

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

LANE MARY FAULIN GAMBA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:
REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Marília
2009**

LANE MARY FAULIN GAMBA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:
REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello.

**Marília
2009**

Gamba, Lane Mary Faulin Gamba

G187f Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural : reflexões a partir de uma experiência na educação infantil / Lane Mary Faulin Gamba. – Marília, 2009.

184 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 155-160

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello.

1. Professores – Formação. 2. Psicologia histórico-cultural.
3. Crianças – Desenvolvimento. I. Autor. II. Título.

CDD 370.71

LANE MARY FAULIN GAMBA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello.

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello
UNESP Marília

Prof.^a Dr.^a Marisa Eugênia Melilo Meira
UNESP Bauru

Prof.^a Dr.^a Stela Miller
UNESP Marília

Marília, 2 de março de 2009.

*Ao João,
companheiro e grande amor.*

*Às crianças pequenas,
motivo e vida.*

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pela oportunidade dessa existência.

À *minha mãe*, exemplo de dignidade, trabalho, coragem e amor.

Ao *meu pai*, pela bondade, humildade e amor incondicional, que, sei, onde estiver, estará feliz por mim.

Ao *João*. Sem ele e sua paciência, força e parceria não teria conseguido chegar até aqui.

Aos meus filhos *Mariana, Bruno e Beatriz*, amores da minha vida, que souberam tolerar minhas ausências com abnegação e amor

Às minhas irmãs, *Linda, Mara e Cristina*, pela compreensão nos momentos difíceis.

À Prof.^ª Dr.^ª *Suely Amaral Mello*, a "Su", por ter acreditado em mim, ampliado meus horizontes e me tornado um ser humano melhor. Por seu modelo de vida, por seus valores, sua ligação com a natureza, sua simplicidade, sua humanidade tão desenvolvida e pelo carinho e atenção nas orientações.

À Prof.^ª Ms. *Juliana Davini*, que me tomou pelas mãos e não mais as soltou, por ter me ensinado a ver no professor acima de tudo uma pessoa, que me apresentou a "beleza do caleidoscópio", por amparar meus passos e meus tropeços.

À Prof.^ª Ms. *Juliana Pasqualini*, pela valiosa e inesquecível presença carinhosa, profissional e compromissada.

À Prof.^ª Dr.^ª *Ligia Márcia Martins*, que generosamente socializou comigo seu conhecimento e sabedoria.

À Prof.^{as} *Marisa Meira e Stela Miller*, pela atenção e cuidado nas orientações sábias na banca.

À Prof.^ª Dr.^ª *Vera Regino Casério* e Prof.^ª Dr.^ª *Ana Maria Lombardi Daibem*, por criarem em mim a necessidade deste estudo.

À Prof.^ª *Bernardete Gatti*, amiga, solidária e sábia em todas as horas.

Às Prof.^{as} da *EMEI*, pela parceria, em especial à *Cristina, Marly, Claudia e Terezinha*, pela disponibilidade generosa do material.

Às demais Prof.^{as} do Espaço Pedagógico: Prof.^a *Madalena Freire*, por ter incendiado em mim sua paixão pela educação; Prof.^a Dr.^a *Miriam Celeste Martins* e profa. *Gisa Picosque*, que levaram meu olhar para a beleza da Arte e a terem introduzido no meu universo diário e profa. *Fátima Camargo* que, com sua fala entusiasmada, me introduziu nos estudos de Vigotski

Às amigas *Katya e Antonieta*, pela amizade maior, pela espera paciente, amorosa e dedicada.

À companheira *Claudia*, parceira nas viagens, dividindo alegre e afetuosamente alegrias e angústias.

Às "amiguinhas" do mestrado: *Aline e Larissa*, pela disponibilidade em me auxiliar sempre.

Ao *César e Júnior*, pelo carinhoso apoio técnico.

A todos aqueles que colaboraram comigo para a realização deste trabalho.

O
T
N
E
M
I
V
O
M

Penso no giro do caleidoscópio...
Será que não tem fim?
Consegurei um dia dispor as peças
de forma a me contentar por inteiro ?
Às vezes penso que sim. Ficaram tão belas !
Tão harmoniosas...
Olho e olho e não me canso de olhar...
Mas eis que enxergo na harmonia...
um desacerto, uma ponta, uma saliência,
ou será uma sombra ?
Uma descombinação?
Azul com preto? ou amarelo com laranja ?
E novamente tenho o ímpeto de
girar.
girar, modificar arrumar, organizar, alterar,
Transformar.
Mas, e o medo de não melhorar?
Se o que vejo não mais me acalma a alma...
GIRO !
Transformo, modifico, experimento, ousa, transgribo
Ah !... e tudo fica tão melhor, tão mais bonito.
Amanso-me, aquieto-me a contemplar .
E a sonhar.
E sonho e sonho tanto
Que novamente já não basta este olhar
E novamente quero, desejo

G
I
R
A
R

Lane Gamba

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender a teoria histórico-cultural e suas contribuições para o processo de formação de professores de educação infantil, tendo como motivador uma experiência de formação continuada com professoras, no período de 1995 a 2004, coordenada por esta pesquisadora. Os dados foram coletados em documentos das professoras intitulados Cadernos de planejamento diário. Neles estão contidos os relatos diários das professoras quanto às atividades propostas para as crianças, categorizadas em atividades lúdicas e produtivas, tarefas escolares e trabalho elementar, analisadas pela sua frequência; as concepções de infância e criança e ensinar e aprender e as formas de registro e planejamento. Foram buscados os avanços e as insuficiências desse processo, tendo como hipótese que uma fundamentação teórica consistente e coerente acerca do processo de desenvolvimento humano e especificamente infantil constitui um dos aspectos determinantes para promover efetivamente mudanças nas práticas pedagógicas que pretendam desenvolver no ser humano suas máximas possibilidades humanas. Os resultados obtidos apontam para a corroboração da hipótese anunciada e avança na compreensão do condicionamento também dos aspectos objetivos nos processos de formação, denunciando a necessidade de superação do modelo capitalista de sociedade. Pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de formação inicial e continuada de professores comprometidos com o máximo desenvolvimento humano desde a infância.

Palavras-chaves: Psicologia histórico-cultural. Formação de professores. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This research aims to understand the historical-cultural theory approach and its contributions to the early childhood teachers' education process. It takes as motivation for this understanding a teachers continued education experience that took place between the years of 1995 and 2004, coordinated by the researcher. Data were collected from documents written by the teachers on the planning and daily reports about the activities presented to the children categorized in production and recreational activities, school tasks and basic work. The activities' frequency was analyzed as well as, the teachers' concepts of childhood and children, teaching and learning and also the forms of reporting and planning adopted by teachers. The leading hypothesis was that a consistent and coherent theoretical basis about the process of human development is one of the keys to promote effective changes in teaching practices that aim to develop the maximum human potentials. The results show that the hypothesis was correct and advance the understanding about school relationships, denouncing the need to overcome the capitalist society model. It also contributes to the planning, development and evaluation processes of initial and continuing education for teachers committed with the maximum human development.

Keywords: Historical-cultural psychology. Teachers' education. Child development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atividades lúdicas.....	137
Tabela 2 – Atividades produtivas.....	138
Tabela 3 – Tarefas escolares.....	138
Tabela 4 – Trabalhos elementares.....	138
Tabela 5 – Total geral.....	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA: A SITUAÇÃO MOTIVADORA DA PESQUISA.....	19
CAPÍTULO 2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	37
2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO: HUMANIZAÇÃO, APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA CULTURA.....	37
2.1.1 Atividade humana	44
2.1.1.1 Atividade, consciência, alienação	50
2.1.2 Mediação e intencionalidade na atividade educativa	55
2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA	61
2.2.1 Relação desenvolvimento-aprendizagem e aprendizagem-ensino.....	61
2.2.2 Concepção de infância e de criança	65
2.2.3 Desenvolvimento infantil	70
2.2.3.1 Atividades da criança de 3 a 6 anos	79
2.3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	85
2.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUESTÃO DA INTENCIONALIDADE	90
CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	94
3.1 A ESCOLA.....	94
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	96
CAPÍTULO 4 DADOS E ANÁLISE	100
4.1 O TRABALHO EM 1994	101
4.2 CARACTERÍSTICAS DOS CADERNOS EM 1998 E 2004	103
4.3 RELATOS DAS PROFESSORAS NOS CADERNOS DE 1998 E 2004	105
4.3.1 Categorias: infância e criança (1998 e 2004).....	105
4.3.1.1 Os dados de 1998	105
4.3.1.2 Os dados de 2004	109
4.3.2 Categorias: ensinar e aprender.....	111
4.3.2.1 Quanto ao tipo de atividade.....	111
4.3.2.1.1 Os dados de 1998.....	111
4.3.2.1.2 Os dados de 2004	116
4.3.2.2 Quanto às relações: mediações criança, professor e objeto de conhecimento.....	119
4.3.2.2.1 Os dados de 1998	119
4.3.2.2.2 Os dados de 2004	125
4.3.2.3 Quanto à gerência do tempo.....	131
4.3.2.3.1 Os dados de 1998	131
4.3.2.3.2 Os dados de 2004	132
4.3.2.4 Quanto ao espaço	134
4.3.2.4.1 Os dados de 1998	134
4.3.2.4.2 Os dados de 2004	135
4.4 FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	137

CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	162
APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.....	162
APÊNDICE B – FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES PROPOSTAS.....	173
APÊNDICE C – CARACTERÍSTICAS DOS CADERNOS DE 1998 E 2004	180
ANEXOS	184
ANEXO A – HORÁRIO DE ATIVIDADES	184

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da formação de professores à luz da teoria histórico-cultural. Seu motivador é uma experiência de dez anos de formação continuada em serviço em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) no município de Bauru, São Paulo, coordenada por esta pesquisadora, no período de 1995 a 2004.

A teoria histórico-cultural se constitui, neste trabalho, no referencial de análise adotado porque entendemos ser a teoria que permite compreender o processo educativo em sua complexidade, além de reservar à educação e ao ensino um papel essencial no processo de humanização.

Vigotski desenvolveu na Psicologia uma compreensão do psiquismo humano com base nos fundamentos filosóficos de Karl Marx. É impossível compreender a obra de Vigotski tentando adequá-la “ao universo ideológico do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2000, p. 173), sem compreendê-la a partir de um ideário marxista. A base do trabalho de Vigotski é marxista e isto significa que o marxismo é para ele “uma ferramenta de trabalho (...) uma atitude intelectual profunda” (RIVIÈRI, 1985, p. 16 apud FACCI, 2004, p. 145). Se em Marx a existência humana tem base nas condições materiais de existência, em Vigotski só é possível compreender o psiquismo a partir de sua base material, das relações sociais de produção. Conforme Asbahr (2005), o método dialético inspirou Vigotski para a análise das funções psíquicas humanas, buscando analisar os processos psicológicos na história social do indivíduo, no seu movimento, na sua totalidade e nos seus processos de mudança. A historicidade do materialismo histórico dialético leva Vigotski a introduzir na psicologia o tempo histórico do desenvolvimento humano, ou seja, para melhor compreender o psiquismo humano é preciso compreender o ser humano enquanto histórico que se constitui nas relações sociais, o funcionamento da sociedade e as formas como os homens produziram e produzem sua existência (SHUARE, 1990, apud ASBAHR, 2005).

Saviani (2003), falando sobre o papel da educação no processo de transformação social, define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...).” (p. 13). Essa concepção de educação mostra-se compatível com os postulados de Vigotski e seus colaboradores, que apontam a educação, ou seja, a apropriação da cultura acumulada pela humanidade como condição para que os indivíduos possam desenvolver as capacidades especificamente humanas.

É com esse ideário que vamos estudar a teoria histórico-cultural, uma leitura marxista de Vigotski que, como afirma Duarte (2001), leva em conta a historicidade do conhecimento e o papel ativo da educação escolar na formação do psiquismo dos indivíduos, diferentemente do interacionismo, que se constitui num “modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto fenômeno histórico-cultural” (DUARTE, 2001, p. 84).

Nesta perspectiva, entendemos, como Mészáros (2005), necessário trabalhar em educação com a perspectiva de uma educação para além do capital, ou seja, tendo como referência o ser humano e a superação da lógica desumanizadora do capital, educando para a vida – o trabalho e suas possibilidades criativas e emancipatórias-, e não para o mercado.

O acervo pesquisado para compreensão da teoria histórico-cultural inclui obras de Vigotski (1935, 1984, 1991, 1995, 1996, 2001 a, 2001b, 2003, 2008), Leontiev (1960, 1978 a, 1978 b, 2001, 2001 a), Marx (1983, 1987, 1989, 2005), Elkonin (1960, 1987, 1996), Luria (2001), Davidov (1988), Márkus (1974), Zaporózhets (1987), bem como de Mello (2000, 2000 a, 2002, 2003, 2006, 2007, 2007 a), Duarte (1998, 2000, 2001, 2003, 2004), Martins (2001, 2006, 2007), Facci (1998, 2004), Rossler (2004, 2006), Heller (1977), Saviani (2003), Shuare (1990), Molon (1999), Oliveira (2006), Pasqualini (2006), Mészáros (2005), Mukhina (1995), Mudado (2008), Sirgado (2000), Tuleski (2002), Araújo (2000), Cavalcanti (2005), Asbahr (2005), Basso (1998), Bissoli (2005), Chauí (2003), Faria (1999), Gomes (2008).

Nas obras desses autores, buscamos alguns conceitos vertebradores para pensar uma proposta de formação de professores, a saber: o desenvolvimento, a atividade e a consciência humana, os processos de alienação, as funções superiores do psiquismo humano, a mediação e a intencionalidade na ação educativa, as relações entre ensino e aprendizagem, a infância e a criança, o

desenvolvimento infantil com ênfase na criança de três a seis anos e sua periodização e as implicações desses conceitos para a educação infantil e a formação de professores.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo compreender a teoria histórico-cultural e suas contribuições para o processo de formação de professores de educação infantil. Como estratégia, retomamos uma experiência de formação de professores, motivadora desta pesquisa para, à luz desse referencial teórico, analisarmos seus avanços e insuficiências, redimensionarmos suas práticas, buscando trazer novas contribuições para esses processos.

O aprendizado que esperamos fazer com este trabalho é avançar nas propostas de formação de professores na perspectiva da compreensão mais profunda da teoria histórico-cultural.

Para refletir sobre as implicações dos conceitos vertebradores dessa teoria para a formação de professores de educação infantil, tomaremos como objeto de discussão as mudanças nas concepções e práticas docentes resultantes do processo de formação continuada coordenada pela pesquisadora.

A pesquisa de campo buscou compreender os impactos do processo de formação continuada sobre as concepções de infância/ criança e ensinar e aprender e sobre as práticas docentes daí decorrentes. Partindo da compreensão de que as concepções do professor orientam e objetivam-se nas práticas pedagógicas – e que, portanto, pensar a formação de professores à luz desta perspectiva teórica implica analisar seu processo a partir de suas práticas – buscamos as mudanças nas práticas propostas e em seu modo de condução.

A fonte de dados para análise das concepções e práticas das professoras e sua transformação ao longo do processo de formação continuada foram os Cadernos de Planejamento Diário das Professoras. Nesses documentos estão registradas as práticas, os relatos diários sobre a forma como essas práticas foram desenvolvidas (realizados ao final de cada dia de trabalho) e, muitas vezes, as impressões e reflexões das professoras a respeito do desenvolvimento e dos resultados dessas práticas. Dessa forma, os dados coletados nos cadernos poderiam evidenciar as mudanças na forma de ensinar e nas concepções das professoras.

O conteúdo dos cadernos incluiu os relatos das professoras sobre suas atividades, do planejamento, execução e resultados, categorizados em infância e

criança e ensinar e aprender. As características dos cadernos, outro conteúdo, foram analisadas quanto à forma de registro e o planejamento da professora. Também foi analisada a frequência com que essas atividades foram propostas às crianças, categorizadas segundo classificação de Mukhina (1995) em atividades lúdicas, atividades produtivas, tarefas escolares e trabalhos elementares.

Um dado relevante para a compreensão da proposta de pesquisa é que, embora a Teoria Histórico-Cultural seja a opção teórica e metodológica para análise e discussão dos resultados do processo de formação continuada, a condução desse processo não foi orientada pelos pressupostos dessa abordagem, mas por uma concepção construtivista e sócio-interacionista¹ dos processos de aprendizagem.

Nossa vivência indica que houve, como resultado desse processo, avanços, mas também insuficiências. Buscando compreender os processos de formação continuada em educação infantil, buscaremos analisar, à luz da abordagem histórico-cultural, quais foram os avanços obtidos e as insuficiências do processo de formação continuada.

Assim, sob a perspectiva histórico-cultural, perguntamos: Como era essa prática percebida pelos registros? O que ela valorizava? O que repetia? O que não aparecia? O que mudou ou cresceu? O que permaneceu? Quais foram as lacunas teóricas? E mais, em que medida a psicologia histórico-cultural poderá contribuir para a compreensão deste processo em toda sua complexidade?

Nossa hipótese é que uma fundamentação teórica consistente e coerente acerca do processo de desenvolvimento humano e especificamente infantil, constitui-se em um dos aspectos determinantes para promover efetivamente mudanças nas práticas pedagógicas que pretendam desenvolver no homem suas máximas possibilidades humanas.

Este trabalho pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos de formação inicial e continuada de professores de educação infantil.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o relato da experiência que motivou essa pesquisa. Contextualiza-a no tempo histórico, delinea seus objetivos, concepções e

¹ Por princípios construtivistas entendemos a teoria de Jean Piaget e seus seguidores e por princípios sócio-interacionistas, as idéias dos autores que baseiam seus trabalhos concomitantemente em Piaget e em Vigotski. Diferenciamos essas correntes psicológicas da psicologia histórico-cultural e sua abordagem histórico-cultural do psiquismo humano (DUARTE, 1998).

estratégias de realização. Conclui apontando questões que motivaram o estudo da teoria histórico-cultural.

O segundo capítulo apresenta em itens, os principais conceitos da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, situando o referencial de análise e subsidiando a discussão dos dados colhidos na pesquisa. No primeiro item, apresentaremos alguns conceitos fundamentais para a compreensão do processo educativo, tais como humanização, apropriação e objetivação, tendo em vista que essa compreensão é, em última instância, condição que sustenta os processos de formação de professores. Abordaremos ainda o desenvolvimento das funções psicológicas humanas e a categoria atividade, explorando sua estrutura, bem como suas relações, sempre presentes, com a afetividade e a cognição, apresentando, assim, a concepção histórico-cultural do desenvolvimento e da formação humana. Por sua estreita relação com a atividade, abordaremos a consciência humana, enfocando seu caráter cultural e histórico e os processos de alienação decorrentes das contradições sociais impostas na sua estrutura, pontuando o significado e o sentido da atividade do professor. Focaremos a mediação do professor e a intencionalidade docente como categorias basilares no trabalho educativo e na formação de professores, discutindo suas especificidades nas relações com a esfera complexa da atividade humana presente na educação escolar, bem como o trabalho do professor como atividade com finalidades e valores humanos determinados e explícitos. No segundo item, nos deteremos na teorização dos autores da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento na infância, entendendo que conhecer quem é o sujeito que se pretende ensinar constitui um aspecto fundamental da formação do professor. Buscaremos, dessa forma, identificar implicações para a atividade docente na idade pré-escolar e conseqüentemente, para a formação do professor que atua junto a essa faixa etária. Para tanto, a discussão abrangerá as relações ensino-aprendizagem, a concepção de infância e de criança, o desenvolvimento infantil e as atividades das crianças de três a seis anos percebidas por esta teoria. No terceiro e quarto item, concluindo o capítulo, discutiremos as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a educação infantil e para a formação de professores.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia e aos procedimentos metodológicos utilizados para sua realização.

No quarto capítulo, apresentam-se os dados encontrados e sua análise.

Finalizamos com as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, apêndices e anexo.

CAPÍTULO 1 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA: A SITUAÇÃO MOTIVADORA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi motivada por uma experiência de formação continuada de professores, por isso, neste *capítulo*, faremos uma apresentação desse trabalho de formação em forma de relato sucinto. Como esse trabalho, que servirá de base para a discussão dos processos de formação de professores, foi coordenado por esta pesquisadora, neste momento de sua apresentação usar-se-á a primeira pessoa do singular. Os pressupostos teóricos que nortearam o trabalho em questão não foram os da teoria histórico-cultural. Como já mencionado neste trabalho, a base do referido processo foram as teorias construtivista e sócio-interacionista, denominação distorcida da Escola de Vigotski, pois considera sua obra como tendo a mesma raiz filosófica do construtivismo, destituindo-a de sua raiz marxista, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. As leituras realizadas da obra de Vigotski restringiram-se à relação desenvolvimento e aprendizagem, linguagem e pensamento e zona de desenvolvimento real e proximal. Assim, o conhecimento da obra de Vigotski reduziu-se a esses conceitos e numa leitura, como já vista, naturalizante do psiquismo humano.

Não nos preocuparemos em, nesse momento, desenvolver as bases teóricas dessas concepções que orientaram o trabalho a ser relatado. As mudanças nas concepções e nas práticas que ocorreram – e não ocorreram - em função desse processo, servirão de base para a discussão sobre a formação de professores na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Em meu percurso como profissional da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Bauru há 22 anos – de 1985 aos dias atuais –, atuei como professora durante oito anos e outros doze como Diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) – sendo dez anos na escola já referida, que atende aproximadamente 250 crianças de três a seis anos.

Minha trajetória de formação começa com a graduação em Psicologia e em Pedagogia. Formada como coordenadora pedagógica pelo Espaço Pedagógico, instituição privada de formação de professores, atuei nesta como professora colaboradora por três anos. Atuo como professora formadora na formação

continuada de professores de educação Infantil em alguns municípios da região de Bauru, e também como docente do curso de Pedagogia no ensino superior privado desta cidade.

Nesta apresentação, vou me ater ao período de 1995 a 2004, onde atuei como diretora de uma EMEI, na coordenação de um grupo de dez professoras de Educação Infantil, sendo este trabalho de formação o motivador desta pesquisa. Não foi um trabalho linear, foi povoado de idas e vindas, encontros e desencontros, no cotidiano da vida escolar. Deparei-me com dificuldades próprias dos processos de mudanças: resistências, queixas, boicotes, competições, ciúmes. Dividida entre as funções de dirigir administrativamente e coordenar pedagogicamente, oscilei entre o que Freire (1997) denominou de “educador bombeiro” – o do praticismo, da urgência e o educador democrático – do construtor de sua disciplina.

Em meu percurso de formação continuada, participei de muitos cursos e oficinas, palestras e eventos que contribuíram para a constituição da minha prática e meu desenvolvimento como profissional. Em especial destaque os cursos oferecidos pelo Centro de Estudos da Escola da Vila,² de 1995 a 1998. Nesta instituição, conheci uma prática pedagógica centrada em princípios construtivistas e sócio-interacionistas, nas diferentes áreas do conhecimento, que subsidiaram meu trabalho de orientação pedagógica para as professoras da EMEI durante os anos de gestão escolar, já citados.

Em 1995, vivíamos um momento de grande insatisfação no trabalho, no fazer pedagógico, advindo do conflito da prática tradicional e repetitiva que realizávamos e das teorias progressistas que chegavam ao cotidiano da escola através de cursos e leituras.

Pensando em encurtar estas distâncias, resolvemos transformar o nosso fazer pedagógico, repensando a área de Língua Portuguesa após estudos da teoria de Emília Ferreiro (1985) sobre alfabetização. Foi um ano árduo, com muitas dúvidas, angústias, mas também muita satisfação pelas produções e avanços das crianças e em nosso ensinar.

No ano seguinte, percebemos que não poderíamos ter um olhar “construtivista” para uma das áreas do conhecimento e continuar reproduzindo práticas repetitivas e mecânicas nas outras áreas, o que nos levou a repensar

² Centro de formação continuada para professores, ligada à Escola da Vila e Colégio Bandeirantes, São Paulo.

também o currículo e os procedimentos em Matemática, Artes Plásticas, Ciências Naturais e Sociais, Educação Musical e Corporal. Acredito que este tenha sido um dos grandes momentos da vida deste grupo, pois compreendemos a relação da prática com as correntes epistemológicas do conhecimento.

E como era sistematizada esta formação? Nos meses de julho e janeiro, eu e algumas professoras da Escola freqüentávamos os cursos pontuais oferecidos pelo Centro de Estudos da Escola da Vila. Na volta, construíamos uma espécie de “apostila” com as informações dos cursos e as socializávamos em reuniões voluntárias, no período noturno, na Unidade e nas reuniões mensais pedagógicas com todo o grupo. Dentro do possível, colocávamos em prática aquilo que tínhamos aprendido. As professoras planejavam suas ações pedagógicas semanalmente, registravam descritivamente as atividades realizadas e as hipóteses da criança, e tais relatos eram semanalmente “vistos” por mim, que lhes dava sugestões e orientações.

Que conquistas realizamos na nossa prática a partir dessas experiências? Tínhamos até então compreendido o papel da escola como fonte de conhecimento formal, e para muitas de nossas crianças, essa fonte era única. Com essa concepção, fomos em busca da melhor forma de dar às crianças acesso a esse conhecimento. Focamos nossas propostas nas áreas do conhecimento. Em Ciências, com Hernandez (1998), saímos da listagem linear de conteúdos para projetos interdisciplinares semestrais. Um projeto temático para cada grupo de alunos, na área de Ciências, norteava os trabalhos nas outras áreas do conhecimento em cada semestre letivo. Em Matemática, iniciamos os trabalhos com coleções, jogos e resolução de problemas a partir dos trabalhos de Kamii (1995, 2002), Smole (2000), superando um trabalho centrado na linearidade dos conteúdos da Matemática, no trabalho com conjuntos (quantidades) e cópia/escrita de números, sequencialmente. Na língua portuguesa, compreendemos melhor os diferentes níveis propostos por Emília Ferreiro como parâmetro para nossas intervenções nas escritas das crianças. Entendíamos a leitura como atribuição de significados, com autores como Jolibert (1994) e Solé (1998) mais do que processo de decifração de códigos. Também buscávamos com Cavalcanti (1997) e Soares (1998) a diversidade textual e o letramento - práticas de leitura e escrita com sentido - conjuntamente com a aquisição dos códigos da língua. Em Artes, trazíamos para a sala os grandes pintores, lendo suas obras, as formas e cores que utilizaram e

fazendo releituras destas. Explorávamos com Derdick (1990; 1994) os desenhos de observação e as intervenções gráficas.

Encontrava-me nesse momento com essas referências quando comecei o curso de formação de educadores numa instituição chamada Espaço Pedagógico³ no ano de 1999, que considero como outro marco em meu percurso de educadora.

Nessa instituição, fui novamente desafiada a compreender os fenômenos de outra forma. Aos poucos, fui compreendendo a proposta dessa Instituição e, admirada, vivenciando uma forma de abordar conteúdos como somente tinha aprendido na teoria – os conteúdos não se esgotam em gavetas; o conhecimento se dá em rede, não linear; um conteúdo não é significativo sem o outro; o que se aprende é aprendido por pessoas e em um grupo. Nos cursos anteriores em que fui aluna, tanto na formação inicial como na continuada, embora os conteúdos fossem pontuais e relevantes, me foram ensinados ainda de forma tradicional, transmissiva, linear e pouco reflexiva. O que não percebia era que, apesar de me alimentar de um discurso democrático, continuei vivendo práticas autoritárias. Herdeira desse modelo, reproduzia as vivências dessas práticas autoritárias no meu grupo, sem consciência disso.

A partir dessas constatações, comecei a observar o trabalho da coordenação do grupo⁴ de formação do qual era aluna, sempre norteado e afinado com as falas dos membros do grupo, o conteúdo proposto numa incrível coerência com o que o grupo tinha sido desarranjado na aula anterior- com o que conteúdo problematizado anteriormente -, tudo rigorosamente registrado. As peças foram se encaixando e eu fui percebendo que estava tendo a oportunidade de vivenciar uma prática democrática e ir assim preenchendo um vácuo que existia entre minha formação, minhas vivências e a teoria.

Esse movimento, doloroso e assustador, mas ao mesmo tempo curioso e gratificante, gerou em mim muitas questões.

O que estava priorizando no processo de formação das professoras? Centrada no conteúdo, onde entrava o sujeito que aprendia? Nos momentos mensais de formação com o grupo, onde aparecia a prática das professoras?

³ Instituição privada de formação de professores, idealizada pela profa. Madalena Freire e por suas sócias-fundadoras Prof.^{as} Juliana Davivi, Fátima Camargo e Miriam Celeste Martins, com sede em São Paulo e filial em Bauru. Atuou de 1992 a 2005 mantendo um curso de especialização em formação de professores com três anos de duração.

⁴ Prof.^a Ms. Juliana Davini, psicóloga, psicanalista, coordenadora de grupos de formação, sócia-proprietária do Espaço Pedagógico, doutoranda em Psicologia escolar.

Desejava avanços na postura tradicional de meu grupo com suas crianças, mas como, se na prática o modelo que lhes oferecia – o de não considerar o sujeito que aprende e o que já conhece e realiza – tinha ranços autoritários? Como orientar as professoras no exercício de leituras de grupo se não lia o meu grupo? Como olhar o grupo e as singularidades de cada professora? Pensava ver, mas como, se as via como um bloco homogêneo? O que pensava pra uma era igual pra todas! Eu, que tanto busquei e ensinei o respeito às diferenças, como pude não enxergar cada professor nas suas relações com o conhecimento? E se enxerguei, como pude abandoná-las, não ouvindo, não intervindo, não acompanhando?

Fui percebendo que julgava ensinar a todas, mas ensinava somente para algumas! E aquelas que eu havia abandonado? Seriam desinteressadas ou eu não as compreendia, não entrando em sintonia, não fazendo uma leitura de realidade? Desejei ou não criar vínculos e investir nesta relação de formador e educando?

O que significa e qual a consequência de uma ação formadora que planeja ações pedagógicas sem problematização dos saberes dos educandos? Qual a importância de ouvir o outro, observar com foco, pesquisando? De levantar as faltas, saber o que sabem para saber o que não sabem e o que podem vir a saber, sem olhares estereotipados e idéias pré-concebidas?

Fui percebendo que havia deixado minhas professoras, nos registros de seus trabalhos, escrevendo para mim – descreviam suas ações, solicitada pela direção, cumprindo uma tarefa – deixando de oportunizar reflexão, autonomia e autoria.

Muitos outros temas foram se delineando como questões para mim, em meu fazer de coordenadora de grupos: o receio do poder, a construção da autoridade, o ser modelo ao outro sem escravizá-lo, o destinatário do registro do diário do professor, se deveria entrar na sala de aula para observar e como deveria fazê-lo, a construção de vínculos, a leitura dos conflitos, a relação com os pais, a organização da disciplina intelectual e do tempo, meu acompanhamento das professoras sendo também diretora, a rotina, o currículo, entre outros.

Este movimento reflexivo mobilizou-me para novos caminhos. Comecei a intervir na maneira e nos conteúdos e objetivos da formação em serviço que oferecia na minha escola. Alguns pontos soaram para mim como nevrálgicos:

1. Os instrumentos metodológicos: observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação;

2. O sujeito que aprende: sua subjetividade, característica, seu entorno, momento do desenvolvimento e forma de aprender;
3. Os conteúdos da formação;
4. O processo de ensino e aprendizagem.

Didaticamente, pois na prática não é possível uma separação, vou relatar meu processo de revisão e transformação de minha prática em cada um desses pontos:

1. Instrumentos metodológicos

Para Freire (1996), os instrumentos metodológicos – observação, registro, planejamento e avaliação – são as ferramentas para a construção do conhecimento e da consciência. Iniciei questionando a forma de realizar meus registros criando pautas de observação, repensando o planejamento e a maneira de conceber a avaliação. Percebi que vivia até então uma situação no mínimo absurda, exigindo das professoras o que eu mesma não fazia.

Aprender a registrar “é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador” (FREIRE, 1996, p. 6). Pelo *registro* escrito, reflexivo – aquele que não apenas descreve, mas pergunta, questiona –, fazemos história. Construimos nossa história individual e coletiva e podemos sempre retomá-lo, assim como podemos retomar o registro histórico do desenvolvimento da humanidade, como memória e não como lembrança. Para exercitar meu ato de registrar, meu primeiro movimento foi providenciar um caderno meu para registro de todo ato educativo de formação, ou seja, as reuniões pedagógicas mensais, as reuniões individuais quinzenais ou mensais, a leitura semanal dos planejamentos e as intervenções pontuais no dia-a-dia da escola. Também providenciei um fichário com divisórias e, posteriormente, um caderno para cada professora, para registro individual dos momentos de formação já citados. Passei a registrar os desafios e conquistas de cada uma do grupo, a ler nos seus registros as entrelinhas, o que não compreendiam mesmo sem ter essa consciência. Percebi que os registros feitos pelas professoras, nos seus cadernos de planejamento, eram descritivos e não norteavam as próximas ações. Segundo Freire (1996), se o registro é descritivo, não provoca no professor um movimento de compreensão e avaliação do seu fazer pedagógico, não orienta a ação pedagógica para o momento seguinte. Se não dá

sequência às atividades, qual sua finalidade? Registrar para quê? Planejei intervenções nos seus registros para que avançassem da descrição para a reflexão, que o registro passasse a ser material para planejamento de ações para o dia seguinte. Os registros diários eram levados nas reuniões de formação e socializados entre as professoras, de forma a aprender com os diferentes modelos, num exercício reflexivo de buscar o que se aprende e o que se ensina com o e ao outro. Buscávamos modelos também em relatos da prática docente de professoras de outras unidades escolares, em revistas e outras publicações. Na diversidade, nos diferentes modos de registrar, cada professora pôde compreender e avaliar o que lhe faltava e o que lhe completava, o que podia ensinar e o que precisava aprender para ampliar seus registros. Periodicamente, analisávamos nossos planejamentos diários, buscando sua coerência, seqüência e continuidade.

As reuniões pedagógicas ganharam pauta, socializadas antes de seu início. Em cada momento da formação, colocava perguntas para serem respondidas no seu final, como forma de avaliar a aprendizagem da professora, a dinâmica de aprendizagem do grupo e o meu ato de ensinar. Se a aprendizagem não é homogênea, o educador precisa saber o que cada aluno aprendeu e não aprendeu para poder repensar suas intervenções, para planejar suas próximas ações – é dessa forma que o *planejamento*, para Freire (1997), se constitui em instrumento de trabalho para o professor. As reuniões pedagógicas, antes, eram registradas em forma de ata, em livro próprio, junto com as demais reuniões da escola. Propus ao grupo realizar os registros das nossas reuniões de formação em um livro próprio e ao longo do processo, constituímos, iluminadas pelas técnicas Freinet (1973; 1979), um livro da vida que, para Freire (1973; 1979), constitui-se em um portfólio com relatos individuais das professoras de cada momento de formação, denominado síntese dos encontros de formação. Todo encontro começava com a leitura da síntese da reunião anterior, feita por uma das professoras. Esta metodologia, além de estimular e convidar a professora a um exercício de escrita reflexiva sobre seu processo de formação, resgatava os conteúdos trabalhados e garantia a continuidade do processo. Todo encontro tinha uma tarefa. Além de algumas leituras, a tarefa buscava relacionar o vivido na prática com os conceitos teóricos desenvolvidos nas reuniões. Assim, cada conteúdo a ser abordado exigia do grupo uma observação e um registro de algumas situações práticas. Por exemplo, para rever a forma de planejar, partimos da análise das pautas diárias das professoras,

trazidas para o grupo. As dificuldades encontradas na prática criavam a necessidade de uma teoria, de um conhecimento que auxiliasse sua compreensão e orientasse novas ações. A teoria, que antes se constituía como elemento único do processo de formação, agora vinha para sistematizar, organizar todo um processo reflexivo da prática. A teoria, trazida assim, ganhou sentido e significado e foi melhor apreendida pelas professoras.

Com relação à *avaliação*, revimos nossa forma de avaliar, de uma avaliação quantitativa para uma avaliação qualitativa, de uma avaliação centrada no produto para uma avaliação também voltada para o processo, diariamente. Essa orientação gerou no grupo a falta de uma sistematização para os registros. Precisávamos de um registro objetivo e claro para avaliar. Freire (1996) nos orienta que para registrar, é preciso que antes se aprenda a olhar. A *observação* é um instrumento do professor para construir um olhar pensante, curioso, pesquisador. Para disciplinar nosso olhar, precisamos direcioná-lo para o que desejamos avaliar, pois olhar sem pauta e sem planejamento é olhar disperso. Criamos pautas de observação que conduzissem e focassem o olhar da professora para o que desejava observar e avaliar. Mais uma vez, constatei assustada que a professora avaliava seu grupo, mas eu não as avaliava! Passei a avaliar ao final de cada semestre, o grupo de professoras, sua dinâmica e aprendizagem, bem como a cada professora individualmente, apontando seus avanços e desafios. Eram estes os desafios que eu acompanhava no semestre seguinte, como orientação para minhas intervenções individuais.

2. A pessoa da professora e a vida de grupo

Meu olhar focou a pessoa da professora, sua singularidade e subjetividade e também o grupo e a riqueza da heterogeneidade.

Iniciei esse resgate da identidade da professora por um trabalho com suas memórias, inspirado em Bosi (1994). Criamos espaços nas reuniões de formação para leitura das memórias que cada uma escrevia. Foram momentos mágicos, onde cada professora pôde desvelar-se perante o grupo, com emoção e confiança. O grupo recebeu cada leitura de memória com muita ética, respeito e sentimento para com a colega. Conhecemo-nos melhor e compreendemo-nos melhor diante de cada narrativa, além de, ao estabelecermos diálogos com nossos modelos, podermos refletir criticamente nossa formação.

Busquei ficar atenta a todas as possibilidades da professora manifestar sua singularidade. E a Arte foi minha grande companheira. Nas chamadas das reuniões mensais, as professoras foram instigadas a se representarem por cores, formas, esculturas, figuras. O grupo lia a representação de cada uma, levantando hipóteses de interpretação. Este movimento trazia o sujeito singular para a reunião e com isso, um sentimento de ser, pertencer, fazer parte e ser aceito. Os cadernos individuais da coordenação foram encapados pelas professoras, que utilizaram vários materiais artísticos para darem a ele sua identidade. As capas dos portfólios das reuniões foram feitos coletivamente, com mosaicos representando cada membro da escola. As professoras foram convidadas a construir as capas dos seus cadernos de planejamento, com a idéia de que é preciso colocar sua marca nos objetos, sua singularidade, com as coisas de que gosta e aprecia. Na entrega das avaliações individuais das professoras, figuras, poesias, eram colocadas nos envelopes e cada professora deveria identificar qual a representava e continha sua avaliação.

Busquei assim, constantemente, instigar as professoras a falar de si e do outro, expressando-se por diferentes linguagens plásticas, sonoras, corporais, musicais, na busca de constituir um grupo heterogêneo composto por várias singularidades, mas com um objetivo em comum, o de realizar o ato educativo da forma mais desenvolvida e humana possível.

Presas a uma concepção autoritária de vida de grupo, julgava que um grupo de professoras tinha que ser harmônico o tempo todo, que não poderia haver conflito, que conflito era sinal de ruptura, de desunião, de rompimento, que todas tinham que pensar igualmente. Aos poucos, compreendi que grupo é lugar de conflito, que o conflito pode ser positivo porque escancara as diferenças e provoca avanços e ampliação de ideias e valores. Grupo com as diferenças desveladas é grupo produtivo, autônomo, criativo e atuante. Também passei a compreender melhor os papéis grupais e a detectar nas professoras os papéis que desempenhavam no grupo. Constatei, pelos estudos em Davini (1997; 1998) papéis cristalizados – a sempre “boazinha”, a sempre “resistente”, a sempre “organizada”, a sempre “desleixada”, a sempre “criativa”, a sempre “porta-voz” do grupo e assim por diante. De posse dessa consciência, pude intervir no sentido de rodiziar esses papéis, criando situações onde, por exemplo, a sempre “desleixada” tivesse que coordenar um mutirão de organização de materiais, ou onde a sempre “resistente” tivesse que coordenar o grupo na introdução de uma nova técnica de organização

dos espaços, ou onde a sempre "porta-voz" do grupo tivesse a incumbência de anotar as sugestões do grupo para um evento, sem se manifestar naquele momento. Pude perceber, muitas vezes, o quanto o grupo se surpreendia com algumas ações "inesperadas" de muitas das colegas, ao assumirem papéis para os quais o grupo não lhes dava crédito. Foi visível e encantador também poder ver algumas pessoas surpreendendo-se consigo mesmas!

Outro aspecto relevante foi o cuidar das questões afetivas no grupo. O outro nos afeta, aprendemos com ele e nas relações com ele a nos constituirmos pessoa humana. Busquei constantemente que a paixão pelo novo, pelo aprender, pela descoberta fosse uma constante no cotidiano da escola.

3. Conteúdos da formação

Os conteúdos da formação emergiram da falta do grupo, bem como de faltas mais pontuais de cada uma. Vinham do que a prática suscitava, das perguntas que nos fazíamos, da necessidade de compreensão dos fenômenos que ocorriam na nossa prática pedagógica cotidiana. Além dos instrumentos metodológicos, da subjetividade do educador, da vida de grupo, outros conteúdos foram trabalhados durante o processo, como prática estética da professora, concepções de educação, desenvolvimento infantil, o espaço físico na educação infantil e o trabalho com pais, além das contribuições teórico-práticas nas áreas do conhecimento.

A prática estética da professora compreende seu desenvolvimento para o conhecimento das diferentes linguagens da criança. Sabemos que a professora de educação infantil é professora de criança e por isso precisa entender as diferentes linguagens que a criança usa para se expressar. A escola de educação infantil, compreendida durante muito tempo nos moldes do ensino fundamental, priorizou a escrita em detrimento das demais linguagens que a criança utiliza para compreender e atuar no mundo. A professora tem um papel decisivo para o desenvolvimento das possibilidades de expressão das crianças, pois se constitui em mediador da relação destas com os elementos das diferentes linguagens postas pela cultura. Com suas ações, vai criando novas necessidades de expressão na criança. Porém, as professoras, por sua vez, como pessoas, constituem-se naquilo que aprenderam a ser, por meio daquilo que lhes é permitido por sua atividade, pelo lugar que ocupam nas relações sociais e pela cultura a que têm acesso. Na sua maioria, sofreram, no

seu processo de formação escolar, a ruptura com as diferentes linguagens e tiveram seu processo criador abortado por uma repetitiva, mecânica e exclusiva utilização da linguagem escrita. Também, dadas as perversas condições de trabalho das professoras no contexto de uma sociedade capitalista, legitimadas pelas políticas públicas de desvalorização das funções do magistério e conseqüentemente pelos baixos salários e a elevada carga horária, a professora acaba ficando alijada do acesso a bens culturais produzidos pelo coletivo humano como livros, teatro, cinema, galerias de arte, viagens culturais que medeiam o acesso às formas elaboradas de cultura e criam a sensibilidade humana. Como o conhecimento resulta das formas de inserção e participação de que cada ser humano dispõe, falta à professora de Educação Infantil a necessária vivência nas diferentes linguagens, faltam-lhe também as linguagens, uma vez que não há desenvolvimento intelectual quando as condições para sua objetivação não estão acessíveis.

O trabalho na escola é uma atividade educativa intencional. Assim, se o contexto cultural pode efetivamente promover, efetivar ou garantir as apropriações a serem realizadas pelo homem, da infância à maturidade, em seu processo de desenvolvimento, é preciso levar para dentro das escolas, na medida do possível, elementos da cultura e “alfabetizar” também a professora nas linguagens infantis.

Com base nessas reflexões, busquei promover situações em que as professoras pudessem vivenciar, produzir e apreciar as diferentes linguagens. Todos os encontros educativos com as professoras foram permeados por textos literários e estéticos. Nas pautas dos encontros, epígrafes com poemas, contos, crônicas. No início ou final das reuniões, leitura de estórias infantis como conteúdo de vida de grupo. No exercício de escrita das sínteses das reuniões, o desafio de expressarem os conteúdos desenvolvidos com diferentes tipos de texto, como poemas, estórias, crônicas, e outros. Organizamos momentos preciosos de nutrição estética, apreciando obras de arte, buscando os elementos usados para sua interpretação – cores, formas, luz, sombra, figuração, abstração, distorções, bem como, e principalmente, os sentidos para cada uma em particular. Provocamos a produção estética com as diferentes linguagens visuais – recorte, colagem, pintura, desenho – nos convites de eventos, nas homenagens a pais e educadores, nas capas de seus cadernos e pastas, resgatando, além do exercício de expressão, a identidade e a

não estereotípias. A linguagem musical foi vivenciada com a diversidade de gêneros e ritmos, além do resgate da beleza da música clássica erudita.

Outro conteúdo relevante do processo de formação foi a reflexão sobre as concepções de educação de Freire (1996). Em todas as nossas ações, refletíamos sobre qual concepção de educação as estava sustentando. Buscávamos uma concepção mais democrática, decidindo junto com os nossos grupos e não por eles, levando em conta não só os conteúdos da matéria mas também do sujeito que aprendia, aceitando as diferenças nos interesses e fazendo delas material para descobertas e desenvolvimento, repensando o espaço para dar movimentação e autonomia às crianças, porém, resquícios de nossa formação autoritária e/ou espontaneísta sempre apareciam nas nossas ações pedagógicas. Ter essa consciência e fazer essas reflexões nos ajudava muito na busca diária de um modelo democrático de educação.

Questionando-nos sobre os desenhos, passamos a compreender que pouco sabíamos sobre representação e sobre a capacidade simbólica do homem. Como pode ser, trabalhar tanto tempo com as linguagens infantis sem compreender bem o que é uma linguagem e como ela se desenvolve, sem saber quais são seus símbolos e como eles são construídos? Diante desta constatação, planejei um estudo com o meu grupo de professoras sobre esse conteúdo, orientada pelas aulas do Espaço. Passamos vários meses estudando em Vygotsky (1994) o processo de construção do símbolo pela criança e conseqüentemente, a importância do jogo simbólico para a educação Infantil. Esse estudo desencadeou outra necessidade no grupo – o aprofundamento sobre o desenvolvimento infantil. Optamos por estudar esse tema a partir de nossa prática e da observação de nossas crianças.

Propus ao grupo duas semanas de observação diária, sistematizada, registrada. Elaboramos pautas de observação para compreendermos como a criança de três, quatro, cinco e seis anos trabalha com a emoção, com a construção de regras, com o movimento de seu corpo, com a geografia do espaço. Uma área do conhecimento – Artes – foi selecionada, para dar aos professores a ideia de percurso — não de idades fixas, mas de resultados de experiências vividas. Por que Artes? Porque, concordando com Edwards (1999), as linguagens da Arte são centrais para o desenvolvimento da criança.

Para o grupo de professoras, a pauta focou alguns pontos essenciais, como comunicação, regras de convivência, socialização, brincadeiras, movimento, organização/rotina, percurso criador.

Para as serventes e merendeira, os focos foram adaptados às especificidades das funções, olhando para cada turma com três, quatro, cinco e seis anos quanto à movimentação, regras, grau de dependência/independência. Cada professora observaria seu grupo, as funcionárias, as crianças de todos os grupos. Todas receberam um formulário com os temas e categorias a eles pertinentes para ser preenchido durante as observações.

No encontro seguinte de formação em serviço, o grupo se reuniu para uma rodada de socialização dos registros individuais. Antes desse momento, foi intensa a movimentação na escola em torno da “tarefa”, com comentários e trocas de informações. Acredito que o exercício do olhar intencional e pesquisador gerou no grupo a necessidade de conhecer melhor as crianças, pois todos passaram a ver o que antes não viam. Para Freire (1996), o olhar que busca é o olhar da pesquisa, da ampliação do conhecimento, da aprendizagem. Fomos construindo um quadro geral, por categoria, com todas as idades, de acordo com as contribuições de cada uma das professoras.

Durante a construção deste quadro, foram ficando evidentes as diferenças entre as crianças, nos diferentes momentos do desenvolvimento, bem como o fato de que muitas crianças não se inseriam nessa regularidade. A que se deve isso? Essa regularidade está dada à criança (e para algumas não) no seu nascimento e aparecem no momento previsto, naturalmente? O desenvolvimento é então natural? Propus ao grupo nova atividade. Cada professora deveria escolher, dentre as atividades que com mais frequência trabalha com seu grupo, uma para ser trabalhada com as crianças dos demais grupos da escola. Assim, cada professora trabalharia com quatro grupos a mesma atividade, devendo registrar, em cada grupo, os ajustes que fez no seu ensinar, bem como o comportamento das crianças, suas reações, questionamentos e quais aprendizagens considerou que realizaram ou não.

Durante quinze dias, as professoras realizaram uma espécie de rodízio, trocando de turmas até que todas pudessem ter desenvolvido a mesma atividade com todos os grupos de seu período de trabalho. As atividades escolhidas foram: jogo de matemática, pela professora do grupo de seis anos; jogo corporal, pela

professora de cinco anos; banda rítmica, de quatro anos e histórias infantis, de três anos.

Nova rodada de socialização aconteceu no seguinte momento de formação em serviço. Cada professora relatou às demais sua experiência com cada grupo. Foi um momento único, muito rico, permeado de emoção, cumplicidade, empatia, generosidade, porém, principalmente, significado e sentido. Aos quadros anteriores foram acrescentadas as constatações dessa atividade.

Tornamo-nos assim, pesquisadoras de nossas práticas. Observando as crianças, aprendemos sobre ela. Tínhamos em mãos dados sobre o desenvolvimento infantil: empírico, mas carregado de significação. Restava-nos agora uma teoria que nos levasse a compreender os fenômenos que havíamos observado, cientificamente.

Após um encontro educativo com a pesquisadora de Wallon, Isabel Galvão,⁵ iniciamos a leitura sobre esse autor, que foi muito importante para nossa prática pedagógica diária. Aprendemos com Galvão (1999) a idéia da criança contextualizada, do desenvolvimento por rupturas e saltos e os estágios que o caracterizam, do papel da emoção, da afetividade, do movimento e da cognição no desenvolvimento da criança, de forma relacionada, sem priorização de nenhum deles.

Se por alguns momentos nos perguntamos de onde vinham as características do desenvolvimento, com Wallon ficou claro o papel da cultura como determinante desse processo.

Paralelo a estas descobertas, repensamos nosso conceito de infância, desnaturalizando nossas concepções, repensando-as da Idade Média aos dias atuais, através de Ariès (1960), Postman (1999) e Faria (1999). Compreendendo que infância é fenômeno cultural, condicionada aos modelos econômicos, políticos e sociais vigentes em cada período da história da humanidade, buscamos compreender que infância tínhamos e analisar que infância queríamos para nossas crianças, com base nos pressupostos teóricos que vinham nos orientando.

Essas reflexões nos levaram a repensar nosso currículo em algumas áreas do conhecimento, como Arte e Ciências.

⁵ Professora Doutora em Educação.

No ensino da Arte, inspiradas por Miriam Celeste Martins,⁶ compreendemos que as crianças realizam um percurso no seu processo criador, nas diferentes linguagens da Arte; que esse percurso deve ser instigado e alimentado pela professora com propostas adequadas e coerentes ao que é imediatamente possível a criança realizar com a ajuda de um outro parceiro ou adulto; que essa compreensão dá à professora elementos para um planejamento direcionado e consciente. Passamos a compreender, com Martins (1998), o porquê das nossas propostas anteriores com as intervenções gráficas e as obras de arte, que percebemos estar realizando sem consciência de sua importância e sentido. Compreendemos também que os temas que as crianças trazem nos seus desenhos nos informam o que exatamente elas estão pesquisando, onde está o interesse, sendo, portanto, ponto de partida para nossas propostas pedagógicas de ampliação das possibilidades de representação das crianças, pela linguagem da Arte.

Estas reflexões nos levaram a um processo de revisão dos nossos projetos em Ciências. A cada início de ano elegíamos alguns temas a serem trabalhados por cada grupo de crianças, em forma de projetos interdisciplinares no semestre. Embora tivéssemos avançado de um currículo compartimentado para uma interdisciplinaridade, percebemos que o mais importante não estava sendo contemplado, que era o ouvir a criança. O que as crianças andam perguntando? Quais são seus interesses imediatos? Buscando atender a essas questões, procuramos observar, ouvir, perguntar e registrar os conteúdos trazidos pelas crianças nas brincadeiras, na atividade livre, nas atividades de desenho, nas atividades corporais e, a partir deles, propor estudos e pesquisas em projetos didáticos interdisciplinares. Cada grupo passou a ter seu projeto, e o tempo de cada um deles poderia ser o tempo necessário para responder ao problema da pesquisa e não o estipulado previamente no início do ano letivo.

Um outro conteúdo da formação diz respeito ao trabalho com pais. Tínhamos muitas faltas nas reuniões de pais, momento de socialização do trabalho desenvolvido pela professora e do desenvolvimento das crianças. Entrevimos na reunião procurando torná-la menos impessoal. A começar do convite enviado aos pais, antes um bilhete sem identificação do destinatário e com texto objetivo e impessoal, para um convite feito pelas próprias crianças, com muita cor e imagem e

⁶ Professora, Doutora em Arte-educação e sócia-proprietária do Espaço Pedagógico.

um texto singelo, pessoal e carinhoso. O ambiente da sala passou a ser decorado com produções e fotos das crianças. Os pais recebiam na entrada uma pauta da reunião, para nortear sua participação e ao final, faziam uma avaliação do vivido. Além do trabalho pedagógico, as professoras escolhiam um tema pertinente às situações vividas no cotidiano com suas crianças e faziam uma mini-palestra esclarecedora. Todo encontro acabava com um caprichado cafezinho acompanhado de sucos, bolachas, patês e os pais recebiam das professoras uma lembrança da reunião, confeccionadas por elas próprias, como forma de marcar o momento e criar um vínculo afetivo e agradecido com os pais. Aos poucos, a frequência às reuniões aumentou consideravelmente e pudemos ter várias reuniões sem ausências, com todos os pais presentes. Também alteramos o momento da saída das crianças na escola. Em lugar das crianças saírem em fila, aos poucos, e os pais ficarem esperando fora da escola, abrimos os portões e os pais passaram a entrar e a se dirigir às salas onde as crianças os aguardam, conversam com a professora, despedem-se de forma tranqüila, segura e afetuosa.

4. Processos de ensino-aprendizagem

Os processos de ensino e aprendizagem foram desenvolvidos através de dois eixos: intervenção, devolução e encaminhamento (FREIRE, 1997) e a pesquisa da prática em diálogo constante com a teoria.

De acordo com a autora, intervenção, devolução e encaminhamento são constitutivos do ato de ensinar. Numa concepção democrática de educação, a intervenção prepara, aguça e instiga o ato de aprender; os encaminhamentos organizam e direcionam o conteúdo em estudo e as devoluções sistematizam organizadamente as informações estudadas. Assim, no nosso fazer pedagógico, todo ato educativo começava com perguntas, executava algumas tarefas ou ações e sistematizava com um corpo teórico.

A relação teoria-prática era exercitada neste movimento de intervir, encaminhar e devolver. As perguntas vinham sempre do que a prática nos suscitava, tornando significativa a teoria que levava à sua compreensão.

Diante desse movimento da coordenação, como ficou o grupo de professoras?

O grupo sentiu, como sua coordenadora, as dores do aprender, mas as alegrias também. Todo esse processo motivou o grupo a matricular-se nos cursos de

formação do Espaço Pedagógico. Das oito professoras da escola, quatro frequentaram quatro anos de formação, uma, dois anos, e três participaram de cursos pontuais oferecidos pela instituição. Posso dizer que tive uma grande parceira nesse processo de formar meu grupo de professoras. E esse fato fez muita diferença. Mudanças geradas em mim também foram mobilizadas nelas, não em todas ao mesmo tempo, mas cada uma a seu tempo e hora. Os registros foram deixando de ser semanais, sem ligação com o dia anterior, passando a ser diários e reflexivos, norteadores de ações futuras; os planejamentos ganharam seqüência, pois pensados diariamente ao final de cada dia de trabalho; a avaliação de grupo e individual foi sendo elaborada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, focando não só competências e desafios, mas também o contexto, o processo de ensino, o professor. As reuniões de pais ganharam vida e se constituíram em espaço de diálogo e estudo.

Drummond, Fernando Pessoa, Neruda, Fernando Sabino, Oswald Montenegro, Mário de Andrade, Linda Maria (uns famosos, outros nem tanto...) passaram a surgir no dia-a-dia da escola, nos planejamentos diários das professoras, nos relatórios para pais, no painel da sala dos professores. Reproduções de obras de arte apareceram como decoração das paredes das salas de aula e no caderno individual das professoras, substituindo “Mickeyes, Barbies, Mônicas, Minies...” Na entrada dos alunos, “Xuxas e Elianas” deram lugar às cantigas de roda, aos clássicos e às orquestras.

Na medida em que as professoras foram se alfabetizando nas diferentes linguagens e se apropriando desses objetos da cultura, compreendiam melhor a forma de expressão das crianças e ampliaram significativamente as propostas e as intervenções. As crianças passaram a ouvir das professoras poemas, parlendas, estórias infantis com frequência muito maior. As intervenções na forma de apresentação de obras de arte promoveram avanços na produção artística das crianças, nas suas descobertas, percepções, bem como na qualidade da análise das apreciações.

As mudanças na prática pedagógica foram visíveis e prazerosas para o grupo e para as crianças. As professoras ampliaram sua consciência, sua interpretação dos fenômenos observados, contribuindo para melhor compreensão da realidade e, conseqüentemente, para uma ação transformadora da prática. O ensinar ganhou

intencionalidade e autoria consciente. A relação entre criança e professora foi constituída por uma generosidade pedagógica.

As atividades ligadas ao movimento, com as crianças pequenas, foram planejadas com maior seriedade e com mais frequência. A movimentação das crianças pela sala passou a ter outro significado, o de sustentar o pensamento e a cognição. Foi criada a necessidade de rever o planejamento de ensino, uma vez que o anterior não correspondia mais à realidade da escola.

Não obstante os avanços relatados acima, tínhamos questões em aberto que nos incomodavam muito. Com o que havíamos aprendido - sobre o brincar, por exemplo, sobre o desenvolvimento infantil acontecendo por saltos e não linearmente -, como lidar com a seriação rígida por idades instituída pela Secretaria da Educação e legitimada pela escola? Como trabalhar a questão do brincar em espaços planejados ainda nos moldes do ensino fundamental? Quais alterações deveríamos promover no espaço físico da escola para possibilitar melhor o jogo de papéis e as brincadeiras? E mais, por que ainda tínhamos estas incoerências? Em que medida nosso referencial de trabalho nos auxiliava na resposta a essas questões?

Estas inquietações apontaram para insuficiências nesse processo. O desejo de identificá-las e compreendê-las levaram-me a buscar, na Universidade, a apropriação de um referencial teórico consistente – a teoria histórico-cultural e suas implicações pedagógicas –, que me permitisse avançar na perspectiva da compreensão mais profunda desta teoria e ampliar minhas referências de compreensão do processo vivido e dos processos de formação de professores nessa perspectiva.

CAPÍTULO 2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O presente capítulo apresenta o referencial teórico que dá sustentação a nossa pesquisa, a saber, a teoria histórico-cultural de Vigotski e seus seguidores. Ao longo deste capítulo, buscamos evidenciar as implicações desta teoria para a educação e para o processo de formação de professores, tema deste trabalho.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO: HUMANIZAÇÃO, APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA CULTURA

A teoria histórico-cultural traz em seu bojo uma concepção de desenvolvimento humano, explicando a natureza desse processo, sua dinâmica e suas forças motrizes. Entendendo que a promoção do desenvolvimento humano é, em última instância, a finalidade da atividade educativa, apresentaremos a seguir as concepções dos autores dessa Escola sobre esse processo, o que fundamenta, orienta e dá significado à prática do professor.

Com Vigotski, a concepção de homem – que sustenta e, ao mesmo tempo, emerge de sua obra – se libertou das amarras da hereditariedade e dos grilhões das impossibilidades, incapacidades, imutabilidade. Segundo esse autor, a única aptidão nata do ser humano é a capacidade para formar novas aptidões e desenvolver sua inteligência e personalidade. E as condições para isso são as condições concretas materiais de sua vida na sociedade. As qualidades humanas não são um presente divino, são externas ao sujeito no nascimento. São condições concretas, favoráveis ou não ao seu desenvolvimento, mas sempre criadas pelos próprios homens ao longo da história da humanidade. Tais condições concretas são passíveis de superação, porque não imutáveis e sempre em constante movimento, como já ensinara Marx: “Se o homem é formado pelas circunstâncias, é preciso formar as circunstâncias de modo humano” (MARX; ENGELS, 1987, p. 128-29). De acordo com Leontiev (1978a), o homem nasce com uma estrutura biológica essencial, mas

não suficiente para se desenvolver como humano. Para se tornar humano, precisa aprender, com os outros seres humanos, a ser humano. Eis o que Leontiev (1978a) denomina processo de humanização que se dá em um momento histórico dado, por meio da atividade do sujeito – de suas vivências - em contato social com a cultura a que tem acesso.

Cada indivíduo aprende a ser um Homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Cada geração de homens nasce num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores. Cada homem se apropria das experiências sócio-históricas da humanidade de forma ativa, ou seja, pela sua atividade o homem reproduz os traços essenciais acumulados nos objetos e nos fenômenos da cultura. Neste processo de apropriação da cultura, reproduz, nas propriedades individuais (ontogênese), as propriedades historicamente formadas pela espécie humana (filogênese). Leontiev (1978a) define a apropriação como “(...) um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente” (p. 320) e aponta três características deste processo. A primeira delas diz respeito ao caráter ativo da apropriação, ou seja, o homem só se apropria dos objetos histórico-culturais pela sua atividade, quando desenvolve “em relação a eles, uma atividade que reproduza pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (p. 268), ou seja, as aquisições humanas não são produto de herança biológica, cada geração humana tem que se apropriar dos objetos da cultura construída pelas gerações anteriores, aprendendo a utilização desses objetos de acordo com a função social para os quais foram criados. Para Duarte (1996), esta atividade envolve tanto a criação de novos objetos como a utilização dos objetos já existentes.

A segunda característica da apropriação é que esta exige do homem que ele reorganize suas ações para integrar esse novo objeto e isso cria nele novas aptidões, novas funções psíquicas. “(...) a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978a, p. 270, grifos do autor).

Por último, a apropriação acontece no homem de forma mediada, pela mediação dos outros homens e na sua comunicação com eles. É somente pela mediação de pessoas mais experientes que cada homem reproduz para si, de forma ativa, os objetos da cultura e as qualidades humanas com eles criadas, postos pelas gerações que o precederam. Conforme Leontiev (1978a, p.272):

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

Para Mello (2004), a apropriação se dá num processo socialmente mediado, onde atuam o meio (físico e social) como fonte das qualidades humanas e de seu desenvolvimento; o mediador que mediatiza para as novas gerações o significado social da cultura, possibilitando para as novas gerações a apropriação do uso e da função social de cada objeto; e o sujeito que aprende, que inserido socialmente na cultura, cria necessidades, desejos e motivos para aprender e age sobre os objetos da cultura atribuindo, nesse processo, um sentido pessoal aos significados sociais.

A teoria histórico-cultural, como sintetiza Mello (2007), concebendo o ser humano como produto da história construída pelos próprios seres humanos, entende que o homem cria a cultura humana – língua, linguagens, hábitos, costumes, valores, as ciências, a tecnologia, as formas de se relacionar com os objetos e utilizá-los – e, ao criá-la, cria o conjunto das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões, formadas ao longo da história da humanidade no mesmo processo de criação dos objetos da cultura. As qualidades humanas estão, pois, acumuladas nos objetos da cultura humana. Sua apropriação só é possível quando as novas gerações aprendem a utilizar esses objetos reproduzindo o uso para o qual foram criados.

Dada essa condição, as novas gerações se apropriam da cultura historicamente acumulada e das qualidades humanas nela postas sempre numa relação mediada por um parceiro mais experiente, seja de forma intencional, quando se trata de apropriações mais complexas, seja de forma espontânea, quando se trata de objetivações da esfera do cotidiano, apropriadas pela observação e imitação

por parte de quem aprende e sem a intenção de ensinar por parte de quem ensina. Logo, o processo de humanização em cada homem é um processo de educação e se constitui na relação entre apropriação e objetivação da cultura.

Conforme Duarte (2001, p. 117) no processo de objetivação:

o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características sócio-culturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos (...).

Ainda conforme Duarte:

(...) tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana. Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado “objetivação”. Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. (DUARTE, 2004, p. 49).

Assim, apropriação e objetivação são processos que se complementam e estabelecem entre si uma relação de unidade. Por um lado, o homem se apropria do que foi objetivação histórica de outro homem, ou seja, para concretizar sua atividade, o homem se apropria das criações dos homens das gerações que o precederam. Isso porque “nenhum indivíduo pode se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes. É dessa forma que todo indivíduo humano realiza seu processo de inserção na história” (DUARTE, 2003, p. 30). Por outro lado, por meio de sua própria atividade, o homem se objetiva e, ao objetivar-se, cria novos instrumentos, novas técnicas, novos conhecimentos e novas necessidades – cria, em suma, a cultura e a si mesmo, no mesmo processo.

Pela dinâmica apropriação/objetivação, o homem se universaliza e torna-se humano – rompe as barreiras biológicas de sua espécie animal e cria novos objetos para si, novas necessidades e novas qualidades além do previsto para sua espécie, ininterruptamente, de geração a geração (OLIVEIRA, 2006).

As qualidades humanas conquistadas no processo de desenvolvimento histórico do gênero humano, como a linguagem oral, escrita, pensamento, cálculo, memória, controle voluntário e consciente da conduta, entre outras, encontram-se cristalizadas ou encarnadas nos objetos da cultura material e não-material e são, a princípio, conforme apontado acima, externas aos indivíduos. Devem ser

internalizadas pelos indivíduos singulares no processo de apropriação que, por suas características, é sinônimo de educação (LEONTIEV, 1978a).

O animal age sobre o mundo através de suas *funções psíquicas naturais, elementares*, visando a sua sobrevivência. Essas funções são garantidas pelo aparato biológico e se caracterizam pela reação imediata – sem mediações – e direta com o objeto, como por exemplo, a memória natural, a atenção involuntária. Um animal, numa encruzilhada, não escolhe o caminho a tomar, ele reage a estímulos, quem orienta sua ação são os estímulos do meio. A sua ação é ditada pelo objeto. O animal não se distingue da natureza nem de si mesmo, não se relaciona historicamente com sua espécie.

Já no caso do homem, embora nos primórdios da existência humana sua relação com a natureza tenha sido imediata, esta foi superada em função das necessidades criadas pela complexificação da atividade humana provinda das relações entre a natureza e dos próprios homens entre si. Diferente do animal, a relação do homem com a natureza é mediada, o que permite que o homem não só satisfaça suas necessidades vitais de forma específica, como também, ao satisfazê-las, vá criando novas necessidades. Superando a determinação biológica, o homem cria os signos ou estímulos-meio auxiliares e as relações evoluem passando a ser mediadas por estes signos, constituindo as *funções psíquicas superiores*, como linguagem, cálculo, pensamento, memória, atenção voluntária, controle da própria conduta (LEONTIEV, 1978a). O homem, diante de um obstáculo, cria um estímulo auxiliar, ou signo, que oriente sua ação. Este estímulo vai mediar sua escolha. Os signos, assim como as ferramentas, têm função mediadora na *atividade* humana, com a diferença que as ferramentas transformam o objeto da atividade do homem, são meios de sua atividade exterior; ao passo que os signos não modificam o objeto, mas são meios de sua atividade interior, aquela da qual o homem se vale para modificar e dominar sua própria conduta e a dos demais, reestruturando sua operação psíquica. Assim, as funções psíquicas superiores são propriedades do psiquismo humano que possibilitam ao homem seu agir consciente e voluntário no mundo (VYGOTSKI, 1995).

Para Vygotski (1995), não há dicotomia entre as funções psíquicas elementares e as superiores. As funções elementares não são aniquiladas pelas superiores, mas sim dialeticamente superadas por incorporação.

Assim, no homem, as funções superiores do psiquismo, embora possibilitadas pelo aparato biológico, não são garantidas naturalmente, pois se movem pela experiência social; não se desenvolvem espontaneamente, são histórico-culturais, produto do desenvolvimento humano. “Toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social” (VYGOTSKI, 1995, p. 150). O autor explica como isto ocorre na apropriação da linguagem:

(...) o significado da palavra existe antes objetivamente para os outros e tão somente depois começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas. (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Desta forma, o autor formula o que ele denominou de lei genética geral do desenvolvimento cultural:

toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança, como categoria intrapsíquica.(VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Com essa lei, Vygotski (1995) reafirma que tais funções psíquicas são produtos da cultura e, portanto, exclusivamente humanas, e aparecem na ontogênese inicialmente num nível externo, coletivo, social, de forma *intersíquica* (*entre* pessoas) e posteriormente, como resultado do processo de internalização, realizam-se em nível intrapsíquico, como atividade mental interna, individualizando-se.

As funções psicológicas superiores da criança, seus atributos superiores, que são específicos dos humanos, se manifestam originalmente como formas da conduta coletiva da criança, como forma de cooperação com outras pessoas; e somente depois tornam-se funções individuais internas da criança mesmo. (VYGOTSKI, 1995, p. 25-6, tradução nossa).

O desenvolvimento humano, nesta perspectiva, vai do social para o individual. O homem se individualiza à medida que aprende e se desenvolve, apropria-se da cultura humana a partir de suas vivências, ou seja, do sentido que atribui às suas experiências com a cultura (LEONTIEV, 1978a; BEATON, 2005).

Fica evidente, dessa forma, que Vigotski vê como essencial a mediação do adulto nesse processo de desenvolvimento das funções tipicamente humanas de conduta:

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta. (VYGOTSKI, 1995, p. 232).

A análise de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psíquicas no homem traz implicações pedagógicas importantes. Fica claro na sua proposição que os processos psíquicos superiores não se desenvolverão espontaneamente, estes são resultados da aprendizagem: “(...) o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psíquicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2001a, p. 15). O ensino, pois, não deve esperar que essas funções amadureçam naturalmente, nem aguardar seu desenvolvimento para se realizar, mas sim deve promovê-lo. Os processos educativos precisam garantir às crianças essa apropriação.

É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos do conhecimento. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das FPS [funções psíquicas superiores]. (FACCI, 2004, p. 241).

É preciso salientar que o desenvolvimento das funções psíquicas se dá nos processos de apropriação-objetivação da cultura pelo ser humano e esses processos, por sua vez, se dão pela *atividade*. É por sua atividade que o ser humano – desde criança – “se apropria dos objetos e das capacidades humanas neles (objetos) incrustadas, objetivando-se nesse processo (manifestando-se como ser singular, que atribui sentidos ao próprio fazer)” (BISSOLI, 2005, p. 54). Dessa forma, a atividade se constitui em categoria central no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural e será discutida no próximo item.

2.1.1 Atividade humana

Pautado na análise dos processos de apropriação e objetivação, Leontiev (1978a) afirmou que o psiquismo humano é governado pelas leis do desenvolvimento sócio-histórico, diferentemente dos outros animais, para quem governam as leis da evolução biológica. Essa forma superior do psiquismo do homem – sua consciência – se deve ao aparecimento do trabalho. O trabalho criou o homem e a consciência do homem (LEONTIEV, 1978a).

Para esse autor, o trabalho humano é uma atividade social, realizada coletivamente e mediadora da comunicação entre os homens. Este fato tem um significado concreto para o psiquismo humano, pois a estrutura da atividade se modifica em condições de trabalho coletivo.

Segundo Leontiev (1978b), a característica básica e constitutiva da atividade é sua objetividade, ou seja, não existe atividade sem ser objetivada ou sem objeto. A natureza objetual da atividade se estende à esfera das necessidades, constituindo-se estas em pré-requisito para a atividade humana. Mas só a necessidade não é suficiente para provocar uma atividade, precisa estar correspondida a um objeto que a oriente e regule. Ao longo de suas vidas, os homens construíram objetos para satisfazer suas necessidades e, como consequência, criaram novas necessidades que por sua vez exigiram novos objetos que a satisfizessem, num processo sem fim.

Na atividade, o homem interioriza os objetos, transformando-os em imagem subjetiva, bem como produz objetos, objetivando sua subjetividade. Esse processo, embora individual, é produzido e reproduzido histórico-socialmente. Assim, o objeto é objeto independente do homem – e dirige a atividade – e é também imagem subjetiva, produzida pela relação homem-objeto (LEONTIEV, 1978b). O que distingue uma atividade da outra, no homem, é seu objeto, “o objeto da atividade é seu motivo real” (p. 83). A gênese da atividade é o motivo que engendra essa atividade. Leontiev (1960, p. 346) define motivo como “aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada”. Sem motivo, não há atividade.

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objeto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se objectiva nele), o

dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que a estimula. (LEONTIEV, 1978a, p. 107-108).

Motivo é, pois, uma unidade entre a necessidade ou estado carencial e a identificação do objeto capaz de satisfazer esta necessidade. A simples presença de uma necessidade não é suficiente para que se realize uma atividade. “Para isto, é indispensável que haja *um objetivo* que, respondendo à necessidade, *seja o estímulo* para atuar e dê à atuação *uma direção concreta determinada*, um fim” (LEONTIEV, 1960, p. 346, grifos do autor).

Assim, Leontiev (2001, p. 68) define:

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.

No animal, uma atividade se restringe a satisfazer diretamente uma necessidade biológica e o objeto da atividade é confundido com seu motivo biológico. No homem, por conta do trabalho coletivo e da divisão e complexificação de tarefas que este acarreta, pode acontecer que a atividade não atenda a uma sua necessidade diretamente, ou seja, o objeto pode não coincidir com o motivo da atividade. Leontiev (1978a) chamou esta atividade de *ação*. “Um ato ou uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2001, p. 69). Exemplifica essa afirmação com uma caça coletiva, onde o batedor da caça, embora tenha como motivo a necessidade de se vestir e de se alimentar com o produto da caça, afugenta o animal. Seu afugentar a caça não se caracteriza por uma atividade e sim por uma ação, pois afugentar e abater – resultado e motivo - não coincidem. O que, segundo o autor, religa o resultado imediato desta atividade ao seu resultado final é a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade, que garante seu acesso à parte do produto da atividade do trabalho coletivo, o que significa que

é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais. (p. 78).

A atividade se caracteriza, assim, por uma cadeia de ações interdependentes e inter-relacionadas. As ações são processos subordinados à atividade que integram, possuindo finalidades específicas (fins) condicionadas pelo motivo da atividade. Um mesmo motivo pode originar diferentes ações com fins distintos relacionados ao motivo da atividade a qual se integram.

A teorização de Leontiev (1960, 2001) sobre a estrutura da atividade humana pode subsidiar a análise do trabalho educativo. Assim, na escola, com as crianças, ao realizar uma atividade de confecção de um jogo de percurso, por exemplo, a professora intencionalmente organiza, com suas crianças, várias ações como escolher o tema da trilha, recortar e enumerar o percurso, colar em sequência numérica, ilustrar com colagens diversas, escrever as regras do jogo. Cada uma dessas ações tem um fim que se relaciona ao *motivo* da *atividade* proposta.

Também ações iguais podem ser causadas por diferentes motivos. Uma criança pode recortar papéis ora para decorar seu caderno, ora para enfeitar uma cesta coletiva, ora para confeccionar ingressos para a sessão de vídeo. Para Leontiev (1960), é importante diferenciar os motivos dos fins da ação.

Para compreender o psiquismo humano, faz-se necessário conhecer os motivos que impulsionam a atividade, lembrando que os motivos são histórico-culturais, provém do conjunto de apropriações de cada sujeito. Leontiev (2001) distingue *motivos realmente eficazes* – aqueles que efetivamente levam o sujeito a agir, dos motivos apenas compreensíveis – aqueles que existem na sua consciência mas não são psicologicamente eficazes para deflagrar sua ação. É muito importante saber os motivos que levam o sujeito a agir. O significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do *sentido* que tem para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica” (LEONTIEV, 1960, p. 347, tradução nossa, grifo do autor).

No trabalho coletivo, cada homem tem a condição de refletir na sua ação e na dos demais envolvidos na atividade, na relação existente entre o motivo objetivo da ação e seu objeto, condição que lhe confere o sentido daquilo para o qual sua atividade se orienta e que ele tenha consciência dele (LEONTIEV, 1978a, p. 80).

Uma ação pode se transformar em atividade quando o motivo da atividade que está sendo substituída passa a ser o objeto da ação, isto é, quando o resultado da ação se tornar, para o sujeito, mais significativo do que o motivo que inicialmente o impulsionou a agir. É desta maneira que surgem as novas atividades e as novas

relações com a realidade. A gênese dos novos motivos acontece porque alguns motivos que existem na consciência mas não são psicologicamente “eficazes” para originar a atividade, constituindo-se em “motivos apenas compreensíveis” (ou motivos estímulos), podem ser transformados em “motivos realmente eficazes” (ou motivos geradores de sentido ou efetivos) em certas condições (LEONTIEV, 2001, p. 70), uma vez que, como já dissemos, os motivos são histórico-sociais, não naturais no ser humano, mas criados na situação concreta de sua existência. Se pensarmos no ato educativo intencional do professor na escola, devemos considerar que, se a criança não tem criado motivos humanizadores como a leitura, a arte, a ciência, estes podem ser criados pela mediação do professor ao dar acesso à criança a uma rica e diversa gama de experiências. Dessa forma, velhos motivos podem ser modificados e novos podem ser ensinados ou criados visando a formação de um ser humano completo (MELLO, 2003). Por exemplo, se uma criança desenha para poder ir brincar no parque após esta tarefa, o desenhar para ela não se constitui em atividade, pois resultados e objetivos não coincidem. Mas, se a professora disponibiliza uma diversidade em materiais e suportes, se socializa com os colegas as produções artísticas realizadas, se amplia suas experiências com os objetos da arte, se faz do desenhar uma atividade de expressão de experiências vividas, se juntos decidem uma finalidade para o desenho, este pode passar a ser seu objeto e motivo, a criança pode passar a desenhar motivado pelo produto que terá ao final do processo. Nesse caso, podemos dizer que novos motivos foram criados intencionalmente pelo professor – um motivo apenas compreendido passou a ser um motivo também eficaz, ou seja, a criança passa a desenhar para expressar-se e não apenas para poder ir brincar. Assim, a ação de desenhar ganha significado e sentido pessoal, e passa a se constituir em uma atividade. Atenta ao desempenho dessa atividade, a criança exercita as funções psíquicas que a atividade exige e essa atividade se torna promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

As ações, além do aspecto intencional, ligado a seus fins, apresentam também um aspecto operacional, ligado ao como alcançá-los. As *finalidades* das ações determinam alguns procedimentos denominados *operações*, que por sua vez são condicionados pelas *condições* materiais objetivas de sua realização. (LEONTIEV, 1978b).

Em Leontiev (2001) operação é definida como “o modo de execução de um ato”. (p. 74). Para esse autor, as operações conscientes se formam primeiramente

como ações e só mais tarde adquirem a forma de hábito automático. Para converter uma ação em operação

é preciso que seja apresentado um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito. (p. 75).

Quanto mais alto o nível de desenvolvimento das operações, tanto motoras quanto mentais, maior a possibilidade de se passar para ações cada vez mais complexas que se tornarão base para a formação de novas ações, sucessivamente, ao longo do desenvolvimento humano.

Importante ressaltar que, com a complexificação da atividade humana, as necessidades, antes condição para a atividade, passaram a resultado da atividade, produzindo novas necessidades, novos motivos e assim, novas atividades (MARTINS, 2001). Na escola, para uma aprendizagem significativa, o ato educativo deve ter na atividade sua base orientadora e o professor precisa atrair a atenção das crianças para novas e diversificadas experiências, promovendo atividades cujo resultado ou desfecho seja gerador de novos desejos, novas necessidades.

Uma outra característica da atividade, segundo Leontiev (1978b), é que as emoções e os sentimentos estão sempre ligados a ela. Para ele, as emoções são resultado e mecanismo do movimento da atividade. O autor afirma:

(...) A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles (...) elas surgem com a atualização dos motivos (da necessidade) e antes que o sujeito faça a valoração racional da sua atividade. (idem, p. 154).

Os sentimentos, por sua vez, são definidos por Leontiev (1978b) como vivências emocionais estáveis, que se cristalizam sobre determinados objetos e ou pessoas, que são expressos por meio dos significados sociais - a linguagem - e relacionados à história de vida e de educação do homem. Para Bissoli (2005, p. 121-122):

cada momento histórico está marcado por alguns valores e atitudes considerados fundamentais à época. As relações sociais promovem a vivência desses valores e atitudes, o que gera, no homem, sentimentos capazes de regular a sua atividade.

Na sua atividade, o homem busca motivos que correspondam às suas necessidades e sentimentos. Cognição e afetividade estão presentes de forma indissociável na atividade humana. A esse respeito, Bissoli (2005, p. 124), sintetiza:

Cognição e afetividade imbricam-se na atividade. Porque, para estar em atividade, o homem deve conhecer as formas de atuação através das quais pretende alcançar os resultados que correspondam aos motivos que o incitam. Apropria-se de conhecimentos, usos e costumes; reflete e idealiza ações. Ao atuar, busca objetivos que correspondam aos seus desejos, aos seus sentimentos, às suas necessidades afetivas. Toma consciência das próprias possibilidades, hierarquiza motivos, opta pelas atividades que correspondam a sua concepção de mundo. Pode tornar-se um indivíduo cada vez mais universal e livre (...)

Vigotski (2003, p. 187-8) relaciona motivação e pensamento:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si resposta ao último porquê de nossa análise do pensamento. (...) Uma compreensão plena do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. Para compreender a fala de outrem, não basta compreender as suas palavras. Temos que entender o pensamento, mas nem isso é suficiente – também é preciso que conheçamos sua motivação.

Ainda a respeito da unidade afetivo-cognitiva, Gomes e Mello (2008) ressaltam que é preciso:

pensar o afetivo não como algo natural, interno, a-histórico e descolado das relações vivas e dinâmicas que o sujeito estabelece com a socialidade, mas como determinado pelo conhecimento dos objetos, pelas relações e condições objetivas de vida e de educação tem implicações pedagógicas.

Diante dessa concepção da relação entre a dimensão afetiva e cognitiva do desenvolvimento psíquico, e considerando os pressupostos teóricos referentes à atividade humana acima expostos, as autoras defendem a importância de se garantir, na escola,

um espaço dedicado à reflexão sobre como promover o desenvolvimento integral da criança, entendendo que os conteúdos trabalhados, tanto quanto as relações humanas ali estabelecidas estarão afetando positiva ou negativamente a consciência e atividade das crianças e que não se promove o desenvolvimento de aspectos cognitivos independentemente de

elementos afetivos que são o começo e o fim de toda a aprendizagem e de todo o desenvolvimento humano. (GOMES; MELLO, 2008).

2.1.1.1 Atividade, consciência, alienação

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da consciência humana é compreendido em estreita relação com a atividade. A apropriação dos conhecimentos e da cultura humana em geral origina a atividade psíquica interna, ou seja, a atividade interna se origina na atividade externa. A transformação da atividade externa em interna se dá por meio do processo de internalização – conforme discutimos sobre a lei genética geral de Vigotski –, dando lugar, em última instância, ao surgimento da consciência. A atividade humana é, portanto, ao mesmo tempo, produtora da e mediada pela consciência, que a orienta no mundo dos objetos (LEONTIEV, 1978b).

Conforme Martins (2007), atividade e consciência formam uma unidade dialética, ou seja, “a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula” (p. 70).

A consciência do homem é histórica. Na filogênese da espécie humana, o psiquismo do homem, pelo aparecimento do trabalho, foi sofrendo uma série de transformações qualitativas. A divisão técnica que o trabalho acarretou e a consequente necessidade de comunicação entre os homens, criou neles a necessidade da linguagem, transformou as relações entre a ação e os motivos da atividade, que passou a ser mediatizada e indireta e deu origem à consciência humana. (LEONTIEV, 1960, 1978a). Essa é a diferença crucial entre o homem e os animais. O animal não distingue sua atividade de si mesmo. “(...) Ele é sua atividade. O homem, porém faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência (...)” (MARX, 1962, p. 100 apud MELLO, 2000, p. 4).

O homem, ao contrário do animal, passou a distinguir a realidade objetiva e sua representação subjetiva, o objeto e o sujeito, o eu e o não-eu. Graças ao desenvolvimento da consciência, o homem é capaz de analisar os objetos externos bem como tornar-se, ele mesmo, objeto de sua própria análise. Embrionariamente, consciência é conhecimento de si e do mundo – o homem conhece a partir da

percepção que tem do outro homem e dos objetos, sendo social por natureza (LEONTIEV, 1978b).

A consciência humana se expressa pela suas dimensões: teleológica (finalidades e objetivos que precedem e orientam a ação humana) e cognoscitiva (conceitos, e teorias pelas quais o homem conhece a realidade). Na unidade dessas duas dimensões, que se incluem mutuamente/ dialeticamente, está sintetizada a capacidade humana para projetar, planejar, idealizar e executar (VÁSQUEZ, 1977 apud MARTINS, 2007, p. 66). De acordo com Marx (1983), por pior que seja um arquiteto, ele é melhor que a melhor das abelhas – pois a abelha está limitada às possibilidades de sua espécie e o homem vê algo mentalmente que ainda não existe, projeta, por imagem mental o objeto, antes mesmo de sua realização concreta. Consciência, na síntese realizada por Martins (2007, p. 67), define-se como

um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e veiculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas.

No processo de desenvolvimento da consciência, a linguagem desempenha um papel crucial: “O desenvolvimento da linguagem, que apareceu no processo de trabalho, é a condição direta e mais próxima para o desenvolvimento da consciência humana” (LEONTIEV, 1960, p. 80). É pela linguagem que os homens compartilham representações, técnicas e conceitos e os transmitem às novas gerações. As significações sociais expressas pela linguagem são apropriadas pelos homens, que lhes conferem sentido próprio. Assim, linguagem e consciência são inseparáveis. A linguagem é a mediação que permite ao homem operar na mente com a realidade existente – conceitualmente, independentemente da presença material de seus objetos. (ARAÚJO, 2000).

De acordo com Leontiev (1978a):

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua experiência na consciência.

A linguagem se mostra, portanto, um elemento fundamental do trabalho educativo. É por meio dela que o professor possibilita que a criança se aproprie dos significados da cultura. Com isso, amplia a consciência da criança sobre a realidade física e social circundante e permite a ela avançar na direção da atividade teleologicamente orientada, a qual se assenta, como vimos, nas funções psicológicas superiores.

A base para a consciência humana está nas sensações, imagens de percepção e representações do real – seu conteúdo sensível (LEONTIEV, 1978a). Mas na consciência do homem, “as imagens sensíveis ganham significado” (PASQUALINI, 2006, p. 96):

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera de representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua, existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos. (LEONTIEV, 1978a, p. 94).

Todo significado é, pois, histórico-cultural, passível portanto de ser compartilhado com os outros homens, o que caracteriza e possibilita a vida coletiva e se efetiva no processo educativo. O significado é comum a um tempo, a um grupo ou classe social. Alguns significados são clássicos, históricos, patrimônios da humanidade, ultrapassam um tempo histórico, são universais porque comportam um grau de complexidade humana que transcende o próprio tempo. Não é pelo fato de serem universais que necessariamente precisam ser reiterados. Alguns necessitam ser superados, pois não é todo saber que ajuda o desenvolvimento humano, há os que subjagam este desenvolvimento e devem, portanto, ser superados. Na educação escolar, essa constatação atribui ao professor a tarefa crucial de *selecionar* quais os conteúdos da cultura devem ser disponibilizados à criança para que deles se aproprie – ou seja, quais conteúdos estarão contribuindo para o desenvolvimento, na criança, das máximas qualidades humanas. Da mesma forma, e com o mesmo objetivo, coloca-se o problema da seleção dos significados culturais a serem disponibilizados no processo de formação de professores.

As significações, fenômenos da consciência social, quando apropriadas pelos indivíduos, passam a fazer parte da consciência individual, ou seja, adquirem um

sentido pessoal. O sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação, seu conteúdo, ao motivo dessa ação (LEONTIEV, 1978b apud DUARTE, 2004). Mas este fato não ocorre em detrimento das significações coletivas. “Eles não perdem sua objetividade, pois permanecem com seu caráter social geral, mas adquirem também um caráter particular, individual, resultante da interação real que existe entre indivíduo e mundo que o cerca” (MARTINS, 2007, p. 74).

A unidade significação e sentido na atividade humana pode, dada a complexificação do trabalho e da divisão de tarefas que este acarretou, não ser assegurada. Nesse sentido, Duarte (1993, p. 89 apud MARTINS, 2007, p. 74) considera que:

A atividade humana, por ser uma atividade consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade. É isso que permite, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento da atividade e da consciência humana e, sob determinadas relações sociais, que o significado e o sentido das ações possam se dissociar quase que totalmente, transformando as ações em alienantes e alienadas.

Como sintetiza Mello (2000, p. 39),

a divisão social do trabalho inaugurou um período contraditório dentro do processo de humanização: o avanço da atividade humana passa a se configurar, ao mesmo tempo, como fator de humanização e como fator de alienação.

Desta forma, completa Mello (idem, p. 47),

O homem, que, enquanto gênero, nunca esteve frente a possibilidades tão significativas do ponto de vista do desenvolvimento da sensibilidade humana, de formas tão amplas de objetivação, de mobilidade em termos de construção da individualidade humana, de afastar (a partir do conhecimento acumulado) as barreiras naturais que se colocam ao seu desenvolvimento, ao mesmo tempo nunca experimentou formas tão eficientes de anulação da individualidade, de submissão ao domínio do capital, de expansão global das relações alienadas para todas as formas de manifestação da vida humana.

Para Leontiev (1978b), na sociedade capitalista, a divisão social do trabalho, separando trabalho manual e trabalho intelectual e a propriedade privada dos meios de produção produziram, ao longo da história humana, uma dissociação entre significado e sentido da ação e portanto, uma nova estrutura da consciência,

denominada pelo autor de consciência alienada⁷. A significação social do trabalho é produzir determinados produtos, é objetivar-se pela fixação do trabalho em objeto. Se as objetivações do trabalhador não se constituírem em objetos de sua apropriação, o trabalho fica empobrecido e o sentido de trabalhar para o sujeito é outro - o salário, por exemplo. O sentido da ação é contraditório ao seu motivo, ou seja, há um hiato entre os conteúdos objetivo e subjetivo da atividade humana, a ação torna-se “vazia de sentido para o sujeito” (LEONTIEV, 1978a, p. 79 apud ASBAHR, 2005, p. 53) e o conteúdo da atividade humana fica alienado da própria vida do sujeito.

Segundo Duarte (2004), a ruptura entre significado e sentido das ações humanas distancia o núcleo da personalidade do sujeito de sua atividade de trabalho, cerceando o processo de desenvolvimento dessa personalidade, deixando-a restrita e limitada no seu processo de objetivação. O trabalho alienado não impulsiona o enriquecimento do homem como ser humano pela apropriação de conhecimentos, capacidade e habilidades. Também para esse autor, a alienação no trabalho leva a uma “apropriação privada da cultura material e intelectual produzida coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres” (DUARTE, 2004, p. 11).

A alienação do trabalho humano atinge também, em nossa sociedade, o trabalho educativo. Muitas vezes o professor, alijado das condições objetivas de trabalho que lhe permitiriam desenvolver novas capacidades e criar para si necessidades de outro nível, acaba por realizar um trabalho alienante, comprometendo a qualidade do ensino. O professor, nessas circunstâncias, reproduz mecanicamente sua atividade docente, tendo como único motivo a sua sobrevivência.

No entanto, o significado social para a atividade do professor, construído historicamente, é o ato de ensinar, intencionalmente, os conteúdos da cultura, visando a desenvolver no homem sua humanização

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se

⁷ Leontiev parte do conceito de alienação de Marx (1989) mas se refere à alienação psicológica da dissociação entre significado e sentido pessoal.

tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Para Basso (1998, p. 30),

No caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações, realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Quando o professor realiza seu trabalho visando apenas sua sobrevivência, cinde a relação entre motivo e fim desta atividade, entre significado e o sentido de seu trabalho, caracterizando assim um trabalho alienado (BASSO, 1998).

Complementando essa idéia, Mello (2000, p. 99) afirma:

No momento em que a prática educativa deixa de ter sentido coincidente com a significação do ato de educar, quando o motivo do seu trabalho passa a ser qualquer outro que não a educação das novas gerações, então, já não há condições para uma atividade livre e objetivadora das forças humanas essenciais para o educador, e não há condições para um trabalho de desenvolvimento da individualidade nos alunos.

Assim, os processos de formação de professores devem garantir um espaço de reflexão e compreensão sobre o significado e o sentido do trabalho docente, ressaltando sua especificidade enquanto atividade mediadora, intencional, consciente e dirigida para um fim específico – que, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, é a formação do humano, ou seja, da inteligência e da personalidade, em cada pessoa.

2.1.2 Mediação e intencionalidade na atividade educativa

Como vimos, o processo de apropriação/objetivação acontece pela *mediação* de outro. Os conceitos acima apresentados, relativos à estrutura da atividade, consciência e funções psicológicas superiores, nos mostram que a *intencionalidade* é uma propriedade fundamental da atividade humana. Por isso, consideramos essencial discutir a questão da intencionalidade na atividade do professor e sua

função mediadora do processo de apropriação da cultura para a compreensão dos processos de formação de professores.

Duarte (2003), analisando a definição de Saviani (1977, p. 17) sobre o trabalho educativo como uma produção “direta e intencional”, conclui que “o trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencional dirigida por fins” (p. 37), fins estes diferentes das formas espontâneas e não intencionais de educação. No ato educativo, a relação é direta no que diz respeito à relação professor-aluno e ao processo de humanização do indivíduo.

A educação escolar, caminhando do espontâneo ao intencional pela consciência da ação, ganha, portanto, intencionalidade. Nela o “processo de apropriação-objetivação é intencionalmente dirigido por fins definidos em função de valores” (ARAÚJO, 2000, p. 39).

Reiterando, é a consciência – como possibilidade de dirigir intencionalmente sua atividade em função de determinado fim – que dá o salto qualitativo do animal ao homem. É o desenvolvimento da consciência que permite a atividade teleológica do homem, ou seja, agir intencionalmente, de forma planejada sobre a realidade em função de fins orientados por valores, buscando a transformação dessa realidade e de si mesmo. Mediado pela consciência, o homem se apropria de sua genericidade – tem a si mesmo como objeto de sua consciência – constituindo-se não mais como uma espécie, mas como gênero, o humano. Esta é a base do trabalho educativo como atividade intencional, ou seja, a vinculação entre trabalho educativo e valores humanos que contribuam para sua humanização.(ARAÚJO, 2000).

Nessa proposição, é importante, como defende a autora acima mencionada, a diferenciação entre valores e interesses. Os valores são estabelecidos em função do enriquecimento do ser humano, enquanto que os interesses estabelecem-se em função da forma como a sociedade se organiza, no individualismo e nas relações de dominação do homem pelo homem sendo portanto descartáveis quando se altera o funcionamento da sociedade e das formas de produção. Nesta perspectiva, na atividade educativa, o professor faz a mediação não só na escolha dos conteúdos a serem transmitidos, mas também dos fins e valores que irão dirigir essa sua atividade.

Em outras palavras, está nas mãos do professor, em grande medida, a escolha entre as possibilidades de se criar intencionalmente necessidades em função de fins/valores que de fato levem à humanização do homem, ou

deixar que necessidades motivadas por interesses particularistas próprios das relações de dominação (exploração do homem pelo homem) que infelizmente predominam em nossa sociedade, assumam os rumos da formação dos alunos. (ARAÚJO, 2000, p. 54).

Quando, no ato educativo, o professor compreende a educação como mediação, seu agir é intencional e consciente. Interfere intencionalmente nas atividades de aprendizagem e cria necessidades humanizadoras em suas crianças. O professor é o agente da educação intencional; é quem vai traçar intencionalmente os fins específicos, regido por valores humanizadores e os meios para atingir esses fins (ARAÚJO, 2000).

Na perspectiva histórico-cultural, como vimos, a mediação do professor é fundamental no processo de apropriação da cultura, ou seja, das objetivações produzidas historicamente pelo gênero humano. Essas objetivações que constituem o patrimônio histórico-cultural humano são produto de diferentes tipos de atividade do homem e exigem, portanto, diferentes processos para sua apropriação. A teoria da vida cotidiana da filósofa Agnes Heller (1977) estabelece, nesse sentido, uma diferenciação entre as objetivações produzidas pelos homens na esfera da vida cotidiana e aquelas que resultam de atividades não-cotidianas.

De acordo com Heller (1989, 1994 apud ROSSLER 2004) a vida social humana é dividida em dois grandes âmbitos: “o da vida cotidiana e o âmbito das esferas não-cotidianas, sendo que o segundo tem sua gênese histórica no primeiro, e sua existência já caracteriza um certo estágio de desenvolvimento da sociedade” (p. 102).

As atividades cotidianas são constituídas pela linguagem, objetos, usos e costumes criados pelas gerações anteriores, encontrados pelo homem no mundo no momento de seu nascimento e são apropriadas espontaneamente, de forma não intencional – são as objetivações do gênero humano em si. Constituem-se atividades ligadas à sobrevivência e à satisfação das necessidades imediatas do sujeito, imprescindíveis à vida humana e das quais todos os homens compartilham. Assim, o pensamento cotidiano vai sendo configurado por um grande número de atividades e atitudes necessárias ao uso humano dos objetos e à satisfação das necessidades imediatas do sujeito, repetidamente reproduzidas e automatizadas, de forma a tornar impraticável a reflexão sobre o conteúdo de cada uma destas atividades. Incorporadas ao repertório do sujeito e realizadas “naturalmente” por ele.

Tais características emprestam um caráter de “certo e indiscutível, de já conhecido e óbvio” aos fatos cotidianos (MELLO, 2000, p. 50). As esferas não-cotidianas da atividade humana, por sua vez, se constituem a partir das objetivações humanas superiores como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política – as objetivações genéricas para si. Historicamente, essas objetivações surgiram da constante complexificação da atividade produtiva humana e conseqüentemente, dos processos de apropriação/objetivação. As necessidades criadas a partir desses processos exigiram a criação de uma instância específica para apropriação dos conhecimentos necessários à sua apropriação, não mais de forma espontânea, mas pelo uso intencional da consciência e do conhecimento (MELLO, 2000). Uma dessas instâncias, como veremos, é a escola.

São, portanto, as objetivações para-si, não-cotidianas, que contribuem para o processo de humanização do homem. E aqui a educação tem papel fundamental. A educação, mediadora entre o homem singular e sua cultura, com a complexificação da sociedade, cria necessidades dos homens se apropriarem das objetivações humanas mais complexas, impossível no cotidiano da sociedade – gerando a escola como instituição responsável por essa mediação. A educação escolar é mediadora, portanto, entre o âmbito da vida cotidiana e não cotidiana da atividade social (DUARTE, 2001).

(...) a educação escolar, ao mediatizar a relação entre cotidiano e não cotidiano na formação do indivíduo, forma nesse indivíduo necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana (a esfera das objetivações genéricas em si) e situam-se nas esferas não cotidianas da prática social (as esferas das objetivações genéricas para si). (DUARTE, 2001, p. 2).

Heller (1977, p. 25) ressalta a importância do educar para o não-cotidiano, porém sem perder de vista que as apropriações do não- cotidiano influenciarão as atividades cotidianas de cada indivíduo, complexificando o nível de reflexão sobre ela, promovendo assim a capacidade de atuar, mesmo neste âmbito, de forma mais livre e universal:

(...) *Todas as capacidades fundamentais, os afetos e os modos de comportamento fundamentais com os quais transcendo meu ambiente e que remeto ao “mundo inteiro” alcançável por mim e que eu objetivo neste mundo, na verdade foram apropriados por mim no curso da vida cotidiana: a coragem, (quando criança aprendi a entrar em uma casa escura), o auto-controle (quando comecei a não pôr em meu prato as melhores porções), o*

compromisso frente às tarefas a desenvolver e a alegria do êxito, a consciência da existência de uma comunidade (por exemplo, uma família), o apego, a gratidão, etc., somente para citar alguns exemplos das esferas mais diversas. Portanto, não se trata somente de que a ação exercida em meu ambiente continue repercutindo de modo imperceptível e invisível, mas também eu mesmo, sem as capacidades de que me apropriei nesse ambiente, sem minhas objetivações ambientais, seria incapaz de objetivar de forma mais elevada minhas capacidades humanas. *A vida cotidiana é mediadora para o não cotidiano e é a escola preparatória dele.* (grifos da autora).

Bissoli (2005, p. 57), referindo-se ao trabalho educativo com crianças, define a atividade do professor como um movimento

entre o ensinar os elementos necessários a uma vida cada vez mais autônoma no cotidiano e o alcançar níveis mais complexos de reflexão, que superem o ambiente imediato e aproximem a criança da arte, da moral, da ciência, da política, da filosofia como possibilidade de promover o estabelecimento de uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano.

A despeito do papel humanizador das objetivações genéricas para si, Mello (2000) afirma que, na sociedade de classes, o homem passou a se relacionar muito mais com as atividades humanas cotidianas e minimamente com as não-cotidianas. Além disso, observa-se uma extrapolação das formas cotidianas de pensar e se relacionar com o mundo para além dos limites da própria vida cotidiana. O problema reside na utilização das formas de pensar cotidianas para as não-cotidianas, tomando as apropriações da ciência, da arte, da política, da filosofia como também dadas de formas naturais, espontâneas – sem mediação, sem intencionalidade, sem consciência. Embora necessárias, pois é preciso se apropriar dos modos fundamentais da vida para transcendê-los, as apropriações prático-utilitárias das atividades cotidianas não podem ser referência para as apropriações mais complexas, sob pena de restringir seu acesso pelo ser humano e o alienar de seu próprio processo de desenvolvimento.

Assim, a vida cotidiana não é sinônima de alienação. A questão se coloca quando as relações de produção são alienadas, quando o cotidiano está alienado e o homem acaba se alienando devido às suas frequentes relações com ele. Expandindo as características da vida cotidiana – espontânea não consciente – ao não cotidiano – intencional, com consciência da consciência –, o homem se distancia do humano genérico – características humanas formadas na história social

e não por fatores biológicos hereditários – e apreende a realidade de forma naturalizante, superficial e caótica (MELLO, 2000).

Nesse sentido, Mello (2000) discute a questão da linguagem como esfera tanto do cotidiano e também do não-cotidiano. Da mesma forma que se constitui objetivação da vida cotidiana como parte de um sistema mínimo de referências para sobrevivência humana, a linguagem oral enquanto resultado de uma relação consciente do ser humano com as objetivações genéricas para si – e também a escrita se constituem em uma forma essencial do processo de educação e conhecimento, uma objetivação para-si, uma vez que é através da linguagem que o conhecimento acumulado é transmitido de geração para geração. Ao participar de um cotidiano condicionado pelas formas alienadas de produção, a linguagem se torna uma objetivação em si, alienada, atingindo o pensar e o agir do sujeito e suas objetivações não-cotidianas.

Assim, o processo de extrapolação das formas cotidianas de relação com o mundo pode ser verificado quando o ensino escolar, que deveria garantir a mediação entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação humana, acaba limitando-se à reprodução do cotidiano. O mesmo se dá quando a atividade do professor é dirigida por formas cotidianas espontâneas de pensamento e ação, e não por objetivos e finalidades intencionalmente definidos. Quando isso ocorre, a obviedade do cotidiano se instaura no processo educativo e no processo de formação de professores.

Para não ser uma atividade cotidiana, o trabalho do professor precisa ser consciente e intencional, mediado pelas objetivações genéricas para-si – ciência, filosofia, arte etc. Uma dessas mediações fundamentais é o conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil.

Assim, a atividade mediadora do professor é, por sua vez, mediada pela concepção de homem e de criança que este tem. Sendo a intencionalidade do ato educativo mediado pelas concepções do professor, faz-se indispensável ao professor compreender a especificidade do desenvolvimento humano na infância.

2.2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA

Conhecer como se processa o desenvolvimento infantil, ter consciente uma concepção de infância e de criança e as formas como esta criança aprende e se desenvolve são conteúdos fundamentais para o trabalho educativo do professor de educação infantil. Tendo em vista tal premissa, nos propomos a discutir essas questões como subsídio para análise do processo de formação de professores, objeto desta pesquisa.

Pautados na concepção de desenvolvimento humano acima apresentada, os autores da Psicologia Histórico-Cultural, dentre eles Vigotski, Leontiev e Elkonin, debruçaram-se sobre o desenvolvimento infantil. Apresentaremos a seguir os principais postulados desses autores referentes a esse processo, tomando como ponto de partida a relação entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

2.2.1 Relação desenvolvimento-aprendizagem e aprendizagem-ensino

A Teoria histórico-cultural, como já vimos, entende o processo de humanização como um processo de educação. Na medida em que a criança aprende - no momento histórico em que se encontra inserida e mediada pela ação de um adulto - a utilização dos objetos da cultura, reproduzindo para si as capacidades, habilidades e aptidões inseridas nesses objetos, aprende a utilizar a cultura e desenvolve as funções psíquicas superiores.

Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, contrariamente às teorias que colocam a aprendizagem como dependente do desenvolvimento, nas quais, segundo Vigotski (2001a, p. 296-297), o desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação natural e a aprendizagem, para acontecer, tem que esperar pelo necessário desenvolvimento.

Em Vigotsky (2001b), a aprendizagem é o processo por meio do qual se formam na criança, as características humanas não naturais, aquelas características

formadas historicamente. Ocorre na relação ativa que a criança estabelece com o entorno, que vai criando nela novas funções psíquicas superiores. A *aprendizagem* está sempre adiante e gera o *desenvolvimento*, numa relação de discrepância, não de paralelismo. Isso significa, por exemplo, que no momento da assimilação de algum conceito científico, o desenvolvimento desse conceito não termina, apenas começa.

(...) o aprendizado da aritmética, da gramática, das ciências naturais, etc., não começa no momento em que as respectivas funções estão maduras. Ao contrário, a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar. (VIGOTSKI, 2001, p. 318-319).

Dessa forma, para o autor, a psicologia e a pedagogia podem se libertar “(...) do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir seu edifício” (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

O desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem e os adultos têm papel fundamental nesse processo.

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar nos processos de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhes transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. (ELKONIN, 1960, p. 498).

A apropriação desses conhecimentos não se faz de forma automática, não são todas as ações dos adultos que influenciam o desenvolvimento das crianças, pois esse processo depende de como estas se realizam e das experiências anteriores que as crianças tiveram com esses conhecimentos, além do fato de terem, frente à aprendizagem, um papel ativo. Assim, o desenvolvimento psíquico não acontece espontaneamente, não se produz por si mesmo, mas com a mediação das condições de vida, da educação, do ensino, intencionalmente. É pelo ensino que a criança se desenvolve, aprende as características do comportamento humano, assimilando a experiência social (MUKHINA, 1995).

Desta relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski alcança uma conclusão a respeito da relação entre ensino e desenvolvimento: “O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2001b, p. 114).

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2001b, p. 115).

Por considerar aprendizagem e desenvolvimento como dois processos diferentes, mas interdependentes, Vigotski cria o conceito de zona de desenvolvimento próximo⁸, entendido como aquilo que uma criança não é capaz de fazer ainda sozinha, mas poderá fazê-lo com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente, através de diferentes níveis de ajuda, como perguntas-guia, exemplos, demonstrações.

Para Vigotski (2001a) a zona de desenvolvimento próximo tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual das crianças, mais importância que o nível *atual* do desenvolvimento, que se caracteriza como aquilo que já conseguem fazer sozinhas, sem a ajuda de um adulto ou parceiro mais experiente. Esse fato acontece pelo desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação. É importante esclarecer que, para Vigotski (2001a), a imitação não é uma atividade mecânica. Assim, o que uma criança é capaz de fazer quando ajudada, retrata o desenvolvimento do seu intelecto, uma vez que ela não pode imitar tudo que deseja, há um limite e só é possível imitar aquilo que está na zona de suas possibilidades intelectuais. Só é possível ensinar a uma criança o que ela for capaz de aprender, de imitar. Daí a importância da aprendizagem para o desenvolvimento – e a zona de desenvolvimento próximo é seu momento mais determinante.

Aquilo que se encontra hoje no desenvolvimento da criança como zona de desenvolvimento próximo, concretiza-se em desenvolvimento atual em outro nível: “Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje com colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha” (VIGOTSKI, 2001a, p. 331). A aprendizagem começa com aquilo que ainda não está pronto na criança, o que significa que não se deve esperar o amadurecimento das funções exigidas em uma determinada aprendizagem para

⁸ Nas traduções de Vigotski (2001a) encontramos zona de desenvolvimento imediato, em 2001b, zona de desenvolvimento potencial, Béaton (2005) utiliza o termo zona de desenvolvimento próximo. Utilizaremos neste trabalho a denominação zona de desenvolvimento próximo, para não confundir com o conceito de imediaticidade, próprio da filosofia marxiana ou o caráter imediato da relação das funções psíquicas elementares com a realidade.

depois ensinar, nem ignorar seu limite inferior, mas sim definir seu limite imediatamente superior, mais próximo e atuar na fronteira entre eles. “A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (p. 333). Se, como já vimos, o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, o ensino é fonte de desenvolvimento e “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (p. 336-337).

As crianças não aprendem sozinhas, precisam do outro para ensiná-las. Tanto as ações práticas quanto os atos psíquicos são resultado de aprendizagem. O ensino deve ser intencional e não adaptado ao nível de desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, não se restringindo às possibilidades intelectuais já alcançadas pela criança, mas provocando o avanço no desenvolvimento, uma vez que esse desenvolvimento não se produz por si mesmo, sem a mediação do ensino.

De acordo com Mello (2003, p. 36),

Nesse sentido, o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e o sujeito que aprende: o professor não deve fazer as atividades nem por nem para o aluno, mas com ele – atuando como parceiro mais experiente, não em lugar do sujeito. Quando uma criança realiza - com a ajuda de um educador - tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais.

A criança se desenvolve assimilando a experiência social que é transmitida pelo ensino considerando as formas como se relaciona como mundo e se inteira dele e o apreende. O professor, pois, deve levar em conta o nível de desenvolvimento alcançado pela criança, não para se deter nele, mas para saber até onde impulsioná-lo.

Essa compreensão das relações entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino, que destaca o papel ativo da criança no processo de aprendizagem e a importância fundamental da mediação do adulto nesse processo, tem implicações para a própria forma como se concebe a criança, bem como a infância. Considerando tais conceitos como essenciais para a abordagem da formação e das práticas do professor de educação infantil, nós os discutiremos a seguir.

2.2.2 Concepção de infância e de criança

A ideia de infância não é natural; é cultural, e surgiu, tal qual é considerada hoje, com a sociedade capitalista, quando se alterou a papel social da criança na comunidade. Até o século XII, havia um desconhecimento dessa etapa da vida. O alto índice de mortalidade infantil contribuiu para que a criança não tivesse nenhum valor do ponto de vista social. A partir do século XIII, a infância aparece nas Artes, na pintura bíblica, como anjos, saindo assim do anonimato, sendo dessa forma, paulatinamente, representada pelas famílias. Nos séculos XVI e XVII essas figuras foram sendo substituídas, nas pinturas, por outras, de crianças com roupas e realizando ações típicas da vida adulta. Aqui, a criança é vista como um pequeno homem, um homúnculo. É Rousseau, no século XVIII, que traz a idéia de infância como um período diferente da vida humana adulta, como uma época especial, na base do desenvolvimento de cada ser humano. A partir desse século, também com o avanço da Medicina e a diminuição dos índices de mortalidade infantil, a infância passou a ganhar significação nos diversos países, como questão cultural. Na sociedade burguesa, a criança passou a ser vista como alguém que precisa ser cuidado e educado (CARNEIRO, 2004).

Embora a idéia de infância esteja ligada, quanto à sua natureza biológica, a um período cronológico precedente da idade adulta, esta idéia está também permeada por representações ideológicas que determinam seu papel social na sociedade a qual pertence.

Moss, Pence e Dalhberg (2003) apontam para diferentes tipos de discursos, incorporados pela sociedade, sobre a infância. Em um destes discursos, a criança é vista como reprodutora de conhecimentos, identidade e cultura, capital humano em potencial, reprodutora de conhecimentos, habilidades e valores do capitalismo como o individualismo, a flexibilidade e o consumo. Na escola de educação infantil, esta criança é vista como tabula rasa, preparada para um vir-a-ser e treinada para as demandas do ensino fundamental.

Outro discurso, apontado pelos autores acima, define a criança como um ser inocente que vive os anos dourados de sua vida. Neste, a criança nasce buscando a verdade e a virtude, e a sociedade é que a corrompe. O papel da escola é deixá-las

livres, sem intervenção pedagógica, sendo seu papel protegê-la e dar-lhe segurança.

Também relatam a visão de criança como natureza, um ser de propriedades universais e capacidades inerentes, de desenvolvimento biologicamente determinado por estágios, mais natural que social, reduzida aos fragmentos social, emocional, intelectual e motor, isolados e dissociados. Na escola, essa criança é estimulada a passar de um estágio para o outro e o trabalho educativo tem que respeitar as etapas do desenvolvimento, focando o que a criança já possui, o que seu momento do desenvolvimento lhe permite aprender.

Outra ideia assinalada pelas autoras é a da criança como fator de suprimento do mercado de trabalho, ou seja, há um cuidado em atender essa criança somente para tornar as mães e pais empregáveis.

Por último, Moss, Pence e Dahlberg (2003) apontam para a criança como um co-construtor de conhecimento, identidade e cultura, difere das anteriores ao conceituar a criança como seres independentes na sociedade, com seus direitos como seres humanos. Nessa abordagem,

a criança é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente; (...) é contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura. (...) por isso não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças; (...) tem atividade e função; (...) têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas (...); (...) contribuem para os recursos e para a produção sociais (...). (MOSS; PENCE; DAHLBERG, 2003, p. 71).

De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança é considerada um ser competente e, na definição de Mello (2004, p. 152-153),

capaz de interagir com o adulto desde os primeiros dias de vida e desenvolver, a partir do contato emocional com esse adulto, a necessidade de comunicação; capaz de interagir com os objetos que o adulto lhe apresenta e, nessa atividade com objetos, criar as premissas para o desenvolvimento das funções psíquicas que caracterizam o homem adulto, como o pensamento, a atenção, a memória, a linguagem oral; capaz de internalizar, a partir da relação com os adultos, funções essenciais, como o pensamento verbal, o controle da própria conduta, idéias e sentimentos morais e éticos... enfim, capacidades, habilidades e aptidões que definirão sua inteligência e sua personalidade; capaz de colocar-se no lugar do adulto e, nesse processo, compreender os papéis e as relações sociais que testemunha; capaz de fazer teorias, interpretando fenômenos e relações –

teorias essas que , embora não sejam estáveis e científicas, são exercícios de pensamento e de interpretação das experiências vividas.

O conceito de infância que tem o professor influencia seu trabalho educativo, porque é partindo de suas concepções que ele estabelece intenções para sua prática e formula as ações que as concretizam. Assim, faz-se necessário desnaturalizar os conceitos de infância, as concepções, repensando-as historicamente, da Idade Média aos dias atuais.

A infância do ser humano, mais longa e incomparavelmente mais complexa [do que dos outros animais] (...) é conquista humana. A infância é o tempo em que a criança deve introduzir-se na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada reproduzindo para si as qualidades especificamente humanas. (MELLO, 2007, p. 85).

Compreendendo que infância é fenômeno cultural, histórico, condicionada aos modelos econômicos, políticos e sociais vigentes em cada período da história da humanidade, faz-se importante refletir sobre que infância queremos para nossas crianças e lutar pela não abreviação da infância e pelo direito da criança de ser criança, ter infância, de ter seu momento de desenvolvimento respeitado, não para justificar um atendimento espontâneo, barateado e ínfimo, mas para fazer dele impulso para novas aprendizagens, promovendo seu desenvolvimento.

Se, como já pudemos constatar, o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem, a criança aprende desde que nasce e porque aprende, se desenvolve, forma para si as capacidades, habilidades e aptidões humanas criadas pelas gerações que as antecederam ao longo da história, constituindo-se assim um ser de capacidades. Para Mukhina (1995), as crianças possuem inúmeras possibilidades psíquicas e, em condições favoráveis, desenvolvem procedimentos mentais, diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais.

Disso se conclui que na infância até os seis anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado. (MELLO, 2007, p. 92).

Nesta perspectiva, não se deve antecipar tarefas que vão ser formadas a partir dessa base, há que respeitar esse período de apropriação dessas

capacidades humanas, aperfeiçoando “o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar” (MELLO, 2007, p. 96).

A partir desses referenciais teóricos, acreditamos, como Mello (2007, p. 89), nas crianças como

seres capazes de relacionar-se, de comunicar-se e conhecer-se, de conhecer o mundo e de interpretar o que conhecem, produzindo teorias próprias [...] crianças diferentes em suas culturas e suas contradições, crianças que sabem pensar, que aprendem, que conhecem mais e mais o mundo que se abre para elas.

Bissoli, 2005, p. 67 sintetiza:

as crianças não são incapazes, estão em desenvolvimento; são sujeitos históricos e, como tais, produtores de saberes, costumes, linguagens; não precisam que o seu desenvolvimento seja abreviado; precisam de tempo e espaço para o jogo, as desobrigações, a criação, o envolvimento emocional; precisam ser protegidas da fome, da insegurança, da violência, da exploração – todas as crianças, sem exceções; precisam ser respeitadas como pessoas e isso envolve saber ouvi-las e compreendê-las em suas especificidades, saber considerá-las como indivíduos em formação, dar espaço para o seu crescer. Dessas considerações decorre a necessidade da instauração de novas práticas educativas, de um novo olhar sobre a infância, da intencionalidade do trabalho pedagógico (...).

Conforme Zaporózhets (1987), as pesquisas e as experiências pedagógicas sinalizam que as crianças pequenas possuem inúmeras reservas psicofisiológicas que, em condições concretas favoráveis de vida e de educação, se desenvolvem intensamente. As crianças que frequentam uma escola de educação infantil alcançam um desenvolvimento superior ao das crianças que não tiveram acesso a essa educação mais intencional e sistematizada.

Ainda segundo esse autor e obra, a eficácia da educação escolar está em levar em conta as particularidades psicofisiológicas evolutivas da criança pré-escolar. O processo pedagógico só desenvolverá maximamente as grandes possibilidades da criança pré-escolar se considerar, primeiro, que a criança pré-escolar tem um cérebro em crescimento, com suas funções em formação, o que exige que o professor não somente preveja o que cada criança é capaz de alcançar, mas que leve em conta os “gastos físicos, nervosos e psíquicos” (p. 245) que despenderão, evitando sobrecargas nocivas ao seu desenvolvimento. Em segundo

lugar, é preciso que o professor ensine as crianças pré-escolares em consonância com sua forma de aprender, ou seja, com a atividade principal nesse momento do desenvolvimento infantil. Para esse autor, o ensino para os pré-escolares se realiza através de jogos, da observação direta e de diferentes tipos de atividade prática e plástica, e não na forma da tradicional lição escolar. Por último, é preciso organizar a educação pré-escolar levando em consideração a importância peculiar da infância pré-escolar e as novas estruturas psíquicas que se formam nesse estágio evolutivo para o curso geral da formação da personalidade. Essas novas estruturas constituem-se diferentemente, de acordo com as condições de vida e educação das crianças, da realização ou não de uma orientação sistemática e educativa. Para o autor, pensamentos espontâneos da criança descritos por Piaget como sincretismo e egocentrismo não são naturais na criança e sim resultado de “defeitos educativos” (p. 246-247), causados por limitações na experiência social e moral da criança. Através de um enriquecimento dos conteúdos de sua atividade prática e dos jogos e das experiências sociais e morais, de uma organização na vida e na atividade coletiva das crianças pequenas, esses modos de pensar podem ser superados e ganhar traços qualitativamente novos. Por tudo isso, Zaporózhets (1987) opõe-se a uma aceleração artificial do desenvolvimento psíquico da criança e defende “o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividades lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos” (p. 247).

Como já dissemos anteriormente, a escola é a instituição responsável pelas apropriações acima citadas, próprias das esferas não cotidianas da atividade social. A mediação que o professor realiza entre a criança e a cultura apresenta uma especificidade, é qualitativamente diferente das apropriações do cotidiano. Para BASSO (1998, p. 6), “a finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social”, ou seja, às objetivações para-si, como ciência, arte, moral, filosofia.

Assim, a escola se constitui como o lugar onde a criança estabelecerá relações sociais em nível diverso ao da família e também terá acesso sistemático à cultura e ao conhecimento historicamente construído, o que não significa que se deve abreviar a infância e apressar seu desenvolvimento psíquico.

Hoje as crianças estão mais expostas às condições de existência e à influência do entorno, o que tem provocado uma aceleração no seu desenvolvimento

físico e psicológico. Tal aceleração não justifica uma aceleração pedagógica artificial.

A antecipação das aprendizagens não gera desenvolvimento efetivo, já que a criança, sem ter possibilidade de envolver-se com o que é proposto, sem estar motivada para tal, realiza ações sem sentido, o que culmina em uma aprendizagem superficial e não desenvolvente. (BISSOLI, 2005, p. 132).

O ensino em cada etapa não tem como objetivo acelerar o desenvolvimento psicológico, mas *enriquecê-lo*, utilizando maximamente as vantagens que cada etapa oferece para o desenvolvimento infantil (MUKHINA, 1995, p. 64), o que significa oferecer às crianças o acesso à cultura nas suas máximas possibilidades, com expressão e atividade significativa das crianças.

Conhecer, na perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento infantil e as diferenças individuais nesse desenvolvimento é condição imprescindível para intervenção que pretenda, além de desenvolver individualmente os aspectos psicológicos, intervir ativamente para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas de cada criança.

2.2.3 Desenvolvimento infantil

O desenvolvimento humano é um processo caracterizado por saltos, rupturas e superações e não de forma linear, por justaposição de etapas determinadas biologicamente. Conforme Vygotski (1995, p. 156):

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

Vygotski (1996) teoriza o desenvolvimento como processo dinâmico, em constante movimento, com alternância de períodos estáveis e críticos. Em alguns momentos do processo, as mudanças são lentas, microscópicas, quase imperceptíveis, as quais vão se acumulando e só aparecerão mais tarde, ao término de um período latente, com uma formação qualitativamente nova, transformada. As

etapas mais estáveis do desenvolvimento são as pesquisadas com maior frequência pela Psicologia. Vygotski desejou pesquisar as etapas críticas, até então estudadas isoladamente e explicá-las cientificamente integradas ao desenvolvimento. Estas etapas críticas foram denominadas de crises por Vygotski (1996, p. 256, tradução nossa): “Em um breve período de tempo a criança muda por inteiro, modificam-se os traços básicos de sua personalidade (...) São pontos de virada no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de agudas crises”.

As crises caracterizam o desenvolvimento como processo dialético, uma vez que a passagem de um estágio ao outro do desenvolvimento não se caracteriza por via evolutiva, mas sim revolucionária. As crises são fundamentais para o desenvolvimento, pois se constituem como faceta inversa das modificações positivas da personalidade, um passo para uma forma nova e superior de desenvolvimento. As novas formações provenientes dos períodos de crise são transitórias, se extinguem, se incluem e se diluem nas etapas posteriores estáveis do desenvolvimento, porém, permanecem nelas em estado latente. (VYGOTSKI, 1996).

A periodização das idades em Vygotski (1996) tem como critério as novas formações e nela se alternam períodos estáveis e períodos críticos, a saber: crise do nascimento, primeiro ano (dois meses - um ano), crise de um ano, primeira infância (um ano - três anos), crise dos três anos, idade pré-escolar (três anos-sete anos), crise dos sete anos, idade escolar (oito anos-doze anos), crise dos treze anos, puberdade (catorze anos-dezoito anos), crise dos dezessete anos (p. 261).

Em cada etapa de idade encontra-se uma nova formação central, que gerará uma reorganização da personalidade da criança sobre uma nova base. Os processos de desenvolvimento que se relacionam de forma mais imediata com esta nova formação foram chamados por Vygotski (1996) de *linhas centrais do desenvolvimento* – aquilo que a criança desenvolve prioritariamente em cada idade-, enquanto os processos parciais foram denominados de *linhas acessórias*. Esses processos, em cada idade, modificam-se e o que era principal em uma idade se torna acessória em outra, numa estrutura dinâmica, “a estrutura de cada idade anterior se transforma em uma nova que surge e se forma à medida que a criança se desenvolve” (p. 263).

A estrutura da idade resulta da dinâmica do desenvolvimento, porque esse processo não é estático, imóvel e invariável e sim, dinâmico. “A estrutura de cada idade anterior se transforma em uma nova que surge e se forma à medida que a

criança se desenvolve” (Vygotski, 1996, p. 263) . Em cada idade a criança tem uma forma específica de relacionar-se com o seu entorno. Cabe destacar que não se considera o entorno algo externo e independente à criança, mas entende-se que a *relação* que ela estabelece com seu entorno é social e fonte para seu desenvolvimento. Vygotski (1996) denominou esta relação como situação social de desenvolvimento específica de cada idade. À medida que a criança modifica sua estrutura de consciência, ao final de cada idade, e conseqüentemente suas relações com a realidade externa e consigo mesmo, reestrutura também sua relação com a realidade, com sua situação social de desenvolvimento e essa nova situação de desenvolvimento passa a ser o ponto de partida para a idade posterior. E é essa reestruturação da situação social de desenvolvimento o conteúdo principal das idades críticas. Assim, de maneira geral, Vygotski definiu o desenvolvimento dinâmico da idade:

(...) as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade, acabam por negar e superar a própria base de desenvolvimento de toda idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim da etapa dada do desenvolvimento e o passo ao seguinte, ou ao superior período de idade. (1996, p. 265).

Para Leontiev (2001), a criança aprende desde seu nascimento, mas de formas diferentes em cada momento de sua vida, de acordo com o que criou e viveu nos momentos anteriores. Também para esse autor, o lugar que a criança ocupa nas relações sociais tem força motivadora em seu desenvolvimento. No entanto, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento. Este é determinado pela própria vida da criança, pelo desenvolvimento de sua atividade, pela relação que a criança estabelece com a cultura – relação essa mediada pelo professor. Isso aponta para a importância do conceito de criança que tem o professor, o qual orienta suas intenções e ações educativas. Esse conceito vai determinar o lugar que ele vai estabelecer para a criança na relação educativa.

Em cada estágio do desenvolvimento psíquico a relação entre a criança e a realidade se concretiza por um tipo preciso e dominante de atividade, denominado pelo autor como atividade principal (LEONTIEV, 2001, p. 64).

Essa dominância se dá não pela frequência com que determinada atividade aparece, mas pela forma pela qual a criança mais decisivamente se relaciona com o mundo, que organiza e reorganiza seus processos psicológicos e a que melhor

promove mudanças na sua personalidade. Leontiev (2001, p. 65) define atividade principal como “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”, porque é a forma como a criança consegue melhor se relacionar com o mundo físico e social.

Leontiev (2001) aponta também que, embora os momentos tenham uma certa seqüência no tempo, na idade da criança, esta seqüência não é imutável. Os conteúdos dos estágios são dependentes muito mais das condições de vida das crianças do que da idade em si – e se alteram de acordo com as condições sócio-históricas

Nem o conteúdo dos estágios nem sua seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (...) As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (...) Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio de desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 2001, p. 65-66).

Assim como Vigotski, para Leontiev (2001), o desenvolvimento da criança não é linear, nem regular, é provocado por rupturas e saltos qualitativos. Em cada etapa do desenvolvimento a criança ocupa um lugar nas relações sociais. A mudança de um estágio ao outro acontece quando a criança percebe que o lugar que ela ocupa nessas relações não mais corresponde as suas potencialidades, e se esforça para modificá-lo.

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica. (LEONTIEV, 2001, p. 66).

Quando o adulto não acompanha este momento, não acompanha esta ruptura e não favorece este salto qualitativo, uma crise se instala e seu desenvolvimento é comprometido. Assim, para Leontiev (2001), as crises não são inevitáveis. “Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura,

as mudanças qualitativas no desenvolvimento” (p. 67). A duração de uma crise vai depender do adulto, de sua atitude para com a criança; será necessário que conceda à criança mais autonomia, reconheça a ampliação de suas possibilidades e forneça a ela novos modelos de novas atividades para que possa realizá-las. (LEONTIEV, 2001; MUKHINA, 1995).

No percurso do desenvolvimento, há transições de um estágio a outro, e para Leontiev, esta transição se dá pela mudança do tipo principal de atividade provocada pela “contradição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais superaram este modo de vida” (LEONTIEV, 2001, p. 66). Novas atividades surgem quando uma ação é transformada em atividade (quando o resultado de uma ação torna-se mais significativo que o motivo da atividade a qual a ação encontrava-se subordinada) ou quando ações convertem-se em operações (quando o alvo da ação se torna condição para realização de outra ação).

Nos primeiros meses de vida, a atividade principal é a comunicação emocional com os adultos, pois é através dos adultos que cuidam da criança que esta entra em contato com o mundo. A atitude dos adultos de falar com a criança antes que seja capaz de responder ou entender e de aproximar objetos para ela ver e pegar, cria nela a necessidade de se comunicar e manipular objetos. Essa manipulação de objetos é a atividade principal da criança até os três anos e através dela a criança acumula experiências que formam as premissas para o desenvolvimento do pensamento, que acontece inicialmente por imagens, depois essas imagens vão ficando na memória e a criança então pensa com elas para depois esse pensamento se tornar verbal. Nesta atividade, a criança desenvolve também a atenção e a linguagem oral, ao nomear os objetos e seus atributos. Próximos aos 3 anos e até os 6 anos, a criança se interessa pelo uso desses objetos, passando a imitar sua utilização pelos adultos e as relações sociais que essa utilização desencadeia. É o jogo do faz-de-conta, ou o brincar – especificado no item 2.2.3.1 desse documento – a atividade principal deste período de desenvolvimento. Próximo aos sete anos, a atividade principal é o estudo, com a entrada no ensino fundamental, onde a criança amplia seu conhecimento sobre o mundo, pensando e reorganizando melhor o seu pensamento. (MELLO, 2002).

Conhecer a atividade principal em cada momento do desenvolvimento é fundamental para o professor, no seu fazer pedagógico, nas propostas de atividades, uma vez que o ensino influencia principalmente as qualidades que estão

em formação. A criança pequena, por exemplo, cuja atividade principal é o faz-de-conta, não vai aprender através de exercícios repetitivos no papel, com “lições escolarizadas” e sem sentido. O conteúdo só será internalizado pela criança, neste estágio, pelo jogo simbólico, pelas possibilidades de representações nas diversas linguagens.

Para Elkonin (1987, p. 108), “cada estágio do desenvolvimento psicológico se caracteriza pela relação determinada, principal em cada etapa da criança até a realidade, por um tipo determinado, principal, de atividade”, ideia originária da teoria da atividade de Leontiev. A atividade principal anuncia o futuro, é desenvolvimentista porque impulsiona para outras atividades. Também nelas as funções psíquicas superiores tomam forma, se complexificam, constituindo-se assim o esteio do desenvolvimento da personalidade de cada sujeito humano.

A atividade principal comporta duas ações não excludentes, as ações com as pessoas e as ações com os objetos. No funcionamento psíquico, começamos nossa vida priorizando ora uma, ora outra; ou seja, há uma preponderância psíquica nas nossas ações. Nas ações com as pessoas, há predomínio das atividades de apropriação dos motivos, valores, sentimentos, relações presentes nas esferas interpessoais, mediadas pelos aspectos afetivos, numa dimensão afetivo-motivacional. Nas ações com os objetos, há predomínio das atividades de apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ações com os objetos, mediadas pelos aspectos cognitivos numa dimensão cognitiva. Elkonin (1987) defende que o desenvolvimento dos aspectos afetivos e intelectuais devem acontecer numa unidade dinâmica, sendo necessário superar o dualismo e o paralelismo presente no enfoque naturalista de desenvolvimento.

Para superar esta concepção, é preciso modificar radicalmente a compreensão da inter-relação entre criança e sociedade, é passar a ver a criança na sociedade e não a criança e a sociedade, como se fossem adversativas e independentes. Para Elkonin (1987), as relações criança-objeto e criança-pessoa passam a ser dois sistemas autônomos formando um sistema único.

O conteúdo de cada sistema se modifica – as relações criança-coisas da primeira infância passam a ser relações criança-objetos sociais na idade pré-escolar, quando aparecem em primeiro plano os procedimentos socialmente elaborados das ações com essas coisas. Como a origem e a utilidade dos objetos não estão neles mesmos, a criança precisa dominar internamente os procedimentos sociais de ações

com os objetos e as propriedades físicas somente orientam essa ação. É neste domínio dos procedimentos sociais elaborados que a criança se insere como membro da sociedade. O sistema criança-adulto também se modifica e passa para criança-adulto social. O adulto, para a criança, aparece como sujeito que realiza determinadas tarefas, que se relaciona com outras pessoas e se subordina a determinadas regras mas nas suas atividades não estão assinaladas externamente as tarefas e os motivos dessas atividades, elas aparecem externamente à criança, na forma de produção e transformação dos objetos. Para apreenderem as tarefas, os motivos e as normas da atividade humana, criam um processo especial de assimilação de tarefas do adulto, reproduzindo essas relações na atividade próprias das crianças e de suas comunidades, uma vez que não as pode realizar de forma real. “Assim, a atividade das crianças pequenas nos sistemas criança-objeto social e criança-adulto social representa um processo único no qual se forma sua personalidade” (ELKONIN, 1987, p. 115).

Estas questões são fundamentais para compreender a alternância de predomínio, na periodização do desenvolvimento infantil, das *ações com pessoas* e *ações com objetos*, expressa por Elkonin (1987): comunicação emocional direta do bebê com o adulto; atividade objetual exploratória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

A *comunicação emocional direta do bebê/adulto*, que acontece no primeiro ano de vida, é a atividade principal das primeiras semanas até um ano e é a base para formação das ações sensório-motoras de manipulação. O bebê usa de vários recursos para se comunicar com o adulto e as relações estabelecidas formam a base para o surgimento de sentimentos sociais mais complexos. No primeiro ano de vida a socialidade da criança é especificamente marcada pela contradição entre uma incapacidade biológica da criança em ser autônoma e sua conseqüente dependência do adulto - máxima socialidade e da sua falta de linguagem como meio de comunicação – mínima possibilidade de comunicação (VYGOTSKI, 1996). Essa sua situação social de desenvolvimento cria a necessidade, na criança, de manter uma constante comunicação com o adulto. Neste período, há predomínio da relação com o mundo das pessoas.

Nos segundo e terceiro anos de vida, a atividade principal é a *objetual-instrumental*, onde a assimilação da ação com os objetos e a linguagem, em processo de acelerado desenvolvimento neste momento, auxilia a criança a

compreender essa ação, pois se faz necessário que um adulto mostre para a criança o objeto e sua característica. Neste momento, o uso do objeto não é o objeto de interesse da criança, mas sua manipulação e seus atributos. Neste momento, há predomínio do mundo dos objetos, mediado pelo mundo das pessoas.

O jogo ou a brincadeira é a atividade principal do quarto ao sexto ano de vida, cuja característica é apossar-se do mundo adulto, reproduzindo as ações realizadas por eles com os objetos humanos. As brincadeiras são determinadas pela percepção que as crianças têm do mundo dos objetos humanos. Na ação lúdica, as crianças resolvem a contradição entre o querer agir como um adulto e não poder, e fazem isso pela imitação, no jogo simbólico. Também neste jogo, a criança modela as relações entre as pessoas, pois seu conteúdo é o homem – sua atividade e suas relações. As necessidades das crianças são supridas pelos adultos e por isso, neste momento, as crianças sentem-se dependentes destes, predominando assim o mundo das pessoas sobre o mundo dos objetos.

Do sétimo ao décimo ano de vida, *o estudo* é a atividade principal. Condicionada pela entrada da criança na escola, o estudo muda o lugar da criança nas relações humanas, dando-lhe novo valor. É o mundo do conhecimento sobre os objetos que predomina nesta ação.

Na adolescência, *a Comunicação Íntima pessoal* promove o estabelecimento de relações íntimas entre companheiros como forma de reproduzir, com estes, as relações existentes entre adultos. A relação entre companheiros é mediatizada pelas regras morais e éticas do grupo. Nesta fase do desenvolvimento se produz no adolescente um avanço intelectual e o pensamento por conceito forma no jovem a consciência social, o conhecimento da ciência e da arte e a assimilação da vida cultural. Pela comunicação pessoal com seus iguais o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, as relações entre pessoas, o futuro e o sentido da vida (FACCI, 2004). Há, nesta atividade, o predomínio do mundo das pessoas.

Na vida adulta, é na atividade profissional/de estudo que o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade.

Ainda segundo Elkonin (1987), as atividades dominantes podem ser divididas em dois grandes grupos: as desenvolvidas no sistema criança-adulto social, com predomínio na atividade humana e na assimilação de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e as que ocorrem num sistema criança – objeto social, onde se dá a assimilação de procedimentos de ação com objetos. Em

determinado período essas atividades são dominantes e em outros não deixam de existir, mas perdem sua força, alternando-se. É com base nesta sequência de atividade principal que o autor formula sua hipótese de periodização: primeira infância: um a três anos – comunicação emocional direta e atividade objetual manipulatória; segunda infância: três a dez – jogo e atividade de estudo e adolescência: dez anos em diante – comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo.

As transições de um período a outro acontecem por uma necessidade interior própria. A criança torna-se consciente das relações sociais estabelecidas, o que a leva à mudança na motivação de sua atividade, surgem novos motivos e a atividade principal daquele momento passa para segundo plano, surgindo uma nova atividade principal, um novo estágio no desenvolvimento. As crises denunciam a presença de uma “contradição aberta entre o modo de vida e as possibilidades que já superaram esse modo de vida” (FACCI, 2004, p. 74).

A periodização do desenvolvimento infantil, vista nesta perspectiva, dá à infância um caráter histórico concreto e as particularidades de cada idade também são historicamente transformadas (FACCI, 2004). Os estágios do desenvolvimento e os limites de idade de cada estágio dependem das condições concretas nas quais o desenvolvimento acontece e se alteram com mudanças histórico-sociais. Importante ressaltar que não estamos destituindo o papel do biológico, que mesmo sem força motora no desenvolvimento, constitui-se em base sobre a qual essas condições concretas atuam. É a junção do biológico com o cultural que dá a universalidade na periodização do desenvolvimento infantil. Assim, independente das condições que a criança vive, ela não falará ao final de primeiro ano de vida, mas com as bases biológicas formadas para a fala, esta se desenvolverá de forma diferente em cada criança.

Olhar para o desenvolvimento infantil nesta perspectiva implica abandonar a idéia de estágios do desenvolvimento psicológico como fixos, imutáveis e universais para toda e qualquer criança em qualquer tempo e contexto. (PASQUALINI, 2006).

Segundo Zaporózhets (1987), há uma peculiaridade qualitativa nos sucessivos períodos evolutivos da infância que envolve dois planos de desenvolvimento: o funcional e o evolutivo, que são diferentes entre si mas estreitamente vinculados.

O *desenvolvimento funcional* acontece na assimilação de conhecimentos e capacidades isoladas que promovem mudanças pontuais que não levam a transformações significativas no desenvolvimento do pensamento e da personalidade, a um novo nível de compreensão da realidade. O *desenvolvimento evolutivo*, por sua vez, “envolve a reestruturação do sistema de relações da criança com as pessoas que a rodeiam e a passagem a novos níveis de atividade, ou seja, permite a formação de novos níveis de compreensão da realidade” (MELLO, 2007, p. 101). Essas transformações têm lugar na atividade principal da criança em cada idade. Somente respeitando essas atividades das crianças é que o processo de desenvolvimento evolutivo da atividade infantil será global e significativo. Dessa forma, a escola não pode valorizar a aquisição de capacidades isoladas, conhecimentos pontuais e ações fragmentadas, mas comprometer-se com objetivos mais amplos que promovam mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações sociais, formando novos motivos e novas atividades (MELLO, 2007).

Concluindo, assim como os estágios de desenvolvimento não seguem uma ordem natural e universal e como só o desenvolvimento evolutivo possibilita transformações na forma de compreender a realidade, não adianta esperar chegar o próximo estágio, nem trabalhar com conceitos isolados e fragmentados. Cabe ao professor criar condições para a criança avançar. Para isso ele precisa conhecer a periodização do desenvolvimento e, com base nesse conhecimento, estabelecer fins para sua prática pedagógica e objetivos para as atividades educativas que propõe.

Apresentaremos a seguir as principais atividades das crianças pré-escolares de três a seis anos.

2.2.3.1 Atividades da criança de 3 a 6 anos

A concepção de desenvolvimento infantil da teoria histórico-cultural acima apresentada evidencia a importância de conhecer as atividades da criança em cada momento do desenvolvimento. Sendo assim, analisaremos a seguir as diferentes atividades que fazem parte do trabalho educativo com crianças de três a seis anos.

Em cada momento do desenvolvimento, conforme discutimos anteriormente, há uma atividade com a qual a criança melhor se relaciona com a realidade,

denominada por Leontiev de “principal” no desenvolvimento infantil. Lembramos seu conceito para Leontiev:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2001a, p. 122).

Na criança de três a seis anos essa atividade é o *jogo de papéis ou jogo dramático*. De acordo com Mukhina (1995), “o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil”. (p. 155).

Para Leontiev (2001a) a brincadeira é a atividade em que o seu motivo está no seu próprio processo, ou seja, seu alvo está na ação em si mesma e não no seu resultado.

Por afirmar que a brincadeira evolui e que em cada período do desenvolvimento ela se configura de formas diferentes, ressalta a importância de se conhecer suas especificidades em cada um desses períodos.

De acordo com Leontiev (2001a), a brincadeira do pré-escolar surge da necessidade da criança de agir não só sobre o mundo dos objetos como também em relação ao mundo do adulto, sua forma de agir nele. Instala-se uma contradição entre o desejo de agir sobre o objeto do mundo adulto e sua impossibilidade de dominar as operações exigidas por essas ações. Para superar essa contradição, a criança coloca um objeto substituindo o objeto real e o utiliza imitando o uso que o adulto lhe confere. O autor ressalta que, embora o objeto seja um substituto, o conteúdo e a sequência da ação devem corresponder à situação real, obrigatoriamente, afirmando que “só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2001a, p. 122). Assim, em um jogo simbolizando uma consulta médica, por exemplo, um telefone pode ser substituído por um bloco retangular de madeira ou plástico, um pauzinho pode representar um termômetro, papéis cortados podem representar um receituário, um cordão amarrado a uma tampa pode ocupar o lugar de um estetoscópio, mas o conteúdo e a sequência da ação sempre corresponderão à realidade, nunca farão a receita antes de examinar o “paciente”, não atenderão ao telefone se estiverem “consultando”. O jogo, pois, para a criança, não é arbitrário ou

alucinatório. A estrutura da atividade lúdica determina a ocorrência de uma situação lúdica temporária, o que, para Leontiev (2001a apud Rossler 2006, p. 58) implica considerar que

a atividade lúdica não provém de uma situação imaginária, mas sim o contrário. A imaginação, a fantasia, tornam-se necessárias e se originam mediante as ações que a criança executa durante a brincadeira. De fato, são produzidas nessas ações.

Em Leontiev (2001a), a imaginação não é, assim, o fator componente do brincar, mas sim o resultante. O componente do jogo é a reprodução da ação - ou papel lúdico, pela criança, ou seja, o desempenho pela criança de uma função social humana, um papel social explícito, que, como tal, comporta uma regra latente. Para Vigotski (2008) “o papel que a criança interpreta e a sua relação como objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem de regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras”.

Durante o desenvolvimento da atividade lúdica pela criança, o brinquedo também evolui para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes, ou seja, os jogos simbólicos se transformam em jogos de regras. Os *jogos com regras* têm sua origem nos jogos de papéis, são posteriores a estes porque a motivação para o jogo muda. “(...) uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si” (LEONTIEV, 2001a, p. 135). As relações dos jogadores entre si passam a ser o elemento determinante da própria brincadeira e o que está em jogo para a criança é sua capacidade de dominar e controlar seu próprio comportamento, subordinando-o a um propósito definido. Das relações estabelecidas entre os participantes do jogo, surge um processo de subordinação da criança às regras da ação. Conforme exemplo citado pelo autor, uma criança vivendo o papel de garçom não “se serve” dos alimentos do “restaurante”, mesmo sem ninguém a observando.

Para Leontiev (2001a), o desenvolvimento destes jogos constitui-se pré-condição para o desenvolvimento da consciência das regras fixas em determinados tipos de jogos. Nesses jogos, o conteúdo não é mais o papel e o lúdico, mas a regra e o objetivo. O desenvolvimento da consciência do objetivo para a brincadeira, leva a atividade para um resultado – dominar as regras, o que significa

dominar seu próprio comportamento, subordinando-o a um propósito definido. Estes jogos possibilitam o desenvolvimento da auto-avaliação da criança e seu desenvolvimento moral – pela brincadeira, por sua própria atividade e não abstratamente sob a forma de “sermões”.

Leontiev (2001a) discute o papel dos *jogos didáticos*, possíveis somente a partir dos jogos de objetivos. Esses jogos, embora treinem atividades cognitivas relevantes para as atividades escolares futuras das crianças, têm significação subsidiária e suplementar, não principal, para o desenvolvimento do pré-escolar.

Diante do exposto, podemos afirmar que, para o pré-escolar, é o jogo ou a brincadeira a atividade determinante para seu desenvolvimento. É pela atividade lúdica que a criança poderá penetrar, nessa etapa de sua vida, no universo sócio-cultural humano, incorporando-o como parte constitutiva de seu ser, e desenvolver ainda faculdades psíquicas tipicamente humanas. (ROSSLER, 2006). Isso traz implicações importantes para a educação das crianças na escola, indicando a necessidade de se organizar o processo de ensino a partir da brincadeira. A compreensão da estrutura e função da atividade lúdica na idade pré-escolar constitui, portanto, um conteúdo fundamental da formação de professores da educação infantil, contribuindo para a superação da clássica dicotomia entre os momentos de brincar e os momentos de aprender.

Enquanto brinca de faz-de-conta, a criança vai desenvolvendo funções psíquicas e atitudes que são condição para seu desenvolvimento futuro na escola e na vida.

No faz-de-conta, enfim, são contemplados objetivos como formação e desenvolvimento da linguagem oral, do pensamento, da memória, da atenção, da imaginação, o controle da própria conduta, a formação da identidade, a criação de uma auto-estima positiva, o aprendizado do relacionamento com os colegas, a socialização como o aprendizado do esperar a vez, o trabalhar em grupo e mesmo a noção de tempo e de espaço, o aprendizado pelas crianças do planejar e do avaliar os processos que vivem (...) a função simbólica (...), as bases de sua personalidade (...) O jogo dramático possibilita às crianças compreender melhor sua vivência na família, os costumes e os acontecimentos do dia-a-dia. Além disso, exercita e forma a linguagem, o pensamento e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que a rodeia. Experimentam também aquelas regras que estão muito além das exigidas às crianças (...), ou seja, ao brincar, as crianças vão compreendendo as intrincadas relações sociais. (MELLO, 2007a, p. 45).

MUKHINA (1995), elenca e discute outras atividades que, embora não principais na aprendizagem do pré-escolar, influem no desenvolvimento psíquico da criança: atividades produtivas, atividades escolares e trabalhos elementares. As *formas produtivas de atividade* estão muito relacionadas com o jogo e diferem dele por ter um produto. O motivo da ação não é a ação em si, mas o seu resultado. As atividades plásticas (desenho, pintura) e as construtivas (construção, modelagem e colagem) enquadram-se, para a autora, neste tipo de atividade. Estas atividades são mediadas pelas distintas experiências que a criança adquiriu através da manipulação e observação dos objetos, por sua própria atividade e pelos ensinamentos transmitidos pelo adulto.

As atividades produtivas são fundamentais para o trabalho com as crianças pequenas. São suas primeiras objetivações, necessárias aos processos de desenvolvimento humano. É pelas diferentes linguagens que a criança se expressa e comunica suas idéias e sentimentos, desejos e emoções. Entre os jogos de papéis e as atividades produtivas existem relações, mesmo envolvendo operações distintas. Por exemplo, ao desenhar a criança estará interpretando a realidade (denominada por Mukhina como argumento do jogo simbólico). O interesse pelo desenho, pela construção, pela modelagem tem um caráter lúdico, inicialmente, mas próximo aos seis anos, a criança já começa a centrar seu interesse nos resultados. (CAVALCANTE; MARTINS, 2005).

As *atividades escolares*, de acordo com Mukhina (1995), atendem a esquemas muito complexos ainda não desenvolvidos na criança pré-escolar. Porém, embora seja preferencialmente pelo jogo e pelas atividades do tipo produtivo que se forma na criança qualidades que auxiliarão nas atividades posteriores de estudo propriamente ditos, com as tarefas escolares o professor poderá formar condições psíquicas que mais tarde serão de grande utilidade. Elkonin (1960, p. 515-6) afirma que a atividade de estudo, embora não seja a atividade principal do pré-escolar, pode ensinar às crianças pré-escolares de seis anos habilidades e conhecimentos que lhe são acessíveis, como preparatório para o ensino primário. Mukhina (1995) ressalta que as atividades escolares têm para a criança pré-escolar superior⁹ um sentido diferente do atribuído pelo adulto. As crianças realizam estas atividades interessadas no processo em si, no parecer-se com o adulto e obter sua aprovação,

⁹ MUKHINA (1995) divide a criança pré-escolar em três momentos: os menores ou inferiores (três a quatro anos), os medianos (quatro a cinco anos) e os maiores ou superiores (de cinco a seis anos).

sem consciência de sua importância. “Na idade pré-escolar apenas nasce, e nada mais, a consciência de que as tarefas escolares e de trabalho devem ser obrigatoriamente cumpridas” (MUKHINA, 1995, p. 178).

Com relação aos conteúdos da escola para o pré-escolar, Mukhina (1995, p. 180) afirma:

Todas as crianças mostram interesse por matemática, língua ou ciências naturais, com a condição de que não recebam dados isolados, mas um sistema de conhecimentos que lhes permita compreender as principais relações entre os fenômenos que constituem a realidade.

A atividade voltada para o trabalho, ou *trabalho elementar* cria produtos úteis para a sociedade. Exige a compreensão do valor social do trabalho, a valorização do trabalho em equipe, uma programação e previsão de resultados, qualidades psíquicas que a criança pré-escolar ainda não possui, estando nela apenas no seu início. Quando realiza uma atividade de trabalho elementar, a criança não percebe ainda sua diferença da atividade e nos jogos de papéis, reproduzindo ações dos adultos, compreende sua necessidade e caráter coletivo¹⁰. Propor algumas atividades de trabalho – ou seja, atividades que resultem em algo importante para os demais - ensina as crianças a tomarem consciência dessa importância, trabalharem em conjunto e assim buscarem sua realização. Importante ressaltar que essas atividades de trabalho serão mais eficazes se incorporadas a uma ação lúdica. (MUKHINA, 1995).

O que importa, porém, não são os grandes resultados, mas fazer as crianças compreenderem o caráter de trabalho de seus atos. Essa conscientização orienta o desenvolvimento psíquico da criança para a vida futura como membro consciente da sociedade. (MUKHINA, 1995, p. 185).

¹⁰ Apontamos a necessidade de aprofundamento dessa discussão a partir de Saviani (2005), que envolve, por um lado, elencar os conteúdos que precisam ser apresentados às crianças na infância – do nosso ponto de vista o conjunto da cultura nas suas formas mais elaboradas – e, de outro, a forma adequada de promover a apropriação das crianças – do nosso ponto de vista a forma lúdica e as formas iniciais da atividade produtiva, as experiências significativas e a expressão de suas vivências por meio de múltiplas linguagens.

2.3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do que se viu até aqui, para a teoria histórico-cultural, o trabalho educativo se constitui como atividade intencional, voltado para o fim de dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo, diferentemente das formas espontâneas de educação.

A educação pode cumprir mais efetivamente seu papel de formar cada novo ser humano, tendo como referência as máximas possibilidades de desenvolvimento das qualidades humanas criadas ao longo da história quando se faz intencional, ou seja, quando, já no início do processo, projeta como idéia o ser humano em suas máximas possibilidades como a finalidade do trabalho educativo.(MELLO, 2003, p. 34).

Essa teoria atribui às condições de vida e educação da criança, como se pôde perceber, um papel decisivo em seu desenvolvimento. Vygotsky (1935), sobre o papel do entorno no desenvolvimento infantil, afirma: “No desenvolvimento da criança, o que é possível conseguir ao final e como resultado do processo de desenvolvimento, está presente já no entorno desde seu início” (p. 17) exemplificando com o fato de que a criança, ao nascer, já encontra a sua volta a fala humana na sua forma mais desenvolvida, aquela que se supõe que a criança vai alcançar ao final de seu desenvolvimento. A possibilidade de interação da fala primária ou rudimentar da criança com a fala ideal da mãe, por exemplo, a influência desta naquela é que dá ao desenvolvimento infantil sua singularidade em relação ao desenvolvimento de outras espécies animais.

Assim, o entorno tem, para esse autor, um papel singular, o de *fonte de desenvolvimento* e não seu âmbito, o que significa dizer que num contexto onde a forma final não existisse, a criança não desenvolveria a forma final mais elaborada. A condição da apropriação da forma mais elaborada é sua presença no meio e nas relações que a criança estabelece. Duarte (2003) reitera Vigotski sobre a importância da interação entre o ser em desenvolvimento, isto é, o ser menos desenvolvido e o ser adulto, o ser mais desenvolvido, como fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo humano, remetendo a Marx na famosa metáfora: *a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco*. Uma criança crescendo entre surdos-mudos não desenvolverá a fala humana ideal, só seu

balbucio, pois este faz parte dos “instintos hereditários elementares” (Vygotsky, 1935, p. 20). É preciso que a forma primária interaja com a forma ideal, que esta influencie aquela para que o desenvolvimento aconteça. Se a criança não conviver com adultos de fala desenvolvida, mas conviver com outras crianças em etapas inferiores àquela em que se encontra, seu desenvolvimento acontecerá, porém de forma lenta e não chegará à forma ideal adequada, uma vez que falar somente entre si e rudimentarmente não se constitui como fonte de desenvolvimento das máximas possibilidades historicamente dadas. Vigotski exemplifica ainda com crianças órfãs que se desenvolvem em instituições de educação infantil, onde há poucos adultos para atender a muitas crianças, pois embora apresentem avanços significativos em seu desenvolvimento quanto à autonomia, agilidade e disciplina, não desenvolvem a fala da mesma maneira, porque sua interação com a fala ideal não é contínua (como a das crianças criadas em casa com a mãe, que só tem a ela – uma criança só - para conversar e estimular).¹¹ Assim, o nível de desenvolvimento alcançado é uma questão de oportunidade de interagir mais ou menos com a forma ideal.

(...) quando por diversas razões externas ou internas se rompe a interação entre a forma final que existe no entorno e a forma rudimentar que possui a criança, o desenvolvimento deste se torna muito limitado, e o resultado é um estado mais ou menos subdesenvolvido das formas de atividade e traços apropriados da criança. (VYGOTSKY, 1935, p. 23).

Com esses princípios, Vygotsky (1935, p. 24, tradução nossa) conclui que “o homem é um ser social, que sem a interação social, não pode desenvolver nenhum dos atributos e características que foram desenvolvidas como resultado da evolução sistemática de toda a humanidade.” As formas ideais dos traços e atributos humanos aperfeiçoados pela humanidade existem no entorno, influenciam no desenvolvimento da criança, e, ao longo de seu desenvolvimento, “as crianças adquirem como posse pessoal o que originalmente representa tão somente uma forma de interação sua com o entorno” (VYGOTSKY, 1935, p. 25), ou seja, a criança se apropria do que antes era externo a ela.

¹¹ Compreendemos que crianças de classes populares que, embora também possam ter um adulto exclusivamente para conversar com elas, podem não desenvolver a fala ideal caso este tenha uma fala restrita ao cotidiano que não dê conta de pensar as questões da vida não cotidiana, como a filosofia, a arte, a ciência. Daí a defesa e luta, sustentada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, por uma escola pública de qualidade pra todos e nosso compromisso com a educação infantil pra formar crianças pra serem dirigentes, como anuncia Gramsci.

Nesta perspectiva, o professor tem papel essencial, pois é ele quem vai mediar a relação da criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas, de suas capacidades humanas. Ele é o portador e o mediador das formas elaboradas e ideais desse desenvolvimento, disponibilizando para a criança um entorno rico de objetos e relações sociais.

Daí a importância do professor, em dirigir intencionalmente o processo educativo. O professor, de forma intencional, planeja quais conteúdos devem ser assimilados pelas crianças em determinado momento do desenvolvimento, bem como, intencionalmente, organiza espaços, dispõe o trabalho educativo organizando as crianças em grupos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento como forma de ampliar as intervenções, sempre levando em conta as particularidades da aprendizagem das crianças. Ele é essencialmente o ponto central do processo educativo, à medida que faz a mediação da criança com os objetos da cultura historicamente construídos pela humanidade, possibilitando sua apropriação e desenvolvimento humano. Afirmar isso não significa retirar do processo a participação da criança. A criança, como já dissemos, é um ser ativo e aprende por *sua* atividade. Garantir sua atividade é tarefa do professor e isso só se faz possível no compartilhamento entre o educador e a criança. Para Mello (2003, p. 45), é fundamental que o professor,

ao coordenar e dirigir o processo de ensino para o desenvolvimento das qualidades humanas, compartilhe com a criança os passos dos procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão das tarefas possíveis e provoque a iniciativa e a atividade da criança no processo de execução da tarefa, assim como sua participação na avaliação da atividade desenvolvida.

Para Leontiev (1978a, p. 273), há uma estreita relação entre o progresso histórico e a progresso na educação: “quanto mais rica é a prática sócio histórica acumulada pela humanidade, mais complexa se torna a tarefa da educação.”

A educação é que vai garantir a criação de aptidões que são dadas como possibilidade nos objetos da cultura. Cada ser humano tem que fazer suas as aptidões histórica e socialmente criadas, pelo processo de mediação. Se as qualidades humanas não estão simplesmente dadas nos objetos da cultura, mas cristalizadas no seu uso social, precisam ser recriados em cada criança e isto só é possível com a mediação de um outro ser humano mais experiente que saiba esse

uso, num processo socialmente mediado, que permita que a criança realize com o objeto a função adequada para o qual este foi criado. Por isso, não basta somente a apresentação do objeto à criança. Se a criança aprende por *sua* atividade, a mediação deve se caracterizar por permitir à criança que atue sobre esse objeto, de forma adequada, planejada e intencional. Considerando o aspecto histórico-cultural da atividade e a especificidade de sua forma embrionária na criança pequena (MARTINS, 2006, p. 30), o papel do professor é criar nas crianças novas necessidades.

De acordo com Bissoli (2005, p. 134), “criar necessidades humanizadoras é o cerne do processo pedagógico. (...) Toda aprendizagem, para que culmine em desenvolvimento, deve ser antes, uma necessidade da criança.” É preciso inserir a criança nas relações significativas - ampliando sua visão sobre os objetos e as pessoas, possibilitando sua participação no espaço pedagógico, trazendo para este todas as conquistas historicamente alcançadas pelos homens, sua importância e significação para a vida humana – pela proposição de atividades que façam sentido, pela compreensão de sua importância e função.

Leontiev (1960) afirma ser essencial para o professor conhecer os motivos das atividades de suas crianças, bem como que elas tenham consciência desses motivos, como forma de valorizar suas ações e modificar a influência de determinados motivos nelas.

Para ser uma atividade, uma proposta educativa tem que envolver quem vai aprender no processo, desde o conhecimento dos resultados esperados às melhores formas de se chegar nele.

Assim, a ação da criança deve se constituir em uma atividade, ou seja, deve fazer sentido para ela. Para tanto, é preciso incluir a criança no processo de planejar para que possa reconhecer nos resultados da atividade proposta um motivo, para, ao incorporar iniciativas e motivos da criança, possibilitar que partilhe do motivo da atividade e que esteja interessada no resultado que alcançará ao final do processo. Muitas vezes ocorre que os motivos, interesses e necessidades das crianças estão restritos aos conhecimentos do seu cotidiano. Como os motivos, interesses e necessidades são gerados nas condições concretas da existência e como a educação tem por objetivo ampliar as oportunidades de acesso aos bens culturais e promover sua apropriação pelos indivíduos, cabe ao professor criar novos motivos nas crianças, para que estes passem a se constituir em objetivo da ação e esta

passa a ser atividade, a ter sentido, a suprir necessidades cognitivas e afetivas promovendo aprendizagem e desenvolvimento. É importante lembrar que os motivos e interesses humanos são histórico-sociais, são criados na sociedade em que a criança está inserida e apropriados por ela nas suas vivências e experiências, podendo assim ser recriados. Apresentar à criança as criações históricas da humanidade através de atividades envolventes e significativas é possibilitar a criação nela de necessidades humanizadoras promotoras de desenvolvimento, é transformar, como já discutimos, motivos apenas compreendidos em motivos eficazes.

Também é preciso pensar quais elementos da cultura devem ser assimilados para que a criança se aproprie das máximas qualidades humanas, em cada momento de sua existência, bem como questionar qual a melhor maneira para possibilitar esta máxima apropriação, sem perder de vista o papel ativo da criança na aprendizagem, o papel da atividade principal, o conceito de bom ensino e, portanto, o papel essencial da mediação e das formas específicas que o papel do professor assume para garantir a concretização de suas intenções sob a forma de ações na educação da infância.

Mello (2000a), refletindo sobre a experiência italiana de educação infantil em Reggio-Emília, traz contribuições para pensar sobre o processo de ensino com as crianças pequenas, refletindo sobre aquela proposta pedagógica, cujos princípios mostram-se coerentes com os pressupostos da teoria histórico-cultural. Uma pedagogia que congrega escuta, observação, reflexão, diálogo, investigação e registro – uma escola infantil aberta à multiplicidade de culturas e valores das crianças, à participação dos pais, projetada e conduzida colegiadamente por seus educadores; voltada à investigação do sentido da vida, inserida na cultura; com ênfase na participação de todos os seus protagonistas; que prioriza a escuta como sinônimo de disponibilidade e sensibilidade para ouvir o outro nas suas múltiplas linguagens; com uma relação adulto/criança solidária e cúmplice com os devaneios e tateios das crianças; que parte dos desejos das crianças para criar nelas outros novos e mais complexos desejos; consolidadas por uma política de gestão coletiva e participativa.

Assim, escola infantil deve ser um lugar de investigação, onde as crianças sintam-se capazes de fazer bem as atividades, de resolver coisas elas próprias e de contar sobre esses processos, o que eleva sua auto-estima e, ao respeitarem-se a si

mesmas, aprendem a respeitar os outros. Além disso, deve transmitir à criança a consciência de ocupar um lugar importante nas relações de que participa. Dessa forma a escola é percebida como um lugar seu, ao qual ela pertence, permitindo assim que a criança sinta-se reconhecida, reconheça os outros e sinta-se um indivíduo, cabendo aos professores ouvir, interpretar as suas necessidades e viabilizar a melhor forma de oportunizar a essa criança acesso à cultura e o máximo desenvolvimento das possibilidades humanas.

Mello (2000) apresenta uma sistematização de quais conteúdos da cultura devem ser disponibilizados para as crianças. Para a autora, conteúdo é tudo o que faça sentido para a criança, tudo o que ela queira conhecer e será muito, se conviver num espaço rico de objetos (livros, vídeos, brinquedos, objetos da natureza, música, poesia, entre outros) e situações (leitura de estórias, brincadeiras de todos os tempos, contato com a natureza, passeios, pesquisas em diversas fontes, bibliotecas, piqueniques) ou seja, um espaço rico de objetivações genéricas para si. Sistematiza o que educar nas crianças: a educação dos sentidos (ver, ouvir, sentir), a educação política e ética (aprender a pensar no outro), a educação científica (um método para produzir conhecimentos e para buscar a explicação dos fenômenos sociais e físicos) e a educação do pensamento (as crianças fazem teorias quando interpretam o mundo e precisam ser escutadas).

2.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUESTÃO DA INTENCIONALIDADE

Com o conjunto dos conceitos informados pela teoria histórico-cultural sobre o processo de humanização como sinônimo do processo de educação, sobre o papel da escola nesse processo de humanização e sobre o papel do professor – que é ter intencionalidade educativa – discorreremos sobre o que o professor precisa ter garantido em seu processo de formação.

Entender os processos de apropriação-objetivação sob o prisma da teoria histórico-cultural traz implicações significativas para pensar e organizar o processo de formação de professores. O professor precisa se apropriar de um objeto da

cultura – o conhecimento científico necessário ao seu fazer pedagógico. Este objeto, estando externo a ele, vai ser apropriado por meio de processos mediatizados e objetiva-se na sua ação intencional de ensinar, transformando sua prática pedagógica em função da apropriação deste objeto de conhecimento. É tendo consciência e compreendendo como esse processo acontece que poderá possibilitar às crianças a apropriação das objetivações produzidas historicamente necessárias à sua humanização.

Segundo Bissoli (2005), o professor precisa ter clareza do significado de educar e seu papel para a evolução psíquica da criança, para ter uma prática consciente e intencional. Para a autora, o saber fazer do professor não constitui o fundamento único de seu trabalho, outros saberes são imprescindíveis para uma prática docente intencional e sistemática que garanta o processo de humanização de todos, formando pessoas capazes de autogerir-se num novo modelo de sociedade, a saber: identificação dos elementos culturais que a criança tem que se apropriar em consonância com os valores desta prática; a organização das formas e meios para viabilizar essa apropriação e uma avaliação que permita a adequação do trabalho docente às especificidades da criança concreta e histórica.

A teoria da atividade é fundamental para os processos de formação de professores. Como humanos, os professores se apropriam do conhecimento pela sua atividade. De que conteúdos da cultura os professores têm oportunidade de se apropriar? O trabalho docente na sociedade capitalista contemporânea cria condições de humanização?

Como vimos, Basso (1998) apresenta relevantes contribuições da teoria histórico cultural para a compreensão da especificidade do trabalho docente, explicitando as relações contraditórias nele presentes entre significado e sentido. A autora concorda com Duarte (1993) quanto à finalidade social do trabalho do professor consistir em garantir às crianças acesso ao que a vida cotidiana não oferece espontaneamente, ou seja, a ciência, a arte e a moral; assim, o significado social do trabalho docente é ensinar o que as pessoas não sabem. O que vai motivar o professor para este trabalho refere-se ao sentido que ele atribui a esse trabalho. Se o que o motiva é somente o salário, se o sentido do seu trabalho for para ele desvinculado do significado social de ensinar, então seu trabalho é alienado e pode descaracterizar a prática educativa escolar em suas máximas possibilidades. Nestas condições, seu trabalho

não desenvolve novas capacidades, não cria necessidades de outro nível, não aprimora seus conhecimentos e se auto-realiza. Haverá, então, comprometimento da apropriação e da objetivação dos alunos, ou seja, da qualidade do ensino. (BASSO, 1998, p. 7)

Facci (2004, p. 29) concorda com Basso (1998) sobre a idéia de que

a superação de um trabalho alienado não depende apenas de condições subjetivas, depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve.

Um caminho apontado por Basso (1998) para a compreensão do trabalho docente diz respeito à articulação entre as condições subjetivas – referentes à formação do professor – e as condições objetivas – referentes às condições objetivas do trabalho docente. Para a autora, uma possível intervenção na formação de professores é a construção de novas relações de trabalho na escola como forma de enfrentar coletivamente os obstáculos subjetivos e objetivos da aprendizagem escolar e um aprofundamento teórico-metodológico que permita buscar na teoria novos fundamentos para a prática do professor.

Mello (2000) defende a superação da lógica própria do pensamento cotidiano, tão presente nas práticas docentes, em favor de uma atitude intencional, reflexiva e articulada, necessária à compreensão da complexidade da atividade pedagógica, como condição para uma prática pedagógica transformadora. Para a autora, uma forma de contribuir para a superação desta lógica é *criando condições objetivas* de trabalho favoráveis a uma prática pedagógica voltada para a máxima humanização das crianças. Dentre essas condições, discute a importância de uma *liderança* pedagógica preparada e presente; uma relação de *conteúdos* de formação indispensáveis ao planejamento do formador, como a reflexão sobre o conceito de criança, infância, a periodização do desenvolvimento, as atividades principais em cada um desses períodos; uma nova reorganização dos espaços e tempos; um trabalho consistente e parceiro com os pais; o planejamento participativo e a escuta sensível; bem como *oficinas* de confecção de materiais pedagógicos adequados às necessidades das crianças em cada momento de seu desenvolvimento e a formação de um repertório de *vivências com a cultura* histórica e socialmente acumulada em

suas formas mais desenvolvidas – o que envolve a cultura popular e a cultura erudita.

Para a teoria histórico-cultural, como vimos, emoção e intelecto não se encontram em posições polarizadas, mas interdependentes, o que traz implicações para o processo de formação de professores. Informado sobre esta dialeticidade, o papel do professor é decisivo quanto à observação e organização do papel que a criança ocupa nas relações sociais, a constituição destas no coletivo da escola, a escolha dos conteúdos, o sentido destes para as crianças, sua forma de aprender. Conhecer suas crianças, a forma como se comportam, seus desejos, sentimentos, suas necessidades, seus motivos e os sentidos que atribuem aos elementos presentes na experiência vivida na escola devem fazer parte da mediação intencional entre a criança e os objetos de conhecimento e as demais pessoas envolvidas no trabalho educativo, a saber, além da professora e as outras crianças, os outros professores, os funcionários e pais.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, pensar a formação do professor é pensar no seu processo de humanização, buscando sua atuação como membro transformador da sociedade a partir da transformação de sua própria consciência (FACCI, 2004).

Finalizamos com este texto apaixonado e esclarecedor de Ligia Márcia Martins (2007, p. 149):

Há que se pensar, portanto, a educação do educador como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo. Há que se fazer essa educação como um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir essa educação como um processo que parteja homens conscientes para que possam ser universais e livres. Assim sendo, esse é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador professor se objetiva no produto de seu trabalho, tendo nesse produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade.

CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos inicialmente a Escola Municipal de Educação infantil (EMEI) onde o processo de formação continuada em questão foi realizado e os sujeitos da pesquisa. Em seguida, os procedimentos da pesquisa, discutindo os sujeitos da pesquisa e a fonte, a forma de tratamento e a análise dos dados que dele derivaram, tendo em vista a discussão sobre a formação de professores em uma perspectiva histórico-cultural.

3.1 A ESCOLA

A EMEI situa-se em bairro próximo ao centro da cidade e atende aproximadamente duzentas e cinqüenta crianças de três a seis anos, em período parcial, distribuídas em turmas, por idade, conforme tabela enviada pela Secretaria da Educação. Até 2004, possuía três salas: uma sala com carteiras individuais móveis e canto com tapete, utilizadas pelas crianças de cinco e seis anos; uma com mesas coletivas para seis crianças cada e canto com tapete, utilizadas pelas crianças de três, quatro e cinco anos. e uma sala sem móveis, com tapetes, TV, vídeo, DVD e videoteca utilizada por todas as crianças da escola. Essas salas foram utilizadas em sistemas de rodízio, ou seja, as professoras e as crianças tinham horário marcado para entrar e sair desses espaços, independentemente da duração necessária às atividades ali realizadas. No segundo semestre de 2004, foi construída mais uma sala, com mesas coletivas de seis lugares, além de vários cantinhos com tapetes para histórias, jogo simbólico, jogos de montar, reorganizada cotidianamente pela professora e pelas crianças de três anos. Assim, a partir do segundo semestre de 2004, cada grupo de crianças passou a ter seu próprio espaço. As demais dependências são: sala dos professores, diretoria, cozinha, refeitório, almoxarifado, banheiros, pátio, área com areia, árvores e aparelhos recreativos.

Os recursos tecnológicos utilizados na escola são: dois televisores, um vídeo-cassete, um DVD, três aparelhos de som, um retroprojeto, uma filmadora, uma máquina fotográfica, um projetor de slides, um computador, uma impressora, uma copiadora.

A escola possui um grande número de recursos pedagógicos, como fantoches, jogos de armar, máscaras, Cds, discos, jogos diversos, bonecas, caminhões de madeira, bichos de pelúcia, brinquedos para o faz-de-conta como panelinhas, caminhõezinhos, material de estética, carimbos, embalagens de produtos, mini-móveis, cordas, bolas de meia, bolas, bambolês, saquinhos de areia, bancos, obstáculos, livros infantis de histórias, poemas, parlendas, trava-línguas, jornal infantil, jornal diário. Esses materiais são acondicionados em armários com portas, sem acesso direto à criança, selecionado e distribuído às crianças pela professora.

A participação dos pais no trabalho educativo se faz via Associação de Pais e Mestres (APM), eventos festivos, promoções, aulas-passeio e reuniões de pais oficiais com a professora três vezes ao ano.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com oito professoras, duas serventes, uma merendeira, uma auxiliar administrativa e uma diretora (acumulando também a função de coordenadora pedagógica).

As professoras trabalham com as crianças, em horário de docência, por três horas e trinta minutos. Além deste período, preparam os fazeres do dia em meia hora que antecede a entrada das crianças e na Atividade Extra-classe.¹²

A formação em serviço realizada durante o período em análise neste trabalho constituiu-se em encontros mensais de quatro horas, agendados e denominados reuniões pedagógicas pela Secretaria da Educação, na escola, com a coordenação e as professoras. Também, durante o período letivo, nos momentos que a professora ficava na Unidade para realização da AEC, foram realizadas orientações pontuais da coordenação em reuniões individuais com as professoras bem como orientações semanais escritas, via planejamento da professora. Quando necessário,

¹² Atividade Extra-classe (AEC) se caracteriza pelo horário contrário à docência, opcional à professora, no qual esta permanece na escola em atividades remuneradas de estudo, preparação de material e planejamento, além de atendimento a pais e crianças com dificuldades. O tempo de permanência neste período varia de uma a quatro horas diárias, dependendo do tempo de serviço de cada professora na rede municipal de ensino (a cada cinco anos a partir do quinto ano de ingresso há um acréscimo de uma hora diária, aglutinadas semanalmente).

ocorreram encontros de estudo à noite, principalmente para socialização de informações de cursos realizados por algumas professoras às demais da escola.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para discutir, à luz dos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural, o processo de formação de professores motivador desta pesquisa e com o propósito de buscar as implicações pedagógicas dessa teoria para o processo de formação de professores de educação infantil, focamos nossa análise nas mudanças nas concepções de infância, de criança, de ensinar e de aprender e nas mudanças na prática das professoras participantes do processo de formação desenvolvido.

Os dados referentes às concepções e às práticas realizadas no processo de formação em foco foram buscados em documentos intitulados Cadernos de planejamento e registros das professoras. Nestes, se encontram os relatos diários sobre as práticas desenvolvidas pela professora, suas impressões e reflexões, o desenvolvimento das atividades e seus resultados.

Decidimos por encontrar dados que retratassem o processo no seu início, meio e final.

Buscando dados do início do processo, constatamos que nenhuma professora possuía cadernos referentes a esse período. Embora o processo analisado tenha se iniciado em 1995, por consideramos importante para a análise dos dados da pesquisa alguns dados sobre o trabalho da escola antes do início do processo (uma vez que os dados de 1998 já retratam um trabalho em processo), optamos por utilizarmos como linha de base, um Caderno de uma professora da Unidade Escolar, do ano de 1994. Para os demais dados, durante e no final do processo, encontramos somente Cadernos de 1998 de três das dez professoras da Unidade Escolar. Para os dados de 2004, embora todas tivessem o Caderno de planejamento desse ano, foram selecionados os Cadernos das mesmas professoras que tinham o material em 1998. Os dados foram coletados nos dois anos – 1998 e 2004 – de fevereiro a agosto, pois uma das professoras, por questões de afastamento, não possuía os dados de 2004 após o mês de agosto. Assim, por uma questão de controle de variáveis na pesquisa, o período da coleta foi definido de fevereiro a agosto de cada ano pesquisado.

O critério para escolha das professoras e dos anos de análise foi o material disponível. As professoras sujeitos desta pesquisa foram denominadas professoras 1, 2 e 3. As três professoras têm formação em curso superior, sendo a P1 em Ciências Biológicas e P2 e P3 em Educação Artística, com tempo de serviço na rede municipal, no final do processo analisado, de 19, 23 e 21 anos respectivamente. As professoras P1 e P2 estão na EMEI desde 1981 e 1982. A professora P3 ingressou na escola em 1998. Nos anos da pesquisa, as professoras selecionadas atuavam em grupos com crianças de cinco e seis anos (P1, cinco anos em 1998 e seis anos em 2004; P2, seis anos em 1998 e 2004 e P3, cinco anos em 1998 e 2004), o que limita a análise ao período pré-escolar maior (MUKHINA, 1995).

O conteúdo dos Cadernos analisados incluiu: a) os relatos do desenvolvimento e dos resultados das atividades¹³ propostas às crianças e b) as atividades propostas às crianças na sua frequência. Além do conteúdo propriamente dito, a forma de registro e as características do portador foram também tomadas como elementos de análise.

As categorias de análise da pesquisa foram: concepção de infância, de criança, de ensinar e de aprender. Tais categorias foram delimitadas a partir do referencial teórico histórico-cultural, conforme apresentado no primeiro capítulo, e são consideradas, como vimos, concepções basilares para o trabalho do professor.

Todas as atividades registradas nos cadernos e utilizadas como dado para análise desta pesquisa estão descritas neste documento no Apêndice A, p 161.

Os relatos diários contidos nos Cadernos foram analisados a partir das categorias de análise citadas acima, reduzidas a duas categorias: infância e criança e ensinar e aprender. Buscou-se identificar e analisar trechos dos relatos que evidenciassem as concepções das professoras referentes a essas categorias. Esses relatos estão registrados em sua íntegra, no corpo do trabalho.

As atividades propostas às crianças foram categorizadas e tabuladas quantitativamente pela sua frequência, segundo a classificação, discutida no capítulo anterior, das atividades infantis proposta por Leontiev (2001a) e Mukhina (1995), a qual inclui: atividades lúdicas incluindo jogos de papéis, jogos de regras e outras

¹³ A palavra atividade aqui utilizada não se refere ao conceito de atividade de Leontiev (1978 a) e sim aos fazeres propostos às crianças pelas professoras.

atividades lúdicas; atividades produtivas;¹⁴ tarefas escolares e trabalhos elementares.¹⁵ Esses dados encontram-se totalizados no corpo do trabalho, e, na sua íntegra, no apêndice B, p.172 do presente estudo, dispostos em tabelas para facilitar a visualização do leitor.

A análise procurou verificar se houve mudança significativa nos tipos de atividades propostos às crianças, entendendo que tal mudança poderia evidenciar os impactos do processo de formação continuada sobre as concepções e práticas das professoras envolvidas. Partindo das implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural, procuramos por uma maior frequência de atividades adequadas à faixa etária atendida na educação infantil, bem como uma maior frequência de atividades que valorizassem a participação ativa da criança, no final do processo. Buscou-se articular essa análise das atividades propostas às categorias de análise já mencionadas.

Também foram coletados, como informações relevantes para a análise, dados comparativos quanto à apresentação e as características dos Cadernos de Planejamento (na íntegra, no Apêndice C, p 179), partindo do pressuposto de que a própria forma de registro e planejamento, como aspectos do ensinar e aprender, podem fornecer dados relevantes sobre as concepções e práticas das professoras.

Algumas questões nortearão nosso processo de análise: Qual a concepção de criança e infância que as professoras tinham no início do processo? Essa concepção se alterou? Ao final do processo as professoras passaram a compreender a criança como um ser capaz e ativo em seu processo de aprendizagem? Alteraram-se as práticas pedagógicas das professoras? A formação foi capaz de garantir que elas passassem a propor atividades adequadas à faixa etária da criança na educação infantil? Qual a compreensão das professoras sobre o ensinar e o aprender ao início e ao final do processo de formação? Pode-se verificar ao final do processo uma concepção de ensino como fonte de desenvolvimento? E mais, considerando que a teoria histórico-cultural não foi a orientação teórica oferecida no processo de formação realizado, mas a opção teórica e metodológica

¹⁴ A teoria histórico-cultural chama estas atividades de produtivas, porque, diferentemente do brincar, essas atividades são as primeiras com as quais as crianças se envolvem que têm produtos. A atividade produtiva traz um novo nível de complexidade para a atividade humana, expresso, por exemplo, pelo planejamento de suas ações futuras.

¹⁵ MUKHINA (1995) chama de trabalhos elementares as atividades que criam produtos úteis à sociedade e ressaltam o valor do trabalho em equipe, coletivo. Realizadas como brincadeiras, a consciência de sua importância é obtida quando a criança participa, compartilhadamente, de seu planejamento e execução.

para análise de seus resultados, sob seu prisma, portanto, quais apropriações das professoras contribuíram para as mudanças em suas práticas e quais as insuficiências deste processo?

Discutir essas questões, analisando os dados encontrados, será tema de nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 DADOS E ANÁLISE

Apresentamos a seguir os resultados da investigação realizada nos Cadernos das professoras nos anos de 1994, 1998 e 2004.

Num primeiro momento, discorreremos sobre o trabalho realizado por uma das professoras no ano de 1994, ano anterior ao período de formação analisado. Apresentaremos uma síntese de como esse material foi constituído, suas características e as concepções e práticas das professoras nele subjacentes. Consideramos importantes esses dados como parâmetros para avaliar as mudanças na ação educativa das professoras durante todo o processo de formação.

Num segundo momento, analisaremos os dados provenientes dos anos de 1998 e 2004. Os cadernos de planejamento das três professoras desses dois anos serão analisados a partir dos conceitos de criança, infância, ensinar e aprender percebidos por meio de análise dos relatos das professoras e da frequência das atividades propostas às crianças nesses dois períodos. Para análise dos relatos da professora quanto às concepções de ensinar e aprender na educação infantil elegemos subcategorias referentes aos principais aspectos da ação da professora, a saber: atividade, relações, tempo e espaço. Quanto à atividade, buscamos identificar os tipos de atividades mais frequentes propostas às crianças. Quanto às relações, buscamos identificar prioritariamente as formas de gestão das atividades, se dirigidas totalmente pelas professoras ou se compartilhadas com as crianças. O compartilhamento ou não de ações entre criança e professora nos revela um aspecto específico da relação criança-adulto, ou seja, explícita relações democráticas que desenvolvem o pensamento e a autonomia ou relações autoritárias, caracterizadas por submissão, obediência e embotamento da inteligência e da personalidade. Outros aspectos como valores, atitudes, relações de dominação não foram objeto desta análise, embora os consideremos igualmente importantes para a análise das formas de relações em uma ação pedagógica.

Quanto à organização do tempo, procuramos pela gestão em relação aos tempos da criança, do professor, do currículo. Quanto ao espaço, buscamos pelas suas formas de organização, levando em conta as especificidades da criança pequena.

Antes de adentrar a análise das categorias de criança, infância, ensinar e aprender, apresentaremos alguns dados provenientes da comparação entre os cadernos de 1998 e 2004 no que se refere à forma de planejamento e registro das atividades. Consideramos registro e planejamento aspectos importantes do ensinar e aprender, contribuindo assim para a análise do processo de formação continuada de professores.

4.1 O TRABALHO EM 1994

Como material de análise do período anterior à formação das professoras em estudo, encontramos um Caderno de planejamento de uma das professoras da escola (a professora 3, sujeito dessa pesquisa) e seu trabalho com um grupo de crianças de cinco anos. Até aquele momento, as professoras não realizavam nenhum tipo de relato de como as atividades propostas eram executadas ou de como as crianças reagiam a essas propostas. Assim, na falta de relatos, a análise desse material se limitou à forma de planejamento das atividades, seu tipo, sua frequência e características.

Não há nenhuma menção, pela professora, sobre as crianças do grupo. Não há, mesmo no início do caderno, relação dos nomes das crianças, suas idades, data de nascimento ou qualquer outra informação.

As atividades foram planejadas sequencialmente, semanalmente, como um rol de atividades a serem “executadas” a cada trinta minutos, pela professora, com poucas descrições de como seriam desenvolvidas com a criança. As transcrições abaixo revelam essa característica:

Planejamento do dia 24/02/1994

- conversa, canto, oração
- Canto – a igreja
- Oração: meu querido deus.
- Alfabetização com crachás: nome e letra inicial.
- Prática: globalizar com alfabetização: Eu sou assim (desenho).

Planejamento do dia 17/03/1994

- Conversa : preleção sobre higiene pessoal – piolho.
- Oração: Meu querido Deus
- Canto: igreja, pintinhos e Coelhoinho.
- Chamada com crachás

- Sonora: sons corporais, palmas
- Raciocínio lógico-matemático: linha curva: Vamos levar a maricota para passear?

Planejamento do dia 18/03/1994

- Conversa: preleção: Meio físico e social –escola, agentes, professoras
- Desenhar pessoas que trabalham na escola.
- Atividades do cotidiano: organizar material, limpar mesas, arrumar cadeiras.
- Jogos diversificados: monta-tudo, pino mágico.

Fica evidente a preocupação da professora em cumprir o planejado, principalmente pelo fato de que, quando uma atividade não é cumprida no dia por motivos externos ao desejo da professora, na semana seguinte, a professora a retoma: “ver planejamento da semana anterior, neste dia”. O planejamento é assim descontextualizado e descontínuo, onde as atividades de um dia não se relacionam com as do dia posterior. Não há uma reflexão da adequação da atividade ao interesse ou ao momento do desenvolvimento das crianças.

Não aparece o pensamento da professora, evidenciando um mecanicismo na realização das atividades propostas.

Também é evidente a não participação das crianças no planejamento e na execução das atividades.

Há um predomínio das tarefas escolares nas áreas denominadas de alfabetização e de raciocínio lógico-matemático, basicamente por exercícios de coordenação motora, ensino de letras, vogais, sílabas, grandezas mensuráveis e escritas de numerais de zero a nove, através de exercícios mecânicos, repetitivos e destituídos de sentido para quem os executa. Transcrevemos, a título de exemplificação, a seqüência de atividades de alfabetização propostas às crianças durante alguns meses. Em abril, as atividades foram coordenação motora de três movimentos, ou seja, linhas onduladas, linhas sanfonadas e linhas quadriculares. Em junho, as atividades foram: escrita-cópia de vogais em letra de forma; escrita da vogal U em quatro tipos de grafado – maiúscula e minúscula; pintura de algumas sombrinhas decoradas com uma letra, com cores nas letras: azul para as de vogal A, vermelha para as de vogal E, verde para as de vogal I, laranja para as de O e amarelo para as de vogal U; escrita das vogais que correspondem à primeira letra do nome de alguns objetos, como A para o desenho do abacaxi.

Os conteúdos relativos à área denominada Meio Físico e Social são executados pela professora em forma de “preleções”¹⁶ e conversas.

As atividades produtivas são propostas com certa frequência, mas na maioria das vezes, de forma a complementar ou avaliar a compreensão dos conteúdos das tarefas escolares nas áreas de Ciências, língua portuguesa, Matemática, como por exemplo: dobradura do saci na Semana do Folclore; desenho dos objetos de higiene pessoal, desenho da Festa Junina, do soldado, do Natal. Além disso, o trabalho com Artes também se caracterizava por um grande número de técnicas de pintura e atividades de modelagem com massa e recorte com tesoura sem intervenção.

Não há projetos interdisciplinares. As atividades relativas ao brincar não aparecem no planejamento e as demais atividades lúdicas aparecem na atividade intitulada narração – leitura de estórias pela professora, com ou sem fantoches – e nos jogos corporais, planejados raramente.

4.2 CARACTERÍSTICAS DOS CADERNOS EM 1998 E 2004

Apresentaremos a seguir, dados referentes à análise das características dos Cadernos das professoras nos anos de 1998 e 2004 quanto aos aspectos: registro e planejamento do trabalho das professoras, aspectos estes constituintes da categoria ensinar e aprender. Usaremos os dados de 1994 para efeito de avaliação das mudanças ocorridas na prática das professoras durante o processo.

Para efeito de análise, nos referiremos aos Cadernos de 1998 e 2004, das três professoras, de uma forma geral, sem especificação de cada uma, uma vez que, em essência, as mudanças observadas se deram nas três professoras da mesma forma e nos mesmos aspectos, o que não significa desconsiderar as singularidades e sua importância nos processos de formação de professores. Essas podem ser conhecidas pela íntegra, no Apêndice C, p. 179, deste trabalho.

O Caderno de 1994, como já dissemos, não tinha capa, na primeira página consta um horário de atividades, na segunda, a abertura com o nome da professora,

¹⁶ Preleção constitui-se em atividade realizada pela professora, nos moldes da aula expositiva dos demais níveis de ensino, onde o professor explica oralmente o conteúdo e o aluno, neste caso, a criança, apenas ouve as explicações.

da escola e o ano. Não aparece o nome das crianças do grupo ou outro qualquer dado referente a elas. Essa falta de identidade resulta num Caderno de planejamento que poderia ser utilizado em qualquer ano e com qualquer grupo de crianças com cinco anos, bastando mudar a sua data. Constatamos uma concepção tradicional, totalmente centralizada no ensinar da professora, sem qualquer preocupação com quem iria aprender. Na terceira página já começa o planejamento semanal, com o do primeiro dia de aula, em forma de listagem de atividades para o dia. O caderno é decorado com figuras infantis diversas e outras alusivas às datas comemorativas de cada mês. Há um levantamento resumido dos conteúdos a serem aprendidos em cada mês. Não há relato da atividade, nem antes nem depois de sua realização. Também encontramos modelos de convites aos pais para as comemorações, além de dobraduras e colagens propostas às crianças.

Até 1998, os Cadernos continuaram com a capa original e decorado com desenhos infantis estereotipados. Começam a aparecer relação de nomes de crianças, relação das atividades realizadas na AEC, cópia de bilhetes entregues aos pais, os aniversariantes do mês. As atividades continuam sendo planejadas semanalmente, mas passam a ser descritas diariamente, ao final de cada dia de trabalho com as crianças, de forma descritiva. Como o planejamento era feito para uma semana, nenhum acontecimento ou fato do dia o alterava, ficando assim vazio de função e seu significado era burocrático.

Em 2004, os registros foram se tornando mais completos e ganhando autoria no decorrer do processo de formação continuada. À medida que a formação foi tendo um olhar para o professor e sua subjetividade, a forma impessoal e estereotipada foi substituída por registros mais pessoais e criativos. Os cadernos foram encapados com fotos das crianças, produções artísticas das professoras e de suas crianças, ganhando com isso uma identidade. Passaram a ser decorados não mais com papel fantasia e figuras de personagens infantis, mas com desenhos realizados pelas crianças, fotos das crianças em atividades na escola, bilhetes dos alunos, produções artísticas das próprias professoras. Os registros passam da descrição para a reflexão. Aparecem a forma de apresentação das atividades, as perguntas das crianças, suas falas, a avaliação de suas aprendizagens, os dados que obtêm nos momentos de observação das crianças. Além dos relatos de atividades, são planejadas e relatadas as reuniões de pais, as reuniões coletivas de formação continuada na escola, bem como as individuais com a coordenação.

Também surgem nos registros as reflexões das professoras, suas dificuldades e alegrias, suas conquistas e desafios frente ao trabalho de ensinar crianças pequenas. Em todos os Cadernos de 2004, foi constatada a presença de poemas, epígrafes, cores e formas, além de cópias de bilhetes enviados aos pais, convites e relatórios de eventos realizados na escola. Surgem os nomes das crianças, de seus pais, endereços, datas de aniversário, o que demonstra um interesse da professora pela identidade de suas crianças. Quanto ao planejamento, de mensal e depois semanal, passou a ser realizado diariamente, levando em conta o desenvolvimento das atividades de cada dia para o planejamento das atividades do dia seguinte, numa busca de continuidade e sentido para a criança das atividades propostas.

4.3 RELATOS DAS PROFESSORAS NOS CADERNOS DE 1998 E 2004

4.3.1 *Categorias: infância e criança (1998 e 2004)*

4.3.1.1 Os dados de 1998

Todas as professoras relatam reiteradamente suas “surpresas” com o desenvolvimento da criança.

As crianças ficaram muito felizes em poder brincar no “livre” – *Eu me surpreendi com a agilidade deles nos brinquedos.*¹⁷ (P1,5 a, 1998, p. 11V)¹⁸

Com sementes dadas aos alunos, eles fizeram várias contagens: quantas sementes eu tenho; (...) recitar os números de 1 a 30 (alguns já sabem); (...) ler os números colocados na lousa de 1 a 30. *Eu me surpreendi ao vê-los recitar números de 1 a 30.* (P1, 5a, 1998, p. 36)

Fiz na lousa uma listagem das brincadeiras que as crianças mais gostam de fazer com seus amigos. *Fiquei surpresa com o tamanho da listagem – 95% da turma quiseram falar qual era sua brincadeira preferida.* (P1, 5 a, 1998, p. 50)

¹⁷ Grifos nossos para destacar, nas frases, o conteúdo a que estaremos nos referindo.

¹⁸ Usaremos para identificação das frases: P1, P2 ou P3 para identificação da professora; a idade de suas crianças neste período, o ano a que o dado se refere e o número da página do caderno da professora utilizado como fonte dos dados, com a letra V indicando o verso da página enumerada.

Na sala, entreguei os recortes para fazer a montagem do quadro de Van Gogh e os sulfites. (...) *Fiquei surpresa com o resultado final Aquelas crianças que tiveram mais dificuldades no desenho livre, conseguiram se sair bem nesse exercício. Foi ótimo!*" (colagem coletiva sobre "O quarto de Arles"). (P1, 5 a, 1998, p. 97)

Os ajudantes do dia distribuíram uma folhinha de problema. (...) Três crianças anotaram o número, ao invés de marcar palitinhos ou desenhar (...) *Para minha surpresa, duas delas (crianças) fizeram o cálculo mentalmente.* (P1, 5 a, 1998, p. 112)

Li quase metade da história (Branca de neve) e a *atenção com que ouviam a estória me surpreendeu* (...) (P2, 6 a, 1998, p. 16)

Na atividade de recorte e colagem *as crianças me impressionaram* com a facilidade com que usaram a tesoura [...] a montagem da cena também *me surpreendeu* com a riqueza das cenas e colorido. (P2, 6 a, 1998, p. 19)

Fizemos a atividade com a figura de revista onde havia somente a metade e as crianças deveriam completar a parte que estava faltando. *O resultado me surpreendeu muito*, pois algumas crianças fizeram desenhos que eu não esperava, ficaram lindos. (P2, 6 a, 1998, p. 57)

Propus que cada criança escolhesse uma figura para construção de texto à vista da figura. A construção do texto e das palavras foi feita individualmente e sem minha intervenção. O resultado *me surpreendeu bastante* pela criatividade dos textos das crianças". (P2,6 a, 1998, p. 71)

Fiz questionários sobre o computador, lemos coletivamente e depois fui às mesas ajudando nas escritas, o resultado *me surpreendeu muito!* (P2, 6 a, 1998, p. 72)

Foi muito produtivo as leituras das histórias, onde *as crianças me surpreenderam no reconto.* (P3, 5 a, 1998, p. 3V)

(...) *fui surpreendida por eles*, estão utilizando bem os espaços não ultrapassando limites [...] também tem harmonia nas cores usadas. Fiquei encantada.". (atividade de desenho cego). (P3, 5 a, 1998, p. 4V)

O fato de se impressionarem e se surpreenderem continuamente com o desempenho das crianças revela as baixas expectativas das professoras em relação ao que a criança pode aprender, conhecer, produzir, descobrir. Em 1998, a concepção de criança como *ser incapaz* estava começando a ser questionada a partir dos ensinamentos da teoria construtivista (veja relato da introdução) que valoriza que a criança em ação vai construir seu conhecimento. Os inúmeros relatos confirmam as surpresas de quem começa a ver a potencialidade da criança, mas de forma incipiente.

Como vimos no segundo capítulo desse trabalho, não considerar a criança como um ser capaz, traz sérias implicações para o trabalho educativo. Na medida em que o professor, buscando dar acesso à criança aos conteúdos da cultura através de projetos didáticos interdisciplinares, mas julgando-a incapaz desta

apropriação, acaba muitas vezes fazendo por ela a atividade, pensando por ela, deixando-a apenas executar a tarefa mecanicamente e sem sentido. Com isso, não promove aprendizagens e desenvolvimento nas crianças que pretende formar, uma vez que, conforme Leontiev (1978), a criança precisa reproduzir para si por meio de *sua* atividade as qualidades humanas mediadas pelos parceiros mais experientes. Desse ponto de vista, a professora faz com a criança, e não por ela ou para ela, a atividade proposta.

A idéia da incapacidade da criança também se revela pela concepção de que a aprendizagem da criança está condicionada ao ensino sempre diretamente feito pelo professor, sem considerar que a criança aprende também por outras fontes. Quando isso ocorre, novamente emerge a surpresa, como se pode perceber no relato abaixo:

Dei novamente o jogo “o mais sortudo” e senti mudanças, *alguns mudaram a diagramação do registro após ver os colegas no dia de ontem, apresentaram mais rapidez nas somas [...] e para espanto meu os números invertidos desapareceram.* (P2, 6 a, 1998, p. 94V)

A teoria histórico-cultural evidencia que a criança também pode aprender com seus pares, que podem atuar também como parceiros mais experientes. O bom ensino é sempre colaborativo e envolve a mediação da professora ou de outras pessoas em níveis superiores de apropriação na atividade independente da criança. (VIGOTSKI, 2001a ; VIGOTSKII 2001 b).

Alguns relatos – em que as professoras referem-se a crianças que apresentam dificuldade em realizar as tarefas propostas - apontam para uma concepção naturalizante da professora sobre o desenvolvimento infantil. Assim, as explicações para a não-aprendizagem centram-se na idéia de que a criança ou não aprende porque não quer, culpabilizando-a, em última instância, por suas dificuldades; ou porque não tem características “internas” para isso.

Demos continuidade na ordenação numérica da medida das crianças. Como já pude observar anteriormente, muitas crianças já sabem a seqüência e acho que *aqueles que não sabem são as crianças que não conhecem números, letras, fazem invertido, só querem brincar, não vêem significado em nada que se faz aqui.* (P2,6 a, 1998, p. 77)

Trabalhamos a seqüência numérica das idades, onde as crianças copiaram os números. Não houve dificuldade para a maioria (escrever seqüência numérica), *a não ser para os de sempre que não tem condições de fazer nada.* (P3, 5 a, 1998, p. 68)

Os trechos acima parecem sugerir que, na percepção das professoras, há, por um lado, as crianças aptas a aprender e se desenvolver e, por outro, as inaptas. Sua capacidade – ou não – para aprender estaria dada biologicamente, acontecendo independentemente da escola, dos processos de ensino e dos processos de aprendizagem. Diante desse quadro, a escola e a professora estão, no limite, isentos da responsabilidade pela formação dessas crianças, uma vez que há uma pré-condição em relação à qual a educação escolar nada pode fazer. Como a coordenação (vide relato da experiência motivadora da pesquisa), as professoras também se encontravam presas na expectativa da homogeneidade - ensinando todas as crianças no mesmo momento para que todos respondam por igual. Se não respondem é porque não estão “maduros”, “só querem brincar”.

Em oposição a esse ideário, a teoria histórico-cultural postula que as qualidades humanas não são dadas no nascimento e cada ser humano tem que formá-las em si e para si, num processo mediado por um outro mais experiente, pela educação. Assim, o processo educativo tem a responsabilidade de organizar intencionalmente as condições adequadas para a máxima apropriação dessas qualidades em cada ser humano. E é pelo desenvolvimento de sua consciência que o homem dirige intencionalmente sua atividade, em função de fins orientados por valores, buscando transformar a si e à realidade. A educação tem, assim, papel fundamental para o desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1978). Nos relatos acima, as professoras não consideraram que as crianças vão continuar brincando e trabalhando, mediadas pelas suas intervenções e que os ritmos são individuais. Neste momento, estão centradas mais no ensinar e menos no aprender, idéia que o construtivismo estava começando a lhes ensinar, distante ainda do ensinar-aprender proposto pela teoria histórico-cultural.

Outro dado observado é que, em nenhum momento, nos relatos das professoras, há qualquer indicação de interação da criança de uma turma com crianças de outras turmas e idades. Isso revela uma concepção de desenvolvimento psíquico linear, por etapas definidas pelas idades, de forma fixa e imutável, caracterizadas por um processo interno de maturação biológica. Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da criança não é linear e sim constituído por saltos e rupturas. Os momentos de desenvolvimento têm seus conteúdos muito mais dependentes das condições de vida das crianças do que a idade em si, alternando-

se de acordo com as condições sócio-históricas. Os fatores biológicos, embora façam parte do processo de desenvolvimento humano, não são determinantes, podem ser desenvolvidos ao máximo potencial pelas condições materiais de existência e sua conseqüente qualidade de apropriação das qualidades humanas presentes na cultura. (LEONTIEV, 2001). Além de levarmos em conta o conceito de Vigotski (2001 a) de zona de desenvolvimento próximo, em que um adulto ou outra criança mais experiente pode, por sua mediação, tornar conhecimento real para a criança aquilo que estava próximo de ser aprendido, compreendemos que criar momentos de troca e interação entre crianças de diferentes idades é fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas.

4.3.1.2 Os dados de 2004

A surpresa pela aprendizagem e desenvolvimento das crianças, frequente em 1998, já não aparece em 2004 nos relatos das professoras. Emerge nos relatos uma percepção de criança capaz de realizar muitas ações com certa autonomia e possuidora de saberes que pode compartilhar e ensinar para as outras crianças, desde que adequadamente orientada.

Os relatos a seguir mostram, nesse sentido, a criança envolvida na atividade, que ensina o procedimento para os colegas – e também para a professora –, que ajuda e orienta o colega que enfrenta dificuldades na execução da tarefa.

Fizemos com os tazos outro tipo de brincadeira. *O Lucas nos explicou: (...).*
(P1, 5 a, 2004, p. 63)

A Leticia ensinou a fazer o cachorrinho que aprendeu com a tia e que desenha em todos os trabalhos. (P2, 6 a, 2004, p. 82)

Ficaram muito felizes a cada acerto e muito envolvidos (brincadeira de contagem de palitos) . Também fiquei satisfeita de *observar o companheiro ajudando os colegas com dificuldades no grupo.* (P3, 5 a, 2004, p. 19)

Percebe-se também um maior compromisso com a aprendizagem das crianças.

As crianças estão muito atentas e me pedem ajuda sempre, a maior preocupação agora é com as crianças que não têm domínio das letras do

alfabeto e não conseguem localizar o nome do amigo. (P2,6 a, 2004, p. 21V)

A afirmação acima revela uma mudança de atitude da professora. Se anteriormente a ideia era de que algumas crianças não aprendiam, o relato acima indica uma nova concepção da professora na aprendizagem da criança, uma preocupação quanto a esse aspecto, ou seja, há uma concepção de que, sob condições adequadas, toda criança pode aprender.

Mantêm-se ainda nesse ano a seriação rígida, sem momentos planejados para trabalhos coletivos com crianças de outras idades. Conforme discutimos acima, esta opção pedagógica reflete uma concepção de desenvolvimento linear, que não considera que, sendo a atividade principal a mesma nas crianças de três e de seis anos, a interação e as trocas dela decorrentes poderiam ser um potencializador do desenvolvimento das crianças pré-escolares.

O relato indica também um olhar heterogêneo para o grupo, com a professora afirmando ter crianças da mesma idade em diferentes momentos do desenvolvimento. Mesmo sem a riqueza da troca entre distintas idades, olhar para as diferenças dentro do grupo já se constitui fonte de ensino.

Em síntese: A ideia da criança incapaz foi substituída, ao longo do processo de formação das professoras, por uma concepção de criança com possibilidades para realizar suas próprias ações, com maiores possibilidades de pensar e formular ideias a respeito da realidade circundante, com a ajuda da professora e/ou de seus pares. A questão da periodização do desenvolvimento infantil não foi discutida neste processo.

4.3.2 *Categorias: ensinar e aprender*

4.3.2.1 Quanto ao tipo de atividade

4.3.2.1.1 *Os dados de 1998*

É forte nos relatos a ideia do brincar como recreação, somente, sem caráter formativo ou educativo. As professoras parecem não ver nenhum aprendizado no brincar, especificamente no que denominam “casa da boneca”, ou seja, o jogo simbólico ou de papéis.

Isso pode ser percebido nos relatos abaixo, em que a professora apenas descreve os objetos escolhidos pelas crianças e dá ênfase ao fato de se divertirem na atividade.

Dei para todos a casa da boneca – bonecas, roupas e utensílios de cozinha – escolhidos pelas meninas; carrinhos, barcos e helicópteros, telefones e máquinas de calcular para os meninos. Eles representaram o papel escolhido, organizaram os brinquedos, se divertiram. (P1, 5 a, 1998, p. 79)

As crianças escolheram o que queriam na casa da boneca: roupas, panelinhas-meninas e barbearia – meninos. Elas fizeram uma festa de casamento com noiva e tudo! Eles fizeram a barba apesar de um ou outro menino ficar com receio de participar. (P1, 5 a, 1998, p. 116)

Foi um dia tranquilo, as crianças se divertiram bastante com a casa da boneca, onde exploraram roupas e objetos, até mesmo os meninos adoraram e brincaram junto com as meninas. (P3, 5 a, 1998, p. 18V)

Essa concepção fica mais evidente quando observamos que a professora substitui a atividade planejada de casa da boneca por outras de caráter mais escolarizado, como vídeos e leitura de textos informativos, sugerindo que essa parece ser uma atividade de importância menor.

No lugar da casa da boneca, passei vídeo dos filhotes [...]. (P3, 5 a, 1998, p. 30V)

Outro importante indicador desta concepção é a pequena quantidade de menções que as professoras fizeram sobre esta atividade, num total de quatro no ano, todas registradas no item acima, neste texto.

Também constatamos que a professora não considera a atividade de jogo, mesmo o de regras, como momento de aprendizagem. Pelo relato abaixo se explicita que, para a professora, a criança não aprende por essas atividades e sim pelas atividades escolares – ou de estudo, planejadas por ela para ensinar.

Jogo da árvore para os alunos que não jogaram e para alguns que já sabem, para ajudar. Para alunos com dificuldades na escrita de números, escrita de números de 10 a 20.. (P1, 6 a, 1998, p. 121V).

Nesta perspectiva, o jogo só “reforça” uma aprendizagem que só acontece com o ensino do professor, por meio de atividades dirigidas:

Neste dia, a atividade que sobressaiu foi a Matemática com a trilha, onde apresentei o jogo, a cartela e o dado. Primeiro jogamos o dado várias vezes para observar as contagens, muitas crianças fazem já a contagem visual. Outros ainda apresentam dificuldade e contam bolinha por bolinha e ainda se atrapalham. Após essa visão geral de contagens, começamos o jogo coletivo [...]. (P3, 5 a, 1998, p. 15)

Segundo a teoria histórico-cultural, o brincar tem papel fundamental na promoção do desenvolvimento cognitivo e da personalidade. Para Vigotski (2008), não é a satisfação que a própria brincadeira propicia à criança que define a brincadeira, justificando que há algumas atividades que dão maior satisfação à criança pequena do que as brincadeiras, bem como há brincadeiras que podem não satisfazer a criança, principalmente quando atreladas a seus resultados, nem sempre positivos. Assim, a ênfase dada pelas professoras ao fato de as crianças se divertirem na atividade de brincadeira e seu entendimento como atividade essencialmente de recreação revelam que, nesse momento, o conhecimento das educadoras não supera a *aparência* do brincar, ou seja, não compreendem a essência da brincadeira como atividade promotora do desenvolvimento infantil.

Segundo Vigotski (2008), é a situação imaginária que distingue a brincadeira das demais atividades infantis e é dessa situação que decorrem as regras, que, na brincadeira, são regras construídas por elas mesmas. Na situação imaginária, a criança se liberta das amarras situacionais e pode viver papéis sociais impossíveis para ela de serem vividos realmente. Passa a agir em função do que tem em mente

e não do que vê, apoiando-se nos seus motivos internos, agindo independentemente daquilo que vê. Desenvolve as funções psíquicas superiores como a memória, a atenção voluntária, o controle de sua própria conduta, a linguagem, o raciocínio, entre outras. “A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria uma zona de desenvolvimento eminente” (p. 35), pois na brincadeira, a criança está sempre acima de seu comportamento cotidiano. Esse conhecimento é fundamental para os professores de educação infantil, pois devem considerar, para seu ensinar, as formas com as quais as crianças se relacionam com o mundo em cada idade.

Embora os relatos das professoras evidenciem sua concepção de que a criança aprende fundamentalmente pelas atividades escolares – ou de estudo –, planejadas por ela para ensinar, a teorização de Vigotski e de outros autores da Psicologia Histórico-Cultural nos indica que a brincadeira é a atividade principal da criança pré-escolar e não as atividades de treinamento e instrução.

É perceptível nos cadernos uma grande preocupação com as tarefas escolares. Com exceção das atividades relativas ao brincar, citadas acima, os demais relatos dizem respeito, em sua maioria, às atividades escolares, e alguns poucos se referem a atividades produtivas.

A supremacia das atividades escolares é percebida pelas próprias crianças, que a sinalizam para a professora. Comprometida basicamente com o conteúdo a ser ministrado e guiada por sua concepção de aprendizagem, a professora não reorienta sua prática, mesmo diante dos “protestos” infantis.

Fiz hoje com as crianças um levantamento oral das informações já recebidas e propus escrevermos no folhão. Algumas palavras construí junto com as crianças, pois para construirmos o texto todo não teríamos tempo suficiente, a maior preocupação deles era: *“vamos ter que copiar tudo isso no caderno?”* E eu disse que hoje não, mas amanhã vamos copiar só um pedaço e eles já ficaram animados. **(P2, 6 a,1998, p. 39V).**

A proposta era sobre o lixo orgânico e inorgânico. O Leonardo falou: *“Ah professora eu não estou querendo saber de lixo hoje, nós queremos é brincar” [...] Falei que nós já tínhamos tido reunião na quarta e passeio ao Zôo e que já estávamos atrasados.* Só depois de argumentar é que pudemos iniciar nosso trabalho. **(P3, 5 a,1998, p. 52)**

Comecei a ler os três mosqueteiros, no início achei que iriam apresentar muito interesse, *mas me enganei totalmente. Só um item: preciso de um dicionário junto* porque as palavras são muito diferentes do nosso vocabulário e as crianças me interrompem a todo o momento: *o que é isso?.* **(P2, 6 a,1998, p. 47V).**

Notamos uma preocupação da professora em facilitar a compreensão do conteúdo em estudo, mas falta-lhe o conhecimento de como a criança aprende em cada momento de seu desenvolvimento, que tornaria possível uma análise da adequação do conteúdo a esse momento. Pela teoria da atividade principal de Leontiev (1978), na idade pré-escolar a professora deve possibilitar essa apropriação essencialmente pela brincadeira, pela atividade lúdica e não por uma “aula expositiva” ou uma leitura informativa.

Além disso, o conceito de zona de desenvolvimento próximo, de Vigotski (2001a), nos indica que não é tudo o que se pode ensinar a uma criança, em qualquer momento de seu desenvolvimento. Não é todo ensino que leva à aprendizagem. Cabe ao professor selecionar quais conteúdos da cultura contribuem para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas crianças e que, portanto, devem ser disponibilizados para que deles elas se apropriem.

Os trechos a seguir evidenciam, nesse sentido, a dificuldade em identificar qual o *potencial* de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em um determinado momento, levando a professora a insistir em uma aprendizagem que parece estar além das possibilidades intelectuais de suas crianças:

Demos continuidade aos textos sobre o relógio e eles apresentam muitos termos específicos que são difíceis, mas que *precisam saber para* entender a evolução do relógio no decorrer do tempo. (P2,6 a, 1998, p. 44V)

Voltamos ao texto do relógio, mas possui muitos termos difíceis e de difícil entendimento. Olhamos um despertador por dentro, para entender como funciona a corda para trabalhar e despertar. (P2,6 a, 1998, p. 47)

Como vimos no primeiro capítulo dessa dissertação, o conceito de zona de desenvolvimento próximo indica que tanto o ensino que se limita ao desenvolvimento já alcançado pela criança (atual/ real) quanto aquele que almeja ensinar a uma criança o que ela não é capaz de aprender são estéreis e não promovem aprendizagem e desenvolvimento na criança.

Observamos que a professora percebe, espontaneamente, por observação, que a criança aprende por *sua* atividade, porém somente essa percepção não é suficiente para dar sustentação a uma prática que possibilite à criança agir sobre os objetos.

As crianças apresentaram grande interesse pelo livro (sobre o computador) mas o que eles querem mesmo é ir à diretoria ver e mexer no computador.

Quando eu terminar de ler o livro, vamos visitar a diretoria em grupos. (P2, 6 a, 1998, p. 57V)

Mesmo que promova essa atuação da criança em alguns momentos, como na visita em grupos à diretoria relatada acima, ainda é de forma inconsistente e com pouca frequência. Compreender o papel da atividade na formação humana é condição para um planejamento competente pelo educador. Para a teoria histórico-cultural, só se pode chamar de atividade quando o que a criança faz tem sentido para ela, ou seja, quando há coincidência entre o que a motivou a agir e o seu resultado. Sem motivo não há atividade. A criança precisa estar motivada para alcançar o objetivo, ou o resultado que aquela atuação vai trazer. No relato acima, olhar figuras de computador não se constitui uma atividade para a criança, pois o motivo da atividade é operar o computador e não saber como funciona por livros. Somente na atividade de operar o computador é que ela estará se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa. Sem uma teoria norteadora consistente, não há uma sustentação das ações educativas da professora de forma ampla e coerente o suficiente para evitar o que encontramos no relato abaixo:

Algumas crianças não conseguem fazer sozinhas (resolução de problemas), precisam que eu fique junto perguntando [...] por mais que eu pergunte, ajude, as carinhas deles responde: “eu não sei, eu não consigo” os olhos ficam cheios de lágrimas. (P2, 6 a, 1998, p. 53V)

Também constatamos aqui que a essência do processo de desenvolvimento, que é a mediação do outro, é vista pela professora quase como um problema. Sua expectativa parece ser a de que as crianças já consigam “fazer sozinhas” no ponto de partida do processo de aprendizagem, quando, na verdade, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo nos revela que esse é o ponto de chegada. De acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, a apropriação das qualidades humanas como a linguagem, o cálculo, o pensamento, a memória, resulta da internalização de processos externos, o que dá ao professor o papel fundamental de mediar, intencionalmente o processo educativo para a aquisição dessas funções. Sem essa mediação, o desenvolvimento da criança não acontece na sua forma máxima.

4.3.2.1.2 Os dados de 2004

Ainda em 2004 há poucos relatos sobre brincadeiras e em todos eles aparece somente uma descrição das ações das crianças, sem acompanhamento de uma reflexão por parte da professora quanto às funções ou aos valores que estão sendo desenvolvidos nessas atividades.

A casa da boneca começou antes do lanche e retornamos depois do lanche, as meninas começaram com as bonecas e roupas e os meninos com o escritório, a brincadeira mudou para meninas telefonando para meninos, meninos visitando bebês, meninas visitando o escritório. (P2, 6 a, 2004, p. 64)

Na casa da boneca a Leticia escolheu mecânica para espanto dos meninos [...] Já o Gabriel foi para a cozinha e as meninas não se conformaram [...] ele foi expulso da brincadeira. (P2, 6 a, 2004, p. 41)

Sem considerar o brincar como momento de desenvolvimento, a professora fica sem saber como intervir pedagogicamente no processo para ampliar as vivências e as apropriações da criança. Nos relatos acima, constatamos o quanto as crianças reproduzem, na brincadeira, os valores que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. Se, para os autores da teoria histórico-cultural, é na brincadeira que a criança interioriza as regras sociais com as quais convivem, esta se constitui em excelente momento para a intervenção intencional do professor que pretenda transformar valores preconceituosos e discriminatórios em outros mais humanizadores. Esta é uma das razões para que o papel da brincadeira seja um conteúdo importante nos processos de formação de professores.

No texto abaixo, em contrapartida, a professora relata uma brincadeira que acontece no parque, o que demonstra que já há um olhar para este momento de jogo

As crianças não apresentam (no parque) nenhum conflito e estão brincando de monstro e bicho com um grupo grande. A brincadeira tem sido bem interessante, pois eles se organizaram entre eles e mantém viva a brincadeira até o fim do parque. (P3, 5 a, 2004, p.2)

Também, nesse sentido, observamos a professora observando mais as situações de jogo simbólico no parque, preocupada em aproveitar o interesse das crianças para o planejamento de suas atividades.

O tema Teseu e o Minotauro estão presentes em todos os nossos momentos, no parque brincam que Teseu foge do Minotauro, a morte do Minotauro – preciso aproveitar e bolar alguma atividade no parque para isso. (P2, 6 a, 2004, p. 33)

Podemos constatar, também nessa direção, uma maior demanda da professora por atividades ligadas ao lúdico e às brincadeiras.

Promovi brincadeiras com os números, nos divertimos bastante. Estas brincadeiras marcam bastante. (P3, 5 a, 2004, p. 1V)

Fizemos um exercício avaliativo na Matemática, de contagem e correspondência com números.(...). Com as brincadeiras e contagens diárias, questões, problemas... a aprendizagem está acontecendo de forma leve. (P1, 6 a, 2004, p. 69)

As crianças escolheram a trilha para jogar em grupos de quatro. Elas gostam do jogo, procuram seguir as regras, insistem para jogar, recomeçam o jogo na esperança de ganhar. (...) As brincadeiras tem mais entusiasmo, vibração e menos brigas”. (P1, 6 a, 2004, p. 96V).

Estou propondo diversas brincadeiras corporais, com elementos, circuito, que explorem a lateralidade. Além de já ter notado esta dificuldade, estou levando em conta que a maioria das crianças é de meninos. Eles tem uma energia diferente, são mais ativos, praticamente pedem a atividade corporal, seus corpos não param. Aproveito este momento para tê-los comigo e fazermos coisas legais. [...] as crianças cada vez mais pedem outras (brincadeiras) e me dão idéias. (P1, 6 a, 2004, p. 19V)

Que dia gostoso foi hoje, o tempo voou e as atividades com nomes foram um sucesso. Criei algumas na hora, trabalhei com seis nomes iniciais da listagem [...] Ainda vou refazer algumas brincadeiras com estes nomes, para estabilizar as palavras para um maior número de crianças. (P2, 6 a, 2004, p. 8)

Embora essa preocupação em integrar o elemento lúdico às propostas pedagógicas apareça nos relatos de 2004, ainda se apresenta insuficiente ante o momento de desenvolvimento da criança pré-escolar, percebido mesmo pela professora, como no relato abaixo:

A dança do coelhinho foi de agrado da turma, eu estava insegura, pois era a primeira vez que dançávamos (já sei que é uma vergonha), mas mostraram alegria e um ritmo adequado para a música” (propondo dança pela primeira vez no ano em 25/03).(P2,6 a, 2004, p. 26V).

Porém, é importante observar que o fato da professora afirmar que já sabe ser uma “vergonha” propor a primeira atividade de dança para as crianças somente em final de março significa que ela está avaliando sua própria prática dentro de suas

referências teóricas. Também constatamos nesse relato uma consciência da professora de seu papel mediador entre a cultura humana e a criança, parecendo reconhecer que sem uma ação intencional para essa apropriação, essa não ocorrerá espontaneamente.

Constatamos ainda que, embora as crianças solicitem por outras atividades que não as tarefas escolares, precisam aguardar por elas, em função daquele dia em que estas atividades estão previstas no horário de atividades (ANEXO A):

Até que enfim chegou o dia e a hora dos slides, estão tão deslumbrados que todos os dias querem filme e *o silêncio é mortal nesta hora*.(atividade quinzenal/semanal). (P2, 6 a,2004, p. 27V).

Hoje foi dia de pintura e é a atividade preferida das crianças [...] *socializam a posição do papel, mistura de cores que está despertando tanto interesse, a maneira de usar o pincel*. (P2, 6 a,2004, p. 57V).

Acreditamos que a professora é movida, ainda, pela concepção de que a criança aprende pelas tarefas escolares. O conceito de atividade principal de Leontiev (1978; 2001) poderia dar-lhe referência para a elaboração de um currículo coerente com as necessidades de desenvolvimento das crianças pequenas.

Outro dado que julgamos importante é a alta frequência de relatos relativos às atividades escolares, o que parece indicar que a escolarização ainda é predominante também neste ano. Embora os relatos sejam referentes às atividades desenvolvidas com crianças de seis anos na sua maioria – período em que as crianças já podem estar em contato com atividades de estudo (ELKONIN, 1960), ainda assim, a presença do lúdico é incipiente.

Encontramos, nos relatos, a fala de uma criança que denuncia essa escolarização precoce.

O K... com sua fala adulta (vive no meio de adultos) tem cada “tirada”. Questiona: Você não vai dar *matéria* hoje? (P3, 5 a, 2004, p. 6).

Em síntese: Com relação ao tipo de atividade, podemos constatar que a concepção ainda presente na escola é a de que as crianças aprendem mais pela atividade de estudo e não tanto pelo brincar ou pelas brincadeiras. As atividades lúdicas, da forma como aparecem em 1998, devem ser propostas às crianças, mas não ainda para que desenvolvam suas funções cognitivas e sua personalidade, que se apropriem dos objetos da cultura, ou para que se formem como seres humanos,

mas para tornar a aprendizagem mais agradável, mais “leve”. Com esta visão, em 2004 avançaram ao introduzir nas atividades escolares e produtivas um elemento mais lúdico, porém não o consideram ainda como desencadeador da aprendizagem e o promotor do desenvolvimento. Mesmo sob solicitação das crianças, sentem dificuldades em substituir as atividades “de sala” por atividades lúdicas, considerando-as ainda, em alguns momentos, como não produtivas.

4.3.2.2 Quanto às relações: mediações criança, professor e objeto de conhecimento

4.3.2.2.1 Os dados de 1998

As relações da criança com os objetos de conhecimento parecem ser mediadas pelo professor de forma centralizada e autoritária. As crianças, de uma forma geral, não participam do planejamento. A professora planeja a aula, os conteúdos e a forma de ensinar. Não leem o interesse das crianças, decidem sobre temas e atividades sem saber o que as crianças estão pensando. Não há decisões coletivas, que poderiam ser realizadas ao final de cada dia, na avaliação diária e no planejamento para o dia seguinte. Embora nos relatos as professoras utilizem a terceira pessoa do plural, percebe-se uma atividade dirigida, pensada e gerida somente pelo professor. As crianças não têm oportunidade de gerenciarem suas ações e exercitarem sua autonomia e controle de sua conduta, reproduzindo ações externas à sua compreensão, ditadas pelas professoras.

Fiz a chamada com crachás em que cada um reconheceu seu nome. Fiz algumas recomendações aos alunos e *distribuí as pastas com o material (pela primeira vez). Expliquei que material deveriam pegar, marquei a folha para a escrita da data e depois escrevi os nomes em cada caderno para serem copiados.*” (no primeiro uso da pasta individual). (P1,5 a, 1998, p. 39)

Por se tratar da primeira vez que as crianças iriam trabalhar com o novo material escolar – trazido para a escola pelas próprias crianças, pela expectativa que este momento provoca nas crianças, percebemos, pelo relato acima, que a

professora poderia ter oportunizado a descoberta, a troca, a exploração e o desenvolvimento da autonomia nas crianças.

As atividades acabam ficando sem sentido para as crianças, que as executam para cumprir orientações das professoras, como no relato abaixo:

Na sala, fizemos a leitura da lista dos alunos, seguida de chamada com crachás. *Pedi a escrita da data e que copiassem seu nome várias vezes numa parte da folha. Na outra, os alunos escolheram um colega para escrever o nome duas vezes, desenhando os dois juntos no final.* (P1, 5 a, 1998, p. 35)

Na sala, fizemos a leitura dos nomes dos alunos, leitura da rotina do dia. Colei na lousa a parlenda já aprendida da baleia, que foi lida pelos alunos por indícios. *Fiz na lousa uma lista de palavras pelo mesmo som da baleia – falada pelos alunos: Bauru, baú, banana, bala... e apenas duas para rimar com baleia: sereia, cadeia....* (P1, 5 a, 1998, p. 36)

Ficamos com a atividade de desenho com intervenção, para ser colocado no painel em homenagem aos pais. *Iniciei falando da proposta, explicando que eles deveriam desenhar o busto de seu pai [...] mesmo com a intervenção, muitas crianças desenharam o corpo todo..* (P3, 5 a, 1998, p. 77V)

Em algumas ocasiões pudemos constatar que, mesmo diante de um legítimo interesse das crianças por alguma atividade, esta é interrompida pela professora para cumprir com o planejado para o dia. Assim, a professora, não integrando o interesse da criança à atividade, perde a oportunidade de realizar uma prática docente compartilhada com as crianças, geradora de aprendizagem e desenvolvimento.

Fomos ao pátio assistir o teatro de fantoches sobre o lixo. As crianças ficaram muito atentas ao teatro, cantaram e participaram da conversa posterior com a professora M (apresentadora do teatro). Ao término do teatro, eu os reuni para *conversarmos mais um pouco sobre o lixo* antes de irmos para o livre. *Na sala, fizemos a leitura da rotina do dia, nomes dos alunos e calendário. Eles fizeram no caderno a escrita da data e dos nomes dos colegas iniciados por H e I.* (P1, 5 a, 1998, p. 71 V)

Na sala de áudio, depois do lanche, conversamos sobre uma notícia de jornal sobre a copa, trazida por uma aluna; falamos rapidamente sobre uma tabela de jogos trazida por outro aluno, com os países participantes da copa e suas localizações no mapa. Na sala, fizemos a listagem dos materiais recicláveis que não havíamos falado ainda. (P1, 5 a, 1998, p. 88V)

Se a atividade fica sem sentido para a criança que a executa sem saber por que e para que, a criança não se envolve com o resultado e nem com o processo,

criando conflitos na relação com a professora, como pode ser verificado nos relatos abaixo:

Sempre que formamos fila tenho que fazer alguns alunos voltarem ao local onde estavam porque gritaram, bagunçaram e eles vêm sem gritar nem bagunçar. (P1, 5 a, 1998, p. 27)

Hoje fiquei acabada com tanta indisciplina, falta de educação. Vim com a proposta do vídeo do Japão (iniciado no dia anterior), houve pouco interesse. *Mesmo falando* que era uma oportunidade de ver um lugar muito longe [...] só de avião [...] enquanto aqui é dia, lá é noite [...] Não houve retorno, nem ligaram [...] continuaram a se arrastar no chão [...] *Tirei o vídeo e encerrei, dizendo que amanhã eles iriam ficar sem parque.. (P3, 5 a, 1998, p.99).*

As regras estabelecidas para o grupo ficam externas às crianças, sujeitas ao controle externo do professor, não internalizadas pelas crianças. A professora dita a regra, decide as conseqüências de seu não cumprimento, manipula seu comportamento com premiações e castigos, deixando de oportunizar nas crianças o exercício do controle da própria conduta e a autonomia.

Escolhi entre os alunos mais comportados, cinco alunos para representar com máscaras “o lobo e os três cabritinhos”, inclusive um narrador(...). (P1, 5 a, 1998, p. 15V)

Na hora de formar fila, houve o mesmo problema de bagunça e gritos que foram controlados com “bronca”. (P1, 5 a, 1998, p. 15V)

Na hora do parque tenho deixado aqueles alunos que conversam fora de hora, brigam, sentados por um tempo (combinado com os alunos) que varia de acordo com o número de vezes que eu precisei chamar sua atenção. *Os alunos já se acostumaram a esse sistema e estão se comportando melhor, mas os mais teimosos ficam quase todos os dias sentados e ouvem a bronca costumeira. (P1, 5 a, 1998, p. 34 V).*

Vigotski (2008) afirma que o cumprimento de regras é desenvolvido na criança pela brincadeira. Para esse autor, em toda brincadeira, as crianças se submetem a algum tipo de regra, seja ela implícita, como no jogo imaginário, onde a criança se submete à regra imposta pelo papel que desempenha, seja ela explícita, como no jogo de regras, que também contém em si uma situação imaginária. O específico das regras das brincadeiras é que são regras criadas pelas próprias crianças, de determinação interna, necessárias ao desenvolvimento da função psíquica de auto-controle da conduta. É na brincadeira que a criança aprende a

cumprir regras estabelecidas na situação real muito mais que por instrução, e menos ainda por “sermão” que, de um modo geral, gera constrangimentos, humilhações e situações negativas ao aprendizado e desenvolvimento. A criança internaliza as regras externas pela brincadeira. Assim, sem a compreensão por parte da professora deste papel que a brincadeira cumpre no desenvolvimento da criança, permanecem a diretividade e o poder centralizado na figura da professora, os conflitos interpessoais e as regras, continuando externas às crianças, não lhes possibilita o desenvolvimento de sua autonomia moral.

O que se constata, também, nestes relatos, é o comportamento passivo das crianças diante dessa impossibilidade de participação ativa nas decisões da vida escolar. Estão se constituindo em reprodutores passivos dos modelos com os quais convivem e possivelmente conviverão. Falta à professora uma concepção filosófica sobre que homem formar, uma compreensão da intencionalidade do papel da educação neste processo e uma proposição teórico-metodológica a orientar suas atividades educativas.

Se a criança não se apropria dos conhecimentos que lhe são disponibilizados, estes não criam nela novas necessidades. A preocupação da professora em dar respostas não lhe permite problematizar a realidade e instigar o pensamento da criança para novas descobertas.

Perguntei às crianças como se chamava esta “tira” com números. Disseram que conheciam, que se chamava fita métrica e que a mamãe usa na costura, para fazer roupa. *Falei* que usaríamos para medir a altura deles. O Vinícius perguntou: quantos metros eu tenho? *Falei que ele não podia ter metros, porque se não ele seria gigante.* Mostrei o que era metro [...] e os diferentes tipos: metro de madeira, trena, fita métrica. (P3, 5 a, 1998, p. 89).

A criança poderia ser instigada a usar, por exemplo, o metro, como instrumento de medida. Da mesma forma, a conclusão de que a criança não pode ter metros de altura poderia ter emergido da atividade das crianças com esse instrumento cultural.

Constata-se neste relato e no seguinte que, quando a professora percebe a dificuldade das crianças na realização de alguma atividade, sua mobilização se faz no sentido de facilitar para a criança, fazendo por ela e não com ela, não acreditando na sua capacidade de discutir a questão e encontrar novas soluções.

Houve um pouco de tumulto, pois eu pedi que fossem pegar o crachá junto com o amigo. *Da próxima vez, vou distribuir os crachás para facilitar.*” (no momento de distribuição dos crachás) **(P3, 5 a, 1998, p. 15)**

Há uma preocupação das professoras em colocar a criança como sujeito de seu conhecimento, mas esta não se concretiza de forma adequada. A criança é convidada a fazer escolhas e realizar perguntas sobre conhecimentos que não possui, como pode ser percebido nos relatos abaixo. Como levantar questões de um conhecimento que não se têm

Na sala, fizemos a leitura dos nomes dos alunos, fizemos uma lista num papel colado na lousa, dos animais escolhidos para serem estudados. Em seguida, *perguntei o que eles gostariam de saber sobre os animais.* Anotei o que eles falaram no painel que ficou exposto. *Durante essa atividade houve desinteresse pelos alunos mais briguetos e brincalhões, que não entenderam a proposta para a pesquisa do projeto.* **(P1, 5 a, 1998, p. 35)**

Retomei o projeto do lixo – perguntei o que era lixo orgânico – ninguém sabia, sabiam o que era lixo apenas. *Eu disse que era o lixo que se desmanchava mais rápido, que vinha dos animais ou das plantas. Só então eles começaram a falar algumas coisas para a listagem do lixo orgânico – alimentos e casca de origem animal e vegetal: alface, tomate, maçã, uva, melancia, ovo, carne, arroz.* **(P1,5 a, 1998, p. 69)**

Fizemos um levantamento para saber *o que eles desejavam conhecer sobre o relógio, foi muito difícil tirar dúvidas das crianças, precisei fazer algumas perguntas para que eles respondessem [...].* **(P2, 6 a, 1998, p. 24)**

Não há como problematizar uma realidade da qual não se conhece o suficiente para instigar dúvidas. Não nos referimos aqui ao slogan do escolanovismo, em partir das necessidades e interesses da criança como se estes estivessem naturalmente dados a ela. Referimo-nos às necessidades que um professor pode criar, dos motivos que pode construir. Daí a necessidade da intencionalidade do professor em mediar o acesso das crianças à cultura que extrapola a cultura do cotidiano – o conhecimento, as técnicas, a ciência, as artes, a filosofia, os instrumentos, os objetos, as formas de pensar, criando assim novas necessidades.

A experiência histórica e pessoal com o objeto de conhecimento é condição para uma relação ativa com ele. Há que se considerar a história individual da criança, suas experiências individuais, seus conhecimentos anteriores, suas vivências como mediadores da aprendizagem como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Sem ampliação de referências culturais não é possível uma problematização e, sem essa compreensão, pode ocorrer uma inadequação de interpretação, pela professora, das falas e ações das crianças.

Fizemos uma votação (para qual conto ler) e o resultado Branca de Neve mostrou que querem aquilo que mais conhecem. **(P2, 6 a,1998, p. 16)**

As crianças não querem aquilo que conhecem por opção, mas porque não é possível optar pelo que ainda não se conhece. O risco é não ampliar as referências de cultura para a criança no engano de estar realizando uma prática pedagógica compartilhada, ouvindo a criança e partindo de seu interesse. Há uma grande diferença entre ouvir os interesses imediatos da criança e criar nela necessidades que atendam interesses humanizadores, que embora as crianças não conheçam, o professor sabe serem eles seu objeto de trabalho: o prazer do conhecimento, da leitura, da fruição da arte, da compreensão do mundo, das relações humanas, da sociedade, da natureza. Compreender o papel da cultura humanizadora nas apropriações humanas e conseqüentemente, criar situações de vivência das crianças com ela podem auxiliar o professor a compreender os processos de pensamento das crianças pequenas.

Também se faz visível a preocupação com o produto da atividade em detrimento de seu processo. Mesmo percebendo o cansaço das crianças numa atividade que exigiu grandes esforços – uma vez que a atividade de estudo não é a atividade principal na criança pré-escolar –, a professora estava compromissada com o resultado da produção.

Na sala, preparei a obra de arte de Van Gogh escolhida com a folha de acetato para tirarmos os contornos dos objetos da cena. (...). *Foi um pouco demorado, os alunos começaram a se agitar, mas o resultado final foi muito bom.*” (sobre reprodução obra arte). **(P1,6 a, 1998, p. 58V)**

Propus aos alunos que falassem uma frase sobre o pingüim – algo que foi marcante – eles falaram que o pingüim pai choca o ovo e os pais cuidam do filhote. Eles copiaram as frases da lousa e fizeram um desenho do pingüim. Esperei que terminassem e fizemos a mesma coisa para o polvo – eles falaram – o polvo muda de cor, ele solta tinta. *O resultado desse exercício foi muito bom, apesar de ter exigido bastante da escrita das crianças.*” **(P1, 6 a,1998, p. 68)**

Exigir um pouco além do que a criança é capaz de realizar em determinado momento significa atuar na zona de desenvolvimento próximo. Para além disso, não há ensino, não há desenvolvimento.

4.3.2.2.2 Os dados de 2004

Podemos constatar que há, neste ano, um compromisso das professoras em conhecer suas crianças, seus interesses, saberes e necessidades.

Estou anotando em uma tabela os temas dos desenhos que as crianças fazem. Nos desenhos livres que pedi, estou acrescentando os temas que aparecem.(avaliando o que as crianças conhecem em Artes). (P1,6 a, 2004, p. 8)

Já notei a dificuldade da S...e do V... no traçado das letras. Preciso dar conta disso, chamando-os para virem no período da manhã.(...). (P1, 6 a, 2004, p. 12).

(A professora fez anotações sobre a observação que fez do grupo, quem brinca com quem, do que brincam, papéis grupais). (P3,5 a, 2004, p. 5V).

Anotei o que fizeram no parque, os grupos que fizeram para as brincadeiras e do que brincaram. (P1, 6 a,2004, p. 8V)

As professoras parecem compreender que as crianças aprendem por sua atividade, que não faz sentido fazer por ela ou para ela. O elemento lúdico também se faz relevante neste relato, onde esta concepção fica bem explícita:

(...) Elas (as crianças) não descobriram ainda a colaboração, a dividir tarefas... preciso inventar uma série de brincadeiras por equipes para exercitarem isso. "Não adianta só conversar, eles precisam praticar...!" (sobre handebol e a dificuldade das crianças em jogar em equipe e não sozinhas). (P1, 6 a,2004, p. 34)

Em muitos momentos, a professora planeja as suas ações com as crianças, num planejamento compartilhado. Há maior flexibilidade em relação ao cumprimento das atividades planejadas:

Junto com as crianças, ordenamos os crachás na ordem alfabética, separando meninos e meninas. (P2, 6 a,2004, p. 19V)

As atividades (hoje) estavam a meu ver organizadas, *mas surgiram coisas novas. O jornal de sábado falando sobre o filme Tróia retomou o assunto combinamos de ler a história do cavalo de Tróia.* (P2, 6 a, 2004, p. 55)

Não consegui entrar com adivinhas como havia planejado. *Apenas combinamos como faremos as perguntas, as respostas, as ilustrações e a capa.* (P2, 6 a, 2004, p. 58V)

As crianças não gostaram da música e eu não me encaixei nela, não consegui colocar passos nela. (...) *Quando mostrei para as crianças a música (outra diferente da anterior), eles adoraram e já começaram a dançar livremente no ritmo delas.* (P2, 6 a, 2004, p. 63V)

Pensei em fazer uma capa para a avaliação com este desenho (sobre a Grécia, as lendas e os mitos), *mas não consegui envolvê-los nos desenhos e o resultado não foi o esperado. Vamos repensar esta atividade e esta capa.* (P2, 6 a, 2004, p. 64)

A elaboração do texto ficou lenta, pois queriam colocar os esportes na qual o Brasil competiu e assim *precisamos da ajuda da revista Veja.* Combinei com as crianças que vou digitar o texto e as crianças vão colar no caderno. (P2, 6 a, 2004, p. 90)

Muitas vezes, replanejam em função do que observam na criança e também em função de suas reflexões.

Mudei a atividade corporal: o G. trouxe a bola de jornal (...) todos quiseram jogar (...). (P1, 6 a, 2004, p. 32V)

Na escrita, acho que ainda é cedo para colher informações corretas, não se adaptaram a mim e ficam achando que precisam saber tudo porque estão no pré e acabam ficando com medo de escrever (...) (P2, 6 a, 2004, p. 2V)

A areia trouxe uma paz com castelos, buracos e uma alegria cobrindo o corpo, as pernas e caindo sobre os montes macios (quando da chegada da areia nova na escola). *Amanhã vou dar colheres para brincar.* (P2, 6 a, 2004, p. 12V)

As crianças não conheciam o jornal e mostraram muito interesse e a atividade acabou ficando muito agitada porque queriam saber o que estava escrito em alguns lugares. *As fotos dos caramujos acabou chamando muita atenção e acabei lendo partes da reportagem.* (P2, 6 a, 2004, p. 13V)

As crianças ficaram eufóricas com a grande quantidade de livros que entreguei, todas as crianças ficaram envolvidas com as capas, figuras, mas ninguém se arriscou a ler, ou tentar encontrar palavras conhecidas. Na próxima atividade (com biblioteca), *vou propor uma intervenção para tentar mudar essa postura com algumas crianças.* (P2, 6 a, 2004, p. 15V)

Propus problema de Matemática com as frutas. O oral com os elementos sai super fácil, mas no registro começaram a aparecer as dificuldades. Vejo a necessidade de propor mais vezes para sanar as dificuldades. (P3, 5 a, 2004, p. 66V)

Com a mudança de mês no calendário, *outro assunto novo para a aula:* alfinetes, seu uso e diferentes tipos (...) (P2, 6 a, 2004, p. 32V)

Mostrei o jornal hoje que mostra reportagem sobre tocha olímpica e a *reportagem acabou trazendo uma discussão sobre segurança na região onde se realiza o evento, surgiu o homem-bomba, o carro bomba, [...] a conversa foi longe, o tempo passando e ficou curto (para atividades planejadas).* (P2, 6 a,2004, p. 32V)

Toda terça-feira vou passar slide novo. (P2, 6 a,2004, p. 35)

As atividades ficaram bem diferentes do que eu havia planejado. A abertura dos jogos olímpicos veio com tudo e foi impossível pensar em outra atividade. Deliciamos-nos com as informações do jornal de sábado, domingo e segunda-feira. (P2, 6 a,2004, p. 82V)

Há uma preocupação em propor atividades que façam sentido para as crianças.

As crianças gostaram dos problemas, ouviam com atenção, depois desenhavam, registrando o raciocínio. Enquanto desenhavam, contavam, recontavam e chegavam ao resultado. (P1, 6 a,2004, p. 19)

Estão eufóricos, pois estão tentando descobrir par ou ímpar, ainda não conseguem sozinhos, mas como todo dia no início do dia faço para saber quem é o primeiro (meninos ou meninas), acho que em poucos dias terão dominado este conteúdo. (P2,6 a, 2004, p. 3V)

As conversas sobre olimpíadas e a leitura diária das informações já tornaram rotina no início de nossos dias. As crianças estão envolvidas com as competições, vêem os jogos, assistem jornal e muitos recortam fotos do Jornal da Cidade para trazer e comentar sobre o assunto. (P2, 6 a, 2004, p. 85)

Gostei muito da participação das crianças após a leitura da fábula do corvo e da raposa. Questionei sobre a lição da estória. A Yasmim disse (sobre a fábula do corvo e da raposa) que o certo seria dividir o queijo entre os três. Ficaram com pena do corvo. (P3, 5 a,2004, p. 2)

Para Leontiev (1978b), o sentido, como estrutura da personalidade, é posto pela unidade afetivo-cognitivo, ou seja, pela possibilidade humana de pensar enquanto age. É construção individual daquilo que é transposto da construção do coletivo, ou seja, dos significados culturais. É subjetivo, na medida em que o homem vai adquirindo sentidos para suas vivências, na sua história de vida. Assim, a condição de vida de cada ser humano influi na construção de seus sentidos. As condições concretas podem mudar, ampliar o sentido atribuído pelo sujeito, o que dá ao trabalho do professor um grau elevado de responsabilidade e importância.

Nas suas intervenções, percebemos um cuidado em criar novas necessidades nas crianças, problematizando possíveis soluções, incitando novas descobertas.

Resolvemos seis problemas orais – fui inventando histórias que envolviam crianças do nosso grupo e eles ficaram atentos ouvindo. (...) Na hora de registrar os problemas de subtração, *eu os questioneei como poderíamos marcar que tiramos e o Gleidson disse para apagarmos. Eu disse que não poderíamos apagar, que teria que ser de outro jeito. Uma das crianças sugeriu para pintarmos o desenho, outra para fazermos um X, outra para circularmos o que será tirado e assim foram registrados os problemas de subtração.* (sobre resolução e registro de problemas de subtração). (P1, 6 a, 2004, p. 23)

As ações das professoras ganharam uma intencionalidade educativa maior, incluindo uma visível preocupação com valores mais humanizadores como a colaboração, cooperação, troca, generosidade.

Montei um circuito com dificuldades para abaixar, pular, saltar,... *e tudo deveria ser feito de mãos dadas com os colegas, em duplas.* As crianças acharam difícil, tinham que esperar o colega, calcular o tempo do salto para dar certo de pularem juntos,... alguns deles esqueciam e largavam da mão do colega, deixavam o colega para trás. *Foi legal quando começaram a descobrir que se combinassem uma forma de saltar juntos, isso os beneficiaria.* Antes do final, propus a mesma brincadeira com um trio, para que soubessem que podemos fazer outros grupos que a tornem um desafio ainda maior. *Da próxima vez, vou começar pelos trios.* (P1, 6 a, 2004, p. 34V)

As crianças apresentam grande competição, mesmo quando os exercícios não são para isso e sim apenas como exercícios. Querem chegar primeiro e acabam não fazendo o exercício de maneira adequada (nas atividades corporais). Preciso pensar como reverter isso. (P2, 6 a, 2004, p. 21V)

Coloquei a música da quadrilha e as crianças começaram a dançar livremente [...] *os pares mudam a cada ensaio para que não fiquem sempre com a mesma parceria.* (P2, 6 a, 2004, p. 65V)

É muito difícil para eles a divisão de tarefas, sempre tem quem quer fazer tudo (sobre a divisão de tarefas para confecção do cartaz com marcas de leite – três grupos trabalhando: leitura, recorte do rótulo e colagem e escrita do nome no computador). (P2, 6 a, 2004, p. 88)

Para a teoria histórico-cultural, são os professores os responsáveis pela escolha em nortear seu trabalho educativo calcados em valores humanizadores ou por interesses individualistas próprios das relações de dominação.

Constatamos uma preocupação em ouvir as crianças, suas idéias e ampliá-las através de um acesso rico aos elementos da cultura. Há uma forte intencionalidade educativa, observada pelo compromisso da professora em dar sentido às atividades que propõe:

Coloquei no retro projetor as figuras das obras de arte – 1.º as de Miró, depois as da Tarsila e do Portinari. Fui perguntando o que eles achavam que eram os desenhos, *foi gostoso ver as diferentes idéias que surgem: aranha, formiga, monstro...*, só no segundo desenho apareceu a figura humana que ficou mais clara com a obra da Tarsila e do Portinari. Foi interessante as crianças quererem saber de quem eram aqueles desenhos. Meus meninos perguntaram se os desenhos (obras de Miró) eram de crianças e ficaram admirados em saber que são obras de arte, de artista adulto. Eles imaginavam que adultos tem que desenhar maravilhosamente, como cópia fiel do real, mas eu disse que podemos desenhar como quisermos. Os desenhos após a intervenção foram feitos com canetão hidrocor. A cada dia colocam um detalhe a mais. *Na intervenção, olhamos o que não tinha e poderíamos colocar das obras de Miró.* Pedi para que observassem o desenho e completassem. Para aqueles que fazem desenhos pequenos, eu os desafiei a aumentarem. *Vou dar suportes diferentes para se exercitarem.* (P1, 6 a, 2004, p. 37V)

Também no relato abaixo, constata-se uma intencionalidade em fazer da avaliação, uma direção para o planejamento.

Constatei que as crianças estão apresentando muita dificuldade visomotora. *Acredito que devo intervir com desenho tanto na sala como na tarefa. Também pensar na educação física, pois só o conjunto irá ajudá-los a deslanchar.* (P3, 5 a, 2004, p. 25)

Diferentemente do ano de 1998, anteriormente analisado, as professoras não mais buscavam nas crianças questões para encaminhar os estudos, como se estas questões estivessem “prontas” dentro delas, esperando o professor perguntar. Notamos uma preocupação em prover as crianças de conhecimentos e vivências com os objetos de conhecimento, como forma de despertar neles uma curiosidade e um desejo de aprender, ou seja, criar nas crianças novas necessidades e novos motivos.

Vamos fazer a leitura do jornal *que fala da exposição que vamos assistir* no SESC – Que rei sou eu. (P2, 6 a, 2004, p. 33V)

Nosso enfoque hoje ficou na habitação dos índios e neles como pessoas. (...). Como estava com vasto material de pesquisa, propus leitura de imagens e fui alimentando conforme as crianças foram falando. *“Só desta maneira consegui ampliar um conhecimento sobre a cultura indígena, para que tivessem vontade de estudar o tema.* (P3, 5 a, 2004, p. 43 V)

Num terceiro momento, propus jogo com adição e registro na lousa. Foi muito interessante que *algumas crianças queriam formular a consigna.(...)*. *Eles estão tão acostumados com minhas propostas de problemas, que já estão até formulando.* (P3, 5 a,2004, p. 59)

Hoje (nas pesquisas sobre castelos) propus o desenho do palácio indiano Taj-mahal (depois de olharem várias gravuras). Adorei os trabalhos, *como as crianças avançaram na linha, na forma, distribuição espacial e no uso de diferentes cores.* (P3, 5 a,2004, p. 57V)

Aparece no relato, claramente, a questão da afetividade acompanhando o processo cognitivo.

As crianças gostaram muito da proposta de peneirar areia e procurar pedrinhas para a coleção (coleção de matemática). *A cada encontro uma emoção.* Fizemos um bom garimpo, pra mais de 50 pedras de tamanhos variados. (P3, 5 a,2004, p. 39 V).

Para a teoria histórico-cultural, emoção é função psíquica elementar de base biológica que, ao longo da história de vida de cada sujeito, se transforma em sentimentos, ou seja, em objetivações humanas passíveis de serem apropriadas. O desenvolvimento se dá na síntese entre cognição e sentimento, rompendo com as dicotomias e vendo o fenômeno na sua totalidade. A cognição é representada pelo universo dos significados dos objetos e fenômenos e o sentimento vai sendo construído a partir desses significados. Os relatos acima indicam que as professoras caminham no sentido de garantir a unidade afetivo-cognitiva.

Há menções em vários relatos como: “foi um dia gostoso”, ou “que delícia” ou “as crianças gostaram” ou “fiquei muito feliz”, que evidenciam a presença do afetivo nos processos de aprendizagem.

A constituição da identidade da criança e sua subjetividade aparecem no relato de uma professora, de forma bastante explícita.

Mexer com a pasta de material foi um alvoroço só, não só pelo material que é *dele* [grifo da professora] - *a cada objeto encontrado, cabia uma história a ser contada ao colega mais próximo.* [ao usar a pasta individual pela primeira vez.]. (P1, 6 a, 2004, p. 17)

No ano anterior analisado, a atitude da professora em situação semelhante a aqui exposta (Ver relato P1, 1998, p. 118) foi bem diferente, não permitindo sequer que as crianças manuseassem e explorassem seu material. De acordo com a teoria histórico-cultural, o professor dá significado ao seu trabalho de ensinar quando tem

consciência de seus objetivos e os efetiva em operações previamente planejadas. Leontiev (1978b) esclarece que a consciência humana tem função teleológica que permite ao homem ir além do que conhece, além das aparências da realidade para poder prever, se prevenir, superar a constatação, apontando para os motivos de sua atividade.

Em síntese: Podemos constatar um maior compromisso do professor em conhecer suas crianças, ouvi-las e compartilhar com elas algumas decisões e ações. Aparece uma maior flexibilização do planejamento em função do observado e das expectativas das crianças. Há uma busca de sentido para as crianças nas atividades propostas, bem como de criar novas necessidades no processo, a partir das apropriações anteriores. A afetividade aparece presente nas relações entre professora-criança, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Também constatamos uma maior intencionalidade educativa, uma ação consciente de seus fins e valores por parte das professoras, uma preocupação com valores humanizadores e uma intenção explícita em dar à criança acesso à cultura do não cotidiano, como as artes e as ciências.

Quanto à gerência do tempo

4.3.2.3.1 Os dados de 1998

Constatamos com muita frequência, a professora preocupada em seguir o *horário de atividades*, com grande dificuldade em reorganizar-se para atender a uma necessidade ou a um interesse da criança. O tempo considerado não é o tempo da criança, mas o pré-estabelecido.

Li quase metade da história (Branca de neve) e a atenção com que ouviam a estória me surpreendeu, na hora de parar para ir ao parque, um grupo de crianças me disse: professora, enquanto eles brincam, *termina de ler a história, mas eu preferi não continuar.*" (P2,6 a, 1998, p. 16)

Na sala de áudio, depois do lanche, *conversamos sobre uma notícia de jornal sobre a copa, trazida por uma aluna; falamos rapidamente sobre uma tabela de jogos trazida por outro aluno, com os países participantes da copa e suas localizações no mapa. Na sala, fizemos a listagem dos materiais recicláveis que não havíamos falado ainda.*" (P1, 5 a, 1998, p. 88V)

Embora toda a sala estivesse interessada na pesquisa sobre a Copa do mundo, a professora propôs uma atividade com conteúdo ou tema totalmente diferente, não canalizando o interesse da criança para a realização de uma atividade com objetivos e resultados coincidentes, ou seja, uma atividade com sentido e uma aprendizagem significativa.

Constatamos ainda uma forte separação nos tempos de aprender e de avaliar. É forte a concepção de que nos momentos de avaliação não ocorre ensino nem aprendizagem, são momentos estanques e polarizados.

A escrita individual [para avaliação das hipóteses de escrita] é mais demorada [que a escrita coletiva] porque tenho que fazer pequenos grupos com duas a quatro crianças (a seguir a professora descreve as hipóteses de escrita de cinco crianças). (P1, 5 a, 1998, p. 58)

Na sala, perguntei discretamente se eles sabiam números - eu queria fazer um ditado de números, mas como nem todos sabiam (nos.), resolvi pedir que copiassem os nos. da lousa para avaliar melhor quem sabia fazer. (P1, 5 a, 1998, p. 14V)

4.3.2.3.2 Os dados de 2004

Emerge, nesta questão, um compromisso das professoras com o respeito ao tempo das crianças.

Acabei optando por não entrar na sala para conversarmos sobre os esportes, as crianças estavam muito falantes. Tive que esperá-los parar algumas vezes para conseguir falar. Fomos ao pátio e depois de esperá-los por um tempo, conseguimos fazer a brincadeira de corrida com pneus. (P1, 6 a, 2004, p. 25V)

Dividi três grupos para que eu pudesse fazer a avaliação individual enquanto o restante fizesse atividade que não necessitassem de mim. [...] a escrita está tranqüila e o mais legal é que vem quem quer, não preciso ficar chamando. Só pergunto uma vez: quem quer fazer escrita agora? E a fila para o dia já está formada voluntariamente, trazendo um resultado melhor, com mais confiança. (P2, 6 a, 2004, p. 3)

As máscaras de carnaval ficaram lindas, mas apenas a cola dourada funciona bem, a prateada está muito difícil de sair e o brilho acaba não agradando as crianças, como a dourada que brilha muito. As crianças demoraram muito e passou o tempo que eu havia planejado. (P2, 6 a, 2004, p. 7V)

Como consegui fazer a listagem com os nomes ontem, criei várias atividades usando listas e as crianças se envolveram e eu não vi o tempo passar.... (P2, 6 a, 2004, p. 7V).

O tempo passou muito rápido e só conseguimos construir nomes e cópia deles. Acho que estou muito gulosa quando planejo o dia, pois com frequência não consigo fazer o que planejei. *Hoje sei que a qualidade superou a quantidade.* (P2,6 a, 2004, p. 24V)

Neste relato, a professora demonstra saber que as regras são constituídas socialmente, culturalmente, também pela atividade da criança, e, na pré-escola, através das atividades lúdicas, mas que precisam de um determinado tempo de exercício para a apropriação das crianças, tempo esse diferente do adulto.

Foi gostoso ver que intervenções durante o jogo os ajudam a lembrar dos combinados. *Mas precisamos de vários jogos para conseguir colocar as regras em prática.* As crianças pareciam nem se lembrar que jogavam em equipe, exceto algumas, que jogavam no grupo individualmente. (sobre handebol e a dificuldade das crianças em jogar em equipe e não sozinhas). (P1, 6 a, 2004, p. 34)

Vista como instrumento de organização das atividades no tempo, a rotina tem papel fundamental. Uma vez constituída, organiza o dia na escola, faz fluir a seqüência das atividades, dá consciência e segurança à criança do trabalho educativo a ser desenvolvido.

A manhã ficou bem agitada, pois saiu da rotina (com festa de aniversário de um dos colegas). Quando algo diferente ocorre *é que vemos como a rotina é importante e o quanto ela organiza e nos ajuda*, pois com ela constituída não nos desgastamos. (P3, 5 a, 2004, p. 38 V).

Conforme Mukhina (1995), quando a criança conhece os objetivos da tarefa de antemão e as etapas a serem seguidas seu psiquismo é desenvolvido.

Constatamos que, mesmo quando a rotina é modificada, logo a seqüência do dia de trabalho se reestrutura em função desse exercício de planejar juntos o dia e estabelecer cotidianamente a rotina com as crianças.

Depois do lanche iríamos ver o vídeo “Pateta”, mas com a escovação a atividade não aconteceu. *O dia mudou todinho em sua rotina e nem por isso as crianças se agitaram, participaram com muita alegria, silêncio, organização.* (P2, 6 a, 2004, p. 55V)

Diferentemente do período anterior analisado, aparece a avaliação como um momento também de aprendizagem.

Mudei a atividade de bingo para ditado colorido de números, procurei evidenciar cada número para que as crianças pintassem o número correto, *me propus a reforçar os números e não apenas avaliar. (P2,6 a, 2004, p. 23)*

Em síntese: Constatamos avanços quanto à administração do tempo, pelas professoras, durante o processo de formação. O tempo das crianças passou a ser mais respeitado através de reorganizações nas atividades e propostas. Todavia, ainda fica evidente a centralização da gerência das atividades na figura da professora. Se mais compartilhada, auxiliaria a criança na apropriação desse conceito, uma vez que, como já dissemos, é por sua atividade que a criança aprende, e pensar sobre o tempo e administrá-lo, prever durações de atividades e replanejá-las com a mediação da professora traria uma qualidade melhor para os processos educativos neste aspecto.

4.3.2.4 Quanto ao espaço

4.3.2.4.1 Os dados de 1998

Não há menção, nos relatos das professoras, sobre a questão do espaço. Não há questionamentos de sua adequação ou não. A escola, devido a sua constituição física, com poucos ambientes, previa um rodízio para o uso das salas, o que acarretava em dificuldades decorrentes de uma inadequação do espaço, tais como: ter que encerrar a atividade antes de seu término pelas crianças, ficar apressando as crianças para que terminassem a atividade para o outro grupo entrar, falta de local para exposição dos trabalhos das crianças, materiais acondicionados fora do alcance das crianças, entre outras.

As dificuldades mencionadas acima não apareceram nos relatos. Para as professoras, parece que o espaço e sua organização ou não na escola não se constitui num dado relevante para o ensino e a aprendizagem das crianças, ou, se não, fica evidente uma passividade diante de situações adversas, uma imobilidade para as mudanças das situações adversas visando sua superação.

4.3.2.4.2 Os dados de 2004

Há uma única menção ao espaço e nele a professora explicita o quanto o espaço influencia o tempo para a ação da criança e conseqüentemente, o trabalho pedagógico. O fato do espaço da escola ter sido reorganizado e cada turma ter sua sala permitiu à professora parar temporariamente uma atividade e voltar nela depois, sem se preocupar com guardar o material e terminar a atividade no dia seguinte, não interrompendo mais, inadequadamente, o trabalho das crianças.

A organização da atividade de recorte começou às 9:15, paramos para o lanche e voltamos para terminar o trabalho. O resultado mostra *como o tempo maior para o trabalho trouxe um resultado maravilhoso* (sobre a mudança no espaço da escola e a vantagem de cada professora ter sua sala). (P2, 6 a, 2004, p. 80V)

Embora o relato acima também diga respeito à gestão do tempo e do tempo das crianças, traz em seu bojo a importância do espaço como *condição* para a criança realizar atividades no seu tempo, o tempo da infância.

Não há nenhuma menção ainda sobre a disponibilização dos materiais para as crianças. Os materiais estão acondicionados em lugares fora do acesso das crianças, em locais com portas ou acima da altura das crianças e não encontramos nenhum registro de qualquer movimento nas professoras para uma nova reorganização que possibilitasse à criança mais autonomia e escolhas. Essas constatações indicam que ainda é incipiente na escola a direção das atividades compartilhadas com as crianças. A professora, na maioria das propostas à criança, tem todas as decisões centralizadas na sua pessoa. Distribui o material na quantidade que julga suficiente, cabendo à criança apenas a execução das tarefas pensadas e determinadas pelas professoras. Esse posicionamento demonstra uma concepção de criança incapaz e incompetente para interagir com as coisas e objetos com cuidado e autonomia, organizar sua experiência e aprender com ela.

De acordo com Tiriba (2008), a modernidade atribui à razão o aspecto essencial para o desenvolvimento humano e este princípio influencia nas formas de se pensar os espaços das escolas. Atendendo exigências dessa perspectiva moderna de desenvolver a razão, priorizam em seu espaço as formas mais adequadas para “modelizar as formas de pensar, agir e sentir, assim como para controlar as possíveis diferenças e ensinar as crianças a tornarem-se capazes, úteis

e adequadas ao mercado de trabalho” (p. 40). As salas de aula são as mais privilegiadas no planejamento de espaços com essa concepção de desenvolvimento. Nas salas fechadas e planejadas, há um maior controle das ações das crianças, uma maior disciplinarização dos seus movimentos e desejos. Nesta concepção, “a infância é um tempo de preparação para a vida adulta, cujo sentido é a inserção num modo de produção capitalista urbano industrial” (p. 42).

As contribuições da autora acima mencionada nos remetem a constatar que o modelo da modernidade ainda está muito presente na escola em análise. Há ainda um grande controle exercido pela professora, favorecido pela forma de disposição dos espaços e dos materiais.

Na teoria histórico-cultural, conforme Oliveira (apud TIRIBA, 2008, p. 43):

Cozinhas, hortas, marcenarias, oficinas de produção e conserto de brinquedos passam a ser assumidos como privilegiados espaços educacionais. Plantando, costurando, preparando um canteiro, estaremos trabalhando matemática, ciências, língua portuguesa; e ainda contribuindo para que, no processo de construção de saberes, o conceito assimilado seja de conhecimento enquanto valor de uso, e não enquanto valor de troca.

Em síntese: não houve mudanças significativas quanto à questão do espaço durante o processo de formação. Somente em 2004, com o estudo do papel do brincar nas reuniões de formação, foram criadas necessidades de pensar o espaço, mas a nova reestruturação das salas não trouxe questionamentos quanto à gestão e uso dos materiais. O processo de formação continuada não contemplou uma análise dos espaços da escola, a gerência do espaço continuou centralizada na figura do professor. Acreditamos que um dos motivos para o fato do espaço não ter se constituído conteúdo de formação tenha sido a fragilidade das concepções de criança, infância e desenvolvimento humano, o que reafirma a importância de uma apropriação teórica para ampliação da atuação do professor. Somente um conhecimento aliado às necessidades que a prática suscita pode ser transformador nos processos de educação.

4.4 FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Apresentaremos os dados quantitativos referentes à frequência com que cada atividade foi proposta às crianças, nos anos de 1998 e 2004

Essa frequência de atividades foi apresentada em forma de tabelas, de forma diferente da apresentação dos dados anteriores, pela sua especificidade e para dar mais clareza e visualização aos dados obtidos, bem como à sua análise. As atividades foram descritas (Ver Apêndice A) e categorizadas (Ver Apêndice B), conforme já mencionado, segundo Mukhina (1995) e Leontiev (2001a).

As tabelas abaixo demonstram os resultados parciais por categoria e um total geral, resultado da somatória de todos os dados contidos no Apêndice B.

Tabela 1 – Atividades lúdicas.

	P1		P2		P3		TOTAL	
	1998	2004	1998	2004	1998	2004	1998	2004
Jogos de papéis (com elemento substituto)	10	3	8	5	4	3	22	11
Jogos com regras (corporais e de mesa - na matemática e língua portuguesa)	77	33	61	35	59	18	197	86
Brincadeiras com o corpo (jogos corporais, dança, exercícios com elementos como corda, bola, bambolês, circuitos)	58	44	40	32	50	55	148	131
Outras atividades lúdicas (vídeo, fantoches, banda, canto, dramatização, estórias, biblioteca)	60	53	94	86	35	91	189	230
TOTAL	205	133	203	158	148	163	556	454

Tabela 2 – Atividades produtivas.

	P1		P2		P3		TOTAL	
	1998	2004	1998	2004	1998	2004	1998	2004
Desenho	44	33	18	30	22	31	84	94
Pintura	9	4	20	9	12	5	41	18
Construção	2	4	2	5	2	0	6	9
Recorte/colagem	4	6	3	6	4	1	11	13
Dobradura	1	0	1	1	2	2	4	3
Modelagem	3	2	3	2	3	4	9	8
TOTAL	63	49	47	53	45	43	155	145

Tabela 3 – Tarefas escolares.

	P1		P2		P3		TOTAL	
	1998	2004	1998	2004	1998	2004	1998	2004
Escrita	112	98	103	118	68	68	283	284
Leitura	52	23	45	40	49	42	146	105
Linguagem oral	3	15	14	7	0	9	17	31
Preleção	10	1	6	0	5	2	21	3
TOTAL	177	137	168	165	122	121	467	423

Tabela 4 – Trabalhos elementares.

	P1		P2		P3		TOTAL	
	1998	2004	1998	2004	1998	2004	1998	2004
TOTAL	0	16	2	8	10	24	12	48

Tabela 5 – Total geral.¹⁹

	P1		P2		P3		TOTAL	
	1998	2004	1998	2004	1998	2004	1998	2004
TOTAL	461	320	420	384	365	351	1246	1055

Para análise dos quadros acima, faremos uma síntese tendo em vista as categorias: criança e infância e ensinar e aprender.

Os dados revelam uma alta frequência de *tarefas escolares* tanto em 1998 como em 2004, sendo a maioria delas referentes às áreas da alfabetização e matemática (conforme se pode constatar pelo Apêndice B) sem diferenciação quantitativa relevante de um ano para outro, nas três professoras. Embora na P1 essas atividades tenham tido uma diminuição em frequência, esta não é indicadora

¹⁹ As atividades diárias como roda da conversa, ajudantes do dia, chamada, oração, leitura dos nomes, leitura da rotina, calendário, data e a atividade livre nos aparelhos recreativos não foram computadas, uma vez que, por serem atividades diárias, não foram alteradas, na sua frequência, de um período de análise para o outro, ou seja, em 1998 e em 2004

de mudanças, uma vez que em 1998 trabalhava com crianças de cinco anos e em 2004, com crianças de seis anos. O próprio horário de atividades (Anexo A) que as professoras utilizam para nortear seu planejamento contempla essa diferença. Assim, em termos quantitativos, o processo não trouxe mudanças nas atividades escolares.

Esses dados nos instigam à seguinte análise: relacionando esses dados com os encontrados nos relatos, constatamos que as mudanças que encontramos foram em relação ao *tipo de atividade e às relações*, ou seja, na forma e nos momentos que as atividades foram apresentadas, constituindo-se em atividades mais significativas e contextualizadas, com sentido para as crianças, enfatizando sua função social. Assim, embora com a mesma frequência, as atividades escolares tiveram um avanço em qualidade, pois, segundo Mello (2006, p. 185), “quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança”. Outro aspecto a ser considerado é que trata-se de crianças de cinco e seis anos de idade, que, na sua maioria, tiveram inúmeras oportunidades de expressão através das mais diversas formas – desenho, pintura, modelagem – também nos anos anteriores, na escola, e que nesta idade denominada por Mukhina (1995) como pré-escolares superiores, deparam-se com conteúdos relativos à escrita e ao cálculo. Como vimos no capítulo dois com Mukhina (1995), as crianças pré-escolares maiores realizam tarefas escolares mesmo sem ter consciência delas, para imitar e agradar ao adulto e Elkonin (1960) defende que a criança de seis anos já pode realizar atividades de estudo.

Dada as condições sociais das crianças atendidas na escola em análise, crianças que na sua grande maioria freqüentarão escolas públicas nem sempre com qualidade no atendimento, com classes numerosas e diversificadas e ao alto índice de crianças analfabetas funcionais nas séries posteriores do ensino básico, conforme resultados do Sistema Nacional de Avaliação e Educação Básica (SAEB), de 2005. A escola teve como princípio possibilitar as diferentes expressões, nas diferentes linguagens e apresentar seus diferentes portadores ao longo dos quatro anos que as crianças ali permaneceram e buscar garantir sua alfabetização ao final da educação infantil. É papel da escola dar acesso aos bens culturais necessários à vida humana, e a linguagem escrita e tudo o que ela possibilita se constitui em um desses bens.

A teoria histórico-cultural nos convida, por seus pressupostos metodológicos, a uma análise mais ampla do contexto e Vygotsky (1995) dá sustentação a esta opção política, quando considera que a linguagem escrita começa com o gesto do bebê, passa pela linguagem oral, pelo desenho, pela brincadeira e chega na escrita, como um processo. Mello (2006, p. 183) nos informa como a escrita pode ser ensinada às crianças não em forma de treino mecânico, mas de forma que seu caráter comunicativo e expressivo seja compreendido por elas.

o ensino da escrita não pode ser tratado como uma questão técnica; a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social. (...) ela registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão; a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se.

Se analisarmos o tipo de atividade predominante no ano de 1994 – exercícios de coordenação motora e escrita mecânica de letras, vogais e sílabas (relatados na p. 101 deste documento) e comparamos com as atividades de escrita de 2004, como construção significativa de textos diversos do tipo cartinhas, bilhetes, estórias, parlendas, receitas, entre outros, podemos afirmar um avanço na qualidade das propostas educativas das professoras. Podemos dizer o mesmo em relação ao ensino da matemática, pois o que era em 1994, mera cópia de numerais de zero a dez, passou a ser substituído por resolução de situações-problema com desenhos, representações gráficas ou numerais, por contagens de pontos em jogos diversos com e sem o uso de dados e por cálculos representados em gráficos estatísticos.

Porém, importante lembrar que, sendo os jogos simbólicos ou o brincar a atividade principal da criança de três a seis anos, mesmo com as crianças maiores as tarefas escolares deveriam ser em menor frequência, visando com isso a dar espaço para que as atividades lúdicas pudessem ser possibilitadas às crianças mais vezes.

Constatamos também, quanto às *atividades lúdicas*, que nas três professoras, os resultados foram diferentes. Nas professoras 1 e 2 essas atividades diminuíram e na professora 3, aumentaram. Podemos hipotetizar que na professora 1, a alteração foi provocada pela diferença de idade atendida em um ano e no outro, pelos motivos já mencionados na análise acima. O tempo para o lúdico continuou o mesmo para a P2 e P3, nos dois anos e os resultados foram diferentes. Foi discutida, durante o

processo de formação em análise, a questão da importância do brincar para a educação infantil, mas não na perspectiva histórico-cultural definido por Leontiev (2001), da ludicidade enquanto *atividade determinante* do psiquismo da criança de três a seis anos. Nesta perspectiva, esse conceito não foi objeto de estudo e análise no processo de formação em análise. Cada professora agiu intuitivamente à luz de sua formação inicial e continuada anterior a esse período. Esse é um conhecimento importante que poderia ter auxiliado as professoras na compreensão da importância do lúdico no trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Compreendemos que exista uma grande diferença entre anunciar que a criança aprende pelo *lúdico*, e efetivamente orientar as práticas na escola da infância pelo princípio do lúdico – referendado por Leontiev (2001) como atividade dominante da criança de três a seis anos, aquela através da qual a criança melhor compreende o mundo que a cerca e se apropria dele, ou seja, através da qual a criança *aprende*.

O lúdico está no brincar? No divertir-se na escola da infância? Será uma trégua para os momentos sérios em que a professora ensina? Será uma “paradinha” para as crianças fazerem o que gostam para depois aprenderem realmente?

Como vimos, para Vigotski (2008) o princípio do lúdico não está na satisfação que este provoca na criança e sim na possibilidade da criança viver no imaginário, aquilo que ela não pode viver na realidade. “Não é a busca pelo prazer que impulsiona a ação, mas a própria ação, ao cumprir as regras, proporciona satisfação (...)” (MUDADO, 2008).

Leontiev (2001) descreve que a manipulação dos objetos, atividade principal da criança de um a três anos, cria necessidade da busca em conhecer o uso e a função social desses objetos, atribuída pelos adultos. A manipulação apenas não é mais suficiente para essa aprendizagem e uma nova atividade surge para que a criança avance na compreensão do mundo que a cerca. Pela brincadeira, a criança desenvolve suas funções psíquicas, aprende regras e a agir por elas, controla sua própria conduta; sendo, portanto, determinante de seu desenvolvimento. Nos processos de formação de professores, torna-se imprescindível o conhecimento desses conceitos para o trabalho.

Durante o processo de formação em análise, contudo, o *brincar* não foi contemplado como *forma de atividade* condutora que determina o desenvolvimento da criança. A análise das atividades propostas pelas educadoras às crianças e a

constatação da pouca frequência de proposição dessa atividade mesmo em 2004 indicam que essa foi uma lacuna do processo.

Também, pela baixa frequência do brincar assinalada na tabela 1, a concepção das professoras, pelos conteúdos discutidos durante o processo de formação é a de que a criança não aprende por essa atividade e sim pela atividade de estudo. Essa concepção desconsidera esse período da infância como constituidor da inteligência e da personalidade das crianças. Para a teoria histórico-cultural, a infância se caracteriza por um período de vida em que o ser humano não produz sua sobrevivência, preparando-se neste período para a vida produtiva (VYGOTSKY, 1995). “A infância é o tempo em que a criança deve introduzir-se na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO, 2007, p. 44). Assim, o abreviamento desse período não tem sentido humanizador, pois as tarefas necessárias aos pequenos – enriquecimento máximo de vivências, considerando as formas pelas quais as crianças se relacionam com o mundo em cada idade – constituem a base para as tarefas posteriores de estudo. Conforme Zaporózhets (1987), a qualidade da educação da infância se realiza pela busca das formas lúdicas, plásticas e práticas, como condição para formar na criança as qualidades espirituais necessárias a uma personalidade humana madura.

Embora com alguma diminuição nas atividades de desenho e pintura, o processo de formação continuada não trouxe, como nos revelam os dados, diferenças significativas na frequência total de *atividades produtivas* de 1998 para 2004. Um dos motivos pode estar relacionado ao fato do horário de atividades (ver Anexo A) que norteia o planejamento da professora, não ter tido alteração neste período. Há nele uma previsão de uma hora semanal para essas atividades no trabalho com as crianças de seis anos – em detrimento de nove horas para alfabetização, matemática e ciências. Para a criança de cinco anos, a previsão é de duas horas semanais, a mesma para as demais áreas do conhecimento. Embora o próprio horário indicasse possibilidades de mudanças nestas projeções, estas não ocorreram. O fato do processo não ter provocado nenhum questionamento sobre o papel das atividades produtivas na constituição da inteligência e da personalidade da criança pode ter favorecido esses resultados. Na abordagem histórico-cultural, essas são atividades de expressão/objetivação, essenciais aos processos de apropriação humana, uma vez que, para Leontiev (1978a) apropriação e objetivação

são processos que se complementam e estabelecem entre si uma relação de unidade – o homem se apropria do que já foi objetivado pelos homens que o precederam e, ao apropriar-se das objetivações humanas já existentes, objetiva-se criando, neste ato, novos instrumentos, técnicas, conhecimentos e também novas necessidades. As professoras sabem que essas atividades colaboram na aprendizagem das crianças, mas não as veem como determinantes para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram. Essa relação apropriação/ objetivação e sua compreensão é fundamental para os processos de formação de professores de educação infantil.

Podemos concluir que as atividades produtivas, de expressão nas diferentes linguagens são fundamentais no trabalho educativo com as crianças pequenas e devem ser propostas com uma frequência muito maior que a constatada no trabalho das professoras (MUKHINA, 1995).

Conforme relato do processo de formação (capítulo 1 deste documento) a importância das diferentes linguagens foi amplamente discutida e vivenciada pelas professoras. Propusemos vivências nas diferentes linguagens da Arte, produzimos arte nas reuniões de formação, estudamos vários autores desta área do conhecimento sobre o percurso criador da criança, buscamos trazer a estética, a criação e a autoria para nossos cadernos e murais, bem como nos propusemos a instigar nossas crianças a fazer o mesmo. Diante desses fatos, perguntamo-nos: por que então as professoras propuseram para as crianças tão poucas vezes atividades artísticas, como o desenho, a pintura, a construção? Nos parece que embora tenham tido acesso acerca do percurso criador das crianças nessas linguagens e tenham-nas exercitado com produções artísticas nas diferentes linguagens, não perceberam sua relação com a *atividade* da criança – a representação das linguagens como resultado e expressão das experiências *vividas*, como objetivações de apropriações (relação discutida acima), que advêm da experiência concreta, *por sua atividade*, principalmente no jogo de papéis. O processo de formação não discutiu as atividades de jogo simbólico como fonte para objetivações em forma de atividades produtivas, não estabeleceu essa relação. Se as experiências e vivências das crianças não são alimentadas e ampliadas intencionalmente pelo professor, ficam empobrecidas e sua expressão também. Não considerar o brincar como porta para a aprendizagem foi uma lacuna do processo que, entre outros fatores, pode não ter provocado mudanças nas propostas de

atividades produtivas. Lembramos Zaporózhets (1987) que afirma que não se ensina uma criança pequena através do ensino forçado, escolarizado, antecipado, transformando a criança pré-escolar em escolar, mas sim enriquecendo os conteúdos das atividades lúdicas, prática e plástica.

Analisando qualitativamente os dados do quadros 02 e 03 do apêndice B, constatamos mudanças na qualidade do tipo de atividade proposta, tanto de tarefas escolares (já mencionadas) como nas atividades produtivas. Mesmo sendo a quantidade mantida de um ano para outro, constatamos *diminuição* das propostas que inviabilizam a participação das crianças e são realizadas de forma mais mecânica e sem sentido para as crianças como leitura de textos informativos pela professora, de aulas como “preleção”, ou seja, exposições orais explicativas das professoras, de reprodução e cópia mecânica de obras de arte, técnicas de pintura sem utilização prática e função social, predomínio exacerbado dos desenhos como ilustração (sem levar em conta que o que se propõe ilustrar faz ou não sentido para a criança), escrita repetitiva (cópia) pelas crianças, exercícios preparatórios de coordenação motora, cansativas escritas de seqüências numéricas e abundância de vídeos informativos.

Em contrapartida, *augmentaram* as propostas de atividades como a pintura livre (onde a criança pode expressar o que experimentou, vivenciou em outras atividades, ou seja, objetivar aquilo que foi apropriado), o desenho de investigação e ampliação de um tema (exercício de ampliação de um tema em pesquisa pelas crianças por nutrição estética e produção nas diferentes formas de expressão), a construção de textos e frases coletivamente (com sentido e finalidade), a exploração aos diferentes tipos de textos e seus diferentes portadores, como jornal, livros de fábulas, contos, trava-língua, parlendas, o uso da biblioteca, a leitura de imagens e de textos por indícios (problematizando saberes) , ou seja, atividades onde a criança têm mais espaço para participação e para desenvolvimento de seu pensamento.

Uma mudança efetiva se observa, de 1998 para 2004, por um aumento significativo das atividades categorizadas como *Trabalhos Elementares*. Nesta categoria, conforme descrição das suas atividades no Apêndice A, muda-se o tipo de atividade proposta em comparação com as tarefas escolares, focadas na ação e na direção da professora. Nesta categoria, os trabalhos são planejados, geridos e executados numa parceria professora-criança. Há uma participação ativa da criança, que emite opiniões, elege ações a partir de uma finalidade coletiva, providencia

recursos, avalia o processo e replaneja com a professora e os pares. As crianças são ouvidas e consideradas capazes de autocontrole e trabalho coletivo. Podemos considerar que com essas atividades, o trabalho das professoras possibilitou apropriações mais complexas e com sentido para as crianças. Porém, mesmo se constituindo em avanço indiscutível, não se constituíram maioria no processo, ainda foram em número menor que as tarefas escolares.

Quanto ao total de atividades propostas às crianças, constatamos uma diminuição no número total de atividades propostas de 1998 a 2004, conforme Tabela 4. Esse dado parece indicar que as atividades foram realizadas com mais qualidade, com menos pressa e maior preocupação com os tempos das crianças (que não são os do adulto) e menos com a quantidade, com o “currículo a vencer”, tão constitutivo do ensino fundamental.

Os dados apontados acima quanto às mudanças qualitativas em algumas propostas, ao aumento na frequência dos trabalhos elementares e à diminuição no total de atividades sugerem avanços na prática pedagógica das professoras, embora ainda revelem lacunas teóricas que devem ser consideradas importantes para os processos de formação de professores. Mesmo quando a professora tem uma intencionalidade educativa, uma consciência do seu papel mediador da criança com a cultura, mas não tem uma fundamentação teórica consistente acerca do processo de desenvolvimento humano e especificamente infantil, podem ocorrer propostas interessantes, promotoras de desenvolvimento humano, mas estas não têm uma continuidade, não se configuram como uma intenção sistemática. Estão em processo de mudança que, quando analisado à luz da dialética, não se apresenta como linear e acumulativo, mas permeado de crises e rupturas. O processo de formação não é onisciente, nele está um sujeito histórico, em contato com outros demandas e em situações as mais diversas, nem sempre favoráveis às necessidades que uma apropriação teórica exige. Basso (1998) afirma que a análise do trabalho docente pressupõe examinar as relações entre as condições subjetivas relativas à formação do professor e as suas condições efetivas de trabalho, que vão desde a organização da prática até sua remuneração.

Podemos concluir que, o que se buscou, intencionalmente, é resistir às “velhas” práticas pedagógicas, centralizadas e dirigidas pela professora, reprodutoras de um sistema autoritário, competitivo e individualista, que forma ainda crianças passivas, pobres em apropriações e objetivações que desenvolvam suas

capacidades humanas maximamente. Mas não se pode perder de vista que estamos nos referindo a um processo de formação de professores complexo e que nunca estará completo, pois ele mesmo é histórico, o que implica movimento e mudança.

Para compreender essa complexidade, com seus avanços e também suas insuficiências, buscamos na relação desenvolvimento funcional e evolutivo proposto por Zaporózhets (1987) – estendendo esses conceitos agora ao processo de formação das professoras e não mais das crianças –, outros elementos para sua análise. Constatamos avanços pontuais em alguns aspectos e insuficiências em outros tantos. Na perspectiva do autor mencionado, o processo atuou no desenvolvimento funcional e não no evolutivo das professoras, não formando nas professoras novos níveis de compreensão da realidade. Faltou uma compreensão ampla do processo educativo em sua complexidade que, embora com iniciativas humanizadoras, não possibilitou a reflexão das professoras sobre suas concepções, daí, por exemplo, ainda o não brincar, as atividades dirigidas, a baixa oportunidade de expressão para a criança.

Para Davidov (1988), o estudo teórico é fundamental na formação do pensamento conceitual e na superação das formas empíricas e imediatas de compreensão da realidade.

Acreditamos que a teoria histórico-cultural tenha elementos suficientes para a superação de algumas das fragilidades desse processo analisado e para contribuir com os processos de formação de professores de educação infantil, em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso no giro do caleidoscópio...
Será que não tem fim?
Conseguirei um dia dispor as peças
de forma a me contentar por inteiro ?

Como profissional da educação infantil, empenhada na luta por uma educação de qualidade para as crianças pequenas, busquei com essa pesquisa elementos que pudessem ampliar meu trabalho de formação de professores, mais especificamente de professoras de educação infantil.

Deparei-me, neste processo, com dúvidas que os referenciais teóricos que norteavam minhas ações até então, não mais me permitiam solucionar e avançar nas concepções e estratégias para a formação continuada das professoras da escola onde atuava como diretora e coordenadora pedagógica.

Busquei na Universidade a apropriação de um referencial teórico consistente para explicar o processo vivido e apontar novas possibilidades. A teoria histórico-cultural, pela possibilidade que oferece de compreensão do processo educativo em sua complexidade e por reservar à educação e ao ensino um papel essencial no processo de humanização, foi o referencial teórico adotado para a análise do processo vivido, seus avanços e insuficiências.

Pretendia assim, compreender as contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de formação de professores de educação infantil.

As mudanças nas práticas das professoras de educação infantil documentadas nos seus cadernos de planejamento diário constituíram-se no meu material de análise. Busquei, nos relatos das professoras e na freqüência das atividades propostas às crianças, suas concepções sobre a infância, a criança, o ensinar e o aprender.

A questão maior foi: que mudanças esse processo provocou nas concepções e práticas educativas dessas professoras? Quais contribuições a teoria histórico-cultural poderia dar para a compreensão desse processo e para os processos de formação de professores de educação infantil?

Tinha como hipótese que uma fundamentação teórica consistente e coerente acerca do processo de desenvolvimento humano e especificamente infantil, constitui-se em um dos aspectos determinantes para promover efetivamente mudanças nas práticas pedagógicas que pretendam desenvolver no ser humano sua máxima humanização

Na análise dos dados, muitas vezes me surpreendi com o que encontrava. Essa foi minha primeira aprendizagem: *a pesquisa científica desvela a realidade e aponta processos até então, desconhecidos, camuflados, ignorados*. Daí sua importância e valor. Muitas vezes percebi-me, em momentos anteriores a esse do meu desenvolvimento, negando a contribuição da academia para o ato pedagógico que acontece no interior das escolas. Considerava-a distante, desprovida da prática e “teórica” demais. E foi somente com essa apropriação teórica que pude ver o quanto essa concepção me alienava e às professoras, o quanto essa alienação sustentava nossa condição de mão-de-obra barata e desvalorizada por uma sociedade capitalista que tem na divisão social do trabalho sua mais perfeita aliada.

Essa apropriação teórica desvelou-me também a baixa frequência das brincadeiras - com o brincar não sendo contemplado nas propostas pedagógicas - a rigidez da seriação por idades, a priorização das tarefas escolares em detrimento das atividades produtivas, das lúdicas e dos projetos coletivos e a manutenção de um espaço escolarizado, planejado para a centralização e o controle do adulto. Compreendi melhor, nesta primeira aprendizagem, e com a apropriação da teoria histórico-cultural pela qual me iniciava, que irremediavelmente *é a teoria que nos possibilita enxergarmos o que não nos é observável com o instrumental da vida cotidiana alienadamente expandido da vida cotidiana para a escola – cuja compreensão e intervenção exigem uma lógica adequada à esfera das atividades não cotidianas*.

Os referenciais teóricos da teoria histórico-cultural apontaram também os avanços do processo. Avançou-se na autoria, na identidade, na forma dos registros – de descritivos para reflexivos –, no olhar do professor para além do processo, para as crianças, suas vidas, desejos, necessidades. Planejou-se a cada dia, a partir da avaliação do dia anterior. A criança foi considerada com maior capacidade para aprender, olhando para suas singularidades e heterogeneidade. Cada professor comprometeu-se mais com a aprendizagem das crianças, favorecendo sua atividade e sua participação. Criaram-se novas necessidades e novos motivos para que a

aprendizagem pudesse acontecer de forma significativa, com base em valores humanizadores, com intencionalidade educativa declarada, dando acesso ao saber elaborado. O elemento afetivo acompanhou os processos de aprendizagem. O tempo das crianças foi melhor compreendido como diferente do tempo dos adultos. As atividades ganharam em qualidade, significação e sentido.

Essa análise suscitou-me novas questões: Que concepção temos de homem, de desenvolvimento humano e de mundo? O que conhecemos sobre a criança que pretendemos ensinar? Como ela aprende? Como a criança atua no mundo e o compreende? Qual nosso olhar para a periodização, para as rupturas, os saltos? O que é o brincar? Por que enfatizamos as tarefas escolares em detrimento da brincadeira? Por que centralizamos as decisões e todo o exercício do pensar ainda na pessoa da professora? Por que nossos espaços ainda permanecem nos moldes da escola de ensino fundamental? Por que ensinamos e para quem?

A partir destas questões e em função do estudo realizado, sem a pretensão de formalizar uma proposta de formação de professores de educação infantil, proponho-me a apontar possíveis contribuições para esse processo, que visem a superar a lógica do cotidiano em favor de uma prática pedagógica transformadora. É preciso avançar, a partir dos dados que os referenciais teóricos desvelaram, para além das conquistas já realizadas e superar as insuficiências encontradas.

Tomo como ponto de partida um roteiro de estratégias importantes, mencionado no corpo do presente trabalho e voltado à formação de professores que promovam a humanização das crianças, a saber: definição dos conteúdos a serem apropriados pelos professores; uma nova reorganização dos espaços e tempos; um trabalho parceiro com pais; um planejamento participativo, uma escuta sensível e oficinas de confecção de materiais pedagógicos adequados às necessidades de cada momento do desenvolvimento. Acrescento às estratégias acima, outras apontadas no capítulo um deste trabalho, como o exercício da observação, do olhar intencional; o registro reflexivo sendo instrumento para o planejamento e a avaliação do ato educativo, desde as propostas de atividades com as crianças às reuniões de formação com professores e as com pais; a ampliação das oficinas propostas com vivências do professor na arte pela pesquisa e produção artística nas várias linguagens; o trabalho com o grupo – as relações de trabalho – e seus conflitos necessários e inevitáveis; os momentos de formação sempre propostos a partir de uma tarefa geradora de faltas ou de necessidades de aprendizagem a partir de suas

próprias práticas e a criação de situações de imersão intencional dos professores e pais nas objetivações genéricas para-si.

Sintetizando, poderíamos apontar duas frentes de trabalho na formação de professores suscitadas pela teoria histórico-cultural: os conteúdos e as estratégias de formação.

Como *conteúdos da formação*, baseados na teoria histórico-cultural, apontamos o processo de humanização do homem, incluindo: desenvolvimento humano, teoria da atividade, as esferas da vida cotidiana e não cotidiana e as apropriações genéricas para-si, instrumentos metodológicos- observação, registro, planejamento e avaliação - conceito de infância e de criança, desenvolvimento, aprendizagem e zona de desenvolvimento próximo, periodização do desenvolvimento e as atividades principais em cada um desses momentos, a relação afetivo e cognitivo nos processos de aprendizagem; o trabalho com pais e com o grupo.

O *desenvolvimento humano* e a educação transformadora constituem-se na compreensão de que o homem não se desenvolve naturalmente como ser humano, suas qualidades humanas definidas como funções superiores do psiquismo não lhe são dadas no seu nascimento e sim postas, para serem apropriadas e desenvolvidas por sua atividade, mediadas pelo contato com outros homens e pelas experiências que vivencia. Esse conceito implica uma educação mais responsável, uma busca por melhores situações de aprendizagem, um compromisso com os objetos da cultura que serão apropriados pelas crianças não pelo simples fato de estarem presentes no meio, mas por mediações específicas que favoreçam sua apropriação e objetivação nas diferentes linguagens a serem expressas com diferentes materiais, portadores e suportes. Na escola, essas mediações são intencionalmente planejadas pelo professor, o que lhe dá sua especificidade e função.

A teoria da *atividade* e a relação entre motivos e resultados de uma ação e a criação de novas necessidades e novos motivos para a aprendizagem favorecem atividades carregadas de sentido e finalidade, exigindo a *observação* e o *registro reflexivo* e promovendo o *planejamento* participativo, a *avaliação* compartilhada e a escuta sensível.

As relações entre as esferas da *vida cotidiana e não cotidiana* reconhecem a escola como espaço das *apropriações genéricas para-si*, ou seja, as artes, as ciências, a filosofia, a política.

O *conceito de infância*, visto como período de apropriação das qualidades humanas e de descoberta do mundo, descarta qualquer iniciativa de sua aceleração e respeita seu tempo.

A *criança*, percebida como ser capaz de aprender e se desenvolver, suscita o planejamento e a organização de *espaços acessíveis* à sua utilização, promotores de autoria e identidade, bem como o respeito ao *tempo* da infância.

Compreender que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento e que há uma zona de desenvolvimento próximo indicativa do que a criança está prestes a aprender com a ajuda de outra pessoa mais experiente, é condição para um ato educativo intencionalmente voltado ao desenvolvimento humano.

O conhecimento da *periodização do desenvolvimento infantil*, não linear, permeado de saltos e rupturas e sua universalidade caracterizada pela base biológica e sua superação pelas condições culturais flexibilizam o planejamento e a organização das crianças em turmas de diferentes idades.

Como cada período do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade dominante, outro conteúdo da formação são as *atividades principais* em cada um desses períodos, apontando quais qualidades humanas estão em processo de formação em cada um desses períodos e quais as melhores propostas didáticas para desenvolvê-las.

Importante compreender a relação *emoção e intelecto* como unidade, indissociando aspectos afetivos e cognitivos presentes na aprendizagem.

O *trabalho com pais* envolve parceria, pois são também mediadores da criança com a cultura na informalidade da educação em casa. Se os pais têm na escola um espaço de apropriação das *objetivações genéricas para si*, sua consciência será ampliada e sua compreensão de mundo também. Estarão assim, podendo oferecer às crianças a forma ideal, aquela que de melhor o homem pode criar naquele determinado momento, favorecendo a atividade da criança e a qualidade de seu entorno.

Reconhecer o *grupo* como espaço de conflitos necessários e inevitáveis e constituídos historicamente, torna-os reconhecidos e passíveis de superação.

Como *estratégia da formação*, apontamos a criação de novas necessidades e novos motivos por duas vias: pela reflexão da prática pedagógica aliada a uma teoria e pelo acesso à cultura.

A partir da observação e do registro reflexivo de sua ou de outra *prática educativa*, é possível criar necessidades no professor para uma apropriação teórica, que revisitada, suscitará mudanças na prática, numa relação dialética em que teoria e prática se transformam e são transformadas. Cada apropriação cria novas necessidades que criarão novos motivos e a busca de novas objetivações para suprir a necessidade criada. Para aprender sobre o desenvolvimento infantil, observa-se e registram-se as relações com a cultura de várias crianças de várias idades em diferentes atividades. Busca-se na teoria explicação para os fenômenos observados. Retorna-se à observação das mesmas situações e passa-se a ver o que não se via, a responder às perguntas feitas durante a observação. Faz-se teoria. Apropriando-se dela, é possível orientar o trabalho com essa nova compreensão. Novos fenômenos surgem em decorrência da análise da situação anterior, uma nova situação de ensino e nova pesquisa para compreender e reelaborar velhos conceitos. É a dinâmica dos processos de desenvolvimento humano.

Ninguém ensina o que não sabe. Se é necessário dar à criança o acesso aos *bens culturais* produzidos pela humanidade, faz-se necessário, na mesma medida, oferecer esse acesso também ao professor. É possível criar no professor necessidades novas de aprofundamento teórico e ampliação do nível de consciência e compreensão da realidade pelo acesso intencional às objetivações genéricas para-si, as da esfera do não-cotidiano. Criar intencionalmente uma biblioteca para o professor, com livros de diferentes gêneros e estilos literários, bem como situações coletivas onde essas leituras possam ser socializadas; realizar saraus literários, sessões de vídeo com filmes de qualidade, passeios coletivos programados para teatro, recitais, apresentação de dança, música e cinema são estratégias que podem auxiliar o professor a olhar para seu ensinar com outro nível de consciência e satisfação. Se o professor não tem acesso aos objetos da cultura que deve oferecer às suas crianças, não poderá fazê-lo. E o professor formador deve intencionalmente estar atento a essa possibilidade e atuar no sentido de superá-la.

Poderíamos estar satisfeitas em pensar nos conteúdos a serem disponibilizados nos processos de formação e nas melhores formas de fazer isso. Poderíamos, não fosse a nova teoria que orientou essa reflexão e seus

fundamentos. Poderíamos, se olhássemos para os processos de formação nas suas questões subjetivas, relacionadas à formação. Porém, há questões objetivas que não podemos desconsiderar, pois são também determinantes na constituição do professor e de sua prática pedagógica.

Creio ser essa minha segunda grande aprendizagem nesta pesquisa: *a teoria é condição necessária ainda que não suficiente para uma prática de nova qualidade*. O professor é um sujeito histórico-cultural e como tal, constituído a partir de sua relação com o entorno, daquilo que ele pode apreender ou não, das condições objetivas de sua existência. Algumas, passíveis de superações por ações intencionalmente planejadas nos processos de formação. Outras não tanto.

São muitas as condições adversas para um trabalho humanizador na educação.

As políticas públicas em educação infantil são uma amostra disso. O repasse de verbas do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)²⁰ prioriza o ensino fundamental e médio em detrimento da educação infantil. A lei que institui o ensino de nove anos²¹ é perversa para com as crianças e professoras, tirando-lhes o direito de serem crianças e de ensinar crianças com a especificidade que este momento do desenvolvimento exige. Proliferam-se cursos de formação de professores de educação infantil (não só) aligeirados e à distância. As crianças pequenas e as pequeninas que frequentam as creches de período integral são atendidas, na maioria do tempo por funcionárias muitas vezes sem qualificação profissional adequada, ficando distantes das objetivações genéricas para-si ou das formas ideais que poderiam estar presentes no entorno, o que gera empobrecimento em suas apropriações e desenvolvimento humano.

Os salários das professoras de educação infantil as obrigam, na maioria das vezes, a trabalhar em carga dupla, com duas salas, uma em cada período, ficando assim, impossibilitadas de participar dos processos coletivos de formação continuada. Dada a especificidade do trabalho com crianças pequenas e da falta de professores auxiliares nas escolas públicas de educação infantil, muitas acabam se afastando por doença ou por aposentadoria proporcional ao tempo de serviço. O

²⁰ BRASIL, Resolução no. Um, 15/02/07. dispõe sobre as regras para formação dos valores do Fundo e Manutenção da Educação Básica.

²¹ BRASIL, Lei n. 11274, 6 fev 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental obrigatório a partir do seis anos de idade.

salário irrisório lhes obriga a exercer as funções domésticas em casa, após a jornada de trabalho.

Despido do significado social de seu trabalho, que essencialmente é ensinar, a professora acaba trocando sua produção pelo salário e este passa a ser seu sentido, realizando dessa forma um trabalho alienado.

O desenvolvimento de um professor é determinado pelo quanto lhe é possível se aproximar do que foi produzido pelo conjunto da humanidade, numa relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais, subjetiva e objetivamente ele produz sua vida, tanto na perspectiva da alienação quanto da humanização e estará em constante processo de superação das formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência. Se ele não é capaz de fazer isso, não o fará com suas crianças. (MEIRA, 2003).

Enfim, o educador se forma também e humaniza pessoas na medida de sua humanização. O desafio constante que se apresenta, então, é como formar o professor para que ele satisfaça a necessidade humano genérica de formar outros indivíduos.

De posse destas considerações, acreditamos que os resultados encontrados nesta análise aqui realizada são uma somatória de singularidades de cada professora, sua história de vida, sua história como aluna dos cursos de formação e sua trajetória profissional, sua família e a posição que ocupa nela, a forma como se relacionou com os conteúdos e estratégias da formação, as colegas do grupo e sua posição neste grupo, a política de formação continuada da Secretaria da Educação, a escola e suas relações – com pais, com as crianças, com os funcionários e a forma como se coloca nelas, as suas condições materiais, as da cidade – o que ela oferece – as do país em que vivemos e o próprio lugar que nosso país ocupa nas relações internacionais. Tudo isso compõe os elementos explicativos para os fatos encontrados nos cadernos das professoras, além da formação em si realizada.

Por todas as considerações acima, resta-me acreditar na superação dessa contradição existente nas duas aprendizagens que creio ter realizado nesta pesquisa: a teoria como indispensável e a teoria como insuficiente. Podemos superar esta contradição, realizando uma síntese entre a ampliação e aprofundamento de referenciais teóricos consistentes e a realização de mudanças nas condições objetivas de vida das professoras de educação infantil, aquelas que

cabem aos processos de formação realizar e aquelas que podemos questionar hoje coletivamente a quem compete promover. Mas a longo prazo, esta unidade pode ser conquistada pelas gerações futuras, se formada, acredito, por princípios humanizadores, como os defendidos pela teoria histórico-cultural, bem como por uma superação do modelo capitalista de sociedade.

Concluo afirmando que a teoria histórico-cultural respondeu a muitas das minhas questões de pesquisa. Repenso minha experiência como formadora de professoras de educação infantil e compreendo a necessidade de olhar para os processos de formação como uma totalidade e uma síntese complexa e densa dos aspectos subjetivos e objetivos neles envolvidos.

Penso no giro do caleidoscópio e sua beleza

e novamente quero, desejo

G I

RA

R...

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. de L. da S. **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimento pelo aluno.** (Dissertação de doutorado), Curso de pós-graduação em educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

ARIÈS. P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1960.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural.** (Dissertação de mestrado), Curso de pós-graduação em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 24 jul. 2008. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=&nrm=isso>. doi: 10.1590/S0101-32621998000100003.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural.** (Tese de doutorado). Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BOSI, E. **Memória e sociedade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAVALCANTI, M. R.; MARTINS, L. M. **Saberes pedagógicos.** Bauru: Unesp/Mec – CECEMCA, 2005.

CAVALCANTI, Z. **Arte na sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Alfabetizando.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 13.ed. São Paulo: Ática, 2003.

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial progreso, 1988.

DAVINI, J. A função do coordenador de grupos na leitura e regência de papéis grupais. In. FREIRE, M. (Org). **Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento.** 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997

_____. **Psicanálise e educação: em busca das tessituras grupais.** São Paulo: Ed. Espaço Pedagógico, 1998.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiniana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, 2004.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

_____. Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

_____. Epílogo. In: VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

FACCI, M. G. D.; SILVA, R. G. A crise da psicologia e questões metodológicas da escola de Vygotsky. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 113-138, jul.-dez. 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiniana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Editora da UNICAMP e São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1973.

FREINET, E. **O itinerário de Celestin Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, M. et al. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. **Avaliação e planejamento**: a prática educativa em questão: instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, C. A. W.; MELLO, S. A. Educação e subjetividade: a natureza mediadora do afetivo e o papel da educação escolar. In: SILVA, V. P. (Org). **Teoria histórico-cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano – coletânea de textos da VII Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**. Marília: Oficina Universitária, 2008. CD-ROM. ISBN 978-85-60810-11-6.

HELLER, A. **Sociologia da vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAMII, K. **A criança e o número**. São Paulo: Papirus, 1995.

KAMII, C. HOUSMAN, L. B. **Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividade. In: LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. A. A.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

_____. **Atividade, consciência e personalidade**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.

_____. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Marília, 2001.

_____. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**, São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **A formação social do trabalho do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores associados, 2007. (Coleção formação de professores).

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1974.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os economistas).

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. São Paulo: Moraes, 1987.

_____. **A ideologia alemã**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MEIRA, M.E.M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. In MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

_____. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emília. **Caderno da FCC**, Marília, v. 9, n. 2, 2000a.

_____. **A educação da criança de zero a três anos**. Mimeo, 2002.

_____. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação**. Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

_____. A escola de Vygotsky. In. CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In. MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2006

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 1, jan.-jul. 2007. p. 83-104.

_____.; PASCHOAL, J. D. A Importância dos Jogos e Brincadeiras na Infância. In: PASCHOAL, J. D. (Org.). **Trabalho Pedagógico na educação Infantil**. Londrina: Editora Humanidades, 2007a. v. 2. p. 41-52.

MÉSZÁRIOS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: Educ, 1999.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MUDADO, T. H. A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. **Revista Virtual de gestão de iniciativas sociais**, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/>>. Acesso em: 10 set. 2008.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiniana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PASQUALINI, J. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de zero a seis anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. (Dissertação de mestrado). Curso de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Aléxis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-115, 2004.

_____. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A. DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. S. V.; CANDIDO, P. **Coleção Matemática de 0 a 6**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.** Campinas, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2008. doi: 10.1590/S0101-73302000000200003

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SHUARE, M. **La psicologia soviética como yo la vejo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais**, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/>>. Acesso em: 10 set. 2008.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais**, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/>>. Acesso em: 10 set. 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001b.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. El problema del entorno. Tradução do Corpo de tradutores da universidade de Havana, **Mimeo**, 1935.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAPORÓZHETS, A. Importância de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. (Antologia). Moscou: Progreso, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Tabela 1 – Jogos de papéis.

CÓDIGO	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
1	Jogos de papéis (casa da boneca)	Atividade livre para a criança, não dirigida pelo professor. O professor disponibiliza o material de uso pelas crianças, como móveis em miniatura, objetos, roupas, tecidos, caixas, sucata, acessórios, brinquedos.

Tabela 2 – Jogos com regras.

CÓDIGO	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
		MATEMÁTICA²²
2	Trilha	Jogo de percurso, com tabuleiro, dado e peões. Joga-se o dado e anda-se o número de casas correspondente ao número do dado. Jogo para quatro jogadores. Ganha o jogo quem chegar primeiro ao ponto de chegada.
3	Jogo da Árvore	Jogo com tabuleiro com uma árvore desenhada e perfurada, pequenos pinos coloridos e três dados (um dado com as faces nas cores dos pinos, um dado comum, com as quantidades de um a seis e um dado com o sinal de mais e de menos nas suas faces). Joga-se o dado da cor para saber qual a cor a ser colocada na “árvore”, o dado de quantidades para saber o números de peças a ser colocada e o dado de mais e menos para saber se as peças serão acrescentadas ou retiradas da “árvore”. Jogo para seis jogadores, ganha o jogo quem tiver colocado o maior número de peças na árvore.
4	Pega-varetas	Jogo com varetas coloridas. Jogam-se as varetas e tenta-se retirar as varetas uma a uma sem que as demais peças sejam movimentadas. Jogo para seis jogadores. Ganha quem tiver tirado o maior número de varetas.
5	Dominó	Jogo com 20 peças divididas ao meio, com desenhos de pontos em quantidades variadas de um a seis nos dois lados da peça. Distribuem-se as peças entre os jogadores, em igual número. Cada jogador deve colocar sua peça seguida da peça colocada pelo jogador anterior, de forma que sua peça corresponda a uma das quantidades representadas por um dos lados da peça. Jogo para quatro jogadores. Ganha o jogo

²² Em todos esses jogos, a professora utiliza a mesma metodologia: separa um pequeno grupo e joga o jogo com ele, enquanto o grupo maior está realizando um outro fazer. Em seguida, este grupo se divide e cada elemento constitui novos grupos, ensinando as demais crianças as regras do jogo, numa espécie de tutoria, e assim sucessivamente, até que todas as crianças saibam jogar o jogo convencionalmente, ou seja, da forma como ele foi criado.

		quem acabar primeiro com suas peças.
6	Número oculto	Escreve-se na lousa uma seqüência de dez ou mais números. O professor ou uma criança pensa em um número e o restante do grupo tenta adivinhar o número pensado, falando algum número da seqüência. A cada lance, o professor ou outra criança dirá se o número mencionado é maior ou menor que o número por ele pensado, até que alguma criança acerte o número.
7	O mais sortudo	Dois jogadores e um dado. Cada criança joga o dado e aquela que tirou o número maior apanhará um palito como ponto. Ao final de dez rodadas, ganha o jogo quem tiver o maior número de palitos. Pode-se jogar com dois ou mais dados e o jogador terá que somar seus pontos a cada jogada.
8	Cubra-descubra	Dois jogadores, um tabuleiro com duas linhas com números de um a seis ou 2 a 12. Cada criança jogará um ou dois dados e cobrirá ou descobrirá com cartões o número do dado. Ganha o jogo quem cobrir ou descobrir primeiro os números do tabuleiro.
9	Sempre 11	Três dados, quatro jogadores, papel e lápis. Cada jogador jogará os três dados e desenhará as quantidades de cada dado. Contará as quantidades dos três dados e se este resultado for onze, marcará um ponto numa tabela ao lado dos jogadores. Ao final de dez rodadas, quem tiver mais pontos ganhará o jogo. (variação: sempre 7, com dois dados))
10	Bingo de números	A criança recebe uma cartela com números variados, um lápis para marcar os números sorteados e a professora vai retirando de um saquinho os números um a um e ditando para as crianças. Quem completar primeiro a tabela é o vencedor do bingo.
11	Dado da cobra	As crianças recebem um papel com uma seqüência numérica de 1 a 12, sendo que o número 7 não é escrito. Eles jogam dois dados e sempre que a soma der sete, eles ganham uma cobrinha, que deve ser desenhada no lado do papel. Quem tiver mais cobrinhas desenhadas ganhará o jogo.
12	Jogo da velha	Cartela com desenho de duas linhas paralelas distantes uma da outra e duas perpendiculares a estas, também afastadas uma da outra. Ficarão desenhados no papel seis espaços. Será distribuído para cada dupla de participantes três peças diferentes cada um (variação: desenhar no caderno a cada jogada). Cada criança, ao jogar na sua vez, colocar uma das peças tentando fazer uma linha reta com as peças. Quem conseguir fazer uma reta, ganhará o jogo.
LINGUA PORTUGUESA		
13	Forca	A professora desenhará na lousa uma forca e as crianças deverão adivinhar a palavra pensada pela professora. A cada palpite errado, a professora desenhará uma parte do corpo humano e se até o corpo estiver completo a criança não tiver adivinhado a palavra, a professora marcará o ponto.
14	Nome escondido	A professora escreve na lousa cinco nomes, lê com as crianças e apaga um deles sem que as crianças vejam. Quem adivinhar o nome que foi apagado, marcará um ponto.
15	Lá vai a barquinha	A professora diz: "Lá vai a barquinha carregada de..." (completa com uma palavra) e as crianças deverão dizer palavras que tenham o mesmo som inicial.
16	Bingo de letras/nomes	A criança recebe uma cartela com letra ou nomes das crianças e ditará as letras ou os nomes. As crianças deverão marcar a letra ou o nome ditado em sua cartela, caso a tenham na cartela. Quem completa a cartela faz bingo!
17	Figura-palavra	Jogo com seis cartelas. Em cada cartela, cinco linhas. Em cada linha, uma figura desenhada à esquerda e quatro quadrados em branco para serem completados com as letras que compõem o nome da figura desenhada. As cinco palavras têm o mesmo número de letras. Vários quadradinhos com letras escritas para serem colocados frente à figura. Cada criança terá uma cartela para preencher (variação: uma cartela

para cada grupo de três ou quatro crianças).		
CORPORAL		
18	Morto-vivo	Ao sinal de MORTO, as crianças, dispostas na quadra, abaixarão. Ao sinal de VIVO se levantarão. A professora vai alternando os comandos e quem erra sai do jogo. O último a ficar ganha o jogo.
19	Amarelinha	Desenho no chão de um retângulo dividido em seis partes, com variações. Cada criança deverá pular pelas casas, ora com um pé só, ora com os dois pés.
20	Que horas são	Crianças em pé, mãos dadas, em círculo, rodando em sentido horário. Uma criança andarão ao redor do círculo, em sentido contrário, dizendo: Que horas são? O grupo responde: x horas. Novamente a criança pergunta pelas horas. Quando chegar 10h00min a criança de fora do círculo tentará entrar e o grupo tentará impedir. Quando ela conseguir entrar, escolhe outra criança para ficar no seu lugar e volta a compor a roda.
21	Corrida do sapo	Corrida entre duas crianças por vez, pulando como sapinho. Variação para outros animais.
22	Bola ao túnel	As crianças se dispõem em duas filas, um atrás do outro, abrem as pernas formando um túnel. O primeiro da fila joga uma bola por dentro do túnel. Todos ajudam para a bola chegar até o último da fila que pegará a bola, correrá para a primeira colocação e jogará a bola novamente por entre as pernas dos colegas de fila. A fileira que acabar primeiro com todos os seus integrantes ganhará o jogo.
23	Passa bola	Crianças sentadas em círculo, pernas cruzadas. Começarão passando a bola de mão em mão, com a recitação: A bola vai passando, vai passando sem demora, passa a bola para ver quem fica fora, passa a bola para ver quem fica fora. Quando a recitação termina, quem estiver com a bola sai do jogo. Ganha quem ficar sozinho no final.
24	Bola ao cestinho	Um cesto é improvisado no centro da quadra, no chão. Divididas em dois grupos, as crianças deverão de uma distância pré determinada, atirar a bola ao cestinho, tentando encestar-lo. Serão marcados pontos para quem conseguir encestar a bola e ganha a equipe que fizer mais cestas.
25	Balança caixão	A professora ou uma das crianças se sentará numa cadeira e uma fila de crianças se formará frente a ela. A primeira criança será o pegador, deitará a cabeça no colo da professora e ficará sem visão. A professora dirá: “ balança caixão!” e as crianças responderão: “Balança você!”. A professora dirá: “Dá um tapa nas costas e vai se esconder!” A segunda criança tocará a primeira e sairá correndo se esconder. Nova recitação e a terceira criança tocará a primeira e também irá se esconder, assim sucessivamente até terminar a fila. Quando a fila terminar, a criança que estava sem visão sairá à procura das demais. A criança que for encontrada por último, será o novo pegador.
26	Passa anel	As crianças ficarão sentadas ou em pé, uma ao lado da outra, com as mãos juntas, palma com palma, postas à frente do corpo. Uma criança com um anel (ou algum objeto que o represente) entre suas mãos passará o anel pelas mãos das demais crianças e soltará o anel em uma das mãos, sem que as demais percebam. Uma criança tentará adivinhar em qual mão o anel se encontra. Se acertar, ela passará o anel. Se errar, a criança com o anel passará o anel nas demais.
27	Coelho na toca	A professora desenhará círculos no chão, dois números a menos que a quantidade de crianças que farão parte da brincadeira. Uma criança será o pegador – o lobo. As demais serão coelhinhos, cada um na sua toca. Quando o lobo “dorme”, os “coelhinhos saem para passear”. Quando o lobo acorda, todos saem correndo para procurar suas tocas. O lobo correrá para uma toca e o coelhinho que não encontrar sua toca será o lobo. Ganha quem não for pego nenhuma vez.
28	Bola engraçada	A professora joga a bola para cima. Enquanto a bola estiver no ar, as crianças dão gargalhadas. Assim que a bola cair ao chão, todos param imediatamente de gargalhar.

29	Patinho feio	As crianças sentarão em círculo. Uma criança ficará fora da roda e rodará do lado de fora da roda, batendo levemente na cabeça de cada criança, dizendo a cada toque: Patinho. Escolherá livremente um colega e quando chegar a sua cabeça dirá: Feio! E sairá correndo. A criança tocada se levantará da roda e correrá atrás do colega, tentando pegá-lo. Este se sentará no lugar do que levantou para pegá-lo e a brincadeira se repete.
30	Cabritinho e o lobo	Uma criança ficará à frente dos colegas e será o lobo. Perguntará aos colegas (cabritinhos): cabritinho quer maçã? E os cabritinhos responderão: Mééé! Dando um passo adiante. O lobo perguntará novamente: Cabritinho quer...? Nova resposta e mais um passo. Quando os cabritinhos estiverem próximo ao lobo, este perguntará: Cabritinho quer apanhar? E todos dirão Não! E correrão. O lobo correrá atrás das crianças e a criança apanhada pelo lobo será o novo lobo.
31	João bobo	Uma criança ficará ao centro da roda. As crianças em pé jogarão a bola um para o outro e a criança do centro tentará pegar a bola. Quando conseguir, outra criança irá para o centro da roda.
32	Trem maluco	Brincadeira de mãos, com recitação oral, realizada em duplas. As crianças recitam um texto de tradição cultural e vão batendo as mãos enquanto recitam, numa seqüência rápida de movimentos.
33	Passa passa cavaleiro	As crianças ficarão em fila, um atrás do outro. Duas crianças ficarão fora da fila e farão uma ponte com os braços levantados e as mãos juntas, fazendo uma "ponte". Todos passarão sob os braços das crianças recitando: "passa passa, cavaleiro, pela porta do carneiro, mais um, mais um, mais um". A "ponte" desce e a criança presa entre os braços deverá responder céu ou inferno. Se falar céu, ficará atrás de uma das crianças da ponte, se falar inferno, atrás da outra. A fila maior no final ganhará o jogo.
34	Corre-lenço	As crianças se sentarão em círculo. Uma criança fora da roda rodará em redor do círculo, e o grupo fará a seguinte recitação: Criança de fora: Corre lenço! Grupo: Que lenço, que lenço! Criança: Corre cipó! Grupo: na casa da vó! Criança: Corre cotial! Grupo: na casa da tia! Criança; Lencinho branco caiu ao chão. Grupo: Moça bonita do meu coração. Durante a recitação, a criança fora do círculo deverá derrubar o lenço atrás de um colega, sem que seja percebido. Ao final da palavra Coração, ele sairá correndo. Se a criança que tem o lenço não perceber e a criança que o deixou chegar ao seu lugar, este sairá do jogo. Se perceber o lenço, o apanhará e correrá atrás do colega, tentando pegá-lo.
35	Trilha no chão	A professora riscará uma trilha no chão para as crianças jogarem. O jogo é idêntico à trilha no tabuleiro (descrição dois), somente com um dado grande e os peões são as próprias crianças.
36	Rouba-malha	A professora escreverá números de 1 a 15 no pátio, um ao lado do outro, bem grande. Do outro lado do pátio, escreverá os mesmos números. Cada criança ficará em pé, frente a cada número. No centro do pátio, um banquinho com uma blusa das crianças (ou outro tecido qualquer) sobre este banquinho. A professora grita: "Número x!" e as duas crianças deverão correr para pegar a malha que está no centro do pátio. A criança que pega a malha primeiro marcará ponto para sua equipe. A equipe com maior número de pontos ganhará o jogo.
37	Pega-pega	Uma criança será o pegador. Esconderá seu rosto e contará até 20. Enquanto conta, as demais crianças se escondem e o pegador sairá à sua procura. As crianças que o pegador não vê, poderão correr para o local onde o pegador escondeu seu rosto, e bater pique. A última criança a ser encontrada, será o novo pegador.

38	Queima	Dois times de crianças com igual número de participantes. Uma bola será atirada de um time ao outro, tentando acertar (queimar) a criança do time oposto. Cada criança queimada sairá do jogo. O time que acertar mais crianças será o vencedor.
39	Estátua	As crianças se movimentarão pelo pátio. A um sinal do professor, deverão ficar imóveis. Quem se mexer, sai do jogo. Ganha quem ficar por último na brincadeira.
40	Batata quente	As crianças sentarão em círculos, bem próximas. Passarão uma bola de mão em mão até terminar a recitação: "Batata quente, quente, quente... Queimou!" Quem estiver com a bola na mão, sairá do jogo. O jogo terminará quando ficar somente uma criança.
41	Handebol	Futebol com as mãos. Dois times, uma bola, dois gols. As crianças jogarão a bola para os colegas do time, tentando chegar perto do gol e marcar. Duas crianças serão os goleiros de cada time.
42	Corrida (com pneus ou com bastões)	As crianças farão uma fila, uma atrás da outra. Um pneu será entregue para as primeiras crianças de cada fila. Estas deverão rodar os pneus até um ponto, circundar este ponto e trazer o pneu para o segundo da fila que fará o mesmo. O time que terminar primeiro, ganhará o jogo.
43	Futebol	As crianças serão divididas em dois times, com dois goleiros. Uma área de gol será demarcada e ganha o time que fizer mais gols.
44	Corrida de vassouras com bola	Dois gols, quatro vassouras e uma bola, dois times com duas crianças em cada time. Cada dupla de crianças tentará levar com as vassouras, a bola até o gol adversário. Quem fizer mais gols com a vassoura ganhará o jogo.
45	Gincana	Várias atividades corporais e brincadeiras, como corrida do saco, corrida do ovo, dança das cadeiras, etc.
46	Boliche	Jogo com seis peças coloridas, uma bola. Cada jogador atira a bola para acertar e derrubar o maior número possível de bolas. Marcam-se os pontos (no. de peças derrubadas).
47	Cobra cega	Tampa-se o olho de uma das crianças e esta sai tentando pegar os companheiros que fogem dela. Quando ela pegar uma criança, esta será a cabra cega.
OUTRAS BRINCADEIRAS		
48	Jogo da argola	A professora colocará no pátio algumas garrafas pet e as crianças deverão atirar as argolas acertando o gargalo da garrafa. Quem fizer mais pontos ganha o jogo.
49	Iô-iô	Duas peças redondas encaixadas e uma cordinha enrolada entre elas. Na extremidade da cordinha, uma argolinha para a criança enfiar no dedo. A criança solta o brinquedo e este se desenrolará, quando a cordinha estiver quase esticada, a criança puxa levemente a mão que está na argola para cima e o iô-iô subirá.
50	Bafo e jogo da memória com tazos (cartões coloridos com figuras)	Bafo - Cada criança colocará cinco tazos empilhados no chão, virados para baixo e baterá sobre o monte com a mão espalmada, tentando virar as peças. As peças que virarem com o desenho para cima serão do jogador. As demais continuam no jogo. Jogo da memória - As crianças escolhem 10 pares de tazos com figuras iguais e os colocarão virados para baixo. Cada jogador poderá virar duas peças para cima, tentando fazer o par. Quem faz o par, fica com ele. Ganha quem fizer o maior número de pares ao final do jogo, ou seja, ao final das peças sobre a mesa.
51	Telefone sem fio	Crianças em círculo. A professora falará uma palavra ou frase no ouvido de uma criança sentada ao seu lado e esta falará a palavra ou frase ouvida para a criança ao seu lado e assim sucessivamente. A última criança a ouvir a palavra ou frase ouvida deverá dizê-lo em voz alta, para ver como a palavra ou frase acabou chegando ao final da rodada.
52	Pão do João	Brincadeira cantada: A professora inicia a brincadeira escolhendo uma criança para ir ao centro da roda. Todos dizem: A (nome da criança do centro da roda) pegou o pão da casa do João, a..... pegou o pão da casa do João. Criança responde: Eu?

Todos: Sim, tu!
 Criança: Eu não!
 Todos: Então quem?
 Criança: (fala um nome de algum colega)
 Este colega vai ao centro da roda e a brincadeira continua.

Tabela 3 – Atividades produtivas.

CÓDIGO	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
DESENHO		
53	Capa das avaliações	As crianças desenharão livremente em suporte escolhido por ela, para abertura de seu caderno.
54	Com tema	A partir da observação das professoras sobre o que as crianças estão desenhando (é pressuposto que o que elas desenharam é o que estão interessadas em aprender ou curiosas sobre), a professora nutre este tema com imagens de obras de arte, produções de outras crianças e propõe expressar este tema em várias linguagens, com ênfase no desenho.
55	Como ilustração	Desenho solicitado pela professora para ilustrar nomes, histórias, listagens, parlendas, etc. Sempre dirigido pelo professor
56	De observação	Desenho observando objetos, pessoas, imagens. Por exemplo, a fachada de residência próxima à escola, ou um vaso sobre uma mesa, o colega, obras de arte.
57	Com intervenção	Desenho a partir de interferências gráficas, desenhos de colegas, etc.
58	De cenas	Desenho de cenas para contextualizar as produções das crianças.
59	Reprodução obra arte	Cópia de obras de Arte de pintores famosos, com giz cera e/ou tinta.
60	Desenho coletivo – decoração festa	Desenho coletivo realizado em papel de tamanho grande, com participação de várias crianças, a ser utilizado para decoração de festa da escola.
61	Desenho coletivo obra de arte	Desenho coletivo de uma obra de arte, cada dia uma criança desenhando uma parte da obra, sobre acetato colocado sobre a obra.
62	Como registro observado	Desenho de um processo observado, como por exemplo, da decomposição dos objetos da composteira, ou do processo de germinação de sementes. São vários dias de observação e desenho do observado para percepção de alterações no objeto em estudo.
63	Livre	Sem intervenção da professora quanto ao conteúdo, mas com algumas intervenções da professora durante sua realização. Normalmente a criança expressa nestes desenhos experiências vividas dentro e fora da escola.
PINTURA		
64	Livre com diversos materiais: guache, pintura a dedo, giz cera, aquarela, 6B, lápis aquarelado, carvão, cola colorida.	Pintura sem intervenção da professora quanto ao conteúdo, mas com algumas intervenções do professor durante sua realização.
65	Com intervenção	Pintura com diversos materiais, com tema, intervenção, modelo.
66	Reprodução obra de arte	Cópia de uma obra de arte pelas crianças, com tinta.

67	Técnicas de pintura	Várias técnicas de pintura realizadas pelas crianças, com orientação passo a passo pela professora. Não há utilização social da técnica aprendida para, por exemplo, decorar um convite, enfeitar uma escultura, etc.
CONSTRUÇÃO		
68	Jogos de armar estruturado	Distribuição de jogos de encaixe de diferentes tipos, para manuseio livre das crianças.
69	Com sucata	Construção de objetos dirigida ou não pelos professores, com sucatas de diferentes tipos.
RECORTE E COLAGEM		
70	Livre	Recorte de papéis a dedo ou tesoura com ou sem colagem em suportes variados, livre escolha da criança.
71	Com tema	Recorte de papéis a dedo ou com tesoura, com tema estabelecido pela professora, com ou sem suporte.
DOBRADURA		
72	Origami	Dobradura em papel orientada pela professora.
MODELAGEM		
73	Com massa	Uso de massa de modelar para modelagem com ou sem modelo.

Tabela 4 – Tarefas escolares.

CÓDIGO	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
ESCRITA		
74	Escrita coletiva de bilhetes	Construção na lousa de bilhetes, aos pais ou outras turmas da escola, coletivamente, professora como escriba.
75	Textos informativos/relatórios	Construção coletiva na lousa, de textos informativos sobre conteúdos de ciências estudados pelo grupo, professora como escriba. Textos de relatórios sobre visitas, passeios, festas, coletivamente, professor como escriba.
76	Confecção e escrita de cartaz	Escrita coletiva de cartaz sobre algo que se quer tornar público, dentro ou fora da escola, com ou sem ilustração, professor ou criança como escriba.
77	Reescrita coletiva de textos	Professora coloca na lousa texto coletivo construído pelas crianças e vai questionando as repetições, as idéias incompletas, refazendo com as crianças o texto para depois ser copiado ou reproduzido para todos.
78	Escrita de cartas	Escrita coletiva de cartas para outras crianças.
79	Ditado	Ditado de palavras e/ou letras pela professora.
80	Ditado colorido de nomes	A criança recebe uma cartela com alguns nomes do grupo escritos em letra de forma maiúscula. A professora dita um dos nomes e pede para pintar de uma determinada cor. Prossegue desta forma até completar a cartela de nomes.
81	Escrita de nomes	Escrita espontânea da criança de nomes de colegas, objetos, pessoas.
82	Escrita de listagens	Escrita de listagens trabalhadas em sala, como por exemplo, de brincadeiras conhecidas, animais estudados, Nomes de pessoas da família, etc.
83	Alfabeto móvel	Escrita de palavras com alfabeto móvel (letras de forma maiúsculas, recortadas uma a uma, para serem dispostas na formação de palavras).
84	Completar textos	Trechos de textos conhecidos pelas crianças são apresentados escritos, com algumas partes faltando, para serem completados pelas crianças.
85	Cópia de textos	Cópia de textos construídos coletivamente.
86	Confecção e escrita da rotina	Confecção coletiva de fichas com nomes das atividades de rotina do grupo para serem utilizados diariamente.

87	Letra cursiva	Escrita de palavras em letra cursiva.
88	Escritas no computador	Escrita de nomes de colegas usando o computador
89	Escritas espontâneas individuais ou em grupo	Criação de texto e escrita individual ou em grupo
90	Construção de palavras/frases	Construção coletiva de palavras e frases na lousa, professora como escriba.
91	Escrita de diálogos	Criação e escrita de diálogos entre personagens de histórias e histórias em quadrinhos
92	Ditado de números	Ditado de números feito pela professora ou por uma das crianças.
93	Problemas com registro	Problemas escritos, apresentados pela professora para registro de operações e resultados pelas crianças, com desenhos e/ou símbolos, normalmente já realizados anteriormente com objetos de contagem (palitos, canudinhos, peçinhas).
94	Contagens	Contagens em situações variadas de objetos, palitos, pessoas, etc.
95	Escrita de seqüência numérica	Escrita de números em uma seqüência numérica. Exemplo: escrever números de x a y.
96	Ordenar números	Colocar números em ordem crescente ou decrescente, obtidos em instrumentos de medida diversos, como fita métrica, balança, número de roupa, sapato, residência, etc.
97	Calendário do mês	Uma vez ao mês, no seu primeiro dia, montagem com as crianças do calendário, com marcação de datas especiais, contagem do número de dias do mês, etc.
98	Escrita de números em tabelas	Escrita em tabelas de resultados de jogos, marcação de pontos, número de alunos, etc.
99	Problemas orais	Problemas orais elaborados pela professora que a criança resolve pela manipulação de materiais de contagem, como palitos, peças, etc.
100	Pesquisa de números	Pesquisar a presença de números nos diversos portadores numéricos, bem como em textos de revistas, cartazes, etc.
LEITURA (pelas crianças)		
101	Leitura por indícios de nomes/listagens	A criança é convidada a ler os textos a partir do que já conhece, como letras iniciais ou finais de palavras. Infere o significado das palavras, mesmo sem serem leitoras convencionais.
102	Leitura de obras de arte	Apreciação pelas crianças de obras de arte quanto às cores empregadas, formas, texturas, figura-fundo, tema, ou seja, os elementos da Arte.
103	Pesquisas em livros	Pesquisa em livros de imagens e textos sobre assunto em estudo.
104	Leitura de cartas	Leitura de cartas recebidas de colegas da escola.
105	Leitura de imagens por indícios	Leitura de imagens que acompanham os textos informativos para pesquisa de informações sobre conteúdos em estudo.
106	Leitura de textos por indícios, como parlendas, poesias, adivinhas, cartaz.	Leitura de textos por indícios para leitores não convencionais: por imagens, letras iniciais, letras finais, posição no texto, etc.
107	Pesquisas em mapas/globo terrestre	Busca de lugares em estudo, pelo nome.
108	Leitura em dicionário	Busca, com apoio da professora, de palavras no dicionário.
109	Leitura de números	Leitura de números escritos em diversos portadores de números, em cartazes, folhão e na lousa.
LINGUAGEM ORAL		
110	Roda de socialização de resultados	Após várias atividades são realizadas rodas de socialização de resultados: apreciar desenhos, socializar formas diversas de solução de problemas, explicação sobre

		descobertas da pesquisa em ciências, exposição de poesias construídas pela criança, etc.
111	Construção de textos orais	Invenção de histórias, contação de causos, notícias, recados, listagens, etc. professor como escriba.
112	História coletiva	História oral, coletiva, inventada pelo grupo, professor como escriba.
113	Reconto de histórias	Criança leva o livro para casa e reconta a história lida por ele ou por seus pais, para seus colegas, no dia seguinte.
114	Elaboração de perguntas	Elaboração de perguntas pelas crianças, a serem utilizadas em seminários, entrevistas, jogo de perguntas-respostas. Professor como escriba.
OUTRAS ATIVIDADES		
115	Votação	Votação, entre as crianças, de conteúdos a serem estudados, histórias a serem lidas, decisões a serem tomadas, escolhas a serem realizadas.
116	Preleção	Exposição oral de conteúdos (aula expositiva ou instruções/preleções).
117	Levantamento prévio de conhecimentos	Antes da atividade ou de planejar uma seqüência de atividades, a professora propõe atividades que lhe permitam conhecer o que a criança já sabe sobre determinado conteúdo, como por exemplo: imagens instigadoras, perguntas interessantes, observação das ações frente a um conhecimento, entre outras.
118	Aula passeio	Sair da escola com as crianças para aula-passeio, com roteiro e objetivos pré-determinados.

Tabela 5 – Trabalhos elementares.

CÓDIGO	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
119	Montagem e observação da composteira	Atividades realizadas em vários dias: Montagem e observação da composteira: separar cascas de legumes e frutas, picar, colocar no espaço da compostagem, cobrir com terra e cal e ir montando até completar o espaço. Observar e desenhar as transformações ocorridas. Peneirar depois de pronta e colocar nos vasos como adubo para plantas.
120	Painel coletivo para Notícias das olimpíadas	Seleção do material, recortar, colar, ir atualizando colar em um painel coletivo, dar título e escrever o título.
121	Campeonato olímpico:	Escolha das modalidades, divisão das equipes, marcação de pontos em tabelas, regras para as provas, incluir brincadeiras inventadas com brinquedos, medalhas para todos.
122	Seminário para pais e colegas	Elaboração coletiva de seqüência de apresentação, definição de papéis a serem desempenhados, separação do material a ser apresentado, arrumação da sala com organização dos materiais de pesquisa, apresentação aos pais do conteúdo estudado em reuniões e para os colegas da outra turma.
123	Confecção de jogo de memória	Combinaram o que seria feito, listaram materiais necessários, pesquisaram em livros sobre como fazer os jogos, confeccionaram os jogos para uso coletivo da escola.
124	Experiências com aterro	Enterrar em lugar específico objetos confeccionados de diferentes materiais e desenterrar a cada período de tempo para observar alterações.
125	Plantio de jardineira	Projetaram plantar flores na jardineira e se dividiram para cumprir a tarefa, desde preparo da terra até a rega e cuidados necessários para seu crescimento.
126	Confecção de objetos com caixas de leite	As crianças, depois de terem usado as caixas de leite para exploração, resolveram, com a professora, confeccionar brinquedos com as caixas. Projetaram o que iria ser feito, desenharam o projeto

		no papel, programaram a seqüência de atividades para o produto final e expuseram depois os objetos confeccionados.
127	Convite para a reunião de pais	Confeccionar os convites para reuniões de pais: escolha do modelo, confecção e escrita do bilhete (crianças maiores).
128	Culinária: sushi	Confecção de sushi por uma mãe da turma. Leitura da receita, preparação da lista de ingredientes, organização do espaço para confecção da receita, degustação. (Projeto Japão)
129	Cartaz de faltas	Confecção mensal de cartaz de faltas. Em folha quadriculada em tamanho grande, as crianças preenchem diariamente os quadradinhos correspondentes às presenças e às faltas do dia. Ao final do mês contam o total de presenças e faltas.
130	Visita ao templo Tenry do Brasil	Contato com os responsáveis pelo templo. Pesquisa anterior sobre esta religião e seu templo. Visita monitorada. Desenho e construção de maquete do templo. Texto coletivo sobre a visita. Exposição de fotos com texto explicativo.
131	Painel sobre a reciclagem do lixo para exposição à comunidade	Pesquisa em livros sobre lixo reciclável. Escolha das imagens. Desenho sobre o lixo reciclável. Pequeno texto informativo sobre a importância da reciclagem do lixo. Idéias para separação do lixo em casa. Tabela com tempo de decomposição dos produtos recicláveis, pela natureza.

Tabela 6 – Outras atividades.

CÓDIGO	ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
CORPORAL		
132	Circuito	Dispor no pátio da escola vários obstáculos como bancos, tacos de madeira, cordas esticadas, colchonetes para cambalhotas, e as crianças passam por este circuito que exigirão delas agilidade, coordenação, equilíbrio, entre outras qualidades físicas.
133	Rodas cantadas	Rodas com cantigas de rodas.
134	Ginástica com bambolês	Atividades físicas com bambolês: rodar o bambolê na cintura, passar por dentro, pular dentro e fora, rodar, etc.
135	Ginástica com corda	Atividades físicas com corda como pular, passar por baixo dela esticada, por cima, pular corda esticada, pular sozinhas cordas pequenas e individuais, etc.
136	Ginástica com bolas	Atividades físicas com bola como jogar e apanhar, rolar, passar de mão em mão, jogar no alvo, etc.
137	Ginástica com sacos de areia	Atividades físicas com sacos de areia como carregar o saquinho em várias partes do corpo, equilibrarem-se andando sobre eles, etc.
138	Ginástica rítmica com bastões	Ao som de música, movimenta-se batendo os bastões em diferentes compassos.
139	Expressão corporal	Imitar com o corpo objetos, situações, animais, etc.
140	Dança	Dançar com ou sem intervenção da professora músicas de diferentes gêneros e ritmos da cultura brasileira
141	Circuito em grupos	Realizar circuito (atividade no. 128) de mãos dadas com outras duas ou três crianças.
VIDEO		
142	histórias	TV, vídeo e DVD de estórias variadas.
143	informativo	Documentários sobre assuntos em estudo.
144	Fantoches	Fantoches variados avulsos ou de histórias infantis para serem manuseados pela professora ou pelas crianças.
145	Slides	Slides de histórias infantis, contadas pela professora com o recurso da projeção de slides.
146	Banda	Exploração de instrumentos musicais quanto a suas características como timbre, intensidade, duração. Manuseio de diversos instrumentos musicais estruturados ou confeccionados com sucata ao som/ou não de músicas diversas.

147	Canto	Canto de músicas diversas.
148	Máscaras	Jogos de representação com máscaras diversas.
LEITURA (pela professora)		
149	Estórias	Leituras de histórias infantis realizadas pela professora
150	Adivinhas, parlendas, quadrinha, travalinguas.	Leitura de diferentes gêneros literários pela professora
151	poesias	Leitura de poesias pela professora
152	Lendas/mitos	Leitura de lendas/mitos pela professora
153	fabulas	Leitura de fábulas pela professora.
154	Texto informativo	Leitura de textos de revistas, enciclopédias, livros pela professora.
155	Jornal	Leitura de jornal pela professora
156	Biblioteca de sala	Biblioteca na sala, onde as crianças podem escolher e ler, mesmo que não convencionalmente, livros, gibis, revistas infantis.
157	Biblioteca de casa	Escolher e levar, uma vez por semana, um livro para casa e ler com os pais.
158	Areia	Atividades livre na areia com baldinhos, vasilhames de sucatas, água, etc.
159	Livre /Parque	Atividades livres em aparelhos recreativos.

APÊNDICE B – FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES PROPOSTAS

ATIVIDADES LÚDICAS

Tabela 1 – Jogos de papéis.

D E S C R I Ç Ã O	ATIVIDADE	PROF. ^a 1		PROF. ^a 2		PROF. ^a 3		TOTAL	
		1998	2004	1998	2004	1998	2004	1998	2004
		1	Jogos de papéis (casa da boneca)	10	3	8	5	4	3

Tabela 2 – Jogos com regras.

D E S C R I Ç Ã O	ATIVIDADE	PROF. ^a 1		PROF. ^a 2		PROF. ^a 3	
		1998	2004	1998	2004	1998	2004
		MATEMÁTICA					
2	Trilha	5	2	9	-	5	-
3	Jogo da Árvore	2	1	5	1	-	-
4	Pega-varetas	5	-	-	-	-	-
5	Dominó	2	-	5	6	1	1
6	Número oculto	-	-	6	4	2	-
7	O mais sortudo	-	3	2	3	-	-
8	Cubra-descubra	-	3	5	1	2	3
9	Sempre 11	-	-	2	-	-	-
10	Bingo de números	-	-	3	2	2	2
11	Dado da cobra	-	-	4	1	-	-
12	Jogo da velha	-	-	1	-	-	-
T		14	9	42	18	12	6
LÍNGUA PORTUGUESA							
13	Forca	-	3	3	5	4	-
14	Nome escondido	-	3	-	1	-	2
15	Lá vai a barquinha	-	-	-	1	-	-
16	Bingo de letras/nomes	-	-	1	-	4	2
17	Figura-palavra	-	-	1	-	-	-
T		-	6	5	7	8	4
CORPORAL							
18	Morto-vivo	4	-	-	-	-	-
19	Amarelinha	5	-	1	-	4	-
20	Que horas são	1	-	-	-	-	-

21	Corrida do sapo	2	-	-	-	-	-
22	Bola ao túnel	5	-	-	-	-	-
23	Passa bola	1	-	-	-	-	-
24	Bola ao cestinho	4	-	-	-	-	-
25	Balança caixão	4	-	-	-	-	-
26	Passa anel	4	-	-	-	-	-
27	Coelho na toca	3	-	-	-	2	-
28	Bola engraçada	4	-	-	-	-	-
29	Patinho feio	3	-	1	-	2	-
30	Cabritinho e o lobo	2	-	-	-	-	-
31	João bobo	2	-	-	-	-	-
32	Trem maluco	1	-	-	-	-	-
33	Passa passa cavaleiro	1	-	-	-	1	2
34	Corre-lenço	2	1	-	-	2	1
35	Trilha no chão	-	-	3	-	5	-
36	Rouba-malha	1	1	3	-	4	2
37	Pega-pega	2	-	-	-	-	-
38	Queima	2	-	3	2	3	-
39	Estátua	1	-	-	-	-	-
40	Batata quente	2	-	-	-	-	-
41	Handbol	-	1	-	-	-	-
42	Corrida (com pneus ou com bastões)	5	8	1	1	4	3
43	Futebol	2	1	-	1	7	-
44	Corrida de vassouras com bola	-	-	1	-	-	-
45	Gincana	-	-	-	2	-	-
46	Boliche	-	-	-	-	3	-
47	Cobra cega	-	-	-	-	2	-
48	Jogo da argola	-	-	1	-	-	-
49	Iô-iô	-	2	-	-	-	-
50	Bafo e jogo da memória com tazos	-	4	-	-	-	-
51	Telefone sem fio	-	-	-	3	-	-
52	Pão do João	-	-	-	2	-	-
		63	18	14	10	39	8
TOTAL	JOGOS COM REGRAS	77	33	61	35	59	18

Tabela 3 – Brincadeiras corporais.

D E S C R I Ç Ã O	ATIVIDADE	PROF. ^a 1		PROF. ^a 2		PROF. ^a 3	
		1998	2004	1998	2004	1998	2004
132	Circuito	4	12	7	1	6	12
133	Rodas cantadas	4	1	3	7	7	5
134	Ginástica com bambolês	2	1	2	-	3	4
135	Ginástica com	7	15	5	4	7	4

corda							
136	Ginástica com bolas	2	-	-	2	1	2
137	Ginástica com sacos de areia	-	-	-	1	-	1
138	Ginástica rítmica com bastões	-	-	1	2	1	-
139	Expressão corporal	-	1	-	-	1	-
140	Dança	39	12	22	15	24	27
141	Circuito em grupos	-	2	-	-	-	-
T		58	44	40	32	50	55

Tabela 4 – Outras atividades lúdicas.

D E S C R I Ç Ã O	ATIVIDADE	PROF. ^a 1		PROF. ^a 2		PROF. ^a 3	
		1998	2004	1998	2004	1998	2004
142	Vídeos de histórias	1	1	1	2	-	-
144	Fantoches	5	2	4	-	1	1
145	Slides	3	-	4	6	1	2
146	Banda	12	8	20	5	7	3
147	Canto	9	3	5	4	13	12
148	Teatro/máscaras	4	-	-	-	-	-
	Leitura (pela profa)						
149	Estórias	2	1	10	18	8	23
150	Adivinhas, parlendas, quadrinha, trava-línguas.	15	3	11	8	1	28
151	Poesias	2	1	7	3	1	-
152	Lendas/mitos	-	6	16	6	3	6
153	Fabulas	-	6	-	-	-	6
155	Jornal	4	9	10	24	-	4
156	Biblioteca de sala	-	3	6	8	-	2
157	Biblioteca de casa	-	-	-	2	-	-
158	Areia	3	-	-	3	-	4
T		60	53	94	86	35	91
TOTAL		205	133	203	158	148	163

Tabela 5 – Atividades produtivas.

D E S C R I Ç Ã O	ATIVIDADE	PROF. ^a 1		PROF. ^a 2		PROF. ^a 3	
		1998	2004	1998	2004	1998	2004
DESENHO							
53	Capa das avaliações	-	1	-	1	-	1
54	Com tema	10	14	4	7	1	20
55	Como ilustração	23	6	5	6	5	2
56	De observação	4	-	2	4	5	5
57	Com intervenção	1	5	4	4	1	1
58	De cenas	-	3	-	3	1	-
59	Reprodução obra arte	3	-	2	-	1	-
60	Desenho coletivo – decoração festa	-	1	-	-	-	-
61	Desenho coletivo obra de arte	-	-	-	-	7	-
62	Como registro observado	-	-	1	2	-	2
63	Livre	3	3	-	3	1	-
T		44	33	18	30	22	31
PINTURA							
64	livre com diversos materiais: guache, pintura a dedo, giz cera, aquarela, 6B, lápis aquarelado, carvão, cola colorida	3	4	3	8	-	3
65	Com intervenção	-	-	1	-	-	2
66	Reprodução obra de arte	5	-	12	-	6	-
67	Técnicas de pintura	1	-	4	1	6	-
T		9	4	20	9	12	5
CONSTRUÇÃO							
68	Jogos de armar estruturado	2	4	2	4	2	-
69	Com sucata	-	-	-	1	-	-
T		2	4	2	5	2	-
RECORTE E COLAGEM							
70	Livre	3	4	3	4	-	1
71	Com tema	1	2	-	2	4	-
T		4	6	3	6	4	1
DOBRADURA							
72	Origami	1	-	1	1	2	2
MODELAGEM							
73	Com massa	3	2	3	2	3	4
TOTAL		63	49	47	53	45	43

Tabela 6 – Tarefas escolares.

D E S C R I Ç Ã O	ATIVIDADE	PROF. ^a 1		PROF. ^a 2		PROF. ^a 3	
		1998	2004	1998	2004	1998	2004
ESCRITA							
74	Escrita coletiva de bilhetes	-	1	2	-	-	-
75	Textos informativos/relatórios	12	7	9	5	10	4
76	Confecção e escrita de cartaz	-	-	-	5	-	-
77	Reescrita coletiva de textos	1	6	-	3	-	-
78	Escrita de cartas	-	-	-	1	-	-
79	Ditado com intervenção	1	13	3	6	-	3
80	Ditado colorido de nomes	3	-	5	4	3	2
81	Escrita de nomes	23	8	4	5	6	3
82	Escrita de listagens	14	7	5	12	6	6
83	Alfabeto móvel	4	1	5	5	1	2
84	Completar textos	1	-	-	-	1	-
85	Cópia de textos	5	4	10	11	5	2
86	Confecção e escrita da rotina	-	1	-	1	-	1
87	Letra cursiva	-	1	1	-	-	-
88	Escritas no computador	-	-	-	2	-	-
89	Escritas espontâneas individuais ou em grupo	1	3	9	5	1	3
90	Construção de palavras/frases	-	2	2	12	3	3
91	Escrita de diálogos	-	-	2	-	-	-
92	Ditado de números	2	4	1	1	-	-
93	Problemas com registro	12	10	8	12	3	8
94	Contagens	5	6	-	3	-	5
95	Escrita de seqüência numérica	5	-	4	3	5	10
96	Ordenar números	2	1	8	-	4	-
97	Calendário do mês	11	11	11	11	11	11
98	Escrita de números em tabelas	3	4	7	5	6	-

99	Problemas orais	3	4	7	6	3	5
100	Pesquisa de números	4	4	-	-	-	-
T		112	98	103	118	68	68
LEITURA (pelas crianças)							
101	Leitura por indícios de nomes/listagens	18	8	4	4	2	7
102	Leitura de obras de arte	2	2	3	-	6	2
103	Pesquisas em livros	-	-	2	4	5	2
104	Leitura de cartas	-	-	-	1	-	-
105	Leitura de imagens por indícios	-	1	2	4	2	5
106	Leitura de textos por indícios, como parlendas, poesias, adivinhas, cartaz.	10	1	-	11	6	6
107	Pesquisas em mapas/globo terrestre	-	-	-	2	-	-
108	Leitura em dicionário	-	-	-	1	-	-
109	Leitura de números	-	-	1	2	4	6
154	Texto informativo (pelo prof)	9	5	25	6	13	13
143	Vídeo informativo	13	6	8	5	11	1
T		52	23	45	40	49	42
LINGUAGEM ORAL							
110	Roda de socialização de resultados	2	3	4	4	-	5
111	Construção de textos orais	-	3	5	-	-	4
112	História coletiva	-	8	-	-	-	-
113	Reconto de histórias	-	-	-	-	-	-
114	Elaboração de perguntas	1	1	5	3	-	-
T		3	15	14	7	-	9
116	Preleção	10	1	6	-	5	2
TOTAL		177	137	168	165	122	121

Tabela 7 – Trabalhos elementares.

D E S C R I Ç Ã O	ATIVIDADE	PROF. ^a 1		PROF. ^a 2		PROF. ^a 3	
		1998	2004	1998	2004	1998	2004
119	Montagem e observação da composteira	-	-	-	1	2	-
120	Painel coletivo para Notícias das olimpíadas	-	8	-	-	-	-
121	Campeonato olímpico:	-	7	-	-	-	-
122	Seminário para pais e colegas	-	-	1	-	-	-
123	Confecção de jogo de memória	-	-	-	2	-	-
124	Experiências com aterro	-	-	1	1	2	-
125	Plantio de jardineira	-	-	-	-	-	6
126	Confecção de objetos com caixas de leite	-	-	-	3	-	-
127	Convite para a reunião de pais	-	1	-	1	-	1
128	Confecção de sushi com uma das mães, degustação, receita para os demais pais	-	-	-	-	4	-
129	Confecção de cartaz de faltas, mensalmente	-	-	-	-	-	11
130	Visita ao templo Tenry do Brasil e construção de maquete do templo	-	-	-	-	-	6
131	Painel sobre a reciclagem do lixo para divulgação à comunidade.	-	-	-	-	2	-
TOTAL		-	16	2	8	10	24

TOTAL GERAL

	P1		P2		P3	
TOTAL	461	320	420	384	365	351

OBS: As atividades diárias como roda da conversa, ajudantes do dia, chamada, oração, leitura dos nomes, leitura da rotina, calendário, escrita do cabeçalho e da data e a atividade livre nos aparelhos recreativos não foram computadas, uma vez que não foram alteradas, na sua frequência, de um período de análise para o outro, ou seja, em 1998 e em 2004.

APÊNDICE C – CARACTERÍSTICAS DOS CADERNOS DE 1998 E 2004

DADOS EXTRAÍDOS COMPARANDO OS DOIS CADERNOS: 1998 e 2004 P1

	1998	2004
CAPA	Capa original	Capa original
CONTRA CAPA	Espaço para ilustração, nome da prof. ^a , ano nome da escola	Inicia já com anotações da 1 ^a . Reunião pedagógica.
1 ^a . PÁGINA	Relação das crianças.	Planejamento diário
2 ^a . PÁGINA	Anotações da 1 ^a . reunião pedagógica	Bilhete da programação de início de ano.
3 ^a . PÁGINA	Bilhete da programação de início de ano	Atividade extra-classe do mês
4 ^a . PÁGINA	Circular entregue aos pais – normas da escola	Conteúdos do mês
5 ^a . PÁGINA	Atividade extra-classe do mês	Conteúdos da semana
6 ^a . PÁGINA	Conteúdos do mês	Planejamento diário
7 ^a . PÁGINA	Início planejamento diário	Planejamento diário
PLANEJAMENTO	Planeja a semana inteira de fazeres e relata diariamente no final de cada semana	Planeja mensalmente, depois semanalmente e diariamente e relata ao final de cada dia para planejar o próximo dia
DECORAÇÃO	Não tem decoração, usa três cores de caneta e lápis, sempre, sem mudança	Decora colando bilhetes e desenhos que recebe das crianças.
REUNIÃO DE PAIS	relação de assuntos a serem tratados	Modelo da pauta entregue aos pais, bem como os convites, os bilhetes, a mensagem, a lembrança. Ponto de observação para os pais avaliarem no final da reunião, recados, tema da reunião (conteúdo a ser trabalhado com os pais) áreas do conhecimento (conteúdos trabalhados), relação de faltas.
CONTEÚDOS DE CADA MÊS	Longo e detalhado, área por área	Reduzido, mais objetivo e conciso, por área de conhecimento. - Não usa ginástica com bolas, com bambolês, etc...e sim brincadeiras com bolas...
O QUE APARECE AO LONGO DO CADERNO, ACOMPANHANDO O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES	colagens de algumas atividades, convites para festas, alguns bilhetes aos pais. - não tem nome de nenhuma criança, nem avaliação individual.	- nomes das crianças, reprodução de muitas de suas falas, avaliação individual de competências, anotações de reuniões individuais com a coordenação, conteúdos da semana, atividades planejadas em função do dia anterior, planejamento muitas vezes como continuação de dias, registro não só das falas das crianças, mas de intervenções da professora, menção às intervenções da coordenação, bilhetinhos de idéias que teve durante a aula, teoria –

professora ensaia analisar seu trabalho citando teóricos estudados, bilhetes aos pais, desenhos de crianças, cartas de suas crianças, anotações nos cantos das folhas, fora da linearidade que configura o caderno. muitas produções de crianças em cópias reduzidas, fotos das crianças, avaliação pessoal e oficial dos dois semestres, relatório dos projetos, avaliação do grupo, reuniões pedagógicas (no verso do caderno)

DADOS EXTRAÍDOS COMPARANDO OS DOIS CADERNOS:1998 e 2004: P2

	1998	2004
CAPA	Capa do caderno original	Capa do caderno construída pela professora, com desenho de suas crianças.
CONTRACAPA	Abertura do caderno com desenhos estereotipados de papel fantasia	Abertura do caderno com desenhos das crianças
1ª. PÁGINA	Aniversariantes mês a mês	Relação das crianças
2ª. PÁGINA	Conteúdos do mês de fevereiro	Relação das crianças com nome, data de nascimento, nomes da pai e mãe, profissão, dados de saúde das crianças
3ª. PÁGINA	Atividades extra-classe da professora	Abertura do mês de fevereiro com epígrafe e aniversariantes dos meses de janeiro e fevereiro
4ª. PÁGINA	Planejamento 1º. Dia com as crianças	Atividades extra-classe da professora
5ª. PÁGINA	2º. dia de aula	Planejamento 1º. Dia de aula
PLANEJAMENTO	Planeja uma semana de fazeres e relata dia a dia no final	Planeja e relata a cada dia, às vezes a cada dois ou três dias
DECORAÇÃO	Colagem de desenhos estereotipados em cada folha	Colagem de desenhos das crianças em cada folha
REUNIÃO DE PAIS	Relação de conteúdos nas áreas do conhecimento	Crachás com nomes dos pais, pauta com cópia aos pais, ponto para ser avaliado no final da reunião, apresentação da rotina, assuntos principais, adaptação, resultado da investigação inicial realizada, conteúdos nas áreas do conhecimento,
ABERTURA DE CADA MES	Escrita do mês em letras grandes e eventualmente figuras coladas, com conteúdos do mês por áreas	Uma página para a escrita do nome do mês em letras grandes e uma epígrafe, pintados pela professora com giz cera de várias cores, com conteúdos do mês por áreas, seguida do relatório das

		atividades desenvolvidas na AEC.
PLANEJAMENTO DE CONTEÚDOS	Mensal e diário	Mensal, semanal (coloridos com giz cera) e diário. Bilhetes aos pais, epígrafes, listas de providências, anotações rápidas durante atividades com as crianças, levantamento de seqüências em alguma área do conhecimento, relação das crianças e suas hipóteses de conhecimento, folders de eventos a serem visitados com as crianças, texto a lápis ditados pelas crianças, cópia de textos coletivos elaborados pelas crianças, relatos e avaliações das festas da escola, bilhetes recebidos pelas crianças, relação de alunos presentes e ausentes das reuniões de pais, convites das festas, relatórios dos projetos , avaliação de grupo dos dois semestres , pauta das reuniões de pais , lembrança aos pais das reuniões , avaliação da escola , cartas recebidas e enviadas , mensagem final de ano aos pais, avaliação dos pais , muitas produções em cópias reduzidas .
DOCUMENTOS COLADOS ENTRE OS PLANEJAMENTOS	Bilhetes enviados aos pais, cópias reduzidas de produções de crianças.	

DADOS EXTRAÍDOS COMPARANDO OS DOIS CADERNOS: 1998 e 2004 P3

	1998	2004
CAPA	Capa original	Capa original
CONTRA CAPA	Espaço para ilustração, nome da profa., ano nome da escola	Inicia já com anotações da 1ª. Reunião pedagógica.
1ª. PÁGINA	Abertura do mês – figura infantil	Relação das crianças.
2ª. PÁGINA	Abertura do mês - epígrafe	Bilhete da programação de início de ano.
3ª. PÁGINA	Atividades extra classe da professora para o mês	Lista de nomes e profissões dos pais
4ª. PÁGINA	Conteúdos do mes	Horário de atividades
5ª. PÁGINA	Planejamento diário	Bilhete de adaptação aos pais
6ª. PÁGINA	Planejamento diário	Planejamento diário
7ª. PÁGINA	Planejamento diário	Planejamento diário
PLANEJAMENTO	Planeja a semana inteira de atividades e relata diariamente no final de cada	Planeja mensalmente, depois semanalmente e diariamente e relata ao final de cada dia,

	semana	às vezes planeja para dois ou três dias
DECORAÇÃO	Decorado com desenhos infantis	Decora com desenhos da internet ou decoração do próprio caderno
REUNIÃO DE PAIS	relação de assuntos a serem tratados	Modelo da pauta entregue aos pais, bem como os convites, os bilhetes, a mensagem, a lembrança. Ponto de observação para os pais avaliarem no final da reunião, recados, tema da reunião (conteúdo a ser trabalhado com os pais) áreas do conhecimento (conteúdos trabalhados), relação de faltas.
CONTEÚDOS DE CADA MÊS	Listagem de conteúdos por área	Lista de conteúdos por área e projetos
O QUE APARECE AO LONGO DO CADERNO, ACOMPANHANDO O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES	Colagem de convites para festas, alguns bilhetes aos pais. - não tem nome de nenhuma criança, nem avaliação individual.	- Não usa o termo ginástica e sim brincadeiras com bolas, com bambolês, nomes das crianças, reprodução de muitas de suas falas, avaliação individual de competências, reuniões pedagógicas no meio do caderno, conteúdos da semana, fazeres planejados em função do dia anterior, planejamento algumas vezes como continuação de dias, registro não só das falas das crianças, mas de intervenções da professora, menção às intervenções da coordenação, poesias, frases sobre educação.

ANEXOS

ANEXO A – HORÁRIO DE ATIVIDADES

HORÁRIO DE ATIVIDADES – Jardim 2

	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA- FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA- FEIRA
08:00 – 08:30h 13:30 – 14:00 h	Sala de áudio Conversa, <i>canto</i> ²³	Sala de áudio Conversa, <i>banda</i>	Sala de áudio Conversa, <i>vídeo</i>	Sala de áudio Conversa: <i>teatro de fantoques, mascaras</i>	Sala de áudio Conversa, <i>casa da boneca</i>
08:30 – 09:00 h 14:00 – 14:30 h	Pátio – Corporal – <i>jogos</i>	Pátio – Corporal - Ginástica com elementos (bambolês, sacos de areia, bolas, corda)	Pátio – Corporal - <i>brincadeiras</i>	Pátio – Corporal - <i>dança</i>	Pátio – Corporal - <i>circuito</i>
09:00 – 09:30 h 14:30 – 15:00 h	Livre	Livre	Livre	Livre	Livre
09:30 – 10:00 h 15:00 – 15:30 h	Lanche - leitura	Lanche - leitura	Lanche – leitura	Lanche – leitura	Lanche – leitura
10:00 – 11:20 h 15:30 – 16:50 h	Sala de atividades <i>Matemática Artes (desenho)</i>	Sala de atividades <i>Alfabetização Artes (pintura)</i>	Sala de atividades <i>Matemática Artes (modelagem)</i>	Sala de atividades <i>Alfabetização Artes (construção)</i>	Sala de atividades <i>Ciências Artes (areia)</i>
11:20 – 11:30 h 16:50 – 17:00 h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

OBS: O horário de salas deve ser respeitado. As atividades em cada dia da semana e em cada ambiente deverá ser planejado de acordo com as necessidades de cada dia e de cada turma. As atividades registradas no horário estão registradas a título de sugestão, sujeitas a alterações.

²³ As atividades em itálico, nos dois horários, são apenas sugeridas como atividades possíveis de serem realizadas nos espaços referidos. Fica a critério da professora e com seus alunos, a escolha da atividade a ser realizada em cada ambiente.

HORÁRIO DE ATIVIDADES – Prés

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
08:00 – 09:30 h	Sala de atividades	Sala de atividades	Sala de atividades	Sala de atividades	Sala de atividades
13:30 – 15:00 h	<i>Alfabetização</i>	<i>Alfabetização</i>	<i>Matemática</i>	<i>Matemática</i>	<i>Ciências</i>
	<i>Alfabetização</i>	<i>Alfabetização</i>	<i>Matemática</i>	<i>Matemática</i>	<i>Ciências</i>
	<i>Alfabetização</i>	<i>Alfabetização</i>	<i>Matemática</i>	<i>matemática</i>	<i>Ciências</i>
09:30 – 10:00 h	Sala de atividades	Pátio – Corporal - <i>Ginástica com elementos</i>	Sala de atividades <i>Artes</i>	Pátio – Corporal – <i>jogos/brincadeiras</i>	Sala de áudio <i>Casa da bonecas</i>
15:00 – 15:30 h	<i>(desenho/pintura)</i>	<i>(bambolês, sacos de areia, bolas, corda)/circuito</i>	<i>(recorte e colagem/modelagem)</i>		<i>(areia)</i>
10:00 – 10:30 h	Lanche - leitura	Lanche - leitura	Lanche – leitura	Lanche – leitura	Lanche – leitura
15:30 – 16:00 h					
10:30 – 10:50 h	Sala de áudio <i>banda</i>	Sala de áudio <i>leitura</i>	Sala de áudio <i>Slides/teatro/fantoches</i>	Sala de áudio <i>Leitura</i>	Pátio
16:00 – 16:20 h					
10:50 – 11:20 h	Livre	Livre	Livre	Livre	Livre
16:20 – 16:50 h					
11:20 – 11:30 h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída
16:50 – 17:00 h					

OBS: O horário de salas deve ser respeitado. As atividades em cada dia da semana e em cada ambiente deverá ser planejado de acordo com as necessidades de cada dia e de cada turma. As atividades registradas no horário estão registradas a título de sugestão, sujeitas a alterações.