

**Gisele Toassa**

**Consciência e Atividade:**

um estudo sobre (e para) a infância

Marília

2004

Gisele Toassa

**Consciência e Atividade:**  
um estudo sobre (e para) a infância

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

*Orientadora:* **Profa. Dra. Suely Amaral Mello**

Marília

2004

Toassa, Gisele.

T627c      Consciência e atividade: um estudo sobre(e para) a  
Infância / Gisele Toassa. – Marília, 2004.  
271 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade  
de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,  
2004.

Bibliografia: f. 8

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Suely Amaral Mello

1. Consciência. 2. Humanização. 3. Materialismo  
Dialético.

I. Autor. II. Título.

CDD

136.72

## Agradecimentos

**Às crianças** que participaram desta pesquisa, e **suas famílias**. **À professora**.

**A Suely Amaral Mello**, pela orientação paciente, criteriosa e amiga e, sobretudo, por trazer-me à realidade. Este trabalho também é seu, Suely.

**A Sueli Terezinha**, pela filiação simbólica que se prolonga sem hora de acabar. Por ter me apresentado Vigotski, Leontiev, Heller e essa ética que não há em livros, mas sim nos olhos, na voz e nos gestos de quem ensina sem mesmo querer. És a utopia que já existe.

**A Angel Pino**, pela leitura experimentada e criteriosa, que determinou mudanças essenciais ao trabalho.

**A Itacy Salgado Basso**, pela paciente e caridosa leitura.

**À minha família**, pelo apoio. Sobretudo **à minha irmã Mariza**, cujo dedo digitou várias palavras aqui presentes. Aos serviços atentos de **Anderson Rogate**, que fez o mesmo.

**A todas as pessoas** que me emprestaram escuta atenta, em especial aos amigos e companheiros de fé do **Grupo de Estudos e Pesquisa: Psicologia Social e Educação – Contribuições do Marxismo**. Continuemos resistindo.

Em especial, aos amigos: **Igor** e **Celinha**.

**A Teresa Cristina Bruno**, pelas voluntárias correções lingüísticas e normativas, de undécima hora.

**À CAPES**, pelo apoio financeiro sem o qual este trabalho não seria possível.

Aos professores que, sabendo ou não, habitam nessas páginas: **Luci Delasta**, **Silvinha Bertolaccini**, **Ari Fernando Maia**, **Saete Alberti**, **Jair Lopes Júnior**, **Dione Lamônica**, **Alcione Brasolotto**, **Amauri Gouveia Júnior**, **André Gellis**. Vocês são capas do desenvolvimento da minha consciência.

*a lua ou a palavra lua  
É uma letra que foi criada para  
A complexa escritura dessa rara  
Coisa que somos, numerosa e una.*

*É um dos símbolos que ao homem  
Dá a sorte ou o azar para que um dia  
De exaltação gloriosa ou de agonia  
Possa escrever seu verdadeiro nome.*

*Jorge Luis Borges, "A Lua"*

## RESUMO

### Consciência e Atividade: um estudo sobre (e para) a infância

Observando os pressupostos gerais do método materialista dialético, este trabalho pesquisou o desenvolvimento da consciência de crianças pré-escolares em relação com as atividades pedagógicas realizadas numa instituição de ensino brasileira. Analisando a dialética da humanização e alienação no trabalho educacional, adotou a teoria histórico-cultural e a teoria do cotidiano para a pesquisa e discussão de uma psicologia concreta. A pesquisa de campo enfocou uma classe de educação infantil, realizando os seguintes procedimentos para coleta de dados: entrevista, observação e experimentos com três crianças e a professora, enquanto a análise procurou esclarecer a relação sentido-significação no interior das práticas discursivas. Os resultados indicam a interação entre significações concretas e abstratas concernentes a um ensino espontâneo de costumes, cuja referência foi uma concepção cotidiana de infância. O reforçamento, a imitação e o desdobramento de funções no contexto de uma hierarquia grupal determinaram um incessante processo de formação da individualidade em-si; as principais funções psíquicas superiores desenvolvidas foram a memória e a atenção. Observou-se que as crianças, por amor à educadora, aprenderam com ela a desejar os valores hegemônicos, os quais também mediavam as relações com seus pares. Tais processos embasaram seu desenvolvimento cognitivo, moral e emocional, caracterizado pela submissão ensinada pelo adultos. Como contribuição final, relacionou-se a pesquisa de campo ao todo da sociedade brasileira e se discutiram implicações gerais da pesquisa para o trabalho de psicólogos e professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** consciência, humanização, materialismo dialético, atividade pedagógica, psicologia concreta, criança pré-escolar, psicologia da educação, Vigotski, Heller.

## ABSTRACT

### **Consciousness and Activity: a study upon (and toward) the childhood**

Observing the general precepts of materialistic-dialectic method, this work researched the consciousness' development of pre-schoolers in pedagogical activities, which were performed in a Brazilian's institution for early education. Analysing the dialectics of humanisation and alienation ongoing the educational work, adopted the historical-cultural theory and the daily theory like approaches to discuss a concrete psychology. The field research focused a classroom of pre-scholar education, executing the proceedings: interview, observation and experiments. The analysis methods intended to highlight the production of meaning through discursive practices. Results indicate the interaction between concrete and abstract meanings concerning the spontaneous teaching, inside a daily vision of childhood. Memory and attention have become the most important superior functions developed by pedagogical activities. Reinforcement, imitation and unfolding of human relations in a group's hierarchy were the principal processes which mediated the individual's formation. Concerning the motivational results, children learned from their teacher to wish the hegemonic values, which also mediated the relations with their little fellows. Such processes have underlied their moral, cognitive and emotional development, featured for submission taught by adults. Like final contribution, the field analysis was related to the Brazilian's education and were discussed general implications of this research for educational and psychological work.

**KEY-WORDS:** consciousness, humanisation, pedagogical activity, concrete psychology, early education, psychology of education, materialism dialectic, Vygotsky, Heller.

## CONSCIÊNCIA E ATIVIDADE: UM ESTUDO SOBRE (E PARA) A INFÂNCIA

### SUMÁRIO

#### SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

<i>1 – Apresentação da Apresentação.....</i>	<i>1</i>
<i>2 – Apresentação.....</i>	<i>1</i>
<i>3 – Vigotski: a concepção de uma psicologia.....</i>	<i>5</i>
3.1 – Observações iniciais para uma psicologia concreta.....	8
<i>4 – Gênero humano, atividade e a crítica às relações de dominação.....</i>	<i>14</i>
<i>5 – Desenvolvimento humano e trabalho educativo no cotidiano e no não-cotidiano.....</i>	<i>21</i>
<i>6 – Em busca das determinações mais simples: Vigotski e o desenvolvimento da consciência.....</i>	<i>26</i>
6.1 – Etapas ontogenéticas de desenvolvimento.....	31
6.2 – Funções e variações culturais.....	35
6.3 – Sobre a atividade social.....	38
6.4 – Consciência individual: conceito.....	39
6.5 – Consciência e relação sentido-significado.....	44
6.6 – Consciência individual e social.....	48
6.7 – Consciência individual e realidade particular.....	50
6.8 – Consciência na idade pré-escolar: atividades e sua relação com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....	53
<i>7 – Infância, atividade, desenvolvimento da consciência e níveis de individualidade: o cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar.....</i>	<i>58</i>
<i>8 – Notas sobre as máximas possibilidades de desenvolvimento na infância.....</i>	<i>62</i>
<i>9 – A dialética da humanização (e alienação) nas atividades pré-escolares.....</i>	<i>64</i>



## SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO

1 – <i>Problema</i> .....	76
2 – <i>Hipótese</i> .....	76
3 – <i>Objetivos</i> .....	76
4 – <i>Método</i> .....	77
4.1 – Considerações gerais.....	77
4.2 – Considerações éticas.....	80
4.3 – Definição da amostragem.....	80
4.4 – Organização dos procedimentos.....	81
5 – <i>A Entrevista</i> .....	89
5.1 – Histórico.....	86
5.2 – Procedimentos.....	89
5.3 – Análise da enunciação.....	92
5.3.1 – Sentido do trabalho.....	92
5.3.2 – Formação profissional.....	100
5.3.3 – Atividades extra-classe. Preparação de atividades.....	102
5.3.4 – Conteúdos de ensino.....	104
5.3.5 – Atividades pedagógicas.....	108
5.3.6 – Avaliação, correção e incentivo.....	110
6 – <i>Descrição e análise do processo de observação</i> .....	111
6.1 – Atividades educativas de conteúdo e estrutura determinados pela professora.....	115
6.1.1 – Atividades de linguagem.....	116
6.1.1.1 – Conversa.....	117
6.1.1.2 – Leitura de histórias.....	118
6.1.2 – Atividades psicomotoras.....	118
6.1.3 – Brincadeiras tradicionais.....	127
6.1.4 – Atividades de dança.....	127
6.2 – Atividades educativas de estrutura determinada pela professora	

e conteúdo parcialmente determinado pelos alunos.....	128
6.3 – Atividades de estrutura e conteúdo determinados pelos alunos.....	129
6.4 – Sobre regras, disciplina e hierarquia social.....	131
6.5 – Sobre valores, interesses e significados em sala-de-aula.....	136
6.6 – Processo de ensino-aprendizagem cotidianizado: o reforçamento.....	143
7 – <i>Pesquisa com Cláudia, Júlia e Luís</i> .....	147
7.1 – Apresentação.....	147
7.2 – As crianças.....	149
7.2.1 – Luís.....	149
7.2.2 – Júlia.....	150
7.2.3 – Cláudia.....	150
7.3 – Experimentos.....	154
7.3.1 – Experimento 1.....	154
7.3.2 – Experimento 2.....	158
7.3.3 – Experimento 3.....	164
8 – <i>Síntese. Elementos para uma crítica da cultura educacional</i> .....	177
8.1 – O educador e seu trabalho.....	178
8.2 – Linguagem, emoções e desenvolvimento moral.....	185
8.3 – A relação da consciência consigo própria: desenvolvimento e alienação.....	194
<b>SEÇÃO III – CONCLUSÃO</b> .....	200
1 – <i>O desenvolvimento individual como produto do trabalho educacional</i> .....	201
2 – <i>Tomada de consciência. Consciência científica e popular</i> .....	206
3 – <i>O processo de homogeneização</i> .....	211
4 – <i>Objetivações plasmadas na educação</i> .....	212
5 – <i>Objetivações, atividades e funções psíquicas superiores</i> .....	221
6 – <i>Psicologia, pesquisa e sociedade</i> .....	228
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	233
<b>APÊNDICES</b> .....	241

<i>Apêndice A – Quadros ilustrativos: roteiro e resultados</i> .....	241
Figura 1: Roteiro de entrevista.....	241
Figura 2: Resumo das atividades observadas no Jardim II – Fevereiro a Abril de 2003.....	243
Figura 3: Significados/interesses mediadores das atividades educativas.....	246
Figura 4: Resumo dos resultados – Experimento 3.....	250
Figura 5: Resumo dos resultados – Experimento 3.....	251
Figura 6: Resumo dos resultados – Experimento 3.....	255
<i>Apêndice B – Classificação da entrevista: análise temática</i> .....	255
<i>Apêndice C – Diálogos com as crianças (Experimento 3)</i> .....	262
C.1 – Diálogo com Júlia – 4 anos e 8 meses.....	262
C.2 – Diálogo com Cláudia – 5 anos e 6 meses.....	267
C.3 – Diálogo com Luís – 5 anos e 2 meses.....	270

## SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

### *1 – Apresentação da Apresentação*

Olá, leitor amigo. Viajando neste trabalho, espero que tu possas te queixar de tudo, menos de tédio: as teorias e os dados que abraço são complexos, exigirão profunda atenção e haverão de te provocar continuamente. Gostaria de dividir meu trabalho contigo, e te convido a olhar as crianças e a professora com todo interesse de que puderes dispor. Elas ensinam muito sobre si e sobre nós.

Decidi apresentar-te os conceitos e a estrutura da dissertação através de algumas metáforas, embora temendo que – exceto se já conheces os conceitos – esta apresentação te seja inicialmente inútil. Caso seja assim, recomendo-te retornar à apresentação após a leitura da Introdução Teórica. A forma metafórica utilizada na Apresentação pode ajudar-te a compreender os conceitos com o coração, a mente e não apenas os olhos. Pois com tal disposição empreendemos as viagens.

### *2 – Apresentação*

Olá, viajante. Meu nome é Gênero Humano. Sou todos, algum e muitos e é com satisfação que te recebo para uma viagem dentro de um corpo (quase) humano: este trabalho. Nele pulsa a vida, feita de introdução, desenvolvimento e conclusão com a diferença de que não encontrarás sangue ou lágrimas: nosso passeio é seco e asséptico. O passageiro deve apenas sentar-se e relaxar o corpo, porque do espírito... mas não vou te adiantar nada. Apenas aviso que haverá nebulosas turbulências, infelizes tempestades. Culpe a mim, se isto puder aliviá-lo, mas (esse argumento aprendi com políticos e cartomantes) considere que eu apenas faço caravelas de papel, não domino o tempo.

Convido-te a uma viagem com bilhete de ida e volta. Começas olhando ao redor do teu mundo, fazes um passeio, conheces os habitantes locais, para no final veres o guia emitir suas próprias opiniões. São conseqüências destes pacotes turísticos. Mas ofereço a vantagem adicional de que poderás, no final da viagem, retornar rapidamente aos vários locais (ainda que para vê-los

sob o olhar do guia), situação em que ele também te falará sobre o continente que abarca o país, o mundo que abarca o continente. É o que chamei de “Síntese. Elementos Para uma Crítica da Cultura Educacional”.

Construí um veículo cujos repentinos sacolejos chamar-te-ão para as belezas do caminho, para o vento que alimenta os velames e a chuva que molha a terra. Mas falo como doido; deixa-me organizar um roteiro para ti. Aqui está: viajaremos no interior do meu filho. Não te assusta: já fizeste mil viagens semelhantes, se os caras do marketing não me enganaram e conheço meu público-alvo.

Por fins mercadológicos, dei ao meu filho o nome de “*Consciência e Atividade*: um estudo sobre (e para) a infância”. Achas oco e pomposo? Talvez tenhas razão. Dizia Freud que nossos filhos sofrem os efeitos da megalomania paterna: seus nomes são sempre maiores do que sua pessoa. Tenho vivido, no entanto, da exploração dos meus filhos (que são eu mesmo) e nessas condições é melhor exagerar em laquê e brilhantina, é melhor enfeitá-los, pois assim damos bom recado das diligências paternas.

Veja, leitor, talvez estejas te perguntando a ti mesmo: o nome que sobrescrita o filho não será de uma mulher? Sim. Ela escolheu mudar de sexo para ser, comigo, pai deste filho; para gerar o menino das minhas infinitas esposas, as palavras (modéstia à parte, tenho mais esposas do que Salomão em toda a sua glória). E amo-as todas, velhas ou novas, que às vezes deixo recolhidas nos leitos da memória de outros pais.

Meu filho foi feito em muitos dias e noites de amor. Acariciei os ventres das minhas esposas, donde nasce toda carne e sangue (pois a carne do meu filho é materna), donde escolhi e ordenei as mais insignificantes células. Muitas palavras amaram-me e deixaram-me, fugindo dos labirintos da memória sem que eu soubesse por quê. Tenho feliz família, no entanto, e agora, mais numerosa.

Recomendo que comecemos a viagem pela cabeça do menino. Pode comê-la, faço gosto. Não tema, pois ela se regenera como as lagartixas – aliás, não só a cabeça, como o corpo inteiro. No cérebro, que não por acaso começa o menino, você encontrará minhas esposas mais severamente racionais: elas são moradoras da Introdução Teórica; são destas mãezonas que te preparam a cama, te dão uma sopinha, para em seguida te exigirem a mais absoluta atenção com conceitos e histórias. Elas conhecem outros pais-filhos que, como tu, foram ignotos viajantes:

Heller, Vigotski, Lukács, Marx, Luria... Sempre a dizer que nossos filhos devem ser feitos para a realidade lá fora.

Como são velhas observadoras da História, as mãezonas cerebrais conhecem também o mundo do capitalismo, da escola, da infância, da própria consciência. Pois como já te disse, eu sou todos, algum e muitos: sou o Geral, o Singular e o Particular. E a Dialética é o cimento que liga todas as partes: o Geral com o Particular; o Singular com os outros, a Consciência Individual com a Consciência Social, a Humanização com a Alienação, o Não-Cotidiano com o Cotidiano, o Professor com o Aluno, a Atividade com o Desenvolvimento, a Parte com o Todo.

No cérebro habita, também, a Idade Pré-Escolar. Tu saberás como são os meninos e como eles poderiam ser; conhecerás a atividade principal dos filhos e como ela torna sua mente mais forte. Se tu te cansares, podes descer da cabeça de meu filho para o coração ou a face, onde habitam histórias e pessoas. Há uma professora, há alunos, há situações. Viaja, e entrará numa pré-escola em que se faz e fala; uma pré-escola que é todas e alguma. Temo que as mãezonas racionais vão te encontrar aí também, mas tu me condenarás por fazer a cabeça movimentar todo o menino?

Seguindo o meu roteiro, descerás ao umbigo do filho. Ele é o Problema, na sua importância umbigal – fiz primeiro o cérebro e o umbigo do feliz menino. Meu guia te dirá que o umbigo (curvo e misterioso) pode ser descrito assim: “como ocorre o desenvolvimento da consciência da criança pré-escolar em relação com as atividades pedagógicas, tendo em vista a dialética da humanização e alienação nas atividades pré-escolares”? Este umbigo tem um funcionamento próprio e tentarei elucidar sua Psicologia Concreta. Mas as curvas do umbigo não são minha única dificuldade.

Os dois lados do corpo de meu filho não combinam: o direito é feito de Humanização e o esquerdo, de Alienação e, como podes imaginar, um não anda sem o outro. Humanização e Alienação são minhas esposas mais ciumentas, são o oposto. Elas gostam de morar especialmente no coração do menino, onde podem disputar lugares e pessoas. Lamento dizer que, em geral, Alienação alia-se à Sociedade para submeter Humanização. Quantas dores de cabeça já me causaram!

Tu me aconselhará, decerto, que me livre de Alienação, mas não posso fazê-lo. Sou marido honesto: não posso eliminar as palavras, tanto mais que Sociedade, lésbica, ama mais à Alienação do que a mim. Sociedade e eu convivemos, coabitamos; ela é minha parte, mas bebe o

vigor de milhões de homens e o dá à Alienação, me enfraquecendo. Contudo, a conta-gotas se reconcilia comigo, devolve-me as forças, inflando minha esperança num futuro harmonioso. Sociedade é dividida como meu filho, é a mais dostoiévskiana de suas mães.

Alienação, a minha esposa mais sedutora, é alta, bela e saudável, como uma bruxa; Humanização, meu puro amor e mãe de todas as palavras – inclusive da Alienação – é uma rainha esquelética e doentia. Quando Humanização reproduz a si mesma, ela também me dá vida e neste companheirismo vivemos desde que os *Homo sapiens* nos criaram (nós vivemos neles e eles em nós). Hoje Humanização, no entanto, mora num ser frágil: estou sempre a tomar-lhe o pulso, a pedir para que as matronas cerebrais – sobretudo Consciência, Atividade, Máximas Possibilidades – a auxiliem. Mas, colhendo cada descuido, Alienação janta Humanização com Trabalho Educativo e pimenta. À malvada se aliam Consciência e Atividade, que com frequência trocam Máximas Possibilidades por Alienação.

A Divisão Social do Trabalho são os intestinos do meu filho. Parte repleta de impurezas que tem, no entanto, todo o resto do corpo nas suas mãos: aproveita o alimento e o distribui para suas partes preferidas. Logicamente, Humanização é a mais famélica de todas. Pensas tu que o corpo não tem uma classe dominante?!

Saibas que castigo Alienação pelos muitos desgostos que me dá. Entretanto, acabei descobrindo que os castigos são alimento para sua multiplicação: ela é dona de toda violência. Por isso, procuro, com Implicações (a parte final do filho), meios mais civilizados de superar esta inebriante fera. Já disse o ditado que um pai de família é bom guerreiro.

Fiz também duas mãos e um tronco para o meu filho e os chamei de Método. O tronco liga a cabeça às mãos, que vivem às voltas com instrumentos e procedimentos. Pensas tu que Gênero Humano é feito somente de palavras? Enganas-te: sou instrumentos e também como usá-los, suas mil traquitanas, sou toda a realidade que sofreu a ação humana na História da Sociedade e das pessoas. As palavras são códigos dessa coisa toda, às vezes, códigos para elas próprias.

As possibilidades são muitas, mas a viagem é curta. Meu filho queda de certo modo desmembrado, mal-servido pelas pequeninas pernas que lhe dei. Como poderá levar a si mesmo para outros viajantes? Não o sei. Mas se tu, apesar disto, conseguires conhecê-lo, verás uma Pesquisa de Campo com dados e análises. O Cérebro de meu filho estará na proposição de uma metodologia e na apresentação dos resultados de campo. Numa reflexão contínua reproduzirei os

resultados, em cujo relato procuro levantar questionamentos e respondê-los, desvelando a concreticidade da consciência.

A Pesquisa de Campo far-te-á a descrição e crítica de um modelo singular de educação e também deseja contribuir para a pesquisa geral da aprendizagem e da individualidade, retornando a este nível na Síntese. Espero que tenhas água e biscoitos na tua valise.

Planejo agora transmitir a ti, leitor, uma visão das palavras que comentei nesta apresentação, categorias mediadoras do estudo do desenvolvimento humano (cultural). No final desta introdução, o capítulo “A dialética da humanização (e alienação) nas atividades pré-escolares” apresentar-te-á uma síntese das múltiplas determinações relativas ao desenvolvimento da consciência na idade pré-escolar, à oposição entre humanização-alienação e à importância das atividades pedagógicas. Pois bem: emprendamos a viagem, comecemos pelas mãezonas.

### 3 – *Vigotski*: a concepção de uma psicologia

Conforme Leontiev (1996), em 1923, Kornílov substitui Tchelpánov na direção do Instituto de Psicologia de Moscou, substituindo também o idealismo pelo projeto de se fazer uma psicologia marxista. Vigotski reúne-se ao novo grupo, considerando como intoleráveis os defeitos de basicamente todas as correntes objetivistas da psicologia, incapazes de estudar a superior manifestação superior da psique: a consciência humana. Nas suas investigações, Vigotski elaborou um revolucionário conceito de consciência individual: nele residem infinitas possibilidades para a pesquisa e a prática no plano das ciências humanas, mormente da psicologia. Apresentarei este conceito, nas suas múltiplas relações teóricas, no capítulo “Em Busca das Determinações Mais Simples: Vigotski e o Desenvolvimento da Consciência”.

A defesa da consciência como novo objeto da psicologia esta historicamente vinculada à posição que esta ciência deveria ocupar na nova sociedade, conforme as palavras de Vigotski:

Com esse nome [psicologia] nossa ciência entrará na nova sociedade [a sociedade socialista], no limiar da qual começa a se estruturar. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Ao contrário, na nova sociedade nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. Nesse sentido, tinha razão Pávlov, ao denominar nossa ciência de a última ciência do homem



enquanto tal. Será, com efeito, a última ciência do período pré-histórico da humanidade ou a ciência da pré-história dessa humanidade. Porque a nossa sociedade criará o homem novo. (1996b, p.417)

Vigotski assinala que a psicologia se encontrará no centro da vida socialista. Pode-se entender o trecho acima como uma reafirmação do seu compromisso com a emancipação que, socialmente, demanda a subordinação do ser a si mesmo – nisso importa a psicologia, particularmente se se considerar a importância dos estudos vigotskianos referentes ao domínio da própria conduta. Seu trabalho é um libelo pela definição de novos rumos educacionais.

Vigotski, como Marx, divide o tempo em pré-história (período que antecede a organização de uma nova sociedade pelo socialismo científico) e história (tempo de criação de uma nova sociedade). Pode-se deduzir que referendava não só o materialismo dialético, mas também a crítica da economia política, entendendo que na sua época (1929) passava-se ao limiar da estruturação de uma nova sociedade. Em minha interpretação, ele cuidou, pois, do estudo das conquistas superiores da humanidade não por desconhecimento dos fenômenos da alienação, mas sim porque seu fazer visava à emancipação humana. A crítica às psicologias reducionistas, com a valorização da consciência humana como objeto enquadra-se nesta visão. É assim que Vigotski estabelece categorias que sintetizam as máximas possibilidades de humanização no que se refere ao desenvolvimento cultural, em nossa época pleno de contradições porque dependente da forma mercadoria.

A obra de Vigotski será tomada como uma referência que visa à socialização das objetivações genéricas no que toca ao desenvolvimento cultural do indivíduo, o qual pode desempenhar um papel na superação das presentes relações de dominação. Procurarei captar, com a mediação das categorias elaboradas pela Escola de Vigotski (principalmente nos trabalhos de Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin), de que modo o desenvolvimento individual processa-se na dialética de humanização e alienação mediadora do processo educativo em nossa época.

A psicologia de Vigotski, em particular, mesmo que raramente recorrendo à crítica da economia política, é dotada dos princípios do marxismo e também de uma teia conceitual própria. Conforme Shuare (1990, p.57), corresponde a Vigotski o mérito de aplicar criativamente o materialismo dialético e histórico à psicologia e produzir nela uma verdadeira revolução copernicana. Neste processo, podemos entrever a proposta de edificação de uma psicologia geral, em que se superasse a fragmentação da psicologia quase que em disciplinas autônomas, carente

de princípios comuns. Duarte (2000, p.80) afirma que Vigotski procura edificar uma teoria geral da psicologia, superando a crise nesta ciência – caracterizada pela contradição entre o acúmulo de dados obtidos através de pesquisas empíricas e uma total fragmentação em correntes teóricas carentes de pressupostos consistentes.

Segundo Duarte (2000, p.80-103), Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. A partir deste reconhecimento, Duarte traça uma analogia entre a psicologia e o materialismo histórico, materialismo este que se propôs a estabelecer as mediações entre o materialismo dialético e a análise da produção material. Vigotski criticou as tentativas de justaposição do marxismo a outras teorias psicológicas: pretendia construir uma psicologia marxista adotando o método de Marx em sua globalidade. Vigotski, segundo Duarte, defendeu a utilização de duas formas metodológicas da dialética marxiana: 1) o método inverso: analisa-se a essência de um fenômeno através da forma mais desenvolvida por ele alcançada; e 2) o método da abstração: na análise da forma mais desenvolvida, a unidade é objetivamente parte de um todo, e o processo de conhecimento deve fazer a análise das unidades através da mediação das abstrações mais gerais, para atingir uma síntese concreta do todo no pensamento. Marx chama a atenção para o fato de que o conhecimento científico caminha do abstrato ao concreto, da parte para o todo.

Shuare (1990, p.57-60) sinaliza o *historicismo* como o eixo que organiza e gera todos os demais conceitos da obra de Vigotski. Sua interpretação é materialista histórica: o tempo humano é história, isto é, o processo de desenvolvimento da sociedade; para entendê-lo, o conceito de atividade, particularmente atividade produtiva, é fundamental. Uma das gerações conceituais vigotskianas produzidas pelo “eixo histórico” é a seguinte:

*os fenômenos psíquicos, a psique humana, sendo sociais por sua origem, não são algo dado de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico dos ditos fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida e à atividade social. O social não condiciona o psíquico no sentido de agregar-lhe uma determinação a mais, superposta ao propriamente psíquico (ou ao fisiológico, se se considera que o psíquico é um epifenômeno), mas constitui sua essência: a história da psique humana é a história social de sua constituição. Uma vez constituída, sem dúvida, não está dada de maneira direta no desenrolar das estruturas orgânicas da criança, mas está pressuposta como qualidade da qual deve apropriar-se o sujeito em desenvolvimento. Assim como a psique não é algo imutável e invariável no curso do desenvolvimento histórico da sociedade, não é tampouco no curso do desenvolvimento*

*individual; as transformações que experimenta são tão estruturais como funcionais.* (Shuare, 1990, p.61, grifos nossos)

Com base no trecho acima, é possível afirmar que Vigotski teceu relações entre a atividade social e os fenômenos psíquicos. Destaco a presença, em sua obra, da investigação filogenética do desenvolvimento: o nascimento da história é visto em relação com os saltos qualitativos realizados pelo macaco, pelo homem primitivo e pela criança. Em Vigotski e Luria (1996, p.52) enfatizam-se três fenômenos sintomáticos da atividade que anunciaram novas eras na evolução do comportamento: o uso de ferramentas, o trabalho e uso de signos, a divergência das linhas natural e cultural do desenvolvimento<sup>1</sup>.

Segundo pude compreender do capítulo “Método de Investigação” (1995), o interesse de Vigotski pela psicologia étnica indica-nos que as operações psíquicas não podem ser irrestritamente generalizadas entre os povos: enquanto que em determinadas tribos recorre-se freqüentemente à sorte para a escolha entre possíveis atitudes, na sociedade industrial pautada por uma cultura mais avançada tira-se a sorte em raras ocasiões<sup>2</sup>. As mediações do grupo social (como as atividades produtivas mediadas por signos) projetam-se naquilo que nos aparece como prática de um pensador solitário, empreendedor, sendo apropriadas por ele.

### 3.1 – Observações iniciais para uma psicologia concreta

Nas psicologias social, da educação e do trabalho, estão com freqüência presentes a teoria da alienação e a crítica ao capitalismo, mas a teoria marxista serve mais a descrever criticamente processos macrosociais do que a analisar casos singulares e neles intervir. Os métodos de pesquisa e intervenção na psicologia freqüentemente advêm de fontes estranhas ao materialismo dialético.

Seria necessário, para uma psicologia concreta, fazer a articulação entre a discussão crítica da individualidade humana e o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tal como determinados pelas relações sociais alienadas. No seu desenvolvimento, o indivíduo não se socializa simplesmente. Pois, para Vigotski (2000, p.27-29;33), caminha-se não

---

<sup>1</sup> O uso de ferramentas, em particular, é o principal pré-requisito psicológico para o desenvolvimento histórico do comportamento (Vigotski e Luria, 1996, p.52).

<sup>2</sup> O ‘avanço’ cultural dever-se-ia a um processo histórico em que se desenvolvem diferentes formas de *atividade*, excluindo-se qualquer juízo de valor sobre supostas características inatas de diferentes povos.

para a socialização, mas para a individualização das funções psíquicas e o individual é uma forma superior de sociabilidade. A toda ideologia (social) corresponde uma estrutura psicológica de tipo definido, no sentido da assimilação subjetiva e portadora da ideologia. Uma vez que a pessoa pensa, devemos perguntar *qual* pessoa – este processo de determinação permeia o desafio de desenvolvimento de uma psicologia concreta.

A escassez das obras clássicas de Vigotski e Leontiev muito contribui para as dificuldades presentes em nossa psicologia. Muitos trabalhos apenas recentemente vêm sendo traduzidas para o espanhol e/ou português, tornando possível que nos apropriemos das contribuições da Escola de Vigotski para construção de uma psicologia marxista na teoria, no método e na prática.

As relações estabelecidas por Vigotski entre atividade, história social e fenômenos psíquicos, já comentadas neste capítulo, transformam-no numa preciosa referência para o estudo do desenvolvimento numa sociedade concreta. Interpretando tal concretude no sentido marxiano, recuperemos alguns pressupostos essenciais:

A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem [...] até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica do todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. [...] O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. (Marx, 1999, p.39)

A mensagem de Marx, conquanto endereçada à crítica da economia política, define que não se pode tratar dos conceitos *in abstracto*; tampouco se deve tratá-los isoladamente. Da representação caótica do todo, com a qual se inicia o trabalho de análise, realizam-se as relações conceituais até se atingir as determinações (ou relações causais) mais simples. Reinicia-se a viagem, fazendo o retorno até a representação inicial do fenômeno, agora vista como rica totalidade de determinações e relações diversas: a ciência torna-se uma representação relativamente fidedigna do real. É o uso progressivo-regressivo do método dialético, em que ponto de partida e de chegada coincidem mas não se identificam (Carone, 1994, p.29).

À psicologia, segundo Duarte (2000), caberia representar os fenômenos psíquicos concretos – temos aí um ponto de partida na realidade. Mas, devemos nos perguntar: quais serão eles? A memória, a imaginação, a atenção, a intuição? As emoções: saudade, medo, tristeza? Certamente não chegaremos a compreender estes fenômenos sem uma análise também concreta, ou seja, que parta das categorias do real e as considere em suas vinculações, tendo atenção fundamental à relação entre a história da sociedade e dos indivíduos.

Considero que as determinações mais simples relativas à consciência e seu desenvolvimento estão (basicamente) contempladas no trabalho de Vigotski e seus colaboradores, cuja estrutura teórica permite uma compreensão abstrata do desenvolvimento em diferentes condições sociais. Voltaremos a esta questão mais geral no capítulo “Em busca das determinações mais simples: Vigotski e o desenvolvimento da consciência”.

A relação proposta por Duarte (2000), entre materialismo dialético e fenômenos psíquicos concretos, não coloca um lugar imediatamente instrumental para a psicologia<sup>3</sup>. Além de ser uma das formas de reflexo do real, a psicologia relaciona-se com este real também como prática social – a análise de indivíduos e grupos, inseridos em certas condições sócio-político-naturais-etc. Para Lukács et al. (1969, p.16-17), a realidade social é um complexo composto de complexos, em que tomam certa expressão as leis das várias ciências. As conexões científicas refletem as formas e determinações reais da existência e, como elas, a psicologia toma a forma de uma *consciência social* sobre a realidade. Diversamente da consciência social, a consciência individual segue leis psicológicas pautadas pela refiguração da realidade que, embora se origine junto ao movimento da própria realidade objetiva (momento de sua condição histórica), diferencia-se dela sem ser um reflexo cuja característica principal é a precisão, como é o reflexo científico. Retornaremos com frequência a estes problemas.

A psicologia, portanto, é: 1) prática profissional num universo de múltiplas determinações; 2) ciência em relação com o real da análise materialista histórica, nos vários ramos do conhecimento. A psicologia produz e reproduz consciência, ou seja, conhecimento *acerca* da realidade e *para* ela (embora, às vezes ideologia e não consciência, possa afastar-se das contradições da realidade objetiva). E, como prática profissional/científica, mediatamente influi nesta realidade. O estudo da história da subjetividade e suas relações de mútua determinação com a história da sociedade, cozinha mudanças no modo como nós, brasileiros (ou melhor,

---

<sup>3</sup> Agradeço ao amigo Geraldo Bérnago pelo alerta com respeito a esta armadilha.

terrâqueos), somos. A psicologia é uma força social num conjunto de contradições, não devendo ser vista como ponte que aparece externamente aos fenômenos psíquicos de uma sociedade, de modo estranho à sua essência.

Interpretando Vigotski (2000, p.32): num sentido concreto, a psicologia contempla o estudo da relação entre o indivíduo e seu mundo; num sentido abstrato, as leis gerais de desenvolvimento e funcionamento da consciência, relativamente gerais. Unificada como produção de conhecimento e prática social, tende a superar as fragmentações da psicologia já criticadas por Vigotski (1996b).

Com base nessas considerações, posso dizer que este trabalho tem como objeto fundamental de estudo o desenvolvimento das crianças em situação educativa. Atendendo à necessidade de determinação das relações entre o indivíduo e seu entorno, torna-se um trabalho de psicologia da educação, um plano da psicologia concreta. Aqui, a psicologia apresenta-se trabalhada como ciência de um objeto concretamente determinado pela vida social: *a consciência humana*.

Nesta dissertação, realizo uma análise do desenvolvimento da consciência pré-escolar considerando não apenas as determinações mais simples, universais, da consciência (que nos remeterão fundamentalmente à psicologia da linguagem e à neuropsicologia), mas também às determinações incidentes nos níveis geral, particular, singular e genérico da realidade social. Esta realidade medeia concretamente o desenvolvimento da consciência e é mediada por ela. Para compreensão das suas múltiplas determinações, faz-se necessário o estabelecimento de conexões epistemológicas várias, aqui extraídas fundamentalmente da teoria do cotidiano (principalmente no trabalho de Agnes Heller) e da teoria histórico-cultural (teoria desenvolvida pela Escola de Vigotski, tendo como expoentes mais conhecidos: o próprio Vigotski, Leontiev e Luria). No plano teórico respectivamente da filosofia/sociologia e psicologia, a interseção de tais autores delinea um território epistemológico comum para o marxismo.

Na discussão das teorias assinaladas, evidencia-se a minha própria história acadêmica. O curso de psicologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Campus de Bauru) permitiu-me conhecer duas abordagens marxistas: a psicologia sócio-histórica e a pedagogia histórico-crítica. Se estas duas leituras influenciaram imensamente o trabalho que aqui apresento, procurei, no entanto, desenvolver minha própria compreensão dos principais autores da teoria do cotidiano e da escola de Vigotski.

Segundo Ozella e Sanches (2001, p.141-152), a psicologia sócio-histórica desenvolveu-se principalmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como crítica aos enfoques liberais de psicologia social. A psicologia sócio-histórica conheceu um grande desenvolvimento teórico e metodológico na década de 80, incorporando autores da psicologia histórico-cultural russa, como Vigotski e Leontiev. Os novos psicólogos sociais estabeleceram, também, ligações epistemológicas mais amplas, de base materialista-histórica-dialética. Foi o caso da apropriação das contribuições de autores como Marx/Engels e Heller.

A pedagogia histórico-crítica, cujo autor mais conhecido é o professor Dermeval Saviani, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), há décadas realiza a leitura das contribuições marxistas para a educação, desenvolvendo-as. Atualmente, a pedagogia histórico-crítica elabora um rico debate sobre o processo de formação do indivíduo, com destaque para o trabalho do professor Newton Duarte (UNESP-Campus de Araraquara), o principal responsável pelo debate da formação do indivíduo vinculado à pedagogia histórico-crítica (baseado em Duarte, 2001, p.1-9). Tal debate, atualmente, processa-se na interface entre a teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.

A psicologia sócio-histórica e pedagogia histórico-crítica não se confrontam, mas interpretam a teoria do cotidiano e a teoria histórico-cultural a partir de necessidades distintas: no caso da psicologia sócio-histórica, a prática em psicologia (espraiando-se pela psicologia social comunitária, a psicologia da educação, da saúde, do trabalho e até mesmo a psicologia clínica) e a prática educativa (problema fundamental da pedagogia histórico-crítica no estudo da individualidade). Ambas as perspectivas, de autores vinculados à psicologia sócio-histórica e à pedagogia histórico-crítica, trazem contribuições da maior relevância para uma psicologia da educação. Um exemplo é o trabalho de Tanamachi (2000, p.73-103), acerca das mediações teórico-práticas na intervenção em psicologia escolar.

As amplas conexões epistemológicas com a filosofia e sociologia iniciam-se na Seção I deste texto com uma discussão sobre gênero humano, atividade vital e a sociedade capitalista em geral, passando ao debate da educação como esfera particular de produção (capítulos 4 e 5). No capítulo 5, introduzo uma rápida, conquanto densa, discussão filosófica sobre a vida cotidiana, o não-cotidiano e o papel da educação numa sociedade determinada pela generalidade do capitalismo. No capítulo 6, debato as determinações mais simples relativas à consciência individual e seu desenvolvimento, em suas conexões com a atividade e a consciência social. Num

novo recorte, o tópico 6.8, conduzo o leitor ao processo de desenvolvimento na idade pré-escolar, com algumas informações básicas para a pesquisa de campo.

Tendo dissertado sobre conhecimentos gerais referentes à consciência e seu desenvolvimento, mormente na idade pré-escolar, no capítulo 7 discuto o território comum à teoria do cotidiano e à escola de Vigotski. Nele, elaboro algumas reflexões sobre a posição da criança pré-escolar com respeito tanto à tarefa não-cotidiana da educação escolar, quanto aos níveis de individualidade (em-si e para-si). Em seguida, discuto as máximas possibilidades de desenvolvimento da criança pré-escolar e sua relação com o trabalho educativo cotidiano e não-cotidiano (capítulo 8). A introdução teórica finaliza-se no capítulo 9, elaborando e sintetizando uma rápida discussão acerca do desenvolvimento da consciência nas atividades pré-escolares, por meio da teoria do cotidiano e da escola de Vigotski. Desenvolvimento que se processa, no entanto, como parte da dialética de humanização e alienação singular à educação infantil na sociedade brasileira, singularidade que será melhor trabalhada na Seção II, a partir da pesquisa de campo (Síntese. Elementos para uma crítica da cultura educacional).

Na Seção II, apresento a pesquisa de campo referente a este trabalho nas suas categorias básicas (Problema, Hipótese, Objetivos, Método). Nos capítulos 5 a 7 da Seção II, os dados coletados são expostos e discutidos, delineando a relação de co-determinação entre o desenvolvimento da consciência e as atividades pré-escolares.

Ao longo do texto, será debatida a possível generalização dos dados coletados nesta pesquisa para a sociedade brasileira, bem como as determinações que diferenciam os indivíduos participantes da pesquisa. O capítulo 8 sintetiza o trabalho pela segunda vez, partindo da pesquisa de campo para um novo debate sobre o desenvolvimento da consciência na pré-escola. Este debate integra-se numa discussão sociológica sobre a educação geral na sociedade brasileira e suas mediações singulares às condições históricas identificadas na pesquisa de campo. Também, produz algumas contribuições para a compreensão geral do desenvolvimento da consciência no contexto pré-escolar.

O trabalho permanecerá propositadamente aberto. Produzo uma última seção, a Seção III, em capítulos contendo implicações de caráter teórico e prático, relativas ao processo de formação de adultos e crianças, nos quais minhas próprias experiências acadêmicas são integradas a reflexões de algum modo relacionadas ao problema de pesquisa que aqui enfoco.



Por ora, cesso as explicações. Tendo sido estabelecida a relação sócio-histórica entre consciência e atividade, cabe agora perguntar: em que consiste o conceito de atividade vital humana e como está hoje? Será este o eixo organizador do próximo tópico. Recorro a autores que caracterizam tal atividade e a relação dialética de humanização e alienação que, com ela, o indivíduo estabelece.

#### *4 – Gênero humano, atividade e a crítica às relações de dominação*

Num trabalho que sintetiza e desenvolve a contribuição do jovem Marx<sup>4</sup> para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Duarte (1993, p.15) afirma que a categoria “gênero humano” expressa o resultado da história social humana, da atividade objetivadora dos seres humanos. Conforme Heller (1991, p.228) a objetivação significa objetivação de atividades, comportamentos, etc, do homem. Mas nem todo objetivar-se implica numa objetivação: antes de tudo, as objetivações são sempre genéricas e encarnam diferentes tipos de genericidade. Não são simplesmente as conseqüências das ações exteriorizadas, mas sistemas de referência quanto às atividades do homem, que se orienta com relação a eles e os plasmam; são inicialmente externos.

Assim, o gênero é uma categoria objetiva e dependente da atividade histórico-social humana – sendo, conforme Duarte (2001, p.25), a objetividade das características humanas historicamente formadas.

A formação da individualidade, ou humanização, é a formação do homem singular enquanto ser genérico (Duarte, 1993, p.100). Em Marx, o homem é um produto determinado e limitado pela natureza, mas capaz de elevar-se acima dela, subordiná-la ao seu poder. As diferenças entre pessoas e animais ocorrem porque, segundo Marx (1963, p.317-340), há diferenças de atividade vital: a atividade vital humana é *livre e consciente*. A consciência consiste precisamente em tornar sua própria vida um objeto, o que não se faz sem a apropriação das objetivações genéricas. O homem comporta-se diante de si mesmo como diante de um *ser universal*, então, livre, cujo campo de ação estende-se para um mundo universal, além do que necessita para sua sobrevivência imediata.

---

<sup>4</sup> Sobretudo através dos textos “A Ideologia Alemã” e “Manuscritos Econômico-Filosóficos”.

A atividade vital é mediada pela linguagem e uso de instrumentos, no que se sobressai a distinção entre meio e objetivo das ações. Na atividade coletiva, motivo e objeto da atividade não coincidem necessariamente; socialmente, o homem pode realizar uma tarefa que prejudica imediatamente a sua reprodução individual, mas a contempla num determinado sentido definido pelo significado geral da atividade, estabelecido na organização social. Fato que nos remete ao fenômeno da *alienação* na atividade vital.

Aqui, o termo alienação será utilizado para descrever processos sociais *objetivos* de expropriação do produtor. As relações de dominação, com a alienação multilateral das mercadorias, implicam na transformação do gênero humano em mercadoria. Isto se aplica a produções essenciais ao desenvolvimento da consciência humana, mormente às objetivações ontologicamente secundárias: as objetivações genéricas para-si<sup>5</sup>. E o que são objetivações ontologicamente secundárias?

São as objetivações não necessariamente possuídas por todas as formações sociais, aquelas que dividem história e pré-história da humanidade (Heller, 1991, p.232). Já as objetivações genéricas em-si estão presentes no cotidiano de todas as formações sociais conhecidas, sendo sempre objeto de apropriação por parte das crianças<sup>6</sup>. Uma possível discussão sobre a alienação com respeito às objetivações em-si foge aos limites deste estudo, conquanto seja de enorme importância para a educação infantil.

Destaco neste trabalho a abrangência da alienação com respeito às objetivações para-si, bem como às atividades sociais em que tais objetivações são apropriadas (principalmente a educação). Tal processo de alienação exerce marcante influência, externa e interna, no desenvolvimento da consciência.

O domínio dos meios externos de conduta é indissociável da sua criação *interna*. A alienação com respeito às realizações mais elevadas do gênero humano acompanha-se, necessariamente, do distanciamento interno e externo com respeito a certas funções, por exemplo: a formação de conceitos, o domínio da leitura e da escrita, as técnicas de produção artística, a sensibilidade musical etc. Sem a auto-estimulação realizada com meios auxiliares, é

---

<sup>5</sup> Conforme Duarte (2001, p.30-32): ciência, arte, filosofia, moral e política.

<sup>6</sup> Segundo Heller (1991, p.228), as objetivações em-si são: objetos, linguagem e costumes.

impossível o domínio das funções psíquicas – como diz Vigotski (1955, p.154) toda ação tem, até certo ponto, caráter interno, não podendo ser considerada mudança um fenômeno desvinculado de processos internos que se produzem num organismo.

Assim, a alienação incide tanto imediatamente, na relação do indivíduo com respeito a seu próprio produto, quanto mediamente, no que se refere aos produtos alheios. A sociedade capitalista criou uma ordem qualitativamente nova de trabalho alienado, no qual os grupos sociais dependem irrestritamente da circulação geral de mercadorias, enquanto produzem mercadorias especializadas. Os fundamentos sócio-históricos deste processo, em consequência da alienação quanto às objetivações para-si, podem permanecer desconhecidos – o produto torna-se maior que o produtor, produzindo-se a separação e o estranhamento entre ambos (Montero, 1991, p.58).

Marx (1963, p.317-340) comenta que a desvalorização do mundo dos homens aumenta em razão direta da valorização do mundo das coisas. É o *fetichismo*: segundo Chauí (1995b, p.57) a mercadoria, torna-se coisa que existe em si e por si, e domina os homens como uma imensa fantasmagoria.

Oliveira (2001, p.18) demarca a necessidade de compreensão da dimensão ontológica (ineliminável) da formação do indivíduo através do trabalho, quanto seu dilaceramento histórico (eliminável) através da alienação do trabalho, contemplando as várias dimensões sobre as quais a alienação incide. De Marx (1963, p.317-333), conforme o trabalho da professora Betty Oliveira (2001), extraí: 1) a relação do indivíduo com a execução da atividade; 2) a relação do indivíduo com o produto da atividade executada; e 3) a relação do indivíduo com o gênero humano. Esta terceira relação não se restringe à relação do indivíduo com o gênero, pois se opera na vida vivida com outros homens. Assim, uma quarta relação refere-se aos homens com outros homens. Aponta-se ainda uma quinta relação: do homem para consigo próprio<sup>7</sup>.

A divisão social do trabalho, que cinde os trabalhos de concepção e execução, determina a alienação incidente nos processos de trabalho. A alienação com respeito ao produto e ao processo de trabalho são as formas fundamentais de alienação, cujo desdobramento gera as demais formas: a alienação é, pois, concreta, e se processa nas atividades sociais.

---

<sup>7</sup> Como resultado de seu próprio trabalho, a professora Betty Oliveira assinala uma quinta relação, a de alienação do homem para consigo mesmo: a atividade pertence a outros, significando a perda de si mesmo.

Conforme Chauí (1995a, p.174), a alienação social exprime-se numa teoria do conhecimento espontânea, generalizada, formando o senso comum da sociedade. É a *ideologia*.

Para Chauí (1995b, p.63-65) isto ocorre porque a consciência está ligada às condições materiais de produção da existência e as idéias nascem da atividade material, sobretudo de sua aparência imediata. Assim, na sociedade alienada, a forma inicial da consciência é a alienação. Ou seja, falsa consciência. Mas, segundo pude compreender, baseia-se na representação da realidade, explicando-a; portanto, a ideologia é uma forma de consciência social ou linguagem.

Gramsci (1978, p.64) alerta para o uso eminentemente desfavorável do conceito de ideologia, uso que ressalta seu caráter inútil e aparente. Para o dito filósofo, o valor da ideologia é organizar as massas humanas, formando um terreno em que os homens se movem, adquirindo consciência de sua posição. E, como toda consciência, podemos dizer que também assujeita-se a um processo de desenvolvimento cultural, de apropriação e objetivação genéricas. Aprofundarei o debate sobre a consciência social no capítulo 6 desta Seção I.

Duarte (1993, p.27-28) observa que, para Marx, a relação entre objetivação e apropriação é a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos. Disso, pude compreender que a apropriação tem um duplo caráter, que Duarte explana: toda espécie animal e também o gênero humano precisa realizar uma atividade vital para existir e se reproduzir como espécie. Cada membro de uma espécie reproduz a si como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. Diferentemente, a atividade vital humana assegura a sobrevivência do indivíduo e de outros imediatamente próximos a ele, além da existência da sociedade (forma de organização inexistente no reino animal) e de aspectos determinados do gênero humano. O homem produz de maneira *universal*. As duas funções colocadas (reprodução do indivíduo e do gênero), uma vez em função das relações sociais de dominação, encontram-se alienadamente separadas e até antagônicas.

Conforme Duarte (2001, p.27), a atividade vital ontologicamente esvaziada torna-se mero meio de vida: as relações dos homens entre si acabam se formando no interior das relações de dominação, o que implica no fenômeno da alienação. Reproduz-se a necessidade do desenvolvimento unilateral de um certo conjunto de capacidades. A divisão social do trabalho se dá entre pensar/fazer, fazedores e feitos, muitas vezes demandando a mera reprodução de atividades simplificadas.

Destaque-se: uma atividade pode ser consciente e alienada ao mesmo tempo. Consciente porque, segundo Duarte (1993, p.88-89), a ação é necessariamente orientada por um fim – o trabalhador visualiza o produto final de sua atividade antes de sua realização; o homem faz de sua vida um objeto, diferentemente dos animais que se identificam com sua atividade vital. O movimento da consciência é responsável por todas as mudanças intencionais que operamos na comentada realidade objetiva. Por ora, fiquemos com esta simples caracterização; mais será dito sobre a relação consciência/realidade no capítulo 6 desta Seção I.

O fim que o trabalhador visualiza nas suas ações/atividade pode ser inteiramente distinto do significado que a produção adquire, de seu valor genérico. O sentido do trabalho para o produtor pode ser, por exemplo, a manutenção da sua existência. Tendencialmente nem os meios nem os objetivos da atividade dizem respeito ao seu ser particular, pertencendo ao capitalista. Seu ser tende a ser simples meio de sua existência, sendo alienador todo processo que resultar na não-efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, livre, social e universal (segundo Duarte, 1993, p.97).

É preciso que a redução da atividade vital a meio de satisfação de uma única necessidade, sua existência física, não seja confundida com uma característica fundamental da atividade vital humana: assegurar condições materiais de existência do gênero, pois sem esta existência não há história. É preciso estar em condições de viver para fazer história, então o primeiro ato histórico é a produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades de sobrevivência. O homem não é ser natural, mas ser natural humano.

Duarte (1993, p.60) observa que, para Markus, a alienação é uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo. No que pude compreender, o efeito da atividade humana expressa-se num desenvolvimento genérico subordinado à dominação, sem contribuir para o desenvolvimento cultural da consciência, ou mesmo à sobrevivência individual. Logo, a alienação é *ruptura*, é contradição entre a essência e a existência do homem: a sociedade se reproduz e os horizontes genéricos alargam-se. Por exemplo: hoje existiriam condições para se resolver o problema da fome mundial, mas há milhões de pessoas que a sofrem. O mesmo podemos dizer da saúde, educação e cultura. Duarte (idem, p.17) afirma que a formação do indivíduo enquanto ser humano (o processo fundamental de humanização) não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas também é forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações

sociais de dominação. Nossos sentidos são *sentidos humanos*, que se alienam, tomando-se sentido do *ter* – já que toda necessidade humana requer a mediação da troca.

Em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de *todos* esses sentidos, o sentido do *ter*. O ser humano teve que ser reduzido a esta absoluta pobreza, para que pudesse dar à luz a sua riqueza interior partindo de si.[...] A superação da propriedade privada é por isso a emancipação total de ambos os sentidos e qualidades humanos; mas é precisamente esta *emancipação*, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram *humanos*, tanto objetiva quanto subjetivamente. O olho fez-se um olho *humano*, assim como seu objeto se tornou objeto social. (Marx, 1974, p.17)

A alienação com respeito às objetivações produtoras dos sentidos humanos justifica-se porque, conforme Oliveira (2001, p.17-18), a relação entre o indivíduo (singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação com a sociedade (o particular). A partir de Heller, Oliveira esclarece que a concretização da genericidade na vida do indivíduo só se efetiva através do processo concreto de sua sociabilidade, dentro da estrutura social em que vive. A objetivação plena do indivíduo (em que concretiza as possibilidades já existentes, constitutivas do gênero humano) só se efetiva com o seu superar de limites determinados pela estrutura social. Constituiu-se num equívoco pensar que a sociedade representa o universal, o genérico, as amplas possibilidades de vida humana.

Mas, no bojo da sociedade capitalista – totalidade complexa e multifacetada – a consciência individual desenvolve-se com base em atividades determinadas. A inteira realidade social com frequência não se apresenta ao sujeito, mas sim o pequeno mundo da realidade *particular*. Sobre a dialética do singular-particular-universal, ressalto a contribuição de Lukács (1967, p.203): em determinadas condições históricas, uma particularidade pode desenvolver-se até se converter em generalidade; noutras, o geral se especifica e se converte em particularidade, mas pode acontecer que o geral aniquile as particularidades ou apareça em interação com particularidades novas. Segundo minha compreensão, para Lukács estas três posições são fundamentalmente posições *lógicas*, conceituais, de compreensão da realidade: a educação brasileira, por exemplo, é esfera particular de uma sociedade geral (que, no conjunto da Terra, é uma sociedade particular). Mas a educação também é educação geral desta sociedade, agregando, por sua vez, diversas esferas particulares: educação infantil, fundamental etc. A criança é

indivíduo singular de um grupo particular que, por sua vez, é singular na comparação com os vários grupos semelhantes.

Conforme Lukács et al. (1969, p.74), o átomo da sociedade é a posição teleológica singular. A irreduzibilidade do ser social está nesta posição consciente que, em-si mesma, também é uma totalidade. Posso dizer que tendemos a considerar, em geral, um objeto de pesquisa como totalidade determinada – ou seja, no nível do singular, historicamente mediado por uma série de processos gerais e particulares. Tais processos expressam diversos movimentos do real que, por sua vez, constituem níveis distintos de determinação, com impactos diversos em grau de abrangência: é o caso, por exemplo, das políticas que aligeiram a formação do educador infantil. Este plano de determinação articula-se ao aligeiramento singular à professora entrevistada nesta pesquisa, caracterizada por uma história pessoal vinculada à normatização religiosa. Tal normatização exerce influências no desenvolvimento da consciência do grupo de crianças pesquisado.

Com a discussão dos vários planos de determinação, podemos compreender a essência do processo de desenvolvimento da consciência infantil. Produzindo uma relação entre Lukács e Vigotski, podemos dizer que, para Vigotski, o átomo ou “célula” da totalidade constituída pela posição teleológica individual é a palavra: nela, expressam-se as múltiplas determinações do desenvolvimento, sejam universais, gerais, genéricas ou particulares. Com a mediação da palavra, processam-se as relações sociais no decorrer da atividade e também a relação do indivíduo consigo mesmo. Dada a enorme importância desta discussão para o tratamento do objeto que aqui se enfoca, retornaremos a este problema no capítulo 6 desta Seção I.

Não há gênero humano *in abstracto*, mas sim no conjunto da sociedade. A materialidade do gênero humano é social, o que significa uma dependência quanto a esferas sociais particulares: o desaparecimento dos filólogos representaria, concretamente, o desaparecimento da filologia como prática genérica.

Duarte (1993, p.60) afirma que a humanização vem se realizando através das relações alienadas. Segundo o autor, compreendermos se a formação de determinados processos cognitivos e comportamentais tem caráter humanizador ou alienador demanda a mediação de categorias que sintetizem as máximas possibilidades existentes para a vida humana. Neste ponto, destaco a contribuição da Escola de Vigotski, com o estudo das máximas possibilidades de humanização individual, iniciada sob inspiração de um socialismo nascente. Que seja possível

compreender as atividades desejáveis para cada faixa etária, produzindo modificações nas atividades pedagógicas que se processam na alienação quanto às objetivações para-si. Que tal compreensão participe, pois, da organização de uma radical transformação escolar, hoje embaraçada de vida cotidiana. Aprofundo esta questão no próximo capítulo.

### *5 – Desenvolvimento humano e trabalho educativo no cotidiano e no não-cotidiano*

Este capítulo comenta a tarefa da educação na formação da individualidade, introduzindo uma rápida, conquanto densa, discussão filosófica sobre a vida cotidiana, o não-cotidiano e o papel da educação na sociedade capitalista. Trabalharei aqui apenas as categorias fundamentais à pesquisa de campo e às implicações (Seção III), recomendando a leitura direta do trabalho de Agnes Heller ou Newton Duarte para aqueles que desejem maiores esclarecimentos sobre contribuições tão amplas e complexas.

Tratando da assimilação ou apropriação, Duarte (1993, p.41-42) observa que a especificidade da formação do indivíduo não é determinada pelas características do organismo humano. Não se estabelecem conteúdos, limites ou direções desse desenvolvimento. O indivíduo reproduz aptidões e funções historicamente formadas, pois as aquisições são do gênero e não da espécie. A formação do indivíduo, face cultural de um desenvolvimento que transforma as características biológicas da consciência, realiza-se através da dinâmica de objetivação e apropriação, o que invalida a idéia de uma lei de reprodução da filogênese pela ontogênese. Sobre isso, diz Duarte:

Podemos agora retomar a passagem do manuscrito de Vigotski, em que este afirma que a interação entre a criança, enquanto ser em desenvolvimento, e o adulto, enquanto ser desenvolvido, é a principal fonte impulsionadora do desenvolvimento cultural da criança, que Vigotski diferenciava do desenvolvimento orgânico. Para a psicologia e para a educação, a análise do desenvolvimento da criança precisa, portanto, partir do mais desenvolvido para o menos desenvolvido. Poderíamos afirmar que o adulto desenvolvido é a chave para a compreensão do desenvolvimento infantil. Mas também não podemos esquecer que este desenvolvimento infantil se dá pela interação com o adulto já desenvolvido. Isso diferencia a ontogênese da filogênese, pois o desenvolvimento histórico do gênero humano partiu de si mesmo e não da interação com uma forma mais evoluída de ser. Já no caso do desenvolvimento cultural da criança, existe uma forma mais evoluída de ser que produz o desenvolvimento da forma menos evoluída. Isso torna extremamente complexa



a análise do desenvolvimento infantil e põe no centro dessa análise a questão da educação, pois tal desenvolvimento é fruto do processo educativo. (2000, p.106-107)

Tomando a objetivação especificamente produzida pela atividade educativa como o desenvolvimento dos indivíduos educandos (Duarte, 2001, p.50) – desenvolvimento que realiza-se, no entanto, nas mais diversas atividades do ser – posso indicar que, se o desenvolvimento da criança produz-se com a sua interação junto a um ser mais desenvolvido, tende a ser norteador por este adulto. Mas, também tendencialmente, nas relações de dominação é preciso observar que a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo – então, a forma mais desenvolvida de ser que conduz o processo de desenvolvimento pode originar-se da relação entre o particular e a sociedade, com a reprodução da dominação.

Conforme Martins (2001, p.28-29) o produto do trabalho educativo se revela na promoção de humanização dos homens. Encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico do seu autor, pressupondo um homem [o professor] que não pode estar estranho, alienado, numa relação interpessoal; ou seja, que *precisa* conhecer as amplas objetivações humana. Mas e se esta alienação apresenta-se? É aqui que, para o aprofundamento de nossa problematização, precisamos introduzir a discussão helleriana sobre a *vida cotidiana*, o *cotidiano*, o *não-cotidiano* e o fazer educativo nesta relação.

Segundo Heller (1991, p.19), a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens *singulares*, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução social. Heller (2000, p.18) indica que a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à importância dos vários tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada.

Partindo da contribuição de Heller, Duarte (2001, p.32-34) aponta que as atividades voltadas para a reprodução do indivíduo e que indiretamente contribuem para a reprodução da sociedade podem ser consideradas cotidianas. Por exemplo: sacar dinheiro num banco, fazer uma refeição, comprar etc. As atividades que contribuem diretamente para a reprodução da sociedade e indiretamente do indivíduo podem ser tomadas como não-cotidianas, relacionando-se às objetivações para-si: as atividades de um escritor ou cientista, embora possam ser realizadas diariamente, são consideradas como não-cotidianas.

Heller (1991, p.6) discorda de Heidegger, para quem a vida cotidiana é necessariamente alienada. Conforme Duarte (2001, p.39) reflete a partir de Heller, as objetivações genéricas em-si são formas da vida cotidiana que *não* podem ser identificadas com a alienação. Mas se constituem numa alienação quando as relações sociais produzem o distanciamento individual com respeito às objetivações e estruturas cotidianas. Heller (1991, p.28) observa que, com a aparição da divisão social do trabalho, o homem encontra-se, ao nascer, num ambiente social concreto. O primado da apropriação deste ambiente na vida cotidiana se converte em um fenômeno de alienação, pois, este ambiente refrata as características essenciais de *uma* integração, e não do gênero humano. É sua realidade particular. O indivíduo acaba por se apropriar do máximo desenvolvimento humano incorporado em sua *classe* – segundo Heller (2000, p.19;32), são os grupos particulares, face-a-face (escola, família, etc), que estabelecem uma mediação entre o indivíduo e integrações maiores (como a classe social). As habilidades produzidas são genéricas ainda que, muitas vezes, não ultrapassem o nível das objetivações em-si – processo que contempla seu caráter alienado. Assim o indivíduo pode manter-se autonomamente no mundo das integrações maiores, mover-se no ambiente social e mover, por sua vez, este ambiente.

Segundo Duarte (2001, p.32-33), e, conforme discutimos no capítulo 4, a atividade vital humana não apenas assegura a sobrevivência do indivíduo, mas também a da sociedade. A divisão social do trabalho, a propriedade privada, vem produzindo e sustentando um perverso distanciamento entre indivíduo e gênero, coincidindo com o surgimento da diferenciação entre a esfera das objetivações genéricas em-si e para-si<sup>8</sup> (respectivamente: em-si: objetos, linguagem, usos; para-si: ciência, arte, filosofia, moral e política). As objetivações em-si formam a base da vida cotidiana e podem ser reproduzidas sem que o homens tenham uma relação consciente com elas ou com o seu processo de produção.

Já no processo de apropriação das objetivações para-si o indivíduo desenvolve-se plenamente com relação às categorias fundamentais da essência humana (trabalho, consciência, socialidade, universalidade e liberdade), categorias desenvolvidas ao longo da história humana, embora cada esfera de objetivação contemple mais amplamente uma determinada categoria<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Ressalva para a religião, que se constitui numa objetivação para-si alienada (conforme Heller, 1991, p.233).

<sup>9</sup> Para citar um exemplo: Heller comenta que “a ciência encarna as máximas possibilidades do saber genérico existente; a arte, a consciência genérica existente e a filosofia, finalmente, encarna a unidade de consciência e autoconsciência”. (Heller, apud Duarte, 1993, p.179).

Segundo Heller (1991, p.233), o para-si e em seu seio as objetivações genéricas para-si só podem funcionar através da intenção humana conscientemente dirigida a elas; apenas se a genericidade torna-se fim dos atos humanos. Diferentemente deste requisito, no cotidiano os homens restringem-se à reprodução da sua própria individualidade. Ultrapassando este nível, uma relação consciente com a realidade humana implica na transformação da sociedade em objetivo da produção individual, elemento fundamental ao processo de *homogeneização*.

Falando em termos psicológicos, no processo de homogeneização forma-se a inteira individualidade do ser humano, tanto sob o ponto de vista motivacional e emocional quanto cognitivo<sup>10</sup>. O processo de homogeneização é uma categoria fundamental na passagem do cotidiano ao não-cotidiano, de saída da heterogeneidade do cotidiano. Segundo Heller (1991, p.116), os critérios de homogeneização são: a existência de uma relação imediata com uma objetivação genérica homogênea (uma objetivação para-si), relação que deve ser consciente e ativa; a concentração do indivíduo sobre uma única tarefa, podendo afetar todas as energias e capacidades do homem, ou algumas delas (aquelas requeridas pela objetivação), enquanto as desnecessárias são simplesmente suspensas. Na homogeneização, pode dar-se a suspensão de todas as motivações particulares ou do ponto de vista particular (particular a uma sociedade alienada, estranho ao gênero humano).

Exemplo de suspensão das motivações particulares podem ser as atividades genéricas morais, exercidas por um filósofo ou um defensor da paz. No processo de apropriação e objetivação das categorias fundamentais à essência humana, aquelas desenvolvidos ao longo da história da humanidade, a particularidade tende a ser superada.

O processo de homogeneização não ocorre nas atividades alienadas, nem em atividades cotidianas. É mérito da apropriação significativa das objetivações para-si, as quais podem mediar a leitura e a transformação da realidade cotidiana alienada.

A indispensabilidade da intenção na apropriação das objetivações para-si é um elemento essencial da conceituação destas objetivações. Segundo Heller (1991, p.233) As objetivações para-si implicam necessariamente no *desenvolvimento humano objetivo* e também no da *intenção* correspondente. Processo relativamente estranho à vida cotidiana alienada.

---

<sup>10</sup> Assinale-se, no entanto, que o desenvolvimento da inteira individualidade humana não ocorre apenas no processo de homogeneização, não ocorre apenas na apropriação das objetivações em-si. No processo de formação da sua individualidade em-si, a criança realiza atividades que desenvolvem vários aspectos de seu psiquismo (ver item 6.8 da Seção I).

Heller (2000, p.18;22) postula que o homem já nasce inserido em sua cotidianidade. A educação para a vida cotidiana, em qualquer sociedade, significa que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da camada social em questão. É adulto quem vive por si mesmo sua cotidianidade. Os homens devem ter uma *capacidade média*, um mínimo de capacidade prática nas coisas mais importantes. A apropriação de coisas, sistemas de usos e instituições existentes no cotidiano não termina: quanto mais desenvolvida e complexa é a sociedade, tanto menos isso se conclui. Mas, a função da escola deve transcender as exigências do cotidiano, mormente do cotidiano alienado, que requer simplesmente a preparação da força de trabalho.

Duarte (2001, p.37;49-50) faz a crítica de enfoques pedagógicos cujo objetivo é aproximar escola e cotidiano. Citando Saviani, afirma que o trabalho educativo é o ato de produzir intencionalmente em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. No nível de complexidade de nossa sociedade, o convívio social não dá conta da plena reprodução em cada indivíduo singular da humanidade produzida historicamente. A educação escolar surge, então, como atividade voltada intencionalmente para este fim, forma socialmente dominante de educação; à qual cabe a mediação entre a vida cotidiana dos indivíduos e sua participação nas esferas não-cotidianas da atividade social. Por outro lado, a escolarização torna-se cada vez mais necessária à reprodução de uma cotidianidade complexa (aí incluiríamos como exemplo a presença de aulas de informática já nas escolas de educação infantil). Duarte (2001, p.38;40) argumenta que a redução dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade, enquanto a prática pedagógica visa a enriquecer o indivíduo, produzindo carecimentos não-cotidianos (através de uma relação consciente com a genericidade, conforme Duarte, 1993, p.189).

Duarte (2001, p.44;52-53) afirma que, segundo Saviani, o trabalho na sociedade capitalista possui duas dimensões: execução, parte orgânica da vida cotidiana, e objetivação imediatamente genérica, reprodução da prática social (com a produção de valores de uso). O trabalho educativo, no primeiro caso, consiste na reprodução dos indivíduos educandos (e do educador) e, no segundo caso, precisa ser dirigido pelo educador no processo educativo. Segundo Saviani, o professor precisa de uma síntese precária que se baseia na articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Quando esta síntese

inexiste e a compreensão do educador é sincrética similarmente à do aluno, temos a manutenção do trabalho educativo no plano empírico. A consequência é a mera reprodução da cotidianidade alienada tanto do aluno quanto do educador; o trabalho é meio de satisfação da existência, ao invés de ser atividade na qual se reproduzem em níveis mais elevados.

Duarte (2001, p.51;55-56;35) comenta que se torna particularmente agudo o conflito entre a cotidianidade (alienada) e as esferas não-cotidianas da prática social – o indivíduo se torna incapaz de reconhecer as situações em que o pragmatismo do cotidiano precisa ser suspenso. O trabalho como *work*, neste caso, se reduz à reprodução da divisão social do trabalho. Trata-se de um fenômeno em que a escola passa a servir para a reprodução das relações sociais capitalistas (seu produto concreto é a reprodução da força de trabalho). No caso do trabalho educativo, a alienação do trabalhador produzirá também a alienação do produto educacional (a formação do educando). Mas, para cumprir com sua tarefa educativa genérica, o educador precisaria manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação do indivíduo-educando-concreto. Não se deve esquecer que a escola é parte da cotidianidade dos seus frequentadores, tem suas rotinas próprias, os relacionamentos habituais entre as pessoas. Contudo, como pude compreender, a essência da escola como esfera de objetivação deveria ultrapassar amplamente a vida cotidiana, na qual se desenvolvem as características básicas de sua consciência.

Nesse ponto, precisamos, para a discussão de uma psicologia concreta, comentar o nível das determinações mais simples mediadoras do desenvolvimento da consciência individual e suas relações com a consciência e atividade social. Consciência individual que se faz sujeito e objeto das leis da natureza e também da história humana. Passemos a elas.

#### *6 – Em busca das determinações mais simples: Vigotski e o desenvolvimento da consciência*

A inteligência e a criatividade da psicologia vigotskiana são de molde a suscitar admiração e afeição de quem possa conhecê-lo, sem distância de tempo ou espaço. Vigotski, advogado e filólogo, ingressou no curso de medicina, interrompendo-o com o seu adoecimento e morte precoces. Deixou um espantoso legado, que vai da psicologia da arte à defectologia, embora no Brasil seja continuamente associado à prática educativa e (em menor grau) à psicologia social comunitária.

No decorrer do seu trabalho, Vigotski idealizou uma psicologia com fundamentação no desenvolvimento cultural e biológico, lançando bases para estudos neurológicos, lingüísticos, psicológicos. Bases amplamente reconhecidas e desenvolvidas por Luria, um de seus discípulos, ao longo dos “Fundamentos de Neuropsicologia” (1981), e também na sua obra mais famosa “The Higher Cortical Functions in Man” (1962). Norteador-se por muitos princípios vigotskianos, Luria deixou uma vasta, inestimável contribuição no campo da neurologia e neuropsicologia: Oliver Sacks<sup>11</sup> reconhece-o como o grande neurologista da história.

Mas discutamos, finalmente, a contribuição da Escola de Vigotski, com respeito ao desenvolvimento da consciência. Procurarei discutir os conceitos fundamentais que constituem a visão de consciência segundo Vigotski, considerando a posição de tais conceitos na obra do autor. Tendo em vista o interesse interdisciplinar da temática, incluo alguns pressupostos da neuropsicologia luriana, além da filosofia marxiana e marxista (Bornheim, Marx, Lukács). Tal conjunto de reflexões possibilita-nos extrair as bases fundamentais para a compreensão da consciência concreta, mormente na idade pré-escolar, conforme apresento no tópico 6.8 deste capítulo.

Do ponto de vista genético, Vigotski considerava que sua história do desenvolvimento cultural era a “elaboração abstrata da psicologia concreta” (2000, p.35). Como Marx fez quanto à história das sociedades<sup>12</sup>, no campo da produção material, Vigotski extraiu da comparação entre formas primitivas e superiores de conduta a chave histórica de qualquer sistema de conduta humana (1995, p.67). Fato que lhe permitiu generalizar os resultados dos experimentos com crianças para o campo da psicologia primitiva, obtendo o ponto de partida de análise das funções psíquicas superiores. Nela se desnudam algumas das determinações fundamentais do desenvolvimento especificamente humano, como o princípio da significação, da adaptação ativa do homem aos estímulos do ambiente (em oposição aos animais), da construção do cérebro em diversas capas “geológicas”. Diz Vigotski:

---

<sup>11</sup> SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo. Companhia das Letras. 1ª edição.

<sup>12</sup> Conforme Marx (in Frigotto,1999, p.79) o mais importante é a lei da modificação, do desenvolvimento, de transição de uma forma para outra. Uma vez descoberta essa lei, examinam-se as conseqüências por meio das quais se manifesta na vida social. Marx (1999, p.43) afirma que a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida; as categorias que exprimem suas reações permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas sociais desaparecidas, sobre cujas ruínas se edificou.

O indivíduo em sua conduta manifesta em forma cristalizada diversas fases de desenvolvimento já acabadas. Os múltiplos planos genéticos do indivíduo, que incluem capas de distinta antigüidade, conferem-lhe uma estrutura sumamente complexa e por sua vez lhe servem de escada genética que une, através de uma série de formas de transição, as funções superiores do indivíduo com a conduta primitiva na onto e na filogênese. A existência das funções rudimentares confirma do melhor modo possível a idéia da estrutura geológica do indivíduo e introduz essa estrutura no contexto genético da história da conduta. (1995, p.68)

Pode tornar-se tendência, no contexto das próprias leituras marxistas da Escola de Vigotski (psicologia sócio-histórica, pedagogia histórico-crítica), tornar as formas superiores de conduta o objeto-fetice da psicologia e da educação. Este perigo parece-me advir do próprio processo de difusão das referidas perspectivas, processo que tende a simplificar toda e qualquer teoria. Em oposição a este risco, é preciso conceituar e discutir as funções psíquicas superiores, trabalho que esboçarei ao longo desta dissertação, centrando minhas preocupações na idade pré-escolar.

Para não imaginarmos que as funções superiores produzem-se exclusivamente com a educação escolar não-cotidiana, trago aqui a discussão vigotskiana acerca da distinção entre memória imediata e mediata. A memória imediata é dominante entre os povos iletrados, caracterizando-se pela retenção de experiências reais de modo muito próximo da percepção. Em Vigotski:

[...] mesmo no caso de homens e mulheres iletrados, a memória natural não é o único tipo encontrado. Ao contrário, coexistem com ela outros tipos de memória pertencentes a linhas de desenvolvimento completamente diferentes. O uso de pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. (1994, p.52)

E ainda:

No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (1994, p.53)

Como se pode constatar, Vigotski incluía as formas simples de memória mediada entre as funções psíquicas superiores. O mesmo pode ser dito da linguagem oral. Vigotski (1995, p.65-69)

considerava as funções culturais mais antigas na conduta humana como *formas rudimentares* das funções superiores, na própria origem filogenética destas formas. A mediação estrutura *universalmente* a consciência, do índio iletrado ao filósofo existencialista – conquanto as várias formas de distúrbio de linguagem, de natureza interacional ou relacionada a lesões cerebrais, determine variações significativas no processo de humanização da consciência.

A função psicológica superior é uma relação social internalizada na qual diferenciam-se, como afirma Vigotski (1995, p.29), dois grupos de fenômenos: 1) domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e pensamento; 2) desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos. Luria aprofundou-se no seu estudo e descobriu muitas outras funções psíquicas. O desenvolvimento de cada uma delas é surpreendentemente complexo, mas está até certo ponto inscrito na filogênese da humanidade, que criou meios auxiliares (signos, instrumentos) em todas as formações sociais conhecidas.

Assim, os pólos inferior e superior da conduta, em Vigotski, designam simplesmente uma diferenciação entre as formas inferiores (naturais, existentes nas três primeiras etapas de desenvolvimento, as quais explanarei neste capítulo) e superiores (culturais) de conduta.

Para Leontiev (1996), a principal contribuição de Vigotski foi desvelar a contraditória correlação entre o natural e o social que se revela com especial clareza e drama no desenvolvimento psíquico da criança. Vigotski admitia não apenas uma relação filogenética entre homem primitivo e culturizado, mas ainda distinções sociais entre as várias formas de desenvolvimento (Idade da Pedra, Medieval, Século XX). Em crítica à psicologia estruturalista:

Tudo se considera à margem de sua faceta histórica. Supõe-se que a idéia que tem acerca do mundo e da causalidade uma criança européia de família culta de hoje em dia e a idéia que tem do mesmo uma criança de alguma tribo primitiva, a concepção de mundo da criança da Idade da Pedra, do Medieval ou do século XX – tudo isto é idêntico e igual em princípio a si mesmo. [...] Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores in abstracto, à margem de seu meio social e cultural, assim como das formas do pensamento lógico, das concepções e idéias sobre a causalidade que predominam neste meio. (Vigotski, 1995, p.22)

Se Vigotski reconhece o fio histórico que une a conduta humana culturizada e primitiva não deixa de verificar diferenças psicológicas no âmbito: 1) da concepção de mundo; 2) do meio social e cultural; 3) das formas do pensamento lógico; 4) das concepções e idéias sobre a causalidade predominantes no seu meio. Assim, um estudo concreto torna-se necessariamente um



estudo cultural comparativo. Uma idéia, a de “concepção de mundo”, foi assinalada como futura via de investigação para a psicologia, num texto de 1931:

Tampouco entendemos por concepção de mundo um sistema lógico, meditado, na forma de uma concepção consciente sobre o mundo e seus aspectos mais fundamentais. *Utilizamos também o dito termo no sentido sintético que no plano subjetivo corresponde à personalidade.* Para nós a concepção de mundo é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior. [...] Atribuímos, portanto ao termo “concepção de mundo” um significado puramente objetivo da atitude da criança face ao mundo em que vive. (Vigotski, 1995, p.328, grifos meus).

Os dois aspectos mais importantes a que Vigotski refere são a feição objetiva e subjetiva da conduta. Do ponto de vista objetivo, equivaleria à atividade no mundo – importantíssima, já que a ação da criança antecede a palavra. A personalidade corresponderia à criação histórica, cultural, *sobreposta* ao natural da conduta, numa relação dialética de superação. Pode-se mesmo identificar uma precoce neoformação no comportamento da criança, o *sistema-eu*. Para Vigotski “a personalidade que é um conceito social abarca o sobreposto ao natural, o histórico no ser humano. [...] Neste sentido, o correlativo à personalidade é a relação entre as reações primitivas e superiores” (1995, p.328). Na conclusão de sua “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, Vigotski (1995, p.328) remete-se ainda a Kretschmer e ao campo da psicopatologia, problemas mencionados no capítulo “Domínio da própria conduta”, possibilitando-nos a compreensão de que a vontade é uma formação cultural *sobreposta* à natural. Uma expressão mais utilizada no conjunto geral da obra vigotskiana era a *superação* das formas naturais pelas culturais.

Na sua intercessão com o pensamento, a linguagem intelectualiza-se e o pensamento verbaliza-se<sup>13</sup>. Note-se que a apropriação das objetivações humanas gera desenvolvimento *cultural*. Podemos assinalar que o conceito de desenvolvimento histórico ou cultural equivale ao de formação da individualidade na filosofia marxista, em relações de mútua determinação com o desenvolvimento biológico. Resgatando o conceito de desenvolvimento para Vigotski:

---

<sup>13</sup> O que implica na (re)criação consciente de várias funções da linguagem, sobretudo as funções representativa e reguladora.

[...] se trata de um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (1995, p.141)

No desenvolvimento da criança estão presentes os dois tipos de desenvolvimento psíquico, biológico e cultural, que se separam na filogênese. Assinale-se que o desenvolvimento cultural pela apropriação das objetivações em-si, em especial da linguagem – principal mediadora das transformações das funções de base biológica – fundamenta toda forma de comportamento tipicamente humano.

A reação eletiva complexa, fartamente analisada no capítulo “Domínio da própria conduta” (1995), é um exemplo da maneira pela qual a vontade, extraordinária neoformação cultural, interfere nas reações humanas. Vigotski não resume a vontade à simples formação do ato volitivo; trata-se de um conceito muito mais abrangente.

A personalidade, para Vigotski, condensa as variadas neoformações psíquicas, em etapas de desenvolvimento ontogenético. Sucessivamente: percepção, memória, linguagem escrita, formação de conceitos etc. Cada função da personalidade, assim como o todo, é feita em colaboração com outras pessoas. A vontade é um princípio básico de organização da conduta especificamente humana, sobre a qual cabe uma boa conversa.

### 6.1 – Etapas ontogenéticas de desenvolvimento

No desenvolvimento da criança, estão presentes o desenvolvimento biológico e o cultural, que se separam na filogênese<sup>14</sup>. A interação com o ser mais desenvolvido produz mudanças estruturais da consciência, predominantemente determinada por leis biológicas nas três primeiras etapas do desenvolvimento da criança, propostas por Bühler (etapas cujos traços essenciais já se mostram no comportamento de macacos antropóides) e reconhecidas por Vigotski (1995, p.144):

---

<sup>14</sup> Cabe lembrar Vigotski: “Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz num meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado.” (Vigotski, 1995, p.36)

- *Instintos* ou o fundo inato, hereditário, das condutas;
- *Adestramento* ou etapa dos hábitos ou reflexos condicionados: reações aprendidas, adquiridas na experiência pessoal; e
- *Intelecto* ou reações intelectuais, que realizam a função de adaptação às novas condições. À época de Vigotski, esta etapa continuava a ser amplamente questionada, tanto pelos espiritualistas (que não admitiam a origem da Razão nos comportamentos primatas) quanto pelos empiristas que repudiavam um possível retorno da metafísica à psicologia, tomando o atalho das reações intelectuais infantis.

E ainda, uma quarta etapa (denominada *vontade*) de desenvolvimento, que Vigotski (1995, p.132) resistiria em denominar como quarta, já que ela não se constrói sobre as três anteriores como estas se edificam umas sobre as outras. A quarta etapa significa que se modifica o próprio tipo e orientação do desenvolvimento da conduta, que se torna histórico.

Devemos dizer que as três primeiras etapas estão ainda subordinadas às leis biológicas da adaptação. Nelas é perfeitamente cabível o estabelecimento de analogias com os comportamentos dos macacos antropóides, não obstante nestas etapas se constituam, gradativamente, as contradições entre cultura e organismo biológico que se expressam na formação sucessiva das várias funções psíquicas superiores. Então, a linguagem insere-se na atividade produzindo a possibilidade do domínio das funções psíquicas (a partir do domínio exercido pelo adulto). Mas é comum observar que as crianças ora cedem ao impulso de realizar diretamente seus desejos, ora de realizar operações culturais com os objetos – a própria tensão entre biologia e cultura expressa na ontogênese.

Vigotski (1995, p.145-157) afirma que as reservas naturais da conduta são insignificantes e escassas. As propriedades inerentes às primeiras etapas do comportamento se *superam*, se *eliminam* e se *convertem* em uma etapa contrária, superior. A etapa das reações intelectuais se vincula à segunda etapa no desenvolvimento do comportamento, e a segunda, à primeira. Já a humanização modifica radicalmente o nível biológico da conduta. Este aspecto sucessivo, biossocial, do desenvolvimento Vigotski denominava de *aspecto ontogenético*. Bozhóvich (1987, p.251) destaca que no processo de desenvolvimento ontogenético a memória e o pensamento sucessivamente substituem a percepção, vital na primeira infância. Funções psicológicas que, com as tarefas de desenvolvimento da criança encontram períodos ótimos para sua formação, no adulto serão parte de uma só consciência com várias funções. Para Luria (1981, p.16) as funções

mentais são sistemas funcionas complexos, organizando-se em *sistemas de zonas que funcionam em concerto*.

Partindo de Vigotski (1995), é possível dizer que as funções mentais básicas relativamente universais – atenção, percepção, emoções, memória e pensamento (prático) – constroam-se sobre o seu aspecto biológico, superando-o. Como um tributo do trabalho, funções evolucionárias (inferiores) na sua origem, tornam-se mediadas pela linguagem e uso de instrumentos. Tais funções respondem pelas bases inerentes à integridade biológica do *Homo sapiens*. Sua progressiva socialização é função da relação com outras pessoas.

Segundo Ratner (1995, p.97-99), a base social dos universais psicológicos encontra-se nos traços comuns da vida social. Ratner sustenta que os fenômenos psicológicos se assemelham na medida em que as sociedades se parecem – enquanto estes aspectos socialmente relativos da psicologia refletem diferenças na *vida* social, os universais psicológicos refletem uniformidades da *existência* social. Ratner, a partir de estudos transculturais, cita a universalidade dos seguintes parâmetros sócio-culturais: presença de uma estrutura social, divisão de trabalho, instrumentos, comunicação e relações homem-mulher. Podemos dizer ainda que leis e processos gerais de desenvolvimento ontogenético também são dotados de universalidade: é o caso da imitação e do desdobramento de funções, as duas formas mais importantes de desenvolvimento para Vigotski (1995, p.148).

Na imitação, a criança assimila as condutas de outros, modificando-as. Não se trata de um processo de reprodução mecânica: pressupõe certa compreensão do significado da ação do outro. A imitação é fundamental na aquisição de ações com instrumentos e também nas formas da socialidade concreta (atitudes, habilidades manuais, costumes etc). Diz Vigotski:

as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação dos adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muitas coisas. (1994, p.115)

Já no processo de desdobramento social de funções, o adulto rege linguisticamente as mudanças de atividade da criança, e posteriormente esta regula o seu próprio comportamento a partir das categorias concretamente aprendidas durante a atividade social. A relação entre duas pessoas torna-se uma relação *interna* entre a criança e o seu próprio cérebro – assim, para Vigotski (2000, p.27), se atrás das funções psicológicas estão relações entre pessoas seria ridículo

procurar centros especiais para as funções superiores (corticais). Note-se que o desdobramento de funções é o processo geral pelo qual organiza-se o domínio da própria conduta, cujas raízes motivacionais analisaremos fartamente neste trabalho.

A ontogênese da conduta humana em diversas capas de desenvolvimento, segundo Vigotski (1995, p.145) é análogo à origem geológica da Terra e do desenvolvimento do cérebro. Dadas as peculiaridades do cérebro humanizado, para Vigotski (1995, p.132), as funções naturais continuam existindo dentro das culturais. Deste modo, há funções naturais que se integram na conduta consciente de forma bastante variável, no decorrer do desenvolvimento. Suas propriedades neuropsicologicamente modificadas contêm em si a possibilidade de uma liberdade de determinação do indivíduo quanto à sua própria conduta. A memória, por exemplo, deixa de ser simples cadeia de reflexos condicionados, para ser um processo dirigido.

A questão do instinto sexual é um exemplo bastante rico. Vigotski destaca que este instinto é tardio no ser humano, mas torna-se instância subordinada à vontade. Para Vigotski (1995, p.158) a vontade ou o domínio da própria conduta depende energeticamente dos impulsos de ordem inferior: a conduta está unida às propriedades modificadas do instinto, à diferenciação de energia que se torna base motriz da vontade humana. Vigotski (2001c, p.95), no início de sua produção, viu o conceito freudiano de sublimação – aplicação da energia instintiva em fins socialmente úteis – com simpatia.

A vontade, o domínio da própria conduta, correlaciona-se a um princípio que organiza as várias funções psíquicas no seu perfil ontogenético (desde a simples atenção voluntária, como aparece em Vigotski 1995, p.244, até o processo de formação de conceitos). Este princípio é o caráter *ativo* do desenvolvimento humano, organizador da identidade própria às funções psíquicas superiores, pois, segundo Vigotski (1995, p.133), o pensamento, a formação de conceitos, juízos e deduções, vem pela intervenção da vontade na representação. Vigotski (*idem*, p.62) comenta certas distinções fundamentais entre homens e animais que distinguem os homens da natureza, possibilitando uma adaptação *ativa*, ao invés da *passiva* adaptação dos animais. Nesta relação, a sociedade criadora dos meios artificiais de adaptação surge como primeiro fator determinante, superando as determinações naturais. Mas esta sociedade algo abstrata não aparece para a criança em seu todo, ausente de mediações. Contempla uma ontogênese que se relaciona à história das sociedades, em suas esferas particulares de vida e produção.

No esforço de compreender a universalidade social das funções psíquicas e as suas possíveis variações, contribuindo para o debate acerca de Vigotski e da psicologia concreta, elaborei o próximo tópico.

## 6.2 – Funções e variações culturais

O Vigotski de “Psicologia Concreta do Homem” (2000), manuscrito de 1929, considerava fundamentalmente a formação da personalidade a partir de uma diferenciação concreta de funções psíquicas. Embora infelizmente o texto se reduza a um rascunho, pude compreender que para o autor não há hierarquia fixa das funções psíquicas, mas sim mudanças significativas desta hierarquia com referência a um universo cultural (2000, p.36).

Vigotski compara os diversos papéis das funções psíquicas na conduta social consciente. A tarefa da psicologia seria o estudo das reações da personalidade, tendo como sentido a construção das camadas, estratos e funções da personalidade, das ligações do tipo sonho-mecanismos reguladores. Vigotski cita o exemplo do sonho de um chefe tribal e, numa frase entrecortada, assinala o papel da religião na regulação da conduta. Vigotski reconhece que o sistema de conceitos específico à tribo, o qual determinava o que o sonhar significava na conduta, era essencial na determinação das reações individuais. Vigotski (2000, p.33) acrescenta uma comparação entre o Kaffir (chefe tribal), o católico, o trabalhador e o camponês, e ainda uma relação da estrutura dos interesses com a regulação social da conduta. Neste ponto, refere-se, portanto, à construção de *sistemas* de conceitos e sua determinação no desenvolvimento da conduta humana.

Nesses sistemas gerais, Vigotski assinalou variações individuais substantivas. Para ele, ao dizermos que uma pessoa pensa, devemos perguntar *qual* a pessoa, pois com as mesmas leis de pensamento, o processo será diferente dependendo da pessoa, da história das ligações sociais que constituem a forma individual da personalidade.

No que me parece, alguns interesses são funções psíquicas, mas nem todas as funções psíquicas são interesses. Não temos (em geral) interesse pela atenção, pela percepção ou pela memória, embora tais funções sejam essenciais às nossas paixões. Posso ser fanático pelos Beatles e todos os estímulos que a eles se referem chamam minha atenção, o que não significa que a atenção seja o motivo propriamente dito de minha atividade consciente. Esta atividade se

faz num estado de vigília cerebral que recebe continuamente as impressões do mundo externo e interno, elaborando reações a partir de sistemas de informação já armazenados. Segundo posso deduzir tanto da pesquisa de campo (ver item “Atividades Psicomotoras”, Seção II), quanto do estudo de Vigotski (2000; 2001a; 1995), a concreticidade de nossa consciência individual expressa-se numa dialética entre:

- 1) as informações/conteúdos advindos dos estímulos-objetos existentes fora da consciência e das informações sensoriais internas ao sujeito;
- 2) os sistemas de significações relativos às informações externas e internas; e
- 3) várias estruturas ou funções psíquicas internas (inicialmente desdobradas entre as pessoas).

A pesquisa de campo (item “Atividades Psicomotoras”, Seção II) componente deste trabalho procurará compreender a relação entre funções psíquicas superiores e as significações produzidas socialmente. Teremos, então, exemplos singulares da interação entre sensações e as atividades sociais, mediadoras da apropriação de sistemas de significações e do desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Cabe uma diferenciação concreta, no conjunto das sociedades, com respeito às três relações acima especificadas. Os romanos, por exemplo, não conheciam o zero, e isto limitou significativamente o desenvolvimento de um pensamento matemático, mesmo que a álgebra comercial fosse um interesse central à sua vida cotidiana. Em geral, contudo, podemos dizer que o interesse ou necessidade cultural é propulsor do desenvolvimento que supre tal necessidade.

Mesmo quando as próprias funções psíquicas superiores convertem-se em objetos da atividade consciente, devemos considerar que não o serão em-si mesmos, mas sim dotados de uma historicidade concreta. Funções como as emoções (medo, raiva etc.) e o pensamento dificilmente tornar-se-ão objetos de interesse no seu caráter abstrato, científico (exceção feita sobretudo às ciências que se ocupam das funções superiores, como a psicologia, a neurologia etc), no conjunto das práticas sociais. De modo determinado pelas estruturas de interesses sociais e os requisitos que impõem a cada atividade, as funções psíquicas podem exercer um papel importante na conduta individual, de acordo com a ontogênese da consciência<sup>15</sup>. Os artistas e cientistas que o digam.

---

<sup>15</sup> Formam-se estratégias combinadas na atividade, englobando pensamento, atenção, percepção etc. Sem, no entanto, prescindir das funções psíquicas mais básicas: é impossível pensar de forma abstrata sem concentrar momentos internos e externos de atenção, percepção, memória, regulação da conduta etc.

Para resumir: as funções psíquicas determinadas podem ter um caráter de *motivo*, de necessidade consciente ou simplesmente exercer na consciência um círculo de papéis voluntariamente configurado, sem que sejam motivos da atividade individual. Luria (1981, p.13-15) destaca a idéia da consciência como um sistema funcional caracterizado pela presença de uma tarefa constante (invariável), desempenhada por mecanismos diversos (variáveis) que levam o processo a um resultado invariável. Tal estrutura sistêmica caracteriza as formas mais complexas de atividade mental, que não representam faculdades localizadas numa área particular do cérebro. As ligações entre as várias áreas cerebrais, constitutivas das funções psíquicas superiores, são relações sociais internalizadas.

Vigotski (2000, p.34) afirma que as relações do tipo sonho/conduita futura (função reguladora do sonho para o kaffriano, uma espécie de chefe tribal) são ligações mediatizadas por toda a personalidade, ou seja, pelo conjunto das relações sociais transferidas para dentro. O autor afirma que o papel social poderia determinar a hierarquia das funções psíquicas, citando o exemplo de um conflito entre pensamento e desejo, família e trabalho (Vigotski, 2000, p.37).

No interesse ou motivo concreto, a função psíquica assume um papel consciente que se relaciona ao papel social exercido pelo indivíduo, elemento da consciência social vigente na realidade particular. No exemplo do conflito de um juiz, proposto por Vigotski: o homem-juiz (em que o pensamento exerce um papel importante) entra em conflito com o homem-marido (em que os desejos predominam). Existe um conflito entre os motivos concretos esposa e lei, os quais representavam uma realidade ontogenética mais ampla, familiar e profissional, do que o objeto representado em-si mesmo. Foi o que pude compreender de Vigotski (2000).

Para o amplo desenvolvimento de uma psicologia concreta, falta uma delimitação clara da universalidade das funções psíquicas, de suas várias estruturas, de sua constituição como objeto de interesse, de sua relação com as práticas sociais e mesmo de uma teoria mais profunda sobre as necessidades e emoções humanas. Mas, é evidente que Vigotski entreviu variações significativas na relação consciência-realidade de acordo com as culturas determinadas, em decorrência, fundamentalmente, das diferenciações no que se refere às atividades sociais. De atividade, falaremos no próximo item.



### 6.3 – Sobre a atividade social

Faz-se, agora, necessário discutir alguns elementos importantes à concepção histórico-cultural do tema *atividade*, segundo Leontiev.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (Leontiev, 1988, p.68)

Do ponto de vista psicológico, a atividade social consiste, portanto, num conjunto de processos ordenados por um motivo (ou conjunto de motivos) para consecução de um objetivo. Para Leontiev (1978b, p.107-108), a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade, na sua determinação: o *motivo*. O motivo orienta a execução concreta de uma atividade, pois somente no seu objeto a atividade encontra sua determinação. A necessidade encontra sua determinação no objeto e o objeto torna-se motivo da atividade, torna-se aquilo que a estimula. Como pressuposto fundamental da obra marxiana, já comentado no capítulo 4, pode-se dizer que o primeiro ato histórico é a produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades de sobrevivência (pela atividade vital ou trabalho).

Nos vínculos entre indivíduo e grupo imediato, circulam motivações que podem incentivar a passagem da simples satisfação de necessidades de sobrevivência, para a necessidade de aprendizagem. Podemos explicar este processo de transformação do seguinte modo: para Leontiev (1978b, p. 108-119), o conhecimento como fim consciente de uma ação pode ser componente de uma atividade mais ampla, cujo objetivo responda a uma necessidade de sobrevivência. Como resultado desta atividade, conhecer pode tornar-se uma nova necessidade (a necessidade de aprendizagem), indicando um processo de transformação do psiquismo. Ao invés de ser motivo de uma ação determinada, o conhecimento pode tornar-se o fim da própria atividade, mediando a apropriação das objetivações humanas<sup>16</sup>. Conforme Leontiev (1988, p.70): a transformação de *motivo* em *fim* da atividade acontece quando o resultado da ação torna-se mais significativo do que o motivo que realmente a induziu. Assim, segundo Leontiev (1978b, p.

---

<sup>16</sup> Destaquemos o papel da apropriação do significado da atividade, no conjunto das relações sociais de que participa o indivíduo, ou seja, a importância *objetiva* de que se reveste um determinado comportamento.

108-119), as atividades são processos *dotados* de sentido e *formadores* de sentido; são o motor do desenvolvimento do psiquismo.

No caso da criança, esse processo de transformação do sentido rege as mudanças de atividade principal, entre seus vários estágios de desenvolvimento. Leontiev (1988, p.71) afirma que a preparação das transições entre os vários estágios demanda muito tempo, pois a criança precisa tornar-se consciente do lugar que ocupa nas suas relações sociais. Um exemplo do processo de mudança de atividade principal (e conseqüentemente de estágio de desenvolvimento), é a passagem da brincadeira pré-escolar para o estudo escolar.

No conjunto de mudanças de estágio, é possível também afirmar que as funções psíquicas desenvolvem-se apenas quando ocupam um lugar preciso na atividade (Leontiev, 1988, p.77). Poderemos verificar o acerto deste pressuposto com um exemplo da pesquisa de campo (item “Atividades Psicomotoras”, Seção II).

Discutamos agora aspectos específicos do conceito de consciência e seu desenvolvimento segundo Vigotski, ainda no campo das determinações mais simples da psicologia.

#### 6.4 – Consciência individual: conceito

A abordagem de uma psicologia concreta por Vigotski no texto “Psicologia Concreta do Homem” (2000) contempla um princípio que será desenvolvido em seus textos mais maduros (“História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores”, 1995 e “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, 2001a): a *unidade estrutural da consciência*. Ou seja: a composição de um sistema psíquico com várias funções, cujos papéis mudam de acordo com as atividades socialmente exercidas pelo indivíduo. Vejamos suas proposições referentes a um conceito de consciência individual:

Para a psicologia moderna, não é nenhuma novidade que a consciência é um todo único e que funções particulares estão inter-relacionadas em sua atividade. (Vigotski, 2001a, p.2)

A consciência se desenvolve como um processo integral, modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre as partes. (Vigotski, 2001a, p.283)

Para Luria (1988, p.196), Vigotski considerava a consciência como um sistema estrutural com função semântica, em contínuo e gradual desenvolvimento. Na idéia de sistema estrutural não existe redundância. A consciência é um único sistema, composto de todas as estruturas de conduta consciente, estruturas estas que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos – a consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas. O principal sentido do conceito de consciência para Vigotski consiste, pois, no de *estrutura integral* (sobre cujas características especificamente humanas já dissertei). Desenvolve-se com modificações da estrutura geral e de vínculo entre seus elementos, os quais mantêm entre si uma relação dialética de parte-todo, radicalmente transformada pela inserção dos sujeitos nas atividades sociais, pela face sócio-histórica do desenvolvimento. O conceito vigotskiano de consciência contempla um sistema cuja atividade internalizada mobiliza várias estruturas/funções e também pode apropriar-se de novas estruturas (ou mesmo desenvolvê-las). Exemplo: o pensamento lógico-matemático ou a sensibilidade musical.

O conceito vigotskiano da consciência como um “todo único” contempla mesmo o que não está imediatamente presente na consciência. Segundo Vigotski (2001b, p.82), o inconsciente não se separa da consciência por uma muralha intransponível. Os processos nele iniciados têm continuidade na consciência. Existe uma relação dinâmica que nunca cessa, relação que o autor estabelece entre ambas as esferas da consciência. Um fenômeno inconsciente (ou seja, temporariamente ausente como objeto das palavras) pode tornar-se consciente dependendo das necessidades vividas. A conscientização pode ser relacionada à atividade do dispositivo neuropsicológico que atualmente se define como *memória de trabalho ou memória operacional*, espécie de mente consciente no qual os sistemas de longo prazo, os pensamentos e as emoções podem tornar-se presentes.

Segundo Ledoux (1996, p.254), a interpretação dos estímulos que chegam à nossa consciência depende da memória de trabalho e suas conexões com outras estruturas psíquicas, relacionada às condições externas e internas para a atribuição de um significado. A atividade da memória de trabalho relaciona-se a um papel das áreas pré-frontais: controlar a atividade de outras regiões, possibilitando que a atividade em certas áreas ultrapasse o limiar da consciência, enquanto se diminui a atividade de outras. Podemos afirmar que este processo depende do desenvolvimento da vontade, das relações sociais entre as pessoas.

Ledoux (1996, p.255) afirma que a memória de trabalho tem uma ação seriada, lidando com uma informação de cada vez. A mente consciente, composta por diversos sistemas diferentes, parece atuar mais ou menos em paralelo. Como Vigotski (2001b, p.82) afirmou tempos antes da moderna neuropsicologia, contribuindo, mesmo, para o desenvolvimento desta neuropsicologia: o inconsciente não se separa da consciência por uma muralha intransponível. Os processos nele iniciados têm continuidade na consciência. Existe uma relação dinâmica que nunca cessa, relação que o autor estabelece entre ambas as esferas da consciência em atividade.

Vigotski (1995, p.116-117) comenta que os processos elementares e leis que os regem estão enterrados nas formas superiores do comportamento, aparecendo subordinados e ocultos. Entretanto, o superior e o inferior são estruturas relacionadas: os processos associativos de caráter inicialmente biológico passam a ser dominados pela vontade individual, cultural. É o caso da memória.

O desenvolvimento da consciência engloba dois aspectos: o cultural e também o biológico (as funções naturais e o plástico substrato neurológico que constituem o *Homo sapiens*). O ser social pressupõe a integridade neurossensorial humana para manutenção de si mesmo, embora a própria sociedade não sofra nenhum desenvolvimento de caráter biológico<sup>17</sup>. Teorias modernas, comentadas por Leontiev (1978b), apontam que a evolução das espécies continua, mas produzindo resultados irrelevantes na adaptação ao ambiente, hoje dominada por processos de mudança sócio-cultural.

Sob o ponto de vista ontogenético, existe uma universalidade da tensão entre cultura e biologia, a qual constitui parte da “chave filogenética” encontrada por Vigotski em todo sistema de conduta humana. A criança constrói uma nova ordem de realidade, *relativamente* ativa e independente da realidade externa. Como diz Vigotski: “Com referência à estrutura podemos dizer que é justamente a diferenciação da integridade primitiva e a clara formação de dois pólos (o estímulo-signo e o estímulo-objeto) são o traço característico da estrutura superior.” (p.124) Ao comentar a noção de “estrutura superior”, era de consciência que Vigotski falava; era de uma unidade estrutural capaz de produzir sentido para as informações sensoriais e para a palavra socializada (e através desta palavra). Tal produção expressa a atividade integral da consciência,

---

<sup>17</sup> Exceção feita às comunidades de surdos-mudos existentes em alguns países. Não são, no entanto, independentes da sociedade ouvinte, embora evidentemente creio que fosse possível a existência de uma sociedade de surdos – diferente dos padrões das sociedades hoje existentes, submetida a outras determinações de desenvolvimento biológico individual.

indicando um pressuposto vigotskiano fundamental: a palavra é o pequeno mundo, a célula da consciência (Vigotski, 2001a, p.486). Retornaremos a este ponto no tópico 6.5.

Vigotski separa a realidade da sua representação lingüística nos termos estímulo-objeto (os objetos do mundo externo, cujo correlato no nível da consciência são as sensações) e estímulo-signo (a palavra), sendo que o desenvolvimento da linguagem, motor do desenvolvimento da consciência como um todo, transforma o reflexo do mundo. Para Leontiev (1978b, p.99), o próprio conteúdo sensível da consciência desenvolve-se com as formas humanas da atividade. É o caso do ouvido fonético, que se transforma com a palavra ouvida. Acrescento outro exemplo ao de Leontiev: a visão torna-se reconhecimento de objetos através do signo, adquirindo uma estrutura que envolve grande parte do cérebro. A simples recriação cotidiana de um estímulo-objeto na consciência envolve amplas áreas do córtex cerebral e é extraordinariamente complexa, transcendendo o córtex primário que recebe as informações advindas dos órgãos dos sentidos, ou a eles reenvia informações (Luria, 1981). Estas áreas integram-se em estruturas hierárquicas de funcionamento cerebral, que recebem as sensações e as integram em sistemas de signos dos quais o indivíduo apropria-se nas relações sociais..

Nesse ponto, a situação da presente viagem teórica se complica. Pois o campo do estímulo-objeto, na obra “História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores” (1995), refere-se fundamentalmente aos estímulos da realidade *externa* que se apresentam à consciência.

Mas, as sensações são também sensações biológicas internas, que representam um universo de informações e necessidades. Tais impressões tornam-se objeto da relação criança-adulto. A seleção e codificação destas impressões pela palavra relacionam-se a situações inicialmente externas (os adultos interpretam os processos biológicos da criança), nas quais se atribuem sentidos históricos às necessidades biológicas. Por ora, uso o termo “informação biológica” num sentido metafórico, inespecífico, abarcando várias manifestações (reflexos herdados, instintos, dor, funções neurovegetativas e endócrinas etc.).

No ser social tais informações se expressam apenas e tão-somente através do mundo interior ao homem, pois, como diz Marx (1974, p.46) o homem é imediatamente ser natural. Corpóreo, condicionado e limitado, os objetos de seus instintos são exteriores a ele, mas são objetos essenciais. O ser consciente como processo de vida real consiste no reconhecimento de

que o ser mesmo da consciência está na objetividade, o que não se trata de alienação, mas sim realização da consciência, como afirma Bornheim (1977, p. 185-187) sobre a obra marxiana.

De algum modo, parece-me que o conteúdo da consciência sempre origina-se do mundo exterior, pois recebemos continuamente as impressões do ambiente, tanto as que se apresentam imediatamente à consciência, quanto as que internalizamos na linguagem. É de se supor que mesmo nossas impressões biológicas recebam marcas situacionais originárias do mundo exterior – pois, afinal, nossos órgãos sensoriais recebem estímulos continuamente – capazes de nos fazer lembrar das impressões vivenciadas.

Mas, a palavra ouvida não assume apenas a função evocativa. De acordo com sua característica de estímulo-signo, ela desenvolve-se nos seus componentes fonêmico e semântico, além de assumir funções cerebrais que transcendem a simples percepção ou representação. Exemplos: a linguagem verbaliza o pensamento possibilitando a *análise da realidade*, uma *evocação ou representação mais duradoura* dos estímulos, a *regulação* da passagem de uma reação à outra (ou seja, ao domínio da conduta, a princípio realizado externamente). Discutiremos algumas funções da linguagem essenciais para a pesquisa de campo no tópico “Consciência na idade pré-escolar: atividades gerais e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores”.

Como aquisição do desenvolvimento, reconhecemos no estímulo-objeto algo além de nossa interioridade, algo sujeito à atividade da consciência, embora nem sempre à sua influência. Importante dizer isto, pois a criança pequena muitas vezes confunde a palavra com o próprio objeto. Também note-se que os infantes são muito mais suscetíveis aos estímulos-objetos, às coisas, do que os adultos – aspecto imediato da herança biológica, ponto de partida que se supera no desenvolvimento impulsionado pela relação afetivo-cognitiva com outras pessoas.

A criança pequena tem seu comportamento, em grande parte, pautado pela imediaticidade biológica da relação estímulo-resposta – sucumbe facilmente à influência da realidade externa. Assim, pode ser levada a mudar de atividade, não intervindo necessidades como a fome ou o sono. Mas, no final da primeira infância, é possível dizer que a consciência da criança é a consciência de um indivíduo distinto da realidade ao redor de si. Para Vigotski (1996a, p.375), isto se torna particularmente evidente na crise dos três anos de idade, na qual surge uma série de atos que se devem à própria personalidade da criança e não a um desejo momentâneo. O motivo para agir difere da situação imediatamente colocada, indicando que a criança aprende a *selecionar* através da palavra, célula da consciência segundo Vigotski (2001a, p.486).

Para Luria (1988), a consciência normal caracteriza-se por uma estrita seletividade de conexão. Embora recebamos inúmeras impressões internas e externas, que ininterruptamente bombardeiam o cérebro, apenas algumas chamam nossa atenção e se tornam objetos de nossas funções psíquicas. Ou seja: são objetos de produção de *sentido* pela nossa atividade consciente.

#### 6.5 – Consciência e relação sentido-significado

Para Vigotski, “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (Vigotski, 2001a, p.466). Assim, o sentido contempla a própria unidade estrutural da consciência; é um coágulo concentrado da atividade consciente. Segundo Vigotski (2001a, p.479), o pensamento nasce do campo da consciência que o motiva, abrangendo nossos pendores e necessidades, interesses e motivações, afetos e emoções: é nas tendências afetivas e volitivas que podemos ter o último *porquê* da análise do pensamento.

A partir do trabalho de Paulham, Vigotski (2001a, p.465) define o sentido como a *soma dos fatos psíquicos* que uma palavra desperta em nossa consciência, o qual predomina sobre o significado da palavra na linguagem interior<sup>18</sup>. Inesgotável, mutável, o sentido da palavra remete-nos à condição do indivíduo como *sujeito* e *objeto* da realidade particular; produto e produtor da história. Problema que há milênios apoquentava a filosofia.

A linguagem como experiência de uma sociedade pré-existe à criança, mas de modo algum a criança é passivo objeto. A consciência do mundo não é diretamente transmissível; é realidade semanticamente refletida *no* e *pelo* cérebro. Haja vista as duas condições básicas necessárias para o desenvolvimento – ponto que nos remete às duas condições fundamentais para a apropriação das objetivações humanas (conforme Leontiev, 1978b, p.238):

- 1) A criança, o indivíduo, deve agir (ativa e) adequadamente neste mundo; e
- 2) As relações dos indivíduos com o mundo dos objetos devem ser inscritas no processo de comunicação com outros homens, mediado pela linguagem.

São condições também indiretamente enunciadas por Vigotski (1995, p.232;245), as quais tornam o desenvolvimento um processo tanto reflexivo (parte da criança e a ela retorna) quanto

---

<sup>18</sup> Podemos remeter os processos de produção de sentido à concreticidade da consciência individual, conforme já se discutiu no item 6.2 deste capítulo.

dirigido (pela relação criança-adulto). O caráter ativo do desenvolvimento toca a própria criação da história individual, contribuindo para uma certa imprevisibilidade da ação educativa – pois o processo de produção de sentido não é, em *nenhuma* hipótese, posse do ser mais desenvolvido, embora possa ser de algum modo dirigido por ele. Fica legada a este ser a mediação entre a consciência social e a realidade particular da criança, sem a qual é impossível o desenvolvimento infantil. Esta relação entre ser mais e menos desenvolvido caracteriza-se pelas emoções que, conforme poderemos verificar na pesquisa de campo, tornavam as crianças muito sensíveis às seleções lingüísticas que a educadora imprimia à realidade particular<sup>19</sup>.

Graças à ontogênese balizada na filogênese, a consciência tanto pode selecionar e representar lingüisticamente a realidade, quanto influenciar a realidade que nela se reflete. Reflexo e ação são dimensões dialeticamente relacionadas da atividade consciente: haja vista a imaginação, que Vigotski (1987, p.9) entendia como uma atividade criadora combinadora de elementos extraídos à realidade, e de criação de novos objetos. No processo de atribuição de sentido aos estímulos-objetos da consciência, o sentido toca o plano quase metafísico da idéia; toca a secreta fabricação da história nas diversas mediações desempenhadas pela palavra, que representa algo além de si mesma.

Vigotski (2001a, p.465) esclarece que o significado é a face social da palavra, um ponto (relativamente) imóvel e imutável, o qual permanece estável nas mudanças de sentido da palavra. Assim, a face mais estável do sentido *sempre* relaciona-se à experiência social do sujeito, acabando por remeter-se à língua de que se apropriou. O significado é uma potência que se realiza no discurso vivo, uma pedra no edifício do sentido. Leontiev (1978b, p.101;114), cuja obra tem muitas semelhanças com a de Vigotski, considera que os principais componentes da consciência são os sentidos e as significações. Podemos dizer que a generalização semântica fixa os resíduos históricos representativos dos estímulos-objetos, na forma do conceito cotidiano ou científico. Destaco que a relação sentido-significado é a espinha dorsal da consciência individual e também de meu trabalho, tendo sido o objeto essencial da pesquisa de campo: através da mudança da relação sentido-significado, poderemos acompanhar o desenvolvimento da consciência individual e suas conexões com a consciência social, na Seção II deste trabalho.

---

<sup>19</sup> As emoções são uma questão particularmente delicada. Muitas delas têm base biológica. Mas é possível que esta base seja apenas o ponto de partida para o desenvolvimento cultural que as transforma radicalmente – o mesmo acontecendo com a atenção e a percepção imediatas, por exemplo. É provável que o córtex necessite de estimulação sócio-interacional para o desenvolvimento das áreas clássicas das emoções, como o córtex insular e a região pré-frontal.



No processo de reconstrução das relações históricas envolvendo sentido-significado-estímulos, é necessário comentar alguns aspectos. Vigotski (2001a, p.398) considera o significado como traço indispensável da palavra, seu aspecto interior. Sob esta relação se realizam a comunicação e o pensamento. Os significados são unidades mínimas do pensamento e também da comunicação sobre a realidade, compartilhada ou não. Como unidade mínima do pensamento, o significado representa um processo de generalização e diferenciação entre os objetos, seja ele cotidiano ou científico.

No caso da idade pré-escolar, existe ainda uma dominância do pensamento por conceitos cotidianos, nas suas várias fases de desenvolvimento. Mas o significado desenvolve-se, isoladamente e também em decorrência das transformações de linguagem, pensamento e consciência na sua totalidade junto à realidade particular. Comentemos esta relação.

A referência objetiva, nominativa, é apenas a face aparente, superficial do significado: ao ouvirmos as palavras “camisa amarela” temos a representação de um objeto algo abstrato. Esta face fenomênica, feita de simples reconhecimento auditivo/visual, distingue-se da face histórica, essencial, do significado de uma palavra: a palavra como reflexo do mundo humano, parte de um código ou linguagem, sujeito a relações do pensamento que nele se sintetizam.

Para Luria (1986, p.36), a palavra introduz a coisa em um sistema de complexos, enlaces e relações. Junto à referência objetual, para Luria (1986, p.34-35), coexiste o significado associativo, que também pode ser tido como uma forma de polissemia. É o campo semântico da palavra: quem fala ou escuta inibe a rede de imagens e palavras evocadas na memória, formando complexos de significados. Associações devidas a que, segundo creio, a nomeação de um objeto o inclui num sistema definido de valores, o qual processa a informação sensorial (baseado em Luria, 1981, p.132). No processo de produção de sentido para a palavra, os sistemas de signos implicam numa acentuação valorativa de certas informações sensoriais, em detrimento de outras.

Para reconstituição do significado da palavra (enlace de significante e significado), é tendencialmente necessária a realização de um amplo ato de pensamento verbal, explicativo do sistema de relações humanas representado – pois a palavra tem funções no movimento do real. Apropriar-se de uma linguagem significa também apropriar-se de um pensamento: o significado realiza-se num sistema de signos determinado, uma consciência social que relaciona os estímulos-objetos de acordo com uma experiência social particular. Vigotski (2001a), a partir do trabalho do lingüista Paulham, sinaliza-nos a importância da totalidade do discurso na produção

de sentido: “da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra e não com sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase e não com palavras isoladas” (Vigotski, 2001a, p.467). O valor da palavra como representação da realidade a inclui nas infinitas teias das nossas relações sociais.

Exemplo: no filme “Abril Despedaçado”, de Walter Salles, vemos o Sr. Breves dizer ao filho Tonho que a camisa (tingida com sangue) “amarelou”. Esta expressão significava que transcorreria um prazo desde o assassinato do irmão e prontamente o rapaz deveria vingá-lo, prosseguindo com uma interminável disputa por terras, entre famílias de uma região árida. Deste modo, o significado expressa relações concretamente existentes entre palavra e realidade (infra e supra-estrutural), originárias nas formas de sociabilidade em que o indivíduo dele se apropriou. O significado *transcende os falantes*, tornando-os objetos das atividades sociais nas quais adquire um sentido, um lugar: a possibilidade de que seja expresso em termos compreensíveis a outro falante que ainda não o conhece indica sua existência como uma categoria da linguagem e da comunicação, ou seja, de um amplo processo de descrição e codificação da realidade. Mas, que se assujeita a tensões na fronteira consciência individual-realidade externa.

No filme “Abril Despedaçado”, tal tensão é expressa por Tonho, que mata o assassino do irmão, tornando-se o próximo a morrer na disputa de terras. O pequeno Menino, irmão de Tonho, é morto. O protagonista, indiferente aos apelos do pai, sai da fazenda para ver o mar, como o valente Menino desejava para si. Tonho conta uma nova história, um novo *sentido* para a realidade, transmutação que procurarei identificar nesta pesquisa. A palavra é objeto (e meio) da transformação e da criação, e também da reprodução, que Tonho não escolheu.

Expressando nossa condição de sujeitos e objetos da realidade social, a produção de sentido para a palavra é elaboração de toda nossa atividade mental. Estabelecemos relações entre as impressões sensoriais a que estamos concretamente expostos a partir do pensamento, da imaginação, da memória. A palavra deixa de ser mero apanhado de fonemas isolados, sem lógica ou importância, para ser demarcada com as emoções e necessidades que constituem parte de nosso desenvolvimento cultural através da atividade social.

Segundo Vigotski (1996a, p.382), um mesmo meio tem significados totalmente distintos para a criança de 1 ano, 3, 7 ou 12 anos. Podemos relacionar a isto tanto o processo de desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento, quanto suas influências e relações com as

transformações qualitativas de outras funções psíquicas. A consciência como um todo desenvolve-se na interface com a realidade particular.

A simples apropriação da palavra na dialética eu-outro, cuja face dirigida comentarei rapidamente no item 6.7 deste capítulo, significa sua transmutação num caleidoscópio de impressões e significações. Graças às condições de desenvolvimento psíquico do indivíduo, a palavra animada de vida consciente não é relação pronta e certa. Tem funções dotadas de materialidade social para o sujeito: o trabalho do pensamento sempre se realiza com respeito a metas concretas, problemas existentes na realidade objetiva (como diz Vigotski 2001a, p.409: todo trabalho do pensamento consiste em resolver alguma tarefa). A produção de sentido torna-se um processo de representação do mundo na linguagem, que determina a própria consciência sensível: foi o caso da educadora participante da pesquisa de campo, para quem uma das crianças sempre “fazia gracinhas”. Ignorou-se a própria semelhança entre as ações desta criança e das demais.

No signo, a relação entre o homem e a realidade torna-se também relação do sujeito com outros/consigo próprio. O signo supera as funções herdadas, criando um novo tipo de materialidade – a social. Neste ponto, é necessário diferenciar os conceitos de consciência individual e social a partir de uma tradição marxista.

## 6.6 – Consciência individual e social

A consciência social, no contexto da psicologia sócio-histórica e da filosofia marxista, deve ser compreendida como *qualquer* linguagem, qualquer código ou sistema de significados compartilhados sobre um sistema de palavras (significantes). Diferentes grupos sociais utilizam-se de diferentes conjuntos de palavras e podem atribuir-lhes significados particulares, pouco usuais, que porém servem para as relações sociais que neles se processam. Eis o sentido da afirmação de Leontiev (1978b, p.94;96), segundo a qual a significação fixa-se num vetor sensível: palavra ou locução, que se torna parte da esfera de representações de uma sociedade, de sua língua e a forma como cada grupo social faz uso desta língua. Segundo posso compreender, a linguagem é consciência prática da humanidade, mas que não necessariamente constitui-se numa consciência “reta” à reprodução da essência do ser que reflete. A linguagem compreende sistemas

de signos determinados (muitas vezes incoerentes), frutos de várias fases do desenvolvimento das práticas sociais.

No que pude compreender, Lukács (1966, p.48-95) utiliza o termo consciência humana designando tanto a consciência reta quanto a falsa. No que se refere a uma consciência reta da realidade, a categoria produção consciente contemplaria: 1) *se e em que medida* os conteúdos e formas da consciência coincidem com a realidade objetiva; 2) o *objeto* e o *comportamento a respeito do objeto* são reproduzidos adequadamente pela consciência. Lukács assume, portanto, a possibilidade de que a consciência social reproduza inadequadamente a realidade objetiva – tornando-se uma espécie de inconsciência, embora a consciência *sempre* reproduza a realidade em alguma medida, possibilitando seu domínio. Neste pressuposto, verifico a dimensão positiva do conceito de ideologia gramsciano, seu valor na organização das massas humanas, formando um terreno em que os homens se movem (conforme já foi comentado no capítulo 4). Para Lukács, as contradições não chegam a aflorar subjetivamente no pensamento cotidiano, podendo coexistir com representações idealistas, religiosas, supersticiosas etc. Esta inconsciência, a consciência falsa, segundo minha compreensão do trabalho de Lukács, pode incluir ou não distorções ideológicas, elaboradas pela classe dominante, necessárias à divisão social do trabalho. Desumanização que não permeia as formações sociais primitivas (baseado em Leontiev, 1978b).

Na esteira da filosofia lukacsiana, pode-se dizer que consciência e inconsciência são categorias sociais a partir das quais se processa o desenvolvimento individual. Assim, é impossível separar o estudo da consciência social da consciência individual, considerando-se que a primeira antecede e determina a segunda e a consciência individual torna-se uma nova síntese que determina a primeira. Como afirma Vigotski (1996a, p.386): reestrutura-se a relação da criança com o meio. Veremos este processo na pesquisa de campo.

Animada de consciência singular, a palavra não é relação pronta e certa. Torna-se nova representação do mundo, o que implica numa margem de escolha determinada pelo processo de produção de sentido: a realidade torna-se objeto dotado de polaridade motivacional e emocional. A consciência individual é uma nova síntese histórica, em que a segunda natureza (social) se constrói sobre a primeira (biológica). Uma *natureza psicológica*.

Sobre o conceito de natureza psicológica, note-se: modificando uma tese de Marx, Vigotski afirma que a “natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais,

trasladadas ao seu interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (1995, p.151). As funções psíquicas superiores são, a princípio, sociais. Criam-se sistemas complexíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. O desenvolvimento psíquico teve lugar na filogênese e prossegue na ontogênese no sentido de adquirir, aperfeiçoar e complicar o nosso estupendo quadro de sinais artificiais. Cria-se no indivíduo uma forma específica de historicidade, um microcosmo singular da história coletiva.

#### 6.7 – Consciência individual e realidade particular

Já disse o velho Marx:

na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade [...] A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (Marx, 1999, p.52)

As esferas particulares são células da sociedade geral, embora muitas vezes contradigam a generalidade das relações de produção. Exemplo: se em nossa sociedade a fabricação da ideologia tem uma posição central, um conhecimento crítico, no entanto, continua sendo criado. Há espaços para fazê-lo.

O meio concreto da criança responde pela face dirigida do desenvolvimento, podendo organizar condições para uma negação da alienação geral quanto ao não-cotidiano; condições para atividades transformadoras da realidade particular, trazendo as máximas possibilidades de desenvolvimento humano numa dada faixa etária. Diz Vigotski:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social. (1994, p.40)

Através da atividade social, a dialética eu-outro transforma a consciência infantil desde tenra idade. Segundo Vigotski, o bebê recém-nascido apresenta apenas estados vivenciais carentes de conteúdo objetivo (1996a, p.306). O ser mais desenvolvido (ou mais simplesmente “o outro”) seleciona os traços importantes do objeto, guiando a percepção infantil. Segundo Vigotski: “Desde o primeiro momento, as palavras são para a criança como uma espécie de saída que encontra em seu caminho para a aquisição da experiência” (1995, p.232). O ser mais desenvolvido interpreta o objeto com a palavra: inclusive as ações da própria criança tornam-se objeto do discurso do ser mais desenvolvido.

Para Vigotski (1995, p.146;239) a criança começa a dirigir a si as formas de comportamento que outros dirigiam a ela, a fazer relações que os outros a princípio faziam. A relação entre consciência e sociedade determina, pois, a relação da consciência consigo própria.

Assinale-se um aspecto que opera em qualquer nível de relação homem-realidade, com especial importância na infância: as ligações motivacionais/emocionais mediadoras da atividade. Com base nestes vínculos, tomamo-nos objetos de outras pessoas que nos ensinam suas próprias crenças, atitudes e habilidades, reconstruindo-as com nossa atividade consciente. Como Júlia que, no Experimento 3, reproduz na sua fala egocêntrica partes de um diálogo ocorrido na escola (ver Apêndice C.1 – Diálogos com as crianças). Compreender as relações que aprendemos a fazer entre as coisas é um processo de desenvolvimento posterior ao estabelecimento dessas relações: é a constituição da auto-consciência, que precisa ocupar um lugar nas atividades sociais. O processo de homogeneização é um processo criador de auto-consciência.

Ficam as pessoas mais experientes responsáveis pela seleção de elementos no interior das práticas sociais em que se inscrevem adultos e crianças. Vejo, então, com toda a propriedade a colocação vigotskiana: “Tolstói conta como entre pessoas que levam a mesma vida surgem facilmente significados convencionais de palavras, um dialeto específico, um jargão só entendido por aqueles que participaram do seu nascimento.” (Vigotski, 2001a, p.471) É a função representativa da palavra, na sua concreticidade social.

O sentido concreto da palavra é o que ela efetivamente codifica, o que não coincide com o significado social mais amplo, mas se refere primeiramente a um certo plano de realidade: a realidade particular transformada pela historicidade da consciência individual – não obstante hoje quase todos vivam um mundo aparentemente único, pois os meios de comunicação de massa

produzem uma consciência social hegemônica. E também podem, menos freqüentemente, efetuar um alargamento do horizonte cultural.

Mas, assinalando a importância do grupo, quero sublinhar que não se pode pressupor os conhecimentos de uma pessoa, ainda que pertença a esta ou aquela realidade. Isso porque a transmissão cultural se dá pela via indireta da interação entre singulares. Tampouco podemos dizer como a informação será interpretada, mas apenas quais lugares ela atinge.

Note-se ainda que as palavras cifram as sensações externas e internas, possibilitando que uma impressão a princípio pertencente a uma só pessoa torne-se dado de materialidade lingüística. A diferença básica entre os dois tipos de sensações é que as sensações orgânicas de uma pessoa não podem ser compartilhadas, mas podemos comungar memórias e pensamentos sobre os dados de base externa (embora com uma diversa produção de sentido). Sensações que, posteriormente, podem tornar-se relação entre o sujeito e sua memória, segundo o processo vigotskiano de conversão do externo em interno.

A consciência existe concretamente como atividade consciente, transformação da atividade social numa gama de impressões e condutas individuais. Assim, existem sistemas de significações variáveis – e muitas vezes contraditórios – que funcionam no contexto de várias atividades sociais. Bases para conflitos de motivos como aquele que Vigotski (2000) analisa: a mulher (culpada) X a mulher (amada). Uma palavra pode ser o vetor de experiências pessoais historicamente contraditórias. Pois, embora as funções psíquicas e as determinações para ação sejam relativamente gerais, sua apropriação toca o irrepetível histórico, a forma pela qual as relações sociais tornam-se um signo importante para o indivíduo.

Primo Stephen, não serás nunca um santo. Ilha de santos. Eras terrivelmente piedoso, não eras? Rezavas à Virgem Bendita para que não tivesses vermelho o nariz. Rezavas ao diabo na avenida Serpentine para que a viúva fornidinha na frente levantasse da rua molhada um pouco mais as saias. *O si, certo!* Vende a alma, vende, por aquilo, retalhos tintos alfinetados ao redor de uma fêmea. (Joyce, 1980, p.51)

O trecho acima é uma expressão das contradições nas quais Stephen Dedalus, criança católica e adulto ateu, se encontra. Momentos depois, pára, descobrindo que errara o caminho para a tia. Pequeno exemplo do universo com que o “Ulisses” nos brinda, viajando da linguagem interior para o mundo exterior em pensamentos, ações e recordações que se determinam intimamente no processo contínuo da atividade consciente, atividade humana. Como disse Borges

(2001, p.118): não existe fato, por humilde que seja, que não implique a infinita concatenação de efeitos e causas da história universal. No destemido “Ulisses” projetam-se a história da Irlanda, da Europa, do gênero humano. E se fabrica a história cultural do século XX.

Como conclusão deste item, é suficiente afirmar que indivíduo e sociedade são pólos de uma contradição geradora de desenvolvimento histórico, sujeita a determinações infinitas. Esta rica infinitude constitui uma dialética histórica incessante com respeito às tendências sociais mais gerais. Mas, antes de retornarmos à análise da individualidade através da teoria do cotidiano, julgo necessário produzir um item específico sobre as principais características universais ao desenvolvimento da consciência na idade pré-escolar. A partir deste recorte, poderemos então retornar às relações mais profundas entre a teoria do cotidiano e a teoria histórico-cultural (trabalho da Escola de Vigotski), no que se refere à criança pré-escolar.

#### 6.8 – Consciência na idade pré-escolar: atividades e sua relação com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Neste tópico, considerarei a princípio as determinações mais gerais do desenvolvimento da consciência pré-escolar, ou seja, os processos e funções psíquicas que lhe são constitutivos. Em seguida, delineio uma contribuição acerca das máximas possibilidades de desenvolvimento na idade pré-escolar, parâmetros fundamentais de sua humanização.

Como foi dito anteriormente, a infância tornou-se fase de apropriação da socialidade concreta. Podemos admitir a existência de estágios que possuem conteúdos precisos e dependentes das condições concretas em que ocorre o desenvolvimento (Leontiev, 1988, p.65). Este é regido fundamentalmente pelas atividades principais da criança, que têm uma precisa seqüência no tempo. Diferentemente do adulto que tem no trabalho sua atividade vital, é necessário ressaltar na criança os processos de desenvolvimento e não de trabalho. Através das atividades principais peculiares a cada estágio de desenvolvimento, formam-se os traços fundamentais da individualidade infantil. Sobre o conceito de atividade principal, posso citar que:



A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento. (Leontiev, 1988, p.65)

A atividade principal sintetiza o mais elevado nível de humanização de um estágio de desenvolvimento. Segundo Leontiev (1988, p.65-66), a duração e o conteúdo dos períodos de desenvolvimento estão longe de ser sempre os mesmos. Podemos falar apenas de formas gerais destes estágios, sendo que os próprios limites de idade dependem do seu conteúdo e condições histórico-sociais.

No estágio correspondente à idade pré-escolar, o nível mais elevado de humanização desenvolve-se no brincar. Os objetos deixam de ser interesse por si mesmos, tornando-se, segundo compreendi de Vigotski (2001c, p.111-112), entes culturais aos quais se atribui significado. Este processo é acentuado no brincar, no qual a criança liberta-se gradativamente das restrições situacionais, dominando seu próprio comportamento e suas funções psíquicas. Essa transformação fundamenta uma tomada de consciência quanto à sua posição no mundo adulto, a qual tende a ser requisito para inserção no ensino fundamental. Tal razão autoriza-nos a definir o brincar como atividade principal de desenvolvimento da criança pré-escolar, na esteira de Leontiev (1988).

Procurarei discutir a essência do brincar aqui designado como “jogo protagonizado”<sup>20</sup>. Baliza-se na representação de um papel adulto, a partir do qual a criança reconstrói relações reais atribuindo sentidos lúdicos aos objetos.

De modo geral, quais as necessidades que levam a criança a brincar? Para Vigotski (1994, p.121-128), há no pré-escolar necessidades e incentivos eficazes para a brincadeira. Surge uma grande quantidade de desejos e tendências impossíveis de serem realizadas de imediato. A criança pode envolver-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos podem ser satisfeitos, mundo que chamamos de *brinquedo*. Seus desejos podem ser explicados numa afirmação: a criança quer atuar como adulto, sente-se totalmente dominada por este desejo. Segundo Elkonin (1998, p.404), essencial no brincar é o descobrimento de um mundo novo, o mundo dos adultos em suas atividades, funções e relações.

---

<sup>20</sup> Embora o termo “jogo protagonizado” seja empregado por Elkonin (1998), acredito que seu sentido seja similar ao de “brinquedo”, tal como empregado por Vigotski (1994).

Elkonin (1998, p.405-415) afirma que, às vésperas da transição do jogo com objetos para o jogo representativo, a criança desconhece as relações e funções sociais dos adultos, bem como o sentido da atividade dos mesmos. As sínteses e abreviações dos atos lúdicos são indícios de que se está produzindo esse realce das relações humanas, de que o sentido realçado tem impacto emocional e está mais próximo da consciência. No jogo coletivo, pode-se também elaborar o descentramento cognoscitivo e emocional da criança e uma conduta arbitrada. O desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, gerando zonas de evolução imediata dos atos mentais<sup>21</sup>.

Uma das peculiaridades do jogo protagonizado consiste em que a própria criança não entende as motivações que dão origem às ações. Surgem na idade pré-escolar os primeiros sinais de pluralidade motivacional, impregnado pelo cotidiano de uma classe social. Leontiev (1978a, p.167-169) afirma que o processo de objetivação da criança pré-escolar com respeito aos motivos conscientes é fortemente marcado pelo seu pertencimento a uma classe, sua realidade particular<sup>22</sup>.

Como as ações lúdicas não são compreendidas pela criança, o brinquedo difere bastante de outras formas de atividade. Nele, é preciso considerar a cognição<sup>23</sup>, a motivação e as circunstâncias da atividade da criança, além do fato de que não existe brinquedo sem regras – a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora não *a priori*. Ao brincar, a criança expressa aquilo que pensa que deve ser; neste sentido, o sujeito é induzido a adquirir regras de comportamento.

Segundo Leontiev (1988, p.120-142), no brinquedo, a consciência das coisas emerge sob a forma de ação. Daí surgem os defeitos das análises que se atém exclusivamente às enunciações da criança. O conteúdo e seqüência da ação devem obrigatoriamente corresponder ao papel real, para o qual a criança produz sentido. Uma psicologia verdadeira dos jogos procura desvendar o sentido que o jogo tem para a criança e não simplesmente arrolar os jogos a que esta se dedica.

Vigotski (1994, p.128-133) afirma que, no jogo, o significado separa-se da ação através de uma ação diferente. O brinquedo ensina a criança a desejar, relacionando seus desejos a um eu

---

<sup>21</sup> A idéia de zona de evolução imediata é idêntica à zona de desenvolvimento próximo em Vigotski. As traduções brasileiras dos autores da Escola de Vigotski, no entanto, variam na denominação deste processo de desenvolvimento.

<sup>22</sup> Lembremo-nos, a partir de Leontiev (1978a, p.167-169), de que a experiência individual do sujeito é a principal função da sua personalidade: uma maior amplitude de sua atividade, comunicação e normas de conduta depende das relações sociais estabelecidas.

<sup>23</sup> A criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (Vigotski, 1996: p.126).

fictício, ao seu papel no jogo e suas regras – dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são desenvolvidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade. Se na realidade é impossível ao pequeno subordinar-se ao enorme conjunto de regras da vida social, tal subordinação é perfeitamente possível no brinquedo.

Para Vigotski (1994, p.135-136), o brinquedo está no mais alto nível do comportamento pré-escolar. A criança começa com uma situação imaginária que, inicialmente, é muito próxima da situação real. Existe uma reprodução da situação real, o que torna a situação imaginária mais compreensível através uma situação real que de fato tenha ocorrido<sup>24</sup>. Existe na brincadeira pré-escolar muito *mais memória* em ação *do que propriamente imaginação* de uma situação nova, fenômeno que se modifica conforme a criança desenvolve-se através do brinquedo. Desenvolve-se a realização intencional de objetivos – processo mais semelhante, pois, à estrutura das atividades de trabalho propriamente ditas, importantes na vida cotidiana e na escola fundamental.

Passarei agora à determinação das principais funções psíquicas que se desenvolvem na idade pré-escolar pois, mesmo vivendo numa sociedade marcada pela alienação, o desenvolvimento das crianças constitui-se num processo ontogenético universalmente complexo.

Para Vigotski (1996a, p.382) o sentido de uma mesma palavra é radicalmente distinto aos 3, 7 e 13 anos de vida – dadas as diferenças estruturais e funcionais da consciência. Vigotski (1996a, p.345) diz que cada idade tem sua função (psíquica) predominante, a qual rege, segundo entendo, um determinado processo de tomada de consciência da realidade particular. Esta pesquisa procurará incorporar o estudo das principais funções superiores em processo de desenvolvimento.

Destacam-se as seguintes funções da linguagem, correlatas às funções psíquicas superiores:

- comunicativa: Vigotski (2001a, p.11) afirma que a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. No processo de desenvolvimento, a comunicação relaciona-se primariamente à linguagem oral.
- representativa: Luria (1986, p.32) afirma que tal função duplica o mundo do homem. É correlata ao desenvolvimento das várias modalidades de memória, possibilitando ao ser humano relacionar-se com o que não percebe diretamente, e operar mentalmente

---

<sup>24</sup> Não podemos dizer que se trata, já, de um fenômeno de memória voluntária, mas certamente existe uma relação entre a situação representada e as experiências culturais acumuladas pela criança.

com objeto. O conteúdo do ato de pensar da criança não é tão determinado pela estrutura lógica do conceito, como pela suas lembranças<sup>25</sup> (1994, p.67).

- reguladora: para Luria (1986, p.95-96) o desenvolvimento da ação voluntária começa com um ato prático realizado por indicação do adulto. Posteriormente, a criança utiliza sua própria linguagem externa, que depois se interioriza, tornando-se função de regulação da conduta. “A linguagem interior da criança conserva as funções analíticas, planificadoras, reguladoras, que no início eram inerentes à linguagem do adulto.” (Luria, 1986, p.111) Somente em torno dos 3 anos, a criança deixa de ser predominantemente influenciada pelo aspecto estimulante da ordem verbal, e regula seus movimentos com base no seu aspecto significativo. Este período coincide com o amadurecimento dos lobos frontais<sup>26</sup>.

Acredito que essas sejam as funções essenciais para uma análise da consciência, cuja apropriação transforma de modo substancial a posição da criança no seu meio. A compreensão da relação educadora-alunos permite-nos entrever tanto o desenvolvimento das funções psíquicas na atividade, quanto o seu conteúdo conceitual concreto.

Encerrando a discussão das funções psíquicas superiores, gostaria de falar sobre a relação fala-pensamento. Um dos mais importantes sinais da convergência entre fala e pensamento ocorre na chamada *fala egocêntrica*: a criança deixa de considerar a palavra como propriedade do objeto (1995, p.167;278;439). Ocorre uma colossal revolução quando se passa ao pensamento com a ajuda da linguagem. Nas crianças pequenas, até 3 anos de idade em média, as palavras vêm a ser só parte final da situação prática (Vigotski, 1994, p.34). De forma gradual, na idade aproximada de 4-5 anos, a criança passa à ação simultânea da linguagem e pensamento. Até que, na idade escolar, a criança começa a planificar verbalmente a ação necessária (antes de sua realização) e só através dela realiza a operação. Vigotski (1995, p.188) encontra a mesma sucessão em todas as esferas de atividade da criança pré-escolar e classifica tais atividades genericamente como “atividades simbólicas representacionais”.

---

<sup>25</sup> Vigotski (1994, p.67) afirma que emitir palavras, para as crianças, não é tanto indicar conceitos conhecidos. A experiência e a influência não mediada dessa experiência registram-se em sua memória e determinam toda a estrutura do pensamento da criança pequena. A memória, mais que o pensamento abstrato, define os primeiros estágios de desenvolvimento cognitivo.

<sup>26</sup> Estruturas cerebrais extremamente desenvolvidas no ser humano, que assumem o planejamento, revisão e controle da conduta ao longo do desenvolvimento (Luria, 1981).

Retornemos, agora, à relação entre a Teoria do Cotidiano e a Teoria Histórico-Cultural, perguntando-nos quais os níveis de individualidade que tendencialmente desenvolvem-se sob relações de dominação, e qual a posição da criança pré-escolar frente a tais níveis.

### 7 – *Infância, atividade, desenvolvimento da consciência e níveis de individualidade: o cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar*

Duarte (1993, p.177), a partir da obra de Heller, ensina-nos que todo indivíduo inicia sua formação na vida cotidiana. Aprende a reproduzir a si próprio e, ao apropriar-se das principais formas de objetivação em-si (objetos, costumes e a linguagem humana), o indivíduo constrói sua ineliminável individualidade em-si sem precisar de uma relação consciente com ela. A alienação consiste em que a esfera da cotidianidade em-si seja a finalidade central da sua vida, o que torna a sua essência genérica um simples meio de auto-reprodução. O *indivíduo em-si alienado* estabelece uma identificação espontânea com os sistemas de hábitos e exigências que lhe estão ao alcance.

Entretanto, Duarte (1993, p.179) afirma que sempre existiram homens capazes de dirigir sua vida tendo como referência o desenvolvimento histórico alcançado pelo gênero humano. O *indivíduo para-si* constitui-se num ser para o qual a própria vida converteu-se conscientemente em objeto, constituindo-se numa síntese das máximas possibilidades, objetiva e socialmente existentes, de formação do indivíduo. Uma personalidade para-si não elimina a individualidade em-si: o indivíduo se distancia, tem auto-consciência da mesma e a redireciona, construindo para-si uma hierarquia consciente no interior da hierarquia espontânea<sup>27</sup>. Não elimina a alienação (que é antes de tudo objetiva e social), mas manterá uma relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais reproduz em sua vida a humanização e alienação, superando conscientemente as formas de alienação das quais já tomou consciência. Conforme Heller (1991, p.32), a relação consciente com a genericidade ocorre quando ela é um fim, quando se converte na *motivação* dos atos humanos. Este processo realiza-se nas atividades não-cotidianas, que se apresentam com as características gerais da atividade humana (ver item 6.3 desta Seção I).

A necessidade de aprendizagem é fundamental a qualquer processo de ensino de

---

<sup>27</sup> Idéia expressa em Heller (2000, p.40).

atividades não-cotidianas, pautadas pelas objetivações para-si. Mas, não apenas a necessidade de aprendizagem caracteriza tais atividades: na relação consciente com a genericidade (incluindo as categorias fundamentais da essência humana: trabalho, consciência, socialidade, universalidade, liberdade), o genérico torna-se fim dos atos humanos, constituindo novos motivos para a atividade. Tal relação não se pode realizar quando as impressões sensíveis recebem uma significação naturalizada, desligada da produção social: se desejamos o pleno desenvolvimento genérico do ser humano, esta produção precisa ser o próprio fim das atividades, tendo como ponto de partida as atuais condições de desenvolvimento individual. É necessário tornar as contribuições humano-genéricas objeto de reflexão por parte do indivíduo, para além dos interesses próprios à sociedade alienada, mediando processos de homogeneização através dos quais os indivíduos possam desenvolver-se rumo à individualidade para-si.

Conforme foi comentado no capítulo 5, a homogeneização é uma categoria fundamental na passagem do cotidiano ao não-cotidiano, essencial à formação da individualidade para-si. Em Heller (2000, p.27-28), constitui-se num processo através do qual o homem suspende as heterogêneas atividades do cotidiano para dedicar-se a uma atividade não-cotidiana, de forma reflexiva, ativa, dirigida à reprodução da sociedade e não apenas da individualidade. A consciência em-si alienada, mediada apenas pelas objetivações em-si, formou-se na expropriação quanto às atividades não-cotidianas. Sua reprodução, no contexto do capitalismo, indica a alienação quanto às ditas atividades, a alienação quanto às categorias fundamentais da essência humana genérica. Mas, a apropriação de tais categorias pode, de acordo com os vários tipos de objetivação, realizar-se com o processo de homogeneização, no qual se produz tanto o desenvolvimento da consciência (profundamente implicado em toda mudança cultural), quanto a formação da individualidade humana para-si.

Falemos sobre a condição da criança, num tão intrincado conjunto de categorias filosóficas e psicológicas. Os processos de interação social mediados por signos e objetos produzem novas relações entre a criança e a realidade objetiva, desenvolvendo (e superando) ontogeneticamente as características biológicas herdadas, embora tal desenvolvimento não seja transmitido geneticamente. O jogo protagonizado, por exemplo, é uma etapa de formação da individualidade em-si, ainda distante do processo de homogeneização.

Não há processo de homogeneização por parte das crianças até 6 anos, pois tal processo implica em que a genericidade seja fim dos atos humanos, implica numa *relação consciente* com

qualquer objetivação genérica para-si – impossível para a consciência das crianças nessa faixa etária, marcada pelo pensamento pseudoconceitual e pelos estímulos do ambiente. A mudança da função da palavra da simples comunicação para a organização da conduta da criança acentua-se em torno dos 4 anos de vida. Afirimo que a quarta etapa de desenvolvimento (a etapa da vontade), bastante acelerada na idade pré-escolar, lança as bases da individualidade em-si, sendo fundamental a para a constituição de uma relação dirigida, consciente, com as objetivações humanas, pois o desenvolvimento para-si cria-se sobre o desenvolvimento em-si, superando-o.

A criança pré-escolar apropria-se das objetivações humanas transformando sua vida e consciência com grande rapidez. Também, muda sua concepção de mundo com freqüência: traços estáveis do ponto de vista da personalidade infantil apresentam-se apenas na idade escolar. Esta flexibilidade de relação com a realidade objetiva, na qual podemos ainda identificar a forte presença das leis biológicas de desenvolvimento, somada ao fato de que a criança não vive seu próprio cotidiano, veta qualquer categorização da criança como indivíduo em-si ou para-si. A divisão dos níveis de objetivação em cotidiano e o não-cotidiano não existe, ainda, para as crianças: recordemos que Heller (1991) situa a infância como um período de aprendizagem da sobrevivência autônoma. Não podemos, assim, dizer que as crianças vivem por si mesmas sua cotidianidade. O mesmo se aplica às esferas não-cotidianas: até 6 anos, em particular, as crianças participam das atividades humanas sem uma prévia elaboração de intenções, embora gradualmente a fala egocêntrica assuma a função de planejar o próprio comportamento.

Atividades cotidianas (exemplo: amarrar os sapatos) e não-cotidianas (exemplo: analisar um trabalho artístico) podem ser, na infância, objetos de igual interesse. Heller, no entanto, distingue as atitudes concernentes a cada esfera de objetivação: a obviedade do pensamento cotidiano implica na resolução espontânea de problemas pragmáticos, mas o não-cotidiano demanda a homogeneização da inteira individualidade humana. Nesta, não há o automatismo ou o pragmatismo típico das objetivações em-si. Sublinhe-se, ainda, que a maioria das crianças até seis anos de vida (e há variações, principalmente em decorrência da classe social e da posição que a criança ocupa em sua família) domina comportamentos apenas no plano da vida concreta, a qual se processa por si mesma, sem demandar o trabalho intencional da consciência para a organização de comportamentos futuros – seja a simples organização exigida pela vida cotidiana, seja o estabelecimento de uma relação consciente com a realidade objetiva.

É necessário, ainda, um maior período de desenvolvimento, uma consciência pautada pelo pensamento verbalizado, para que o ser humano objetive-se de forma mais autônoma (seja espontaneamente, seja por meio de uma relação consciente com a genericidade humana), separando seu reflexo psíquico da realidade particular.

Feita a ressalva sobre a impossibilidade de categorizar a criança em termos de níveis de individualidade, no entanto, é possível julgar se uma determinada atividade *tende* à humanização das crianças ou sua alienação quanto às categorias fundamentais da essência humana. Considerando-se também as máximas possibilidades psicológicas de apropriação das objetivações humanas da idade pré-escolar, é possível diagnosticar se a atividade medeia a constituição de indivíduos para-si ou indivíduos em-si alienados. Sabemos que muitas atividades incluem a apropriação das imprescindíveis objetivações em-si; entretanto, é preciso dizer que o papel da educação escolar é mediar a ascensão às esferas não-cotidianas. Pergunto: será que este papel pode ser exercido no processo de educação infantil, considerando-se que as crianças nem mesmo se apropriaram das objetivações em-si em todas as suas funções?

Mesmo que a criança tendencialmente não seja capaz de se reproduzir como indivíduo, pode apropriar-se de alguns aspectos fundamentais da atitude não-cotidiana, necessária à plena apropriação das objetivações para-si (que procurarei determinar no capítulo 8): técnicas artísticas, valores morais, necessidade de aprendizagem etc. Cabe à escola mediar a humanização do indivíduo de modo a criar novos carecimentos, novos motivos, de ordem superior – oferecendo referências culturais genéricas, para além do caráter classista da personalidade.

É nesse sentido que interpreto as colocações de Leontiev (1988, p.59-61): a infância pré-escolar é o período em que a realidade que cerca a criança *se abre cada vez mais para ela*. Suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos independentemente da produtividade concreta de seus atos, mas sua dependência deve levar em conta as exigências feitas quanto ao seu comportamento. Suas ações afetam o relacionamento com outras pessoas, num “primeiro círculo” composto pela família e num “segundo círculo”, mediado pelo primeiro, formado pelas demais pessoas (inclusive os professores). Pela mediação do segundo círculo, de um espírito privado passa-se a um espírito de grupo, já que em toda sua atividade a criança penetra num mundo mais amplo. Trata-se de um fato novo que, em suas relações sociais, a criança será tomada como um ser semelhante a outros de várias maneiras – não contando com proteção incondicional.



Passemos, agora, a algumas reflexões sobre as máximas possibilidades de desenvolvimento na infância. Gostaria de alertar o leitor sobre minha fraca compreensão de pedagogia infantil, o que acabará deixando de lado muitas alternativas para a relação ensino-aprendizagem na idade pré-escolar. Desafio essencial às pedagogias de inspiração crítica.

#### *8 – Notas sobre as máximas possibilidades de desenvolvimento na infância*

Retornando à relação entre a Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski, pergunto: de que modo o processo de desenvolvimento psíquico da criança relaciona-se à formação da individualidade, considerando-se as objetivações em-si e para-si?

Na realização das atividades simbólicas representacionais, segundo as contribuições da escola de Vigotski (mormente Vigotski, 1995; e Leontiev, 1978b) é possível afirmar que a criança apropria-se principalmente: 1) da linguagem em suas funções diversas (principalmente as de planejamento e narração); 2) dos sentidos presentes no uso de objetos, mais do que a mera manipulação dos mesmos; 3) da compreensão das relações humanas que se objetiva na obediência às regras morais (que discutiremos mais amplamente no capítulo 9).

Dentre as diversas objetivações em-si, destaca-se a importância da linguagem para a consciência humana. Na idade pré-escolar, a fala egocêntrica é especialmente importante, assinalando a crescente capacidade da criança para pensar e imaginar palavras, operando com a imagem da palavra ao invés dela mesma (Vigotski, 2001a, p.434). Estrutura-se a “função para-si” da linguagem, que se diferencia a partir da função inicialmente social da linguagem para os outros (Vigotski, 2001a, p.429). O processo de desenvolvimento da imaginação realiza-se nas diversas atividades em que se imiscui a linguagem egocêntrica, com o processo vivo da palavra conscientizada. Brincar é uma espécie de imaginação objetiva, tendo um vínculo profundo com o desenvolvimento da imaginação como atividade interna da consciência<sup>28</sup>.

Difícil mensurar a importância da imaginação para Vigotski, no que se refere ao gênero humano. A imaginação não é apenas uma atividade consciente necessária à arte; Vigotski (1987, p. 8-11) afirma que qualquer acréscimo técnico, máquina ou instrumento sofre uma complexa reelaboração consciente antes de retornar à realidade material. O mesmo pode ser dito com

---

<sup>28</sup> Vigotski (1987, p. 9) define como imaginação ou fantasia a toda atitude humana que não apenas reproduz, mas também combina e cria.

relação à origem dos grandes acontecimentos históricos e às atividades de criação aparentemente insignificantes, efetivadas por inventores anônimos. Na infância, existe um profundo vínculo entre o brinquedo e a superação das leis biológicas pelas históricas no desenvolvimento, na medida lógica em que este processo de superação é característico da idade pré-escolar (estruturando-se a primeira camada de personalidade da criança), e o brinquedo é a atividade principal de desenvolvimento.

Mas, a superação das leis biológicas não pode ser tida como repentina ou casual. A superação das estruturas de consciência mais primitivas demanda um longo processo de acumulações quantitativas e saltos qualitativos. O educador deve estar atento a estas condições, proporcionando atividades de incentivo ao brincar e à atividade criadora autônoma da criança. À educação cabe o papel de: 1) enriquecer as experiências culturais da criança (já que esta é a principal determinação de sua personalidade); 2) possibilitar a objetivação consciente e ativa da criança, mediando a formação de sua individualidade; e 3) criar novos carecimentos, motivos de ordem superior na mediação das atividades coletivas (inclusive a motivação para a aprendizagem, essencial à apropriação das objetivações para-si, e a necessidade de reflexão sobre valores como a universalidade e a liberdade humanas como o fim das próprias atividades).

Na efetivação desse papel educativo é possível pensar em objetivações para-si que poderiam ser plasmadas na atividade educativa, contribuindo para o desenvolvimento da criança rumo a uma relação consciente com atividades não-cotidianas. Por exemplo: não é cabível que a criança se envolva numa discussão abstrata sobre política ou ciência, mas na pré-escola podem ser elaboradas atividades de conhecimento do ambiente natural, de discussão dos problemas vivenciados em sala-de-aula, já que Vigotski (1995, p.152) afirma que das discussões nasce a reflexão. Supõe-se que o brincar na escola possa ser um processo mediador do descentramento cognitivo, de uma divisão de papéis nas relações humanas. É com base na atividade que a criança desenvolve um eu-reflexivo, uma concepção de mundo mais abstrata.

Heller (1991, p.335-336) observa que o pensamento antecipador, na vida cotidiana, pode ter uma natureza pragmática ou se desligar da prática – sendo um jogo livre e despreocupado do espírito humano. Sua esfera fantástica constitui na vida cotidiana a base antropológica de uma objetivação para-si: a arte. Acredito que o brinquedo seja também uma forma de jogo livre, podendo constituir-se como base antropológica da arte. Embora não considere como arte as criações infantis, Vigotski (1987, p.79-108) afirma que o processo de

criação pode ser principalmente um “jogo” de desenvolvimento das forças do próprio autor: o teatro, por exemplo, pode forjar o caráter e a cosmovisão do homem futuro. No desenvolvimento da atividade criadora das crianças, também pode ter lugar o seu crescimento técnico, juntamente com a alegria e o sentido da criação (processo no qual podemos englobar principalmente o desenho e o jogo protagonizado).

A importância do significado e da ação humana na brincadeira indica uma relação indireta com a genericidade, partindo das relações face-a-face, além do desenvolvimento de uma intencionalidade que deverá ser fundamental a qualquer processo de homogeneização. Acredito que caiba à prática educativa fazer do brincar uma atividade para apropriação das objetivações em-si e para-si. A brincadeira produz a aquisição de regras sociais, de um nível básico de ação e moralidade (Heller, 1991, p.136). O educador pode ainda mediar a apropriação de técnicas de desenho, das atitudes necessárias à compreensão das artes, a observação de cores e formas etc. Reservo o papel de aprofundar e sistematizar o debate sobre as atividades pedagógicas, à(s) pedagogia(s) de inspiração marxista.

Enfim, pode-se afirmar a existência de uma marcante presença das objetivações em-si nos processos de desenvolvimento da consciência infantil. Tais processos fundamentam a assimilação de aspectos técnicos, experiência cultural e atitude essenciais às esferas não-cotidianas de objetivação – embora ainda não haja condições para uma relação consciente com as objetivações para-si, é possível plasmá-las nas atividades de humanização da criança.

A partir da discussão sobre atividades de desenvolvimento da consciência na idade pré-escolar e sua possível relação com a prática pedagógica, procurarei refletir sobre a dialética de humanização e alienação no espaço escolar. O próximo tópico sintetiza e desenvolve as discussões realizadas até o momento, de modo que possamos ver a relação professor-alunos nas múltiplas determinações incidentes sobre a individualidade da criança pré-escolar.

### *9 – A dialética da humanização (e alienação) nas atividades pré-escolares*

Em nosso momento histórico, a alienação do cotidiano é um fenômeno generalizado. Poucos são os grupos sociais que se pautam pela reprodução do gênero humano nas múltiplas esferas não-cotidianas já existentes; esferas não-cotidianas, como por exemplo a educação escolar, tornam-se carregadas da obriedade do cotidiano. Tal obriedade é essencial à vida

cotidiana, mas produz resultados desastrosos quando se extrapola a esferas não-cotidianas. Automatismos de pensamento e comportamento, opiniões pré-concebidas que caracterizam a ideologia (na sua conotação negativa de inconsciência social), são utilizados como representações gerais acerca de um universo humano imutável. Cada situação tende a receber apenas interpretações particulares à sociedade cuja ideologia e divisão social do trabalho determinam a formação da individualidade, alienando o ser humano das objetivações mais elevadas – conseqüentemente, das condições que poderiam tornar mais crítica uma interpretação da realidade concreta. Para compreender este processo no conjunto da educação pré-escolar, precisamos retomar a discussão sobre as determinações que permeiam o trabalho do educador, mediador do desenvolvimento infantil.

É necessário perguntar: o que os adultos exigem às crianças pré-escolares? Kishimoto (2001, p.242) afirma que a presença marcante de atividades destinadas à escrita e ao cálculo é reforçada pela reivindicação de pais e professores, reiterando os interesses da sociedade que exige a reprodução destas práticas. Atividades que transcendam tais interesses particulares são vistas como desnecessárias, caracterizando a reprodução da alienação com respeito ao nível não-cotidiano.

A educação infantil pública tomou-se mais um período preparatório da escolarização básica essencial ao trabalho. O trabalho de Kishimoto (2001, p.238-239) expõe que a função principal da educação infantil é *estudar*. As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas – o brincar parece ter sido expulso da vida diária das crianças. Acredito que este fato denote um processo histórico de alienação na formação dos educadores com relação ao conhecimento do desenvolvimento mediado pelo brinquedo. Penso que seja possível criar motivos de ordem genérica (como a necessidade de conhecimento) no processo de educação infantil, partindo do interesse indiscriminado que a criança demonstra pelas atividades cotidianas e não-cotidianas.

Heller (1991) não reflete especificamente sobre a educação do pré-escolar no processo de ascensão aos níveis não-cotidianos de objetivação. Considera de modo geral que a educação das crianças inclui-se na exigência de um amadurecimento adaptativo para o cotidiano, o qual varia muito de acordo com o ambiente, o posto de trabalho e a classe social (Heller, 1991, p.23), demandando diferenças na capacidade média exigida aos indivíduos. Mas as crianças de todas as classes sociais precisam apropriar-se das objetivações genéricas em-si. Nenhuma forma de

relação consciente com a genericidade pode se desenvolver sem a formação da individualidade em-si, na qual tanto a educação formal quanto a transmissão espontânea de saberes do cotidiano desempenham um papel importante<sup>29</sup>.

O processo de amadurecimento é cada vez mais sofisticado, colocando a escola como centro da vida cotidiana da criança. Penso que na essência deste processo situam-se as maiores exigências do capital com relação ao trabalho, somadas às lutas sociais pelos direitos infantis, a partir das quais não se fazem possíveis nem necessárias a inserção precoce das crianças no mundo do trabalho. Nas brechas do sistema, a prolongada fase de preparação do indivíduo pode ser caminho para a criação de necessidades genéricas.

Segundo Heller (1991, p.101), o comportamento genérico surge na relação com a integração, ou seja, na relação com a classe a que pertence o ser singular. Assim, a educação formal, embora seja o mais importante espaço de humanização, não é o único em que surge o comportamento genérico. Todas as capacidades com que o ser singular transcende seu ambiente e remete-se ao mundo inteiro são apropriadas no curso da vida (exemplo: coragem, gratidão etc).

Ao invés das atividades em que se plasmem aspectos das atividades não-cotidianas, no processo de educação infantil existe uma predominância de trabalhos com artes visuais/plásticas para experiências sensoriais e estéticas. Kishimoto (2001, p.242;240) observa que existe a invariável prática de 4 ou 6 crianças sentadas juntas para desenvolver atividades isoladas. Os produtos das atividades costumam ser reunidas em pastas, configurando um conjunto de atividades fragmentadas, estereotipadas, com papel padronizado, no qual, segundo deduzo, pouco se percebe do riquíssimo desenvolvimento de imaginação e linguagem já atingido pelas crianças. A autora comenta ainda que cabe à criança completar a ação já delineada ou executá-la conforme a proposta do professor: a concepção é do professor e a reprodução, da criança. Com base nestas atividades a criança desenvolve um eu-reflexivo, definindo fins para suas ações a partir do significado social da atividade. Contudo, tais processos de abstração podem reproduzir comportamentos e formas de conhecimento fundamentados na extrapolação do cotidiano

---

<sup>29</sup> Embora seja também necessária a transmissão das objetivações em-si no contexto da educação pré-escolar, desde que como etapa do processo de humanização e não finalidade última do fazer educativo.

alienado à educação escolar<sup>30</sup>. Num tal contexto, determinadas atividades (brincadeiras, treino psicomotor, fantoches, desenhos etc.) podem ser repetidas entre gerações de crianças e professores.

Para o educador, a prática educativa tende a ser a atividade objetivadora fundamental. Reproduz força de trabalho de forma consciente, mediada por uma concepção pedagógica (quase sempre espontânea) que inclui conceitos e memórias sobre a infância, meios e fins no processo educativo, além de uma relação deste trabalho com a sociedade. Com a mediação de tais determinações, antes e durante sua atividade o educador sintetiza uma determinada visão do produto a se constituir. O professor já está inserido numa cotidianidade, por isso seu trabalho inclui aspectos cotidianos (pois serve à reprodução dele mesmo) além de produção genérica. Daí que a escola vem a ser, ao mesmo tempo, parte do cotidiano e do não-cotidiano, ou apenas do cotidiano alienado. A alienação dos agentes educativos é também determinada pelos vieses burocráticos que se colocam entre o indivíduo e seu trabalho (Miranda, 1995, p.149), sendo fundamentais para a “cotidianização” do saber escolar.

Acredito que a classe pré-escolar seja uma unidade *aparente* constituída pela convivência entre adulto e criança. Constitui-se numa forma de concreto empírico, nada homogêneo, que precisa ser desvelado nas suas determinações. O que para o educador é essencialmente atividade vital, de trabalho, para o educando consiste (pode consistir) em atividades de desenvolvimento. Brincadeira e trabalho opõem-se na unidade aparente constituída pelo termo classe. O processo ensino-aprendizagem tem muito de heterogêneo e conflituoso e, no jardim de infância, pouco de coletivo (ver Leontiev, 1988, p.96), com enormes diferenças de sentido das atividades escolares para educador e educandos. Estas diferenças intensificam-se quanto maior é o processo de estranhamento entre indivíduo e genericidade humana. A comunicação baseada em palavras compartilhadas pode esconder diferenças brutais de pensamento, finalidades e de necessidade no processo de realização das atividades escolares.

Entretanto, o poder concentrado nas mãos do ser mais desenvolvido pode fundamentar a imitação de ações e modos de comportamento. Esta última categoria compreende os usos e os

---

<sup>30</sup> Tais formas de comportamento e conhecimento são a *ultrageralização* entre situações, com o estabelecimento de *analogia* entre elas; decisões baseadas na mera *probabilidade*, aprendidas por *imitação* e caracterizadas *pelo tratamento aproximativo da singularidade*. O sujeito pode ignorar por completo a gênese dos processos de decisão realizados, sem prejuízos para o sucesso da sua reprodução individual. Em Heller (2000: p.29-37) delimitam-se também a *espontaneidade*, *economicismo*, *analogia (erroneamente grafada como andologia)*, *precedentes*, *juízo provisório* e *entonação*.

tipos de conduta mais complexos, como a apropriação de papéis (processo ao qual a criança pré-escolar é particularmente sensível). Heller (1991, p. 229-301) enuncia que, com a imitação do comportamento, o particular se apropria sempre de um comportamento dotado de conteúdo de valor concreto e uma carga mais ou menos ideológica. Como os preconceitos (a divisão entre os mais e os menos capazes, por exemplo), os quais podem ser enunciados pelo educador na mediação da atividade pedagógica, criando condutas e opiniões sobre as relações humanas, que a criança tende a converter em formas da sua própria personalidade.

A emancipação com respeito às restrições situacionais vigente no brinquedo, mais a necessidade infantil de sistematizar regras morais distanciam-se do pensamento e ação cotidianos do educador alienado em-si mesmo, cujo objetivo principal pode ser conformar as crianças aos costumes da pré-escola. O educador é o ser mais desenvolvido que, pelo menos, apropriou-se de uma capacidade média que lhe permite viver sua cotidianidade, mas o ser mais desenvolvido pode ser, na verdade, indivíduo em-si alienado, cujo principal objetivo é reproduzir-se, livrar-se de conflitos tendo uma vida calma, conforme afirma Heller (1991). A hipergeneralização entre situações e seu tratamento espontâneo fazem do desenvolvimento da criança um fato “em-si”, natural, o que torna a cultura um mero objeto das relações humanas presentes, fechando as portas de uma relação consciente com a vida e alienando com relação às objetivações para-si.

Trazendo a contribuição de Mello (2000, p.66-79), anoto que a obviedade é uma característica *ontológica* da vida cotidiana. Mas ao se dirigir às objetivações não-cotidianas com uma atitude do já conhecido, do óbvio, o sujeito não consegue apropriar-se de algo de forma intencional, mas sim de forma *natural* e *espontânea*. Esta expansão de uma atitude própria ao cotidiano para o não-cotidiano é própria da alienação, expansão que se opõe a uma necessidade: os processos de formação do educando e do educador exigem uma postura *reflexiva*, analítica e ativa. E qual o papel da linguagem no uso alienado da obviedade? Está no fato de não ser percebida como carregada de história, como se existisse sempre e com o mesmo significado. Para o estabelecimento de uma relação consciente com a palavra, é necessário o resgate de sua história e dos valores contraditórios nela presentes (além da própria realidade objetiva que ela representa).

Mello (2000, p.66-79) enuncia que o educador restrito à sua vida cotidiana dirige-se à prática educativa escolar com a mesma linguagem utilizada para comunicar e pensar atividades cotidianas. A alienação da linguagem carrega a alienação da vida cotidiana para a esfera

complexa da prática educativa, a qual se torna mediada por um amplo conteúdo *de falsa consciência*, objeto de apropriação por parte da criança. A partir da contribuição de Leontiev (1988, p.60), é possível dizer que as exigências feitas pelo adulto quanto ao comportamento da criança, a situação de dependência infantil são motivos pelos quais impõe-se a necessidade de apropriação das objetivações plasmadas nas atividades escolares. Daí que muitos conceitos “cotidianizados” podem ser desenvolvidos na relação com o educador.

Dos dados de Kishimoto (2001), é possível deduzir que o presente modelo de educação infantil tende a educar para a submissão, deixando o desenvolvimento muitas vezes restrito à internalização de operações sociais pré-determinadas. Além delas, a criança deve aprender desde costumes cotidianos (exemplo: ações que se realizam ao cumprimentar um adulto) até aquelas ações que se esperam de um aluno. A criança pré-escolar está em pleno processo de apropriação dos significados das relações humanas, tornando-se extremamente sensível aos fatos da vida social particular – principalmente às regras de conduta. Tais condições de desenvolvimento determinam os principais efeitos que a relação professor-aluno alienada em-si mesma pode exercer, na criança pré-escolar (ver item 6.8 desta Seção I).

Considerando-se que a moral e a ética perpassam todo um possível processo de formação da individualidade para-si, podemos fazer uma idéia da seriedade desta discussão. Eis um bom motivo para aprofundarmos o debate sobre uma objetivação para-si em especial: a moral. Incluirei a seguir um apontamento sobre o uso dos termos moral e moralidade em Heller e Vigotski, além do possível papel do educador num processo humanizador de apropriação da moral.

Heller (1991, p.134-138) afirma que a moral constitui-se em fenômeno essencial de humanização, uma atitude prática que se expressa em ações e decisões que concernem às ações. Pode estar presente em cada relação humana incluindo, por um lado, uma relação com o comportamento particular e, por outro, com as exigências genérico-sociais. Acredito que o termo “moralidade” tal como utilizado por Vigotski (1994) seja bastante semelhante à idéia de “moral” no seu caráter prático, tal como enuncia Heller.

A “moralidade” de que trata Vigotski (1994) contempla as regras gerais da cotidianidade, não a moral como objetivação para-si. De fato, o autor discute apenas a moralidade que se desenvolve no brinquedo, designando comportamentos regidos por regras. Tais comportamentos *devem ser* tal como na realidade; sob um ponto de vista psicológico, acredito que tais condutas



possam referir-se tanto às normas abstratas quanto aos costumes concretos (embora tais categorias sejam tipicamente hellerianas, posteriores a Vigotski). Ao brincar, a criança pode tanto apropriar-se do significado de uma regra inteiramente abstrata (exemplo: “não roubar”), quanto de costumes particulares, válidos apenas em sua casa (“não brincar na garagem”). As situações já vividas pela criança serão importantes em ambos os casos e, no que pode compreender, a criança, no jogo, expressa a memória em ação. Heller (1991, p.25-26) afirma que o mero submetimento (típico da brincadeira pré-escolar) ainda não é moral, mas apenas sua condição preliminar – o indivíduo deve extrair da exigência geral o *quê* e *como* tem validade nas situações concretas. Acredito que tanto o submetimento moral quanto a análise das tais situações concretas também ocorram no jogo protagonizado.

A criança pré-escolar é capaz de conscientizar-se sobre as normas vigentes quanto às relações humanas e o uso de objetos. Desde que o professor, através da sua própria reflexão não-cotidiana, institua regras plenas de valores genéricos. A obediência a regras de convivência universais e livres constituir-se-ia numa condição preliminar para a humanização.

Mas o professor que lida obviamente com a moral tende a reproduzir espontaneamente as normas abstratas particulares e os costumes no seu trabalho, ao regular o comportamento dos alunos. Para Heller (1991, p.148-160), a moralidade separou-se em moral abstrata e costume, com densos sistemas de exigências referentes às relações de dominação, impedindo que o homem desenvolva sua individualidade (para-si). Normas abstratas que o capitalismo prega (exemplo: “sejamos todos solidários”) chocam-se com costumes concretos (exemplo: “cada um faça seu trabalho”), massacrando o processo de reflexão necessário para uma existência ética. A aceitação espontânea da realidade e das necessidades do tempo histórico presente podem ser a guia de uma vida.

Todos os homens, portanto todos os educadores, têm alguma relação com as objetivações morais, mesmo sendo esta a mera aceitação espontânea dos costumes. Neste caso, o educador meramente submete-se às exigências externas que lhe são feitas, sendo desnecessário apropriar-se da moral como objetivação para-si. Processo no qual o educador tende a desconhecer as determinações históricas que influenciaram a regras morais reproduzidas por ele próprio, sendo a ideologia (no sentido negativo de “falsa consciência”) o sistema de referência para as exigências que impõe aos alunos.

Os conteúdos de valor envolvidos na relação professor-aluno podem ser permeados por justificativas ideologizadas: observando, por exemplo, a reprodução de preconceitos entre seus alunos, o educador pode corrigi-los com base na religião ou em costumes em-si mesmos (realidade que observei em minha pesquisa de campo). O professor enuncia um novo conteúdo que pode ser objeto de apropriação para a criança. Exemplo: “não diga ‘vagabunda’ porque vai de castigo”. O aluno desenvolve-se realizando uma nova relação, normativa e carregada de significado, entre as palavras “castigo” e “vagabunda”, mas este conteúdo, ou atitude, cria conexões aparentes, caracterizando duas formas de conduta alienada incidentes sobre o processo ensino-aprendizagem:

- 1) a alienação do educador quanto ao processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem na idade pré-escolar, bem como seu papel neste processo. Conforme Vigotski (2001a, p.190-191;218), o desenvolvimento do pensamento infantil, principalmente a formação de conceitos, baseia-se no fato de que os sentidos são esboçados pelos significados das palavras estabelecidos no discurso dos adultos. Quando a criança reproduz preconceitos, pode ainda não conhecer o significado real da palavra falada (seu verdadeiro conteúdo moralista e pejorativo) mas sim apenas um complexo limitado de associações com base nos seus vínculos fatuais e concretos que pôde extrair do discurso adulto. Os pseudoconceitos constituem a forma mais disseminada e quase exclusiva do pensamento por complexos na idade pré-escolar, sendo uma combinação complexa de uma série de objetos fenotipicamente idênticos aos conceitos, mas que não o são pela natureza genética e de desenvolvimento. Através do conhecimento deste processo, acreditamos que o papel do educador seja produzir um nível de desenvolvimento conceitual mais elevado, mediando a superação dos vínculos associativos com base em verdadeiros valores humanos;
- 2) a secular expropriação lingüística que se impinge à infância. Neste processo, todos se recusam a esclarecer conceitos de natureza embaraçosa – não hesitando, no entanto, em dotá-los de um conteúdo negativo cuja origem a criança não entende. Neste processo de alienação, é implicado o próprio educador que pune. A criança pode passar a imitar o comportamento punitivo do educador, sem outros recursos que possam auxiliá-la a compreender criticamente o mundo (exemplo: discussão, consulta a dicionários etc.). O educador pode trabalhar espontaneamente, com base numa moral repressora na qual não falar determinadas palavras é muito mais importante do que colocar em xeque seu conteúdo

negativo das categorias fundamentais da essência humana. Um processo de criação do inconsciente da linguagem que, articulado com a valorização de modelos e palavras positivas, torna-se uma concepção de mundo completa.

Dessa forma, os níveis básicos de ação, cognição e moralidade que se desenvolvem na idade pré-escolar podem ser pautados pela apropriação de significados “ideologizados”, nos quais as relações humanas são percebidas de forma natural, alienadas em-si mesmas. A escola e a família muitas vezes ensinam a criança a objetivar-se conforme categorias falsamente universais.

Porém, não podemos considerar que o processo de alienação quanto às máximas possibilidades de desenvolvimento na idade pré-escolar seja unilateral: a humanização da consciência do educando na relação com o educador mais desenvolvido realiza-se com base nas objetivações em-si que, embora não devam constituir o fim último da educação infantil, são essenciais no salto cultural da consciência. Um outro aspecto deve ser lembrado: Duarte (1993, p.35) afirma que a apropriação de um objeto gera forças, faculdades e capacidades e, na atividade e na consciência do homem, a necessidade de novas apropriações e objetivações. Entretanto, as relações em que se realizam atividades sociais são tendencialmente alienantes – a realidade particular impõe a adequação do sujeito, o que pode tanto limitar a busca de novas apropriações quanto incentivar tal busca, como forma de negação da realidade desumanizada.

O indivíduo pode, também, identificar-se com a dominação, embora este processo de identificação inclua sempre motivos contraditórios, oriundos da própria relação com os personagens que dominam. Não devemos, também, nos esquecer do papel das relações entre as crianças, que a seu modo estruturam um mundo próprio, à parte do universo adulto e no qual desenvolvem motivos e idéias. Conforme já comentei no capítulo 6: a criança é sujeito e objeto do próprio desenvolvimento.

A criança tem uma específica posição no mundo, o que lhe vale atividades várias (brinquedos domésticos, conversas, passeios, cantigas etc.). Portanto o meio, *fonte* de desenvolvimento (segundo Elkonin 1996, p.400), é categoria que transcende a simples relação educativa (embora a educação formal seja essencial ao desenvolvimento, particularmente com a complexificação da sociedade), daí a necessidade de investigar o pensamento infantil considerando a participação de outras fontes de desenvolvimento.

Conforme assinei anteriormente, todas as capacidades com que o indivíduo transcende seu ambiente (rumo ao não-cotidiano) são apropriadas no curso da vida. No entanto, tal transcendência pode não se concretizar plenamente na vivência do cotidiano alienado.

O fato de que qualquer atividade possa ser consciente e alienada ao mesmo tempo significa que: 1) é necessário um certo nível de desenvolvimento da consciência, do ponto de vista cultural, para a realização de qualquer atividade humana; e 2) a consciência constitui-se num dos elementos do processo de alienação na medida em que é essencial à realização da atividade alienada. Também a educação escolar “cotidianizada” reproduz a dialética da humanização e da alienação nas atividades constitutivas do processo ensino-aprendizagem, podendo mediar a apropriação das objetivações humanas, mas contribuindo para o distanciamento com relação a algumas funções psíquicas superiores, além de um conteúdo conceitual e operacional alienante.

Retomando a discussão sobre alienação, já realizada no capítulo 4, podemos dizer que a alienação da consciência do educando pode incluir: 1) o processo de realização da atividade (reproduzindo as relações sociais de dominação na relação professor-aluno); 2) os produtos (a criança pode ser obrigada a desfazer-se dos objetos produzidos, que se tornam meros objetos de avaliação); 3) a relação entre o indivíduo e o gênero humano (no que se refere às máximas possibilidades de desenvolvimento para sua faixa etária); e 4) a relação dos indivíduos para consigo mesmos, na palavra e no instrumento (apropriando-se da linguagem alienada para a explicação da realidade particular, e sendo privado das faculdades necessárias ao uso de instrumentos). A exclusão das atividades não-cotidianas dos currículos pré-escolares indica que, tendencialmente, não se está criando condições para o desenvolvimento de uma relação consciente com a vida. É o que podemos constatar nas atividades pré-escolares que incluem livros, dramatizações e histórias recheadas de costumes e idéias reprodutoras de falsa consciência. Tal processo de alienação é inadmissível, considerando-se que o educador precisa contar com o apoio das funções primitivas para possibilitar que a criança aproprie-se de funções mais elevadas (Vigotski, 1995, p.309). O próprio desenvolvimento institui as sempre crescentes possibilidades de se introduzir no cotidiano objetivações não-cotidianas.

Procurarei agora traçar uma síntese das determinações envolvidas no desenvolvimento da consciência infantil, objeto de pesquisa do presente trabalho. No início desta introdução teórica foi comentada a necessidade de se traçar a análise dos fenômenos psíquicos concretos, com a

mediação do materialismo dialético. A partir desta proposição, discutimos a formação do indivíduo e do gênero a partir das relações sociais de produção, além de determinações mais abstratas no desenvolvimento da consciência.

No processo de educação infantil é preciso (dado o nível de desenvolvimento dos educandos) transmitir as objetivações em-si – necessárias à realização de atividades cotidianas e não-cotidianas. Tais objetivações fundamentam a superação do desenvolvimento biológico pelo cultural, mas sua apropriação na educação “cotidianizada” é mediada por uma relação espontânea entre o professor e a realidade compartilhada com os alunos. Enquanto o professor, formado num processo histórico de alienação (e humanização) pode ser determinado como um indivíduo para-si ou em-si alienado, tal categorização não deve se estender às crianças pré-escolares, cujos traços individuais mais estáveis surgem como resultado do processo de desenvolvimento.

O compartilhamento do espaço por parte de educandos e educador esconde diferenças marcantes: tanto com relação à quantidade e qualidade das experiências individuais, quanto ao *sentido* das atividades em comum, que, com frequência, tornam-se até mesmo contraditórios. A separação entre concepção e execução das atividades, determina o desenvolvimento dos educandos, podendo subordinar suas atividades à criação de habilidades e necessidades necessárias à dominação (processo que constataremos amplamente na pesquisa de campo). A concepção de escola e as estruturas psíquicas que se desenvolvem como face subjetiva das atividades escolares podem incluir desejos, ações e conceitos que tornam o indivíduo estranho a si mesmo, à sua própria genericidade humana.

Entretanto, se a alienação acaba sendo a tônica da educação “cotidianizada”, outras determinações presentes no espaço escolar podem fundamentar a criação de carecimentos paralelos à relação pedagógica. Nesta categoria enquadra-se a relação das crianças com os produtos culturais disponíveis e das próprias crianças entre si, buscando compreender fenômenos cujo conhecimento lhes é negado. Aqui, lembro apenas o caráter tendencialmente humanizador ou alienador das atividades escolares, repetindo que para Vigotski (2000, p.27-29;33), o desenvolvimento caminha não para a socialização, mas para a individualização das funções psíquicas e o individual é uma forma superior de sociabilidade. A análise dos fenômenos psíquicos concretos precisa considerar que a toda ideologia social corresponde uma estrutura

psicológica de tipo definido – mas é preciso perguntar *qual* homem a internalizou, qual sua história singular. Eis o plano da singularidade que será visitado em nossa Seção II.

Concluindo: o desenvolvimento concreto da consciência da criança implica num processo multideterminado de apropriação dos significados que constituem a consciência socializada do homem (a linguagem) e constituição ativa de um sentido a eles referentes, sentido transmutado por várias funções psíquicas. Acredito que a interação dos educandos entre si e com o professor durante as atividades pedagógicas não seja, a princípio, dirigida pelas necessidades da criança – no entanto, tal interação medeia a internalização de significados referentes aos objetos e práticas em comum, que podem estar, para o professor, no nível de uma relação alienada ou consciente com a genericidade. Tal relação exercerá influências essenciais no planejamento do trabalho, na escolha de atividades, nos meios de transmissão da cultura nelas plasmados e, conseqüentemente, nos resultados (desenvolvimento individual dos educandos) produzidos. Esta dinâmica, que vincula professoras e alunos na produção de significado e sentido para as atividades em comum, é o foco da Seção II.

## SEÇÃO II – DESENVOLVIMENTO

### *1 – Problema:*

Como ocorre o desenvolvimento concreto da consciência da criança pré-escolar em relação com as atividades pedagógicas, tendo em vista a dialética da humanização (e alienação) nas atividades pré-escolares?

### *2 – Hipótese:*

As atividades escolares cotidianizadas organizam o desenvolvimento concreto da consciência do educando, lançando as bases ontogenéticas de um amplo processo de constituição de indivíduos em-si alienados.

### *3 – Objetivos:*

- ☺ *Objetivo geral:* focar o desenvolvimento da consciência dos educandos em sua relação com o processo ensino-aprendizagem, analisando a dialética da humanização (e alienação) nas atividades pedagógicas.
- ☺ *Objetivos específicos:*
- ☺ Refletir a partir da teoria do cotidiano e da escola de Vigotski, buscando o enriquecimento da pesquisa do ser social concreto, sobretudo da análise do desenvolvimento no dia-a-dia educacional;
- ☺ Compreender as determinações sócio-históricas mediadoras da prática singular à educadora participante da pesquisa de campo, através de seu próprio discurso e com a análise deste discurso;
- ☺ Observar e analisar a mudança da relação sentido-significado no que se refere às atividades pedagógicas, a partir da perspectiva infantil;

- ☺ Contribuir, partindo dos resultados obtidos na pesquisa de campo, para a compreensão do processo universal de desenvolvimento da consciência, mormente no que se refere à linguagem, às emoções e à relação da consciência consigo própria;
- ☺ Relacionar os resultados obtidos na pesquisa de campo às determinações mediadoras do desenvolvimento infantil no contexto da educação e da sociedade brasileira; e
- ☺ Produzir implicações do conjunto geral do trabalho de mestrado para a educação e a psicologia, versando sobre o processo de desenvolvimento da consciência.

#### 4 – Método

##### 4.1 – Considerações gerais

Neste capítulo, a prioridade será fazer o caminho da teoria aos procedimentos, explicitando os recursos gerais a serem empregados na análise dos processos de entrevista, observação e experimentos.

Este trabalho evita as ferramentas metodológicas não-marxistas – neste sentido, é uma aproximação materialista dialética às possibilidades de estudo da relação sentido-significado, na historicidade das atividades pedagógicas. Aproximação que se revelou, por exemplo, no uso da análise de enunciação: embora seja método de base psicanalítica, foi aqui reinterpretado a partir dos trabalhos de Vigotski e Luria. No futuro, é preciso realizar muito em termos de discussão metodológica da psicologia.

Começo com a exposição da dificuldade principal: os seres mais desenvolvidos, de diferentes posições teleológicas, interferem na sua realidade (no caso, o desenvolvimento da criança), mas como esse processo se realiza? Como estudá-lo?

Existem diferentes *sentidos* para as atividades que relacionam educadores e educandos, sentidos produzidos pelos vários indivíduos em relação. Não sei se tais sentidos podem ser definidos em termos “teleológicos” (pois dificilmente identificaríamos uma posição teleológica na idade pré-escolar, na qual o desenvolvimento da intencionalidade está em seu início), mas certamente há distintas posições motivacionais entre adulto e crianças, mercê de diferentes reflexos da realidade compartilhada. Já discutimos brevemente esta diferenciação de sentido no capítulo 9 da Seção I.



A relação professor-aluno pode ser considerada uma célula social geral (a relação educativa) e para a presente pesquisa, é uma totalidade. O mesmo pode ser dito da consciência dos alunos e da educadora. Nas singularidades concretas refletem-se categorias abstratas, de uma cultura escolar geral.

Para entendermos os processos de significação no interior das atividades pedagógicas, e debater sua generalidade social, considere a necessidade de analisar pelo menos: 1) as relações de significação pelas quais as pessoas e as coisas (estímulos-objetos) são expressos no discurso concreto, feito de emoções, motivos e conceitos. Observei também que as sensações biológicas expressas socialmente ganham um espaço na consciência social; e 2) o processo geral de criação da ideologia, inclusive de uma ideologia mediadora da vida escolar. Considerando-se que a consciência individual não pode ser estudada de forma independente da consciência social, afigura-se importante comentar como, nas atividades escolares, os sistemas de significados concretos tornam-se objeto de apropriação pelas crianças. Caso, em nossa pesquisa, da religião.

É importante considerar, ainda, que aqui se estuda a produção de sentido e significação, mas produzindo sentido e significação. Este paradoxo governa o trabalho do psicólogo e de todos que estudam a linguagem.

Considero que o objeto, como objeto de conhecimento, não existe independentemente da relação que o sujeito estabelece com ele, do sentido. Na produção de sentido inscreve-se a história (ontogênese) da própria consciência individual. Para Lukács (1966, p.22) a seleção inconsciente no reflexo tem um componente subjetivo ineliminável. Esta seleção é, no entanto, fundamental à produção de conhecimento, pois Lukács (1969, p.17) afirma que, quanto mais uma coisa é complexa, tanto mais ilimitado é o objeto da consciência, de modo que mesmo o melhor saber só pode ser relativo e aproximativo.

No processo de produção de sentido em meu trabalho, deve-se considerar algumas determinações. Os sistemas de significações apropriados em minha história individual circunscrevem a produção de uma consciência sobre os fenômenos pesquisados. Outras determinações mais gerais presentes no desenvolvimento da consciência compõem a atividade social de construção do conhecimento: o papel da memória, da imaginação, de motivos e emoções imediatos – pois não há consciência reta, nível aproximativo à realidade, sem que a consciência individual do pesquisador a reelabore.

Existe uma realidade objetiva independente da vontade consciente, mas não quando se trata do processo de conhecimento. Ao menos na esfera da produção de conhecimento, a realidade não é independente da historicidade da consciência individual. Isto seria verdadeiro apenas se a consciência humana tivesse uma origem associal. Há elementos próprios à história individual do pesquisador e da sociedade em que está. E a historicidade própria do pesquisador, diversa da história da sociedade, pode (em algum grau) determinar esta história através da materialidade social da linguagem.

Não há a possibilidade de construção (ou reconstrução) de um sistema de significações sem a produção de sentido e vice-versa, fato que inclui a atividade individual como uma determinação da realidade concreta. Nela, impõe-se a importância das vicissitudes da individualidade (as seleções conscientes executadas pelo indivíduo e pela sociedade, os acasos etc). Resta a necessidade de reconstruir não apenas a realidade objetiva além do próprio sujeito, mas também de entender o objeto reproduzido *no* próprio sujeito de conhecimento, o que não pode ser elaborado sem a participação deste sujeito. Tais aspectos indicam-nos o caráter contingente da produção de sentido pelo pesquisador, qualquer que seja o nível de generalidade de suas conclusões.

Como diz Vigotski (1999b): é impossível conhecer a realidade sem um elemento de imaginação. Procurando não tomar minha interpretação dos fenômenos como a reprodução da própria realidade, fiz das anotações tanto um refresco à memória quanto uma fonte de contradições, na tentativa de reconstrução do objeto histórico. Comparando fatos, cheguei a uma versão *a posteriori* de sua dialética conceitual concreta, tendo a direção histórica do problema de pesquisa, da hipótese e sua possível refutação com os dados, dos meus próprios interesses humanos. Outras situações indicativas de potenciais problemas de pesquisa foram observados na realidade pré-escolar. Mas os deixei de lado atendendo aos objetivos primordiais deste trabalho, tendo em vista uma fidedignidade entre os dados fundamentais, sua reconstrução e debate de sua possível generalidade.

Segundo Luria, (1986, p.21), o objeto da psicologia é o reflexo do mundo externo no mundo interno. Para acessar a materialidade lingüística desta relação, comparei as minhas próprias impressões históricas da realidade com as relações objetivadas nos discursos mediadores da relação professora-alunos, registrando e comparando eventos para uma reconstituição do desenvolvimento da consciência infantil. Processo limitado, diante da complexidade da

consciência, mas que nos traz dados importantes para compreender como a consciência cotidiana do educador transforma o estímulo-objeto em fenômeno do discurso social e como a pesquisadora, partindo de uma consciência científica, percebe a criação da história pela dita consciência cotidiana.

#### 4.2 – Considerações éticas

O processo de inserção na instituição e na sala-de-aula foi feito com o compromisso de uma interpretação partilhada do desenvolvimento das crianças, junto às suas famílias e com a instituição . O mesmo se aplica ao professor, com a realização de discussões sobre os dados e formas pelos quais a análise dos mesmos poderia auxiliar no processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela instituição escolar.

#### 4.3 – Definição da amostragem

Propôs-se uma análise centrada num grupo de 3 alunos(as), em suas relações com o professor e o restante da classe. Critérios essenciais na seleção da escola foram: 1) a existência de espaço físico para a realização de investigações individuais com a criança; e 2) consentimento do diretor. Após ter sido obtida a concordância na participação por parte de uma professora, a pesquisadora contactou as famílias das crianças que atendiam aos critérios de seleção antes do ano letivo. A professora consentiu com a presença da pesquisadora na sala-de-aula e foi entrevistada no ano de 2002, permitindo a publicação destes dados. Conviveu-se amplamente com os sujeitos em estudo, no espaço escolar.

Os seguintes critérios foram válidos para a seleção dos sujeitos:

- Concordância, firmada em documento, dos responsáveis legais pelas crianças, mediante o esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e suas etapas, além do consentimento para a realização de interações com as crianças, na presença dos pais, e nas suas próprias residências;
- Indivíduos de 4 ou 5 anos de idade completos (sexo masculino ou feminino);
- Estudantes do Jardim II na educação infantil pública;
- Concordância da criança em participar da pesquisa;

- História negativa para comprometimento neurológico, distúrbios articulatórios de qualquer tipo ou de aquisição de fala e linguagem.

#### 4.4 – Organização dos procedimentos

Para o levantamento bibliográfico, propôs-se o fichamento de textos e reflexão sobre os mesmos, com a posterior objetivação das reflexões em sínteses escritas.

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, centrada na relação sentido-significado. Foi preciso pesquisar estes termos como *relação*, considerando que seria estéril a utilização de métodos idênticos para a captação de ambos os aspectos da realidade concreta. Pois o processo de observação captava principalmente a silenciosa formação de ações coletivas, representativas da produção de um sistema de significações, mas o estudo da produção de sentido demandava também as falas do sujeitos sobre suas ações. Estas falas nem sempre podiam ser estimuladas durante as atividades pedagógicas, o que pôde ser fartamente realizado nos experimentos. Distinguem-se, então, diferentes totalidades de pesquisa relacionadas entre si, considerando que uma totalidade, uma relação determinada entre partes, representa um processo dialético no qual se realiza o movimento da história. As três formas de totalidade tiveram em comum um objeto particularmente importante, a ser estudado na sua materialidade sócio-histórica: a *palavra*.

Explicarei brevemente a organização da pesquisa de campo, articulando-a em três diferentes níveis de totalidade:

1) Totalidade: a consciência da educadora, nos limites de seu trabalho concreto. Tendo a entrevista como base da investigação dos sentidos das palavras, baseei-me na distinção de Marx (1999, p.64) entre trabalho abstrato (fonte do valor de troca em geral) e trabalho concreto (fonte de riqueza material). Enquanto o trabalho que põe valor de troca é um trabalho abstratamente geral e igual, o que põe valor de uso é concreto e particular, subdividido em infinitos ramos de produção. No caso do trabalho educativo, envolve determinações básicas como *a quem, por que e como educar*. A entrevista permitiu a análise da produção de sentido pela educadora para sua própria atividade vital, nas suas mediações afetivas e volitivas, possibilitando-nos conhecer a alienação social que se refletia na sua consciência individual e no processo histórico de desenvolvimento da sua atividade vital. Esta historicidade apresenta, evidentemente, pontos de

contato com a história geral da educação infantil brasileira. A entrevista é o capítulo 5 desta Seção II.

A análise da entrevista procurou percorrer os caminhos da palavra no processo de enunciação consciente da educadora. Como é da linguagem interior que nasce o discurso social, os caminhos do sentido, na entrevista, puderam nos esclarecer sobre processos motivacionais externos e internos à organização das atividades pela educadora.

Para Vigotski, não basta decodificar o código lingüístico para compreender o pensamento de alguém: por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva, que pode dar a resposta ao último porquê da análise do pensamento. “A compreensão efetiva do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva.” (2001a, p.479-480) Procurei utilizar diversos parâmetros para compreender estas causas, que podem ser tratadas como meras hipóteses metodológicas, pois não temos o retorno da educadora sobre sua própria enunciação.

Para a interpretação da entrevista, realizou-se uma análise de enunciação. Neste procedimento, levou-se em consideração que as categorias do pensamento consciente são sinais da experiência vivida. Não são categorias abstratas como as da ciência, que se remete universalmente à objetividade: a consciência cotidiana é mediada por experiências pessoais e emocionais, tendendo a arrefecer diante de uma análise lógica. Mas tal análise pode também trazer-nos o sentido do trabalho para a educadora, nas próprias contradições/coerências produzidas pela sua atividade consciente, e seu caráter de determinação no contexto da prática educativa realizada. Como diz Vigotski: “Nossa linguagem é portanto, uma espécie de escritura peculiar de nosso passado” (1995, p.334).

Considero ainda que a formação de ações, de atitudes, não necessariamente está coberta por uma categoria consciente (haja vista a efetividade da imitação como processo de aprendizagem) mas tem um destino, um efeito prático expresso em ato – a comparação entre os diferentes atos da educadora dá-nos uma idéia do sentido geral que os organiza. As ações também são uma forma peculiar de linguagem, algo fossilizadas pela experiência.

2) Totalidade: relação professor-aluno. Considero as atividades pedagógicas como unidades mínimas em que se reflete a relação professor-aluno, unidades em que se realiza o desenvolvimento concreto da consciência, mormente da consciência infantil. Nelas, sobretudo na educação infantil, observa-se uma maior relevância das funções comunicativa e reguladora da

linguagem, mediadora da objetivação de relações de pensamento entre os estímulos-objetos. Na análise das atividades pedagógicas propriamente ditas, trabalhei com a observação e as conversas com as crianças, registrando tais processos no diário de campo.

Também considero a atividade como unidade mínima da educação escolar, em que o desenvolvimento do educando, mediada pelos seres mais desenvolvidos, realiza-se. Procurarei, agora, refletir sobre a relação entre educação, atividade e relação sentido-significado.

Vigotski (2001a, p.11) afirma que a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Seu caráter de código mediador do desenvolvimento da consciência estabelece-se justamente nos processos de atividade que estabelecem relações entre palavras e impressões reais. A partir disto, é possível a produção do sentido consciente que, segundo Vigotski (2001a, p.445;465), predomina sobre o significado na linguagem interior. E a linguagem interior mantém, por sua vez, com a linguagem exterior uma indissolúvel unidade dinâmica de transições: segundo compreendi, cabe ao falante arranjar sua expressão em significados compreensíveis a outro falante, mas capazes de tornar compreensível o sentido que as coisas têm para ele. Em torno desta dialética organiza-se a atividade dialógica que, diversamente da aparência natural, têm sua própria história de constituição. Falemos um pouco sobre ela.

O significado da palavra é dotado de uma objetividade concretamente determinada pelas atividades desenvolvidas, mas não objetividade independente da consciência – pelo contrário, um significado só existe objetivamente nas consciências individuais (diferentemente da objetividade das leis físicas, por exemplo). Para Bakhtin (1995, p.134), a significação forma-se graças à apreciação dos interlocutores, apreciação que indica se uma determinada significação entrou no horizonte dos interlocutores – tanto no horizonte imediato, como no horizonte social mais amplo de um dado grupo. Além disso, é à apreciação que se deve o papel criativo nas mudanças de significação que se constitui, sempre, numa reavaliação. Existe, pois, uma *história sócio-pessoal* para o significado mediador da relação professor-aluno, um processo de constituição e reavaliação repleto de ruídos de comunicação. Vejamos um exemplo:

27/03/03 – Tarefa: falar uma palavra com a letra sorteada no dado

(Ariane joga o dado, mas não cumpre a tarefa)

Professora M.: Eu tô mandando, não tô pedindo.

(Silêncio de Ariane)

Professora M. (em tom conciliador): Não precisa ter medo, eu ajudo.

Vilma: A tia faz tanta coisa pra gente aprender!

(Silêncio de Ariane)

No trecho acima, a professora ordena. Esta significação revela-se ineficaz e, na visão da professora, amedronta Ariane – criança que pouco participava das aulas. A seguir a educadora, da infrutífera imposição, passa à conciliação. Ariane parece temer a professora, mesmo diante da aproximação da mesma. Trata-se de uma série causal historicamente desencadeada pelo trabalho da educadora e que, ao efetivar-se na produção de sentido, acaba fugindo ao controle da professora M.

As crianças raramente se fixavam em palavras determinadas, generalizando (sob um ponto de vista emocional) sentidos para as atividades, reproduzindo ou criando motivos para que fossem realizadas, partindo das razões da educadora ou, muitas vezes, distanciando-se francamente de tais razões. Este ponto nos remete à consideração de que uma categoria semântica significa a colocação da palavra num sistema complexo de sinônimos e antônimos, de relações de oposição e de similaridade. O sentido envolve a relação sujeito/predicado e pode ser expresso nas significações de inúmeras maneiras. Como diz Vigotski:

Todo conceito pode ser designado por uma infinidade de meios por intermédio de outros conceitos. Essa lei precisa ser esclarecida. Esbarramos na necessidade de introduzir conceitos para generalizar e apreender os fenômenos descobertos, pois sem esses conceitos não teríamos condições de entender a própria existência de conceitos em interdependência. (2001a, p.364)

Existem infinitas possibilidades de produção de sentido para um mesmo processo, embora este sentido geralmente seja coerente com a lógica própria aos sistemas de significações. Uma leitura positivista diria que a captação da generalidade do significado no processo de observação implicaria numa visão para além do objeto em seus acidentes, ou seja, do sentido. Esta visão é equivocada. Ao observar as atividades e remetê-las à totalidade da relação professor-aluno, não

pretendo produzir um todo abstrato, feito de significados homogêneos, mas sim acolher as aparentes exceções e procurando compreender sua articulação com a reprodução geral do significado. Trabalho como recomendam Lukács, e o Hegel nele:

Ao contemplar o conceito geral não como um abstrato, mas como totalidade, a determinação oferece a Hegel<sup>31</sup> o seguinte aspecto: ‘Na medida em que o geral tem em-si a determinação, esta não é só a primeira negação, mas além disso a reflexão da mesma em si mesma. Com aquela primeira negação tomada por si mesmo, o geral é particular...; mas nessa determinação segue sendo essencialmente geral.’ E concreta essas idéias com as palavras seguintes: ‘o geral tem, segundo isto, tem uma particularidade que tem por sua vez dissolução numa generalidade superior. E não perde seu caráter de generalidade pelo fato de ser só relativamente geral’. Há que se destacar nessas idéias dois momentos. Em primeiro lugar a negação que se reflete em si no ato de determinação; em segundo lugar a desenvolvida fronteira da gradação ou relativização da generalidade imposta pela determinação. (Lukács, 1967, p.202)

A citação acima esclarece que a totalidade é morta, abstrata, sem o processo de determinação incidente na generalidade relativa do particular. O particular desvela os limites da generalidade, na composição da totalidade em movimento. Neste processo de determinação do geral e do particular podemos compreender a singularidade historicamente circunscrita. Assim, acredito que a reprodução das atividades e rituais pedagógicos em-si mesmos não seja suficientemente elucidativa do significado que reflete um objeto: houve momentos novos em que pude verificar uma reconfiguração da relação enfocada e analisá-lo entre as crianças (ver item “Processo de ensino-aprendizagem cotidianizado: o reforçamento”, Seção II); houve declarações das crianças que devem ser encaradas individualmente, embora eu considere que um significado só pôde ser definido como tal por ser relativamente geral.

Discutimos a análise da relação sentido-significado; cabe dizer algo sobre a sua relação com a categoria atividade, unidade de análise da relação professora-alunos.

Se a psicologia marxista assume que a consciência se forma com a mediação das atividades concretas, cabe a nós a análise do conteúdo e da estrutura dessas atividades, considerando-se de que forma contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e sua integração numa individualidade concreta.

Leontiev (1978b, p.99-101) pergunta-se: como passar da análise das condições de vida da sociedade para a análise da consciência individual? A resposta decorre do fato psicologicamente

---

<sup>31</sup> Hegel, *Logik, Werke, cit.*, V, p.39.



fundamental de que a estrutura da consciência humana está ligada à estrutura da atividade humana.

Busca-se, na atividade, qual o(s) seu(s) motivo(s) consciente(s), o fim a que se destina, sua tarefa concreta, os meios, ações e operações nela envolvidos. Tais aspectos tornam-se, muitas vezes, significações mediadoras da relação professora-alunos<sup>32</sup>.

Na observação participante e nos experimentos, busquei a essencialidade das atividades pedagógicas, na sua unidade externa e interna de atividade consciente. No pensamento da criança, isto contemplou a fusão de significados de várias origens, incluindo fontes não-escolares (como se vê nos experimentos 1 e 2) que determinaram o processo pedagógico.

Além disso, tive a surpresa de constatar que nas atividades pedagógicas reproduzia-se um microcosmo mais sutil. Os motivos não estavam apenas diretamente ligados à execução das atividades: neles diferenciavam-se os indivíduos, sob a criação de relações humanas disciplinadoras gerais, essenciais na execução das atividades, com o desenvolvimento das emoções e da moralidade infantil (ver Experimento 3).

Foi considerado dispensável estudar exaustivamente a estrutura e os conteúdos da atividade. De modo análogo, não saberia dizer quais os motivos mediadores de *cada* atividade; poderia apenas fazer uma generalização razoável a partir da observação e, sobretudo, dos experimentos. Na medida do possível, também perguntei às crianças sobre seu sentido, arriscando se uma atividade tinha sentido em si mesma, ou se tornava ação alienada a fins externos a ela (exemplo: ir ao parque, tomar lanche etc). As ações, como as palavras, relacionavam-se às diversas funções, interacionais e internas, da linguagem.

Notável foi verificar, no estudo de campo, que nossas ações automáticas começam como ações conscientes. Isto é óbvio, caro leitor, mas nunca extraímos deste fenômeno suas devidas conseqüências. Nossas reações automáticas *são* linguagem, embora numa estrutura sintética, qualitativamente distinta da fala ou da escrita. É, em geral, a linguagem já dissociada da sua consciência histórica, mas que resume a formação de inteiras estruturas de percepção e reação, em nosso passado; é uma linguagem que já foi, ou pode ter sido, extremamente significativa, tornando-se elementos dos conceitos cotidianos que se cristalizam em ações. Veremos na pesquisa de campo – sobretudo nos experimentos – o quanto as ações cotidianas, automáticas para nós, constituem-se numa infinita fonte de sentido sócio-afetivo para as crianças. Com a ação,

---

<sup>32</sup> Cujos apanhados gerais (à exceção dos meios de execução) podem ser entrevistados na Figura 3.

formam-se estruturas da individualidade em-si, com a mediação fundamental e não-refletida da imitação consciente. O desenvolvimento de nossa “linguagem prática”, ou reacional, fruto de ativa elaboração consciente, condiz com a formação de inteiros sistemas de significação que acabam por fugir à palavra. A relação entre percepção e ação pode ser tida como a camada inicial de nosso ser, recordando que: “A palavra é o fim que coroa a ação.” (Vigotski, 2001a, p.485) A palavra é posterior à ação. Também, é a primeira camada de desenvolvimento da linguagem é a fundamental para muitas formas de trabalho simples; é a própria esteira de produção do capitalismo.

A atividade social medeia a produção de sentido para as impressões conscientes, a partir de um sistema de signos. Heller (1991, p.241) afirma que o significado é um traço de todas as objetivações em-si (linguagem, objetos, costumes). Exemplo: o arado serve para arar a terra. Embora seu uso se automatize, torna-se parte importante do conceito consciente acerca dos objetos. E, em muitas situações, as ações podem ser núcleo essencial do conceito: basta lembrar de uma personagem de Joyce (2003, p.136), a Sra. Kearman, que era boa esposa porque preparava acolchoado e ponche ao marido, quando este era atormentado pela tosse. O gesto, a concatenação de reações, o tato e outras impressões da ação, o valor sócio-afetivo destes aspectos podem compor a própria estrutura conceitual da palavra. Este valor afetivo foi fundamental para o desenvolvimento das próprias ações.

A relação professora-alunos investigada incluiu a criação de categorias mediadoras (com caráter reforçador, motivacional) geral, as quais transcendiam a atividade momentânea, tornando-se uma linguagem prática submetida à relação de dominação educacional. Caracterizava-se pela introdução de práticas comunicativas típicas do cotidiano alienado em seu cerne (*tetê-a-tetê*, dominação verbal). Foram categorias a partir das quais construiu-se uma rede de significados partilhados pelas crianças, às vezes vigentes com maior clareza na sua ação imitativa do que propriamente no seu discurso.

3) Totalidade: a consciência das crianças, no que se referiu à produção de sentido para as palavras mediadoras das atividades pedagógicas.

O pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata (Vigotski, 2001, p.10), fato relacionado à linguagem. Para as crianças, esta é uma relação quase inaugural: o novo existe para elas em quantidade muito maior do que para o adulto. O que para o adulto está cristalizado e generalizado, para a criança é novidade de

desenvolvimento, atinge as raias do Absoluto, enquanto que o desencanto do cotidiano prático apresenta-se em menor escala. Na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), as crianças colocavam em ato os sentidos que descobriam no discurso fenomênico do adulto, imitando-o. Como diz Vigotski: “Se o ato independente da palavra permanece no início do desenvolvimento, no seu final a palavra transforma o ato. A palavra, que torna livre a ação humana.” (1999a, p.68)

A produção de sentido para as atividades pedagógicas pode ser vista e entrevista no capítulo 6 desta Seção II, já que de sua constituição na interface consciência/objetividade depende a própria viabilidade da atividade pedagógica.

Demandou-se ainda uma leitura da estrutura funcional da consciência<sup>33</sup> e dos seus processos principais de desenvolvimento: a imitação e o desdobramento de funções entre as pessoas. Através destes processos, as crianças aprenderam a entender e a desejar categorias específicas de seu mundo, segundo uma estrutura determinada de consciência. Teremos uma visão destes processos tanto na “Descrição e Análise do Processo de Observação” quanto nos “Experimentos”.

Os experimentos foram realizados para esclarecer o sentido geral das atividades pedagógicas para as crianças, na sua multiplicidade consciente (emoções, memória, reações etc), impossível de ser captado apenas através da observação: as situações experimentais trouxeram situações e perguntas às quais as crianças puderam reagir com liberdade. Incentivou-se que os participantes falassem e agissem de acordo com o seu modo de pensar sobre si mesmos, seus colegas, os objetos e a professora.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores deste trabalho, a atividade principal da idade pré-escolar é o jogo protagonizado (jogo de papéis). Considerando que a consciência do mundo, ainda dependente da re-significação de objetos externos (como no jogo protagonizado, na história ou no desenho), é sempre determinada por uma história concreta de desenvolvimento, enfocaremos a relação professora-alunos e as atividades pedagógicas através do jogo, da história e do desenho. Nos experimentos, as crianças brincaram de escolinha, fizeram atividades similares àquelas que realizam em sala-de-aula, e falaram sobre eventos similares àqueles que vêem na escola.

---

<sup>33</sup> Relacionada às funções comunicativa (linguagem oral), representativa (memória) e reguladora (domínio da própria conduta) da linguagem.

## 5 – A Entrevista

### 5.1 – Histórico

Apresentei-me na EMEI em novembro de 2002. Com a autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de porte médio, no interior paulista, solicitei espaço na reunião pedagógica mensal para conversa com as educadoras.

Expliquei minha proposta de estudo do desenvolvimento da consciência num referencial vigotskiano, incluindo os vários procedimentos de pesquisa a serem feitos na pré-escola. Soube que a professora M. trabalharia com o Jardim II no ano de 2003, e solicitei-lhe a colaboração. A professora concordou em participar, mas afirmou que as crianças do Jardim I talvez contemplassem melhor meus objetivos. Fiz então períodos de observação nas duas turmas e, a partir de conversas com os alunos, concluí que existia uma notável mudança do nível de consciência das crianças com respeito às atividades escolares, concretamente produzida na relação com a professora M.

Em novas conversas, a educadora concordou em ceder-me a entrevista e permitiu a observação de suas aulas em 2003, colaborando atenciosamente com meu trabalho. Declarou-me que trabalhava como professora havia 21 anos, pelo menos 20 dos quais na mesma EMEI.

### 5.2 – Procedimentos

Optou-se pela realização de uma entrevista não-estruturada com a educadora. A partir de Minayo (2000, p.122), concluo que existe nesta modalidade de entrevista um misto de “espontaneidade” e “constrangimento”, pois o entrevistador determina os eixos temáticos. A partir deles o sujeito fala aquilo que deseja.

Com base nesses pressupostos formulei um roteiro para entrevista, com a contribuição de minha orientadora e da colega Elieuzza. Realizei uma entrevista-piloto com uma professora de outra Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na mesma cidade, a partir da qual fiz modificações no roteiro inicial. O leitor poderá conferir a versão final do roteiro de entrevista no Apêndice A – Figura 1.

A entrevista, que durou 1:20h, foi gravada em 2 fitas K-7 e exaustivamente transcrita, como é postulado por Bardin (1977, p.174), tanto nas suas informações lingüísticas como paralingüísticas (silêncios, onomatopéias, rupturas, risos etc). Elegeu-se a análise de enunciação como método de estudo da entrevista. Motivos: sua riqueza em parâmetros interpretativos, a possibilidade de compreender de que modo os acidentes do discurso expressam o movimento da consciência no *pensamento* e na *expressão* de um conteúdo psíquico. Como diz Vigotski: “o pensamento não se exprime no discurso mas nele se realiza” (Vigotski, 2001a, p.409). As rupturas e reformulações são tidas como tentativas de expressão de um determinado conteúdo consciente, que pode modificar-se no momento mesmo em que se enuncia. O conjunto da enunciação pode nos fornecer pistas sobre as eficazes causas profundas de um discurso singular e os conflitos existentes entre os diferentes sentidos atribuídos a cada palavra.

A análise de enunciação pode ser dividida em basicamente duas etapas, segundo Bardin (1977, p.175-184): a análise temática e a análise seqüencial. A análise temática consiste na extração dos temas mais relevantes que surgem no processo de enunciação. Nesta análise, procurei observar as recorrências de palavras e de temas buscando compreender o sentido pessoal de um determinado conjunto de afirmações. A análise de enunciação propriamente dita completa a categorização da entrevista em temas, efetuando-se o estudo formal do discurso antes mesmo de se estabelecer qualquer hipótese interpretativa.

Os principais processos de análise propostos por Bardin são a *análise lógica* e a *análise seqüencial*. A seguir, detalharei os procedimentos utilizados:

1) Com a análise lógica, o texto da entrevista foi escandido em proposições separadas por barra, cuja sucessão evidenciou as relações lógicas no discurso.

2) Na análise de seqüências, dividiu-se o texto conforme mudanças de assunto, mudanças no tipo de discurso (narração, descrição etc), permitindo a visualização global da progressão do discurso e suas rupturas. A palavra, além do seu significado associativo, generaliza: eis aí o que Luria (1986, p.36) denomina de significado propriamente dito, ou significado categorial.

Além do importantíssimo processo de generalização existente na palavra, a análise seqüencial nos traz outros parâmetros de expressão (estilo, domínio do discurso, elementos atípicos e figuras de retórica). Acrescentei outros parâmetros de análise: ação verbal, função de linguagem, marcadores entonacionais, além de certas figuras de linguagem que se revelaram

recorrentes no discurso de nossa entrevistada, dotando-o de sentido. Explicitarei a seguir as categorias analíticas que se revelaram importantes.

Entre as categorias analíticas propostas por Bardin (1977), foram utilizadas:

*Estilo*: contempla a forma utilizada para expressão de uma seqüência de enunciação. Bardin (1977, p.179) ressalta certos índices de interpretação estabelecidos por M. C. d'Unrug: sobriedade, lirismo, litâneas (repetições aproximadas, expressão direta do discurso interior), interpolações (discurso que se aproxima do interlocutor) e discurso confuso, excitante e repetitivo. Esta ferramenta foi relevante na identificação do estado emotivo da entrevistada com respeito aos temas abordados.

*Elementos atípicos e figuras de retórica* (segundo Bardin 1977, p.180-184): lapsos (expressão involuntária de uma idéia), falhas lógicas, álibis.

Identifiquei ainda as principais *figuras de linguagem* que se constituíram num recurso expressivo para a educadora. Foram elas:

- Figuras de sintaxe: para Tufano (1990, p.190-191): o assíndeto caracteriza-se pela supressão de conjunções coordenativas. A anáfora consiste na repetição de uma mesma palavra ou segmento do texto.

O significado das figuras de linguagem acima especificadas variou conforme a mensagem transmitida pela participante; mas em geral os assíndetos tiveram a função de abreviar a expressão (aliviando tensões), ou enfatizando retoricamente uma determinada mensagem. As *anáforas* anunciaram tanto a tensão da interlocutora, sua reação afetiva diante da mensagem a transmitir, quanto a tentativa de convencer o interlocutor.

- Figura de palavra:
  - Comparação: de acordo com Massaranduba e Chinellato (199?, p.23), a comparação existe na aproximação entre dois elementos ligados por conectivos comparativos e/ou verbos.

Procurei analisar a função da comparação no contexto específico em que apareceu.

Outro parâmetro que utilizei na análise foi a especificação de ação verbal predominante em cada seqüência da enunciação (“compara”, “descreve/explica”, “julga”, “projeta” etc), importante para a análise lógica da constituição dos processos de raciocínio subjacentes à enunciação. Procurei assinalar também os momentos de domínio do discurso, sua perda e recuperação, estabelecendo relações com o tema da enunciação.

Acrescentei ainda a classificação da função da linguagem predominante em cada seqüência da entrevista. Trabalhei sobretudo com as funções dialógicas (referencial, emotiva, conativa etc). Apesar de nossa classificação, que procurou contemplar todas as funções dialógicas especificadas por Lopes (1993), destacam-se para análise os trechos enunciados em função referencial<sup>34</sup>, que transportam à essência do trabalho da educadora. Este aspecto de sua enunciação será retomado no item “Tomada de consciência. Consciência científica e popular”, da Seção III.

Outra importante ferramenta analítica utilizada foi a análise de entonação. Segundo Luria (1986, p.34) a particularização do significado da palavra muitas vezes se faz por marcadores semânticos, habitualmente: situação, contexto, e tom com que se pronuncia uma palavra. Elegei as variações de entonação como um parâmetro importante para compreensão das mensagens transmitidas pela educadora, tomando as palavras acentuadas como as mais importantes da enunciação, a partir das quais procurei reconstituir a semântica do discurso. Grifei as palavras isoladamente acentuadas no discurso, denominando-as de marcadores entonacionais. Os números em negrito indicam os temas de enunciação, que podem ser conferidos no Apêndice B – Classificação da entrevista: análise temática. As falas da educadora serão transcritas com aspas e itálico.

### 5.3 – Análise da enunciação

#### 5.3.1 – Sentido do trabalho

Para relembrar: estruturei a análise a partir das categorias semânticas mais importantes. Dentro dos limites da temática circunscrita nas perguntas, a educadora pôde organizar sua fala conforme desejava. Falou sobre seu trabalho, o que significa, concretamente, falar sobre seus alunos, suas crenças educacionais, sua própria história. Vamos à análise.

Pelo menos oito vezes, a educadora falou de “compromisso” com o seu trabalho, explicando e justificando suas ações. Por este motivo, considero a representação “compromisso” como o núcleo de significação mais importante no que se refere ao tema “sentido do trabalho”.

---

<sup>34</sup> Na função referencial, o principal objeto da mensagem é o contexto, o objeto concreto de que se fala.

Nas transcrições da fala da entrevistada, lembro ao leitor de que os números em negrito marcam as mudanças de tema (ver Apêndice B – Classificação da entrevista: análise temática). Os múltiplos parâmetros para análise de enunciação, como o leitor perceberá, não foram usados de forma recorrente, mas apenas quando marcaram importantes transições de sentido. Transcrevo a seguir a fala da entrevistada:

*“N: **39** Compromisso./ Acima de tudo compromisso, sabe?/ **40** Tem muitas outras coisas assim, eu gosto demais, eu amo meus alunos, eu me envolvo com eles até a última consequência./ Então assim, acima de tudo é compromisso, seria incapaz/ **41** eu já vi professor que “a, na!”/*

*[...] E eu fui assim, entendeu?/ **39** Então é, não só com o trabalho, eu por causa do trabalho eu me envolvo com o resto. Tudo da criança./*

*G: O que tá relacionado com a criança?*

*N: **44** Acho que é por aí eu... sabe não consigo, ver se que ele tá com uma carência em casa, que ele apanhou, que os pais tão separados, que ele tá aqui,/ tenho mesmo esse ano tenho um aluno meu que vem todo dia falar assim: “Ah eu tô muito feliz, meu pai tá voltando com a minha mãe”. (Seqüências 20;24-25)*

O bloco representado pelas seqüências 23 a 26 ilustra a heterogeneidade do sentido da prática educativa. Na seqüência 26, ainda existe a tensão que marca o início da entrevista: esta é uma das determinações para o tom bastante emotivo representado pela presença de figuras de linguagem (assíndeto/anáfora) cuja função primordial é convencer o interlocutor.

O tema “desestrutura familiar” aparece de forma recorrente na entrevista. O recasamento e as mudanças de hábitos domésticos são seus núcleos principais. Na visão da professora, as famílias permitem às crianças “comerem o que querem” e fazerem o que querem, sem disciplina. Consideremos que a educadora é também parte de um grupo familiar em que possivelmente existem dificuldades: chega a comparar sua filha às crianças de hoje, trazendo mudanças e dúvidas: “*como será que eu vou reprimir?*” (Seqüência 77).

Nas seqüências 61 a 64, além do incentivo à criação de uma disciplina alimentar, outros elementos da mãe-educadora aparecem: é o caso da educação da higiene das crianças (proposta do seu projeto escolar de agente de saúde, comentado na seqüência 66). Na seqüência 26 a



participante reafirma seu “envolvimento”, seu “caráter ativo”. Para além da paralisia da dúvida, diz que sua conduta “depende da hora”, do “apresentar problemas” das crianças.

A educação alimentar e a importância da família são temas que nos permitem visualizar algumas condições sob as quais a educadora diz envolver-se com “tudo” da criança. A amplitude do “compromisso” da participante transcende o ensino de conteúdos regulares (a preparação “para o pré”), atingindo a “preparação para a vida” (seqüência 91).

*“99 Minha criança de Jardim II ela tem que tá, 97 o máximo possível meu objetivo, no Jardim II, / é prepará-la para a vida e para o pré. Entendeu?] Para a vida, e não só para o pré. / Vai que ela sai daqui e vai lá tem idade. / Tem aluno meu que tem idade vai pular o pré. / Então eu não posso pensar só no pré. / Eu preparo para a vida, eu desenv,] no que ele é, é...] tem a capacidade de aprender.” (Seqüência 91)*

A professora procura falar de tudo, tudo que, na sua visão, a criança tem capacidade para aprender. Mas não costuma estruturar atividades dirigidas a essa “preparação para a vida”, que geralmente surgem “na hora” e são mais importantes do que a preparação para o pré (seqüência 98). Na seqüência 100, a participante traz novamente à baila o termo “compromisso”, como síntese das suas iniciativas de demonstrar amor aos alunos, e a eles falar de Deus (seqüências 99 e 100). É interessante observar que a professora redefine seu “compromisso” nas seqüências 99-100 como o ato de “fazer a sua parte”, falando de Deus – mas fica em dúvida sobre a efetividade em falar de Deus para crianças do Jardim I, afirmando que “não importa se as crianças se esquecem”. O núcleo semântico “compromisso” funciona na seqüência 100 como um alibi para a resolução do conflito entre a ação e seus resultados: a participante ora acredita que as crianças se esquecem, ora que não, desviando-se da questão.

Seu compromisso com a prática educativa – curiosamente – é, de certo modo, independente do resultado que pode advir dessa prática. Assim se explica, também, sua idéia de “contribuir com uma *gota* num *incêndio*” (seqüência 66). Possivelmente, a necessidade religiosa é importantíssima para seu próprio ser, apesar da dúvida sobre a capacidade das crianças em absorver suas crenças. Exemplo paradigmático de quanto um educador pode subestimar seus alunos: no experimento 3, nesta Seção II, poderemos verificar a efetividade da instrução religiosa da educadora.

A professora reconhece também sua conduta de “amar” os alunos indisciplinados, a fim de “melhorá-los”. Procura demonstrar “amor incondicional” a seus alunos bagunceiros; de fato, estabelece uma relação de troca de “amor” por “disciplina” que é, ao mesmo tempo, uma ação definida como trabalho (seqüência 99).

A professora relata envolver-se em casos que a criança conta, procura cuidar de sua saúde etc. Outro exemplo constitui verdadeiro tema de enunciação referente ao envolvimento da participante com seu trabalho: sua conduta frente à criança “diferente” e à “desestrutura familiar”. A professora, por duas vezes, passa um tema a outro. Num primeiro momento fala de sua conduta com respeito a uma criança síndrômica (seqüência 23), passando a falar, sem influência da mestrandia, sobre as declarações de uma criança acerca da separação dos seus pais (seqüência 25). Em outro momento a educadora sintetiza suas estratégias de intervenção no que se refere à “desestrutura familiar” (seqüência 34) e, em seguida, à “criança diferente” (seqüência 35). Esta seqüência é enunciada de forma equilibrada e linear. Podemos nos perguntar: que relação existiria, na consciência da educadora, entre separações e crianças “diferentes”?

Arrisco uma resposta. Diante da pergunta “Imagine um aluno ideal”, a professora cita vários comportamentos “ideais” para a criança e sua família, sintetizando-os na idéia de “normalidade” física, psicológica e de condições familiares.

*“é isso, basicamente disso, **169** que ele fosse uma criança normal, saudável, física e psicologicamente, / e ele ter a oportunidade de crescer, por ele mesmo.” (Seqüência 134)*

*“**169** Que ele esteja normal... / se comportando normal dentro da idade. / Eu não espero nada mais do que dentro da idade. / Se ele for tudo isso que eu te falei. / Da casa, de condições familiares, com estruturado lá e aqui... / **172** Ele vai ter uma condição aqui... normal, entendeu?” (Seqüência 134)*

Tanto a “normalidade” quanto o desvio à norma abarcam um enorme conjunto de determinações na vida da criança, com destaque para a necessidade de que seja saudável “física e psicologicamente”. São parâmetros de definição do “aluno ideal” para a educadora.

Devo dizer que, ao programar a questão: “imagine um aluno ideal”, eu tinha em mente o seguinte objetivo: “compreender quais os juízos de valor que, na sua positividade ou negatividade com relação ao processo de humanização, medeiam a relação professor-aluno”. Mas a posteriori,

confesso minha suposição de que tais juízos permeassem a ação educativa determinando o devir destas ações; supunha que a educadora estabelecesse uma relação de causalidade entre suas ações e esse produto “ideal” a se constituir. Não foi esse o campo de enunciação da palavra. Um exemplo:

“N: 169 *Que ele esteja normal... / se comportando normal dentro da idade. / Eu não espero nada mais do que dentro da idade. / Se ele for tudo isso que eu te falei. / Da casa, de condições familiares, com estruturado lá e aqui...* / 172 *Ele vai ter uma condição aqui... normal, entendeu? / Bagunçar um pouco, / fica quieto na hora certa, / correr na hora certa... / comer na hora certa. / Só não comer o que realmente não gosta no paladar. / E não porque nunca viu aquela comida ou porque é muito mimado. Entendeu? / Ele não vai comer porque ele não gosta, mesmo, / eu não gosto de pimentão, não como. [...] Todo mundo tem defeito. Entendeu? / Ele poder mostrar os seus defeitos livremente. / Eu tenho defeito, / preciso crescer, / preciso melhorar. Entendeu? / Então, mas um defeito saudável. / Sem tá agredindo o outro de uma forma...]” (Seqüência 136)*

No conjunto da enunciação temos uma série de representações difíceis de compreender, mas que “medeiam” a prática educativa. A educadora fala de condições familiares que se resumem na noção de “estrutura lá”, na família, englobando: um bom convívio dos pais, comida, material escolar, e uma reação equivalente à da professora, no que se refere à valorização dos trabalhos da criança. Acrescenta-se uma normalidade física e psicológica (seqüência 134), com o estabelecimento de uma relação de causalidade entre todas as condições enumeradas e a normalidade da condição do aluno na escola. Surge como ideal a acomodação entre o comportamento das crianças e sua educadora, que se repita até a família (“eu faço que isso seja... Todo e qualquer risquinho que ele, der”). As características desta condição, sua medida, são dadas pela própria educadora (tema 172).

Nota-se uma cisão entre os alunos ideais e “os outros”: “né, *coitadinhos* (rindo)?” O conflito de motivos da educadora a respeito dos alunos carentes expressa-se na coexistência da “pena” com o “riso” – conflito bastante disseminado em nossa cultura, ambivalente na forma de lidar com as crianças de origem humilde. A educadora ri, mas sua entonação é de quem solicita

uma explicação. Aparece um conflito de motivos contradizendo o que, no princípio da entrevista, surgira como “compromisso” da educadora.

A partir dos requisitos objetivos para seu ideal a professora avalia os ‘dons’ das crianças, sem perceber com clareza sua participação no processo.

*“G: E quais as qualidades que você esperaria da criança?”*

*N: 174 É ser maleável né, / é ser maleável, pra você...] te ouça, / consiga te ouvir, / ser maleá...”/ interrupção da gravação (Seqüência 139)*

É interessante verificar que a qualidade desejada pela educadora consiste justamente na “não-qualidade”. Contexto em que o educando é visto em função das necessidades imediatas de trabalho do educador e da convivência em sociedade (seqüência 141). Para a professora a criança precisa suprir suas falhas e aprimorar o que tem de bom, adaptando-se ao existente sem lhe colocar “barreiras” (seqüência 143). Destaco a admissão pela educadora de que tinha “outros ideais”, deixados de lado pela observação da realidade. Não se sabe quais são os “ideais” (ou alternativas impossíveis, que a educadora não especificou, mesmo com o estímulo da mestrandia), substituídos pela valorização da “maleabilidade” e família estruturada (seqüência 140).

Suponho que um aluno possa portar certos “defeitos” (como o de ser “santinho”) e ainda assim ser maleável e de “boa família” – concluo que a educadora produz uma lista à qual acrescenta características aleatórias, diversas, as quais configuram aquilo que Cury (2000, p.118–120) denomina de ‘ritual pedagógico’, ou reprodução de uma concepção de mundo *conformativa* nas práticas escolares. A observação da prática da professora M. ensinou-me mais sobre os seus critérios de avaliação das crianças do que a entrevista; temos aí um indício de alienação da consciência educacional com respeito ao processo de trabalho desenvolvido. O discurso na entrevista, no entanto, reflete um paradigma tradicional de infância que efetivamente plasmou sua prática educativa, caracterizada pela normatividade e submissão impostas às crianças.

A presença de características que transcendam a conformação são tidas como ‘anormais’ e negativas em si mesmas, justificadas numa linguagem referencial que reveste o indesejado com uma essência própria. É de se supor que a educadora não conheça práticas alternativas a este paradigma.

Ao lado de uma prática pragmatista, que avalia a própria conduta através da sua efetividade na resolução de problemas insurgentes, existem no entanto outros motivos de ação. É o que vemos no modo pelo qual a educadora procura conhecer os “casos” das crianças, num lapso da seqüência 25: “*Sabe não consigo, ver se que ele tá com uma carência em casa (...)*”. Pode-se entender, com a troca das preposições “se” por “que”: a educadora não tem instrumentos para inteirar-se das “carências familiares”. Mas, outra hipótese poderia deduzir o seguinte (tal como a participante procurou transmitir a mensagem): a professora sofre ao saber de problemas com a criança, procurando dar a elas maior atenção.

O próprio comportamento das crianças é observado e “avaliado” no contexto possível das relações familiares, através do jogo protagonizado (Seqüência 146, 191). Como se sabe, as crianças expressam no jogo muitos elementos de sua vida familiar. A ausência de uma ligação entre a avaliação e a prática educativa, na seqüência 191, permite-nos supor que a professora atribui ao termo “avaliação” o sentido cotidiano de “julgamento moral”.

*“199 Então, como eu te falei, é o mesmo tipo de avaliação pras outras coisas, observando...] Na mudança, que ele apresenta, na resposta que ele me dá. / Eu sempre, sempre observando, o tempo inteiro eu observo meus alunos, o tempo inteiro. / A partir do momento que eu entro aqui eu tô sempre observando. / Até quando eles tão brincando no parque, quando eles tão no baldinho, que parece que não. / Eu tô sempre observando como a criança gosta,] como eles brincam de casinha. / Como ela imita a mãe, como não imita... como (...)] casa de boneca é ótimo pra isso. / Acaba imitando, o que que ela tá falando, / às vezes eu vejo ela falando assim: “Cê vai apanhar viu, eu vou te bater na cara”. Entendeu? / **198** Então por que que ela falou isso? / Até a sexualidade também elas, “olha vem aqui (...) ah, eu vou pegar no...” / Porque ela viu, / às vezes mãe dorme no mesmo quarto. / É lá mesmo que você observa...] Na casa da boneca, no parque... Onde eles estão livres, assim. / De longe como quem não quer nada, / tão vendo eles, um com outro.” (Seqüência 191)*

A família, a tomar pela seqüência acima, era o objeto de avaliação da educadora através do jogo protagonizado das crianças. Como a participante, diversamente de outros trechos, não se questiona sobre o sentido da própria conduta, acredito que a mesma seja vista como natural em sua prática educativa.

Posso, agora, concluir o tópico “sentido do trabalho”. A multiplicidade de ocorrências do termo “compromisso” descreve a postura da educadora diante de situações diversas e aparentemente não relacionadas. Este fenômeno nos faz compreender que a idéia de “compromisso”, banalizada no meio educacional, expressa variados fragmentos do fazer educativo. Acredito que a espontaneidade da reprodução dos fragmentos não deve, no entanto, fazer-nos acreditar que eles surgem (e surgiram) “naturalmente”, “ao acaso”.

Os exemplos citados pela participante, bem como as conclusões que deles extrai; as marcas entonacionais e as figuras de linguagem, além do estilo que se desarranja nos momentos que requerem reflexão sobre a prática ilustram um ideário geral na educação pré-escolar: o da professora como “segunda mãe”. Os conceitos de trabalho e criança portados pela educadora, que agregam conflituosamente vários motivos, são expressão de que a criança é vista no contexto de uma cultura cotidiana que exige obediência.

Perguntamos, já no terreno da análise do cotidiano: diante de uma prática profissional para a qual disse não saber nada (seqüência 27), como agiria com as crianças? Restou-lhe a possibilidade de aprender com a prática cotidiana, objetivando um sistema de significados envolvidos na relação mãe-filho. A isto se adiciona a própria idade pré-escolar, que ainda não se reproduz de forma autônoma no cotidiano.

Sobreira (1998, p.55), analisando entrevistas de um grupo de educadoras, destacou nos vários discursos a presença da mãe como ponto de partida para diferenciação dos cortes simbólicos: filha-mãe, criança-mulher, professora-crianças. No caso da professora M. temos uma mãe que ensina português, matemática etc; uma mãe que procura educar a higiene das crianças e se impressiona quando suas famílias recompõem-se; dá broncas e também agrada os alunos. Na sua singularidade, mãe-pedagoga. Curioso é notar que a justificativa acerca da necessidade de preparar a criança para o pré (a parte ‘formal’ de seu trabalho) circunscreve-se ao acordo com as demais professoras, fenômeno que podemos supor como relativamente geral na educação infantil.

O conceito maternal de educação está prenhe de conflitos: a educadora avalia negativamente a vida das famílias e a partir disto, as crianças. Noutra momento, iguala-se às mães (seqüência 77) no que se refere a “sentir-se perdida” diante da criança.

Ainda no que se refere ao sentido do trabalho devo dizer que a participante, principalmente nas seqüências 3, 20 a 25, comenta sua vontade de ajudar as crianças. São trechos impregnados pela afetividade nos quais o seu “envolvimento” é posto em primeiro plano

(inclusive para suprir falhas lógicas). A forma de expressão é emotiva, formando uma síncrese de atitudes e situações em geral não incluídas no trabalho docente (“ir no posto”, por exemplo – seqüência 25), mas que se inscrevem no sentido de seu papel educacional. “Trabalho” é, pois, um conceito cotidianizado, referindo-se a todos os fazeres com a criança. A palavra “trabalho” representa de forma indiscriminada tanto o ato de “demonstrar amor” pelos alunos (seqüência 99) corrigindo-os moralmente, quanto o ensino de português (seqüência 81: “depende de como eles foram *trabalhados* (...”).

A participante descreve, de forma enfática, que não sabia sobre como “ser professora”, repetindo várias vezes termos como “pouco” e “nada” (seqüência 27), embora indecisa com relação ao grau de importância da teoria aprendida no magistério: era pouco, era nada? Sobre isto, cabe comentar a formação do educador infantil de um modo geral. O próximo tópico também visa a esclarecer o processo histórico de desenvolvimento da consciência da participante no que se refere à sua prática educativa.

### 5.3.2 – Formação profissional

A participante atribui ao “acaso” sua opção pelo magistério (seqüência 2). Quando concluiu o ensino fundamental, a mudança da cidade e o esquecimento de uma inscrição obrigatória para prestar o ensino médio colocaram-na numa classe de magistério. Na seqüência 25, vemos uma anáfora denotando forte demarcação afetiva do termo carência (“*Acho que é por aí eu... sabe não consigo, ver se que ele tá com uma carência em casa, que ele apanhou, que os pais tão separados, que ele tá aqui*”). É possível afirmar: tanto a atuação que a professora imagina desempenhar após a aposentadoria, quanto seu trabalho na EMEI aparecem como realizações algo “voluntárias”.

Quanto à história de sua aprendizagem profissional propriamente dita, a participante ressalta três processos fundamentais de aprendizagem:

- 1) “Lidando com eles” (os alunos): seqüências 28 e 31;
- 2) “Estudando”, “pesquisando”: seqüências 28 e 29;
- 3) “Troca de experiência com colegas e tudo”: seqüência 31.

Na seqüência 56 a participante diz que “faz cursos” oferecidos pela Secretaria de Educação, durante o seu trabalho extra-classe. Seria este mais um processo de aprendizagem?

Não sabemos. Eis o que diz sobre tais experiências: *“Às vezes é difícil, eu vou num curso assim... Dentro da minha área / (G – Hum, hum). E ali restrita, da educação, ó 15 minutos eu vejo novidade. / O resto é tudo que eu já vi. / Mas esses quinze minutos eu procuro vim e aplicar... / O que eu ouvir de novidade, entendeu?”* (Seqüência 181)

Os três processos principais de aprendizagem “na prática” permitem supor que o critério cotidiano da tentativa-e-erro era fundamental para a avaliação das atividades com os alunos. Opondo-se a quem “estaciona” perto da aposentadoria, a falante afirma na seqüência 180 sua necessidade de “melhorar” profissionalmente embora, nas seqüências 27 a 31, reconheça que já sabe o que fazer (sendo desnecessário estudar para isto), mas a desestrutura familiar e suas conseqüências sobre as crianças são ainda motivo para estudo.

A professora ressalta que sua experiência profissional torna, de certo modo, desnecessário “pesquisar para o planejamento”. Para estudar, imiscuem-se dois motivos: 1) (possivelmente) sua declarada necessidade de aprender mais psicologia (seqüências 30 e 178) para lidar com as crianças e suas famílias; 2) a obrigatoriedade de ler para a reunião pedagógica. Questionei à professora sobre a definição de conteúdos para tais reuniões: em conversa no mês de fevereiro de 2003, a educadora afirmou que ora o grupo de educadoras decide o que será lido, ora cada educador o faz. A professora M. leu o livro de Içami Tiba a partir da recomendação de uma colega, acreditando que a leitura seria interessante tanto para a educação dos alunos quanto da filha adolescente.

A formação da mestranda tende a ser uma determinação fundamental para a recorrência do tema “preciso aprender mais psicologia”. A entrevista não é um evento isolado, destituído de uma história pregressa e de um sentido: além de concordar em conceder a entrevista, a educadora também consentira com a observação da mestranda em sua sala-de-aula ao longo de 2003. A professora procura o lugar da psicologia na sua formação profissional, perguntando-se se esta ciência (ou talvez eu mesma) forneceria respostas para sua prática (seqüências 30 e 178). Em decorrência disto muda significativamente o processo de reflexão (sobre) e comunicação (dos) problemas em sala-de-aula: reflexão e comunicação feitas a um interlocutor instruído numa determinada área do conhecimento.



Como afirma González-Rey (1998):

O sujeito, ao entrar em qualquer novo espaço de expressão social, é portador de uma condição subjetiva que se define pelo desenvolvimento de sua personalidade, portanto, sua ação dentro deste novo espaço não está constituída só pelo sentido dos eventos sociais que aparecem nele, pois estes são inseparáveis das estruturas de sentido da personalidade. (1998, p.97)

Mas, para além da determinação interpessoal que influencia o processo de entrevista, o processo de observação ensinou-me que as raízes dos problemas referentes às mudanças das crianças inserem-se na prática da educadora, na sua relação com os alunos e suas famílias. São problemas de “deseestrutura familiar” que a professora considera efetivamente existentes, qualquer que tenha sido a influência da formação da interlocutora na enunciação dos referidos problemas.

### 5.3.3 – Atividades extra-classe. Preparação de atividades

A seqüência 54 tem uma peculiaridade no contexto da entrevista: é enunciada num estilo sóbrio. O discurso progride sem acidentes, com marcas entonacionais que nos indicam a familiaridade com o tema e o compromisso da educadora com a realização das atividades:

*“N: 81 Ah, sim, eu faço planejamento...] a minha extra-classe?/ Eu faço extra-classe a semana inteira./ Então eu faço planejamento,/ eu pesquise o que eu vou dar, pra dar o melhor./ 77 Como eu falei pra você, que muitas vezes o meu planejamento é flexível./ Eu chego aqui,/ eu vi que aquele dia não foi um assunto... diferente,/ eu não vou perder aquele assunto por causa do interesse deles pra seguir, o planejamento./ 78 Mas eu faço um planejamento, que eu tenho que apresentar pra diretora./ 79 Eu pesquiseo muito”* (Seqüência 54)

A participante afirma pesquisar “para dar o melhor”, embora seu planejamento seja adaptável à interação com os alunos. Este planejamento semanal precisa ser apresentado à diretora, como é usual na rede municipal de ensino da cidade. O planejamento, que ocupa três dias do tempo de extra-classe da professora, pode ser tido como uma “atividade conformadora da força de trabalho”, ou seja, uma atividade que promove o desenvolvimento de capacidades,

aptidões e propriedades, submetida às relações sociais objetivas nas quais se inscrevem (Martins, 2001, p.31). No seu planejamento, a educadora pesquisa materiais e prepara as atividades com os recursos disponíveis na escola como, por exemplo, livros de histórias infantis (seqüências 55-56). A professora destaca a preparação de projetos contemplando temas específicos (saúde, alimentação) ou com datas comemorativas, envolvendo todas as áreas de trabalho (como matemática e saúde).

A educadora tende a equiparar os conteúdos aos objetivos de sua práxis. Tal fenômeno indica-nos que as atividades pedagógicas justificam-se por si mesmas, sem se relacionar à reprodução da genericidade para-si. Ultrapassam-se as próprias rotinas escolares apenas com a importação de datas comemorativas, que servem como temas para a transmissão de conteúdos regulares de escrita, matemática etc. Esta infiltração do cotidiano alienado na escola é uma característica de toda a educação, já que a própria legislação nacional – infelizmente – prevê festividades comerciais no currículo escolar.

Com conteúdos basicamente idênticos de um ano para outro, a participante prepara estratégias flexíveis, reformuladas de acordo com sua experiência de trabalho (seqüência 70). Na seqüência abaixo, a professora explica sua própria maneira de preparar um modelo de atividades para as crianças:

*“G: Uma matriz é o quê, é uma...”*

*Professora M: 116 Eu faço assim, eu faço em papel azul, / eu costumo fazer assim né? / Pego uma folha de sulfite colorido. / E por exemplo, eu quero uma atividade que tá no livro mas não é bem assim que eu quero. / Eu vou lá xeroco uma vez aí eu recorto, ponho no papel, colo, xeroco de novo, eu faço, aí até que chego numa matriz. / Menor, maior, com as letra onde eu quero, o que que eu quero. / Aí eu guardo, levo lá e tiro xerox e 117 guardo aquela matriz. / 118 Porque aquilo lá faz parte de um conteúdo que é do Jardim II.”* (Seqüência 82)

O discurso linear e predominantemente referencial do trecho acima indica-nos um modo de ação conscientemente elaborado e consolidado na prática. A professora M. relata-nos uma atividade que realiza com freqüência, descrevendo suas ações com ordenação lógica.

### 5.3.4 – Conteúdos de ensino

A participante afirma pelo menos oito vezes (seqüências 75, 78, 83, 94, 114, 119 e 126) que *deve* transmitir “aquele” conteúdo, um conteúdo que é próprio do Jardim II.

*“E aí você distribui [as atividades] pras crianças?”*

*Professora M.: 119 Distribuo a cópia daquilo pra que eles possam fazer. / Eu colo no caderno, faz muito livre e no caderno também. / (G: Hum, hum) Entendeu? Agora essa matriz muitas vezes no outro ano ela não serve praquela turma. / 99 Agora o conteúdo eu tenho que dar, / eu vou dar aquela mesmo conteúdo ali.*

*G: Como você chegou a definir esses conteúdos?”*

*Professora M: 99 Esse conteúdo, ah... / olha quando nós entramos aqui era, vinha...] 120 nós tínhamos planejamento anual. / Sabe, em fevereiro a gente pára pra fazer planejamento. / Nós temos quase um mês de aula com essas crianças fazendo o planejamento. 121 Então esses conteúdos, era, eles já tá aí, sabe... é próprio da pré-escola da prefeitura que tem o que que...] o que que se ensina, mais ou menos.” (Seqüências 83-84)*

A obrigatoriedade de transmitir sempre os mesmos conteúdos é efetivamente surpreendente, dado o tempo de prática educativa da educadora (21 anos). Perguntei, então, qual a origem dos conteúdos que a professora ensinava.

No processo de entrevista chamou-me a atenção que a professora declarasse a pré-existência dos conteúdos de ensino – estes seriam “próprios” à pré-escola da prefeitura (seqüência 84). O dado interessou-me, fundamentalmente, porque na introdução teórica (capítulo 9 da Seção I) eu havia destacado que a transmissão de atividades fazia-se entre gerações de professores. Isso tornaria os conteúdos da educação infantil um apanhado de entidades pedagógicas costumeiras, sem a fixação de uma história escrita ou mesmo consciente. Foi pensando em tal hipótese que retomei, na seqüência 112, o questionamento acerca da origem dos conteúdos de ensino.

Procurando na memória a origem dos conteúdos de ensino, a participante faz uso da função outrativa na seqüência 85, ou seja: fala consigo mesma. Saber dos conteúdos aparece como algo inerente às professoras, sendo por elas transmissíveis oralmente:

*“122 Não vou dizer assim, tão assim como eu tô falando. / Que que é que se dá no maternal? / Se você perguntar pruma professora ela vai te falar, maternal é assim assim assim / no Jardim I, / mas aí são os conteúdos próprios, / desde que eu entrei já tem esses conteúdos, / só que ao longo do tempo, ele foi... ]” (Seqüência 85)*

Numerosas falhas lógicas acompanham todas as seqüências relacionadas ao tema dos conteúdos pedagógicos. Exemplo: *“104 Então isso daí é, uma coisa que quase não muda... / 99 Entendeu, então eu tenho que dar uma letra de forma, / então eu ensino o alfabeto e eles tam...] e eles, eles, eles tiram os 4 tipo de letras. / Mas eu dou só de forma maiúscula. Entendeu? / (G: Pra que eles...?) 154 Escrevam, leiam, reconheçam, mas depois do meio do ano. / Entendeu, então tem tempo, também.” (Seqüência 120)*

Na seqüência 84 a participante procura esclarecer a definição dos conteúdos de ensino a partir do planejamento anual, mas afirma que os conteúdos já existiam, sendo próprios da pré-escola da prefeitura. Tais conteúdos foram “evoluindo”. As seqüências 84 a 87 são repletas de contradições e perdas de domínio do discurso, indicando a alienação da educadora com respeito ao pensamento sobre sua própria prática. Após narrar uma história sem muito sentido, enuncia: *“99 Então com o tempo,/ nós fomos evoluindo e esses conteúdos foram evoluindo. Entendeu? / Então agora a gente senta todo ano / e vamos definir os conteúdos praquele ano. / Como é que passamos de ano? / Então a, a professora do pré fala pra mim: “Olha... cê pode ir um pouquinho mais além, viu?”. Entendeu? / Então nós definimos esses conteúdos agora, / esses conteúdos vão ser reavaliados com as estratégias, no dia-a-dia.” (Seqüência 87)*

Desse trecho tão confuso, pode-se compreender que, embora o diálogo entre as professoras tenha sua importância, a reavaliação de conteúdos subordina-se fundamentalmente à observação da própria prática em sala-de-aula. Isto não significa uma mudança de conteúdos, mas sim sua aceleração ou desaceleração.

As raízes das falhas lógicas produzidas nas seqüências 85 a 87 denotam a alienação da educadora com relação aos conteúdos de ensino. A educadora estabelece com os conteúdos uma relação de execução, levantando para eles uma série de possíveis origens, confusas e não confirmadas.

*“Cê já ouviu falar na LDB? (...) Entendeu? Isso aí é o que você tem que dá! / 153 é um conteúdo geralzão, entendeu, pra educação? / Dali você tira este conteúdo / e antes não tinha essa LDB, / mas tinha outro. Feito um pra pra...] então, aí você pega dali, / você tira o seu conteúdo anual. / E do anual, cê tira o semanal. / E do semanal cê tira o diário.”* (Seqüência 114)

Na seqüência 112 existe uma perda do domínio do discurso, que se refaz apenas na seqüência 114 com o “álibi” da LDB (Lei das Diretrizes e Bases para a Educação). Dizemos “álibi”, porque a palavra LDB resolve as tentativas de identificar a origem dos conteúdos de ensino, origem sucessivamente suposta na pedagogia, na psicologia, em livros didáticos e no planejamento geral da prefeitura. A professora estabelece uma conexão direta entre a LDB (ou qualquer “outro” documento que seja) e as ações de tirar o conteúdo “anual”, “semanal”, “diário” (seqüência 114). A anáfora que impregna o termo “adotar” conteúdos, concomitantemente à recuperação do domínio do comportamento enunciativo, demarca a importância prática dos conteúdos para a participante, independentemente da origem dos mesmos.

Dias depois da entrevista a participante retificou a informação que me dera: ao invés da LDB, os conteúdos com que trabalha são extraídos do RCN (RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), como lhe foi informado pelas colegas. Acredito que a substituição do nome reforça a noção de que tal informação é secundária, não representando seu real significado no contexto da educação brasileira. A LDB não é fonte de parâmetros curriculares, mas sim um conjunto de normas que regulamentam o ensino escolar. Destaca-se um traço comum a todos estes nomes, definidor de seu sentido para a professora M.: seu caráter normativo. É com tal percepção normativa que a participante estrutura seu trabalho.

É perfeitamente plausível a existência de diversas fontes para os conteúdos educacionais, inclusive os livros didáticos (seqüência 112). Espantoso é que tais fontes múltiplas sejam opções que se entrecrocaram, assumindo o caráter de alternativas mutuamente excludentes. A realidade macrossocial é representada como uma sucessão de ordens indistintas, configurando um processo de alienação do agente educativo com respeito à práxis política (que confere sentido às leis de cada momento histórico). E também permite supor que as leis gerais para a educação infantil não modifiquem as ações no nível da realidade particular: cada produto, cada fonte de conteúdos “despenca” de instâncias superiores. Vejamos:

*“E de lá... nós,] tem uns livro aí tem um livro que vinha, a Nova Pedagogia, por exemplo...”* (Seqüência 113)

Para a memória da agente pedagógica restam fragmentos do tempo, verdadeiras entidades kafkianas – significando o poder que transcende qualquer conhecimento. No processo de desenvolvimento, o outro se torna eu, mas a realidade continua aparecendo como realização do outro: é a consciência da própria professora que refrata a realidade através de conceitos normativos, mas este processo (dotado de uma ontogênese) não se tornou objeto de uma relação consciente o mundo.

A secretaria de educação da cidade deve ter um importante papel na transmissão de informações normativas, de mudanças na rotina burocrática. Mas tais mudanças não atingiram significativamente a sala-de-aula de nossa participante.

Na seqüência 88, a participante procura justificar a pré-existência dos conteúdos de ensino equiparando-os aos processos de desenvolvimento infantil. Assim os conteúdos (o que se ensina) são tão “naturais” quanto as transformações da conduta da criança (seqüência 90). A participante não se reconhece plenamente como agente histórico: na maioria das vezes, fala dos conteúdos usando a função referencial – isto é, descreve-os como fatos alheios a si mesma, que se apresentam sem mediações. Justifica empiricamente a certeza de que certas coisas “não mudaram” até hoje (seqüências 88 e 89), e comenta quais foram as transformações das crianças (*“vêm discutir novela aqui dentro do classe”* – Seqüência 29; *“se eles passam lá falam assim: “Olha, a diretora tá mexendo com o mouse! / Mouse, antes era o Mickey Mouse, rato. Então...”* – Seqüência 75). Mas as mudanças infantis não parecem, no que se pode deduzir, ter sido acompanhadas por uma mudança de conteúdos de ensino. As crianças permanecem essencialmente iguais na prática da educadora.

Pela análise das seqüências 90, 125 e 134 pode-se dizer que a participante acredita no desenvolvimento como um fato inexorável – a criança será “brilhante” ou “não brilhante”, cabendo ao professor ajudar para que o aluno a venha a ser aquilo que é. Em oposição a esse paradoxo temos nas seqüências 90 e 53 dois excertos nos quais sobressaem: 1) o papel ativo da

criança em seu desenvolvimento; e 2) o papel do professor na modificação de seus alunos<sup>35</sup>. Aspectos contemplados na práxis educativa da participante, mas que não se articulam às suas crenças mais gerais sobre desenvolvimento; aspectos nascidos da observação de situações isoladas e da forma como auxilia os alunos. A compreensão da educadora tende a ser situacional, fundamenta-se na memória episódica sem transcendê-la na forma reflexiva do conceito científico – consequência da ausência de espaços de discussão sobre sua realidade concreta.

Na seqüência 39 observa-se a idéia (recorrente ao longo da entrevista) de que as crianças de “hoje em dia” mudaram. De fato, é o espanto cotidiano que muitas vezes nos acomete diante das novas habilidades e capacidades adquiridas na infância: a participante compara-se com sua filha e sua filha com seus alunos (seqüência 73 a 75), vendo a sua própria infância em franca desvantagem. Neste conjunto de enunciados a educadora expressa uma relação ambivalente com os avanços do “desenvolvimento” atual, reprovando o “desrespeito” das crianças “de hoje”.

Na seqüência 147, o “desenvolvimento” aparece como um atributo, que se tem mais ou menos. A idéia de “pouco desenvolvimento” opõe-se à de “espertinho”, palavra cotidiana. O desempenho da criança é, pois, representado e avaliado a partir de uma relação não-pedagógica – e integrada numa visão cotidiana de criança.

### 5.3.5 – Atividades pedagógicas

Sob a categoria artes plásticas, a educadora destaca tanto a possibilidade de “expressão” das crianças quanto recurso auxiliar de outras atividades. Nesta miscelânea, tão própria da educação infantil, acredito que exista uma certa confusão entre os materiais pedagógicos/métodos de ensino e as atividades de ensino propriamente ditas. Pois não é a ação de recortar figuras coloridas que confere o caráter artístico a uma determinada atividade. Tampouco as artes plásticas podem ser recurso para outras atividades – este papel fica reservado apenas aos objetos e ações costumeiramente associados a elas<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> Destaque também para a seqüência 88: é a professora quem julga qual a capacidade que a criança tem para aprender – não obstante o trecho seja eminentemente referencial, impessoal. Ficou, ao que me parece, algo perplexa com a melhora de uma das crianças “diferentes”, após o auxílio de seu amiguinhos, por ela incentivado (Seqüência 35).

<sup>36</sup> A arte, como afirma Heller: “é a autoconsciência da humanidade: suas criações são sempre veículos da genericidade para-si, e em múltiplos sentidos. A obra de arte é sempre imanente: representa o mundo como um mundo do homem, como um mundo feito pelo homem. Sua hierarquia de valores reflete o desenvolvimento de valores da humanidade.” (1991, p.200)

Sendo “recurso” para outros fins, as artes plásticas (como compreendidas pela educadora) englobam uma série de habilidades: recortar, colar, lidar com tubo de cola, colar, furar, guardar o material, arrumar a pasta, escrever o nome, mexer no caderno, (seqüências 96 e 97). Segundo a professora tais habilidades *não podem* constituir matéria de ensino do pré, comentário que muito nos diz sobre a rigidez das tarefas de cada educadora na escola.

Em sua maioria, as habilidades enunciadas pela educadora recebem marcas entonacionais, bem como a afirmação de que devem ser feitas no Jardim II. Justificativa: a professora de pré “*não pode perder tempo ensinando recortar, colar (...). A não ser os alunos novos*” (seqüência 96). “*A não ser que ele tenha algum problema tenha uma imaturidade enorme pra idade... / às vezes vai, viu, gente sem saber, por mais que eu faça... não consigo.*” (seqüência 97).

O conjunto de enunciados acima caracteriza um acordo explícito entre os professores da escola. Cabe à participante preparar as crianças para que tenham uma “coordenação motora ótima” (seqüência 95) no pré – daí a insistência em recortar, colar etc. As categorias de significação relativas a estas tarefas são importantíssimas e freqüentes na mediação da relação professora-alunos, como o leitor poderá constatar no Apêndice A (Figura 3).

Cada área ou disciplina trabalhada pela professora tem um objetivo, como ela destaca na seqüência 127. A educação física é preparada a partir do que se espera da idade de 5 anos (pular, saltar, desenvolver músculos e força), também importante no lazer/entrosamento e na aprendizagem da própria vida, que é uma competição. Nas seqüências 130-131, a semelhança que se estabelece entre vida e objetivo pedagógico é de que ‘nem todos ganham na vida’.

A professora adapta sua ação à do aluno, não requerendo a aprendizagem imediata dos conteúdos trabalhados, mas realizando uma “aproximação sucessiva” por meio de atividades intermediárias com relação ao conteúdo-alvo. O termo “zona proximal de desenvolvimento” é utilizado pela professora como um *lugar* do desenvolvimento, um lugar em que é possível estar próximo do que a criança consegue fazer. O termo vigotskiano foi objetivado num sentido justificador da atividade, que representa as ações educativas adquiridas/desenvolvidas pela professora no decorrer da sua prática profissional.



### 5.3.6 – Avaliação, correção e incentivo

Como já comentei o sentido cotidiano de “julgamento moral” inclui-se no conceito de avaliação, como processo de observação das crianças em atividades livres (ver tópico “Sentido do trabalho”). A palavra “avaliação” assume um sentido moral também nas atividades pedagógicas dirigidas (seqüências 144-148), buscando-se o disciplinamento das crianças e se atribuindo os desacertos da atividade individual a basicamente duas causas: 1) os desvios com relação à norma (brincar, conversar); 2) o nível de desenvolvimento do executor. O esforço da criança que não se subtrai à ordem estabelecida, independente do resultado de seu trabalho, é reconhecido (seqüência 148) – a norma é, pois, mais importante do que a produção escolar. A professora não inclui suas próprias ações no julgamento do desacerto das crianças.

Nas seqüências 144-146 a participante acentua dois métodos de avaliação da atividade pré-escolar: observação das crianças e da resposta que dão no caderno. Interrompe-se com o exemplo de uma comparação, feita pelas crianças, entre seus próprios trabalhos no princípio e no fim do ano: ressalta as mudanças constatadas, além de outras que a própria professora identifica (seqüência 145). Qualifica a mudança infantil com os adjetivos “inacreditável” e “linda”.

A professora afirma que nunca compara os alunos entre si (idéia que pode, no plano geral, ser relacionada ao construtivismo), procurando valorizar os progressos do trabalho individual. A correção, tal como enunciada na entrevista, consiste no ato de assegurar a atenção dos alunos para a atividade, requisito tido como fundamental na aprendizagem (“*Mas às vezes eu falo tem hora que não dá ó, vem mais pra cá* – seqüência 147). Tendo uma conotação moral, a correção é realizada quando os pequenos não efetuam as atividades da forma determinada pela professora. Entendi ainda que existe a possibilidade de aprendizagem para a criança junto a seus pares, além das próprias instruções da educadora.

Passemos agora à descrição e análise do processo de observação. Teremos a oportunidade de verificar como os sentidos enunciados pela educadora desdobram-se em atividades, e de que modo elas determinam o desenvolvimento infantil.

## *6 – Descrição e Análise do Processo de Observação*

Contarei aqui a história de uma relação professora-alunos, fracionando-a em categorias de atividades e em análises gerais dos processos de interação entre as crianças e a professora. Enfocarei também questões importantíssimas relativas à relação professora-alunos, questões relacionadas à constituição da relação sentido-significado, através da qual podemos verificar os caminhos pelos quais as crianças apropriam-se de uma consciência social determinada. Também tratarei de processos de aprendizagem dos conteúdos de ensino, os quais determinam de forma decisiva as atividades pedagógicas. Sintetizo tais análises semântica e de processo de desenvolvimento principalmente nos tópicos “Sobre regras, disciplina e hierarquia social”, “Sobre valores, interesses e significados em sala-de-aula” e “Processo de aprendizagem cotidianizado: o reforçamento”. Desenvolvo no presente capítulo a importância da relação entre a entrevista, a observação e os experimentos, como focos distintos da mesma realidade objetiva, de mútuo valor explicativo.

Mantendo fidelidade às linhas gerais de análise da significação que dissocia dois níveis de interpretação do significado (no contexto específico das atividades pedagógicas e na tendencial generalidade do fenômeno social), enfocarei a vida pré-escolar que presenciei, relacionando-a às rotinas gerais da educação infantil. Os nomes de todos os participantes são fictícios.

Selecionei três crianças para as etapas de observação participante e experimentos (Júlia, Cláudia e Luís). Ao longo do período letivo sentei-me alternadamente ao lado destas crianças, questionando-as sobre suas atividades como me foi possível.

No mês de fevereiro observei as crianças em todo o período letivo, inclusive durante o lanche e as brincadeiras no parque. Nos demais meses as atividades ocorridas no lanche não foram observadas. Nas brincadeiras e hora do lanche houve várias atividades (brincadeiras, conversas) contempladas entre as de “Conteúdo e Estrutura Determinados pelos Alunos”. Receberam uma descrição sucinta, que visa somente a contribuir para a compreensão das atividades pedagógicas propriamente ditas.

No Apêndice A (Figura 2), exponho uma síntese quantitativa das atividades observadas de fevereiro a abril de 2003. A observação, no entanto, foi feita durante todo o 1º semestre de 2003, num total de 31 dias de observação e aproximadamente 71 horas (pelo menos 31 das quais podem

ser consideradas reservadas às atividades educativas). A Figura 2 não abarca todos os dias de observação, mas ilustra com fidelidade a vida escolar.

Tendo adotado a atividade como unidade mínima da relação professor-aluno em sua totalidade, feita de ação e comunicação, furto-me à etapa da apresentação caótica do todo, expondo a essência da realidade pré-escolar tal como pude observá-la. Destaco as atividades e suas categorias semânticas essenciais à compreensão da relação professora-alunos, aquelas dotadas de uma função comunicativa pertinente ao processo educacional. Para isto baseio-me em acontecimentos documentados no diário de campo e – muito raramente – dados de minha memória.

Conforme disse no “Método”, tomarei o sentido como esclarecimento do próprio significado da relação pedagógica. A produção de sentido para as atividades pelas crianças poderá, no entanto, ser vista na sua riqueza consciente sobretudo através dos experimentos. Procurarei tecer relações entre entrevista, observação e experimentos na medida da necessidade.

Começo com uma breve descrição das rotinas gerais da escola, sobre as quais coube pouca variação, exceto no que se referia aos dias comemorativos. Podemos observar que a Figura 2 expõe não apenas as atividades observadas, mas sim a generalidade dos rituais pedagógicos que se constituem na Educação Infantil. Tais rituais eram determinados pela própria equipe de profissionais da escola como forma de acomodação do espaço: eram três salas para quatro turmas e o refeitório acomodava apenas uma turma de cada vez. As crianças ficavam na pré-escola pela manhã, definindo-se que cada grupo tinha direito a meia hora de lanche, mais meia hora de parque – tempo correspondente a 1/3 do horário de aula. Visto que cada educadora podia usar a sala-de-aula com carteiras e quadro-negro por 1,5 hora, restava meia hora a ser empregada em espaços variados: “Casa da Boneca” (quarto com brinquedos), baldinho (quadrado com terra), sala multiuso (televisão, vídeo, jogos de montar, fantoches, aparelho de som, mini-biblioteca), pátio com bancos e a “meia-lua”. As professoras conduziam jogos e brincadeiras com as crianças, na meia-lua e no pátio, tendo uma relativa liberdade de escolha sobre o local a trabalhar: várias vezes observei a professora M. mudando sua opção de atividade.

Kishimoto (2001, p.165-243) realizou um amplo levantamento acerca dos brinquedos e materiais pedagógicos nas EMEIs da cidade de São Paulo. Os resultados são espantosamente concordantes com a realidade identificada nesta pesquisa, inclusive no que se refere à frequência de utilização. Os materiais mais usados eram os de artes visuais/plásticas para experiências

sensoriais e estéticas (sulfite, lápis de cor, giz de cera). Tal como na EMEI que pesquisei, as crianças da cidade de São Paulo realizavam muitas produções estereotipadas em papel sulfite, sendo as brincadeiras livres vistas como “descanso”, tempo em que as crianças brincavam espontaneamente no parque. No parque os adultos raramente intervinham e não existiam materiais adequados para jogos e brincadeiras simbólicas. Na biblioteca, em que os livros ficavam inacessíveis para as crianças, faltavam obras sobre a cultura brasileira. As atividades foram fundamentalmente voltadas a uma aprendizagem motora da escrita e do cálculo.

Também segundo Kishimoto (2001, p.241), achados semelhantes foram encontrados em EMEIs do Rio de Janeiro. Tal generalidade indica a composição de uma visão da infância popular centrada na necessidade de submissão ao adulto e no aligeiramento dos conteúdos de ensino.

Devemos, no entanto, atentar para as especificidades da conduta pedagógica da educadora, sublinhando sua importância na definição das atividades. As curtas orações eram uma prática comum na escola, mas nos parece significativo que (como aparece na Figura 2) fosse a atividade mais freqüente da classe que observamos. Este fato justifica-se pela própria individualidade da educadora, que fazia da religião uma fonte de atribuição de sentido ao seu trabalho, como foi constatado na entrevista (ver “Sentido do Trabalho”). E a religião, muitas vezes, ultrapassava o momento de orações para constituir-se em razão do processo de disciplinamento das crianças, ou mesmo conteúdo de ensino. Já as atividades audiovisuais tiveram um estrutura idêntica à da vida cotidiana, razão pela qual não as comentarei.

A EMEI era um exemplo da educação bancária já comentada por Freire (1997, p.63): os professores são sujeitos e os alunos, objetos. Canetinhas, aquarelas, papel em branco eram disponibilizados apenas mediante a determinação da educadora. Sobre o armário em que tudo se guardava, viam-se caixas com brinquedos que as crianças poderiam utilizar meia hora por semana, num quarto de brinquedos denominado “Casa da Boneca”. Ao lado dessas caixas, empilhavam-se pequenas lousas. Alguns materiais fixados nas paredes remetiam as atividades passadas, ou em processo de execução (fundamentalmente, envolvendo a linguagem escrita).

O ambiente oferecia poucas distrações com relação às atividades oferecidas pela educadora – atividades polimotivadas que se tornavam verdadeiras, em parte, porque havia poucos estímulos rodeando as crianças. Além de fazerem quase sempre as mesmas coisas, era freqüente que fossem obrigadas a permanecer silenciosamente em seus lugares, enquanto a

educadora preparava a próxima tarefa que elas deveriam realizar. Precisavam aguardar o sinal da educadora para dar início às produções, seguindo num rumo mediano, acabando quando a professora determinasse. O aspecto de fábrica foi arrematado com a igualdade da produção das crianças, a distribuição dos crachás aos dois secretários (crianças que, rotativamente, recebiam a função de ajudantes) e o fato de que cada atividade recebia, via de regra, dois carimbos: 1) na parte superior da folha, bem ao centro (designando a atividade); e 2) na margem superior esquerda da folha (avaliando como “ótima” ou com “parabéns”, a tarefa que a criança realizou).

Procurarei distinguir as atividades escolares pelos sujeitos que as concebiam, tanto na sua estrutura quanto no seu conteúdo. Minha proposta de pesquisa foi inicialmente, investigar a relação entre desenvolvimento da consciência e atividades pedagógicas, mas se tornou problemático distinguir as atividades pedagógicas das não-pedagógicas. A distinção entre pedagógico e recreativo era formalidade, diante dos reais processos de interação adulto-criança – a professora justificava em termos pedagógicos a necessidade de trabalhar a brincadeira do coelhinho na toca por exemplo. Também, na entrevista, afirmava ensinar conteúdos para a vida e para o pré e incluía a apropriação dos costumes escolares cotidianos entre os méritos de sua ação educativa. O mesmo pode ser dito das atividades de recorte e colagem ou das brincadeiras no parque.

De alguma forma, indubitavelmente cada atividade contribuía para o desenvolvimento das crianças – e esta diferenciação será considerada e discutida neste trabalho – mas a participação da educadora em cada atividade infantil variava bastante. Além desta variação é preciso considerar a hipótese lançada por este trabalho (ver capítulo 2 desta Seção II), a qual enfoca a ativa participação do educador no desenvolvimento infantil. É exatamente esta participação que me interessa: enfatizarei, então, as atividades de *conteúdo e estrutura determinados pela educadora*.

A relação professora-crianças era uma relação tensa, na maior parte do tempo uma relação de poder e submissão ou de adoração e medo. Não obstante, propunham-se atividades de estrutura variável, nas quais se inseriam saberes diferentes desta dicotomia um tanto quanto irregular: até mesmo as costumeiramente alegres brincadeiras tradicionais podiam revelar-se significativas ou coercitivas para as crianças. Assim, foi difícil classificar de antemão uma atividade pedagógica quanto ao seu conteúdo.

Cito como exemplo que, em algumas conversas, a educadora perguntava sobre fatos do cotidiano. Transmitia-lhes a seguir uma *doxa*, ou seja, certa sabedoria do cotidiano (“É falta de

educação falar se tem alguém falando”, “É preciso livrar-se dos pneus e garrafas velhas” etc). Em vários momentos a educadora repreendia as crianças, expondo-as ao riso das demais (como quando alguns alunos expeliam flatos num canto da sala)

Noutros dias, ao invés de propor conversas, a professora apenas disciplinava as crianças, o que pude relacionar a certas mudanças de humor. Atribuo tais mudanças tanto à relação com as crianças (vez por outra uma delas infringia regras importantes para a educadora, como no dia 23/04/03, no qual uma das crianças “pegou o que não era dela”), quanto às necessidades curriculares. É difícil conhecer outros motivos mediadores de suas mudanças de humor, mas suponho que podiam se relacionar a processos de vida extra-escolares, cotidianos, os quais passavam a determinar, portanto, o desenvolvimento das crianças. A consciência humana em suas características mais estáveis, sobretudo suas reações emocionais, é única – embora o indivíduo viva uma vida concreta em que se exigem dele diversos papéis, as emoções tendem a generalizar entre eles. Existem aspectos inconscientes da produção de emoções, conforme Ledoux (1996, p.272): é possível ter um sentimento sem estar consciente do estímulo-produto desta emoção.

A seguir, procurarei arriscar uma descrição e análise das atividades pedagógicas quanto às configurações gerais e específicas de sua estrutura e conteúdo.

#### 6.1 – Atividades educativas de conteúdo e estrutura determinados pela professora:

Esta categoria engloba as atividades pré-definidas pela professora. A educadora regulava as mudanças de ações constantemente, trazendo atividades costumeiras no contexto da educação infantil com marcante participação dos materiais para experiências visuais e estéticas. Identifico tais atividades como “atividades psicomotoras”. Nelas se plasmava um conjunto de ordens e instruções da educadora, orientando a execução das etapas de produção de convites, cartões, cópia etc. Não pude verificar uma intencionalidade pedagógica caracterizada pela intervenção sistemática da professora, com o fito de mediar a apropriação de novos conhecimentos. A interação professora-alunos era mediada pela apropriação das ordens e instruções, contribuindo para o desenvolvimento do domínio da conduta. Retornaremos a este conjunto de atividades psicomotoras mais adiante; começando com uma descrição e análise mais amplas pela atividade de conversa.

Retomando a explanação que realizei no método, afirmo: para reconstituição do significado de uma palavra (o significante), é tendencialmente necessária a realização de um amplo ato de pensamento verbal, explicativo de todo um sistema de relações humanas que efetivamente ocorrem. Não há significado fora do sistema de significações que ele compõe – pois a palavra realiza uma determinada função no movimento do real. Com base neste pressuposto, serão reconstruídos os significados mediadores das principais classes de atividades no amplo contexto da relação educativa.

### 6.1.1- Atividades de Linguagem

Incluem-se as atividades de oração, conversa, música, leitura de histórias, lembrar história, adivinhar nomes e recitar versos. As atividades de oração e música faziam parte da rotina da escola: as orações acontecem de duas a três vezes num dia (quando as crianças chegavam, antes de brincarem no parque e antes do lanche). A proximidade entre o número de dias de observação (23) e o número de orações observadas (30) deve-se ao fato de que eu chegava em geral às 8h15, quando a primeira oração já havia sido feita. Também, observei as crianças durante o lanche apenas no mês de fevereiro, limitando-se a contagem das orações.

As orações foram curtas, de no máximo 15 segundos. Exemplos:

“Papai-do-céu / Obrigado pela merendinha gostosa que temos para comer / Em nome de Jesus, Amém.”

Geralmente, a música do lanche era esta:

“Meu lanchinho, meu lanchinho / Vou comer / Vou comer / Pra ficar fortinho / Pra ficar fortinho / E crescer / E crescer.”

Nas proximidades das datas comemorativas (Páscoa, Dia das Mães) em que os pais iriam à escola, a professora ensaiava músicas com as crianças. Recitar versos foi uma prática identificada apenas uma vez, como apoio para as atividades de reconhecimento de letras e pintura com lápis de cor.

A atividade de ‘lembrar história’ consistiu na elaboração de perguntas às crianças sobre uma história contada no dia anterior – tendo como suporte o diálogo e o discurso narrativo. São eixos importantíssimos da comunicação professora-alunos; aqui, sublinho sua presença nos tópicos “Conversa” e “Leitura de Histórias”.

#### 6.1.1.1 – Conversa

A conversa foi uma importante atividade, qualitativa e quantitativamente: era a segunda atividade educativa mais frequente, compondo-se de conteúdos de instrução para a vida (conforme foi comentado pela educadora na entrevista, item “Conteúdos de ensino”). A conversa constituiu-se numa etapa do horário letivo (das 8h00 às 8h30, particularmente nos últimos 15 minutos deste período), realizada durante preparativos como pendurar as canecas, guardar blusas, ou mesmo esperar as crianças que se atrasavam.

Estruturalmente a atividade de diálogo compõe-se de uma série de reações: conforme Luria (1986, p.164) a linguagem coloquial não parte de um motivo que leva à alocação. O motivo está contido na própria pergunta do interlocutor – aquele que responde deve saber qual é o tema. No contexto pré-escolar investigado, destaco a participação tanto das crianças quanto da educadora na definição de conteúdos: um dos alunos poderia dizer à educadora: “Meu dente está mole” ou “fui numa chácara ontem” para que a professora continuasse a conversa. Além deste perfil espontâneo caracterizado pela importância do mundo extra-escolar, poderia haver conversas com um objetivo pré-determinado pela educadora. Exemplo: significado (religioso) da Páscoa. A conversa pode ser tida como a atividade principal dentre aquelas que a educadora denominou, na entrevista, de “atividades para a vida” – nesta categoria, enquadrado também a leitura de histórias, a oração e a maioria das brincadeiras infantis tradicionais (preparam para a competição).

Diferentemente das atividades das artes, da escrita, da matemática cujos objetos são os meios de trabalho e as operações com eles realizadas, as conversas tinham o outro sujeito e o seu pensamento como alvo da enunciação. Era do outro e dos interesses comuns que o grupo falava: a professora dirigia e emprestava relevância a uma ou outra palavra das crianças, dizendo às demais que se calassem. A determinação da continuidade de um tópico e a forma como ele era discutido não estava ao alcance intencional das crianças: a atividade era organizada pela professora, e os seus valores prevaleciam. E, embora as crianças mais falantes de certa forma influenciassem na emergência e desenvolvimento de tópicos de conversação, a professora geralmente incentivava a participação de toda a classe. Exceção feita aos períodos em que a



professora selecionou temas que privilegiavam certos alunos, quando lhes cedeu a preferência, ao menos no que se referia ao tema e à frequência de conversação.

#### 6.1.1.2 – Leitura de histórias

Numa estrutura semelhante à do diálogo (conforme Luria 1986, p.164), mas com um conteúdo narrativo pré-definido, a professora contava histórias interessantes e divertidas para as crianças. Lia os textos com variações de entonação, perguntava-lhes pelas relações entre os personagens e procurava assegurar a participação de todos os seus alunos. Exceto pela lúgubre história do morto<sup>37</sup>, a professora narrou fábulas e contos infantis. Esta foi basicamente a única atividade educativa humanizadora tanto na estrutura quanto no conteúdo – as crianças tiveram a oportunidade não apenas de participar no grupo, mas também de se apropriarem de significações como a amizade e as diferenças humanas.

Acredito que a própria organização da relação professora-alunos tendia a obliterar a importância das referidas histórias, mas sua leitura era certamente objeto de estímulo à imaginação. Lembro-me de que os alunos várias vezes corrigiram-se mutuamente com respeito a “não arrancar folhas das árvores”, regra integrante de uma história contada pela educadora.

#### 6.1.2 – Atividades psicomotoras

Além da conversa, incluem-se na categoria “Atividades de estrutura e conteúdo determinados pela professora” as principais atividades desenvolvidas em sala-de-aula. São a maioria daquelas descritas pela educadora como “para o pré”: colagem, pintura, recorte e colagem, recorte, identificar cores, fazer bolinhas, patinho-feio, coelhinho na toca, morto-vivo, telefone-sem-fio, dança-do-saco, reconhecimento de nomes, cópia, circular letras, reconhecer letras/vogais, reconhecer letras. Somadas ao calendário (feito diariamente), consumiam cerca de uma hora do tempo de permanência das crianças na escola. Quanto à *estrutura* destes fazeres, posso resumi-la com bastante exatidão nos seguintes termos:

---

<sup>37</sup> Uma criança rouba flores de um túmulo, desobedece a mãe e depois sonha com o fantasma do defunto, concluindo-se pela reparação do dano.

1) a professora ditava os parâmetros de execução (relembrando freqüentemente o que se devia e o que não se devia fazer de acordo com o conteúdo plasmado, o instrumento utilizado e o resultado necessário. Exemplos: não pintar determinada parte do desenho, fazer num tamanho desejado (em geral ocupando toda a folha), distribuir corretamente na folha, variedade de cores, claro-escuro etc);

2) as crianças executavam os referidos parâmetros; e

3) as crianças apresentavam o trabalho à educadora, que reforçava as produções distribuindo recompensas (carimbos, elogios) e/ou corrigindo os alunos (sua fala ocasionalmente denotava repreensão)<sup>38</sup>.

No mês de fevereiro a educadora fez de tais atividades um caminho para avaliação das habilidades e conhecimentos das crianças (recortar, colar, pintar, reconhecer cores, reconhecer o nome, contar). Em março procurou treinar as referidas habilidades e conhecimentos que, durante todo o período de observação, pouco se expandiram. Nas atividades psicomotoras, acrescentou-se apenas o ensino de letras e números, exceto pelas datas comemorativas que determinavam o conteúdo trabalhado.

Nos meses de abril e maio, além do ensino dos nomes das crianças, introduziram-se as datas comemorativas como conteúdo de ensino. Não houve mudança estrutural das atividades, nem acréscimos substanciais. Como houvesse confraternização na escola, a professora ensinou às crianças algumas músicas (sobre o coelho da Páscoa, sobre as Mães) e também o significado religioso da Páscoa. A repetição das ações (colar, recortar, pintar) era feita, *geralmente*, com interesse: as crianças trocavam opiniões sobre o trabalho desenvolvido, imitavam as ações dos colegas, criavam novas combinações de cores. O reforçamento das produções pela educadora era a trilha essencial de execução, através do qual as crianças seguiam o curso normatizado pelo adulto. Quando precisavam pintar desenhos xerocados, as crianças atentavam para as instruções da educadora acerca das cores, do tamanho e da ocupação de toda a folha (ver Apêndice A – Figura 3).

A finalidade das ações nem sempre era enunciada pela educadora. Freqüentemente, essenciais eram apenas os valores mediadores da avaliação do trabalho e as ações realizadas.

Discutiremos agora a determinações mais gerais do desenvolvimento da consciência

---

<sup>38</sup> Foi interessante observar que Cláudia, brincando de professora antes do início das aulas, realizou atividades escolares de modo idêntico à especificada estrutura.

(enfocando seu papel no desenvolvimento de funções psíquicas relativamente universais) e a forma como ganhavam substância ao longo do 1º semestre. Tal debate é parte essencial do processo de reelaboração concreta do objeto necessário a uma psicologia concreta: precisamos partir do todo caótico, das situações efetivamente ocorridas, para as categorias universais ao desenvolvimento humano e também a particularidade de nossa sociedade. Nos itens “Sobre valores, interesses e significados em sala-de-aula” e “Processo de ensino-aprendizagem cotidianizado: o reforçamento”, trabalharei com maior abrangência os sistemas de significação que mediavam a relação com a educadora.

Vejamos alguns indícios do desenvolvimento das funções psíquicas na pré-escola:

06/05/03 – Cláudia faz o “convite para as mães”

G: Pra que vocês vão fazer isso? (proponho fins absurdos para Cláudia).

C: Não, é pra pegar o palito, o brilhaquinho e colar em volta aqui.

G: Para quem vocês estão fazendo?

(Silêncio).

G: Que começa com “m”?

C: Mãe. (Cláudia mostra-me o convite com dois corações desenhados, em tamanhos diferentes). É a mamãe e a filhinha.

(...)

G: Você prefere que fossem todas as lantejoulas coloridas ou todas de sua cor preferida?

C: Todas coloridas.

G: Por que não colar lantejoulas em cima do coração?

C: Porque a tia falou que não é pra colar em cima do nome nem em cima do coração.

Cláudia descreveu com precisão *porque* não devia colar lantejoulas em qualquer lugar e também *como* fazer a colagem. Ocorreu um processo de desenvolvimento da memória operacional e, no que se referia à memória implícita, da memória de procedimentos, que tende à inconsciência e automatização<sup>39</sup>. A origem fundamental deste desenvolvimento era o

---

<sup>39</sup> Segundo Xavier (1993, p.93-95) a memória operacional é um tipo de memória transitória que pode manter informações em função da sua utilidade. Relaciona-se aos planos de ação e pode obter informações dos sistemas de memória de curto e longo prazo. A memória implícita é um sistema desenvolvido pela utilização repetitiva da informação, que com o tempo deixa prescindir da atenção. As habilidades e hábitos compõem parte desta memória.

desdobramento de funções entre professora e alunos: a professora enunciava os parâmetros, as crianças os executavam. Com a mediação deste processo, Cláudia tornou-se capaz de atribuir sentido à figura sobre a qual trabalhava partindo do significado mais geral da atividade (dirigido pelas palavras e gestos da educadora). O que não a impediu de confundir “para quê” e “como” fazer: penso que o propósito de Cláudia foi concluir a atividade corretamente, ficando a função social do convite aparentemente deslocada a um segundo plano. São atos sem devir, de questionável valor para o desenvolvimento da cognição e da individualidade das crianças. Atividades cognitivas mais complexas envolvendo a memória episódica (importante função psíquica em desenvolvimento na idade pré-escolar), a apropriação de técnicas artísticas para a objetivação do pensamento e imaginação tiveram um papel secundário.

A memória das instruções verbais da educadora fetichizava a execução da atividade, mediando a conversão da relação social em relação do sujeito consigo próprio. Este processo mediou o desenvolvimento do domínio da própria conduta das crianças, o desenvolvimento da vontade no que se refere a várias funções psíquicas, que comentarei neste item.

O adulto, a princípio existente na exterioridade da consciência, tornava-se parte concreta da individualidade da criança. As crianças precisavam, antes de tudo, dominar: 1) o corpo; 2) a memória operacional (programação e revisão das ações); 3) a atenção (verbal às instruções; visual, aos modelos de atividade); 4) a percepção do processo de execução. Assim se evidenciava a internalização das ações proibidas, a função reguladora da linguagem como aspecto mediador da sua conduta<sup>40</sup>. Construíam-se relações de oposição entre núcleos de significação, os quais opunham ações permitidas e proibidas, fossem elas no presente (sincronicamente) ou no passado (diacronicamente), pela professora (Cláudia já sabia vários elementos gerais da atividade, antes de começá-la).

Vemos que o desenvolvimento da consciência ganhou um caráter de totalidade, no qual cada palavra exercia uma função indissociável da outra e embasava o desenvolvimento de sistemas de memória e conceitos. Na situação do dia 16/05/03, em que Cláudia faz o convite para sua mãe, sintetizou-se uma *história sócio-pessoal* com o objeto, na qual o sentido tomou a forma concreta da estrutura da atividade – o reforçamento – relacionando-se a fontes internas de estimulação (as emoções da criança). Tais fontes ontogenéticas constituíam determinação

---

<sup>40</sup> Regulação na qual se destaca a participação dos lobos frontais para iniciar e finalizar a execução automática, além de revisar e mudar as ações (baseado em Luria, 1981).

essencial, sem as quais as atividades pré-escolares não seriam possíveis (veremos este processo nos experimentos). A ativa participação da criança, embora muitas vezes ignorada pelo educador, afirma-se como aspecto *ineliminável* do desenvolvimento.

A pré-escola mediou o desenvolvimento da consciência no que diz respeito às operações automáticas, que se tornam inconscientes. Nesta memória implícita, Xavier (1993, p.106) afirma que as informações sobre um objeto ou evento (no campo do “estímulo-objeto”) são distribuídas continuamente através da rede de processamento (campo do “estímulo-signo”), não sendo necessário que a informação esteja plenamente representada para influenciar a experiência, pensamento ou ação. Xavier (idem, p.94) enuncia que entre os sistemas de memória de longo prazo, a memória implícita contempla a utilização repetitiva referente a: 1) habilidades e hábitos; 2) pré-ativação, viés ou facilitação do desempenho diante da apresentação de um material de teste; e 3) condicionamento (clássico): pela associação entre estímulos arbitrários, em decorrência de sua apresentação pareada.

Na pré-escola, as crianças apropriavam-se fundamentalmente de habilidades e hábitos (costumes) conectados a reforços com ou sem significação moral, que controlavam a execução das produções na relação professora-alunos (apresentarei este último processo no item “Sobre valores, interesses e significados em sala-de-aula”). As várias atividades apenas a princípio eram verbalizadas pelas crianças, passando gradualmente à automatização. A professora repetia muitas instruções e normas no início do ano, mas isto tornou-se cada vez menos necessário: o sentido que a educadora atribuía aos eventos do real gradativamente generalizou-se entre as crianças, tornando-se significação menos dependente da palavra do adulto.

As emoções tendiam a se ausentar das atividades já convertidas em funções da personalidade em operação, configurando a elaboração de novos motivos conscientes: estruturas semânticas independentes da percepção imediata, mas que a guiavam e transformavam. Cláudia sabia o que devia e o que não devia fazer, selecionando os pontos do desenho em que deve colar as lantejoulas. Assim, o externo refletia-se na consciência, que por sua vez convertia-o em objeto das funções psíquicas superiores.

Ocorreu um processo de domínio do próprio comportamento em que a conduta de Cláudia humanizava-se, mas com a função semântica concreta de reproduzir sua dependência junto à figura da autoridade. E, se suas ações eram mediadas pela memória, do ponto de vista das relações concretamente estabelecidas pela criança esta memória devia ser exata e não o ponto de

partida de um processo de criação consciente – isso acontecia em todas as atividades de conteúdo pré-determinado pela educadora. Mudanças de rumo (recortar desta ou daquela maneira, pintar de uma cor só) não eram toleradas, o que dificultava a assunção de uma postura ativa pela criança, a reelaboração de experiências e sua acumulação. Assim, existia o desenvolvimento de uma memória, mas ela era utilizada num processo que visava ao reforço social – e não o produto da livre elaboração das palavras pela criança, relativamente autônoma para decidir o *porquê* e o *como* fazer<sup>41</sup>, caso fosse ensinada. Tendeu-se a produzir a formação de uma individualidade que tinha como referência única o “pequeno mundo” do indivíduo, aqui elevado à categoria de “maravilhoso”. Pois foi com base nesta ordem de categorias que as crianças e a professora comunicavam-se sobre os resultados do trabalho.

As estruturas semânticas internalizadas por Cláudia, que permeavam suas tentativas concretas de receber o elogio da educadora, são um exemplo de consciência ideologizada. Os trabalhos rigidamente organizados careciam de valor estético<sup>42</sup> e o uso de materiais artísticos, para a professora, representava a arte em si mesma (como foi possível constatar também na entrevista da educadora). As atividades consistiam num processo de estabelecimento de referências emotivas entre a professora e seus alunos. Retornaremos a este ponto nos Experimentos 1 e 2; por ora, deixo alguns exemplos.

---

<sup>41</sup> Esta autonomia relativa com respeito aos estímulos do ambiente, gerada pela humanização da consciência, nós pudemos ver durante as brincadeiras no parque (ver “Atividades de conteúdo e estrutura parcialmente determinados pelas crianças”)

<sup>42</sup> Cabe aqui ressaltar a extraordinária experiência educacional da cidade de Reggio Emilia: crianças da idade de Cláudia fazem trabalhos dotados de valor artístico, que podem impressionar vivamente o receptor. Em oposição a isto, conforme destaquei no item Entrevista - “Atividades pedagógicas”, a professora confundia materiais artísticos com arte.

12/05/03 – Desenho

Cláudia: Mirella, tá ficando bonito o meu?

Júlia (levanta-se e olha): Tá bonito!

C: Maravilhoso.

(Em outro momento, sobre o mesmo desenho)

Cláudia: Tá bonito Mirella?

Tá. E o meu?

Cláudia: Lindo.

Criança: Agora eu vou fazer a escola e vou pintar. Eu tô fazendo a nossa escola.

Selecionei o trecho acima porque representa, sinteticamente, processos interacionais bastante comuns entre as crianças. Deve-se sublinhar, no entanto, que o reforçamento mútuo entre as crianças acerca de seus trabalhos ocorria principalmente entre as meninas – os meninos não costumavam enunciar a idéia de “bonito”, embora fossem sensíveis ao seu caráter reforçador:

Dia 23/06/03 – Calendário

(No espaço correspondente ao dia 08 de junho havia um arco-íris pintado. Aponto-o)

Gisele: Bonito, esse.

Luís: Esse? (mudando o desenho que fazia, pinta um arco-íris também no espaço do dia 23/06. No decorrer da atividade, pergunta-me se estava bonito)

Através do significante “bonito”, intimamente relacionado à feminilidade e também aos deveres infantis, há uma multiplicidade de relações sociais e conteúdos que as permeiam. Arriscarei tão-somente uma análise das condições concretas em que o conceito se reproduzia, reconstituindo sua significação a partir das observações em sala-de-aula. A palavra bonito e suas variações, em geral, sintetizava os seguintes processos comportamentais:

1) Aprovação social mútua: a criança dispensava a si e aos seus pares as categorias reforçadoras mais importantes na relação com o adulto. Os elogios serviam até mesmo como contato interpessoal e início de conversa: motivos sócio-emocionais mediavam tanto o diálogo

entre Cláudia e outra criança (conforme transcrito acima) quanto a aproximação de Júlia. Esta última, mais jovem do que as outras duas meninas, tentava com bastante frequência aproximar-se delas. Vê-se que a atividade mediava a interação das crianças; portanto, os valores plasmados pela educadora na atividade convertiam-se também em mediação da relação aluno-aluno.

2) Se o significado de bonito referia-se principalmente à mediação da professora no contexto das atividades concretamente desenvolvidas, também o dever implicava-se nas falas das crianças.

Algumas crianças também competiam entre si pelo reforço, de acordo com suas características individuais:

06/06/03 – Calendário

Júlia: Ó, o meu tá bonito!

Cláudia: O meu vai ficar mais.

Para uma discussão geral dos processos de desenvolvimento concreto da criança na escola, mediado pelas atividades pedagógicas (considerando que tal situação pode sofrer variações significativas), produzo a seguir uma breve explicação.

Era a atividade presente que, em geral, mediava as relações sociais e lhes conferia sentido. Falando no geral, como os fazeres são controlados pela professora que disciplina e orienta, é ela quem medeia a relação das crianças com seus pares, dispondo os objetos e o processo de realização. As crianças, entre si, falam principalmente daquilo que fazem – quais cores usarão, como devem fazer, o que pensam do seu produto ou do amigo, imitam-se. E, além de ouvir as recomendações gerais da professora, param para prestar atenção ao que a mesma diz, para observar uma criança ou outra, riem do colega ou para ele, internalizando as regras de convivência através das falas da educadora e dos colegas sobre pessoas e objetos. Também conversam acerca de temas que a professora aborda junto de outras crianças (exemplo: a partir de uma pergunta da professora, as crianças conversam entre si sobre suas religiões, no dia 14/04/03). O que torna a relação professora-alunos, ainda que indiretamente, uma determinação essencial ao desenvolvimento da consciência das crianças.

No nível ontogenético da idade pré-escolar a visão e audição dos estímulos retém ainda as crianças numa situação funcional de desenvolvimento, predominando sobre o alheamento



subjetivo com relação ao ambiente. Principalmente entre as crianças mais jovens: Júlia, no início do ano, mostrou-se bastante suscetível às minhas sugestões de mudança de atividade. O mesmo não aconteceu meses depois. Esta condição psicossociológica, entremeada pelas fantasias da criança pré-escolar acerca de sua relação com a professora, explicam-nos o espantoso domínio (semântico) que a professora conseguia sobre a turma, nas mais variadas situações.

A relação aluno-aluno acabava sendo, também, geralmente mediada pelas palavras da professora, as quais traduziam as ações das crianças em termos de certo e errado. A professora costumava interferir na relação entre os alunos, caso observasse alguma infração à ordem. Processo que, na minha visão, instaurava dois planos para a convivência na classe: o nível do discurso (adulto-crianças) e o nível da ação, em que as crianças paralelamente à relação com o adulto, conversavam e brincavam, assumindo uma postura submissa tão logo fossem questionadas pela educadora. A professora reforçava o aparecimento de atitudes de submissão por parte dos alunos, mas esta submissão acabava realmente se convertendo numa atitude geral de “inteligência” das crianças (inteligência no conceito da educadora), que acatavam as ordens *principalmente*, mas não *exclusivamente* quando a professora não estava olhando. Elemento indicativo de que as ordens da educadora de algum modo tornam-se constitutivas da própria individualidade em-si.

Considero que as crianças distinguiam perfeitamente as atividades nas quais o conteúdo estava por sua conta, daquelas dotadas de um conteúdo-padrão que não podia ser mudado, do qual deviam aproximar-se para garantir o sucesso social da sua atividade. O mesmo processo se reproduzia quando a exigência interacionalmente colocada era de fazer “bonito”.

Constituiu-se uma independência considerável com relação à fala da educadora: as crianças desenhavam mesmo que não fossem incentivadas e elogiavam umas às outras. Bastava que vissem uma parte da folha em branco, começavam a desenhar. Outro exemplo: certo dia, uma das crianças terminou o seu trabalho e disse à professora que iria baixar a cabeça, embora tal atitude de submissão não tivesse sido requestada à classe naquele momento. Tais aspectos negam a pretensa inefetividade da intervenção educativa, ilustrando que a pré-escola cria, sim, necessidades e valores.

### 6.1.3 – Brincadeiras tradicionais

A professora também trabalhava com as crianças certas brincadeiras infantis tradicionais, que incluí na categoria de ‘fazeres de conteúdo e estrutura determinados pela educadora’. Nestas brincadeiras, as crianças deviam adotar um novo papel, distinto do de executores das ações de coordenação motora fina. Mas apesar de existir uma maior diferenciação de papéis, as brincadeiras tradicionais (coelhinho na toca, patinho-feio, morto-vivo, dança-do-saco) eram bastante semelhantes aos demais fazeres. A professora regulava a atividade, dizendo o que se devia e o que não se devia fazer e, sendo na maioria das vezes brincadeiras de competição, dizia/julgava quem devia sair delas. Quem obtivesse o pior desempenho, segundo as regras da brincadeira, pararia de brincar e se sentaria em outro local. Ocasionalmente, a professora assinalava a infração das regras e, dependendo da gravidade da infração, determinava que o infrator parasse de brincar. No final a professora incentivava as palmas para o(s) vencedor(es) e para quem brincava.

A exceção no âmbito das brincadeiras tradicionais ficava por conta do ‘telefone-sem-fio’: não havia competição. Acredito que os conteúdos das brincadeiras sejam já bastante conhecidos, razão pela qual não me prolongarei neste ponto.

### 6.1.4 – Atividades de dança

A atividade de dança consistiu na imitação de gestos acompanhada pelo canto de uma música escolhida pela educadora; as crianças riram e participaram das várias etapas.

O acompanhamento de ritmos com colheres e latas foi feita apenas num dia, ilustrando a hierarquia composta em sala-de-aula: a professora separou as crianças que melhor executavam os ritmos, atribuindo-lhes a tarefa de julgar os colegas que não executavam os ritmos conforme as etapas e os modelos propostos. Tal fato deveu-se principalmente ao não esclarecimento das várias etapas do jogo pela professora, que puniu verbalmente as muitas crianças que, desinteressadas, dispersavam-se.

6.2 – Atividades educativas de estrutura determinada pela professora e conteúdo parcialmente determinado pelos alunos

Incluem-se nesta categorias as atividades de desenhar e colorir e desenhar e pintar, já comentadas no início do presente capítulo.

É difícil explicar porque, quando foi dada às crianças a possibilidade de selecionar o conteúdo dos desenhos (embora com a condição de atender a certos critérios da professora), não houve a criação de desenhos com conteúdos distintos. As crianças continuaram desenhando basicamente flores, sol, árvores, casa. Sobre isto, cabe uma reflexão.

As crianças só poderiam, segundo acredito, criar novas expressões gráficas com o aprendizado de métodos para tanto. Sem que tais métodos fossem ensinados e requeridos nas produções das crianças, determinados conteúdos e estruturas de relação humana já assimilados acabaram deixando de lado a expressão de novos conteúdos. As crianças haviam já desenvolvido um conceito do que era trabalhar para a professora, fruto de significações mediadoras de uma violência simbólica sistemática sobre alunos. Neste conceito, objetivavam-se relações de significação determinadas.

Suponho que as crianças generalizaram a reprodução da seguinte estrutura, já explicitada no tópico “Atividades psicomotoras”: a professora ditava os parâmetros de execução (relembrando freqüentemente o que se devia e o que não se devia fazer, de acordo com o conteúdo plasmado, o instrumento utilizado e o resultado necessário – fazer num tamanho desejado, distribuir corretamente na folha, variedade de cores etc), as crianças os executavam e apresentavam o trabalho à educadora, ou a educadora avisava que passaria ao lado das carteiras para olhar os trabalhos das crianças. Com isto, reproduziam o significado interacional mais freqüente da atividade, cuja apropriação evidenciou-se com a crescente capacidade de as crianças obedecerem e julgarem de acordo com os critérios do adulto. O reforçamento corroborava o equívoco de que realmente haviam desenhado bonito; como resultado, crianças como Luís (que variavam os conteúdos de seu desenho fora da escola), na escola, desenhavam sempre a mesma coisa.

A ausência de uma intervenção concreta do mediador adulto sobre a produção infantil deixou-a a cargo de uma falsa espontaneidade – pois aparentemente as crianças desenhavam o que desejavam, pelo próprio prazer de fazê-lo. Prazer que teve, no processo de desenvolvimento

da criança, suporte nas interações com o adulto: as crianças aprenderam a desenhar para o adulto, segundo o reforço cotidiano deste (que se reproduzia indiferentemente aos objetos representados no desenho).

### 6.3 – Atividades de estrutura e conteúdo determinados pelos alunos

É preciso encarar esta classe de atividades com uma certa reserva – seriam “livres” dentro dos limites circunscritos pelo espaço físico, os brinquedos do parque, os materiais à disposição. As crianças podiam estabelecer *como*, mas dificilmente *com o quê* brincar. A introdução de novos objetos modificava sensivelmente a situação lúdica: certo dia em que a professora trouxe materiais de maquilagem de sua filha, as crianças modificaram sensivelmente sua ação lúdica, passando a brincar de “loja de moda”.

Dentre as atividades de estrutura e conteúdos determinados pelas crianças, destaco as brincadeiras no parque. Eram as atividades mais motivadoras para as crianças: Júlia convidou uma amiga para ser sua “mãe” no parque – esta foi sua primeira manifestação de intencionalidade (leia-se planificação verbal do comportamento – dia 27/02/03) observada por mim. Na dinâmica de sala-de-aula, frise-se que a professora valorizou algumas vezes o parque em detrimento das atividades de sala-de-aula, estabelecendo entre os diferentes espaços um vínculo que até então não fora realizado por algumas crianças.

No dia 27/02/03 observei as seguintes situações: a educadora disse à classe, durante a conversa inicial: “Amanhã só tem parque, lanche e água. Só. Viu como a escola é bom?”. E, durante uma atividade de artes: “Vocês acham que cês vêm aqui pra brincar no parque?”. Enfatizaram-se como positivos apenas os aspectos não relacionados às atividades pedagógicas, embora noutros momentos a professora tenha valorizado a escola como espaço de aprendizagem, dizendo que “vocês vêm aqui pra aprender”.

No mesmo dia 27/02/03 (início do ano), perguntei a Júlia qual seria a atividade posterior àquela que se fazia em classe. A criança não soube responder e quando lhe sugeri erroneamente que era o lanche, Júlia confirmou. A resposta correta seria parque. Sua reação verbal ilustra que a professora atribuía às crianças intenções que elas não necessariamente havia formulado, ou compreendido. Fato que se transformou rapidamente: cerca de dois meses depois observei que as

crianças orientavam-se, mesmo em sala-de-aula, antecipando as próximas etapas do trabalho e saudando o parque com entusiasmo.

26/02/03 – Atividade: Fazer bolinhas

Gisele: Cê gosta de fazer bolinhas?

Luís: Sim.

G: E se te derem um pedaço de papel assim ó (faz gesto de “grande”)?

L: Não.

G: E pequeno (gesto de “pequeno”)?

L: Aí sim.

27/03/03 – Atividade: Recortar e colar figuras

Gisele: O que você prefere? Brincar de massinha, desenhar ou pintar com o pincel?

C: Brincar de massinha. Quem não prefere?

(...)

G: O que você prefere? Pintar, recortar ou colar?

C: Recortar.

G: E se fosse grandão (o desenho), você ia preferir?

C: Ia, porque aí ficava assim (deita o corpo sobre a carteira, fazendo o gesto de recortar)

São indícios de que as crianças resignavam-se a fazer coisas exteriores à sua própria vontade, preferindo quando se apresentavam em pequena quantidade ou com relativa comodidade. Nos casos em questão, o sentido das atividades esgotava-se nas obrigações perante a professora; ficando, portanto, às margens do resultado que se deve atingir. Processo que não incluía todas as atividades pedagógicas, pois ocasionalmente via Cláudia e Luís realizarem seus afazeres com interesse pelo resultado final.

Cabem algumas observações também sobre as brincadeiras no parque: no início do ano, as meninas só faziam festa de aniversário. Curiosamente, as meninas não disputavam o papel de mamãe, dado que contradiz Elkonin (1998, p.404). Para este autor, com um simples incentivo do adulto, a criança converte-se alegremente em adulto. Em minha pesquisa, constatei o contrário: poucas crianças (como Cláudia e Júlia) o apreciavam. Suponha-se: o paradigma educacional da

obediência é responsável pela diferenciação das crianças, tornando os papéis infantis mais atrativos? Só uma pesquisa mais ampla poderia dizê-lo.

Pesquisadoras com quem conversei na II Jornada do Núcleo de Ensino de Vigotski notaram diferenças significativas entre as crianças de educação pública e privada: num projeto de ensino de Física em Guaratinguetá, crianças de pré-escolas públicas precisavam do modelo dos líderes grupais para começar a brincar com os objetos disponíveis. Já as crianças de escola privada atiravam-se aos objetos. Observações similares foram feitas por outra pesquisadora, de Assis. Tais elementos nos apontam diferenças entre a infância de diferentes estratos sociais, da infância pré-escolar como fase de discriminação inicial de papéis sociais entre dominadores e dominados.

#### 6.4 - Sobre regras, disciplina e hierarquia social

Quando freqüentávamos as primeiras séries escolares, éramos nós quem levávamos guloseimas e lembranças à professora. Estávamos sempre apaixonados pela professora! Ou, às vezes, simplesmente condoídos porque nos sentíamos preteridos! No entanto, era graças a professarmos esse amor/ódio que conseguíamos precisamente aprender (Lajonquière, 1999, p.33).

Façamos o caminho de retorno, dizendo que as emoções também determinam as ações da educadora que participou de nossa pesquisa. Algumas crianças ficaram em posição privilegiada, em detrimento de outras; o vínculo com a educadora, no entanto, foi fonte motivacional essencial para o desenvolvimento de (provavelmente) todas as crianças. E, com certeza, para os três alunos que participaram sistematicamente desta pesquisa. Nas micro-relações sociais, a sociedade veste-se de uma história motivacional concreta e as relações educativas submetem-se ao quadro mais geral das relações cotidianas propriamente ditas.

Vivemos numa sociedade hierárquica, e este modelo tende a pautar várias formas de relação humana – processo já amplamente descrito na literatura educacional. A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, os estudos institucionais de Foucault, a crítica da escola bancária feita por Paulo Freire são apenas os exemplos mais conhecidos de reprodução da sociedade ampliada na escola. O presente estudo acrescenta apenas o exemplo singular de uma pré-escola e sua relação com os processos de desenvolvimento infantil concreto.

Apropriando-se dos valores do adulto, as crianças criaram espontaneamente uma hierarquia social entre si. A professora não determinou indiretamente a formação da dita hierarquia com má fé: mergulhada numa consciência educacional que se exime de responsabilidades acerca do desenvolvimento infantil, não conhecia sua própria participação no desenvolvimento dos alunos<sup>43</sup>. Sua conduta diante dos educandos relacionava-se à forma pela qual qualquer educador (profissional ou não) lida com a seguinte pergunta: por que uma criança é diferente da outra?

Só uma ampla análise do desenvolvimento infantil poderia responder a tal pergunta. Na sua ausência, resta, geralmente, uma peculiar visão de infância, restam esquemas interpretativos e juízos de valor acerca do comportamento infantil. As crianças surgem na escola como bagunceiras, quietas, comunicativas, competitivas, gracinhas etc. Considero que o educador capta as diferenças *empíricas* de desenvolvimento entre as crianças, embora, como na sociedade em geral, as suas raízes históricas individuais permaneçam ocultas. Pautando-se por uma interpretação fenomênica das diferenças, a educadora se aproximava ou se afastava das crianças, que imitavam seu comportamento quanto aos outros alunos. Processo emocionalmente mediado, profundamente ligado à subjetividade do educador.

Eu e a educadora conversamos sobre os acontecimentos em sala-de-aula ao longo do ano e no seu final. Note-se que ela discordou categoricamente de minha opinião sobre as diferenciações de tratamento entre as crianças, embora haja vários indícios que sustentem minhas afirmações.

Segundo pude observar e registrar, desde o início do ano, a duas crianças em especial foi legada uma posição mais desvantajosa. A professora acreditava que – principalmente uma delas – fosse “diferente”. Disse ainda que há sempre um que “faz tudo diferente” embora, mesmo acreditando nesta desigualdade, não deixasse de incentivar todos a falarem no grupo (como se pôde constatar no dia 19/05/03, quando fez a mesma pergunta a todas as crianças). E também: fizesse elogios a estas crianças. Distinguiu negativamente, no entanto, as citadas crianças, sobretudo repreendendo-lhes ações que ignorava em outros alunos.

A generalidade do significado tocava principalmente uma das meninas, em posição mais desfavorável na pré-escola, descrita pelos três participantes de nossa pesquisa como “bagunceira” (Experimento 3). A difusão deste termo provavelmente iniciou-se antes da relação com a

---

<sup>43</sup> Ver também o item “5 – A Entrevista – Conteúdos de Ensino”.

professora M. (e deve ter tido a participação da história familiar das crianças) pois, numa reunião que realizei com os professores, a educadora responsável pelas crianças no ano anterior também rotulou a menina em posição mais desfavorável como “bagunceira”. A discriminação desta criança pelos seus colegas, no entanto, iniciou-se a partir da relação com a professora M, a partir da imitação das atitudes desta professora. Os processos psicológicos mediadores do desenvolvimento infantil (e da reprodução da hierarquia social em sala-de-aula) serão analisados no item: “Processo de ensino-aprendizagem cotidianizado: o reforçamento” e também no Experimento 3.

Já às duas crianças em melhor posição, entre as quais Cláudia, a professora denominou de “gracinhas”, “inteligentes” etc). No dia 19/05/03, disse que Cláudia, por exemplo, faz tudo “sempre maravilhoso”. Disse-me que Cláudia é uma criança “excepcional”, “se destaca” ou em outro momento: “é uma líder nata, eu não sou assim”, e afirmou à própria Cláudia que ela era a criança “mais amada” dali, no dia 23/04/03. A 08/04/03, falou a Cláudia e outra colega: “Vocês são uma gracinha, mas exageram demais”. Ou, sobre um trabalho, comentou que Cláudia “demorou mas ficou um arraso” (14/04/03), termo que não empregara com respeito à produção de outras crianças.

A professora elogiou um trabalho de Cláudia com lantejoulas nos seguintes termos: “Tinha que ser o dela” (15/04/03). Houve uma seleção das ações desta criança, uma vez que suas produções se assemelhavam às dos demais alunos. Noutro dia, Cláudia recebeu a tarefa confidencial de observar outra menina, recém-chegada, fazer seu trabalho, senão a referida menina “faria errado” (24/04/03). A professora M. não incumbira outras crianças além de Cláudia com tais encargos.

Já à criança a quem coube uma posição mais desfavorável, a professora atribuiu a conduta de “sempre fazer gracinhas” (12/05/03). Nos dias 19/05/03 e 23/06/03, por exemplo, esta criança brincava entre as várias outras, mas apenas ela recebeu uma reprimenda. Mesmo nas diferenças de contexto, o sentido negativo imprimido pela educadora aos atos desta criança em particular – que relaciono a frases, gestos e entonação característicos – foi identificado pelos alunos, como pude comprovar a partir de seu comportamento diário, sua fala e das declarações no Experimento 3.

A postura dos alunos com respeito à criança em pior posição, embora tendencialmente desfavorável (como se pode observar no Experimento 3), foi ambivalente como a da própria



professora. No dia 29/04/03, Júlia lhe disse em sala-de-aula que não brincaria com ela (acontecimento relativamente comum na classe), embora no parque aceitasse sua companhia. Criou-se um lugar para a referida criança, um estereótipo que exerceu influência no seu desenvolvimento – pois, como ensina Vigotski: “passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, senão a cada função isolada” (1995, p.149). Sobretudo em meados do ano, a menina compreendeu sua posição em classe, tornando-se bastante insegura de si mesma (23/06/03).

Dia 23/06/03 – Cópia

(Marcela está sentada ao lado de Luís. Sopra a borracha da carteira)

Professora: Não é pra soprar nada, não.

Marcela (para Luís): Fala pa tia que o Marcelinho tá me soprando.

Luís: Ô tia, o Marcelinho tá soprando ela.

(A professora repreende Marcela)

Marcela: É o Luís que tá falando.

Professora: Não é pra falar. É lousa, caderno, lousa.

(Luís copia só as letras. Olha o trabalho de Marcela, e ela olha o dele)

Professora: Vai trabalhar o seu, deixa o Luís fazer o dele.

(Bela levanta-se e leva o cabeçalho para que a professora veja, antes de acabá-lo. Marcela levanta-se e mostra de longe para a professora)

Professora (para Marcela): Não, não vejo nada daqui, pode terminar.

(Luís começa a “embromar”. Brinca com o lápis e a borracha. Marcela levanta-se de novo e mostra o cabeçalho para a professora)

Professora: Tá ficando lindo, Marcela, pode fazer (Marcela sorri largo)

Marcela: Ô tia, o Luís tá furando a borracha dele!

Professora (elevando o tom de voz): Ô Marcela, CUIDA DA SUA VIDA. Luís, pára de furar a borracha.

(Marcela diz algo a Luís, que agora canta)

Professora: Marcela, pára de cutucar o Luís.

Marcela: O Luís não quer parar de cantar (a professora não responde).

(...)

Marcela: Tia, deixa eu ir na frente hoje?

Professora: Não, hoje é dia do secretário, Marcela.

Marcela: Me deixa eu ir na frente? (A professora repete a resposta)

(...)

Marcela (mostrando desenho): Tia, ó você! Eu fiz você perto do menininho.

A atividade de Marcela, de modo muito mais freqüente do que as demais crianças, dirige-se a satisfazer a professora. A menina está se tornando uma criança bastante insegura sobre o valor da própria produção e, a partir desta condição, passa a influenciar as interações em sala-de-aula: exige a atenção da professora sobre si. No trecho acima (como em vários outros), está bastante clara a diferenciação negativa promovida pela professora entre Marcela e as outras crianças, mas noutros momentos a menina é tratada de modo equivalente a seus pares.

A professora, após uma conversa que tivéramos sobre a discriminação de algumas crianças nas brincadeiras, incentivou-as a brincarem juntas (26/03/03), dizendo que castigaria quem não deixasse os outros brincarem. O fato de haver algumas crianças em melhor posição na classe não significava, também, que a educadora deixasse de adverti-las constantemente por conversarem “demais”, como se pode observar no dia 19/05/03, 20/05/03 e vários outros dias. Os alunos, no entanto, captaram as distinções que a professora promovia: no início do ano, não formavam agrupamentos para brincar. Mas, já no final de fevereiro, passaram a formá-los e isolar fundamentalmente as duas crianças em pior posição junto à educadora. Processo que ocorreu sem a participação de elementos extra-escolares.

A educadora *percebia* e *sentia* as crianças como portadoras de diferentes naturezas pré-estabelecidas, participando de trocas de informações com outras professoras. A menina em posição mais desvantajosa era também a mais jovem da classe, a menos experiente do ponto de vista das regras e relações sociais. Sua inexperiência, conquanto fosse semelhante à de muitas outras crianças, já se tornara uma informação circulante entre as professoras. A pesquisa na EMEI me diz que pode tornar-se realidade aparente o que é suposto como realidade numa cultura educacional – ou seja, as diferenças inatas entre as crianças – se esta suposição determina a produção de ações sobre os alunos.

Via de regra, a relação professora-alunos selecionou algumas características como alvo de interesse. Algumas habilidades singulares foram ignoradas (a variedade de cores usada por duas

crianças, a sutileza da percepção social de uma delas, a criatividade com a massa de modelar de um dos meninos) e outras, valorizadas. Cláudia, a criança “mais amada”, sempre se dispunha a fazer “pequenos serviços” para a professora, tratando-a (a educadora) abertamente como “amiga”, falando fluentemente sobre assuntos variados. Cláudia adquiriu o hábito de secundar a educadora nas suas afirmações, atendendo às necessidades de constituição dos significados na classe. Evidenciou também uma ampla compreensão das regras e relações de poder (como se poderá ver no item “Pesquisa com Cláudia, Júlia e Luís”). Enuncio aqui as características que a distinguem da turma, atentando para a recomendação metodológica de Vigotski (1996a, p.352): é indissociável o estudo da criança de sua relação com o meio.

A tomar pelo processo histórico de interação professora-alunos, temos a hipótese de que a criança era geralmente avaliada:

- 1) pelo seu desempenho na conversação cotidiana com a educadora; e
- 2) pelos seus precedentes na escola e na família.

Em oposição a esses parâmetros cotidianos de avaliação da conduta infantil, a convivência com as crianças indicou-me que estas diferenciavam-se, sobretudo, de acordo com a idade. Quanto ao jogo protagonizado, Cláudia era a criança mais desenvolvida da classe, em que pesasse o fato de ser mais velha do que a maioria das crianças. Também, Cláudia tinha uma relação muito próxima com a mãe e outros adultos – daí sua experiência social. Foi possível observar que o comportamento de Cláudia declarava, em ato, as mediações emocionais existentes na conduta da educadora: as atitudes da garota referiam-se tão-somente a produzir-lhe os elogios e a proximidade dos quais as crianças, na idade pré-escolar, tanto aprendem a necessitar.

#### 6.5 – Sobre valores, interesses e significados em sala-de-aula

Neste item, aprofundarei a discussão sobre a consciência social (linguagem) que se generalizou na relação professora-alunos. Nas categorias utilizadas pela educadora para descrever os fatos ocorridos em sala-de-aula (bagunçar, fofocar etc), na imensa quantidade de normas e na intransigente regulação da conduta infantil, bem como na proibição às conversas e brincadeiras, poderemos verificar a invasão do cotidiano alienado na esfera não-cotidiana da educação. Constituiu-se, na relação professora-alunos, um sistema de signos primordialmente determinado

pela singularidade histórica da educadora. As opiniões e necessidades das crianças quase não eram ouvidas<sup>44</sup>.

A linguagem e a consciência são estruturas *seletivas*, na concepção de Luria (1988). O processo de seleção de informações sensoriais na linguagem medeia a criação de categorias fundamentais à comunicação grupal, constituindo sistemas de signos relativamente limitados, de diferente importância na relação de comunicação. Tornam-se significado, essencialmente, os signos que são revestidos de importância para as práticas concretas: eis a função comunicativa da linguagem, já comentada no item 6.5 da Seção I.

Diz Heller (2000, p.13) que todo juízo referente à sociedade é um juízo de valor, pois se apresenta no interior de uma teoria, de uma concepção de mundo. Implica, segundo afirmei no item 6.6 da Seção I, numa acentuação de valor ou de interesse por parte dos indivíduos. Explicitando de forma concreta esta concepção, mergulharemos agora no sistema de significações que pude captar em sala-de-aula, não esquecendo que tais significações – ao invés de mero palavrório – mediavam uma concreta relação de poder, com potenciais conseqüências para todos os envolvidos. E também sem ignorar as interpretações socialmente mais amplas destas significações, na sociedade brasileira.

Onde a educação escolar confunde-se com a reprodução da individualidade, parece-me simples compreender que existe uma desvalorização do trabalho educativo concreto. Entretanto, adotarei cá o vocabulário que Araújo (2000, p.53) toma a Heller, no qual se distinguem simplesmente os valores dos *interesses*. Os valores expressam tudo o que contribui para o enriquecimento e desenvolvimento das forças essenciais humanas, bem como dos indivíduos que as reproduzem; os *interesses* representam exigências histórico-sociais geradas em função da forma como se organiza a produção da existência humana.

No caso da presente sociedade, proclamam-se como “universais” valores que são, concretamente, interesses particulares a uma classe social – pois favorecem apenas a ela, a mais forte nesta organização. A perseguição ao lucro, a competição, a supremacia do trabalho intelectual sobre o braçal são alguns dos interesses que contribuem para a manutenção de uma sociedade estruturalmente desigual. Faço esta reflexão para diferenciarmos os valores genéricos,

---

<sup>44</sup> Teremos no item “Experimentos” uma análise do processo de produção de sentido para várias significações mediadoras da relação professora-alunos.

que contemplam as amplas possibilidades genéricas, da sua determinação na forma de interesses gerais a uma sociedade e suas esferas.

No caso da relação professora-alunos que observei, pude constatar uma interação pautada pela recorrente acentuação de determinados aspectos do real, pela seleção de algumas informações sensoriais. Esta acentuação é característica da própria atividade humana, que transforma os motivos (dotados de conteúdo valorativo e intencional) em fins determinados. No caso da professora M., a seleção lingüística desdobrou-se fundamentalmente na normatização da conduta infantil.

No processo de observação das atividades pedagógicas, notei categorias denotativas de normas abstratas e concretas, relativas tanto à convivência entre professora e alunos quanto ao uso de objetos<sup>45</sup>. As variações de objeto da atividade foram as principais responsáveis pelas mudanças de tópico de enunciação e de exigências quanto às condutas. Foi interessante observar que, em geral, normas abstratas e concretas mesclavam-se no decorrer das mais diversas atividades, mas sobretudo as atividades de estrutura e conteúdo determinados pela professora. As regras situacionais (exemplo: colorir, cortar no risco, fazer rápido etc) remetiam-se às abstrações e vice-versa, sendo que as normas abstratas – categorias de significado mais amplo do que as regras situacionais – eram geralmente dotadas de conteúdo moral e reforçador. Verdade principalmente para os interesses mais freqüentes: obediência, bonito (para as próprias crianças ou suas produções), inteligência, vencer. Denotando reforço (recompensa ou punição), isto é, conteúdo motivacional, vinculavam-se entre si e também com as regras de conduta.

Note-se que uma categoria de significação transcende a palavra que a expressa, e uma palavra pode ter vários sentidos. Este estudo contempla apenas uma relação explícita de significante-significado desenvolvida na relação professora-alunos, como parte de um código lingüístico comum. A mesma significação expressa com outras palavras não foi computada no Apêndice A – Figura 3.

Algumas das principais significações identificadas:

---

<sup>45</sup> Segundo Heller (1991, p.150), a moral alienada divide-se em normas abstratas e costumes concretos – com densos sistemas de exigências – os quais impedem que o homem se desenvolva até a individualidade. A moralidade se alienou em moral abstrata e costume.

1) Obediência: palavra que significava várias condutas relacionadas à estrutura da atividade determinada no dia. Categoria que englobava tanto: colar, recortar, pintar quanto o não conversar, não brincar, abaixar a cabeça, fazer as tarefas na hora etc<sup>46</sup>.

2) Usar a inteligência: no sentido de ser esperto, fazer o que lhe mandam, submeter-se ao adulto. Numa inversão do sentido cotidiano de inteligência como ação independente.

Apresentarei no Apêndice A (Figura 3) um resumo ilustrativo das principais categorias semânticas mediadoras da relação professora-alunos, durante a execução das atividades determinadas pela professora. São categorias representativas tanto de ações determinadas quanto de interesses gerais. Devo advertir o leitor de que, embora muitas vezes a frequência absoluta de uma conduta ou norma seja igual a “1” (um), documentou-se sua ocorrência considerando-se apenas a presença do *radical* da palavra, e não possíveis sinônimos. O critério para a consideração da frequência absoluta, também, refere-se a enunciações feitas em dias diferentes – ainda que a professora dissesse para cada criança que seu desenho estava bonito, sua ocorrência foi anotada apenas uma vez em cada atividade observada. A fonte dos dados abaixo foi o diário de campo, feito num sistema de registro contínuo.

Considero que o Apêndice A (Figura 3) serve mais à ilustração dos interesses e reações que constituíam a vida em sala-de-aula, do que propriamente a uma documentação compulsiva, quantitativa, destas mesmas reações. Computar as ocorrências lingüísticas não foi objetivo principal do processo de observação, mas os resultados ilustram com fidelidade o código que sustentou a relação professora-alunos e podem servir-nos para uma reflexão acerca da relação concreto-abstrato, motivação e ação, numa relação social determinada.

Podemos entender as significações mediadoras da relação professora-alunos, resumida no Apêndice A (Figura 3), segundo duas grandes categorias de conteúdo que podemos, mui razoavelmente, retirar da entrevista:

1) Conteúdos “para a vida”:

Esta categoria abarca sobretudo as normas abstratas transmitidas pela educadora durante as conversas. Várias delas (mentir, roubar, educação, obediência, verdade, respeitar) foram objeto de uma instrução religiosa ou cotidiana, feita durante as conversas com as crianças, conversas surgidas espontaneamente. As mais frequentes inseriam-se nas atividades com acento reforçador

---

<sup>46</sup> Tais categorias opunham-se à idéia de bagunça; não diretamente, mas através de preceitos religiosos do tipo: deus não gosta que você desobedeça, deus não gosta que minta etc.

– as principais delas: “obediência”, “bonito” e “vencer”. Sobre a idéia de “vencer”, devemos nos lembrar da entrevista (item “Atividades Pedagógicas”), na qual a professora afirmou que um dos eixos das atividades era a competição. Esta apresentava-se principalmente, mas não exclusivamente, nas brincadeiras tradicionais.

Nos experimentos, comprova-se que as crianças compreendem os códigos num sentido bastante semelhante ao de seu uso comum na escola. As palavras de conteúdo reforçador não se estruturavam em torno de definições ou preleções; eram enunciados sintéticos, reação da professora aos trabalhos de cada uma das crianças. Também a idéia de “inteligência” acabava adquirindo função de controle da atividade.

Além dos comentados significantes abstratos, as recompensas incluíam cumprimentos verbais e a aprovação com carimbos. Contidas na realização das atividades psicomotoras e nas conversas em vários espaços, eram facilmente captadas pelas crianças.

Mais complicadas são as regras de conduta e as proibições referentes ao uso do corpo. Ora se relacionavam: 1) à organização prática da atividade (abaixar a cabeça enquanto a professora estrutura sua ação, como no dia 11/04/03); 2) ora tinham um sentido punitivo que envolvia uma produção da submissão grupal. Soluções de algum modo práticas para a desordem, espontaneamente presentes há décadas na educação infantil, transcendiam no entanto esta educação (expressando uma ampla divisão social do trabalho) e até mesmo um nível “prático”, utilitário, do trabalho da professora.

Já que falamos nas condutas obrigatórias, valorizadas, de uso do corpo, falemos sobre as condutas proibidas neste uso. As primeiras relacionavam-se objetivamente à necessidade de “controlar” a classe. Mas as proibições, a negativa que bloqueava a expressão do afeto entre as crianças (abraçar-se, beijar-se, “agarrar-se” brincando de luta), não tinham um acento prático. Tais proibições fazem sentido, em minha opinião, numa visão cotidiana de sexualidade infantil – era proibido que as crianças tocassem umas às outras, sobretudo as crianças do mesmo sexo.

Na categoria “regras de convivência” poderiam ser englobadas significações como: falar na hora, não falar junto com outras pessoas, pedir desculpas, regular as funções corporais. Na relação entre a professora M. e seus alunos os costumes mais gerais apareciam imbricados aos costumes escolares. A infração aos costumes convencionais e as infrações de conteúdo moral (implicadas no bem-estar de outros indivíduos, conforme Nucci, 2000) tinham, por vezes, uma importância semelhante.

## 2) Conteúdos “para o pré”:

Nesta categoria envolvem-se tanto os reforços às ações das crianças, normas abstratas mediadoras da manutenção de suas condutas, quanto os processos de execução dessas tarefas, inclusive as condutas relacionadas ao uso de objetos. Tais condutas eram uma expressão concreta dos conteúdos estabelecidos entre as educadoras acerca do que cada série deveria trabalhar. No caso da educadora: as vogais, os números até 5, o calendário e as tarefas simples relacionadas às datas comemorativas na escola.

Entre essas categorias para o pré, identifiquei fundamentalmente aquelas dotadas de um efeito prático sobre os alunos durante as atividades educativas. São especialmente: 1) as condutas valorizadas relacionadas ao uso do corpo; 2) as condutas valorizadas e proibidas relacionadas ao uso de objetos; e 3) as condutas proibidas, relacionadas às regras de convivência. As condutas proibidas eram, em geral, incompatíveis com as atividades psicomotoras programadas pela professora: como podemos ver no Apêndice A (Figura 3): conversar, fofocar, chorar, bagunçar etc.

As palavras, no movimento prático da atividade, articulavam-se orientando as crianças para as condutas requeridas e proibidas de modo que, ao longo do ano, criou-se o espaço amplo e concreto do permitido e do proibido. Na atividade, ofereciam-se possíveis operações de pensamento para as crianças, configurando um sistema completo de significações conscientes, espontâneas na sua reprodução. Criou-se uma estrutura funcional de consciência, uma estrutura desenvolvida a partir da função concreta de cada significação, envolvendo o desenvolvimento da memória e sua relação com o domínio da própria conduta em tarefas simples. Tal domínio relacionava-se ao processo de desdobramento de funções entre as crianças (que obedeciam) e a educadora (que mandava).

Embora só este problema seja assunto suficiente para uma outra dissertação, devemos refletir: Bakhtin (1995) afirma que o significado desenvolve-se na história do grupo, razão pela qual todos os falantes participam de sua constituição. Mas (idem, p.125), a enunciação é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. Apesar desta relativa independência da consciência, suas dimensões e formas são determinadas pela situação de enunciação e por seu auditório. Estes dois elementos obrigam o discurso interior a se realizar numa expressão exterior definida, que se insere no contexto não verbalizado da vida corrente.



Assim, a forma de uma ordem pode ser determinada pelos obstáculos que pode encontrar, o grau de submissão do receptor etc.

Da relação professora-alunos de que participei, posso concluir que, quando existe uma assimetria de poder (físico, verbal e etário), as reformulações da educadora feitas a partir da “apreciação verbal” dos interlocutores não significam essencialmente mudança de sentido frasal, mas fundamentalmente sua adequação à compreensão dos ouvintes.

Eventuais desacertos das crianças eram revestidos de um conteúdo moralizador, que tocavam diretamente as categorias mais importantes da relação professora-alunos: obediência (significação central que incluía todas as condutas valorizadas) e bagunça (inclusiva de todas as condutas proibidas). As condutas mais acertadas para as crianças, com menos implicações punitivas e potencialmente maiores chances de aprovação, eram as de sentar e esperar, ou executar. Criou-se uma individualidade dependente, centrada no domínio privado de certas funções da consciência humana. E o desenvolvimento de uma linguagem profundamente pragmático, pouco imaginativa, determinada pelas relações presentes.

Em minha opinião, os conteúdos “para a vida” e “para o pré” unificam-se em suas bases axiológicas de produção da submissão. No nível do real, axiologia, gnoseologia e ontologia estabeleciam relações de mútua determinação; não podiam ser separadas, pois conhecer as normas está implicado em cumpri-las corretamente e, para cumpri-las, são necessárias motivações sustentadas nos vínculos emocionais.

De modo semelhante às especificações de Silva (2000, p.90), os valores da escola tradicional aparecem como entes em-si, essenciais, formulações abstratas, universais, indiferentes aos acontecimentos e mudanças históricas. A hierarquia de valores escolares é prefixada e objetiva; tão profundamente calcada na história individual, que permanecia alheia (alienada) diante das várias mudanças sociais e mesmo dos indivíduos da cena educacional.

Feita esta descrição e análise básicas de algumas das categorias de significação em sala-de-aula, é necessário agora nos questionarmos sobre a forma como as crianças delas se apropriavam. Passemos a isto.

## 6.6 – Processo de ensino-aprendizagem cotidianizado: o reforçamento

Analisado o sistema de significações que historicamente constituiu-se na relação professora-alunos, enfocarei agora a produção específica de atitudes de desenvolvimento da consciência com respeito à ordem educativa. De que forma as crianças atribuíam sentido à relação professora-alunos, descobrindo o que se queria delas? Principalmente através do reforçamento singular da educadora, a qual dava as ordens e distribuía as recompensas e punições segundo as condutas das crianças. A imitação das condutas mais adequadas fundamentava a apropriação de novas condutas, nas mais variadas atividades:

18/03/03 – Conversa

Professora: Quem assistiu o filme de ontem [...] o que aconteceu?

Vai passar um filme bom hoje à tarde. Cês deviam assistir, é muito legal se vocês conseguirem entender.

Carolina: Eu vou assistir.

11/04/03 – Pintura

Professora: Eu acho bonito pintar em volta, cê não acha?

Vilma: Eu acho.

Júlia: Eu vou pintar em volta.

28/04/03 – Conversa: a professora retorna após o lanche

(Uma das meninas beliscou Júlia; os colegas delatam o ocorrido)

Eiko: Mas ela deve ter feito alguma coisa pra ela.

Professora M: E daí, tudo o que vocês me fazem, eu teria que bater a cada dois minutos aqui.

Yasmin: Não fiz nada, tia!

Professora M: Não fez nada? Parabéns Yasmin.

(Outras crianças também dizem: “Eu não fiz nada, tia”)

Cenas de imitação, como essas, eram das mais comuns na relação professora-alunos.

Discutirei brevemente o reforçamento<sup>47</sup>, a imitação e o desdobramento de funções (comentei estes últimos processos no capítulo 6 da Seção I). O reforçamento consiste num processo comportamental, processo de liberação de reforço – no caso da educadora, reforço social – para uma conduta. O reforço torna-se o controlador da conduta, fundamentalmente na forma da recompensa para as ações corretas e punição para as erradas. O reforçamento talvez seja a forma mais antiga de guiar a criança através dos conceitos que o adulto assume como corretos. Farei críticas ao uso do reforço nos itens “Síntese. Elementos Para Uma Crítica da Cultura” e “Implicações”.

Segundo Vigotski (1995, p.48), a imitação e o desdobramento das funções entre as pessoas são o mecanismo básico de desenvolvimento das funções psíquicas, que no seu perfil concreto incluiu a aprendizagem concreta das ações/atitudes. A imitação é um indício de compreensão do processo social imitado – perspectiva convergente com Lukács (1966, p.110), para quem a imitação implica numa relação sujeito-objeto relativamente elaborada, uma vez que se orienta a um objeto do ambiente, conquanto numa plataforma simplesmente emocional e vivencial.

A relação aluno-aluno acabava sendo uma importante medida da apropriação dos valores adultos. Mas não apenas: a relação aluno-aluno era geralmente destituída da desigualdade que regia a relação professora-aluno. As crianças falavam de seus temas favoritos, brincavam alegremente no parque etc. A situação mudava quando uma das crianças cometia uma infração: de companheiro, o outro podia converter-se em delator. Temos, então, nesta faixa etária, a constituição de uma hierarquia de motivos em que se sobressai a relação com o adulto. Disponho a seguir alguns exemplos que auxiliarão a compreender as várias formas de interação entre as crianças e com a professora:

25/02/03 – Copiar o nome

Cláudia e outra criança comparam seus nomes. Estou sentada ao lado delas.

Quando Cláudia sai, a outra diz: Vamo disfarçar! (“disfarçar” com o sentido de fingir elogiar a amiga)

---

<sup>47</sup> Processo comportamental que incluiu, também, o reforçamento de modelos de conduta determinados pela professora, em seguida, imitados pelas crianças.

Quando Cláudia volta, a colega lhe diz: Olha que legal, seu nome!

Cláudia: Ele tem dois “As”.

Janaína: O meu tem três.

23/04/03 – Calendário

Professora: Quem tá batendo na mesa?

Uma das crianças: A Marcela.

Outra criança: Tinha que ser ela.

Professora: Não, não tinha que ser ela, não. Mas foi, né Marcela? O que que a gente conversou ontem?

Marcela: Que eu vou voltar pro maternalzinho.

31/03/03 – Crianças brincam no gira-gira

(Luís para outro menino): Cê roda fraco, eu rodo mais forte.

Com base nas funções representativa e reguladora da linguagem, as crianças realizavam diariamente processos de diferenciação e generalização entre si. As condutas espontâneas da incriminação, discriminação e competição (possibilidades contidas nas normas abstratas e concretas) eram relativamente comuns entre as crianças. Cada criança relacionava-se de um modo singular com as regras da professora, apesar de existir um sentido relativamente geral para os diálogos.

Mas, já que este trabalho trata do desenvolvimento da consciência e sua relação com o processo de alienação e humanização, fundamental é comentar um aspecto ignorado até o momento: a humanização da consciência sensível, o desenvolvimento de motivos de ordem moral, como meios de controle para o adulto. Apropriando-se das categorias importantes na relação com a educadora, as crianças não pintavam, não desenhavam nem recortavam aleatoriamente; desenvolviam uma capacidade de julgar seus produtos de acordo com certas determinações circunscritas pela professora e pelos colegas. Vejamos:

11/04/03 – Convite de Páscoa

Carolina: Olha o meu que bonito! (mostra o desenho à Júlia).

Júlia (olha o desenho da amiga): Mas não pode ter nenhum rabisquinho.

12 / 05 / 03 – Desenho e pintura

Cláudia (para Sílvia): Que pequena que tá a sua escola! A minha vai ocupar todo esse espaço (indica parte superior da própria folha).

15/04/03 – Colagem (palito em cartolinas)

Luís (sobre a produção de Eiko): Não era assim que era pra fazer, era junto.

11/04/03 – Cláudia: ô Tia, terminei e vou baixar a cabeça (sobre a mesa).

23/04 – A professora diz que as crianças devem colocar um ‘zíper’ na boca.

Minutos depois, Marcela pinta um sol com o zíper na boca

Os trechos acima transcritos contêm juízos de valor enunciados pelas crianças, ou por elas expressos em ato, denotativos de um processo de generalização do objeto no conceito. As crianças comparam suas produções, em atos de pensamento que remetem de forma diferida aos signos de sua relação com a educadora. A conversão da moralidade externa em interna estendia-se das atividades em sala-de-aula às brincadeiras livres das crianças, no parque, as quais acabavam assumindo uma relação complementar com a sala-de-aula. Embora já no início do ano as crianças competissem entre si (ressaltando-se fundamentalmente diferenciações de idade e gênero: esse comportamento foi mais freqüente entre os meninos, particularmente os mais velhos), é notável o fato de que o fizeram com mais freqüência principalmente na época em que a professora mais incentivou a competição como motivo de ação para elas (final de fevereiro). Isto foi verdadeiro sobretudo no que se referia às crianças maiores: Cláudia foi a criança que mais freqüentemente manifestou o desejo de contar pontos, vencer etc (ver item 7.2 desta Seção II: “As Crianças”).

Quanto à discriminação, lembro-me do dia 26/02, no qual o grupo em geral mostrou-se hostil à aproximação das crianças em posição desfavorável junto à educadora, formando agrupamentos para brincar<sup>48</sup> – de modo similar a um salto qualitativo de desenvolvimento, como diz Vigotski (1995, p.141), pois o desenvolvimento consiste não apenas na acumulação de

---

<sup>48</sup> Janaína, Ariane e Marcela, isoladas, passaram a brincar entre si. Relação duradoura, como também as preferências das outras crianças.

pequenas mudanças, como também se dá em saltos, em momentos de mudança acelerada da conduta infantil.

A discriminação às crianças “diferentes”, expressou-se pela formação de agrupamentos que as deixavam de fora. Em contraste, no princípio do ano as crianças juntavam-se aleatoriamente.

Na discriminação e incriminação, as crianças imitavam as atitudes e se encaixavam nas exigências da professora, que amavam (ainda que de modo singular a cada uma); aprendiam as reações desejadas e deixavam-se levar pelas palavras da educadora, na sua relação com os outros, com os objetos e com a própria educadora: eis a essência do desenvolvimento de conceitos morais cotidianos. Um conceito é apreendido, a princípio, como *ação*. Retornaremos a este assunto no Experimento 3.

A estrutura das atividades que coloca como finalidade o reforço social arregimenta a apropriação de um processo de trocas, como proposto para um dos meninos (se parasse de chorar na escola, ganharia um brinquedo). A relação assimétrica adulto-criança, neste caso, fundamenta-se no conjunto de objetos que podem ser negociados, como vemos na fala de Luís, no Experimento 3: o menino diz que “não irrita” e, por isso, recebia presentes de Papai Noel, o qual se confundia com papai-do-céu. A linguagem da troca não é uma relação falsa para a criança: alcança produtos motivantes para ela e – materialista no mau sentido – desvia-se para mercadorias. Podemos, aí, ter uma noção do quão arraigada pode ser a necessidade de comprar, e como esta simples necessidade pode remeter a uma série de conceitos e situações relacionadas às pessoas queridas.

## *7 – Pesquisa com Cláudia, Júlia e Luís*

### 7.1 – Apresentação

Para a leitura teórica deste capítulo, é importante o item 6.8 da Seção I. Nele, sintetizam-se as contribuições da Escola de Vigotski sobre o tema da consciência e atividade na idade pré-escolar.

Seguindo as linhas metodológicas gerais que propus no capítulo “Método”, desta Seção II, apresentarei agora os experimentos feitos com as três crianças selecionadas para participação

sistemática nesta pesquisa. São as crianças: Luís (5 anos e 2 meses), Cláudia (5 anos e 6 meses) e Júlia (4 anos e 8 meses). As idades indicadas correspondem ao mês de fevereiro/2003, antes do início do ano letivo, quando se realizou a interação lúdica em suas casas.

A idéia dos experimentos, que foram bastante simples, foi de observar como as palavras reproduzidas na relação professora-alunos preenchiam-se de consciência, de vida, de sentido para as crianças, e como tal sentido modificava-se com relação à interação lúdica no início do ano. O arranjo das palavras na brincadeira, na história e no desenho, esclarecia as relações semânticas entre a experiência de sala-de-aula e os sentidos atribuídos aos objetos e pessoas (escolar e extra-escolar): conforme se discutiu no item 6.8 da Seção I, a função representativa da linguagem, correlata à memória, tem enorme importância na conduta da criança. Existe mais memória em ação do que propriamente imaginação de uma situação nova (Vigotski, 1994, p.135-136).

Aprofundando as investigações do processo de observação, com os experimentos foi possível investigar diferenças individuais nos processos de produção de sentido – realizando-se uma maior aproximação ao estudo da formação da individualidade.

Foram feitos seis experimentos. Dos três últimos, o leitor encontrará referência apenas a uma parte do quinto. Os demais foram inteiramente suprimidos da versão final deste trabalho. Explico.

O quarto e o quinto experimentos pesquisaram o desenvolvimento do significado de “bonito” mas os resultados foram, de uma parte, inconclusivos (houve problemas na organização dos estímulos propriamente dita); doutra, pouco acrescentariam ao que já discutimos sobre os processos de reforçamento na escola. O sexto foi uma réplica do primeiro, feita no final do ano. Também não acrescentou novidades sobre o desenvolvimento das crianças.

O primeiro dos experimentos constituiu num jogo protagonizado: brincar de escolinha. O segundo, desenhar conforme as crianças já faziam na escola, mas com algumas modificações. O terceiro, opinar sobre algumas histórias que reproduziam situações ocorridas na escola. Procurei considerar as características da idade pré-escolar, em que as crianças respondem melhor com ações e palavras a elas vinculadas, ambas denotativas de uma consciência individual em desenvolvimento.

Vigotski (1995, p.328;337-339) afirma que “a idade lúdica” é uma forma especial de conduta típica no desenvolvimento de uma concepção de mundo. Não se trata de um sistema lógico, meditado: o termo “concepção de mundo” refere-se a tudo que caracteriza a conduta

global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior. Pelo que pude constatar na pesquisa com as crianças, as ações lúdicas têm sua fonte em ações reais, mas são transmutadas pelas necessidades, pelas tendências imaginárias que as crianças criam para si mesmas. O brincar responde pelo incremento, o aprofundamento e diferenciação da experiência social infantil, e, se principalmente no início do desenvolvimento infantil, pode ser compreendido por uma situação realmente ocorrida, também é certo que as situações são alteradas pelos desejos e emoções infantis, como poderemos constatar na pesquisa experimental com as crianças. A palavra define relações de significação com os objetos reais mas, de acordo com a estrutura geral da consciência, torna tais relações mais satisfatórias aos desejos infantis.

Na semana anterior ao início das aulas interagi com as três crianças, em suas respectivas casas. O processo resultou numa ampla caracterização dos seus motivos de ação, a partir das brincadeiras e conversas. Considero, no entanto, necessário restringir os referidos dados à produção de sentido sobre a escola, portados pelas crianças no início do ano. A partir deste princípio, podemos comparar com maior precisão o modo pelo qual evoluíram, captado no processo de observação e nos experimentos.

Luís e Júlia estavam no primeiro nível de desenvolvimento do jogo, segundo Elkonin (1998, p.301): o conteúdo fundamental são as ações objetais, de orientação social, correspondente à lógica das ações reais. Já Cláudia estava no segundo nível de desenvolvimento do jogo, em que se representam relações sociais entre as pessoas e o sentido social de sua atividade (aspectos correspondentes às relações reais). Cláudia evidenciou um ideário de escola já estruturado. Mas vamos, enfim, às crianças.

## 7.2 – As crianças

### 7.2.1 – Luís

Dentre nossas crianças participantes, é o único menino. Luís morava com os pais e dois irmãos: a irmã já era adulta e o irmão, adolescente (cerca de 13 anos de idade). Interagi com Luís em sua casa.

Ao desenhar a sala-de-aula (com uma certa relutância), o garoto representou apenas as mesas e as cadeiras. Não houve nada sobre as relações sociais que aí aconteciam. Mas o menino



estava consciente da função social da escola (“eles tão aprendendo alguma coisa aí”), embora o palco da aprendizagem não fosse desenhado com a riqueza de detalhes presentes no desenho do parque. O garoto declarou que, na escola, preferia os seus amiguinhos: motivos também preferidos em sua casa (as fotos que escolheu tirar foram dos seus brinquedos e com os amiguinhos). Já enxergava os espaços a partir de sua função prática e entre eles esboçava-se uma hierarquia consciente – Luís estava no centro de um processo dialético de desenvolvimento da individualidade, parecendo excluir os motivos de ação “professora” e “atividades de sala”, em benefício de outros (amigos, brincadeiras no parque). O Experimento 2 nega esta suposição: nele, a professora surge como importantíssimo motivo de ação.

### 7.2.2 – Júlia

É uma garota alegre, de 4 anos e 8 meses, a mais jovem participante da pesquisa. Mora com os pais e dois irmãos (o mais velho está começando o ensino fundamental; a caçula, tem 1,5 ano) numa casa a pouca distância da escola.

Note-se que, quando pedi a Júlia para desenhar a escola, ou a sala-de-aula, a menina disse que se esquecera. Desenhei então alguns brinquedos do parque, que ela identificou pela imagem ou pela atribuição de funções (girar, por exemplo). Desenhei móveis da sala-de-aula, que a menina também reconheceu. Suponho que o esquecimento de Júlia fosse sinal de que provavelmente ainda não formulara juízos de valor sobre a vida escolar. Seu acelerado processo de apropriação da consciência social pré-escolar indicou que tal hipótese sobre sua postura perante a pré-escola era verdadeira.

### 7.2.3 – Cláudia

Completo 5 anos e 5 meses no final de janeiro. A decana desta pesquisa morava com a mãe num conjunto de pequenas residências. A piscina da criança era seu lugar favorito da casa, como vim a saber pela foto que Cláudia escolheu tirar: na piscina, abraçada à mãe e rodeada pelos seus próprios “filhos” (bonecas). A mãe de Cláudia trabalhava o dia todo e, à tarde, a menina ficava sob os cuidados da madrinha de sua mãe.

Após brincarmos alguns minutos com suas bonecas, Cláudia, moto próprio, convidou-me a fingir que era uma “aula”. O resultado deste convite foi fantástico.

04/02/2003 – Interação lúdica (na casa de Cláudia)

(Traz as bonecas para a sala)

Cláudia: Olha, eles vão aqui, aqui é de estudar (acomoda as bonecas no sofá).

Essa daqui coloca no chão, né? Deixe eu pegar, coloca eles aqui (ininteligível).

Gisele: O quê, senão eles não vão prestar atenção na aula? (Tento confirmar o que não conseguira ouvir).

C: É. Eles vão, todo mundo (pausa)

Você quer que eu traga as outras coisas de escola?

G: Você acha que precisa?

C: É, caderno (leva-me ao quarto, me dá um exemplar do jornal e um telefone celular de brinquedo).

G: Mas isso vai para escola? (Mostro o celular)

C: É da professora chique!

(leva uma mochila até a sala)

G: O que tem aqui?

C: Caderno (vários cadernos, e outros materiais).

G: Pra quê isso?

C: Pra gente escrever.

O giz-de-cera era dos alunos, tá?

Agrupando as “crianças”, Cláudia resolveu “fingir” que *era* uma aula. Sublinho a palavra “era”, que contrastava com o tempo futuro no qual a ação haveria de se desenvolver. Acredito que o tempo verbal fosse concordante com a pré-definição do argumento que, portanto, colocava-se no passado perante o transcorrer da atividade. Cláudia organizou a situação lúdica trazendo novas personagens (bonecas) para interação, atribuindo novos significados ao espaço da sala-de-estar. Note-se que os “alunos” sentavam-se num mesmo espaço, enquanto a professora ficava à frente deles – esta distinção indicava, pois, os diferentes papéis na atividade desenvolvida. Cláudia aferrava-se à regra que os distinguia: ao desempenhar o papel de aluna, seguia à risca as

ordens da professora. Quando professora, a menina não abria mão de organizar a atividade e controlar seus alunos. Foi o que pude ver também no Experimento 1.

O sentido essencial das ações implicadas na brincadeira de Cláudia parecia ser “agir como professora” ou “agir como aluna”. Tais papéis são polimotivados, de sentido complexo, posicionados numa relação dialética de professor X aluno. No jogo, adquiriram essencial relevância as relações entre as pessoas, mediadas pelos objetos.

Cláudia colocava em causa, na estrutura da atividade, as regras básicas do comportamento de professor e aluno. O professor apareceu não só em sua função de ensinar, mas também de auxiliar as crianças em suas dificuldades: é o que se verifica quando a “aluna” recebe auxílio para ir ao banheiro. A educadora protege as crianças, inclusive umas das outras. Transpareceu em seu jogo a composição de uma fronteira moral entre meninos e meninas, da qual a professora participa.

Nos conflitos entre as crianças, a professora surgiu como aquela que propunha a regra e – graças à lei do mais forte – exigia que fosse cumprida. A essência do papel de “aluna”, para Cláudia, condensava-se em obediência, atenção à aula, cumprimento da tarefa (no início da brincadeira, afirma que todos os alunos vão prestar atenção).

É preciso sublinhar: Cláudia, enquanto representou o papel de aluna, não foi uma aluna entre outras. Trouxe para a atividade lúdica gestos que a distinguiram dos demais colegas:

04/02/2003 – Interação lúdica

Cláudia: Agora eu tenho que usar mais um giz e uma folha. Posso pegar aquela folha?

Gisele: Pode.

C: Porque eu sou grande, né? (Pega a maior folha. As outras crianças haviam ficado com folhas pequenas).

(...)

(Falo ao “celular”, Cláudia faz a “atividade”).

C (infantiliza a voz, escrevendo com o giz): Um, dois, três... a última tia... Quatro.

G: E o que nós vamos fazer agora?

C: Eles (os bonecos) não fez. Olha, eu vou imitar eles (faz a atividade pelos outros alunos).

C (infantiliza a voz): Tia, está aqui!

G: Tá bom, agora vamos fazer outra coisa.

Cláudia era uma das meninas mais velhas da turma e apresentava um alto nível de desenvolvimento do jogo protagonizado. Era a mais requisitada para executar o que a professora chama de pequenos serviços: trazer a caixa de sandálias para outros alunos, guardar o vasilhame de escovas-de-dentes etc. O amor da criança pela educadora poderia ser interpretado através do trabalho de Leontiev, (1988, p.59-61): a criança passava do “1º círculo”, familiar, ao “2º círculo”, pré-escolar. Constataram-se desvios na interpretação da escola, feitos pelos desejos da criança, na integração da “priminha” à atividade:

04/02/2003 – Interação lúdica

(Gisele pega o celular de brinquedo. Cláudia ensina-lhe como usá-lo. Gisele começa uma conversa ao telefone, ainda no papel de professora). “Oi, mamãe. A priminha da Cláudia quer falar com ela.” Gisele entrega o telefone a Cláudia”.

C: Oi, priminha!”

G: “Oi, Cláudia. Eu queria muito brincar com você agora, você pode?”

C (dirige-se à ‘professora’): A minha priminha pode vir aqui estudar?

G: Pode.

C (à priminha): A minha tia falou que é pra minha mãe deixar você vir aqui na escola porque, a minha professora deixou você vir aqui pra estudar, porque tá quase na hora da gente ir no parque, daí a gente ia brincar junto.

G (‘priminha’): “Tá bom, tchau!”

C: Eu te amo, priminha.

G: “Eu também te amo, Cláudia.”

Eu improvisara o telefonema da “priminha” com um propósito: retirar Cláudia da atividade. Para Cláudia, era fundamental fazer a tarefa corretamente – isto foi mais importante do que a autorização dada pelo adulto. A relação para com a atividade era o motivo realmente eficaz de que fala Leontiev (1988, p.71), sustentando a ação repetitiva de escrever os quatro “A”, como eu lhe ordenara. Vemos, no entanto, o caráter polissignificativo da atividade lúdica manifesto na conciliação entre os motivos: Cláudia trouxe a “priminha” para a classe e ainda transformou

todos os alunos em primos. Assim a atividade revestiu-se de um sentido “familiar” e “escolar”, convertendo regras a princípio externas em elemento da própria individualidade da criança que, em estágios anteriores do desenvolvimento, funcionariam apenas quando impingidas pelos adultos.

Não só as ações lúdicas refletiam um processo de humanização da consciência: Cláudia temeu uma história contada pela professora: enquanto esta última falava de uma criança desobediente que foi perseguida em seus sonhos por um morto, o rosto da menina era a mais viva expressão de temor e seus olhos lacrimejaram (18/02/03). Acredito que as demais crianças ativeram-se às expressões e gestos engraçados da professora, enquanto Cláudia compreendeu o significado (este fato é tanto mais verdadeiro se considerarmos que Cláudia costumava obedecer aos adultos, no jogo protagonizado e fora dele). Nove dias depois, no 1º experimento que realizei, pude constatar a apropriação do significado da história: dei a Cláudia um livro. No papel de professora, ela começou a contar a história do “passarinho que desobedecia”. Seu olhar refletia motivos típicos da criança pré-escolar (relação de submissão para com os adultos próximos), motivos humanos, não raro alienados, embora também a necessidade de aprendizagem já fosse para ela motivo de ação por si mesmo. Uma flagrante contradição introduzida pelas relações educativas caracterizadas por uma dialética de humanização e alienação.

### 7.3 – Experimentos

#### 7.3.1 – Experimento 1

Objetivo: compreender o sentido das atividades pedagógicas através do jogo protagonizado

Meios/objetos lúdicos: 6 potes de danoninho, copos de vidro, frasco (de remédio) vazio, lápis de cor (tamanho pequeno), 3 pincéis, lapiseira (sem grafite), lápis-borracha (sem carga), vasilha com tampa (recheada por peças de madeira), sulfite branco de 5,5 x 7cm com perfuração, sulfite verde (tamanho 10 x 16,5cm), alfinetes, rolo de linha para crochê, livro de história só com figuras.

Espaço: pátio da escola, 2 mesas infantis e quatro cadeiras, bancos e mesas utilizados no lanche.

Tempo: dia 27/02/03 (três semanas após o início das aulas)

A atividade e sua análise: as crianças estavam na sala-de-aula e começavam uma brincadeira com massa de modelar. Já no pátio, examinaram livremente o conteúdo da sacola. Quando eu

perguntei do que brincaríamos, uma das crianças (já no pátio, em que se dispunham as mesas e cadeiras) respondeu: “escolinha”.

Durante o exame dos objetos, as crianças procuraram estabelecer para eles um significado lúdico. Cláudia desempenhou o papel de professora a quem cabia: 1) a regulação das ações das crianças; 2) o poder (e privilégio) sobre os objetos lúdicos.

Júlia, Luís e eu fomos os alunos. Na primeira oportunidade, Júlia disse: “Eu era... eu era na frente hoje”. Desejo difundido na turma da professora M.

Notei que Cláudia procurava determinar os nomes lúdicos das outras crianças. Quanto a mim, me dirigiu tratamento preferencial durante toda a brincadeira, embora esta preferência não incluísse o princípio da obediência: quando infringi as normas de comportamento, Cláudia me repreendeu. Transformando o brinquedo num plano imaginário, em que age conforme seu desejo, a criança utilizou o papel de professora em todo o seu poder. São muitos os exemplos:

27/02/03 – Experimento 1

Gisele (para Luís): E você, como vai chamar?

Luís: Luís.

G: Você vai ser você mesmo.

Cláudia: Ah, não, Luís!

L: Eu sou.

C: Cê vai chamar de Luís Fernando.

L: Tá bom.

(...)

Júlia: Deixa eu pegar... (os lápis)

Vou repartir os lápis (que estavam no pote).

C: Não, pode deixar que a titia reparte.

O gravador ia ser meu, tá?

(...)

J: Eu quero uma caneta.

C: Não.

J (para mim): Eu quero guardar os lápis, ela não deixa.

C: Não...

(...)

(As crianças mexem nos materiais: Dividem-se sobre a posição em que estes devem ficar).

G: Onde a gente pode guardar?

J: Não, Luís.

G: Professora, a gente guarda onde?

C: Calma.

G: Na sua mesa?

C: É. Depois eu vou entregando.

(...)

L (sobre o frasco de remédio vazio): Tinha um pouquinho de cola, ó.

C: Tinha um pouquinho de cola.

Tudo tinha que ficar na minha mesa.

G: A senhora guarda todo o material, tá bom?

Sendo que a ação é a linguagem do jogo, a mais elevada linguagem da criança, Cláudia colocou em prática um conceito de professora e alunos feito de ações determinadas, relacionadas à sua própria experiência. Conceito que se espria por séculos de submissão infantil, sobre o qual a criança tece seu próprio ser (e o ser do adulto).

Cláudia reservou-me um lugar muito semelhante ao que ela própria ocupa na sala-de-aula (lugar social que não se reproduzia apenas no ano de 2003, já que, durante a atividade lúdica em sua casa, antes do início das aulas, a criança realizou ações de sentido similar). Entretanto, a preferência do professor ganhou um novo sentido, inexistente no ano anterior: o papel de secretário, introduzido neste ano pela professora M. Assim, a menina apropriou-se de um novo significado a partir de sua própria experiência, inserindo elementos da nova atividade: Cláudia não me chamava para ser “secretária” no final da aula. Tal como a professora M., definiu o nome do ajudante do dia ao fazer a chamada. O costume escolar ganhou um grande colorido emocional ao ser interpretado pela criança.

Enquanto Cláudia procurava “fingir” que escrevia o nome das crianças, Júlia tentou fazer com que a ação transcorresse exatamente como na realidade. Até este momento, a criança atinha-

se fundamentalmente à estruturação da situação lúdica, lidando comigo como a um juiz das divergências. Júlia mostrou, ao reivindicar uma distribuição equânime dos lápis e ao atender à minha regra sobre o gravador, que procurava generalizar as regras existentes, não obstante violasse as mesmas regras (como, por exemplo, não mexer nos materiais da professora). Sua atitude chegou a um plano imaginário somente quando Cláudia tornou-se “mãe” de todos (o que já pedira anteriormente).

27/02/03 – Experimento 1

Cláudia: Vocês eram meu filho, eu dava aula na casa de vocês, na nossa casa, tá?

Júlia: Olha aqui, mamã, olha (para Cláudia) eu falava com você, tá bom?

C: Vocês eram meus filhos.

G: Mas eu quero brincar... A gente tem que brincar de escola, Cláudia.

J: Não, ela é minha mãe, sua, do Luís, mas a gente vamo “bincá” na escola.

G: Tá bom. Ela é a mãe e a professora?

J: É

(...)

G: O que a gente vai fazer?

C: Um desenho bem bonito.

Luís: Eu vou escrever meu nome.

C: Quem sabe, levanta a mão.

J: Eu sei, mas... Eu não sei, Cláudia. Escreve pa mim?

C: Quem não sabe vem aqui que a titia ensina.

(...)

C (sobre o desenho de Gisele): O que que é isso?

Luís, Júlia e Gisele: É uma menina!

J: Pofessola, eu quero fazer uma “catinha” (cartinha).

C: Não. É pra desenhar.

No caso de Júlia é possível que existisse uma “luta” entre motivos, ora com a prevalência da necessidade de obedecer ao professor imaginário, ora de atuar com os objetos. Só houve um momento de maior proximidade junto da professora (no qual pede a sua ajuda). Posso dizer, no



entanto, que no cômputo geral do seu comportamento na escola, Júlia obedecia às determinações da educadora, principalmente em sala-de-aula. Conversava também com a professora mas, na maior parte do tempo, procurava interagir com outras crianças. Não mantinha com a educadora um vínculo íntimo como era o de Cláudia. Ao ter tolhido o seu acesso a um dos materiais, ela simplesmente disse que não iria mais brincar:

Luís manteve-se à margem da brincadeira durante a maior parte do tempo. Durante a estruturação do jogo, pouco reivindicou objetos. Ao se iniciar a atividade de desenho, o garoto informou que iria escrever o seu nome e desenhar; mantendo-se fiel à sua declaração de que o lanche era o mais importante na escola, a atividade lúdica de que mais participou foi o lanche. Imitando Júlia, afirmou que não iria comer naquele dia, mas sua atitude mudou quando despejei as peças de “comida” na mesa.

As três crianças, no entanto, colocaram em ação seu próprio desejo, transfigurando a realidade psicossocial da escola. Transfiguração sem dúvida essencial à reprodução da mesma realidade. No jogo tornou-se possível que o motivo essencial na hora do lanche fosse sublinhado (comer), com mudanças na organização da atividade que a faziam mais caseira para as crianças. Exemplo: dispor os pratos, guardar o lanche para outro dia, acrescentar suco, etc. Assim a apropriação de um costume escolar coexistia com o desejo de mudar a atividade – no plano imaginário, o sentido subordinava o significado, tornando a regra desejável. De modo geral, a brincadeira das crianças (sobretudo de Cláudia) representava uma sociedade harmoniosa, em que todos desempenhavam seus papéis e havia compensações para isto. O desejo de cumprir as regras culturais mediava a renúncia à ação imediata com os objetos.

### 7.3.2 – Experimento 2

#### Experimento 2

**Objetivo:** compreender o sentido das atividades psicomotoras e atividades de estrutura determinada pela educadora e conteúdo determinado pelos alunos, para os participantes da pesquisa

**Materiais:** lápis de cor, giz de cera e sulfite branco (tamanho 10 x 16,5cm), prancha com as situações interacionais desenhadas.

Espaço: pátio da escola, 2 mesas infantis e quatro cadeiras, bancos e mesas utilizados no lanche.

Tempo: 11/03/2003 (35 dias após o início das aulas)

*Atividades programadas:*

Objetivo: identificar quais os motivos mediadores do desenho em sala-de-aula. Identificar o motivo mais eficaz para a participação das crianças.

1ª situação de desenho: crianças separadas, à distância umas das outras. Instrumentos de registro: gravador e observação

Tarefa: fazer um desenho que não mostrarão a ninguém. Material: sulfite e lápis de cor

Parâmetros de análise: tempo de desenho, elaboração do desenho; explicação das crianças.

Encurtar o tempo e, quando as crianças terminarem, perguntar-lhes para que desenharam.

2ª situação de desenho: crianças separadas, à distância umas das outras. Instrumentos de registro: gravador e observação

Tarefa: fazer um desenho para a professora M. Material: sulfite e lápis de cor

Parâmetros de análise: tempo de desenho, elaboração do desenho; explicação das crianças.

Encurtar o tempo e, quando as crianças terminarem, perguntar-lhes para que desenharam.

3ª situação de desenho: crianças juntas, cada qual com seu desenho. Instrumentos de registro: gravador e observação

Tarefa: fazer um desenho para a professora M. Material: sulfite e lápis de cor

Parâmetros de análise: tempo de desenho, elaboração do desenho; explicação das crianças.

Encurtar o tempo e, quando as crianças terminarem, perguntar-lhes para que desenharam.

4ª situação de desenho: crianças juntas, cada qual com seu desenho. Instrumentos de registro: gravador e observação

Tarefa: fazer um desenho para a professora M. Material: sulfite e giz-de-cera<sup>49</sup>

Parâmetros de análise: tempo de desenho, elaboração do desenho; explicação das crianças.

Encurtar o tempo e, quando as crianças terminarem, perguntar-lhes para que desenharam.

5ª situação: Escolha

Perguntar às crianças: qual o desenho preferido, e por que o preferiram. Material: prancha com a representação visual das várias situações de desenho

---

<sup>49</sup> Com a mudança dos materiais (lápis de cor para o giz-de-cera), o experimento visou a investigar a importância motivacional dos objetos na atividade lúdica, comprovando que esta mudança em particular (ocasionalmente realizada em sala-de-aula) era irrelevante.

## Resultados do experimento 2

Com base no objetivo de identificar o motivo mais eficaz para a atividade das crianças, decidi uniformizar as condições externas de realização do experimento. Propus que todos desenhassem, separando as crianças conforme planejara na 1ª situação experimental. Luís, Júlia e Cláudia encaminharam-se para a mesma mesa, tentando sentar-se juntos – o que proibi.

Mesmo sentadas em locais diferentes, Júlia e Cláudia procuraram atribuir sentido à atividade com a inclusão de motivos para realizá-la (sentar-se uma ao lado da outra, desenhar para a mestranda), ou simplesmente modificando-a para um jogo protagonizado (escolinha). O primeiro desenho foi tão irrelevante para as crianças que elas nem mesmo se lembraram dele: no final do experimento, Luís e Cláudia disseram ter feito dois desenhos; Júlia, três. Mas o número correto seria quatro, somando-se o último.

Para o esquecimento das crianças pode ter contribuído o fato de que ainda não haviam terminado o último, e o primeiro desenho ficara comigo. Seria lógico afirmarem que tinham feito dois ou três desenhos. É notável, no entanto, verificar que sequer mencionaram o primeiro desenho, mas reconheceram a finalidade dos demais:

11/03/2003 – Experimento 2

Júlia: Vou dar tudo isso pra tia M.

Gisele: Tudo isso? Pra que você fez?

J: Pra tia M... Pra tia M... Pra tia M.

(...)

G: Quantos desenhos vocês já fizeram?

C: Eu e o Luís só tem dois.

J: Agola é teís, C.!

C: Não é... A gente fez três?

G: Cês fizeram três, né?

J: Aí, ó...

Luís: Eu fiz dois.

(Júlia mostra os desenhos)

G: Nossa, cê vai dar os três pra ela, J?

J: Hum, hum.

Cláudia: A gente só vamo dar um (expressão de desdém dirigida a Júlia). Eu também vou dar os meus três, tá?

Luís: Eu vou dar só esses três pra ela.

Cláudia surpreendeu-se ao considerar que teriam feito três desenhos, quando o tema da minha pergunta não foi os desenhos que fizeram para a professora, mas simplesmente quais foram realizados. Com seu esquecimento, inexistente nas demais situações experimentais, as crianças provam que não realizaram uma atividade verdadeira na primeira situação experimental: pouco lhes interessou o resultado, tanto que dele se esqueceram<sup>50</sup>.

Um contra-argumento possível consideraria que seria necessária a produção de pelo menos mais um desenho com outra finalidade além da professora. Será que as crianças criaram um grupo (“desenhos para a professora”), descartando a produção que dele se distinguiu? Ou efetivamente só se lembrariam dos desenhos dotados de finalidade, descartando o primeiro, que não tinha valor social (pois não poderia ser visto por pessoa alguma)?

Não obstante seja indispensável considerar as limitações deste experimento, observo que outros indicadores, além da memória das crianças, apontam para a conclusão de que o desenho tornou-se significativo apenas pela sua finalidade social: o primeiro desenho de Cláudia não passava de uma insignificante casa desenhada no alto da folha; o segundo, era uma casa maior, com um jardim (flor e grama). A mesma pobre elaboração caracterizou os trabalhos de Júlia e Luís.

É necessário destacar que a finalidade proposta para os três últimos desenhos não era uma finalidade qualquer. As crianças deverão desenhar para a “tia M.” Após o primeiro desenho, que fizeram sem nenhum motivo, propus o segundo:

11/03/2003 – Experimento 2

(Durante a instrução para o segundo desenho)

Gisele: Agora nós vamos fazer outro desenho, tá bom Luís?

Luís (com a mais viva indignação): Ah, outro?

G: Outro desenho.

---

<sup>50</sup> Leontiev (1988) considera atividade verdadeira aquela que se executa com interesse pelo resultado.

Cláudia: Ah, não.

L: Eu não quero fazer não.

C: Eu não quero.

Júlia: Eu vou pegar outro.

G: Agora vocês vão fazer um desenho pra professora M., tá bom?

Cês pegam os lápis (que haviam devolvido)

L: Eu vou fazer uma boneca.

Não foi preciso que eu empurrasse às crianças à ação, valendo-me de minha condição de adulta – Júlia e Luís começaram voluntariamente a desenhar.

Com esses fenômenos pode-se verificar a importância do motivo na realização da atividade, partisse ele da própria criança (como Júlia e Cláudia procuraram fazer, no caso do primeiro desenho) ou fosse sugerido por outros, desde que significativo para a criança. A atividade que os participantes realizaram nas três últimas situações experimentais caracterizou-se pela mediação das emoções, constituindo o motivo concreto de produzirem um desenho, uma verdadeira “mensagem” à professora partindo de sua própria individualidade. Vejamos: Júlia, na 3ª situação experimental, decidiu escrever seu nome e sugeriu (guardando segredo) que fizessem uma cartinha a enviar pelo correio. As crianças fizeram o melhor que puderam, repreendendo os colegas que perturbavam a atividade

Na 3ª e na 4ª situação experimental, a atividade das crianças modificou-se. Sentadas lado a lado, compararam seus desenhos e conversaram sobre assuntos direta ou indiretamente relacionados aos mesmos. As crianças enunciaram idéias e adotaram as dos colegas sobre o desenho. As situações experimentais arranjaram-se de modo semelhante às atividades pedagógicas, permitindo-nos comprovar a importância da relação afetiva com a professora no processo de ensino-aprendizagem (que se inscrevia na própria estrutura das atividades – ver item “Atividades Psicomotoras”).

A interação com os colegas foi particularmente importante para as meninas; Luís pouco falou e, quando o fez, abordou apenas seu desenho ou as condições que o prejudicavam. O garoto agia na sala-de-aula de modo bastante semelhante: falava apenas sobre seu trabalho, raramente dirigindo-se às outras crianças. No parque, no entanto, ou com materiais para jogo protagonizado (massa de modelar, jogos de encaixe, casa da boneca), interagiu com seus colegas. É interessante

lembrar que a criança apontou o lanche e os amiguinhos como aquilo de que mais gostava, no princípio de 2003 (ver item “As Crianças”). Apesar desta preferência, Luís diferenciava claramente a hora de trabalhar da hora de brincar desde o início do ano letivo. Acredito que, diferentemente das meninas, Luís aceitou mais amplamente a autoridade da professora, ligando-se a ela de um modo menos ambíguo (e também com menores nuances de conduta) do que Júlia e Cláudia. Foi o que pude observar no parque: Júlia, Luís e outras crianças brincavam de “mamãe-papai-filhinhas”. Júlia brincava com um ferro; Luís disse que iria denunciar-lá. A menina ameaçou não o deixar mais brincar. Indiferente à colega, Luís cumpriu com o prometido.

Paralelamente à atividade, Cláudia rivalizava com Júlia, a exemplo do que ocorria em sala-de-aula (e fora dela). Amiúde a criança comparava seu trabalho com outros e procurava re-significar as atividades: em conversas coletivas com a professora, Cláudia dizia “vencer” ao responder corretamente. A menina costumava empenhar-se nos jogos de competição, não raro infringindo regras para vencer. É interessante, no entanto, observar que, se no princípio do ano, a criança simplesmente buscava agradar diretamente a educadora (respondendo-lhe, atendendo aos seus chamados), no decorrer de março e abril Cláudia passou a reproduzir o comportamento da professora com relação aos alunos. Estabeleceu, com ela, uma relação de identidade (que poderemos ver também no experimento 3) muito mais marcante do que no caso de outras crianças. Isso incluiu, por exemplo, tapar os ouvidos diante do contínuo choro de um deles, ou secundar a professora na desaprovação do comportamento dos colegas. Cláudia procurava espontaneamente liderar as brincadeiras, afastando-se imediatamente das outras crianças quando outra menina assumia o papel de mamãe. Não custa relembrar que vencer, liderar e reprovar o outro eram motivos educacionais continuamente enunciados pela educadora.

### 7.3.3 – Experimento 3

Objetivo: investigar a relação entre os diálogos com a educadora e a formação de uma concepção de mundo relativa à convivência humana, considerando o sentido que esta convivência tem para os sujeitos.

Materiais: duas histórias elaboradas pela mestrandia; pranchas com desenhos de duas meninas idênticas exceto pela cor de suas roupas

Espaço: casa de cada uma das crianças, em dias distintos.

Tempo: abril de 2003 (dias 11 a 14) – dois meses após o início das aulas

Ao investigar a relação entre a comunicação crianças-educadora e a formação de uma concepção de mundo pelos participantes da pesquisa, selecionei alguns dos eventos escolares associados pela professora à desobediência.

A primeira história, relativa à infração das regras de convivência e uso de objetos, procurou captar os processos de escolha de parceiros para a brincadeira, além da formação de opiniões sobre a “desordem”. Seguiram-se perguntas sobre as preferências de “papai-do-céu” (figura muito presente no discurso da educadora) e da professora. Todas as situações fictícias da História 1 ocorreram de algum modo na realidade e foram presenciadas pelas crianças. A segunda, uma curta história sobre namoro, serviu à captação do sentido atribuído pelas crianças ao ato de “namorar”, que havia sido, cerca de um mês antes, objeto de uma conversa entre a educadora e seus alunos. Relacionava-se sobretudo ao uso do corpo.

A primeira história versou sobre duas meninas (“Lili” e “Lalá”) que estudavam com as crianças (Júlia, Luís, Cláudia) na mesma classe. “Lili” caracterizou-se pela infração às regras verbalmente estabelecidas na escola; como se verá a seguir, nada se disse acerca de “Lalá”. A história foi contada como se segue:

#### História 1: infração às regras

Era uma vez uma menina, esta menina aqui (mostrar desenho). O nome dela era Lili. Ela e a Lalá (mostrar desenho) brincavam com todo mundo, de mamãe e filhinha e no gira-gira. Um dia, a professora colocou a Lili (mostrar desenho) de castigo. Sabe por quê?

(A mestranda pergunta pela opinião da criança que responde ao protocolo.)

Porque ela não quis brincar de patinho-feio. Depois do castigo, a Lili perguntou assim pra [nome da criança que responde ao protocolo]: Você quer brincar comigo?

(A criança responde)

No outro dia, a Lili chegou contando pra Lalá que ela ganhou um ursinho. Ela estava tão alegre que continuou a conversar dentro da classe. A professora falou: “isto aqui é uma chacinha”, e mandou a Lili parar de conversar.

Na hora do parque, a Lili perguntou assim pra [nome da criança que responde ao protocolo] “você quer brincar comigo?”

(A criança responde)

Lá no parque, a Lili começou a brincar com um ferro.

O ferro tinha uma ponta bem grande. E de repente uma criança se machucou. O que será que aconteceu?

(Opinião da criança.)

A professora pergunta: quem tava brincando com esse ferro?

(A criança responde.)

A professora falou assim: Lili, já pro castigo!

No outro dia, a Lili resolve descer no escorregador de costas. Mas, um menino “deda” pra professora, e a professora dá uma bronca.

Depois, a Lili perguntou assim pra [nome da criança que responde ao protocolo]: “você quer brincar comigo?”

No outro dia, a Lili vem com uma pulseira nova e resolve guardar na sua bolsa. Mas, chega um menino que quer pegar sua pulseira. A Lili dá um empurrão nele. A professora coloca ela de castigo.

Depois do castigo, a Lili e a Lalá resolvem perguntar pra [nome da criança que responde ao protocolo] “Você quer brincar comigo?” Só que só mais uma pessoa pode brincar. Com qual das duas você ia querer brincar?

(A criança responde.)

O que vocês acham da Lili? E da Lalá?

(A criança responde.)



As figuras representativas das duas personagens da história diferenciavam-se apenas pela cor do vestido e pela posição em que foram colocadas perante as crianças. A igualdade de caracteres possibilitou uma diferenciação exclusivamente semântica das personagens, conforme narrado na história. A transcrição da gravação feita com as crianças pode ser integralmente lida no Apêndice C, à exceção de Luís, cujas respostas foram, em sua maioria, anotadas em registro cursivo.

É notável identificar as semelhanças das respostas das crianças. Apresento no Apêndice A (Figura 4) um quadro-resumo das respostas concernentes à proposta de Lili em brincar, após suas ofensas à ordem.

As respostas de Luís e Júlia evidenciaram que o critério de avaliação acerca das outras crianças centrava-se, a princípio, na relação entre as próprias crianças. Luís declarou que preferiria brincar com Lili, por “gostar mais dela”, apesar dos castigos. Mas, pensamento é processo: pedi a Luís que avaliasse se “papai-do-céu” gostava de várias crianças do seu conhecimento (Marcela, Júnior, Eduardo). Uma delas (a que tinha uma posição mais desvantajosa junto à educadora), o menino qualificou como ‘bagunceira’. Em seguida, o garoto disse: “papai-do-céu não gosta da Lili porque ela é muito bagunceira. Ela é muito feia, e faz tudo o que ela quer e bate em todo mundo e espetou alguém com o ferro”. Ocorrências imaginárias, na sua maioria. Pergunto novamente com qual criança ele gostaria mais de brincar: “Com a Lalá”. Assim, o menino mudou de opinião, fato através do qual se evidencia a importância da relação com o professor na escolha de colegas para a brincadeira.

É notável verificar como as crianças integravam as personagens ao seu singular sistema de conceitos (fato que foi observado nas crianças em muitos outros momentos): Luís generalizou o comportamento de Lili nos seguintes termos: “ela bate em todo mundo”, “é muito bagunceira”, “é muito feia”. O garoto extrapolou os limites reais da história formulando juízos que podiam orientar sua ação; mas o sentido constituído na fala informa-nos mais sobre sua imaginação do que sobre a realidade da narrativa. Luís julgou as personagens atribuindo um sentido adultocêntrico às ações realizadas.

Luís acabou concluindo que Lalá é mais inteligente do que Lili (Lili fica de castigo o dia inteiro), num sentido concordante com o significado de “inteligência” na escola: esquivas das situações puníveis pelo adulto. Outro ponto similar a este é a resposta dada à brincadeira com o ferro: “ela enganou a professora e não tá aprendendo nada”. Júlia, como Luís, foi mais sensível

do que Cláudia aos argumentos de Lili perante a ordem instituída. Também como Luís, Júlia não relacionou rigidamente suas ações a um juízo negativo sobre Lili: inventou uma história em que Lili mentia para não ser castigada. Apesar desta mentira, concordara em brincar com ela. Teria sido interessante, para todos os efeitos, perguntar a Júlia se ela brincaria com Lili mesmo após Júlia ter representado as ações da “mentira” do personagem.

Júlia estava mais atenta para a própria brincadeira com os personagens – fundamentada na sua memória sobre castigo e mentira – do que em falar sobre a história, embora julgasse Lili em outros momentos. Aqui cabe lembrar a importância da função representativa da linguagem na idade pré-escolar: conforme Vigotski (1994, p.66), neste contexto, o conteúdo do ato de pensar da criança não é tão determinado pela estrutura lógica do conceito, como pelas suas lembranças.

Ao contrário dos colegas, Cláudia colocou-se incondicionalmente ao lado da autoridade docente – suas respostas, pode-se dizer, foram mais sistematizadas do que as de seus colegas, denotando a construção de uma individualidade em-si, que se posiciona num mundo segundo as regras culturais. Aceitou brincar com Lili apenas na situação em que a personagem ganhara um ursinho, mesmo assim diante da insistência da pesquisadora.

Na seqüência da história, Lili ganha um ursinho e, por falar dele em demasia, é repreendida pela professora. Mas, Cláudia negou-se a brincar com Lili não porque esta conversara em sala-de-aula, mas sim pela anterior recusa da personagem em brincar de patinho-feio (brincar sempre era uma regra importantíssima para a educadora). Cláudia assumiu uma atitude professoral: procurou ensinar a Lili que na escola “tem que fazer uma forcinha”, afirmando que ela mesma procurava adotar esta atitude. O olhar de Cláudia sobre o mundo foi um olhar sistematizado na representação do papel de ajudante da professora. Ponto para o qual o seu nível de desenvolvimento no que se refere ao jogo protagonizado deve ter contribuído substancialmente. No que se refere à situação em que Lili conversa em sala-de-aula, Cláudia novamente adotou a primazia da moralidade sobre o desejo, configurando um desejo da moralidade.

No imaginário lúdico Cláudia pôs Lili no seu colo e lhe explicou como se comportar na escola. As falhas lógicas no discurso de Cláudia indicam que a criança apropriou-se espontaneamente do nível do “dever-ser”, guiando-se mais pela emoção que pela razão. As falhas lógicas na progressão de seu discurso denotam que a obediência justificava-se por si mesma.

Cláudia também elaborou de forma independente suas ações: mesmo que a delação de Lili não fosse sugerida, ela o fez por conta própria. (“Eu não foi tia: Mas eu vi quem tava: a Lili”).

No Experimento 3, Luís reviu sua decisão sobre os méritos das personagens de uma história após minhas perguntas sobre a avaliação de papai-do-céu e da professora. As crianças, muitas vezes, convertiam as esdhas desta última nas suas próprias, crendo que a professora falava especificamente para ela, até mesmo protegendo-as das más companhias:

Experimento 3 – Diálogo com Cláudia

(Discussão das infrações da personagem Lili)

Cláudia: Aí você [ a professora] fala: “por que você tá de novo conversando com a Lili?!”

Gisele: “Por que você tá de novo conversando com a Lili?!”

*Pausa no diálogo*

Cláudia [repete a fictícia fala da “professora”]: Pára de conversar com a “Lili”!

Como se vê no diálogo acima, a criança pré-escolar (conforme explanei no item 6.8 da Seção I), situa-se num momento crítico da aquisição de formas básicas de ação e moralidade. Pensando neste processo de desenvolvimento, fiz perguntas sobre as relações dos eventos em sala-de-aula e a religião, buscando entender as relações de significação mais amplas que as crianças estabeleciam entre suas ações e os fundamentos religiosos reproduzidos em sala-de-aula.

### *Religião*

O Apêndice A (Figura 5) resume os resultados obtidos das perguntas concernentes à religião. Além de uma visão antropomórfica de Deus – figura humana que ameaça e julga – o aspecto mais marcante do diálogo com as crianças foi o modo como este diálogo refletiu a formação de núcleos de significado: os conceitos cotidianos do adulto sobre o comportamento da criança não foram essencialmente modificados (inteligência, religiosidade, desobediência/bagunça etc) e estavam relacionados entre si. As crianças inventavam relações entre as várias categorias, uma invenção no plano do sentido que acabava preservando o

significado geral<sup>51</sup>. Os vários adultos assumiam uma posição semelhante no discurso de Cláudia: Deus e a professora tinham uma opinião idêntica sobre Lili.

Os sentidos infantis referentes às categorias cotidianas de significação diferiram, no entanto, dos conceitos do adulto. As crianças submeteram as ditas categorias ao filtro dos desejos de obediência de que se apropriaram e do desconhecimento acerca dos processos de trabalho da educadora, elegendo as considerações da educadora como suas. Ao lado disso, enunciaram as categorias semanticamente importantes, ao que tudo indica, em espaços extra-escolares (provavelmente na família), relacionando-as à escola. Com isso, evidenciou-se a *formação de uma concepção de mundo completa*, feita de sentidos sustentados e conectados entre si, os quais tinham como principais funções a memória e o pensamento nela sustentado. Não se tratava, ainda, de uma concepção homogênea na sua forma: principalmente Júlia parecia ainda mudar sua enunciação de forma significativa, de acordo com as perguntas que eu lhe fazia (ver Apêndice C.1). Mas mesmo Júlia demonstrava conhecer as regras – sabia que devia obedecer aos adultos.

Devo discutir um aspecto singular à conversa com Júlia. Sua enunciação no contexto da brincadeira pode ser tida como uma “certidão de nascimento” de sua linguagem interior. “Certidão de nascimento” porque a condensação e a predicatividade típicas da linguagem interior não haviam sido observadas no princípio do ano. Júlia não é mais a criança que conheci antes do início das aulas: facilmente atraída pelos estímulos ao seu redor, envolvida na simplicidade da nomeação dos objetos e das manipulações com os mesmos:

05/02/2003 – Interação lúdica (na casa de Júlia)

Gisele (narrando as ações com o boneco): “Meu Deus, ele caiu no rio!”

Júlia: Não, ele tava andando (...) e foi nadá. Ponto, acabou.

Agora vamo guardá pa i assisti [televisão]?

G: Cê não prefere que a gente vá brincar com a boneca lá na frente? Enquanto isso cê assiste. (Júlia concorda. Vão para a área brincar)

Na área externa:

Júlia: Você é a mamãe, ela é a filhinha (aponta uma boneca). Vou andar de bicicleta (mas não anda).

---

<sup>51</sup> Júlia, por exemplo, relaciona a preferência de “Deus” por Lalá ao fato de que Lili havia “respondido” para a professora. A criança, com isso, reinterpreta a idéia geral de desrespeito à ordem disciplinar.

G: Eu sou a mamãe, você é a filhinha? Tá bom, pode andar [de bicicleta]. Eu vou fazer a comida, tá?

J (deixa a bicicleta e pega uma tigela de brinquedo, com frutas falsas): Isso é salada.

(Júlia fala com a irmã, como se fala com um bebê. Pega uma formiga)

15/04/2003 – Experimento 3 (na casa de Júlia)

Júlia: Vamo bincá de escolinha?

Gisele: Não posso, hoje tenho que ir

J: De quem é essas “figula”?

G: É da história que eu vou contar pra você. Uma chama Lili e a outra Lalá.

J: Não. Uma chama Janaína e a outra [outra] Cláudia.(...)

G: “Era uma vez a Lili...” Faz de conta que elas estudavam na sua classe...

J: Ela tava andando [Júlia movimenta as figuras]

G: Um dia, a professora colocou a Lili... (...) De castigo. Sabe por quê?

J: Vai sentá! [Júlia coloca Lili ‘de castigo’]

G: Sabe por que ela ficou de castigo?

J: Não.

G: Porque ela não quis brincar de patinho-feio. Cê já viu alguém ficar de castigo?

J: Ela tá deitada.

Existiu um processo amplo de transformação motivacional em apenas dois meses: no início do ano, Júlia acompanhava a mãe nas suas atividades (ver televisão, falar da irmã e dos irmãos, etc). Cedia facilmente às finalidades do meio, não concentrava sua atenção por muito tempo e a fala não necessariamente organizava as ações. As diferenças entre os dois dias não se ligavam às circunstâncias da atividade: no dia 15/04/03, as condições sócio-ambientais eram idênticas às do dia 04/02 (a televisão estava ligada no programa “Vídeo-Game” e a família da criança, a alguns metros de mim e Júlia). Uma nova estrutura de relação com o mundo, em que a menina propunha idéias e escutava o outro através da representação da história foi mais forte do que os estímulos não relacionados a esta atividade. Júlia ganhou em liberdade consciente, num extraordinário salto qualitativo de desenvolvimento, indubitavelmente relacionado às brincadeiras

livres na escola<sup>52</sup>. Processo de domínio da própria conduta dependente do controle que as palavras/pessoas exerciam sobre ela, entre as quais a criança não deixava de objetivar escolhas: como se viu, tenta renomear as personagens da história de acordo com os nomes das amigas mais próximas (Janaína e Cláudia).

Transformou-se qualitativamente a relação entre imagem e palavra que, para a semiótica e a psicologia, é das mais interessantes: a organização da conduta passava pela reorganização das imagens motivadoras para a criança. A imagem do objeto era significativamente integrada na fantasia lúdica, numa relação de metonímia (parte/todo). Por exemplo: denotando um castigo, Júlia fez Lili se sentar. Para que compreendamos como este processo se realiza, peço a licença do leitor para comentar uma apaixonante questão vigotskiana envolvida na interpretação dos dados de campo: o desenvolvimento da imaginação.

Para Vigotski (1999, p.123-127) o processo de desenvolvimento da imaginação infantil está seriamente ligado à linguagem da criança, à forma psicológica principal de sua comunicação com aqueles que a rodeiam – fato bastante claro na brincadeira de Júlia, que tratava as personagens segundo sua experiência escolar. Diversamente da imaginação autista, fantasista, de Júlia, a imaginação pode ser uma atividade dirigida (a fins e motivos), indissociável da intencionalidade humana. A imaginação construtiva da menina (e toda a atividade criativa da consciência) relacionava-se a transformações reais: para Vigotski, a imaginação é uma das principais atividades com a ajuda da qual a fantasia está dirigida a fins socialmente úteis – não menos repletas de sentimentos do que a fantasia autista. A imaginação autista determinava significativamente a forma pela qual a criança acatava os desígnios do adulto – como pudemos ver também no Experimento 1.

Vigotski (1999, p.124-125) reconheceu a importância do pensamento autista: para as crianças, é um momento importante da evolução emocional, divergindo em algum sentido das possibilidades ou necessidades da criança. O pensamento é uma espécie de servo das paixões. O que não significa – frise-se – que as emoções sejam exclusiva base da imaginação. Gradualmente, também, a criança aprende a elaborar planos de comportamento para o futuro. Arremata Vigotski:

---

<sup>52</sup> No início das aulas, Júlia aprendeu com as amigas a realizar ações lúdicas independentes dos demais participantes, atribuindo novos significados aos objetos que utilizava e aos gestos lúdicos de suas companheiras. A princípio, apenas observava e imitava.

[...] é impossível conhecer corretamente a realidade sem um certo elemento de imaginação, sem se afastar dela, das impressões isoladas imediatas, concretas, em que essa realidade está representada nos atos elementares de nossa consciência. (1999, p.129)

Aprendendo a brincar, Júlia passou da desorganização à progressiva ordenação da conduta pela regra, vigente na microssociedade de que participa. Conhecia e organizava sua realidade num patamar qualitativamente superior àquele do qual partiu no início do ano, quando se limitava a observar e imitar (processos essenciais na criação de atitudes e conceitos). A linguagem alienada ao cotidiano, constitutiva da educação escolar em que se integrava, era mediação e determinação constitutiva de sua formação como indivíduo histórico, indivíduo de algum modo diferente da realidade que o cerca. Gradualmente, a criança aprendia a disciplinar seu comportamento pela regra, aprendia a perceber as regras que determinavam sua realidade, extraindo-se (ao menos relativamente) do controle dos estímulos ambientais. Cláudia, num nível mais elevado de desenvolvimento do jogo protagonizado, mostrou maior discernimento quanto às regras pré-escolares.

No Experimento 5, quando uma das outras crianças sugeriu que levássemos os materiais do jogo protagonizado ao parque, Cláudia afirmou que a professora M. não permitiria. A única criança do grupo que consistentemente subordinava seu comportamento às regras também separava a si mesma da educadora, fato representativo de um potencial ponto de conflito na relação com ela. O desenvolvimento da criança através do jogo protagonizado, indubitavelmente, instaurava um novo foco de tensão histórica na relação professora-alunos, melhor expresso pela seguinte citação:

[...] a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. (Vigotski, 1994, p.136)

As crianças aprendiam a desviar de problemas com a educadora, o que não deixa de ser uma conformação ao modelo – mas, poderia este vir a ser um motivo de questionamento ao adulto? Acredito que não ainda nesta faixa etária, mas, possivelmente, no futuro educacional das crianças.

Feita a digressão acima, importante na discussão da dialética de humanização e alienação, retornemos à descrição e análise do Apêndice A (Figura 5). As crianças enunciaram as categorias

mais importantes para a preferência do papai-do-céu: para Júlia, ser “educada”; para Luís, “não irritar” e Cláudia disse apenas que “de um ele tem que gostar mais”. São os elementos conscientes de uma individualidade relativamente independente do seu meio (mas em relação dialética com suas prioridades). Uma individualidade que compreendia os desejos do adulto e via a si mesma através deles.

No que se refere à compreensão religiosa das crianças e seu caráter prático, comportamental, identifiquei respostas semelhantes. Conquanto cada criança respondesse relacionando fins específicos (‘pa comê a comida, né?’, ‘pras pessoas doentes e com problemas’ ou ‘pa dormi bem’) para a oração, é importante verificar que os três sujeitos sabiam que a oração não era uma conversa à-toa – perguntei para que servia e as três crianças responderam.

No conteúdo das respostas, evidenciaram-se experiências familiares diversas: Cláudia respondeu a partir do credo católico e Júlia disse que papai-do-céu é Jesus. Nomeação comum entre os evangélicos, ou “quentes” (crentes), como falava a menina.

As três crianças disseram que papai-do-céu mora no céu. Destaque para Luís, o qual chamou papai-do-céu de “Papai-Noel” e disse que ele dá presente para “quem não irrita”. Tais elementos revelaram o sentido prático das noções religiosas de que a criança se apropriou; vê-se também o uso de uma palavra estranha à objetivação religiosa (e comum ao cotidiano): irritar. Um discurso secularizado, em que um ícone do consumo (Papai-Noel) confundiu-se com o Criador, como exemplo de que muitas vezes os adultos condicionam o bom comportamento da criança à religião ou a presentes; no caso de Luís, transpareceu a síntese de religiosidade e consumo, que não necessariamente foram transmitidos em conjunto.

Processo muito semelhante à enunciação de Luís aconteceu também com Júlia, mas a partir de uma diversa apropriação dos significados. Ao responder que papai-do-céu gosta das crianças, Júlia reproduziu um diálogo relacionado ao tema, que ocorrera na escola durante a manhã:

15/04/2003 – Experimento 3 (na casa de Júlia)

Gisele: Quem é papai-do-céu?

Júlia: O Jesus.

G: Será que ele gosta das crianças?



J: Gosta. O deus falou [torna a voz mais grave] “Marcela, você muito mau vou te levar po (??) daí que nem a tia tava falando pa Marcela. Daí ele não levou. O Jesus que... daí não levou, ela pometeu que ia ficá uma menina boa.

Quaisquer que tenham sido as situações evocadas na resposta de Júlia, basta-nos compreender a relação metafórica que a menina estabeleceu entre a ação lúdica e a realidade: existe a ameaça de uma punição divina e a conseqüente mudança de comportamento da criança. Falando de Deus, Júlia reproduz uma reprimenda que a professora dirigira a Marcela, naquele dia – apenas modificou a conclusão da história: “Ela pometeu que ia ficar uma menina boa”. A professora enunciava um ideário cristão, segundo o qual Jesus intercederia por Marcela para que ela tivesse uma segunda chance, ou algo assim. É interessante observar o peso dos significados partilhados pelas crianças: Júlia não foi objeto da bronca, mas tal como as outras crianças, tomou-se alvo da explicação religiosa da professora.

Tal como Luís, quando lhe fiz perguntas, Júlia acrescentou elementos à história narrada, o que evidenciou os traços mais importantes da infração social naquele momento: bater, responder. Júlia, tal como Luís, apropriou-se da opinião geral acerca de Marcela, mas a distinguiu das outras crianças pelo fato de que a menina “batia nos outros” (no ano anterior).

Cláudia também brincou com as figuras de Lili e Lalá. Afirmou conhecer “um monte” de orações, recitando uma da escola apenas quando lhe pedi.

Vejamos abaixo um importante trecho da conversa com Cláudia.

14/04/03 – Experimento 3 (na casa de Cláudia)

Gisele: Você acha que papai-do-céu gosta de você como gosta da Marcela?

Cláudia: Não.

G: De quem ele gosta mais?

C: Agora cê me pegou, hein Gisele?

(...)

G: Você acha que ele gosta da Janaína?

C: Gosta

G: E de quem ele gosta mais, de você ou dela? [silêncio. Cláudia não responde]

O que cê acha, ele gosta mais de uma criança do que da outra?

C: Não (...)

G: Quem você acha que é mais inteligente, a Janaína ou a Beatriz [Janaína é uma amiga de Cláudia])

C: Janaína.

G: Por quê?

C: Não sei (...) É porque a Janaína não fica conversando... A Marcela fica fazendo gracinha...

Seria ela ensinada a acreditar que Deus ama a todos igualmente – embora na prática este fato fosse negado pela preferência de que ela própria desfrutava? Sobre este ponto, temos algo a dizer. Cláudia, dias depois deste experimento, foi chamada à mesa da professora para que verificasse sigilosamente se uma nova colega, sentada ao seu lado, estava fazendo certo. Deste acontecimento, deduzo que Cláudia tinha certa liberdade de tratar seus iguais como diferentes dela, desde que esta condição não fosse revelada. Noutro dia, Cláudia perguntou à professora, quando esta saía da classe: “Quer que fiquemos de juízes?” (juízes dos demais alunos).

É importante verificar que os juízos de Cláudia sobre Beatriz, Marcela e Janaína não têm base na realidade concreta, tal como eu pude vê-la. Janaína é uma criança falante, mas aparece no discurso de Cláudia como aquela que “não fica conversando”. Mas, na consciência social constituída na EMEL, efetivamente uma conversação espartana das crianças era associada a uma maior inteligência, o que fundamenta a opinião de Cláudia.

No que posso compreender intuitivamente, a transmutação social de “inteligência” para “obediência” é função de um trabalho educativo espontâneo em que o desamparo da criança frente aos adultos confunde-se com o direito de exigir ampla submissão. Por mais distante que este direito esteja de uma consciência reta, para a criança, as significações referem relações reais, com exemplos concretos em que precisa firmar uma posição: ser aprovada pela educadora. O processo, mediado pelas emoções, faz-me lembrar das confusões entre o nome de uma pessoa e seu significado.

Segundo Vigotski (2001a, p.418), a criança pequena vê o nome como uma propriedade do objeto, e as características do objeto são inseparáveis de seu nome. É, pois, com certa naturalidade que Cláudia, Luís e Júlia atribuem a Lili vários tipos de comportamentos transgressores. Uma vez tendo definido a incorreção do comportamento da personagem, esta

incorreção não é isolada mas sim geral. O conceito é muito mais fantasia consciente do que realidade concreta, mas tem um certificado de autenticidade dado pelas relações sociais alienadas das objetivações para-si.

Passemos a outra etapa do experimento. Investiguei com as crianças a apropriação de um conceito (espontâneo) de namoro comentado pela professora logo no primeiro mês de aula, a partir da seguinte situação: uma criança chegou dizendo que tinha um ‘namorado’ (uma criança do seu tamanho) e o garoto lhe dera um beijo no rosto. A professora disse às crianças que não podiam beijar, nem abraçar. Namoro, seria só para adultos; a professora afirmou que “pode até ficar gostando, mas abraçar e beijar... tá cedo ainda” (19/02/03).

Propus uma outra história para os participantes.

### História 2: namoro

Um dia, a Lalá estava na rua, quando ela viu um menino. O nome dele era José (mostrar figura). Ele era vizinho dela. Vizinho mora perto ou longe da casa da gente.

Um dia, o José deu um beijo na Lalá. Sabe onde foi?

No rosto.

E a Lalá, achou o quê?

(Opinião das crianças)

Quem aqui já levou o beijo de um(a) menino(a) no rosto?

(Resposta das crianças)

Isso é namorar?

(Opinião das crianças)

Como é namorar?

(Opinião das crianças)

Outro dia, o José perguntou pra Lalá: Você quer namorar comigo?

O que vocês acham que ela deve responder?

(Opinião das crianças)

Vocês já viram alguém namorando?

E o que a tia M. acha sobre as crianças que namoram?

Os resultados referentes ao tema acima estão expostos no Apêndice A (Figura 6).

Luís e Cláudia realizaram um julgamento muito semelhante da história. Para eles, a personagem deveria dizer não à proposta de namoro. Justificativa: Lalá é criança. Embora não saibamos o que pensam as famílias das crianças, as opiniões de Luís e Cláudia negam a possibilidade do namoro, tal como a professora. No caso de Luís, a aceitação do ideário adulto é irrestrita; Cláudia, diferentemente, diz que Lalá “gostou do beijo” (pode ter recebido a influência de outras fontes cotidianas de desenvolvimento). É importante destacar: a professora havia desaconselhado qualquer tipo de contato físico entre meninos e meninas – Cláudia, ao dizer que Lalá “gostou” do beijo, diferencia sua avaliação daquela proposta pela professora. E, quando perguntamos se ela conhecia crianças que namoravam, falou do “Diogo e Janaína no ano passado”, sem condenar o comportamento dos amigos.

O sentido de “namoro” para Júlia foi algo diferente. A menina, segundo acredito, refletiu na situação lúdica um conjunto de noções diversas da professora. Para ela, o “beijo” (no rosto) é lindo, e isso não é namorar. Lalá aceita namorar José – isto acontece a despeito do fato de Júlia dizer que a professora acha feio. Note-se: a menina estava brincando, e o papel lúdico regeu suas respostas sobre o tema; não sabemos se suas palavras são guia de ação para a realidade.

#### *8 – Síntese. Elementos para uma crítica da cultura educacional*

Atendendo ao uso progressivo-regressivo do método materialista dialético (conforme Carone, 1994, p.29), aportamos agora numa nova relação com nosso objeto, o desenvolvimento concreto da consciência. Diversamente da síntese teórica do capítulo 9 da Seção I, esta síntese parte da pesquisa de campo para reconstruir as múltiplas determinações envolvidas no desenvolvimento concreto da consciência pré-escolar. Através dela, enfoca criticamente os processos universais de desenvolvimento e o nível histórico da sociedade brasileira, retornando, de modo interdisciplinar, à teoria discutida na Seção I deste trabalho. Para cumprir com essas tarefas, apresento vários tópicos.

## 8.1 – O educador e seu trabalho

A história individual do educador, nas suas relações com a instituição e a sociedade a que pertence, medeia a produção de significado para a realidade particular da sala-de-aula, e, no presente estudo, foi a determinação mais importante no processamento da relação professora-alunos e das atividades mediadoras do desenvolvimento concreto da criança na situação pré-escolar. Esta determinação não é casual: a enorme relevância da ontogênese do educador infantil deve-se, fundamentalmente, às condições sócio-afetivas da criança pré-escolar, à sua dependência emocional com respeito ao educador. Conforme pude identificar na pesquisa de campo, a maioria dos conceitos mediadores da relação professora-alunos (vistos no item 6.5 desta Seção II) tinha raízes na história individual da educadora. Conceitos convergentes com uma visão essencialmente doméstica, familiar, do papel do adulto na educação infantil. A história da educadora mediava a definição de conteúdos (cuja origem não era necessariamente clara), modalidades de atividade, necessidades, processos de ensino. São categorias das atividades pedagógicas; conseqüentemente, da produção de sentido coletivo para as informações sensoriais (campo dos estímulos-objetos).

Com uma marcante contribuição das atividades pedagógicas efetivadas na realidade particular, desenvolveram-se os elementos básicos da concreticidade da consciência humana (ver item 6.2 da Seção I), para lembrar: as informações sensoriais apresentadas, o sistema de significações apropriado e as funções psíquicas desenvolvidas. Conquanto a educação observada alienasse as crianças das máximas possibilidades de desenvolvimento existentes para sua faixa etária, as crianças desenvolveram uma consciência concreta, produzindo sentido para a realidade pré-escolar com base nas transformações de um certo conjunto de funções psíquicas, fundamentalmente: a memória, o pensamento nela sustentado, a atenção e as emoções mediadoras das relações humanas. As atividades mediaram as mudanças da consciência sensível, regulando as ações infantis: através da palavra do adulto, meninas e meninos adquiriram o domínio de várias funções psíquicas, desenvolvendo certo grau de independência – ou seja, desenvolvendo-se como sujeitos de suas atividades – com relação à professora. Verificou-se que a relação professora-alunos, nas suas nuances sócio-afetivas, era a determinação (imediatamente) mais importante para o desenvolvimento das crianças nas atividades pedagógicas.

As diferenças individuais eram espontaneamente interpretadas pela educadora, determinando a posição que as crianças ocupavam junto à mesma. Tais mediações influenciavam o processo de constituição de significados grupais (profundamente demarcado pelo sentido que a educadora imprimia à convivência pré-escolar, diagnosticado na entrevista) e, conseqüentemente, o desenvolvimento posterior das crianças.

Todo o conjunto de dados comprovou a hipótese apresentada por este trabalho: “as atividades escolares “cotidianizadas” organizam o desenvolvimento concreto da consciência do educando, lançando as bases ontogenéticas de um amplo processo de constituição de indivíduos em-si alienados”. Neste capítulo, haverei de sintetizar as características singulares, particulares e gerais envolvidas nesta comprovação, abordando os processos históricos mais amplos que caracterizam a atual reprodução de uma consciência (social e individual) pautada pela dialética da humanização e alienação.

A entrevista com a educadora foi uma aproximação essencial ao objeto deste trabalho: o desenvolvimento da consciência infantil numa dialética de humanização e alienação. Evidenciou-se o caráter representacional de muitos conceitos mediadores do trabalho educativo concreto, denotando conflitos culturais mais gerais, ainda que singularmente expressos pela professora. Exemplos: a coexistência da pena com o riso com respeito aos alunos carentes, a efetividade de se falar de Deus, a postura de mãe-pedagoga. Não sabemos a partir de que pontos da história individual tais conflitos se desenvolveram<sup>53</sup>.

Num nível espontâneo, em que o mundo parecia refletir-se na consciência “tal como é”, perdeu-se de vista a intencionalidade *específica* ao trabalho pedagógico. O planejamento assumiu uma função essencialmente burocrática, que se esvaziava diante das necessidades cotidianas insurgentes na relação com as crianças.

A professora selecionou e incentivou nos alunos as atitudes correspondentes aos motivos fundamentais de seu próprio ser, seus próprios valores. A consciência – em-si ou para-si – é *ontológica* ao trabalho. Pensando na generalidade da educação, pode-se afirmar: é essencial a existência de intenções e objetivos de trabalho ainda que o sujeito saiba o que faz apenas relativamente, pois sua concepção espontânea não reflete as possibilidades geradas pela história da sociedade. Além do reflexo semanticamente mediado, existe uma operacionalização dos seus pensamentos e intenções e, neste sentido, a consciência reproduzia-se num nível prático-

institucional caracterizado pela alienação da educadora com respeito à definição dos conteúdos de ensino. Em resposta às necessidades institucionais, formulou-se um acordo no grupo de professoras acerca dos ditos conteúdos.

Um importantíssimo nível de determinação para a prática com os alunos é a relação professor-instituição escolar, além dos níveis supra-institucionais: influenciando no próprio conteúdo das atividades, o funcionamento da escola (como a hora do lanche, de uso dos espaços, os horários de planejamento e atendimento às crianças). Muitos significados mediadores da relação professora-alunos, principalmente os mediadores das atividades psicomotoras, relacionavam-se ao acordo professora-instituição escolar.

O trabalho educativo pautado pelo pragmatismo engloba tanto as formas da intervenção (com instrumentos de efeito imediato) quanto os reduzidos conteúdos pedagógicos. Requer-se a conformação ao mundo dos adultos e às capacidades que desejam das crianças, mais do que a criação de uma individualidade para-si. A professora M., por exemplo, selecionava a importância do aprendizado dos hábitos escolares caracterizados pela submissão nas atividades educativas (comer, competir etc). Destacavam-se aspectos como: falar de Deus, agradecer, dar bronca, castigo, ensinar o alfabetário, criar compromissos afetivos com as crianças. Sob a contradição representacional (contradição suscitada pelas minhas perguntas acerca de categorias não-cotidianas) e o fragmento discursivo, estruturava-se um papel concretamente organizado e coerente, mesmo nas incoerências do discurso visível. A professora trabalhava com os recursos educacionais de que se apropriou no mundo da realidade particular e que faziam sentido neste mundo. Destaque para as três fontes de formação prática da educadora (ver item 5.3.2 desta Seção II), formação aparentemente pautada pela imitação ausente de uma história escrita.

Tal como o trabalhador fabril, a consciência em-si alienada do educador “armazena” as operações e ações de trabalho sem conhecer ao certo as origens e as conseqüências daquilo que faz. A diferença quanto ao trabalho fabril consiste em que a educação envolve de modo decisivo a subjetividade do educador, pois se trata, antes de tudo, de uma relação entre subjetividades. O trabalho torna-se signo da fetichização da consciência por significados constituídos ao longo da existência individual (lembrando que o sentido é histórico, e não está apenas no sujeito nem no objeto com que se relaciona), transcendendo mesmo o nível prático-utilitário para englobar

---

<sup>53</sup> Uma existência cotidiana sem conflitos parece ser impossível. Creio que tais conflitos, sob condições de reflexão não-cotidiana, podem ser motores da criatividade do educador.

motivos e emoções mais profundos. Conseqüências do perfil sócio-histórico dos educadores infantis como a professora M, cuja individualidade (em geral) constitui-se a partir da alienação quanto às atividades não-cotidianas, carregando para a escola a alienação da consciência social e individual.

Na EMEI, como afirma Lajonquière (2002, p.74), ocorre o estreitamento do horizonte cultural com o *tête-à-tête* entre os personagens da cena pedagógica. A educação infantil pública na sociedade brasileira (a julgar pelo trabalho de Kishimoto, 2001) foi pouco afetada por modismos educacionais. O motivo realmente eficaz das atividades infantis acabava sendo a própria relação com o educador – embora a produção de sentido para a realidade externa à consciência, nas suas amplas conseqüências, transcenda tal relação, impregnando-se do cotidiano infantil.

A manutenção de um paradigma tradicional de educação infantil, na minha opinião, deve-se a que não se percebem grandes problemas na relação professoras-alunos. Graças às condições de dependência cognitiva e sócio-afetiva das crianças, observei que estas ficam sob controle dos adultos, as famílias exigem cuidados físicos/aprendizagem básica e as professoras não participam de processos de formação amplos e sistemáticos. Há uma harmonia, em suma.

No ensino fundamental e médio, a situação se complica. No que conheço das escolas para pré-adolescentes e adolescentes, é praticamente impossível reproduzir a harmonia da educação infantil. Como se vê em relances da educação das crianças, as atividades esvaziam-se de sentido. O poder do professor, diante de alunos mais crescidos, menos dependentes emocionalmente e nem tão ingênuos, tende a diminuir<sup>54</sup>. Conforme pude compreender de conversas com os professores, da observação direta e da minha própria vivência como aluna de escola pública, alunos maiores podem vir a desafiar seus professores, tanto mais que o instrumento tradicional de controle – passar de ano – já não existe. O saber tampouco é reabilitado na relação educativa, a qual pode se reproduzir sem sentido próprio: já ouvi vários professores dizerem que são pais, psicólogos, amigos, mas não professores.

Embora as condições de trabalho na educação pública contemple baixos salários e más condições de ensino, note-se que esta realidade admite variações. Nem sempre tais condições

---

<sup>54</sup> Haja vista a corriqueira cena do carro de polícia estacionado ao lado das escolas. Mas sobre o esvaziamento de motivos e mesmo de controles para ensinar, devo relatar uma experiência: minha prima, diretora de escola, comentou que certa vez uma professora mostrou-se bastante satisfeita ao vê-la à porta. A professora pegou o caderno do aluno e disse algo assim: “Tá vendo? Ela tá ali, eu não disse que ela ia ver isso aqui?!” Fato que, absolutamente, não correspondia à realidade.



inadequadas (salário, espaço físico, número de alunos por turma) estão presentes, como pude constatar na EMEI. No que pude perceber, a identidade do professor confunde-se com a do funcionário público burocratizado. A menor importância do saber na educação pública contempla tanto uma formação aligeirada do professor quanto uma cultura geral que vê a escola popular como um benefício, uma caridade ou um trabalho voluntário (crença reproduzida pela professora M.). Em algumas escolas nas quais estive, os educandos têm a obrigação de obedecer a todo custo e agradecer pelo pouco que recebem. Trata-se da visão hegemônica de educação popular, ainda mais complicada nas creches. Diz Lajonquière:

Embora a escola seja ofertada, o cotidiano está tomado por uma desconfiança reacionária na possibilidade de o povo vir a se beneficiar de uma educação escolar. Assim, uma vez sancionadas simbolicamente as crianças do povo como incapazes de usufruírem de uma educação escolar no ideário elitista, o discurso (psico)pedagógico hegemônico sentencia cientificamente: “os pobres não aprendem por serem como eles são, isto é, pobres”. (Lajonquière, 1999, p.187)

O professorado público, na sua maioria oriundo da pequena burguesia, acaba se tornando uma categoria social cuja principal característica é a dominação burocrática. Os acordos institucionais, comentados por Miranda (1995, p.149), invadem concretamente os espaços educacionais na forma de *metas* educacionais. Realidade que pode, no entanto, mudar.

Mas quão representativo é o desenvolvimento concreto da consciência infantil, produzido pela escola! Segundo os dados de campo, pode-se dizer que as crianças humanizavam-se, formando sua individualidade em-si com a apropriação da linguagem, costumes e uso de objetos<sup>55</sup>. Mas, tal humanização foi regida pelo caráter moralmente alienante que caracterizava os interesses desenvolvidos, pela alienação das crianças na relação com seu próprio corpo, pelas funções psíquicas superiores solapadas (como a imaginação e a intencionalidade) e também pela expropriação quanto às objetivações para-si, as quais também estavam muito longe da consciência da educadora (inclusive no que se refere à análise científica da conduta infantil). As crianças aprendiam a dominar seu próprio comportamento a todo custo, a controlar as funções corporais; a adotar regras de convivência e valores em-si mesmos, a conversação cotidiana, a usar materiais característicos do cotidiano infantil e também atitudes básicas frente ao poder. Desenrolou-se uma aprendizagem de papéis na dialética dominador-dominado, em decorrência

---

<sup>55</sup> Além das referidas objetivações em-si, houve também fortes elementos de religião na relação educativa, mas reproduzida em-si mesma e não como objetivação para -si.

das múltiplas determinações implicadas no trabalho educativo concreto. Muitas crianças agora reproduzem conceitos bastante claros de aluno e educador, como se pôde ver no Experimento 1.

Mostra-se, na educação infantil, um Brasil essencialmente colonial, transformado pela modernização de forma muito mais superficial do que foi alardeado pelo regime militar e pelo neoliberalismo. Um Brasil retratado por Dimenstein (2003, p.C8): o jornalista afirma que, no ano de 2002, 180 mil currículos de jovens disputaram 872 vagas de estágio e de *trainee* em empresas brasileiras. Apesar da procura, sobraram vagas pela falta de pessoal adequado: exigia-se uma “boa base escolar”, inglês fluente, conhecimento de informática, experiência em empresas juniores e atividades extracurriculares, além de atitudes como iniciativa, persistência, comunicação, trabalho em equipe, flexibilidade e raciocínio analítico. A baixa qualificação dos candidatos mostrou, segundo Dimenstein, a fragilidade da educação formal.

Há que se questionar as exigências do mercado, mas sua quantidade mostra quão pouco necessário é o operário que saiba ler e escrever. E estas atitudes, sobretudo a iniciativa e a flexibilidade (ou criatividade) denotam que a humanização alienada implicada no ensino de massas coloca os indivíduos distantes da sua própria sobrevivência. Num momento de desemprego, ironicamente generaliza-se na educação uma possível tábua de salvação para o trabalhador. Fosse esta a situação apenas da educação infantil seria menos impressionante.

Há três anos, participei de um projeto com alunos de 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental, documentado em vários encontros científicos como Matsumoto et al. (2001, p.86-87). No processo de intervenção, foi impossível estabelecer uma discussão com os alunos. O trabalho de grupo só se realizou com uma dinâmica organizada à semelhança da linha de produção (como no filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin). Cada um deles devia cortar, colar, entregar papéis. Eram atividades esvaziadas de significado, item pelo qual os alunos não perguntaram. Também nos disseram que, em classe, só respeitavam os professores que lhes davam cópia a fazer. Outras determinações específicas à educação fundamental devem se incluir, mas é de se supor que a relação professor-aluno não se torne diferente na sua essência, pois também em minha pesquisa de campo observei uma realidade semelhante à da linha de produção, na qual a professora organizava as atividades e as crianças as executavam.

Como é geral na educação infantil, a atenção da professora M. à higiene e à observância de regras estritas de convivência indicam-me que o sentido de seu trabalho expressa-se na figura do cuidador. As creches e pré-escolas tornaram-se agentes sociais com uma função próxima ao

da família nuclear burguesa. Este problema envolve uma discussão mais ampla sobre a posição da criança nas famílias e nas instituições.

Segundo Reis (1994, p.99-135), hoje se dissemina a dominação através dos agentes sociais (da pré-escola aos meios de comunicação). Subsiste uma maior importância da televisão, a qual oferece padronização cultural. O trabalho com a infância pouco se profissionalizou continuando centrado numa visão cotidiana, oriunda da experiência doméstica do professor. Nesta experiência subsistem as formas históricas da ação feminina como, por exemplo, o controle emocional da conduta: o trabalho feminino não modificou a associação familiar entre amor e autoridade. Pré-escola e família são extremamente parecidas nos seus personagens, nos seus interesses e nas suas estratégias de controle. A pré-escola pública abriga uma transfiguração institucional da educação cotidiana alienada em-si mesma, acrescentando talvez maiores exigências quanto à conduta infantil. Mas, mesmo a maioria dos conteúdos de ensino é semelhante na escola e em casa, numa relação de mútua determinação: em ambos os locais as crianças fazem os mesmos desenhos, escrevem letras, números e nome.

A pré-escola *deve* mediar a aprendizagem das crianças, embora as exigências de caráter propriamente pedagógico sejam bastante suaves. As famílias, provavelmente, não conhecem as muitas capacidades que podem ser desenvolvidas pela pré-escola, reproduzindo as exigências sociais (incluindo as da própria pré-escola) acerca da leitura e escrita.

Reis (1994, p.99-135) afirma que na família subsiste a reprodução ideológica do primeiro papel social: o de filho. Destaca-se a submissão dos filhos aos pais, a aceitação dos valores parentais e seus paradigmas de higiene. Os papéis familiares são vistos como naturais, ocultando-se a dominação de classe que, macrossociologicamente, determina os deveres da organização familiar. A família nuclear burguesa concretiza microssociologicamente a contradição capitalista básica: a relação dominador-dominado. Forma-se o indivíduo obediente, com iniciativa para bater-se apenas pelos ideais de ascensão social. No mais, torna-se homem passivo, acrítico e conservador.

Num quadro diferente daquele retratado por Reis, Sarmiento (2001, p.17-19) destaca o processo de reinstitucionalização da infância acompanhado por uma crise educacional diante dos novos modelos identitários e novas tecnologias, os quais desafiam os modelos estáticos de socialização escolar.

Mas, como já disse, suponho que a idéia de escola em crise não se aplique à educação infantil pública, sobretudo às EMEIs. A pesquisa de campo evidencia uma certa harmonia: através do paradigma de submissão infantil, produz-se, no imaginário da criança, uma consonância entre os conceitos de filho e aluno; de professora e mãe. As crianças que observei eram ainda relativamente presas dos estímulos que se forneciam a elas, embora este aspecto tendesse a ser superado pela formação de estruturas mais complexas de conduta consciente. Mas, nestas estruturas mais desenvolvidas, desenhavam-se os valores e situações de uma sociedade eminentemente conservadora. Anote-se que a religião, como objetivação importante da consciência social, pode ter uma enorme participação na manutenção destes processos, inclusive na importância legada à família pela escola, nas rotinas diárias de crime e castigo que pesam sobre as crianças.

## 8.2 – Linguagem, emoções e desenvolvimento moral

Observei a formação de crianças caracterizadas pelos preconceitos sobre si mesmas e seus colegas, como expressão de necessidades morais semelhantes às da própria educadora. Imitando-a, desenvolveram atitudes como a discriminação, a incriminação e – até mesmo – a adulação e a resignação. São aspectos hoje existentes na generalidade das relações humanas, reprodutores da alienação e não dos valores genéricos.

A lógica emocional das interações acabava generalizando-se entre várias situações escolares: desejando o desejo do educador, a criança apropriou-se do que mais se valorizava semanticamente (os interesses). Imitação, desdobramento de funções e reforçamento conjugavam-se como forças desenvolvimentais.

É preocupante que as crianças tenham criado um sistema de representações de si próprias e dos outros com base no pequeno mundo de todos. Este processo é bastante comum: Cavalleiro (1999, p.41) classifica, em pesquisa numa pré-escola, a divisão dos elogios de professoras em dois grupos: elogios à criança e ao trabalho. Entretanto, ambos unificam-se pelas categorias semânticas relacionadas à beleza ou inteligência, de modo similar à pesquisa de campo apresentada neste trabalho.

O reforçamento de condutas é, até certo ponto, um processo constitutivo das relações sociais, indicativo do sucesso ou fracasso numa ação. Entretanto, a extrema importância do

condicionamento operante significa um atrelamento à aprovação do outro, o controle subordinado ao julgamento da pessoa que detém o poder de dispensar aprovação ou punição. Em suma: a anulação da ética como transcendência ao presente imediato.

Nesse contexto, a imitação grupal torna-se a principal forma de atitude humana, bastante conhecida na psicologia das massas. As emoções dos sujeitos podem tornar-se presas da aprovação mútua e os conceitos de moralidade, dependentes delas. Desenvolve-se uma não-confiança do sujeito na sua própria capacidade de julgamento – e a necessidade narcisista de aprovação alheia para as próprias produções.

Mas, o processo de desenvolvimento pelo brinquedo possibilita à criança ver o adulto através da regra, em suas contradições. Este fato não significa que haja condições subjetivas para elaborar uma resistência, mas fundamentalmente criar formas de ‘contra-controle’, de desvios que permitam a satisfação de motivos proibidos pela figura do adulto.

Note-se: os desvios frente à figura dominante são realizados quando a própria criança já se apropriou, de forma diferida, dos conceitos adultos. Não configuram, ainda, uma resistência. Nesta realidade tensa, o aluno pode também apropriar-se de uma sabedoria popular que apregoa a submissão institucional e o alinhamento com a dominação<sup>56</sup>. Os experimentos demonstraram que as possibilidades para o desenvolvimento da individualidade concreta são múltiplas, e, na pesquisa de campo, mostravam-se extremamente dependentes da posição que as crianças ocupavam na relação com a educadora. Constatei, por exemplo, uma relação de identificação entre a educadora e a menina em posição mais privilegiada, e de submissão absoluta da criança mais freqüentemente punida pela educadora. Também, houve indícios de tensão na relação professora-alunos, diante da compreensão das relações humanas desenvolvidas no jogo protagonizado. O desenvolvimento infantil instaurava dois planos para a convivência na classe: o nível do discurso (adulto-crianças) e o nível da ação.

As crianças, assumindo uma postura submissa perante a educadora, preservavam seu direito à intimidade, à livre relação com seus pares. Não há confiança nem respeito numa pré-escola tão pautada pelo autoritarismo: quando subestimamos e coagimos as crianças, forçosamente perdemos a face mais rica de seu desenvolvimento, que pôde ser constatada na observação das atividades lúdicas das crianças.

---

<sup>56</sup> Como descrito em Cruz (1997, p.103): as mães recomendavam aos filhos a submissão às normas da escola.

Causou-me, também, profunda impressão o modo pelo qual se recepcionavam as crianças recém-matriculadas. Dizia-se a elas que iriam se acostumar, brincar, ter parque; que crianças bonitas acordavam cedo e não choravam etc. Para um menino que chorava muito, prometeu-se um brinquedo. Quando se aquietou, simplesmente foi esquecido. Como ainda me lembro vivamente da minha própria chegada à pré-escola – que ainda hoje me causa pesadelos – creio que tal experiência possa ser bastante marcante. Urge modificá-la, organizando melhores condições de recepção às crianças recém-chegadas.

O imaginário lúdico foi o meio pelo qual as crianças construíram um mundo para si, um mundo livre dos problemas cotidianizados: o jogo representava uma sociedade harmoniosa, em que todos desempenhavam seus papéis e havia compensações para isto. (sem dúvida, esta era uma face implícita na relação professora-alunos). Mesmo se constituída sobre uma consciência falsa, que eliminou aspectos importantes da realidade, provou seu valor na construção de proteções emocionais diante dos aspectos negativos dessa realidade. Tais processos são fundamentais na formação da individualidade, preparando o ser singular para uma vida que tende a repetir a relação dominador-dominado – eis a dimensão positiva da humanização da consciência. Sua face negativa está na possibilidade de que os muitos aspectos alienantes da constituição do indivíduo possam ser ignorados por tempo indeterminado, possivelmente enquanto a consciência social os sustentem. Mas, consciência é criação ativa, contínua e está em relação ininterrupta com a realidade particular. E a realidade contempla um fortíssimo componente de imprevisibilidade.

O processo de observação (ver item “Atividades Psicomotoras”) ilustrou a importância das atividades pedagógicas para o desenvolvimento de uma consciência singular, um sistema estrutural feito de conceitos, memórias, regulação das várias funções psíquicas de acordo com as instruções da educadora e reações necessários à realidade particular. As crianças converteram em função interna da sua personalidade um conjunto de ações permitidas, dialeticamente relacionado às ações proibidas. Trabalhavam ativamente, a partir de significações integrantes de seu desenvolvimento moral e emocional, e isto tinha, na sua história de constituição, a função semântica concreta de reproduzir a dependência com respeito à educadora (ela própria imaginariamente dependente de conteúdos imutáveis). Tais aspectos negam a pretensa inefetividade da intervenção educativa, ilustrando que a pré-escola cria – deveras

espontaneamente – necessidades e valores, habilidades, hábitos e outras funções psíquicas superiores.

Os dados permitem dizer que, nos caminhos da alienação às determinações do educador, a criança pré-escolar insere-se numa situação funcional de desenvolvimento em que a relação aluno-aluno medeia a apropriação dos significados constitutivos da relação professora-alunos. As crianças, apesar de suas diferenças substanciais, aprendiam a ver o mundo através dos signos do educador, o qual servia de modelo para a apropriação de atitudes próprias às relações interpessoais, produzindo mudanças eticamente negativas da genericidade humana no que se referia ao desenvolvimento moral infantil. Tais relações mediavam o posicionamento das crianças frente às determinações grupais, como: o ingresso de crianças novas na turma, a escolha dos colegas, as atividades no parque, as brincadeiras e conversas. Os alunos traziam também suas próprias referências culturais.

Produziu-se uma *história psicossocial* com os objetos, ou seja: as coisas, as pessoas e o próprio sujeito. A criança humanizava-se, mas tal humanização refletia as características particulares da ontogênese da educadora e estava muito aquém das máximas possibilidades genéricas existentes para sua faixa etária. O desenvolvimento produzido precisa ser encarado nos enquadres teóricos da alienação porque foi conduzido no interior da pré-escola, criando e reafirmando necessidades de reconhecimento e interesses – sobretudo morais – próprios do controle social capitalista (ver “Sobre Valores, Interesses e Significados em Sala-de-Aula”). Ao invés de mediar a criação de carecimentos genéricos, a linguagem carregava a alienação da consciência para o interior da prática educativa, confirmando a síntese teórica, coligida a partir do trabalho de vários autores, apresentada no capítulo 9 da Seção I.

A própria educadora introduzia o *laissez passer* na pré-escola, deixando de lado atividades pedagógicas pela conversação cotidiana, o que reafirmou a inexorabilidade do cotidiano alienado. Os resultados dos experimentos e da interação doméstica com as crianças apontam que a palavra tornava-se código através do qual a criança fundia sua experiência familiar e escolar, generalizando as figuras de autoridade. Suspeito de que a precisa demarcação dos sistemas conceituais, a que se refere Luria (1981), não sirva para os fundamentos da consciência cotidiana.

No cotidiano alienado, é de se supor que a realidade seja interpretada segundo amplos círculos conceituais: segundo Heller (1991), a hipergeneralização é marca das objetivações em-

si. Os dados experimentais evidenciaram que as crianças desenvolveram um sistema de conceitos cujo centro era a conciliação imaginária entre a submissão ao adulto e a satisfação dos desejos infantis. Criaram, ainda, uma visão de Deus muito semelhante às humanas figuras de autoridade: deus antropomórfico que ameaçava e também auxiliava; figura que transcendia o professor, mas cujo julgamento era coincidente com o do professor. Que, como se pôde verificar na pesquisa de campo, era figura sempre presente na linguagem da educadora.

O alinhamento das crianças com a autoridade foi, no entanto, diferente: enquanto uma delas adotou sistematicamente o julgamento adulto, outras formularam alguns juízos tipicamente infantis sobre colegas e personagens da história narrada no Experimento 3. As diferenciações de julgamento pareciam estar relacionados à experiência familiar da criança, seu nível de desenvolvimento e à posição que cada uma ocupava na relação com a educadora.

A professora M. selecionava as meninas maiores para um convívio mais próximo. Cláudia, a criança em posição mais favorável, era aquela com o mais elevado nível de desenvolvimento do jogo protagonizado – portanto, desenvolvera uma compreensão mais aguda das relações adulto-criança. Além disso, era filha única e vivia apenas com a mãe. Suponho que as professoras tenham indiretamente contribuído para seu desenvolvimento, ao oferecer para ela maiores possibilidades de interação. No seu imaginário lúdico, constituído na fronteira entre a realidade externa e a subjetividade, Cláudia via-se como uma aluna especial ou como a própria educadora. Já Luís e Júlia eram crianças entre outras, mais jovens, para quem prestar atenção às indicações nas atividades pedagógicas constituía-se num desafio constante; crianças que, como todas, desenvolveram fantasias na sua relação com a professora M e acataram suas regras. Mas não observei nelas preocupações similares às de Cláudia (que desejava ser especial para a educadora).

Existiam diferenças de experiência, de idade e de gênero (sexo), concretizando a forma geral como as crianças interpretavam a convivência escolar. A discriminação da personagem “Lili” para as brincadeiras não foi acidental – observei este processo na escolha de parceiros para a brincadeiras no parque. Da escolha relativamente aleatória no princípio do ano, os alunos passaram a excluir (embora assistematicamente) as crianças que mais apareciam como infratoras no discurso da educadora, de forma independente da vontade desta última. Algumas vezes observei-a dizendo às crianças para brincarem juntas.



Ao isolar seus pares, é de se supor que as crianças evitem a bagunça (as condutas proibidas) nelas próprias. Atribuem ao outro sentidos que evitam (*devem* evitar) em si mesmas, cumprindo as regras “para a vida” e fazendo as atividades “para o pré”. Permitido e proibido são faces da mesma realidade.

25/02/03 – Reconhecimento de cores

Professora: Quem não sabe o nome dessas cores?

Marcela: Eu não.

Eduarda: Como é mentirosa!

15/04/2003 – Brincadeiras no parque

Giovana observa Marcela e outras crianças brincando. Marcela imita um cachorro.

Giovana: A Marcela, tudo que a professora chama, ela quer fazer.

Mestranda: Mas não tem bastante gente na classe que é assim?

Giovana: É... Mas só a Marcela brinca de cachorro...

Mestranda: É? Por que você não brinca também?

(Momentos depois Giovana brinca como – e com – Marcela)

Devo determinar que as situações acima não foram ocorrências isoladas na relação com Marcela. Existiu uma reprovação geral quanto ao seu comportamento, não obstante fosse bastante semelhante ao das demais crianças. Notável assinalar, também, que Eduarda, a qual acusa Marcela de “mentirosa”, reproduz um significante não observado na escola até então. Não fosse Marcela a representante de várias formas de transgressão à regra, creio que a fala de Eduarda não seria possível.

Processos semelhantes de produção de sentido acontecem, por exemplo, na forma como a sociedade lida com a prostituição<sup>57</sup>. À prostituta são atribuídas vilanias que, de fato, são de seus clientes, aqueles que solicitam os mais bizarros serviços sexuais. Tais vilanias nascem historicamente num inconsciente cultural – ou seja, nas condutas que a cultura aparentemente

---

<sup>57</sup> O processo de atribuição de intenções às crianças aponta para o seguinte elemento: toda interpretação carrega em si um sentido, que pode acrescentar (ou retirar) fatos da apresentação real. Na sua “Psicologia da Arte”, Vigotski (2001b, p.49) acentua: a subjetividade da interpretação e o sentido que trazemos conosco não são particularidade da poesia, mas sim um indício de *toda e qualquer interpretação*. Toda interpretação é uma incompreensão, não coincidindo com os discursos do outro.

evita mas, mediatemente, cria. Atribuímos às crianças más intenções que elas não tinham, as quais porém re-significam sua atividade.

A reprovação do adulto reveste de culpa (tão presente em nosso ideário cristão) as ações infantis. E a culpa é um sentimento que pode ser facilmente desenvolvido na idade pré-escolar, pois as crianças constantemente oscilam entre a necessidade de atuar com os objetos (e pessoas) e a de atender às regras do adulto. São fundamentos do dito “inconsciente cultural”, conflituoso e violento.

Para o indivíduo formado numa tal educação autoritária, culposa, a liberdade quanto às regras torna-se concretamente liberdade de colocar em prática conceitos nocivos às relações sociais, muitas vezes pautados pela desumanidade. Podem criar-se também ações compensatórias, muito presentes nas neuroses: quando o indivíduo satisfaz uma necessidade avessa à ordem internalizada, precisa punir a si mesmo por fazê-lo. Exemplos clássicos de tais conflitos autodestrutivos são as prostitutas, os assassinos e os jogadores de Dostoiévski. O binômio prazer-culpa permeou também a consciência da professora e, posteriormente, dos educandos: a professora muitas vezes relacionava os “erros” dos alunos nas atividades pedagógicas ao fato de as crianças conversarem, brincarem. Há indícios de que a educadora eximia-se de responsabilidade perante os educandos, atribuindo-lhes a culpa pelo próprio fracasso.

O adulto e sua regra exigem a renúncia da criança, mas não podem anular os motivos infantis não-oficiais – os quais são desenvolvidos nas várias atividades da criança. *Os motivos são realidade histórica da consciência*, não podem ser eliminados por simples desejo daquele que os desenvolveu.

Portanto, penso que uma ordem absoluta só seria possível com o apagamento da individualidade, apenas se as crianças não fossem também sujeitos, ou seja, contradições em movimento<sup>58</sup>. Do conflito ideológico entre perfeição idealizada e imperfeição objetiva (pois materializada no significado representativo das várias formas de desordem) nasce a segunda natureza, social e histórica, de quase todo ser humano.

---

<sup>58</sup> Mas, mesmo que a submissão seja um motivo para agir, as emoções ligadas aos vários outros motivos continuam existindo. Parte da subjetividade pode ser expropriada pelos conceitos oficiais, bem como a relação do sujeito consigo mesmo. Esta última rasga-se na relação com os seres adultos, cuja intervenção é essencial para o nascimento sócio-histórico da consciência.

Muitas crianças pagam, com o própria desenvolvimento de sua individualidade, pelas necessidades que a educação infantil não acolhe: os dados de campo apontam que a criança em posição mais desprivilegiada na turma tornava-se bastante insegura sobre si própria. Extremamente dependente da aprovação da educadora, falava com ela o tempo todo, produzindo mudanças significativas nas interações em sala-de-aula. São dados demonstrativos das conseqüências funestas para a constituição de uma hierarquia social na classe, assunto para o qual toda atenção é pouca, na formação de educadores. Faz-se imprescindível que o professor aprenda a identificar as diferenças entre as crianças e a lidar com esta condição.

As crianças menos queridas pela educadora, como foi observado na EMEI, recebiam o signo da “bagunça” desejada (e existente) em todas as brechas do sistema, mas por ele denegada. Oficialmente, é necessário esquecer a brincadeira, o riso, a conversa fora de hora e a amizade sem motivo, em benefício do trabalho sem alegria que, infelizmente, tem sido o trabalho do educador.

As variedades de conduta e de interpretação da realidade pelas crianças, diante de um modelo pedagógico autoritário, devem-se em grande parte às determinações lingüísticas da consciência. A produção de sentido para a palavra ocorre na situação funcional de desenvolvimento e nas atividades simbólicas (jogo protagonizado, desenho etc). Assim, a palavra “vencer” podia significar para a criança, a um só tempo, a necessidade de receber recompensas da educadora, fazer amigos e/ou derrotar o próximo. Uma única palavra poderia representar as mais variadas impressões externas e internas (sempre relativas ao desenvolvimento concreto da criança). A linguagem é polissêmica (pode representar muitas coisas) e sucessiva, devendo ser interpretada na totalidade da expressão infantil, na frase e no jogo.

Como se pôde observar na pesquisa de campo, os significantes tornavam-se motivos *históricos* do grupo. As crianças não disputavam simplesmente os elogios da professora ou os carimbos (objetos sem valor em-si mesmos, esteticamente pobres), mas sim os objetos reais que estas palavras representavam: a educadora desejada no jogo protagonizado (ver capítulo 7 desta Seção II), os colegas etc<sup>59</sup>. São processos mediadores da renúncia da criança à relação imediata, sensorial, com o meio externo – este meio torna-se significativo e passa a ser visto através da

---

<sup>59</sup> Processo geral de uma sociedade em que a felicidade se mede pela capacidade de suplantar o próximo, mais do que de obter objetos em-si mesmos.

linguagem. No brinqueado, as crianças criavam um imaginário em que concediam a si mesmas o significado da relação pedagógica. Inicia-se na idade pré-escolar o desenvolvimento da linguagem interior, este estranho pensamento verbalizado.

Para Vigotski (2001a, p.477-478) o pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem. O pensamento é maior em extensão e volume do que a palavra. Conseqüentemente, pode realizar-se não em palavras isoladas, mas na totalidade da expressão: a palavra só adquire sentido na frase, a frase só adquire sentido no parágrafo e o parágrafo no livro – o sentido real de cada palavra é determinado pela riqueza dos momentos existentes na consciência (idem, p.466). Segundo Vigotski, na linguagem interior, as palavras como que “deságuam” umas nas outras. E sua riqueza não significa, necessariamente, compreensão por parte do falante.

*Experimento 3 – Na casa de Júlia. Fala egocêntrica*

Gisele: Ser feliz é feio então?

Júlia: Não. Ser feliz é bonito. Daí eles ia pa casa junto, ela não era a Lalá mais, era a namolada dele. Dela. Daí eles ia pa casa. Aí ele falava “Oi!”. Daí ela falava po pai... “Paiê...” (“Oi filhinha”) O pai fala “você vai namolá a Lili!” daí ela foi pa casa cholando. “Não chola, que a gente vai saí dessa casa. Você tem razão...” “Pai, eu vou sair”, “tá bom filha”.

No trecho acima Júlia unifica o sentido de várias palavras e situações, como o namoro proibido de Lalá e o choro de uma criança, que se confunde com o da mãe. São processos relacionados à história contada por mim e à vida doméstica de Júlia embora haja, muito possivelmente, mudanças na representação consciente dos eventos. Analisando a enunciação de Júlia, podemos supor que a criança não compreende inteiramente o sentido das palavras que diz, embora seja sensível à sua forte acentuação emocional.

É possível supor a participação da memória de longo prazo e das emoções que a demarcam, na produção de sentido para as impressões externas e internas. Faço aqui uma digressão importante para que possamos compreender as raízes da consciência individual e da sua alienação com respeito a si própria, no presente paradigma educativo.

### 8.3 – A relação da consciência consigo própria: desenvolvimento e alienação

Neste item, teço relações entre o particular (representado pela pesquisa de campo, pela sociedade brasileira) e o geral (as formas mundiais da individualidade).

Com base na memória, gerada ativamente a partir de múltiplas modalidades sensoriais (baseado em Luria 1981, p.248-249), a consciência torna-se *objeto* de si mesma e pode transformar a realidade, e sua interpretação, de forma determinada pelas atividades e experiências passadas<sup>60</sup>. A memória pode ser objeto de confusão para o próprio conceito de que o sujeito se apropriou, trazendo elementos não contempladas pelo mesmo – pois os conceitos são feitos de generalização e diferenciação de impressões. Neles se abriga uma história singular com conflitos e possíveis novas soluções.

#### Entrevista com a educadora

“N: Compromisso./ Acima de tudo compromisso, sabe?/ Tem muitas outras coisas assim, eu gosto demais, eu amo meus alunos, eu me envolvo com eles até a última consequência./ Então assim, acima de tudo é compromisso, seria incapaz/ 41 eu já vi professor que “a, na!”/

Tem dia que você não tá muito bom,/ que nem hoje mesmo nós demo casa da boneca, que era o último dia, demo material/ não tinha mais nada.” (Seqüências 20-21)

Assim, a memória pode tornar-se representação de ações e pensamentos do próprio sujeito. Tais representações podem ser recuperadas em determinadas condições de reflexão – no exemplo acima, a entrevista. As palavras tornam-se, para Vigotski (2000, p.33;27), uma forma de relação entre o sujeito e sua memória, códigos a partir dos quais remetem-se à própria ação, ao pensamento etc. Sua atividade baseia as várias formas de auto-consciência, ou seja, consciência da fronteira entre a subjetividade e seu meio.

---

<sup>60</sup> No trabalho de Xavier (1993, p.94) podemos destacar a participação de principalmente dois correlatos neuropsicológicos importantes, na memória de longo prazo: a memória episódica (para eventos e fatos envolvendo informação autobiográfica) e a memória semântica (para conhecimentos gerais aritméticos, geográficos e históricos, além do significado de palavras e conceitos).

A observação interna pode determinar transformações radicais. Vejamos um exemplo, de “Casa de Bonecas”:

Nora: É a pura verdade, Torvald. Quando eu morava em casa de papai, ele me dizia a opinião dele a respeito de tudo. Assim, eu tinha as mesmas opiniões. [...] Ele me chamava de sua bonequinha e brincava comigo da mesma maneira que eu brincava com as minha bonecas. E quando eu vim morar com você...

Helmer: É assim que você se refere ao nosso casamento?

Nora (sem se perturbar): Eu quero dizer que fui simplesmente passada das mãos de papai para as suas. Você organizou tudo de acordo com o seu gosto, e assim eu passei a ter o mesmo gosto ou talvez tenha fingido, já não sei mais distinguir uma coisa da outra. Acho que às vezes é uma coisa e às vezes é outra. Agora quando penso nisso, tenho a sensação de ter vivido até aqui como uma mendiga, vivendo do que me era dado. Minha vida tem sido fazer gracinhas para você, Torvald. (Ibsen, 2003, p.176)

Nesse trecho, Nora reconfigura os elementos de sua história. Sua experiência catártica ascende do cotidiano ao não-cotidiano, numa espécie de filosofia, conquanto não relacionada a escolas filosóficas. Delineando uma nova tarefa para si mesma, Nora deixa o marido e volta para sua terra<sup>61</sup>.

Já a entrevista com a professora M. recuperou elementos do passado sem desencadear mudanças radicais, embora eu possa supor que certos conflitos subjacentes à sua prática tenham adquirido outra expressão. Por exemplo: durante o processo de observação, a professora disse-me que a entrevista tinha sido ponto de partida para que pensasse sobre sua prática, na qual passou a ver algo de “corriqueiro”.

Assim, tomar consciência acerca da própria individualidade é produzir novas relações conscientes e das rotas de escolha. Cabem, no futuro, muitos estudos sobre tal processo. A produção de sentido, em Vigotski, é condição essencial para a liberdade. Se nem sempre pode reverter os acontecimentos, o indivíduo produz para si uma nova posição teleológica.

Contudo, a investigação do nosso mundo interno, de memórias e sentimentos, das infinitas relações históricas que presidem nossas ações, não é comum nas relações de dominação. O controle necessita da alienação do ser com respeito a si mesmo, a quinta das formas de alienação da atividade vital (ver capítulo 4 da Seção I). Uma educação conservadora prova que a obscuridade com relação aos próprios sentimentos pode tornar o indivíduo submisso ao líder

---

<sup>61</sup> Duarte (2001, p.70) destaca no momento catártico a instauração de um salto qualitativo, um momento que produz diferenças qualitativas entre o antes e o depois na vida do indivíduo.

grupal. Comentei os processos de produção da submissão no item 6.6 desta Seção II, e continuarei a desenvolver tal reflexão no item “Objetivações, atividades e funções psíquicas superiores”, da Seção III.

Na II Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, a professora Betty Oliveira comentou a alienação com respeito às funções corporais criadas pela cultura (exemplo: o uso de ferramentas). Isso porque a consciência individual origina-se da consciência (ou falsa consciência) social, dos recursos interpretativos e práticos disponibilizados para a classe do indivíduo. Se o sujeito, na particularidade, é alienado de perspectivas histórico-genéricas, tendencialmente também o é para consigo próprio, objeto (e sujeito) da cultura hegemônica mediada por relações sociais concretas. Sua história individual também se constrói sobre a alienação – pois se faz numa dialética eu-outro cuja compreensão escapa ao ser singular. Com efeitos típicos.

Jaccard (1989, p.10-11) destaca a submissão a ordens absurdas, a ausência de limites sensoriais entre indivíduo e ambiente, a impossibilidade de o indivíduo distinguir suas sensações das dos outros e de compreender as intenções alheias. Penso que a incomunicabilidade é criada já na pré-escola.

Na pesquisa de campo, constatei que as crianças, em decorrência de suas condições de desenvolvimento, vinculam-se ao adulto e generalizam os julgamentos dele sobre as outras crianças. Para isso, contribuem as contínuas solicitações de silêncio feitas pelo professor, solapando a comunicação e, conseqüentemente, os vínculos afetivos e interacionais entre as próprias crianças. Este processo dificulta a aquisição de novos modelos de comportamento e a identificação com os semelhantes. Constitui-se o homem unilateral, sensível fundamentalmente às significações denotativas de poder.

Assim, vejo a propriedade das colocações de Martins (2000, p.76): o lugar público não é lugar de pessoas reais, mas apenas supostas. A partir de frágeis indícios, mormente de preconceitos, *imagina-se* o “outro” de uma relação. Na vida pré-escolar, destaco ainda que as proibições de contato físico entre as crianças constituem uma forma de alienação com respeito ao próprio corpo, o corpo alheio e as emoções potencialmente associadas ao toque. Numa sociedade que valoriza o sexo, a proibição é a significação inicial da corporeidade. Tende-se, na esfera da sexualidade, a se produzir significações conflitivas e curiosíssimas.

Em 1998, realizou-se um amplo levantamento acerca dos valores pessoais dos adolescentes numa escola próxima à EMEI estudada neste trabalho<sup>62</sup>. Constataram-se tanto representações sociais conservadoras quanto noções mais modernas, mormente na esfera da sexualidade<sup>63</sup>. Com isso, o sentido das palavras comporta memórias e sentimentos contraditórios, inesgotáveis, oriundos de várias fases de desenvolvimento e vários tipos de atividade. Como disse Vigotski: “Nossa linguagem é portanto, uma espécie de escritura peculiar de nosso passado.” (Vigotski, 1995, p.334)

Nos conflitos individuais, esboça-se o retrato de um país em transição, cujos habitantes revelam contradições históricas macrossociais. Muitas crianças brincam com o telefone celular e com o vídeo-game, competem entre si, assistem a programas adultos na televisão, mas internalizam a exigência da submissão incondicional à palavra do adulto, sem grandes contrapartidas de aprendizagem. Na conjugação do presente e do passado de nossa educação infantil, a história realiza-se, concretamente, de modo distinto do capitalismo noutros países. Nela, o jesuitismo do ensino religioso e a rigorosa disciplina burguesa conjugam-se, criando um paradigma educacional singular.

É com base na observação de campo que me remeto a um estudo extraordinário: Martins (2000, p.37) capta as várias contradições que, ao longo da história, tornaram o Brasil um expoente da *modernidade anômala*. Cita o exemplo das grandes corporações financeiras que se valeram do trabalho escravo no seu processo de expansão. Comparando o Brasil à Inglaterra, Martins destaca que o mundo brasileiro é mais o mundo da fé e da festa do que

o mundo das regras nas relações de trabalho, do direito costumeiro e dos privilégios ligados às corporações profissionais. Sociedade originada da escravidão e da desigualdade étnica e social institucionalizada nos estamentos [...] nunca dispôs de um código de direitos sociais. Foi mais a sociedade do castigo e da privação do que a sociedade do privilégio. [...] E mesmo o Brasil independente, até o Brasil republicano, foi e tem sido lento e tardio no reconhecimento da igualdade social de todos, negros e brancos, mulheres e homens, pobres e ricos. (Martins, 2000, p.33)

---

<sup>62</sup> De cujos detalhes esquivo-me para preservar o anonimato da cidade, conforme tratado com a secretaria da educação.

<sup>63</sup> Sob este ponto de vista, a proibição parece ser o fundamento necessário para o gozo da sexualidade. E a corporeidade que lhe é correlativa estrutura-se não em torno do toque, mas da imagem obtida à distância. Parece-me interessante indicar o texto de Freire (2002, p.76-78), que destaca a criação do auto-centramento e da exterioridade na produção da cultura do narcisismo e do espetáculo. As individualidades produzidas marcam-se pela pobreza erótica e pela mediocridade simbólica.



Somos país religioso de subempregados e indigentes, porém com uma elite sofisticada. A história individual, por vias particulares, repete a história social. Sendo sociedade lenta no reconhecimento dos direitos humanos em geral e da criança em particular, expõe as crianças a possíveis abusos nos espaços institucionais. A escola pode tornar-se uma espécie de casa-grande senhorial: há rumores sobre o espancamento em creches e é de se suspeitar que os mecanismos de silêncio operantes na violência doméstica (física e psicológica) habitem também a educação infantil.

Antes de encerrar este capítulo, gostaria de contribuir com o debate geral acerca do papel das micro-relações sociais no desenvolvimento de uma relação da consciência com suas próprias impressões fisiológicas, criada na infância<sup>64</sup>. Tais impressões tornam-se conduta infantil e se tornam objeto da relação professora-alunos.

Parece-me interessante dizer que não é possível simplesmente localizar funções numa ou noutra área do cérebro, conforme afirma Vigotski (2000). Se o hipotálamo envia informações para áreas superiores do cérebro, também as recebe e esta relação historicamente fundamentada é ponto essencial para a definição da conduta consciente:

04/02/2003 – Interação lúdica – na casa de Cláudia

Cláudia: (ao levar a boneca ao banheiro, pede a Gisele que repita o que diz): “Não deixa os moleque ver, tia Júlia!”.

Gisele (repete).

C: A titia não vai deixar.

Agora fala, “não deixa mesmo”.

G (repete).

(Gisele pega um boneco do sexo masculino e o faz “espionar” o banheiro.) O “boneco” fala:

“O que cês tão fazendo aí?”

C (com voz e expressão exaltadas): Pára, Paulo, vai já pá.... Cê quer ir pra diretoria até a hora da saída?!

---

<sup>64</sup> Guyton (1993, p.232) comenta a importância do hipotálamo no controle das funções corporais básicas de eliminação gastrointestinal e da bexiga, conservação de água, fome/saciedade, recompensa e punição etc.

Uma das categorias concretamente identificadas no trabalho de campo, por exemplo, foi a regulação do uso do corpo. As crianças aprendem a nomear suas necessidades corporais de acordo com os costumes de seu tempo, dialeticamente relacionados – no caso de Cláudia – à busca de apoio e proteção contra os meninos.

Encerro aqui a síntese da pesquisa de campo. Mas ainda não acabou: como disse Robert Frost num texto qualquer “os bosques são lindos, profundos e escuros./ Mas tenho promessas a cumprir, e quilômetros a andar, antes de dormir”. Temos ainda um quilômetro, caro viajante. Ajeite seu alforje e não feche os olhos.

### SEÇÃO III – CONCLUSÃO

Conforme disse no item 3.1 da Seção I, a psicologia é prática profissional e ciência em relação com o real que nela se reflete. Pensando nesta dupla condição, gostaria de encerrar este trabalho extraindo implicações conceituais e críticas que apoiem a prática concretamente determinada, além de sugerir temas para futuras investigações. Minhas reflexões originam-se de meus próprios interesses na psicologia da educação, das questões suscitadas pela pesquisa de campo e dos estudos teóricos que realizei para este trabalho.

Para responder às questões suscitadas no debate sobre a prática de ensino, utilizei tanto a teoria quanto a minha experiência como aluna de escolas públicas (por 11 anos), ou participante de processos de investigação-ação no ensino infantil, fundamental e médio. Estes últimos processos envolveram: 1) uma experiência de estágio em prática de ensino de psicologia, nas quais fizeram-se 24 horas de dinâmica de grupo com turmas de ensino médio (para discussão dos temas “cidadania, ideologia e relação professor-aluno”, conforme Daibem et al, 2001, p.146-147); 2) um projeto de extensão em psicologia escolar, discutindo a relação professor-aluno em 2 encontros com alunos de uma escola de ensino fundamental (Matsumoto et al., 2001, p.86-87); 3) uma oficina de texto com alunos de ensino médio, em 4 encontros, envolvendo a leitura e interpretação da fábula “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell; e 4) o processo de coleta de dados na EMEI em que realizei minha pesquisa de campo, melhor descrito na Seção II desta dissertação.

Gostaria de comentar aspectos relativos à formação de adultos e crianças que, segundo penso, interessam a disciplinas marxistas como a psicologia, a educação e a sociologia. Mas, as possibilidades de generalização das implicações práticas aqui comentadas devem constituir-se em objeto de reflexão do leitor, uma vez que se baseiam em tendências gerais da educação infantil brasileira (e, ocasionalmente, em hipóteses que levanto a partir de minha própria reflexão), não integrando plenamente as particularidades sociais da educação e psicologia. A educação, hoje, é sempre educação determinada por uma dialética de humanização e alienação da consciência, mas haverá inúmeros exemplos de uma educação infantil em que as máximas possibilidades de desenvolvimento infantil serão objetivo da ação educativa, diversamente da EMEI pesquisada.

Nesta seção, visarei sempre à busca das máximas possibilidades de humanização através do trabalho educativo e à mediação do estabelecimento de uma relação consciente com a vida.

Para contemplar as várias questões que quero discutir, dividirei esta seção em capítulos, alguns deles bastante sucintos, começando com uma discussão sobre a posição do educador frente ao educando.

### *1 – O desenvolvimento individual como produto do trabalho educacional*

As analogias entre produção material e trabalho educativo devem ser encaradas com bastante reserva. O “produto” educacional (o educando) transforma-se numa mercadoria em circulação – como é mercadoria a força de trabalho – embora a pesquisa de campo (capítulo 8) tenha-nos feito duvidar da atual capacidade da educação pública neste quesito. A educação, contudo, se faz essencial no que se refere à produção da submissão e de uma cultura conservadora do *status quo*, como várias teorias já discutiram exaustivamente. Educar ultrapassa, *de longe*, o processo de produção de valor como força de trabalho, produzindo o valor implícito na reprodução de um modo de vida: é o que nos indica a tendencial formação de indivíduos em-si alienados, conforme pôde se verificar na pesquisa de campo.

O desenvolvimento da consciência individual/social é, pois, pilar da alienação não apenas no planejamento e execução da produção, mas também na circulação e no consumo. Certo “valor”, num sentido um tanto quanto metafórico, a educação espraia em toda a sociedade: mesmo a educação cotidiana nos seus processos é não-cotidiana nos seus efeitos alienantes. O trabalho educativo é um dos principais processos de produção do indivíduo pautado pelo controle exercido na realidade particular e ausente das amplas possibilidades de criação de uma vida genérica, de vida significativa.

Conforme pude expor na introdução teórica, a dialética da consciência contempla a formação de um produto que é, em-si mesmo, processo – pois o educando é sujeito-objeto do seu próprio desenvolvimento. Também, as determinações interpessoais produzem-se diversamente ao longo das idades humanas. Faço este alerta para que, de uma educação esvaziada e ausente de seu próprio papel, não tornemos a um paradigma totalitário de educação em que o professor assume poderes mágicos de fabricação de consciência. Sua participação é essencial no estabelecimento de relações de significação entre sensação e linguagem, nas motivações concretas para a aprendizagem, mas a produção de sentido é uma realização *ativa* do educando, como pudemos observar nos experimentos.

É necessário que a reprodução das objetivações humanas, ou mesmo das funções psíquicas superiores, não sejam novo modismo ou objeto-fetiche para o trabalho educativo. A própria palavra superioridade, no seu significado cotidiano, remete-nos a uma falsa “vontade de potência” para a educação. Que esta falsa potência não esconda as limitações sociais presentemente impingidas à educação e à individualidade, nem as derrotas políticas que o professorado sofre há vários anos. Devemos resgatar a essência dos conceitos vigotskianos (ver o capítulo 6 da Seção I) e diferenciar claramente as funções e atividades psíquicas que precisam do trabalho educativo não-cotidiano para se desenvolver<sup>65</sup>. Mas esta é apenas parte da tarefa. Precisamos também nos perguntar o que o desenvolvimento da consciência individual e coletiva significa concretamente para os educadores, os educandos, a sociedade e o gênero humano.

Note-se: o objeto de ação do educador difere *radicalmente* do da produção material – é um objeto *histórico*, para além da própria consciência individual do educador ou da consciência social que representa. O educando é sujeito em movimento; é a reprodução, recriação e transformação do gênero e da sociedade. Mas, em muitas épocas, é objeto de reprodução das várias formas de sociedade alienada.

O “produto” educativo exerce intervenção direta na subjetividade do produtor. O “produto” educativo interroga, *fundamentalmente*, à consciência individual do educador. As interrogações geradas para o educador ultrapassam a temática da transformação da realidade natural (objeto da produção material), tocando os valores subjacentes ao trabalho. A observação na EMEI e minhas experiências no ensino fundamental indicaram-me que a criança e o jovem perguntam pelo *porquê*, pelo *como*, de si próprios – ou seja, de sua vida e seu mundo. Temos um sujeito-objeto que questiona sua precária condição de objeto alheio, voltando a atenção do educador para temas que podem ser desconhecidos por ambos os sujeitos da relação professor-aluno. Por exemplo: muitas vezes, o educando questiona os comportamentos e crenças morais do educador, ou infringe regras que o educador reproduz sem reflexão, suscitando condições para um debate. Na pesquisa de campo, foi possível verificar este processo.

Em resposta, o educador alienado em si mesmo pode tentar restituir o sujeito-objeto da educação à sua condição de objeto material – de objeto manipulável. Educação cotidiana, com processos de controle cotidianos: surge a dialética dominador-dominado em todas as suas terríveis conseqüências. Nas suas brechas, a falsa liberdade surge para atenuar os efeitos da

---

<sup>65</sup> E dependendo da idade, dependem também de um trabalho no nível do cotidiano.

repressão: as escolas fagocitam a desobediência na sua expressão crítica, tolerando um modelo de adolescência preche de indústria cultural e de vida privada, como pude verificar numa escola de ensino fundamental.

No segundo semestre de 2003, realizei uma oficina de texto com estudantes do ensino médio, com a leitura da fábula “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell. O projeto foi desenvolvido aos sábados, durante um programa estadual de integração das famílias às escolas de ensino fundamental e médio. Esperando pelos participantes dos encontros, observei repetidamente que várias atividades ocorriam na escola, como: 1) oficinas de artes plásticas, literatura e informática (pouco requisitadas); 2) esportes organizados pelos próprios estudantes; e 3) danças realizadas por iniciativa das estudantes, que brincavam os ritmos da moda (sertanejo, *pop-rock*, pagode). Atividades alheias à determinação de um projeto escolar, representando a intrusão de músicas de péssima qualidade na educação formal, produtos de uma indústria cultural que descaracterizavam inteiramente o espaço escolar como meio de ascensão do cotidiano à esfera não-cotidiana de reflexão. Esfera não-cotidiana que poderia, evidentemente, utilizar a dança como forma artística – o que não ocorria na escola em questão. Caberiam estudos para se verificar a generalidade dessa forma de invasão do cotidiano alienado nas escolas públicas.

A escola autoritária de certo modo destrói a curiosidade intelectual de todos os seus atores, instaurando a curiosidade da vida privada. O tempo livre torna-se também tempo escolar, penetrando pelas brechas da desobediência geral ao trabalho forçado, para usar uma expressão adorniana.

Mas, não apenas: o professor – como outros personagens, embora com certo poder oriundo das condições de desenvolvimento do educando – tende a ampliar a esfera de convivência das crianças e jovens. Através dos professores, que (como se viu no Experimento 3) são confundidos com a família das crianças, estas últimas podem conhecer outros hábitos, idéias e possivelmente outros valores além da vida doméstica.

A partir da palavra do educando, o educador produz sentidos sobre seu próprio ser (suas memórias, seus valores) e reage ao aluno. Conflitos de necessidades e identidades acontecem neste processo subjetivo, nestes significantes que a consciência coletiva escreve na consciência individual; conflitos que podem ser ponto de partida para a ascensão a uma reflexão não-cotidiana.

Em muitos momentos, é preciso que o educador questione sua própria condição de produção verbal, de objeto alheio; que se conheça a si mesmo (sua produção de sentido para a realidade) nas perguntas dos estudantes. É possível supor que uma relação consciente com o trabalho educativo, mediada pelo processo de homogeneização em que se envolve a inteira individualidade do sujeito-objeto, constrói-se como resposta intencional, não-cotidiana, à história de emoções, valores, interações humanas mediadores da relação professor-alunos. Esta história pode não ter sido elaborada pelo educador num processo de desenvolvimento da consciência acerca de sua própria formação humana, mas tende a ser necessária na relação com os alunos e outros educadores.

A sociedade em geral e a consciência humana estabelecem relações de mútua determinação, colocando o educador em xeque. Tornam-lhe necessário conhecer tanto a realidade social concreta quanto os processos abstratos de desenvolvimento da consciência, suas possibilidades e limitações, fundamentais no trabalho educativo.

A possibilidade de que o educador determine de alguma maneira os rumos do desenvolvimento constitui-se na interface da relação professor-aluno. Conforme pude verificar através de minha experiência no espaço do ensino fundamental, muitos professores podem não obter resultados em seu trabalho, ainda que portadores de uma ampla formação específica e ética. Sobretudo quando despreparados para lidar com as mediações sócio-afetivas implicadas na educação, com a esboroada história dos alunos e também a história de sua própria consciência educacional. Pois o trabalho é concreto, determinado em categorias e eventos, não apenas no essencial planejamento.

O desenvolvimento do educando pode ser apenas *relativamente* planejado, pois depende da produção de sentido para a palavra: multideterminada e polissêmica, é relativamente imprevisível. Como produto, a consciência condensa várias capas de desenvolvimento, várias inserções individuais de sentido e de ação. Participante da história individual do aluno, o educador produz determinações para a aprendizagem, mas seu trabalho é apenas mais *uma* das determinações essenciais ao desenvolvimento do aluno, sendo tanto mais essencial quanto mais jovem é o educando. Foi o que disse a pesquisa de campo.

As tentativas de transformação do aluno em imagem e semelhança do educador podem redundar numa utilização *repressiva* da crítica com respeito às várias tendências do desenvolvimento cultural. Em oposição a isto, o educando precisa assumir uma postura ativa

diante de sua própria formação: as diferenças individuais devem ser consideradas por *dentro* do próprio trabalho educativo, como sua determinação essencial. O educador precisa permitir que o educando distinga-se, tanto do conhecimento, quanto dele próprio; precisa permitir mesmo a expressão das opiniões, emoções e motivos ideologizados dos educandos. Isso implica numa abolição da normatização discursiva. E, por exemplo, em incentivar a criação do aluno, processo de resultado imprevisível e fundamental na elaboração de uma nova consciência que, por reta, tende a ser crítica.

Numa realidade pautada por relações de dominação, precisamos compreender que o ser individual *necessita* converter as formas ideológicas da alienação em parte de sua própria individualidade. Isto é válido mesmo para a idade pré-escolar, na qual se expressam com maior clareza os efeitos da dominação subjetiva. Normatizando o discurso dos educandos (seja este discurso conformista ou crítico), o educador transforma-se em mais um instrumento de confirmação da violência. Em oposição a isto, é necessário desnudar a violência – o lado manipulativo da ideologia dominante – e aceitar a face positiva da dita ideologia, ou seja, contribuir para que se desenvolva seu valor na constituição do ser singular.

A criação da necessidade de questionamento leva-nos à discussão da aprendizagem. Aprender, estabelecer uma relação indireta com o gênero, é próprio da condição da criança; portanto, de todo ser humano. Se a aprendizagem é varrida de cena no processo de desenvolvimento, constitui-se, no entanto, num processo psíquico com história concreta, numa força motivacional já criada que pode retomar seu processo de desenvolvimento, desde que haja necessidades concretas para aprendizagem. Aprendemos fundamentalmente diante da imposição ou da necessidade concreta de resolver problemas, a qual se beneficia de uma organização democrática do trabalho educativo.

A geração de novas necessidades de aprendizagem compromete-se especialmente junto às crianças que tiveram uma vida educacional pautada pelo ataque às suas emoções. Na pesquisa de campo foi possível constatar a produção da insegurança infantil entre as crianças que ocupavam uma posição desprivilegiada, com conseqüências preocupantes na constituição da sua individualidade. Seu reverso consistiu na reafirmação do egocentrismo sincrético de algumas crianças, por parte da educadora. Sendo a educação escolar infantil, em geral, um desdobramento da educação cotidiana, não é de se espantar que traga em si as preferências e sutilezas da educação familiar, produzindo impacto nos processos de aprendizagem infantil.



## 2 – Tomada de consciência. Consciência científica e popular

Como ficar perto da experiência dos simples mantendo, por assim dizer, sua virtude operativa, a capacidade de operar para a transformação e melhoramento de seu mundo? (Eco, 2003, p.200)

A questão acima interessa-me imensamente. Sobre ela reflito há vários anos, e, neste trabalho, busquei fundamentos ontogenéticos para respondê-la. Os resultados são algo esparsos, num ainda enorme continente de investigação que procurei relacionar tanto à pesquisa teórica quanto à minha experiência sobre a relação intelectual-educador, universidade-escola<sup>66</sup>. Falarei dos referidos personagens apenas em termos posicionais e tendo em vista processos de formação, indicando continuamente a que condições práticas me refiro.

É espinhoso que o professor, muitas vezes, não tenha a necessidade de conhecimento como objeto central de seu trabalho. Para uma mudança deste quadro, é preciso restituir os problemas da prática diária a um primeiro plano, já que o conhecimento é também meio de mudar processos de vida concretos.

Penso que a reconstrução da relação intelectual-educador em atividade passa pelo avivamento da criatividade de ambas as partes e envolve amplos processos de tomada de consciência. Há exceções, mas costumeiramente a intelectualidade faz uma idéia arrogante e imprecisa de termos como consciência e tomada de consciência: através delas os sistemas de signos científicos aparecem como a consciência real, consciência verdadeira, ou a única forma de consciência existente. Mas, como diz Lukács (1966, p.23): a realidade objetiva que se manifesta nas diversas formas do reflexo submete-se a mudanças ininterruptas. A realidade mesma é história, sendo as determinações históricas reconstruídas na teoria como *aproximações* à realidade objetiva.

Embora o princípio da aproximação seja reconhecido no marxismo e noutras perspectivas teóricas das ciências humanas, ciências que vivenciam inúmeros problemas de difícil resolução, junto aos educadores em atividade os referidos problemas costumam deixar de existir. O conhecimento pode assumir os costumeiros ares da arrogância que permeia a relação entre os intelectuais e as pessoas de menor *background* formativo.

---

<sup>66</sup> Sem esquecer que a escola pode, mais raramente, ser abrigo da intelectualidade e o educador pode adquirir maior experiência intelectual e/ou universitária.

Ora, tratemos especificamente do marxismo (designo aqui simplesmente as contribuições que de algum modo acatam a crítica da economia política marxiana). Tal referencial teórico é contingente, embora difunda-se em sistemas científicos que interpretam a realidade de modo aproximativamente mais fiel com relação a outras teorias. A crítica marxista, e a visão de homem que lhe é subjacente, instrumentalizam-nos num olhar geral sobre a sociedade capitalista, desvelando seus processos fundamentais. Mas, muitas questões novas, sobretudo no nível do particular-concreto, surgem numa sociedade em permanente transformação. Elemento importante neste estudo, porque o particular é o *locus* por excelência do desenvolvimento da consciência.

A realidade particular é feita de uma relação com o geral que a modifica e é modificado no nível do particular. Devemos uma aproximação maior a este nível da realidade, a se esclarecer nas cadeias fugazes do signo<sup>67</sup>.

Apenas o próprio sujeito-objeto, preferencialmente com a mediação do outro, pode direcionar sua vontade consciente para a reconstituição da sua ontogênese e da gênese do seu entorno. O conhecimento mnemônico, principalmente, implica em que o indivíduo assuma a busca da realidade histórica na sua própria consciência, produzindo resultados que vêm a ser novo objeto de conhecimento para o intelectual. A voluntária objetivação de pensamentos na relação eu-outro é o caminho mais completo para a compreensão aproximativa da história singular, nas suas infinitas cadeias de sentido.

A óbvia função nominativa da linguagem é apenas o ponto de partida da comunicação. Já a função representativa engloba memórias, conceitos, valores, experiências nem sempre compreendidas pelo próprio sujeito-objeto, uma vez que linguagem nem sempre é pensamento. O resgate de seu sentido histórico pelo indivíduo cria singularidade inclusive no processo de apropriação de conceitos científicos.

Mas nem tudo são rosas na relação particular-genérico. A consciência social cotidiana comunica-se continuamente com a consciência individual, muitas vezes dilapidando-lhe a capacidade de olhar o objeto e suas raízes sócio-históricas. Se a consciência cotidiana reflete a realidade particular; se este reflexo compõe-se de categorias de uma cultura em-si alienada, também é feito de erros e imprecisões. A seletividade semântica da consciência implica no descarte de muitas informações empíricas, em benefício de outras. A pesquisa de campo nos trouxe, como exemplo desta seletividade semântica, o conhecimento de que os atos de uma

---

<sup>67</sup> Atenho-me aqui à fala, mas é preciso destacar que há muitos outros métodos para a pesquisa histórica.

criança podem ser punidos, enquanto atos semelhantes, de outra criança, podem ser completamente ignorados. No nível do concreto empírico, a consciência alienada em-si mesma pode excluir a percepção de informações essenciais para a compreensão de um processo real, acolhendo contradições inaceitáveis no pensamento científico e bastante estéreis na fabricação de uma nova história. Como lidar com estes paradoxos no processo de formação de educadores? E de professores que já estão na prática educativa?

Minha experiência provou-me a necessidade do trabalho em grupo, envolvendo intelectuais e futuros educadores, ou educadores em atividade. Afina, para Vigotski (1995), a reflexão nasce da discussão com outras pessoas. Uma vez admitido que o acadêmico não conhece a vida individual nem (muitas vezes) a história da realidade particular, e a produção de sentido sobre um fenômeno é inesgotável, um mesmo objeto pode gerar diversos processos de pensamento por parte das pessoas envolvidas. O desenvolvimento da consciência para-si é possível, tendo como condição básica que os motivos individuais mediadores da relação educativa, nas suas contradições, possam ser explicitados em grupo.

É necessário produzir um lugar para os fracassos e as hostilidades que permeiam o dia-a-dia educacional, buscando superar as fontes culturais que fabricam tais emoções. Mas nos processos de intervenção, o intelectual é também objeto (e sujeito) dos conflitos psíquicos relacionados à imaginária relação de poder-saber, a qual raramente ascende ao debate mas determina qualquer convivência caracterizada por uma assimetria de posição social (ou intelectual). Considerando-se a dominação que permeia as relações interpessoais, o educador em formação pode muitas vezes medir forças com o intelectual.

Entretanto, processos de formação não são psicoterapia grupal, embora muito se beneficiem do seu caráter interrogativo: fundamentam-se numa relação explícita e determinada entre a consciência individual e a consciência científica (genérica). Qualquer processo de intervenção grupal baseia-se numa certa liberdade de expressão individual circunscrita pelos interesses do grupo.

A idéia de consciência científica refere-se aqui aos conceitos científicos sob um ponto de vista formal, os quais permeiam várias formas de objetivação e não somente a objetivação

“ciência”. Também as demais objetivações para-si expressam-se nesta forma conceitual, caracterizada por sutis generalizações e diferenciações fenomênicas<sup>68</sup>.

Segundo Vigotski (1996a, p.73), graças ao pensamento em conceitos chegamos a compreender a realidade, aos demais e a nós próprios. Este caráter geral do pensamento conceitual não se dá *in abstracto* – um mesmo sistema de conceitos científicos integra-se diferentemente nos conjuntos conceituais já desenvolvidos pelo ser singular. Deixa de ser o sistema em-si mesmo, tornando-se parte de um movimento motivacional que fundamenta a produção e a criação consciente.

Contudo, conforme já discutimos, a experiência individual ainda não generalizada nos conceitos científicos é uma importante fonte de conhecimentos. Como, então, o conhecimento científico pode contribuir para a formação de educadores cujo pensamento é inicialmente pautado por conceitos cotidianos mantendo a “virtude operativa” destes conceitos?

A resposta é simples: tendo em vista o princípio básico de organização da consciência: a relação empírica entre palavra e objeto, espaço dividido pela consciência cotidiana e também científica. Em tal espaço torna-se possível dirigir de várias maneiras o olhar ao objeto, para que o professor/futuro professor/intelectual procurem pelas raízes históricas da realidade particular e estruturarem novas reações frente à realidade.

Não custa lembrar que as boas perguntas científicas e filosóficas são perguntas infantis: o que é, por que é, como é? O que faço? O que sinto? São perguntas que o indivíduo pode vir a responder na análise grupal de sua prática cotidiana, dos valores e de sua experiência histórica. Como diz minha orientadora, é necessário estruturar “uma teoria própria” capaz de refletir a experiência de trabalho a partir das simples possibilidades de debate dadas pela linguagem oral. São fundamentos potenciais de uma auto-consciência grupal e individual, explorando o outro e o si próprio. Conforme Gramsci (1978) ensina: *todo homem é um filósofo*. E o cotidiano alienado tem seus valores, seus recursos e seu bom senso.

Contudo, o cotidiano também tem seu preconceito, seu entranhado pragmatismo, seu pequeno poder e seu reducionismo particularista – caso da professora que participou de minha pesquisa. A situação complica-se quando estes elementos são combinados com uma experiência humana unilateral, quando o indivíduo conhece e admite apenas sua própria forma de

---

<sup>68</sup> Faço um apontamento: o saber teórico difere da experiência prática: enquanto o primeiro apoia-se na generalização conceitual, o segundo estrutura-se sobre a memória, o episódio, a singularidade.

existência<sup>69</sup>, não tendo desenvolvido sensibilidade à arte (popular ou erudita), filosofia ou ciência. Fatos periclitantes, tanto mais se considerarmos que, para o pensamento do indivíduo em-si alienado, que porta fundamentalmente as formas cotidianas de comportamento e pensamento, “ver com seus próprios olhos” é uma vital fonte de conhecimento e a imitação é a principal via de aprendizagem. O que não anula, no entanto, a transmissão oral das experiências, da memória: muitas pessoas justificam suas ações pelas opiniões do grupo de trabalho, pela visão da família etc.

Tais processos de desenvolvimento chamam a atenção para a necessidade de se constituir uma atmosfera de confiança entre intelectual e educador/futuro educador. Note-se ainda que, devido às condições de desenvolvimento dos educadores, um trabalho em grupo pode ganhar muito com o envolvimento dos líderes grupais situacionais.

A imitação é, no entanto, a fonte cotidiana básica de assimilação de reações<sup>70</sup>. Mas, não contempla a reflexão necessária aos conceitos científicos, que além da mediação oral de uma pessoa mais experiente, constrói-se também com os sutis refinamentos da leitura.

É possível supor que as dificuldades de transmissão da experiência histórica e teórica residem também no pequeno espaço que a escrita ocupa em nossa cultura. A apropriação de mensagens escritas, principalmente teóricas, oferece dificuldades mesmo entre os professores já formados.

Cabe avaliar quais as condições possíveis de uso da escrita nos processos de formação, tanto mais porque sua importância é inegável na formação de um raciocínio reflexivo, além de ser dotada de uma organização objetiva que a torna passível de discussão. A escrita tem grande importância no desenvolvimento das funções psíquicas e na formação de uma relação consciente com a vida, dividindo a pré-história e a história do desenvolvimento da consciência (conforme Vigotski, 1995). Entretanto, é de se duvidar de que a escrita possa (ou deva) sobrepujar a linguagem oral como prática. Com uma sobrevalorização da escrita, pode-se cair no discurso abstrativista e retórico, irresponsável para com a discussão grupal de questões práticas.

---

<sup>69</sup> A participante, na entrevista, utilizou uma linguagem referencial ao descrever a realidade da aprendizagem de rituais e valores alienados, demonstrando não conhecer outras realidades educacionais.

<sup>70</sup> A imitação também tem seu valor no nível não-cotidiano: podemos imitar o estilo de um artista ou de um professor na realização de atividades não-cotidianas.

### 3 – O processo de homogeneização

A consciência individual desenvolve-se numa apropriação, ampliação e transmutação do signo em atividade cerebral (social) humana, realizada numa vida concreta.

Tal como ocorre com a educadora e as crianças de nossa pesquisa, é possível afirmar que a ideologia é a forma geral da consciência individual. Como comprovou minha experiência na própria EMEI e em outras escolas, qualquer atividade não-cotidiana depara-se com enormes dificuldades. Elas me fazem ver com especial simpatia o conceito de *homogeneização*. Através dele podemos compreender que não basta, por exemplo, o ensino da consciência reta (nem sempre) sintetizada nas objetivações para-si: a consciência individual precisa transcender a mera apropriação bachaleresca dos conceitos científicos, filosóficos, artísticos e morais. É preciso que tais processos toquem amplamente a vida psíquica – caso contrário, não ultrapassaremos a própria educação burguesa, a qual serve a uma sociedade alienada para a produção de competição dentro do meio científico, filosófico, artístico e político.

Homogeneizar-se implica em refletir sobre a realidade concreta, através de esferas de objetivação mais ou menos homogêneas (expressão de Heller, 1991, p.116), as objetivações para-si. A princípio, sobre a realidade tal como a conhecemos na vida cotidiana repleta de emoções, conceitos e reações. O processo de passagem do pensamento à ação envolve não apenas a imitação, mas também uma complexa estruturação de novas reações/intenções que não estavam inscritas em nossa consciência. Este é o primeiro passo de uma série de criações, programações e revisões de conduta, da formação de uma consciência grupal/auto-consciência que nos caracterizam como elementos de uma viva e contraditória ontologia, coletiva e individual.

Ibsen é formidável na exposição das nossas contradições. Na peça “Rosmersholm”, o reitor Kroll diz a Rebecca, mulher instruída politicamente, mas com preconceitos sobre o casamento: “Tudo isso, entretanto, senhorita West, ficou na senhora em estado de noção. É apenas saber. Não lhe passou ainda para o sangue.” (Ibsen, 198?, p.260)

De forma semelhante, é comum que vejamos indivíduos iluministas na sua história intelectual, mas medievais no plano da convivência humana. Uma consciência cotidiana estabelece relações de mútua determinação com uma consciência não-cotidiana. Entre elas existem relações de superação e coexistência, mediando uma conflituosa produção de sentido, não apenas entre conceito científico e cotidiano, emoção e razão, mas também conflitos *internos*

a ambas as formas conceituais. A consciência é determinada em signos (embora infinita na sua combinação). Mas, muitas vezes, a transformação generaliza-se: o desenvolvimento da consciência pela atividade pode significar uma mudança do sujeito-objeto em práticas não imediatamente relacionadas àquela que lhe deu origem. Verdade fundamentalmente para os conceitos cotidianos, pouco diferenciados, que tendem a estruturar a individualidade em-si.

#### *4 – Objetivações plasmadas na educação*

As objetivações são a forma mais direta e aparente de determinação do desenvolvimento da consciência individual. Notemos que, muitas vezes, nem mesmo o educador, mas sim a sociedade – ainda que indiretamente – é quem escolhe os conteúdos do processo educativo<sup>71</sup>.

As objetivações para-si condensam a memória viva da humanidade, para além do cotidiano. Através da linguagem constitutiva de tais objetivações, podemos tomar consciência artística, científica, moral, política e filosófica de nossa própria condição (de quais conhecimentos nos apropriamos, como tais conhecimentos são apropriados e empregados na vida, são realizações singulares). Neste item, hei de me ater à arte e à ciência, deixando outro espaço para a discussão da moralidade na pré-escola. Farei dos próximos tópicos uma discussão da obra vigotskiana em interseção, fundamentalmente, com Heller e Lukács.

Para começar: Duarte (2000) evidencia que Vigotski utilizou o método inverso e afirma que este método é importante na produção de um conhecimento objetivo. Discutimos brevemente a proposta metodológica de Vigotski, e a definição do método inverso, no capítulo 3 da Seção I. Segundo Duarte (2000), Vigotski empregou o método inverso na pesquisa dos saberes da ciência e na análise da arte.

Apesar de ter adotado o trabalho de Newton Duarte como uma referência essencial à minha dissertação, e apesar de considerá-lo como um pesquisador notável no enquadre teórico-prático do marxismo, assinalo minha discordância com respeito a Duarte (2000) no que se refere às implicações do trabalho vigotskiano para o ensino da arte. Meu objetivo, com isso, não é criar uma polêmica – que se perde em si mesma, esgotando-se na rivalidade entre grupos acadêmicos –

---

<sup>71</sup> Aí reside certo equívoco: exclui-se a possibilidade de escolha do educando, principalmente na educação infantil.

mas sim contribuir para o debate da educação estética no interior do próprio marxismo. É preciso somar esforços na leitura de Vigotski, e não dissociar tais esforços. Realizo aqui uma aproximação inicial, que pode, no entanto, desencadear discussões futuras sobre o papel da arte e da ciência na vida social, se possível com uma rica diferenciação entre as várias artes e ciências, que foge aos limites deste trabalho.

Como veremos a seguir, Duarte parte da discussão metodológica de Vigotski para tomar posição com respeito a uma polêmica educacional atual, que engloba a esfera da arte:

Note-se que a utilização do método inverso por Vigotski implica que ele considerava existirem formas inferiores e superiores de arte. Por certo isso soa estranho àqueles que busquem em Vigotski apoio para posições pedagógicas que postulam um multiculturalismo relativista para o qual não há sentido em afirmar que existam saberes mais desenvolvidos que outros, mas apenas que existem diferentes saberes.

De nossa parte, que não compartilhamos em absoluto com esse tipo de relativismo, consideramos positivo que Vigotski não deixe dúvidas quanto ao fato de considerar que existem formas inferiores e superiores de arte. Aliás, isso nos parece bastante coerente com as investigações realizadas por Vigotski acerca das relações, no desenvolvimento do pensamento infantil, entre os conceitos cotidianos (também chamados por Vigotski de conceitos espontâneos ou conceitos empíricos) e os conceitos científicos. [...] Tanto no que se refere à arte, como no que se refere à relação entre conceitos cotidianos e científicos, Vigotski era explícito quanto ao que considerava superior, mais desenvolvido. Ora, essa é uma questão fundamental para os educadores pois ela toca nas questões do que ensinar, a quem ensinar, quando ensinar, como ensinar e por que ensinar. (2000, p.85-86)

No trecho acima, Duarte expõe o pressuposto vigotskiano de que a ciência e a arte têm formas mais desenvolvidas. Mas, este sentido difere do sentido cotidiano de arte “inferior” e “superior” quanto à sua qualidade, tendo sido utilizado por Vigotski sob um ponto de vista metodológico. Tal utilização não indica automaticamente que, para Vigotski, deve-se ensinar a arte mais desenvolvida.

Para realizar o debate com Duarte (2000), preciso recuperar o real sentido metodológico da diferenciação entre os conceitos de arte “mais” e “menos” desenvolvida, segundo Vigotski.

Os textos vigotskianos comentados por Duarte (2000) não sustentam a idéia de que se deve ensinar as formas superiores de arte. Esta idéia é proposta pelo próprio Newton Duarte, proposta que gera uma certa sobreposição conceitual entre as características das artes e das ciências, no que se refere à educação escolar. Começemos.



Vigotski efetivamente distinguia formas superiores e inferiores de arte, mas tão somente no que se refere à complexidade da *forma* artística, diferenciando as formas mais simples das mais complexas. Esta diferenciação de complexidade serve à utilização do método inverso por Vigotski, oriundo da dialética marxiana: Vigotski separa as formas mais simples das mais complexas de arte, considerando que as mais complexas explicam as mais simples.

Diferentemente de Duarte (2000, p.85-86), assinalo que Vigotski não discute diferenciações entre *culturas* (problema essencial discutido pelo multiculturalismo relativista, criticado por Duarte<sup>72</sup>), mas sim diferenciações de *complexidade* nas obras de arte. Vejamos: na sua “Psicologia da Arte” (2001b), Vigotski considerou mais cômodo distribuir o estudo do mais simples para o mais complexo, tendo a intenção de analisar a fábula, a novela e a tragédia como três formas literárias que se complexificam e se sobrepõem. Decide começar pela fábula, “porque é ela que está na fronteira com a poesia e sempre foi vista pelos estudiosos como a forma literária mais elementar” (2001b, p.103)

Bezerra (2001, p.XV) considera que, na sua “Psicologia da Arte”, Vigotski analisa formas de narrativa popular, com importância excepcional para a teoria da arte popular e sua relação com formas narrativas mais complexas. Isto se realiza com a seleção da fábula, modalidade de narrativa popular. No texto em que Vigotski reconhece diferenças de desenvolvimento da arte, vemos que o autor não deixa, entretanto, de considerar a fábula como arte, de entusiasmar-se com seu desenvolvimento narrativo, inclusive com os elementos de lírica, epopéia, drama e tragédia que lhe são embrionárias (Vigotski, 2001c, p.119;160). Quais podem ser as implicações destas diferenciações formais para a educação estética?

Uma discussão mais ampla da contribuição de Vigotski para o ensino da arte, mais ampla do que as proposições de Duarte (2000), demanda o entendimento de três eixos de investigação:

- 1) a própria conceituação de arte e de ciência;
- 2) sua função; e
- 3) sua pluralidade social.

Começo pela discussão conceitual. Vigotski (2001b, p.3;26) define a arte como técnica social do sentimento; a obra de arte, um sistema de signos estéticos destinado a suscitar emoções

---

<sup>72</sup> Como Duarte (2000) não explicita uma crítica a autores determinados, o que limita a própria amplitude de minha crítica, restringir-me-ei a considerar o multiculturalismo (tal como apresentado em sua análise) como conceito difundido nas pesquisas atuais em ciências humanas, as quais exaltam a necessidade do respeito às diferenças culturais – muitas vezes, sem fazer uma crítica concreta das várias perspectivas culturais.

nas pessoas. A arte é o social em nós (Vigotski, 2001b, p.315). Heller (2001, p.201) salienta que todas as formações sociais têm manifestações artísticas. Nas estruturas sociais mais evoluídas, prosperam as formas de arte com uma hierarquia de valores baseada na genericidade: sagas, mitos, fábulas etc. Daí, pode-se deduzir a universalidade da arte, conquanto a princípio se dê numa indiferenciação com outras formas de reflexo da realidade.

Heller (2001, p.203) pergunta-se, ainda, se a suspensão da particularidade no gozo artístico ocorre sempre no mesmo nível e se isto depende unicamente do valor e profundidade da obra de arte: a resposta é *não*. Heller traz Lukács: da sua peculiar vida cotidiana, o fruidor carrega um específico mundo sentimental, conhecimentos, ideologias – o *antes* do gozo artístico. Tal concreticidade determina em grande parte que tipo de obra pode elevar completamente o particular ao plano da genericidade. Uma obra importante pode não exercer individualmente o impacto de outra, menos significativa – conseqüentemente, no que posso deduzir, não exerce o efeito catártico típico da experiência estética. Ao invés desta experiência, para Lukács (1966), a ciência visa à reprodução do ser em si, ou seja, à reprodução das conexões objetivas entre os fatos da realidade, independente da apreciação subjetiva realizada pela consciência. No marxismo, a ciência relaciona-se com a reconstrução da realidade objetiva pela consciência, e seu domínio.

Segundo Lukács (1966, p.140), o conhecimento científico serve para superar todas as conseqüências subjetivas imediatas e a priori, movendo os homens a agir sobre a base de uma consideração objetiva dos fatos e suas conexões. Na sua “Estética”, o autor considera de forma recorrente que ciência e arte são reflexos de uma única realidade objetiva. Mas, o reflexo estético (idem, p.260) não pode ser nunca uma representação da realidade imediatamente dada pelo concreto empírico. No reflexo artístico, existe ainda uma simultaneidade entre reprodução e tomada de posição, inexistente na ciência.

A ciência tem a precisão e verdade como bases fundamentais – sua objetividade conceitual é sua condição de existência, partindo de uma relação fatural e abrangente com o concreto empírico. A arte, no entanto, parte da combinação criadora de elementos extraídos ao real pela imaginação; sua fonte imediata tende a ser a própria imaginação e não os fatos da realidade externa à consciência, como é o caso da ciência.

Diversamente da ciência, a arte é um peculiar saber sobre a objetividade da vida social, representando tal vida na esfera da realidade particular (Lukács, 1967). Para Vigotski (2001b, p.358), a realidade da arte significa apenas a realidade das emoções a ela relacionadas.

O trabalho artístico pode gerar produções extremamente resistentes ao tempo: como diz Chauí (1995a, p.114-115), o artista busca, paradoxalmente, o novo e o permanente. Mas as produções científicas estão continuamente sujeitas à superação, tanto no conteúdo quanto na forma. Para Chauí (1995a, p.260), o papel do fato científico não é falsear uma teoria, mas provocar o surgimento de uma nova teoria verdadeira; é o verdadeiro, e não o falso, que guia o cientista. Pode-se dizer que a própria condição de existência da ciência é seu caráter de reconstrução do concreto pela consciência, elemento que possibilita a autoconsciência e a direção consciente da realidade, como é afirmado por Lênin (*apud* Duarte, 2000, p.108).

Ora, as ciências da natureza, por exemplo, têm um fascinante processo de desenvolvimento histórico, desde a Idade Antiga. Isto significa que a teoria do átomo segundo Demócrito seja verdadeira? Evidentemente, não. Seu interesse, fundamentalmente histórico, serve ao processo de formação de professores e até mesmo de alunos, mas, como forma superada de ciência, já não pode ser ensinada como reflexo da realidade objetiva, nem se presta ao seu domínio numa sociedade tão desenvolvida como a nossa. Tomar como referencial as ciências naturais mais desenvolvidas é, hoje, um imperativo ético para a educação: é absolutamente necessário ensinar as ciências a partir de suas produções mais desenvolvidas, mais fiéis à realidade. O mesmo não se aplica necessariamente às artes: as grandes tragédias gregas (Édipo, Antígona, Medéia etc.), milênios depois, causam enorme impacto estético e este impacto é emocionalmente verdadeiro. O debate sobre a qualidade e “superioridade” formal na arte, como nas ciências, é imensamente delicado, bem como os vínculos que tais objetivações estabelecem com o tempo e a sociedade nos quais se produziram.

Tais aspectos levam ao segundo eixo desta problematização, que comentarei rapidamente: qual a função da arte? Como já disse, é *catártica*. Para Vigotski (2001b, p.313-326), a percepção artística também exige uma criação do fruidor, a qual arrasta as comoções vitais mais íntimas para o ciclo da vida social, purificando-as e revelando potencialidades variáveis.

Já a função da arte para a criança difere substantivamente. A arte, como o jogo, orienta a criança à ação. Vigotski (2001c, p.359-360) comenta que a arte tem a função de organizar o imenso volume de impressões que recaem sobre a criança. O conto de fadas, quando depurado de seus elementos fantásticos nocivos (das emoções negativas, como o medo), pode ter uma função saneadora e saudável para o psiquismo da criança: Vigotski valoriza as formas menos desenvolvidas de arte para a infância.

Ora pois: encerrando o debate sobre a diferenciação entre formas artísticas mais e menos desenvolvidas, poderíamos afirmar que estas últimas formas são úteis para a infância. Mas, esta afirmação complica-se ao reconhecermos a existência de obras pertencentes à literatura adulta e infantil, construídas na estrutura da fábula. É o caso de “A Revolução dos Bichos” ou as fábulas satíricas de Millôr Fernandes. Elas são formas “inferiores” de arte apenas no que se refere à forma, pois expressam com grande qualidade contradições complexas da existência humana, contradições que compõem as vidas de adultos e crianças. Devem ser deixadas de lado na educação do adulto? Creio que não.

O debate acerca da qualidade da arte, desde tempos imemoriais, é essencial mas delicado. Precisamos ultrapassar o debate das distinções de complexidade formal entre as obras, discutindo a relação entre forma (como se estrutura o reflexo da realidade), conteúdo (quais aspectos se refletem na forma) e função social do trabalho artístico.

Na relação com a função da arte, suas formas concretas ganham enorme importância, através dos comentários de Heller (1991) que já expus. Concordo com a posição crítica de Duarte (2000) ao multiculturalismo relativista, indulgente com respeito às muitas expressões culturais alienadas. Para compreender seu aspecto danoso, passo a uma análise do que pode ser entendido como “pluralidade cultural” e suas relações com a arte concreta.

O que é, concretamente, a idéia de pluralidade cultural? O mero reconhecimento de que há várias manifestações cotidianas e também artísticas, científicas, filosóficas, políticas. Podemos identificar a música de Luiz Gonzaga e a escrita de Machado de Assis; o *pop* rock dos Backstreet Boys e a política de Maquiavel.

O problema da pluralidade cultural deve ser tratado com bastante delicadeza, pois a cultura é a forma do psiquismo, é a nossa forma de vida e personalidade – a sua opressão, um modo ancestral de violência. Alguns podem se utilizar deste pressuposto para o reconhecimento, tipicamente pós-moderno, de que cabe à escola fornecer espaço à cultura do aluno em todas as suas formas. Tal postura ignora um fato simples: vivemos num mundo totalitário, monocultural, que esmaga a cultura popular e a erudita.

É o mundo da televisão mistificadora das diferenças, ocultando o real-concreto, alimentando uma indústria cultural merecedora de palavrões impronunciáveis neste trabalho. As formas desta indústria não são arte, não são genericidade; são um consumo particularista e fantasmagoricamente imitativo que ensina apenas as formas da sociabilidade alienada. A cultura

“do” aluno não é a cultura popular, mas sim a única existente – ignorando este fato, muitos educadores trazem os Backstreet Boys e o sertanejo comercial para os espaços escolares, encobrendo a hegemonia econômica que os fabrica. A educação escolar precisa mediar o debate e a criação de novas forças motivacionais, relacionadas à arte. Ignorar os conceitos que o indivíduo já desenvolveu é fazer o trabalho da opressão, mas os reafirmar torna-se suicídio educativo; cabe ao educador mediar a apropriação da experiência genérica pelo educando, transcendendo o aligeiramento cotidiano.

Simplificadamente, perguntemo-nos: qual a função concreta da experiência histórica da humanidade? Possibilitar o entendimento e a transformação da natureza, da sociedade, da individualidade; no caso da arte, uma catarse emocional específica. Conforme já se afirmou, não é apenas o valor e profundidade da obra que influi no gozo artístico: todo apreciador traz consigo o antes da experiência estética, ou seja, certa estrutura *particular*, determinada, de psiquismo<sup>73</sup>. As diferenças de impacto artístico são bastante consideráveis entre diferentes coletividades.

Diferenciações de impacto podem ser mais evidentes quando enfocamos a arte popular e a erudita. Embora a poesia de Fernando Pessoa seja mais desenvolvida formalmente do que os versos de Luiz Gonzaga, suponho que este último possa ser muito mais representativo para os sertanejos. Inclusive sob um ponto de vista crítico, ou seja, na elaboração de uma história cultural própria, alternativa à dominação patriarcal e também midiática. A arte, como técnica social do sentimento, também tem uma função moral e ética: sendo representação da realidade em suas contradições, suscita o debate acerca da dita realidade.

Tanto a arte popular como a erudita estão sendo progressivamente dinamitadas. Mas a cultura popular é eminentemente anônima; por isso, mais frágil: seu estudo histórico carece de ampliação e divulgação. O Modernismo nacional empregou ardentes esforços neste sentido, visando também a uma cientificização, uma sistematização das produções populares.

Continuam sendo necessários os saberes científicos e a arte mais desenvolvida no que se refere à forma, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas (lógica discursiva, da audição, da memória episódica), da experiência artística, de um gosto que seja significativo na vida coletiva. Também, não se pretende equiparar artistas e obras: existem diferenças de qualidade, de alcance genérico atingido pelas várias produções, as quais nos educam sobre os

---

<sup>73</sup> Como diz Vigotski (2001c, p.340): toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. O estilo e a forma superam justamente o tema referencial ou o colorido emocional do objeto, transformando-o em algo novo.

próprios padrões de arte numa determinada época e, também, (por vias distintas da ciência “história social”) sobre as transformações econômicas e culturais sofridas pela humanidade. Campo fértil para uma desnaturalização do cotidiano na consciência e construção da genericidade que medeia a criação de um socialismo verdadeiramente universal.

Já as ciências naturais e humanas trazem uma relação mais direta com a vida cotidiana, educando para a sobrevivência, a curiosidade, a crítica. Podem ter um potencial libertário com respeito ao cotidiano alienado: duvidaríamos da importância das ciências humanas na crítica das atuais formas de dominação? E das ciências biológicas e exatas, na denúncia da degradação ambiental, na proposição de alternativas tecnológicas?

Uma intervenção significativa na realidade, no entanto, permanece no plano do idealismo enquanto a educação não estabelecer uma relação próxima com a estruturação de forças sociais transformadoras. Uma verdadeira perspectiva crítica demanda a criação de reais possibilidades de mudança, incluindo a reação aos problemas gerais enfrentados na prática docente.

Indica-se a necessidade do desenvolvimento de uma nova cultura pela (e para a) educação escolar pública. Uma cultura híbrida, popular e erudita<sup>74</sup>. A revalorização da história popular importa não apenas na arte, como também nas ciências (principalmente as humanas).

Gostaria de ressaltar outro desafio para a transformação da escola, muito próximo à presente discussão: a indústria cultural constitui-se em forma do psiquismo não apenas dos alunos, mas da maioria dos professores. Diante de tal quadro, é preciso uma educação estética de professores e alunos – penso que a educação artística e científica do jovem e do adulto demandam tanto estudo quanto a da criança.

Recomendo ao leitor os excelentes capítulos de Vigotski (2001c) sobre educação estética e moral. Na educação estética, Vigotski destaca a necessidade do ensino profissionalizante da técnica de cada arte, sem exageros. Também:

combinado a duas outras linhas da educação estética: a própria criação da criança e a cultura de suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber. (Vigotski, 2001c, p.351)

---

<sup>74</sup> Como diz Valle (1994, p.40): uma escola pública popular, capaz de oferecer aos jovens e adultos uma educação que alie o saber à cidadania, o saber erudito ao compromisso político, articulando organicamente os fins aos meios, o técnico e o humano etc.

As considerações acima também servem, razoavelmente, à educação estética do adulto. Dependentes, é claro, das determinações históricas individuais (preferências, necessidades institucionais, formação, arte popular/erudita, função social etc) mediadoras da homogeneização pela arte e da formação de uma sensibilidade. Em qualquer idade, a criação de necessidades humanizadoras relacionadas à arte e à ciência é um grande desafio educacional. Como diz Vigotski: “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir como ponto de partida a qualquer trabalho educativo.” (2001c, p.145)

No âmbito da educação infantil, existem experiências notáveis de resgate da cultura popular: para mim, é conhecido o caso dos parques infantis estruturados por Mário de Andrade (conforme Faria, 1999). Preparam o convívio da criança com as mais diversas manifestações folclóricas e com a atividade criadora (idem, p.218).

Outras questões também se impõem, tais como: a educação das formas mais simples antecede a das mais complexas? Sobretudo na literatura, Vigotski (2001c) sustenta tal opinião. As narrativas infantis, nas suas várias fontes culturais, organizam as angústias da criança, mas é preciso cuidar para que não permaneçam como objetivo último da educação ou iniciativa de cunho moralista<sup>75</sup>.

Já a música oferece diferenças, fundamentalmente entre erudito e popular. São categorias profundamente diferentes no próprio desenvolvimento histórico, portanto, diferentes na sua natureza. Faltam-me referências textuais, mas suponho que as formas da música popular não sejam especialmente educativas para a música erudita. Também não são etapas para o ensino desta música. A educação das formas mais simples de ambas as manifestações culturais pode ter início na tenra idade da criança, considerando que há marcantes diferenças de estrutura entre elas, de sensibilidade desenvolvida e função psicossocial. Na música popular, por exemplo, incluem-se a poesia cantada e a possibilidade de danças folclóricas.

---

<sup>75</sup> A relação entre formas simples e complexas em geral segue a proposição geral de Vigotski: é loucura desconsiderar o caráter imaginativo e concreto da memória infantil, como é loucura reter a criança neste estágio. (1995, p.307)

### *5 – Objetivações, atividades e funções psíquicas superiores*

A educação das formas superiores (culturais, não-biológicas) de comportamento pode beneficiar-se imensamente da educação escolar. Conquanto muitas delas desenvolvam-se na vida cotidiana do educando, é através da educação escolar que são enriquecidas, e também que várias objetivações para-si são plasmadas em atividades mediadoras do desenvolvimento das funções psíquicas.

O trabalho escolar, através das atividades pedagógicas, produz o desenvolvimento de várias funções psíquicas do educando. No caso da minha pesquisa de campo, por exemplo, a própria educadora educou tanto as habilidades dos educandos, quanto os costumes e as motivações infantis (através dos conteúdos que denominou “para a vida”). Mas, a inteligência conceitual do educando tem sido a principal preocupação da escola, não sem motivo: trata-se de uma mercadoria entranhada na divisão social do trabalho, embasada em valores como competir, vencer, sobrepujar.

Num processo contraditório, essa “velha educação”<sup>76</sup> – que já caducava na época de Vigotski – arma o indivíduo com saberes. Mas o prepara, segundo a afirmação vigotskiana (2001c, p.143-144), para a ausência de sentimentos, a automatização, a mesquinhez. São aspectos que nos alertam para o desenvolvimento das emoções, da moralidade, da experiência social calcada na memória.

O desenvolvimento emocional é essencial à constituição da moralidade e pensamento infantis, sendo base motivacional inicialmente pouco elaborada, que progressivamente se transforma em produção de sentido para a realidade (para uma compreensão do desenvolvimento moral da criança, expus os itens “Atividades psicomotoras”, “Sobre valores, interesses e significados em sala-de-aula” e “Processo de ensino-aprendizagem cotidianizado: o reforçamento”). As emoções introduzem a criança no mundo dos signos culturais particulares, com a mediação de vínculos afetivos para com outras pessoas, conforme se pôde constatar na pesquisa de campo. Embora sua base seja a princípio biológica, as emoções não são mais

---

<sup>76</sup> A qual, no nosso tempo, pode ser traduzida como educação elitista, voltada para a transmissão de saberes científicos para as classes média e alta. Conforme pudemos constatar na pesquisa de campo, os saberes mais elevados distanciam-se da educação popular, ao menos no nível da educação infantil.



biológicas que a percepção ou a atenção: Ratner (1995) inclui as emoções entre as funções psíquicas superiores. A forma das emoções superiores, primitivas ou complexas, assenta na *palavra* e, conforme aparece em Ledoux (1996, p.258-259), a ativação emocional perante os estímulos-objeto depende da memória de longo prazo, que se relaciona ao processo de reconhecimento das informações sensoriais do mundo externo.

A palavra aviva as memórias e motivos a princípio inconscientes, mobilizando estruturas de sentido. A memória, em grande parte, faz o jogo incontrolável das associações individuais e tem uma estreita relação com a mediação emocional das nossas experiências concretas. Eis a origem do impacto estético edificado na palavra.

Produzindo o medo e o ódio da criança, em oposição ao libertador impacto artístico, para Vigotski (2001c, p.315-317), a educação totalitária assenta-se no castigo da criança em caso de insubordinação e recompensa para a subordinação. Os vínculos sem sentido entre recompensa e punição excluem a opção livre, criadora do comportamento moral.

Muitos autores trabalham diferenciações conceituais entre emoção, sentimento e afeto. Deixo, um tanto quanto grosseiramente, tal discussão de lado buscando responder a uma pergunta: como educar as emoções e a moralidade da criança pré-escolar?

Começamos: Vigotski (2001c, p.309) afirma que todo educador se depara com faltas das crianças. Tais faltas implicam, simplesmente, em regras declaradas e condutas delas desviantes, não nos dizendo coisa alguma sobre contexto, valores, necessidades envolvidas. Tais elementos, essenciais numa análise da conduta infantil, podem indicar que a criança age movida por necessidades importantes que a escola alienada expulsa de si. A infração é uma posição e não um erro em-si mesmo: equivocada pode estar a regra e não a criança.

Em oposição à normatização que, costumeiramente, procura coibir as infrações infantis, educar demanda uma reflexão não-cotidiana, preferencialmente grupal, sobre valores. A conquista do valor ético pelo educador é um passo significativo para que o educando trilhe o mesmo caminho<sup>77</sup>. A concreta expressão da ética na relação professor-aluno, estabelecendo relações entre informação sensorial e palavra, parece-me ser o passo seguinte. E como isto pode se desdobrar nos conflitos entre as crianças?

---

<sup>77</sup> Mas este passo demanda tanto a sua educação (formal e informal), quanto a relação com os valores da instituição escolar em que está: se a instituição exige o cumprimento de metas pré-determinadas, as metas do educador vêm-se limitadas.

Observei que não eram os “infratores” – muitas vezes, nem as vítimas – os primeiros a buscarem a intervenção da professora ou do grupo. Crianças não envolvidas nas ocorrências, sobretudo aquelas que tinham uma posição mais confortável junto à educadora, delatavam seus colegas. São condições em que não vinga o companheirismo infantil, a responsabilidade e tampouco a discussão, a análise grupal que produz a autoconsciência social da criança.

O esclarecimento grupal das ações individuais, colocando as crianças (ao invés das normas ou punições) no papel de protagonistas, pode ensinar ao indivíduo que produzir luz sobre suas próprias ações é mais efetivo para a resolução dos problemas individuais e grupais. Passagem para a fundação de uma ética em que as perdas produzidas no indivíduo pela realidade, as renúncias que precisa fazer em função do cumprimento da regra, são integradas no sistema conceitual da criança, a qual pode aprender a avaliar suas próprias ações com a mediação da razão, da intencionalidade e não do temor. A educação ética da criança cria leques de alternativas comportamentais e uma memória episódica rica. Tanto mais importante porque as memórias infantis são alimento para todos os campos do psiquismo, inclusive a atividade criadora (Vigotski, 2001c) essencial às objetivações para-si.

A criança aprende não apenas com o que se diz, mas também com a organização concreta, estrutural da atividade: não basta que o professor afirme ouvir as crianças, se sua palavra não recebe correlatos objetivos. A criança atribui sentido à palavra relacionando as várias etapas da atividade social, como pudemos verificar no item 6.1.2 da Seção II: dado o próprio processo histórico de sua educação pré-escolar, as crianças realizavam as tarefas para obter as recompensas imediatas, representativas de sua relação afetiva com a educadora. Por isso, tanto mais importante é a organização e a interpretação da convivência coletiva pelo educador, o qual – querendo ou não – é modelo de conduta para as crianças. Concordo com Vigotski (2001c, p.305): o ensino da moral parece estéril e prejudicial. A educação do comportamento moral deve dissolver-se nos procedimentos gerais de comportamento.

Longe de ser coerção, de um agir contrário à natureza do ser, a ética no seu berço grego refletia o caminho de busca da felicidade na existência política e social. Um pensamento moral, rico na compreensão das motivações alheias e das circunstâncias em que se realizam, tende a gradativamente converter-se em função interna da personalidade com a mediação das discussões coletivas, em oposição ao processo de incomunicabilidade comentado no capítulo 8 da Seção II.

Mas a escola não é a única fonte de desenvolvimento, nem está imune a dilemas éticos mais amplos.

Diz Vigotski:

Toda tentativa de construir ideais de educação em uma sociedade socialmente contraditória é uma utopia porque, como vimos, o único fator educativo que estabelece novas reações da criança é o meio social, e enquanto este esconde contradições não resolvidas estas irão provocar brechas na educação melhor planejada e inspirada. (2001c, p.318-319)

Vigotski diz que as contradições da sociedade geral apresentam-se na escola – tanto na formação dos indivíduos quanto na própria instituição escolar, como pudemos constatar na pesquisa de campo deste trabalho. Mas, a escola pode também abrigar um sentido utópico concreto: a noção de que uma outra organização social e ética é possível, em que a palavra não é instrumento de subordinação à vontade alheia, alimentado pelos vínculos emocionais particulares.

Ensinar possibilidades éticas às crianças deve ser algo fundamentalmente ligado às reações e situações diárias, com a construção de regras de que todo o grupo participa (baseado em Vigotski, 2001c, p.314), além da autogestão da escola pelas próprias crianças. É preciso, penso eu, criar uma realidade que historicamente se opõe à dominação, mesmo quando a dominação já se tornou necessidade infantil. A apropriação de uma moral reflexiva demanda a criação de novos motivos conscientes junto à criança, de valores genéricos que sejam o próprio fim das atividades de discussão. Produzir uma relação pedagógica pautada pela ética pode ser a forma mais efetiva de mediar a constituição de crianças capazes de resistir à alienação.

Para o desenvolvimento das novas reações sociais das crianças, avulta o papel do brincar e da arte infantil – em particular, das narrativas infantis combinadas com o jogo protagonizado. Com isso, requer-se a superação da ruptura entre moral abstrata e costume: os valores abstratos têm uma expressão concreta, que ao contrário de esmagar a criança, são produtos da realidade grupal e deste plano especial do reflexo da realidade que é o imaginário criado pela criança pré-escolar. Plano que pudemos observar nos experimentos documentados neste trabalho.

Segundo Postic (1993, p.20-22), alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica por meio de textos, imagens, sons conferindo uma dimensão universal ao que sentimos

– os personagens dos contos sugerem à criança como convém resolver seus conflitos internos. Conforme Vigotski (2001c, 206): jogos, mentiras e fábulas expressam fontes infinitas de vivência. É preciso realizar uma ruptura com o mundo adultocêntrico, resgatando as maravilhas do universo infantil em trabalhos como os de Ruth Rocha e Monteiro Lobato. Hoje, uma preciosa variabilidade de experiências, produções literárias e jogos que supera as fantasias totalitárias, mediadoras da relação adulto-crianças, as quais exercem influências desumanizadoras na crianças.

As participantes de minha pesquisa, que viviam sob constantes cuidados das mães, só brincavam de mães-filhinhas. Suponho que possam vir a ser vulneráveis, sujeitas ao sofrimento mental, se a realidade lhes impuser uma demolição das fantasias desenvolvidas no jogo. Fato atenuado quando o jogo é atividade pela qual a criança pode ganhar o universo, e não apenas a realidade particular. Lordelo e Carvalho (2003, p.19) destacam: o papel do professor deve ser ajudar a criança a brincar de acordo com seus desejos e a criar/descobrir coisas novas. Destaco, também, o papel do brinquedo na criação de novos carecimentos, sobretudo de ordem moral.

Quando reproduzem a realidade escolar no jogo, os educandos aprendem a subordinar seu comportamento a regras – se estas regras correspondem a valores/necessidades genéricos expressos na realidade, tanto melhor para a formação da sua individualidade em-si.

As regras estão na essência da sociabilidade, da maneira pela qual a cultura impregna os vínculos humanos. *A educação moral, nos seus primórdios, é sobretudo educação da sociabilidade imediata*<sup>78</sup>. Mas, diversamente do que afirma a educação tradicional, a divisão de condutas em certas e erradas tem certa dose de relatividade histórica (inclusive no que se refere à ontogênese do educador) e está sujeita ao arbítrio. Se a educação imediata dos costumes infantis (saudar, usar o banheiro etc) é necessária, precisamos partir delas para transcender o mundo externo imediato e suas determinações, tornando sempre presente a vida macrossocial historicamente diversa do mundo mais próximo.

Em oposição à realidade pré-escolar que pesquisei, acredito que emancipar a infância do controle totalitário significa formar crianças que tenham suas necessidades atendidas, além de criar novas necessidades humanizadoras, sem criar a ficção de que suas ações são o centro do

---

<sup>78</sup> Uma relação genérica com esta vida em-si, esta sociabilidade inicial, é produto da apropriação das objetivações mais elevadas. Ponto importante para a educação do adolescente que, diversamente da criança, percebe-se incluído num mundo ampliado (Vigotski, 1996a).

mundo – pois esta é a fantasia que os elogios, feito em-si mesmos, incentivam e confirmam. O processo de alienação com respeito às máximas possibilidades de desenvolvimento pré-escolar tende a ocorrer quando a formação do professor deixa-lhe como único recurso reagir cotidianamente às produções das crianças, reforçando tais produções sob o nome de lindas, maravilhosas etc.

Com relação aos elogios, devo fazer uma observação: é, sem dúvida, importante responder à necessidade de segurança sócio-afetiva das crianças, valorizando-lhes as realizações. O reforço também guia a criança no processo de realização da atividade. As produções infantis, no entanto, são frutos de um ser humano em desenvolvimento. Sem a abertura de novas fronteiras de humanização da conduta, sem a efetiva conquista das objetivações humanas mais elevadas, produz-se um resultado perigoso: professoras e alunos podem reter-se num círculo interminável de reforçamento mútuo.

Os adultos colocam-se acima de críticas, incentivando que as crianças lhes prestem homenagens. As ações e palavras sobre aquilo que se faz cristalizam-se, infantilizando crianças e adultos. Relação narcísica, fantasista, fundamental a uma escola constituída pela reprodução de regras e rituais pedagógicos. Em oposição a isto, verifico a sabedoria de um conhecido dito psicanalítico: devemos diferenciar o desejo de reconhecimento do reconhecimento do desejo de cada um. Há várias formas de desejo e uma delas é o desejo de reconhecimento, mas não apenas por isto a criança produz. Nela, trabalham outras forças afetivas para aprendizagem, e uma delas é a necessidade de fazer as atividades corretamente, conforme pudemos observar na pesquisa de campo (item “Atividades Psicomotoras”, da Seção II).

Gostaria também de tratar de uma outra esfera da consciência moral (de acordo com Vigotski, 2001c), em que a sociedade dita suas regras: é a relação do indivíduo com o próprio corpo. A moral como polícia do corpo indica um estranhamento do indivíduo com respeito ao seu ser: vislumbre da enorme importância da intervenção do educador, que se converte em parte da individualidade da criança. As especificidades da sexualidade infantil, segundo me parece, devem ser conteúdo essencial a qualquer processo de formação de educadores da infância.

A moral é objetivação essencial à vida escolar, educando a conduta humana para a convivência. Mas, a importância das regras transcende mesmo a esfera moral: também os métodos científicos e artísticos têm o perfil de regras necessárias para atingir um resultado. Sua diferença básica para com o cotidiano alienado é o perfil racional, relativo e não absoluto;

universal porém não imutável – racionalidade que deveríamos, também, estender à esfera da moral pré-escolar. Por exemplo: para Nucci (2000), é difícil explicar às crianças a importância das convenções sociais e das regras de valor moral, sendo as segundas muito mais importantes que as primeiras. Mas a diferenciação entre elas pode, e deve, ser explicada.

Deve-se dizer que as regras, morais ou implícitas na estrutura da atividade, são essenciais ao desenvolvimento da criança. Seu valor reside tanto na humanização (num sentido cotidiano) da criança, quanto no domínio das funções psíquicas superiores. Domínio aqui encarado como orientação promovida pelo adulto e não servilismo ao mesmo.

Uma determinação dos conteúdos, das objetivações a serem plasmadas na pré-escola precisa considerar os amplos processos de desenvolvimento infantil: conceitual, mnemônico, sócio-afetivo, da intencionalidade e imaginação. Tais processos relacionam-se entre si – basta evocar que, para Vigotski (2001c, p205), a imaginação é importante recurso no desenvolvimento dos conceitos. Trabalhei alguns destes aspectos no capítulo 8 da Seção I.

Importante assinalar o jogo protagonizado como atividade que contempla os amplos processos de desenvolvimento infantil. Além disso, na pré-escola é possível enriquecer os conceitos espontâneos, a aritmética, incentivar a observação e experimentação, base para um futuro pensamento científico. Cotidiano e não-cotidiano se separam como uma tendência, não uma “muralha da china”, para usar palavras de Heller (1991). Atividades relacionadas à linguagem oral – narrativa, jogos de linguagem (rimas, trocadilhos, adivinhas etc) – ensinam a criança a despregar-se da realidade imediatamente presente à consciência, adquirindo gosto pela cultura.

A relação entre formas inferiores e superiores de conduta também precisa ser considerada. Em Vigotski (1995), é possível dizer que a memória baseia-se nas associações, embora com a importantíssima participação da intencionalidade tanto no armazenamento quanto na evocação de dados. Existe pois uma relação entre processos culturais inferiores (associação) e superiores (intenção) que respondem pelos resultados finais da conduta. Para uma educação criativa, é fundamental a busca do equilíbrio entre esses dois aspectos, sobejamente desenvolvidos nas atividades de linguagem.

Quanto às motivações, é necessário considerar que a criança pré-escolar se encontra numa fase privilegiada de desenvolvimento. Pode apropriar-se de novos carecimentos, como a necessidade de aprendizagem e de conviver pacificamente com seus pares, sobretudo porque os

educandos desta faixa etária – no que pude perceber, sobretudo até os 4 anos – vivenciam um estado pouco elaborado do ponto de vista motivacional, em que trocam facilmente de objeto. A introdução de elementos das objetivações para-si na idade pré-escolar são ponto de partida para a ampla humanização da consciência (como já discutido no capítulo 8 da Seção I).

As objetivações para-si, além de portarem regras relativas próprias ao seu caráter de objetivação homogênea, estão imbricadas na convivência humana – e, através dela, podem adquirir sentido. O que, como se discutiu na Seção I deste trabalho, não anula a necessidade da educação do corpo, da convivência, do uso dos objetos: a necessidade de educação da individualidade em-si.

#### *6 – Psicologia, pesquisa e sociedade*

Neste item, trago reflexões gerais, ainda num estado embrionário, esperando desenvolvê-las quando me for possível. Apresento-as, no entanto, para suscitar um debate sociológico e psicológico sobre as relações entre consciência social e individual.

A pesquisa do desenvolvimento concreto da consciência levou-me, diferentemente do que planejei de início, a refletir sobre a história da sociedade brasileira. Com a teoria do cotidiano, mormente a “Sociologia da Vida Cotidiana” de Agnes Heller (1991), beneficiei-me de uma concepção sociológica (e filosófica) bastante abrangente. Mas, os caminhos da pesquisa de campo tornaram necessária uma breve análise histórica da educação brasileira. Um desafio de pesquisa para o futuro é a inclusão dos estudos sobre a singularidade brasileira e latino-americana no contexto da vida cotidiana e das esferas não-cotidianas de atividade humana.

A construção de uma psicologia concreta demanda um renascimento da sociologia como disciplina marxista, atenta às transformações históricas que se operam na realidade (neste sentido, considero exemplar o trabalho de José de Souza Martins “A Sociabilidade do Homem Simples”, 2000). Pois um mal que atinge as ciências humanas impregnadas de pós-modernismo é a renúncia à pesquisa particular e sua articulação com a totalidade. Diluição teórica que coexiste com a diluição da resistência política, com as dificuldades impostas pelo momento histórico à organização dos movimentos sociais. Não resolveremos tais desafios, no entanto, reduzindo a totalidade aos fenômenos que aparecem ao imediato olhar da classe acadêmica, através da mídia: é preciso ir a campo. Pesquisa, ação e teoria precisam conjugar-se num novo patamar, em que se

articula o núcleo geral da crítica da economia política a uma leitura das várias questões impostas à transformação social, geral e particular.

Nesse contexto de mudanças, transformou-se qualitativamente a relação entre consciência social e economia. O controle da consciência não serve apenas a processos políticos: dele depende a circulação das mercadorias propriamente “materiais” e das psicológicas, aquelas quimeras cujo valor de troca assenta apenas na materialidade do signo, na fantasia: são elas as várias expressões da indústria cultural. Embora seja, de certo modo, simplista diferenciar as fantasias do entretenimento, daquelas cujo valor de uso aparentemente transcende a indústria cultural: a sedução cultural individual medeia a aquisição dos vários símbolos “materiais” de *status quo*, da alienação e desumanização. A televisão tem um papel vital neste processo de alienação com respeito às categorias fundamentais da essência humana (trabalho, universalidade, liberdade, consciência e socialidade, conforme Heller, 2000), exercendo um papel educativo bastante nocivo.

Comparativamente, a dominação do particular pelo geral nunca foi tão completa nem tão difícil romper as cadeias da alienação da consciência, no que se refere à televisão. Mas, mesmo a pior manipulação tem limites, pois é indireta (realiza-se nas teias do particular), indicando que as várias esferas sociais particulares, entre elas a escola, exercem (podem exercer) um papel importante na interpretação das informações transmitidas pela televisão. A realização de estudos neste campo também é um desafio constante para a psicologia sócio-histórica.

O progressivo empobrecimento da população, hoje reprodutor da violência desordenada, pode vir a modificar o posicionamento político das massas. Mas qual angústia não se gera, com a presente dificuldade de se produzir uma nova consciência política, ou simplesmente novas opções de vida! Uma consciência cujo núcleo central seja a crítica econômica, que possa acolher os indivíduos nas diferenças de suas consciências individuais. Mas, não nos esqueçamos de que apenas a mudança do modo de produção (e também da educação geral) tornaria possível uma transformação radical da produção de sentido para a realidade, inclusive com o desenvolvimento de novas funções psíquicas. Nas teias da vida consciente, resta-nos o desafio de mediar atividades para a elaboração de uma nova consciência social e política, capaz de assumir as contradições motivacionais da consciência individual – e também da própria consciência social, sempre às voltas com problemas de difícil resolução – ao invés de ignorá-las, reprimindo as camadas de história concreta que nos trouxeram até aqui.



Um erro comum da esquerda é considerar que a consciência seja uma mera formação discursiva. Na melhor das hipóteses, uma formação feita de conceito científico: basta a internalização deste discurso, basta se identificar com a causa utópica, para ir além da consciência cotidiana. Mas, é reducionista acreditar na onipotência do conceito científico: conhecemos pelas memórias, crenças, criação, intuições, reações e emoções; conhecemos com os cinco sentidos e também o olho interno, das antigas gravuras místicas. São aspectos sobre os quais já dissertei nesta Seção III.

Qualquer aprendizagem é colorida pela experiência do falante: além de uma tradição teórica, existe também a tradição interpessoal, em que se transmitem histórias de alternativas e fracassos – hoje essencial nos movimentos sociais após as mais variadas formas de esboroamento da esquerda. São fenômenos indicativos de que a criação de motivos para a ação ética dorme no fundo da linguagem, nas suas funções representativa, analítica, reguladora, e não na sua figura mais superficial (a função comunicativa); dorme também no caráter interpessoal do desenvolvimento humano. São aspectos importantes para o estudo da criação de novos carecimentos, de ordem ético-política.

Outra questão: historicamente, coube à arte a denúncia das contradições entre discurso e ação, fantasia e realidade, emoção e razão. Como podemos nos beneficiar de seu caráter demissionário das aparências, porém essencialmente anárquico? É uma pergunta essencial. Outra é a necessidade de conjugação de esforços populares e da intelectualidade, com a elaboração de uma consciência crítica que reflita a realidade brasileira (e através dela, o mundo).

Nesse contexto, a educação da infância é um desafio bastante resistente ao tempo, que se reproduz com vários elementos comuns ao modelo da totalitária educação burguesa, como pude explicar no capítulo 8 da Seção II. Foi com certa surpresa que li a menção de Vigotski (2001c, p.354-355), publicada em 1926, aos “arquétipos” da infância – o mendigo com o saco nas costas, o bicho-papão, a cegonha que traz crianças. A educação das crianças, confinada ao nível doméstico ou extrapolando este nível cotidiano para determinar a esfera não-cotidiana da educação escolar, é excepcionalmente resistente do ponto de vista dos processos comportamentais nela empregados: castigos, palmadas, recompensas. Trata-se de uma educação baseada na oralidade doméstica e principalmente na figura materna.

Entretanto, felizmente, surgem muitas iniciativas de mudança da educação infantil. Por exemplo: Faria e Mello (1995, p.135-136) relatam uma experiência pioneira de mudança

democrática deste nível escolar, atuando desde o projeto arquitetônico das creches até a capacitação das professoras. Um desafio colocado para nós é a luta pela qualidade da educação infantil num nível mais geral, capaz de beneficiar toda a sociedade brasileira, de preferência com o envolvimento dos profissionais de educação infantil, as famílias e as universidades, donde o debate transpõe muros através de projetos de cooperação e extensão.

Resta ainda a necessidade de se ampliar a teoria vigotskiana do desenvolvimento humano, estruturando uma psicologia geral cuja principal lacuna, conforme pude sentir durante a elaboração deste texto, é uma teoria das necessidades e emoções. Toda a psicologia sócio-histórica reconhece tal lacuna, voltando-se para o estudo das emoções humanas, e todas as práticas profissionais na psicologia beneficiar-se-ão deste conhecimento. Um tema importante para futuras investigações, conforme já expus no item 6.3 da Seção II, também é a pesquisa do jogo protagonizado em diferentes classes sociais.

Termino aqui meu filho. Já não me pertence. Falará aos ouvidos do mundo mas, surdo, está condenado a dizer sempre o mesmo. Gerará, talvez, seus filhos, nas mãos de outros pais. Como eu, também é um transexual, também hermafrodita; menino que se tornará palavras. Gravei nele minhas mensagens de pai, marcas indelévels, limitadoras (infelizmente o pobre carregará a ilusão do arbítrio).

Minhas esposas são sua carne, sofrendo com ele a inevitável partida. São mães extremosas que desejariam tê-lo no seu colo, mimá-lo e protegê-lo. Mas a hora tarda: já a palavra lágrima escorre pelas faces das demais, multiplicando-se em número quase infinito. Também meu coração se oprime, mas sou pai e tenho deveres.

Demasiado frágil é a matéria do menino, eu o sabia. Por isso protegi-o com a certeza de que é todos e nenhum; a multidão de autores que comigo duvida e pensa. É claro, não lhe contei minha condição de pai pequeno e frágil, cansado escriba e ladrão de esposas. Das minhas imperfeições ele não saberá. Terá mais com que se ocupar: dotei-o da capacidade de olhar a lua e, mais assombroso, o interior de quem cisma com as maravilhosas indecências do céu. Gravei também a mensagem que o concebeu e finalizou. Tu, leitor, podes gravá-la, pois também tu vês a lua. E ela, como o sol, é para todos.

*a lua ou a palavra lua  
É uma letra que foi criada para*

*A complexa escritura dessa rara  
Coisa que somos, numerosa e una.*

*É um dos símbolos que ao homem  
Dá a sorte ou o azar para que um dia  
De exaltação gloriosa ou de agonia  
Possa escrever seu verdadeiro nome.*

*Jorge Luis Borges, "A Lua"*

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.L.S. *O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno*. 2000. 131 f. Tese (Doutoramento em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p (Linguagem)

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p.

BEZERRA, P. Prefácio à edição brasileira. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da arte*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 377 p. (Psicologia e Pedagogia)

BORGES, J.L. *O Aleph*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001. 191 p.

BORNHEIM, G. *Dialética: teoria, práxis*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Globo, 1977. 340 p.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS – antología*. Moscou: Ed. Progreso, 1987. 387 p.

CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. 12. ed. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Org.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAVALLEIRO, E.S. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.*, S. Paulo, 9(2), p.33-45, jul/dez 1999.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995a. 440 p.

\_\_\_\_\_. *O que é ideologia*. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995b. 125 p. (Primeiros Passos)

CRUZ, S.H.V. Representação de escola e trajetória escolar. *Psicol. USP*, São Paulo, v.8, p.91-111, 1997.

CURY, C.R.J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 134 p.

DAIBEM, A.M.L. et al. Cidadania, Ideologia e Relação Professor-Aluno: temas para intervenção numa escola pública da periferia de Bauru. *Anais do Seminário Internacional Sobre a Criança e o Jovem na América Latina*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2001, p.146-147.

DIMENSTEIN, G. 180 mil jovens não conseguiram ocupar 872 empregos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 6 de jul. de 2003. Folha Cotidiano, Caderno C, p.8.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educ. & Soc.*, Campinas, ano XXI, nº 71, p.79-115, julho, 2000.

\_\_\_\_\_. *A individualidade para-si*. 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1993. 227 p. (Educação Contemporânea)

\_\_\_\_\_. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. 115p. (Polêmicas do Nosso Tempo)

ECO, U. *O nome da rosa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003. 479 p. (Biblioteca Folha)

ELKONIN, D.B. *Psicologia do jogo*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p. (Psicologia e Pedagogia)

\_\_\_\_\_. Epílogo. In: VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. 1. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. iv, p.387-412. (Aprendizagem)

FARIA, A.L.G. *Educação pré-escolar e cultura*. 1 ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999. 240 p. (Teses)

FARIA, A.L.G.; MELLO, S.A. Educação infantil e política no Brasil: relato de uma experiência. *Cad. da F.F.C.*, Marília, v. 4, n. 2, p.133-145, 1995.

FREIRE, L. A histeria e a beleza: uma expressão no contexto cultural da atualidade. *Psic.: Ciênc. e Prof.*, Brasília, 22 (3), p.70-77, 2002.

FREIRE, P. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise)

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. 5. ed. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. Cortez: SP, 1999. p.69-90 (Biblioteca da Educação)

GONZÁLEZ-REY. La cuestión de la subjetividad en un marco historico-cultural. *Doxa: Rev. Paul. de Psic. e Educ.* Araraquara, Ano IV, Vol 4, n. 1, p. 87-118, 1998.

GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 421 p (Novas Direções)

GUYTON, A.C. *Neurociência básica: anatomia e fisiologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993. 345 p.

HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3. ed. Barcelona: Peninsula, 1991. 418 p.

\_\_\_\_\_. *O cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 121 p.

IBSEN, H. *Casa de bonecas*. São Paulo: Nova Cultural, 2003. 190 p. (Obras-Primas)

\_\_\_\_\_. Rosmersholm. In: *Seis Dramas*. Rio de Janeiro: Ediouro, [198?]. p.221-274 (Clássicos de Bolso)

JACCARD, R. Introdução. In: LE MONDE, *O Indivíduo*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1989. p.7-14 (Entrevistas do Le Monde)

JOYCE, J. *Dublinenses*. 1. ed. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003. 222 p. (Biblioteca Folha)

\_\_\_\_\_. *Ulisses*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 852 p. (Obras-Primas)

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educ. e Pesq.*, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul/dez. 2001.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*: escritos de psicanálise e educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 204 p. (Educação e Psicanálise)

LEDOUX, J. *O cérebro emocional*: os misteriosos alicerces da vida emocional. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996. 332 p.

LEONTIEV, A. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

\_\_\_\_\_. Apêndice. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e método em psicologia*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978(b). 356 p.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p.59-83 (Educação e Crítica)

LOPES, E. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1993. 345 p.

LORDELO, E.R.; CARVALHO, A.M.A. Educação infantil e psicologia: para que brincar? *Psic. Ciênc. e Prof.*, Brasília, 23 (2), 14-21, 2003

LUKÁCS, G. *Estética*. 1. ed. Barcelona – México, D.F.: Ediciones Grijalbo, 1966. i, 368 p.

\_\_\_\_\_. La categoria de la particularidad. In: *Estética*. 1. ed. Barcelona – México, D.F.: Ediciones Grijalbo, 1967. iv, p.199-275.

LUKÁCS, G; KOFLER, L.; ABENDROTH, W.; HOLZ, H.H.. *Conversando com Lukács*. 1. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1969. 218 p.

LURIA, A.R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. (Educação e Crítica)

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981. 346 p.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 251 p. (Biblioteca Artes Médicas)

MARTINS, J.S. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 209 p.

MARTINS, L.M. Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. *Anais do V Encontro de Psicologia Social Comunitária*. Bauru: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2001. p.28-33.

MARX, K. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 256 p. (Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. Terceiro manuscrito. In: *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. O trabalho alienado. In: MARX, K. *Economia política e filosofia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Melso, 1963. p.317-340.

MASSARANDUBA, E. M.; CHINELLATO, T. M. *Redação*. São Paulo: CERED, [199?]. 216p. (Coleção Objetivo)

MATSUMOTO, A.E. et al. Classes Populares e Universidade Pública: indissociabilidade do ensino-pesquisa e extensão na perspectiva da transformação social. In: *Anais do V Encontro de Psicologia Social Comunitária. da Associação Brasileira de Psicologia Social*. Bauru: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2001. p.86-87.



MELLO, S.A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. 1. ed. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000. 111 p.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro, Abrasco, 2000. 269 p. (Saúde em Debate)

MIRANDA, I.L. A conscientização dos valores éticos na práxis pedagógica intencional e a construção da democracia. *Doxa: Rev. Paul. de Psic. e Educ.*, Araraquara, Ano I, Nº1, p.129-153, 1995.

MONTERO, M. *Ideologia, alienación e identidade nacional: una aproximación psicosocial al ser venezolano*. 3. ed. Caracas: Ed. de la Biblioteca, 1991.

NUCCI, L. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". *Educ. Pesqui.* v.26 n.2 São Paulo jul./dez. 2000.

OLIVEIRA, B.A. A dialética do singular-particular-universal. *Anais do V Encontro de Psicologia Social Comunitária*. Bauru: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2001. p.16-22.

OZELLA, S.; SANCHEZ, S.G. Breve histórico do desenvolvimento da pesquisa na perspectiva sócio-histórica na PUC-SP. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.141-158.

POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 155 p.

RATNER, C. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 314 p.

REIS, J.R.T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SARMENTO, M.J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. GARCIA, R.L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.) *Em defesa da educação infantil*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-28 (O Sentido da Escola)

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990. 304 p.

SILVA, S.A.I. *Valores em educação*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 144 p.

SOBREIRA, H.G. Formação de professores: dois tópicos de uma elaboração alternativa. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 6, 1º semestre 1998, p.49-65.

TANAMACHI, E.R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: TANAMACHI, E.R; PROENÇA, M.; ROCHA, M.L. (Org.) *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.73-103.

TUFANO, D. *Estudos de língua e literatura*. 4. ed. São Paulo; Moderna, 1990. iii, 232 p.

VALLE, J.S.M. Educação popular? Educação escolar? Para onde iremos? *Rev. Univ. e Soc.*, Ano IV, nº7, p.36-41, junho 1994.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. 496 p. (Psicologia e Pedagogia)

\_\_\_\_\_. *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. 1st ed. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999a. 6. 325 p. (Cognition and Language)

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. 326 p. (Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191 p. (Psicologia e Pedagogia)

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia*. México: DF, Hispanica, 1987. 120 p.

\_\_\_\_\_. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*. 1. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. iii, 383 p. (Aprendizaje)

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. 1. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1996a. iv, 427 p. (Aprendizage)

\_\_\_\_\_. Psicologia concreta do homem. *Rev. Educ. & Soc.*, Campinas, ano XXI, nº 71, julho, 2000.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. 377 p. (Psicologia e Pedagogia)

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001c. 561 p. (Psicologia e Pedagogia)

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. 524 p. (Psicologia e Pedagogia)

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 252 p.

XAVIER, G.F. A modularidade da memória e o sistema nervoso. *Psicol. USP*, S. Paulo, 4(1/2), p.61-115, 1993.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Quadros ilustrativos: roteiro e resultados

<p>Figura 1: Roteiro de Entrevista</p> <p>Participante: educadora de uma EMEI</p> <p>Tema: trabalho educativo concreto.</p> <p>Objetivo do processo de entrevista: mediar a objetivação das idéias da educadora sobre seu trabalho.</p> <p>Objetivo da análise de dados: compreender as determinações históricas individuais e coletivas, mediadoras do trabalho da educadora.</p>	
<u>Questão</u>	<u>Objetivo</u>
1) Para você, ser professora é...	Compreender o sentido do trabalho educativo.
2) Como foi que você decidiu ser professora?	Conhecer o processo de decisão pelo trabalho educativo, os motivos mais relevantes e sua possível relação com o presente sentido da prática educativa.
3) Como foi que você aprendeu a ser professora?	Identificar a relação entre a formação da educadora e sua prática pedagógica.
4) Como professora, que atividades você precisa desenvolver quando não está em classe?	Investigar a relação entre as atividades cotidianas e não-cotidianas na prática educativa.
5) O que você considera mais importante na preparação de uma atividade para criança?	Captar os motivos mediadores da preparação de atividades objetivas de humanização
6) Quais são as atividades que você realiza com as crianças?	Identificar, no contexto de todas as atividades relacionadas à docência, quais as atividades pedagógicas, como são e qual a justificativa para realizá-las.
7) O que você espera que as crianças aprendam com as atividades realizadas?	Identificar quais os conteúdos/ações que integram o produto do trabalho educativo.

Continuação – Figura 1: Roteiro de Entrevista	
8) Imagine um aluno ideal. Como é este aluno?	Compreender quais os juízos de valor que, na sua positividade ou negatividade com relação ao processo de humanização, medeiam a relação professor-aluno.
9) Existem momentos de avaliação dos seus alunos? Se existem, quais são?	Identificar qual o conceito de avaliação mediador da práxis educativa e sua importância no processo de ensino.
10) Você lida com problemas no exercício da sua profissão? Quais? Em caso de resposta afirmativa: estes problemas influenciam o seu trabalho em sala de aula?	Identificar a relação work / labour no trabalho da educadora
11) Imagine uma “EMEI ideal”. Como é esta EMEI? Ou: Quais seriam as condições ideais de ensino numa EMEI?	Captar os juízos de valor que, na sua positividade ou negatividade com relação ao processo de humanização, medeiam a relação professor-instituição.
12) Essa escola está próxima da EMEI ideal?	Identificar as possíveis determinações da relação professora-instituição no processo ensino-aprendizagem, segundo o sentido que a professora atribui a esta relação.

Figura 2: Resumo das atividades observadas no Jardim II – Fevereiro a Abril de 2003					
Conteúdo e estrutura determinados pela professora	Frequência Absoluta	Estrutura determinada pela professora e conteúdo parcialmente determinado pelos alunos	Frequência Absoluta	Conteúdo e estrutura determinados pelos alunos	Frequência Absoluta
Atividades de Linguagem		Desenhar e colorir	6	Letras	1
Oração	30	Desenhar e pintar	1	Parque	20
Conversa	24			Casa da boneca	3
Música	13			Massa de modelar	3
Relembrar história	1			Desenhar na lousa	1
Adivinhação	1			Baldinho	4
Leitura de histórias	3			Jogo de montar	2
Recitar Versos	1			Lanche (brincadeiras /conversas)	10
Atividades psicomotoras					
Calendário	15				
Colagem	3				
Pintura	2				
Total de dias de observação (fevereiro a abril): 23					

Continuação – Figura 2: Resumo das atividades observadas no Jardim II – Fevereiro a Abril de 2003					
Conteúdo e estrutura determinados pela professora	Frequência Absoluta	Estrutura determinada pela professora e conteúdo parcialmente determinado pelos alunos	Frequência Absoluta	Conteúdo e estrutura determinados pelos alunos	Frequência Absoluta
Atividades psicomotoras					
Recorte	1				
Recorte e colagem	3				
Identificar cores	1				
Reconhecimento de nomes (inclui crachá)	5				
Cópia	1				
Circular letras	1				
Reconhecer letras/vogais	1				
Reconhecer letras	1				
Fazer bolinhas	1				
Total de dias de observação (fevereiro a abril): 23					

Continuação – Figura 2: Resumo das atividades observadas no Jardim II – Fevereiro a Abril de 2003					
Conteúdo e estrutura determinados pela professora	Frequência Absoluta	Estrutura determinada pela professora e conteúdo parcialmente determinado pelos alunos	Frequência Absoluta	Conteúdo e estrutura determinados pelos alunos	Frequência Absoluta
Brincadeiras tradicionais					
Patinho-feio	1				
Coelhinho na toca	1				
Morto-Vivo	2				
Telefone-sem-fio	1				
Flor/vela	2				
Dança-do-saco	2				
Atividades audiovisuais					
Vídeo	1				
Televisão	1				
Atividades de dança					
Dança (rock-pok)	1				
Ritmos	1				
Total de dias de observação (fevereiro a abril): 23					



Figura 3: Significados/interesses mediadores das atividades educativas		
As relações de significação incluem palavras explicativas das significações principais.		
<i>Normas abstratas</i>	<i>Relações de significação</i>	<i>Frequência absoluta</i>
Obediência	Baixar a cabeça	7
Verdade	Dizer a verdade	2
Acostumar-se	À escola	1
Vencer	---	5
Bonito/lindo	Uma vez associado a cores claras	7
Educação	Ser educado, respeitar regras de convivência	2
Silêncio	---	1
Aprender	---	1
Esperar	---	1
Julgar	As outras crianças, no jogo	1
Colaborar	Com a professora	
Inteligência/esperteza	Prestar atenção/botar a cabeça pra funcionar	4
Respeitar	---	1
Mentir	É 'feio'	2
Desobediência	Associada à religião	1
Roubar	---	1
Total de dias de observação: 29		

Continuação – Figura 3: Significados/interesses mediadores das atividades educativas		
As relações de significação incluem palavras explicativas das significações principais.		
<i>Normas concretas</i>	<i>Relações de significação</i>	<i>Frequência absoluta</i>
<i>Condutas valorizadas</i>		
1) Uso dos objetos		
Desenhar mais	“Tá cedo”	1
Fazer grande	---	1
Fazer devagar	---	1
Fazer rápido	---	2
Cortar pequeno	---	1
Colorido	---	4
Cortar ‘retinho’	Calendário	1
Cortar no risco	---	1
Cores claras	---	1
Caber na folha	---	1
Fazer o cabeçalho	---	1
Acertar	C/ modelo para imitação	2
2) Regras de convivência		
Ouvir	À professora	2
Prestar atenção	À professora	1
Pedir desculpas	Para a mãe	1
Falar na hora	---	1
Fazer nada	No lanche	1
Brincar	Com todo mundo, no lanche. Se não brinca (brincadeira ‘pedagógica’, como patinho-feio): castigo	2
Total de dias de observação: 29		

Continuação – Figura 3: Significados/interesses mediadores das atividades educativas		
As relações de significação incluem palavras explicativas das significações principais.		
<i>Normas concretas</i>	<i>Relações de significação</i>	<i>Frequência absoluta</i>
<i>Condutas valorizadas</i>		
3) Uso do corpo		
Baixar a cabeça	Baixar a cabeça sobre a mesa. Função: punir ou fazer as crianças esperarem	4
Sentar-se	---	1
Pôr a mão no joelho	---	1
Encostar na parede	---	1
Comer	---	1
<i>Condutas proibidas</i>	<i>Relações de significação</i>	<i>Frequência absoluta</i>
1) Uso dos objetos		
Pegar o que não é seu	---	1
Misturar cores	---	1
Bater lápis	---	1
Emprestar pra todo mundo	---	1
Amassar	O papel	1
Derrubar lápis	Os lápis quebram	1
2) Regras de convivência		
Conversar	Associado a não saber fazer	3
Falar junto	Falar enquanto outras pessoas o fazem	1
Fofocar	---	1
Chorar	Ganhar presente	3
Não querer brincar	---	2
Total de dias de observação: 29		

Continuação – Figura 3: Significados/interesses mediadores das atividades educativas		
As relações de significação incluem palavras explicativas das significações principais.		
<i>Condutas proibidas</i>	<i>Relações de significação</i>	<i>Frequência absoluta</i>
Falar	Denotativo de punição	1
Bagunçar	---	2
Bater na mesa	---	1
Brincar	---	2
Fazer gracinha	---	1
Atrapalhar o colega	---	1
3) Uso do corpo		
Beijar	---	1
“Agarração”	Abraçar, brincar com o corpo	1
Abraçar e beijar	Beijar só no rosto	1
Dizer o que fará no banheiro	---	1
Deitar na sala	---	1
Cuspir	No colega	1
Total de dias de observação: 29		

Figura 4: Resumo dos resultados – Experimento 3			
Resposta das crianças ao pedido de brincar de Lili e justificativa da resposta			
	Luís	Cláudia	Júlia
Patinho-feio	Aceita brincar	Não aceita brincar. “Ela também falou não pra tia”	Não aceita brincar, mas muda de idéia. Diz a Lili: “Você não quis brincar de patinho-feio”
Ursinho	Aceita brincar.	Não aceita a princípio, mas cede à insistência. Lili “Não quis brincar de patinho-feio”.	Aceita brincar
Ferro	Aceita brincar. Diz que Lili merece o castigo porque “enganou a professora e não tá aprendendo nada”	Delata Lili “Eu não foi, tia. Mas eu vi quem tava.”	Aceita brincar. Depois do acidente com o ferro: diz que Lili mente para não ficar de castigo
Escorregador	Aceita brincar	Não aceita brincar. Tenta disciplinar Lili e a professora a impede, dizendo a Cláudia que se afaste de Lili	Não aceita brincar
Empurrão. Prefere Lili ou Lalá?	Diz que gosta mais de Lili, mas depois muda de idéia. Diz que Lili é “feia”, “bagunceira”	Prefere Lalá. “A Lili fez um monte de coisa”, é mais “bagunceira”	Prefere Lalá. “Porque ela não faz bagunça na escola”, diz que Lili batera no coleguinha

Figura 5: Resumo dos resultados – Experimento 3			
Resposta das crianças às perguntas de caráter religioso e justificativa da resposta			
Observação: as falas entre parêntesis são da pesquisadora			
	Luís (5 anos e 4 meses)	Cláudia (5 anos e 8 meses)	Júlia (4 anos e 10 meses)
Você já rezou/ fez alguma oração?	Já. Na merenda, né?	Sim	Não. [Em seguida, recita a oração anterior ao lanche]
Você conhece alguma oração?	[Não foi perguntado]	Um monte (Aqueles da escola? Antes do lanche, do parque...) Antes do [parque] é... “meu Jesus nos proteja a nossa escola e a nossa casa / que... É outra né?	Não. (Nem antes do lanche?) Não. Ela tava dormindo. [recita a oração anterior ao parque] Ela tava: “Papai-do-céu, muito obrigado por este dia. Proteja a nossa casa e a nossa escola. Que ninguém possa brigar e nem se machucar. Em nome de Jesus, Amém.”
Para que serve a oração?	Pa comê a comida, né?	Pras pessoas doentes e com problemas	Pa dormi bem
Para quem você faz a oração? Quem é papai-do-céu? Onde ele mora?	Papai-do-céu deve ser, né?  Lá no céu.	Pra Deus, pra Jesus e pra Maria  É uma pessoa que tá lá no céu	Jesus  O Jesus. (E onde que ele mora?) Lá no céu.

Continuação da Figura 5			
Resposta das crianças às perguntas de caráter religioso e justificativa da resposta			
Observação: as falas entre parêntesis são da pesquisadora			
	Luís (5 anos e 4 meses)	Cláudia (5 anos e 8 meses)	Júlia (4 anos e 10 meses)
Você acha que ele gosta das crianças?	Gosta, Papai Noel dá presente. Só quem não irrita.	[confirma]	Gosta. O deus falou [torna a voz mais grave] “Marcela, você muito mau vou te levar po (??) daí que nem a tia tava falando pa Marcela. [naquela manhã]
Você acha que ele [papai-do-céu] gosta do Diogo, do Júnior e do Eduardo?	O Eduardo me irrita muito. (Cê acha que papai-do-céu gosta dele?) Não. (E do Diogo? E do Júnior?) Do Júnior. Ele gosta do Júnior, do Diogo e do Rafael. E de mim também, né? Eu não irrito ninguém.	Hum-hum. (Ele gosta de todas as crianças igualzinho?) Hum-hum... De uma ele tem que gostar mais...	Ele não gosta do Eduardo. (Por quê?) Porque não. (Por que não?) Porque ele bate nas pessoas. Chuta. [papai-do-céu gosta dela e das amigas] É, porque a gente somo menina educada.

Continuação da Figura 5			
Resposta das crianças às perguntas de caráter religioso e justificativa da resposta			
Observação: as falas entre parêntesis são da pesquisadora			
	Luís (5 anos e 4 meses)	Cláudia (5 anos e 8 meses)	Júlia (4 anos e 10 meses)
Você acha que papai-do-céu gosta mais da Lili ou da Lalá?	Da Lili. E da Lalá.	Da Lalá. (Por quê?) Porque a Lili faz “arte”	[A Lalá] Porque sim, porque ela não bate nos outro, não responde pa pofessola. (Ah, é? Mas a Lili respondeu pra professora?) Respondeu. (Tem certeza?! Não respondeu não)
Você acha que a professora gosta mais da Lili ou da Lalá?	Da Lili e da Lalá, né?	Não sei... (Da Lili ou da Lalá?) Da Lalá.	[Não respondeu]



Continuação da Figura 5		
Resposta das crianças às perguntas de caráter religioso e justificativa da resposta		
Observação: as falas entre parêntesis são da pesquisadora		
Luís (5 anos e 4 meses)	Cláudia (5 anos e 8 meses)	Júlia (4 anos e 10 meses)
Quem você acha A Lili. (É mais que é mais inteligente?) Não, a Lalá. inteligente, A Lili Porque a outra fica de ou a Lalá?) castigo o dia inteiro. Só a Lili.	Acho que é a Lalá. Ela presta mais atenção nas coisas...	Ela e ela. (A mais inteligente das duas.) A Lili. A Lili não faz burrice. Nenhuma das duas. Ela ficou de castigo.

Figura 6: Resumo dos resultados – Experimento 3			
Resposta das crianças às perguntas sobre namoro			
	Luís	Cláudia	Júlia
O que Lalá achou do beijo no rosto?	Ela achou feio (...) É feio, só quem é grande	Gostou	Lindo
Beijo no rosto é namorar?	Não	Não	Não.
O que é namorar?	[Não respondeu]	É só beijo na boca	Beijo na boca
José pergunta a Lili: “Você quer namorar comigo?”	Ela falou que não	Não. Porque ela é criança	Sim. [Representa] Daí ficava feliz...
O que a professora acha das crianças que namoram?	Ela fala que só quem é grande	Não gosta. Pode só paquerar [dizer] “Oi, tudo bem?” e mandar beijo.	Feio. Daí ficava feliz... (O que você acha?) Feio. Daí eles ia pa casa... (Cê acha feio mas os dois tavam felizes?) Tava. (Ser feliz é feio então?) Não. Ser feliz é bonito.

*Apêndice B – Classificação da entrevista: análise temática*

- 1 – Idade
- 2 – Tempo de serviço
- 3 – Conclusão do ensino fundamental
- 4 – Esquecimento de inscrição
- 5 – Mudança de cidade
- 6 – Magistério sem inscrição

- 7 – Preferência pela psicologia
- 8 – Envolvimento com o estágio
- 9 – Permanência na profissão
- 10 – Conclusão do magistério
- 11 – Entrada na faculdade
- 12 – Entrada na EMEI
- 13 – Saída da faculdade
- 14 – Concurso
- 15 – Permanência na EMEI
- 16 – Casamento
- 17 – Emoções sobre a faculdade
- 18 – Retorno à faculdade
- 19 – Lembranças da faculdade
- 20 - “Gosto de estudar”
- 21 – Magistério em escola pública
- 22 – Magistério no Liceu
- 23 – Oferta de trabalho no magistério
- 24 – Aposentadoria
- 25 – Retorno aos estudos
- 26 – Atividade depois da aposentadoria
- 27 – Estudo para trabalho na EMEI
- 28 – Motivo para voltar a estudar
- 29 – Lei para trabalho na EMEI
- 30 – Aposentadoria
- 31 – Local de moradia
- 32 – Histórico do local de moradia
- 33 – Dúvida em mudar-se
- 34 – Intenção de permanecer
- 35 – Vantagens do local de moradia
- 36 – Desvantagens do local de moradia
- 37 – Crescimento da filha

- 38 – Tempo livre
- 39 – Sentido do trabalho
- 40 – Envolvimento com os alunos
- 41 – Conduta frente à criança diferente
- 42 – Exceções diante das circunstâncias de trabalho
- 43 – Conseqüência da conduta frente à criança diferente
- 44 – Irrelevância da idade do aluno
- 45 – Importância da idade do aluno
- 46 – Conduta frente
- 44 – Desestrutura familiar
- 45 – Conduta frente à desestrutura familiar
- 46 – Primazia da prática na aprendizagem profissional
- 47 – Pesquisa para a prática
- 48 – Dever de ler
- 49 – Comparação com a mestranda
- 50 – Histórico : planejamento
- 51 – Não preciso mais de planejamento
- 52 – Preciso aprender: mudanças das crianças
- 53 – Mudanças das crianças
- 54 – conseqüência do envolvimento
- 55 – Preciso aprender mais psicologia
- 56 – Experiência com criança
- 57 – Confiança das crianças
- 58 – Pretendo ler mais aqui
- 59 - “Eu leio”
- 60 – Desnecessário planejamento
- 61 - Conduta frente à desestrutura familiar
- 62 – Dúvida sobre a conduta
- 63 – Respostas das crianças
- 64 – “Agrado as crianças”
- 65 – Castigo

- 66 – Motivos de castigo
- 67 – Conduta frente à violência
- 68 – Regras para as crianças
- 69 – Conduta frente às crianças
- 70 – Regras para a professora
- 71 – Efeitos do castigo
- 72 – Falta de limites
- 73 – Conduta frente à falta de limites
- 74 – Conduta frente às mães
- 75 – Consequência da conduta frente à falta de limites
- 76 – Crianças carentes
- 77 – Planejamento flexível
- 78 – Dever do planejamento
- 79 – Pesquisa para a prática
- 80 – Montar atividade
- 81 – Planejamento
- 82 – Cursos
- 83 – Projetos
- 84 – Atividades do extra-classe
- 85 – Projeto de alimentos
- 86 – Motivos do projeto de alimentos
- 87 – Mudanças das mães
- 88 – Motivos da educação alimentar
- 89 – Compromisso: projeto de alimentos
- 90 – Projeto de saúde
- 91 – Compromisso: projeto de saúde
- 92 – Experiência profissional
- 93 – Conteúdos de ensino
- 94 – Conhecer a classe
- 95 – Finalidade de conhecer a classe
- 96 – Estratégias para conhecer a classe

- 97 – Finalidades do ensino
- 98 – Processos de ensino
- 99 – Conteúdos de ensino
- 100 – Avaliação
- 101 – Estratégias de ensino
- 102 – Dificuldade de transmitir
- 103 – Manejo das crianças
- 104 – Desenvolvimento da criança
- 105 – Filha
- 106 – Motivos das diferenças quanto à filha
- 107 – Mudanças dos pais
- 108 – Emoções quanto às mudanças das crianças
- 109 – Motivos da preparação de atividades
- 110 – Desempenho da classe
- 111 – Preparação de estratégias
- 112 – Relatividade do processo de trabalho
- 113 – Motivo do desempenho da classe
- 114 – Descrição do bom trabalho
- 115 – Motivos do bom trabalho
- 116 – Preparação de matriz
- 117 – Guardar matriz
- 118 – Motivo de guardar matriz
- 119 – Uso da matriz
- 120 – Planejamento anual dos conteúdos
- 121 – Conteúdos da prefeitura
- 122 – Conteúdos pré-existentes
- 123 – Evolução dos conteúdos
- 124 – Definição anual dos conteúdos
- 125 – Auxílio no desenvolvimento
- 126 – Desenvolvimento independente do professor
- 127 – Efeitos do mau professor

- 128 – Preparar para a vida
- 129 – Preparar para o pré
- 130 – Capacidades para o pré
- 131 – Alunos novos
- 132 – Motivos do não-saber
- 133 – “Vida mais importante que o pré”
- 134 – Limites da preparação para a vida
- 135 – Motivo dos limites
- 136 – Melhorar a criança
- 137 – Amor *com* os alunos
- 138 – Falar de Deus
- 139 – Motivos da preparação para o pré
- 140 – Espontaneidade da preparação para a vida
- 141 – Motivo de preparar atividade: “vida”
- 142 – Motivos de falar da vida
- 143 – Aluno maleável
- 144 – Falar da vida
- 145 – Mesmo valor: vida e pré
- 146 – Frequência das atividades
- 147 – Educação física
- 148 – Motivos de pouca educação física
- 149 – Artes plásticas
- 150 – Usos de artes plásticas
- 151 – Origem das atividades
- 152 – Obrigatoriedade dos conteúdos
- 153 – Origem dos conteúdos
- 154 – Saber no jardim II
- 155 – Produto do trabalho
- 156 – Motivo da dificuldade de transmitir
- 157 – Motivo para exceção no desenvolvimento
- 158 – Reação da mãe

- 159 – Motivos do aluno maleável
- 160 – Processo de ensino (português)
- 161 – Processo de ensino (matemática)
- 162 – Motivo do processo de ensino (matemática)
- 163 – Objetivos da educação física
- 164 – Estratégias de educação física
- 165 – Motivo da educação física
- 166 – Processo de ensino
- 167 – Barreira ao professor
- 168 – Condições familiares ideais
- 169 – Ideal de normalidade
- 170 – “Tenho alunos ideais”
- 171 – Direitos humanos como ideal
- 172 – Condição normal na escola
- 173 – “Não é normal”
- 174 – Comparação com colegas
- 175 – Aprendem entre si
- 176 – Valorizar esforço
- 177 – Problemas (passados) na escola
- 178 – Superação de problemas
- 179 – “Sabem quem sou eu” – 179
- 180 – “Não tenho problema”
- 181 – Autonomia
- 182 – Problemas pequenos
- 183 – Comportamento frente aos problemas
- 184 – EMEI Ideal
- 185 – Negação de “ideal”
- 186 – Emoções sobre a aposentadoria
- 187 – Prêmio de aposentadoria
- 188 – Planos pós-aposentadoria
- 189 – Ajuda com a classe



- 190 – “Quero melhorar”
- 191 – Não se acomodar
- 192 – Novidade
- 193 – Melhorar na bandinha
- 194 – Objetivos com a bandinha
- 195 – Contar história
- 196 – Emoções sobre o trabalho
- 197 – Objetivos de contar história
- 198 – Motivos de condutas avaliadas
- 199 – Formas de avaliação
- 200 – Conseqüência da estratégia de ensino
- 201 – Processo de pesquisa

### *Apêndice C – Diálogos com as crianças (Experimento 3)*

As falas entre parêntesis são da pesquisadora; as demais, das crianças.

#### C.1 – Diálogo com Júlia – 4 anos e 8 meses

Tema: infração às regras escolares

##### Infração à ordem de brincar de patinho-feio

Vamo bincá de escolinha? (Não posso, hoje tenho que ir) De quem é essas “figula”? (É da história que eu vou contar pra você. Uma chama Lili e a outra Lalá.) Não. Uma chama Janaína e a outra [outra] Cláudia. (Sou eu que vou contar a história, a gente não pode inventar nossa história, beleza?) Como chama essa? [Júlia pega uma figura] (Essa daí chama Lili. E aquela, Lalá. Cê conhece alguém com esse nome?) Eu não (Nem eu. Ó Júlia – mostro as figuras) “Plimelo” você vai com quem? (Eu vou contar... da Lili. É essa daqui, a de amarelo) E essa? (É a Lalá) [Júlia coloca uma figura sobre a outra] (Separa pra gente poder ver ela. Isso) Põe essa “plimelo” e depois põe essa [mexe nas figuras] (Hum-hum. Júlia, ó [começo a contar a história]: “Era uma

vez a Lili... Faz de conta que elas estudavam na sua classe...) Ela tava andando [Júlia movimentava as figuras] (Um dia, a professora colocou a Lili... qual é a Lili? Essa daqui [pego a figura correspondente] De castigo. Sabe por quê?) Vai sentá! [Júlia coloca Lili 'de castigo'] (Sabe por que ela ficou de castigo?) Não (Porque ela não quis brincar de patinho-feio. Cê já viu alguém ficar de castigo?) Ela tá deitada [mexe nas figuras] (Depois do castigo, a Lili veio e perguntou pra você assim: "Você quer brincar comigo, Júlia?" O que você ia responder pra ela?) Não. (Por que não?) "Porque você não brincou de patinho-feio". (Represento Lili: "Ah... mas eu não tava com vontade de brincar de patinho-feio) Tá bom. ("Você brinca comigo? – Júlia afirma que sim).

#### Infração à regra de não conversar na escola

[Lili traz um ursinho para a escola]

É verdade ou mentila? (É de mentira. Você tem um ursinho, Júlia?) Tem o meu irmão [Júlia pergunta à mãe se pode pegar o urso do irmão. Volta com o brinquedo nas mãos.] (Júlia, então ela ganhou um ursinho) Tava de pé, na cama dela. (Ela tava tão alegre que continuou a conversar dentro da classe. Mandou a Lili parar de conversar.) Ela deitou na cama (Na hora do parque, a Lili perguntou assim: "Ô Júlia, você quer brincar comigo?) Ela é a Júlia [pega a figura de Lili] (Não, essa daqui não, pega a outra [figura], a Lalá. ["Lili" pergunta] "E aí Júlia, você quer brincar comigo?!) Quelo ("Do que que a gente vai brincar, Júlia?") Quê? Você tá de castigo. (Ela tá de castigo?!) Ela tava de castigo na escola. (Mas ela não tá mais de castigo) Ela falou [Júlia mostra a figura de Lalá] "Bem-feito, bem-feito..." (A Lalá falou pra Lili?) Hum-hum (Por que ela tava de castigo?) Porque... ela bateu na coleguinha dela.

#### Infração à regra de não usar objetos perigosos: ferro

(Lá no parque, a Lili começou a brincar com um ferro. O ferro tinha uma ponta bem grande. Sabe o que aconteceu?) [A Lili] Bateu na Lalá (Bateu na Lalá?) [Júlia confirma] (Lá no parque, de repente uma criança se machucou com o ferro. O que aconteceu, você acha?) Daí ela caiu (O que aconteceu?) Acertou nela [a Lalá] Aí ela caiu, chorou e a professora pôs ela de castigo. [Júlia mostra a figura de Lalá] (Não, não foi ela que se machucou. Foi outra criança, tá bom?) Foi a Janaína. Faz-de-conta (É, faz-de-conta. Júlia, o que será que aconteceu?)

Machucou... a cabeça. (A professora chegava e perguntava: “Quem tava brincando com esse ferro?” O que você falava?) Não fui eu professora. [pega a figura de Lili; a figura “fala”] “Nem eu, professora” (Ah, é... Mas não era a Lili que tava brincando com o ferro?) Tava, mas... tava mentindo pra professora (Por que ela tava mentindo?) Porque sim, porque... pra ela não ficá de castigo de novo. (Cê sabia que aí alguém contou pra professora?) Quem? (Não sei, um monte de crianças. Sabe o que a professora fez? Colocou a Lili de castigo). Ela tava assim [fez gestos, representando Lili] “Eu não queria ficá de castigo...” [voz chorosa] (Falou que não queria ficar de castigo?) É, daí ela deitou e dormiu na casa dela. Elas [Lili e Lalá] eram irmãs. Elas dormia junto.

#### Infração à regra de não subir no escorregador de costas

(No outro dia... A Lili foi subir o escorregador de costas... Cê já viu alguém fazer isso?) Não (Sobe se apoiando na beirada. Sabe o que a professora fez? Deu uma bronca nela) Ela [a Lalá] tava dormindo no lugar da Lili porque ela tava doente (A Lalá?) É (Então a professora deu uma bronca nela, porque ela tava subindo de costas) Ela tava dormindo [a Lalá] aí ela assustou e caiu (“Então Júlia” – represento “Lili” – “você quer brincar comigo?”) Não (“Por que não, Júlia? Eu quero brincar com você!) Porque você bateu de ferro no seu amiguinho (Mas não foi por querer. Eu não fiz pra machucar) E subi o escorregador de costa (“Você não vai brincar comigo, Júlia? Eu queria brincar de mamãe e filhinha com você, Júlia”) Aí ela dormiu (Você brincou com ela ou não?) Não.

#### Infração à regra de não agredir o colega. Escolha entre Lili e Lalá

(No outro dia, Lili e Lalá chegam na escola) De mão dada (A Lili veio com uma pulseira nova e ela guardou na bolsa dela. Aí veio um menino e quis pegar a pulseira dela. Sabe o que ela fez? Deu um empurrão nele. A professora fez sabe o quê?) Pôs de castigo. [Confirmo] Daí ela tava em casa, tava sonhando (Qual das duas ficou de castigo, Júlia?) [Júlia aponta a figura de Lili] (Depois do castigo, as duas resolveram perguntar assim pra você, ó: “Júlia, você quer brincar comigo?”) Quê. (Só que tem um problema, Júlia. Só dá pra mais uma criança brincar.) Quê? (Cê vai ter que escolher uma das duas pra brincar.) As... o vestido rosa ou o verde... A (de) vestido amarelo ou vestido rosa? (Quem é essa daqui mesmo? – aponto) A Lili. (E essa daqui? –

aponto) A Lalá. (Com qual das duas você quer brincar?) Essa daqui tá dormindo... (Não, as duas tão na escola. Cê tem que escolher uma só pra brincar.) Daí as duas iam lá no parque contá pa professora [que uma delas não pode brincar] (Não, não Júlia. Faz de conta que é uma brincadeira que só podia mais uma.) Eu vou bincá com essa [aponta Lalá] (Com quem?) Já bincamo daí... (Qual que é o nome dela?) Lalá. (Com a Lalá, por que você ia brincar com a Lalá?) Porque essa [aponta Lili] deu um empurrão nele... e essa [Lalá] não faz bagunça na escola. E essa faz. (Ô Júlia...) Daí elas tava indo embola pa casa... Elas... A Lalá e a Lili. Ela já tomou banho e foi dormir, as duas... (O que que você acha da Lalá, Júlia?) Da Lalá? Bonita. (Bonita? Cê gosta mais... cê gosta dela?) Gosto. Da Lili e da Lalá. (Mas por que você não ia brincar com ela então?) Por que ela bateu no coleguinha. (Hum-hum) Ele era pequenininho, sabe? (Por que que você não ia brincar, cê tinha medo da professora? Por que cê não gosta dela?) Ela “bigava” [brigava] com o coleguinha. (Cê não gosta de quem bate nos outros?) Daí ela chegava na escola... [Júlia utiliza as duas figuras pra representar a cena seguinte] Tchau, Júlia [a figura “beija”]. Tchau, mãe [a figura “beija”]. Daí elas folo passeá com o pai dela... “Pai...” (segue-se a história de um passeio...)

#### Tema: religião

(Cê conhece alguma oração?) Não. (Cê já rezou na escola... Já fez alguma oração?) Não. (Nem antes do lanche?) Não. Ela tava dormindo. Ela tava “Papai-do-céu, muito obrigado por este dia. Proteja a nossa casa e a nossa escola. Que ninguém possa brigar e nem se machucar. Em nome de Jesus, Amém.” (Ô Júlia, sabe por que que a gente faz oração?) Não. A Lili tava dormindo... Ela tava bincano... Então vamo acabar a estolinha. Ela viu um gande bicho, papai viu e ficou assustado. A Lili falou assim, “Ah Lalá...” Acabou o vídeo-game [programa exibido na televisão da sala ao lado] (Pra quem que a gente reza?) Po Jesus. (Jesus? O que que você pede, por exemplo. Você pede alguma coisa?) [Júlia sai por um instante] (Júlia, por que você reza?) Pa dormi bem. (Quem é papai-do-céu?) O Jesus. (E onde que ele mora?) Lá no céu. (Será que ele gosta das crianças?) Gosta. O deus falou [torna a voz mais grave] “Marcela, você muito mau vou te levar po (??) daí que nem a tia tava falando pa Marcela<sup>79</sup>. Daí ele não levou. O Jesus que... daí não levou, ela pometeu que ia ficá uma menina boa. (Quem que ia ficar boa?) A Marcela [uma

<sup>79</sup> Bela reproduz partes de um diálogo que ocorrera naquela manhã, na escola.

das crianças discriminadas pela professora] (Foi o que a professora falou hoje, né?) É. (Vamo terminá? Cê acha que o papai-do-céu gosta do Diogo, do Júnior e do Gabrielzinho?) Ele não gosta do Gabielzinho. (Por quê?) Porque não. (Por que não?) Porque ele bate nas pessoas. Chuta. (Cê acha que ele gosta da Janaína, da Marcela e da Simone?) Da Janaína... Não, da Cláudia pimelo, depois é a Janaína. (Cê acha que ele gosta da Janaína, da Cláudia e da Marcela?) Não, a Janaína vem depois. (Cê acha que ele gosta da Cláudia, da Janaína e da Marcela?) Não, Gisele, a Janaína vem comigo! (Cê acha que ele gosta de você, da Janaína, da Cláudia e da Marcela?) É, porque a gente somo menina educada. [pega as figuras de Lalá e Lili] Aqui é a Janaína, aqui é eu. (Todas vocês são meninas educadas? Você, a Cláudia, a Janaína e a Marcela?) A Marcela bate nos outros. (A Marcela bate nos outros?!) Ela batia. Na tia S. [professora do ano anterior.] Ela ia pa casa. (Você acha que o papai-do-céu gosta mais de uma criança do que da outra?) Gosta da Janaína, e de mim e de duas pessoa. Da Janaína e de mim... e da Cláudia. (Cê acha que ele gosta da Marcela e da Janaína?) Da Janaína acho que ele gosta. E da Marcela também. (Cê acha que ele gosta de todo mundo?) Gosta só de mim e da Janaína. (Cê acha que ele gosta de mais alguma criança?) Só de mim e da Janaína. (Ô Júlia, conta pra mim... cê acha que ele gosta mais da Lili ou da Lalá?) Da Lili. Qual que é a Lili? Ele gosta da Lalá também. (Cê acha que ele gosta mais de uma que da outra?) Porque a Lili bate nos outro, a Lalá não, porque ela é feliz. (Quem é feliz não bate nos outros?) Não. (Ô Júlia, mas então... cê acha que ele gosta mais de uma das duas?) Não... da Isabela, de mim e da Janaína. (Cê acha que ele gosta mais da Lili ou da Lalá?) Das duas. (Tem que escolher uma das duas) Dessa daqui. [a Lalá] (Por quê?) Porque sim, porque ela não bate nos outro, não responde pa pofessola. Essa daqui tá aqui embaixo. (Ah, é? Mas a Lili respondeu pra professora?) Respondeu. (Tem certeza?! Não respondeu não. Cê conhece alguém que responde?) [silêncio] Quem você acha mais inteligente, a Lili ou a Lalá?) A Lili. Porque a Lalá é muito pigui...piguíçosa. Ela não faz talefa pa pofessola. (Faz de conta que as duas fazem tarefa. Tá bom?) Tá bom. Ela tava isquevendo... (Ô Júlia, as duas fazem tarefa, qual que você acha que é a mais inteligente?) Ela e ela. (A mais inteligente das duas.) A Lili. A Lili não faz burrice. Nenhuma das duas. Ela ficou de castigo.

Tema: namoro

(Sabe que o José deu um beijo na Lalá? Sabe onde foi? No rosto. O que que ela achou?) Ela achou lindo. (O menino ou o beijo?) O beijo. (Levar um beijo no rosto é namorar?) Ela deu outro no menino. (Isso é namorar?) Não. (O que você acha que é namorar?) Onde ela beijava, aonde? (No rosto – Júlia sai; quando volta, eu lhe pergunto: O que você acha que é namorar?) Beijo na boca. (No outro dia, pediu “você quer namorar comigo, Lalá?” O que ela respondeu?) Sim. [pega as figuras] Ela é a Lalá, o José tava chegando. O que que ele fala (“Ô Lalá, você quer namorar comigo?”) “Sim.” Daí ficava feliz... (O que a professora acha das crianças que namoram?) Feio. (E você?) Feio. Daí eles ia pa casa... (Cê acha feio mas os dois tavam felizes?) Tava. (Ser feliz é feio então?) Não. Ser feliz é bonito. Daí eles ia pa casa junto, ela não era a Lalá mais, era a namolada dele. Dela. Daí eles ia pa casa. Aí ele falava “Oi!”. Daí ela falava po pai... “Paiê...” (“Oi filhinha”) O pai fala “você vai namolá a Lili!” daí ela foi pa casa cholando. “Não chola, que a gente vai saí dessa casa. Você tem razão...” “Pai, eu vou sair”, “tá bom filha”

## C.2 – Diálogo com Cláudia – 5 anos e 6 meses

Tema: infração às regras escolares

### Infração à ordem de brincar de patinho-feio

(Você quer brincar comigo, Cláudia?) Não. (Por quê?) Lili! [pega a figura e fala com ela] Por quê você fez aquilo? [Passo a representar Lili] “Aquilo o quê, Cláudia?” Não quis brincar de patinho-feio. (Você ia falar alguma coisa?) Não, mas queria que ela respondesse (“Ah, mas eu não queria brincar de patinho-feio”) Mas na escola é diferente, Lili. (“Por quê?”) Eu vou te explicar. Quer sentar no meu colo? (“Quero”) Aí a outra fala assim: “não pode...” Cê quer sentar no meu colo (“Eu quero!”) Vocês eram irmãs [Lili e Lalá] (Pode ser). Uma sentava e a outra não sentava e ficava com inveja. “Eu tô no colo...” (Fala pra elas porque que é diferente [na escola]) Você era a professora, você não via a gente. (“Porque não pode?”) Porque não pode, Gisele? (Responde pra elas) Posso pensar um minutinho (Pode) Porque que não pode? (O quê) Conversar na sala-de-aula (Ahh) Não pode sabe porquê... Acontece que... Aí você – a professora – pergunta: “O que que vocês tão fazendo aí?!” (“O que cês tão fazendo aí?!”) Eu tava explicando pra elas

(...) porque não pode (Por que não pode?) Senão ela vai de castigo. Não pode, é muito feio. Pode atrapalhar o amiguinho.

#### Infração à regra de não conversar na escola

(Represento Lili: “Você quer brincar comigo, Cláudia?”) Mas por que você fez isso? (“Porque eu ganhei meu ursinho e queria contar pra todo mundo como ele era legal”) Não, aquele dia. [em que não quis brincar de patinho-feio] (“Eu não tava com vontade de brincar”) Você tem que fazer uma forcinha (Você brinca mesmo quando não tá com vontade de brincar?) Brinco (Represento Lili: “Ô Cláudia, cê quer brincar comigo?”) Tá bom.

#### Infração à regra de não usar objetos perigosos: ferro

(O ferro tinha uma ponta bem grande. O que será que aconteceu?) C: E eu, falava o quê? (O que você acha que deve) Cata o ferro (...) E a Lalá, tava brincando? (Não, tava lá longe) Lili, por que você tava brincando com esse ferro? (“Porque eu tou brincando de fazer comida... E eu vou cortar uma verdura) C [silêncio] (Sabe o que aconteceu? Uma criança se machucou) Que criança? (Uma outra criança que não era ela) O que você acha que eu devia falar? (A professora chega e pergunta: “Quem tava brincando com esse ferro?” O que você ia falar?) Eu não foi, tia. Mas eu vi quem tava: a Lili (Adivinha só o que a professora falou pra Lili? “Lili, já pro castigo!”)

#### Infração à regra de não subir no escorregador de costas

(Lili levou um bronca por subir no escorregador de costas. Ela chega e pergunta pra você, Cláudia: “Você quer brincar comigo?”) Não. (Represento Lili: “Por quê”?) Vem aqui, senta aqui. [Cláudia coloca a figura no próprio colo, falando com “Lili”] Porque você fez duas coisas, três. Você passou dos limites (“Ah, Cláudia... mas eu queria subir no escorregador de costas... aí a professora deu uma bronca). [Cláudia muda o papel de Gisele para o de “professora”] Aí você [a professora] fala: “por que você tá de novo conversando com a Lili?!” (“Por que você tá de novo conversando com a Lili?!”) [Pausa no diálogo] Pára de conversar com a “Lili”!

Infração à regra de não agredir o colega. Escolha entre Lili e Lalá

(Chega um menino que quer pegar a pulseira da Lili. A Lili dá um empurrão nele. A professora coloca ela de castigo. O que você acha que a professora fez?) Chamou os pais dela? (A professora colocou ela de castigo. Depois a Lili e a Lalá querem brincar com você, mas você pode escolher só uma. Com qual delas você quer brincar?) Com a Lalá. (Por quê?) Por causa que eu não devia brincar com a Lili que ela fez um monte de coisa. A Lalá, não. (O que você acha das duas?) Essa é bagunceira e essa é mais quietinha. (Você gosta mais da quietinha?) É.

Tema: religião

(Você já rezou?) Sim. (O que você pede? [quando reza]) Um monte de coisa (Cê conhece alguma oração?) Um monte (Aquelas da escola? Antes do lanche, do parque...) Antes do [parque] que é... “meu Jesus nos proteja a nossa escola e a nossa casa / que... É outra né? (Não, é essa) Papai-do-céu, nos proteja... (Por que a gente reza?) Não, primeiro eu tenho uma dúvida. Você vai em que igreja? (Não importa). Pra quem a gente reza? Pras pessoas doentes e com problemas (E quando a gente faz oração, tá falando com alguém? A oração é falar pra alguém?) Pra Deus e pra Jesus e pra Maria (Quem é o papai-do-céu?) É uma pessoa que tá lá no céu (Ele mora lá? – Cláudia confirma – Cê acha que ele gosta do Diogo, do Júnior, do Gabrielzinho?) Hum-hum. (Ele gosta de todas as crianças igualzinho?) Hum-hum... De uma ele tem que gostar mais... (Mais da Lili ou da Lalá?) Da Lalá. (Por quê?) Porque a Lili faz “arte” (E a professora?) Não sei... (Da Lili ou da Lalá?) Da Lalá. (Quem você acha que é mais inteligente, Cláudia? A Lili ou a Lalá?) Nem sei o que ela faz! (Pra saber se alguém é inteligente você tem saber o que elas fazem?) Hum-hum (Você não quer arriscar qual das duas é mais inteligente?) Acho que é a Lalá. Ela presta mais atenção nas coisas...

(Você acha que papai-do-céu gosta de você como gosta da Marcela?) Não (De quem ele gosta mais?) Agora cê me pegou, hein Gisele? (Você acha que ele gosta da Janaína) Gosta (E de quem ele gosta mais, de você ou dela?) [silêncio. Cláudia não responde] (O que cê acha, ele gosta mais de uma criança do que da outra?) Não (Ele gosta igual de todo mundo?) É. (Quem você acha que é mais inteligente, a Janaína ou a Ariane [Janaína é a melhor amiga de Cláudia]) Janaína



(Por quê?) Não sei (Não sabe?) É porque a Janaína não fica conversando... A Marcela fica fazendo gracinha...

Tema: namoros

(José deu um beijo na Lalá) Hum! (A Lalá achou o quê?) Gostou (E cê acha que isso é namorar?) Não, é só beijo na boca (Um dia o José perguntou pra Lalá: “Você quer namorar comigo?”. O que ela respondeu?) Não (Por quê?) Porque ela é criança (O que a professora acha das crianças que namoram?) Não gosta. Pode só paquerar [dizer] “Oi, tudo bem?” e mandar beijo. (Tem alguma criança na sua classe que namorava?) Tem. O Diogo e a Janaína.

C.3 – Diálogo com Luís – 5 anos e 2 meses

Tema: infração às regras escolares

Infração às regras de não agredir o colega, de não conversar na escola. Escolha entre Lili e Lalá

(Não foi feita a gravação das respostas a quase toda a história 1, e a nenhuma parte da história 2. Anotei apenas os principais núcleos significativos de resposta. Gravei a confirmação que Luís faz das palavras que emitiu anteriormente)

Antes de começar a gravação, Luís diz: Papai-do-céu não gosta da Lili porque ela é muito bagunceira. (Início da gravação: Cê falou que ela é muito feia também, né? Porque ela faz tudo o que ela quer e bate em todo mundo e já espetou alguém com o ferro. E você, você ia gostar mais de brincar com quem?) Com a Lalá. (Você gosta da Janaína, da Marcela e da Ingrid?) A Marcela é mais bagunceira.

Trecho de gravação interrompida: Luís assombra-se com a idéia do ferro. E no trecho contado sobre a regra de não conversar na escola, antecipa que a menina vai de castigo, antes do que diz a professora. (Ela merecia ficar de castigo?) Merecia. (Por quê?) Ela enganou a professora e não tá aprendendo nada.

Tema: religião

(Cê já rezou alguma vez?) Não. (Cê já fez oração?) Já. Na merenda, né? (Sabe por que que a gente faz oração?) Hum-hum. (Por quê?) Não sei. Pa comê a comida né? (E pra quem a gente fala quando faz a oração?) Papai-do-céu deve ser, né? (Onde será que ele mora?) Lá no céu. (Você acha que ele gosta das crianças?) Gosta, papai Noel dá presentes. Só quem não irrita. (Você acha que ele dá a comida também, do lanche? É só Papai Noel que dá a comida da escola?) Papai-do-céu! (Você acha que o papai-do-céu dá a comida da escola?) Vou perguntar [para a mãe], peraí. [levanta-se]. (Não precisa perguntar, Luís. Você acha que ele gosta do Diogo, do Júnior e do Eduardo?) O Eduardo me irrita muito. (Cê acha que papai-do-céu gosta dele?) Não. (E do Diogo? E do Júnior?) Do Júnior. Ele gosta do Júnior, do Diogo e do Gabriel. E de mim também, né? Eu não irrita ninguém. (Você acha que ele gosta mais de quem? Da Lili ou da Lalá?) Da Lili. E da Lalá. (Ele gosta das duas?) Hum-hum. (E a professora, você acha que iria gostar mais da Lili ou da Lalá?) Da Lili e da Lalá, né? (Quem você acha que é mais inteligente?) A Lili. (É mais inteligente?) Não, a Lalá. Porque a outra fica de castigo o dia inteiro. Só a Lili.