

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNESP, MARÍLIA, SP**

KAROLYNE APARECIDA RIBEIRO KUSUNOKI

**O DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONTROLE DA CONDUTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS *CANTOS DE TRABALHO* DE FREINET**

**MARÍLIA
2018**

KAROLYNE APARECIDA RIBEIRO KUSUNOKI

**O DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONTROLE DA CONDUTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS *CANTOS DE TRABALHO* DE FREINET**

Dissertação referente à pesquisa de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Campus de Marília.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

MARÍLIA

2018

K97d Kusunoki, Karolyne Aparecida Ribeiro
O desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil: : um estudo sobre os Cantos de Trabalho de Freinet / Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki. -- Marília, 2018
122 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Elieuzza Aparecida De Lima

1. autocontrole da conduta. 2. Cantos de Trabalho. 3. Pedagogia Freinet. 4. Educação Infantil. 5. Prática Pedagógica. I. Título.

KAROLYNE APARECIDA RIBEIRO KUSUNOKI

**O DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONTROLE DA CONDUTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS *CANTOS DE TRABALHO* DE FREINET**

Dissertação de Mestrado para obtenção do título de Mestre em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – *Campus* de Marília, na área de concentração Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima
Unesp, *Campus* Marília, SP.

Dr.^a Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del Rei, MG.

Dr.^a. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes
Unesp, *Campus* Assis, SP.

Marília, 13 de dezembro de 2018.

*“Não formamos um homem pré-fabricado,
mas homens vivos e dinâmicos”.*

(FREINET, 1973, p. 52)

Dedico este trabalho à minha amada Flor de *Liz*, que, com ele, foi gestada com muito amor e dedicação.

Ao meu grande amor, Lucas, companheiro de vida, ao qual tenho profundo respeito e admiração.

À minha querida mãe, pessoa especial que Deus me deu de presente.

Aos meus amados irmãos, Nadine e Carlos Eduardo, com os quais vivi as melhores experiências.

Ao Dito, o avô mais incrível do mundo.

A todas as crianças que me fizeram Professora.

AGRADECIMENTOS

Deus, Todo Poderoso, por ter me dado o sopro da vida.

Meus pais, pelos ensinamentos de toda uma vida.

Lucas, parceiro excepcional, que sempre esteve comigo, nos momentos de alegria e de tristeza. A ele, meu profundo agradecimento.

Liz, minha amada filha, por me ensinar a cada dia a ser uma pessoa melhor.

Nadine, por acreditar e embarcar em minhas “maluquices pedagógicas”. Elas nos renderam momentos de pura alegria e, agora, lembranças excepcionais.

Cadu, por ter contribuído com a minha formação como “irmã-pedagoga” desde muito pequenino. Pelas inúmeras aventuras que vivemos...

Vô Dito, por ser tão especial e muitas vezes ter feito papel de Pai... Obrigada meu querido “avôhai” por estar ao meu lado em momentos importantes.

A todas as pessoas da minha família, por toda a motivação.

A minhas turmas de Educação Infantil. Obrigada pela oportunidade de viver experiências tão primorosas em minha vida profissional. Em especial, à Turma do Chocolate, que muito contribuiu para as reflexões expressas neste trabalho.

Arthur, Maria Clara, Rosa Flor, Liz e Théo, crianças da minha vida, que me proporcionam os melhores sentimentos.

Elieuzza, parceira de estudos, docente ilustre que tive a honra de ser orientanda. Obrigada pelos ensinamentos que levarei para o resto de minha vida.

Juliana Akuri, querida amiga, que acreditou em mim desde o início desta empreitada. Serei imensamente grata por tudo que me ensinou.

Marcelo, pela sincera amizade e parceria nos estudos da Teoria Histórico-Cultural.

Roselene, pela simpatia e ensinamentos de vida. Obrigada pelo apoio e carinho.

Queridas amigas Edna e Ana Cristina, pelas longas e prazerosas conversas pedagógicas.

Professoras Cláudia, Amanda, Maria Sílvia e Rosane pelas importantes considerações que me provocaram a crescer intelectualmente.

Dirce, pela grande amizade e contribuições com a minha prática.

Minhas queridas Diretoras Ana de Fátima e Izadora, que, acreditando em meu potencial, “apostaram suas fichas” e colaboraram para que eu conseguisse chegar até aqui.

O meu profundo e sincero agradecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu realizasse este projeto.

KUSUNOKI, K.A.R. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil: um estudo sobre os *Cantos de Trabalho* de Freinet** 2018. 122 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, *Campus Marília*, SP. Orientadora: Elieuz Aparecida de Lima. 2018.

RESUMO

Este texto é resultado da pesquisa, nascida dos desafios vivenciados pela pesquisadora como professora em turmas de crianças de todas as idades que compõem o momento da Educação Infantil, com o compromisso político-pedagógico de educar as crianças em sua essência humana, envolvendo os processos relacionados ao desenvolvimento da inteligência e personalidade. Tem como pressuposto que a formação do ser como humano acontece por meio das relações que o sujeito estabelece com o meio e das suas apropriações acerca da cultura humana historicamente acumulada. O objetivo da pesquisa foi explicar como os *Cantos de Trabalho* de Freinet, como conteúdo e uma metodologia de trabalho pedagógico, possibilita a atividade de professores e crianças, tendo em vista mobilizar e desenvolver qualidades psíquicas em níveis superiores, em especial o autocontrole da conduta. Caracterizada como pesquisa de cunho teórico, foi efetivada por meio de revisão e discussão da literatura produzida na área, a fim de encontrar respostas à questão: considerados como conteúdo e metodologia de trabalho pedagógico, os *Cantos de Trabalho* de Freinet comportam a atividade de professores e crianças, tendo em vista o desenvolvimento do autocontrole da conduta da Educação Infantil? O desafio proposto na pesquisa foi, pois, a sistematização de conhecimentos científicos para alargar o campo de estudos e a produção acadêmica, relacionados à Educação Infantil, com especial atenção aos *Cantos de Trabalho* – técnica elaborada e disseminada por Célestin Freinet – e o desenvolvimento do autocontrole da conduta, numa perspectiva histórico-cultural. Destacam-se, como resultados dos estudos realizados, que as vivências organizadas em *Cantos de Trabalho* fomentam condições efetivas para a atividade infantil, que, por sua vez, é a responsável por mobilizar qualidades psíquicas imprescindíveis ao processo de apropriação do autocontrole da conduta na infância. Foram eleitos, para a análise e discussão, quatro tipos de *Cantos de Trabalho*: *Cesto dos Tesouros*, Brincadeiras de construção, Jogos de papéis sociais e Desenho, por possibilitarem às crianças um lugar ativo nas relações sociais estabelecidas na escola e, por conseguinte, abrirem oportunidades para aprendizagens motivadoras de um pleno desenvolvimento das qualidades psíquicas superiores, responsáveis por orientar a conduta diante das situações vivenciadas no mundo. Planejar e desenvolver o trabalho pedagógico na escola da infância por meio da prática com os *Cantos de Trabalho* constitui-se como elemento mediador para que as crianças desenvolvam de maneira harmoniosa capacidades essencialmente humanas e para que o professor assumisse como profissional ativo e consciente de suas escolhas metodológicas a partir de sólida fundamentação científica.

Palavras Chave: Educação. Educação Infantil. *Cantos de Trabalho* de Freinet. Autocontrole da conduta. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This text is a result of the research, born of the challenges experienced by the researcher as a teacher in groups of children of all ages that make up the moment of Early Childhood Education, with the political-pedagogical commitment to educate children in their human essence, involving related processes to the development of intelligence and personality. It has as a presupposition that the formation of being as human happens through the relationships that the subject establishes with the environment and its appropriations about the historically accumulated human culture. The objective of the research was to explain how the Freinet Corners of Working, as a content and pedagogical work methodology, enables the activity of teachers and children, in order to mobilize and develop psychic qualities at higher levels, especially the self-control of conduct. Characterized as a theoretical research, it was accomplished through a review and discussion of the literature produced in the area, in order to find answers to the question: considered as content and methodology of pedagogical work, the Freinet Corners of Working comprise the activity of teachers and children, in view of the development of self-control of the conduct of Early Childhood Education? The challenge proposed in the research was therefore the systematization of scientific knowledge to extend the field of studies and academic production, related to Early Childhood Education, with special attention to Corner of Working - a technique elaborated and disseminated by Célestin Freinet - and the development of self-control of conduct, in a historical-cultural perspective. It should be highlighted, as results of the studies carried out, that the experiences organized in Working Corner foster effective conditions for children's activity, which, in turn, is responsible for mobilizing psychic qualities essential to the process of appropriating self-control of behavior in childhood. For the analysis and discussion, four types of Corners of Working, Treasure Basket, Construction Games, Social Role Games and Design were chosen for their analysis and discussion because they enabled children to be active in social relationships established in the school and, therefore, open opportunities for learning motivating a full development of the superior psychic qualities, responsible for guiding the conduct of the situations experienced in the world. To plan and develop the pedagogical work in the school of the childhood through the practice with the Corners of Working constitutes as mediating element so that the children develop in a harmonious way essentially human capacities and so that the teacher assumes like active professional and conscious of methodological choices based on a solid scientific basis.

Keywords: Education. Child education. Freinet's Corners of Working. Conduct self-control. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais.

Levantamento por tema – Acervus 25

Quadro 2 - Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais.

Levantamento por tema – Athena 26

Quadro 3 - Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais.

Levantamento por tema – Dédalus 27

Quadro 4 - Trabalhos localizados nas fontes de informações digitais.

Levantamento por tema – “P@rthenon” 28

LISTA DE SIGLAS

GPEDEI	Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
2.1 Pressupostos da pesquisa: aspectos metodológicos.....	22
3 FORMAÇÃO DAS MARCAS DO HUMANO NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA FREINET	31
4 ATIVIDADE DO PROFESSOR E DA CRIANÇA NA METODOLOGIA PEDAGÓGICA CANTOS DE TRABALHO COMO MEDIAÇÃO CENTRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONTROLE DA CONDUTA.....	50
4.1 <i>Cantos de Trabalho</i> de Freinet: proposta metodológica orientadora do fazer do professor e da participação ativa da criança na Educação Infantil.....	59
4.1.1 Cesto dos <i>Tesouros</i>, bebês e atenção voluntária: premissas para o desenvolvimento do autocontrole da conduta	67
4.1.2 Brincadeiras de construção: possibilidades para o processo de criação e de autocontrole da conduta na infância.....	81
4.1.3 Jogo de papéis sociais e desenvolvimento sistêmico das funções psíquicas superiores: reflexões sobre o autocontrole da conduta	89
4.1.4 O desenho como expressão da criança e seu papel no desenvolvimento do controle da conduta na infância	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	117

INTRODUÇÃO

“Comecei a embrenhar-me, junto com as crianças, num mesmo fluxo de inquietações e buscas. Comecei a viver desde aí o processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado. É que, se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo.”

(WEFFORT, 2007, p. 15)

Desde o período de formação profissional inicial, busco¹ aprimorar meus estudos e vivências no trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil; experiências que venho adquirindo há doze anos como Professora de Educação Infantil das redes particular e pública do município de Marília-SP.

Essa caminhada em sala com as crianças caracteriza-se por conquistas pedagógicas concretas em parceria com elas e pelo crescimento intelectual, a partir da apropriação de fundamentos teórico-científicos na área da Educação, representados pela Pedagogia Freinet e pela Psicologia Histórico-Cultural. No percurso como professora, essa apropriação legitimou atitudes e ações voltadas, intencionalmente, para a constituição de uma prática pedagógica dirigida ao desenvolvimento das potencialidades humanas na infância, na perspectiva de melhor compreender a essência da formação da criança, por meio das relações sociais.

As inquietações a respeito da dinâmica e práticas estabelecidas nas instituições de Educação Infantil nas quais atuei como professora foram responsáveis por me impulsionar à pesquisa. O desejo de compreender, sob o prisma teórico-científico, como ocorrem os processos que possibilitam o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas na infância se intensificou na medida em que me deparei com práticas pedagógicas impregnadas de elementos alienados e, portanto, alienantes na escola da infância.

As propostas que denomino aqui como alienadas e alienantes (MARX, 2012) são aquelas desarticuladas de fundamentos teóricos, capazes de orientar a prática docente, de maneira emancipada. Ao longo dessa caminhada na escola, pude perceber, mesmo nos dias de hoje, como o professor ainda carrega um modo de pensar e agir pautado no senso comum. Isso se torna mais intenso quando atua com crianças pequenas, isto é, quanto menor a idade

¹ Para explicitar a formação da pesquisadora, sua trajetória profissional e os motivos que a levaram à pesquisa, optou-se por utilizar a primeira pessoa do singular em trechos da narrativa desta seção introdutória. Após esta seção, as discussões realizadas estão redigidas na primeira pessoa do plural.

da criança com a qual se trabalha, menor o grau de importância conferido a esse trabalho e, por conseguinte, menor o embasamento teórico-científico, orientador das práticas educativas.

Na Educação Infantil, essa realidade parece mais recorrente por se tratar de uma etapa de ensino na qual os sujeitos, em função das particularidades de seu desenvolvimento, são considerados, equivocadamente, como incapazes, desconsiderando a tese de que o homem nasce apenas com o potencial ilimitado para aprender e, portanto, se desenvolver (VYGOTSKI, 1995).

A Educação Infantil encontra-se concebida como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) e como momento único e especial para o desenvolvimento cultural da pessoa (MUKHINA, 1996; PASQUALINI, 2014). Será essencialmente nesse período que haverá a formação e o aperfeiçoamento de qualidades psíquicas motivadoras da formação do humano em cada sujeito (PINO, 2005). Os aspectos cognitivos, perceptivos, emocionais e sociais se fazem presentes nesse período da vida e, o mais importante, estão inter-relacionados.

Os profissionais que atuam com esse período da vida, ao alicerçarem suas práticas em conhecimento teórico-científico orientador do planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação de situações educativas projetadas para a formação humana em sua plenitude, poderão ter êxitos na direção afirmativa do ensino mediador de aprendizagens e, conseqüentemente, de humanização. Como destaca Mello (2012, p. 366, grifo nosso): “[...] o ser humano se constitui como ser humano nos processos de vida e educação que experimenta, ou seja, *aprende a ser humano* nas relações sociais de que participa como sujeito ativo”.

Na contramão dessa perspectiva humanizadora, pude identificar, já no início de minha trajetória profissional, experiências na escola da infância que estavam a serviço de ideais desarticuladores da vida e da escola. Por essa razão, resolvi aprofundar meus estudos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural por acreditar que contemplam fundamentos filosóficos orientadores de uma perspectiva social do desenvolvimento humano, dadas condições favoráveis de vida e educação. Tendo essa base teórica, busco, também, aprofundar conhecimentos sobre a Pedagogia Freinet, considerando, como explicita Freinet (1976), que é preciso que a vida esteja dentro da escola.

Esse esforço de apropriação teórica apresentado neste texto ampara-se, assim, em pressupostos da Pedagogia Freinet tanto como nos da Teoria Histórico-Cultural e busca contribuir, efetivamente, para embasar as propostas com as crianças da Educação Infantil. Ao longo dessa busca por conhecimentos cada vez mais elaborados para alicerçar a prática pedagógica, pude perceber, em *lócus*, o quanto as crianças aprendem e desenvolvem

capacidades responsáveis por promover processos psíquicos ligados à constituição da inteligência e personalidade humanas.

Freinet (1976) defendia uma pedagogia que lutasse pelo advento de uma sociedade na qual a criança pudesse desenvolver-se integralmente. No bojo dessa pedagogia, está a perspectiva da criação de condições objetivas e favoráveis para o êxito das vivências infantis, em um processo no qual as crianças, ativamente, possam conhecer e se apropriar do mundo.

No percurso como professora, as vivências relacionadas às práticas da Pedagogia Freinet se deram com turmas da Educação Infantil, de crianças entre 3 e 5 anos de idade. Foram elas: Jornal de Parede, Correspondência interescolar, Livro da Vida, Jornal Escolar, Aula-passeio, Álbuns e Cantos de Trabalho (FREINET, 1976). Essas práticas freinetianas, incorporadas ao trabalho da Educação Infantil, foram exploradas no campo teórico por meio de estudos e colocadas em prática com as crianças, tendo sempre como ponto de partida o trabalho colaborativo, na busca de formas mais elaboradas de estudo e reflexão acerca da prática pedagógica concretizada em turmas de crianças pequenas.

Durante minha trajetória profissional, compreendi e pude vivenciar com as crianças que, em essência, as práticas orientadas pela Pedagogia Freinet propiciam modos de organização de situações pedagógicas, a partir de uma dinâmica favorecedora do envolvimento de adultos (no caso, professoras e professores) e crianças, com a possibilidade de contribuição para a formação de sujeitos autônomos e intelectualmente ativos. Isso porque tais situações baseiam-se em fundamentos relacionados à atividade e ao desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, mediante a formação de sua inteligência e personalidade, em níveis cada vez mais elaborados.

Dessa forma, fica explicitada a ideia de processo de humanização na Teoria Histórico-Cultural, que vem ao encontro dos pressupostos da Pedagogia Freinet: oportunizar vivências que objetivem a constituição do ser humano, ao apropriar-se da cultura e desenvolver capacidades psíquicas por meio das relações estabelecidas com o meio e com o outro. Em outras palavras, o sujeito, ao se apropriar dos elementos materiais (objetos, máquinas, instrumentos e outros) e não materiais (hábitos, regras, costumes, formas de convívio, artes, língua e outros) da cultura, aprende e se desenvolve.

Esse processo de apropriação da cultura é o que torna a pessoa (criança, jovem, adulto) essencialmente humana e contribui efetivamente para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Tais funções nascem e se aperfeiçoam durante o processo de

desenvolvimento cultural do homem, isto é, mediante as relações do sujeito com o mundo social.

Ao tratarmos da natureza social do ser humano (LEONTIEV, 1978; PINO, 2005), cabe uma importante consideração sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento da conduta humana durante o período da infância. A forma de comportamento expressa pela criança da Educação Infantil ainda é motivo de muita polêmica entre os professores. Referimos ao termo polêmica justamente por ser um assunto destituído, ainda, de cientificidade e pautado em argumentos simplórios.

Embora nos pareça que há, na formação dos profissionais da educação, uma considerável lacuna em relação à compreensão do que possa ser e sobre como ocorrem os processos psíquicos responsáveis pelo desenvolvimento do autocontrole da conduta na infância, fica explícito, pelas ações e discursos da maioria dos profissionais da educação (professores, gestores, coordenadores pedagógicos, etc.), que essa questão ainda é compreendida sob o prisma do comportamento adulto, com uma visão adultocêntrica que toma como referência a conduta adulta (já desenvolvida em níveis mais sofisticados) e desconsidera as especificidades do desenvolvimento psíquico no início da vida.

É, precisamente, a partir da ótica científica, pautada especificamente nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet, que nos propusemos a realizar este estudo. Temos o desejo de contribuir para ampliar os conhecimentos na área, a fim de que os profissionais atuantes com crianças da Educação Infantil tenham elementos para refletir sobre possíveis estratégias metodológicas e encaminhamentos pedagógicos referentes a essa temática, condizentes com as especificidades expressas nas regularidades do desenvolvimento infantil (LEONTIEV, 1988).

Vivemos em um mundo cada vez mais acelerado e regido pela lógica capitalista responsável por alienar a atividade humana (MARX, 2012). Na conjuntura escolar, essa lógica torna-se muito intensa, uma vez que o próprio processo de formação docente acontece nessa perspectiva. Ao entrar em contato com a dinâmica da escola, o Professor, não tendo subsídios teóricos para pensar e agir dialeticamente, passa a reproduzir práticas alienadas, também responsáveis por perpetuar o processo de alienação. Para romper com essa lógica alienante, a atuação dos professores da Educação Infantil implica a organização, desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas voltadas para a formação plena da humanidade nas crianças pequenas.

Dentro dessa problemática, são deflagrados argumentos relacionados ao desenvolvimento do autocontrole da conduta, que são produtos de uma maneira restrita de pensar o desenvolvimento psíquico e o conceito de atividade na infância. As instituições de educação, que vivenciamos em nosso período escolar e a que temos nos dias de hoje, estruturam-se em uma perspectiva pautada no processo de reprodução, e não de criação; de obediência, e não de autonomia; de silêncio absoluto, e não de movimento e ação; de passividade, e não de atividade. Essa forma, com a qual a escola ainda se estrutura, choca-se com todos os ideais da educação que se abrem para a vida, que Freinet vislumbrou e concretizou em seu fazer. Também contraria os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que expropria o professor de sua atividade principal: a docência (MARX, 2012).

Compreender as regularidades do desenvolvimento infantil é condição primeira para que o professor possa pensar e agir por meio de sua prática, de maneira a contribuir efetivamente para a formação de sujeitos mais autônomos e ativos. Assim, quando consideramos os processos psíquicos relacionados ao controle das ações volitivas² (MUKHINA, 1996) numa perspectiva simplista e destituída de cientificidade, damos margem a práticas pedagógicas inapropriadas, as quais não contribuem para a promoção, em níveis mais sofisticados da inteligência e personalidade na criança.

Parece ser consenso, entre os professores, apoiar-se nas especificidades psíquicas adultas (autocontrole, linguagem, pensamento, etc.) para pensar e desencadear estratégias didáticas que resolvam os conflitos causados pelas ações volitivas das crianças pequenas. Eles se esquecem, ou até mesmo desconhecem que, na infância, existe uma maneira própria para o pensar e agir, que é completamente diferente daquela que apresentamos na vida adulta. Para pensarmos nessa questão, embasamo-nos em estudos da escola de Vygotski³ acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo a produção de Valéria Mukhina (1996) como base para refletir sobre os processos referentes ao desenvolvimento das ações volitivas na infância. Em relação à prática pedagógica, pautamo-nos em assertivas de Célestin Freinet (1976) sobre as melhores e mais apropriadas propostas de vivências que podem fomentar uma atividade infantil impregnada de sentido e, portanto, em vias de contribuir para o desenvolvimento do autocontrole da conduta.

Com o **objetivo geral** de explicar como os *Cantos de Trabalho* de Freinet, como conteúdo e uma metodologia de trabalho pedagógico, possibilita a atividade de professores e

² Mukhina (1996) define o termo como a capacidade de o sujeito expressar sua vontade por meio de suas ações.

³ Ao longo desta dissertação, utilizamos a escrita Vygotski, salvo nas referências bibliográficas e citações. Nelas, conservamos a escrita do nome do autor tal como se apresenta na obra citada ou referenciada.

crianças, visando mobilizar e desenvolver qualidades psíquicas em níveis superiores, em especial o autocontrole da conduta, formulamos o seguinte **problema de pesquisa**: considerados como conteúdo e metodologia de trabalho pedagógico, os *Cantos de Trabalho de Freinet* comportam a atividade de professores e crianças, tendo em vista o desenvolvimento do autocontrole da conduta da Educação Infantil?

Como resposta a esse problema, nossa **hipótese** é de que a prática com os *Cantos de Trabalho* na escola da infância podem constituir-se como elementos mediadores para que as crianças possam desenvolver de maneira harmoniosa a capacidade de controlar a própria conduta e o professor possa assumir-se como organizador intencional de espaços, tempos, materiais e situações para que a atividade infantil se efetive.

Esta introdução compõe a primeira seção desta dissertação. Na segunda seção, explicitamos o percurso metodológico que adotamos para a pesquisa e trazemos a revisão da literatura, por meio da análise das produções acadêmicas produzidas na área da educação nos últimos vinte anos (1996- 2016). Essa revisão foi realizada em *sites* nas Bases digitais de Universidades brasileiras, tais como Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (Unicamp). Após um levantamento bibliográfico, identificamos e selecionamos os trabalhos que possam contribuir para a pesquisa. Realizamos leitura e sistematizações dos materiais encontrados por meio de fichamentos e, a partir dessa sistematização, apresentamos as análises dos dados obtidos na pesquisa.

Na terceira seção do estudo, exploramos as contribuições expressas nos pressupostos da Pedagogia Freinet e da Teoria Histórico-Cultural e inferimos suas aproximações no que se referem ao desenvolvimento das marcas do humano na infância, a partir da prática docente.

Em seguida, na quarta seção, fazemos uma explicitação da proposta *Cantos de Trabalho* pensada por Célestin Freinet (1896-1966) e a sua relação com o desenvolvimento da função psíquica superior, denominada autocontrole da conduta. Em subitens, especificamos quatro tipos de *Cantos de Trabalho*, possíveis de serem promovidos na Educação Infantil a saber: *Cesto dos Tesouros*, brincadeira de construção, jogos de papéis sociais e desenho; e discorremos sobre suas contribuições para o desenvolvimento do autocontrole da conduta infantil.

Por fim, elaboramos as considerações finais sobre a temática e destacamos as referências bibliográficas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção da dissertação apresenta os caminhos trilhados no que se refere ao tipo de pesquisa realizada, bem como aspectos relacionados a esse percurso.

Ao longo da trajetória profissional da pesquisadora (tanto nas instituições particulares quanto nas públicas), na comunidade escolar onde trabalhava, eram muito comuns as questões relativas ao comportamento infantil fundadas em compreensões típicas do senso comum. Especialmente na Educação Infantil, a maneira como as crianças revelavam suas percepções acerca da realidade, seus desejos e sentimentos eram comumente relacionados, pelos profissionais da comunidade escolar onde atuava, a comportamentos inadequados e também concebidos como sinônimo de indisciplina. Isso evidenciava (e evidencia!) a fragilidade teórica desses profissionais, revelada numa compreensão baseada no juízo de que a criança já nasce com todos os traços de inteligência e personalidade e que eles se desenvolverão ao longo da vida. Parece-nos um entendimento regulado pela supremacia das condições biológicas no desenvolvimento humano, em detrimento do valor das condições socioculturais nesse processo. Expressa, assim, ideias sobre a formação humana como processo maturacional e eminentemente biológico (RIBEIRO, 2009).

Esse tipo de entendimento sobre o desenvolvimento das bases que orientam a conduta infantil fundamenta ações educativas incompatíveis com um trabalho exitoso e dirigido às máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento na escola da infância. Tais ações se dirigem aos cuidados básicos de higiene, segurança, alimentação, descanso e, não ocasionalmente, reforçam rótulos e patologias nas crianças, encaminhamentos a profissionais da área da saúde e adoção de estratégias metodológicas pouco humanizadoras.

Essa forma de compreender o desenvolvimento infantil e as relações que as crianças estabelecem com as pessoas e objetos da cultura influencia os modos de planejamento, realização, documentação e avaliação nas escolas de Educação Infantil, por caminharem na contramão da otimização de um lugar ativo e participativo da criança no ambiente escolar, desconsiderando seus direitos e necessidades fundamentais.

Com base na hipótese de trabalho de que as práticas pedagógicas propostas na escola da infância podem se constituir como elementos mediadores para que as crianças possam desenvolver de maneira harmoniosa capacidades essencialmente humanas, neste texto, tratamos, especificamente, da metodologia denominada como *Cantos de Trabalho*,

desenvolvida e aprimorada por um educador que esteve à frente de seu tempo: Célestin Freinet (1896-1966).

Perseguindo o **objetivo** de explicar como os *Cantos de Trabalho* de Freinet, como conteúdo e uma metodologia de trabalho pedagógico, possibilita a atividade de professores e crianças, tendo em vista mobilizar e desenvolver qualidades psíquicas em níveis superiores, em especial o autocontrole da conduta, realizamos alguns procedimentos de produção de dados para fundamentação da pesquisa, dentre eles a busca, seleção e sistematização de referências bibliográficas que viessem a contribuir para o estudo da temática.

Sobre o valor da revisão de literatura da área como processo da pesquisa teórica, Lüdke e André (1986, p. 47) atestam que:

Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções.

Com base nessas ideias, constituímos uma abordagem qualitativa na produção, sistematização e análise dos dados. O intuito é alargar os conhecimentos referentes à temática, uma vez que é imprescindível para os profissionais que atuam com a infância, a compreensão – sob o prisma teórico-científico – acerca de como se formam e se desenvolvem as bases orientadoras⁴ do comportamento infantil. Por isso, destacamos a necessidade de compreender os fenômenos advindos de relações sociais gestadas no cerne da escola, para além das aparências, como portadoras de elementos em constante movimento e transformação. Em harmonia com os estudos de Nagel (2015, p. 24), ratificamos que a compreensão da realidade é:

Transformadora contínua, a ser acompanhada de forma sistemática, que exige, para melhor conhecimento desse movimento, o exame das relações mútuas e conflitivas que gerenciam as mudanças; transformação contínua que exige, portanto, a capacidade de pensar dialeticamente, uma vez que esta é essencialmente a investigação das contradições.

Esse pressuposto impulsionou-nos a expandir o conhecimento científico sobre a temática investigada a partir de apreciações das produções bibliográficas localizadas em consonância com o aparato científico expressado em livros, artigos e trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) da biblioteca particular da pesquisadora e também do acervo do Grupo

⁴ Bases sobre as quais se formarão e desenvolverão outras formas de comportamento e desempenharão um papel norteador para futuras ações em níveis superiores.

de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI) que ela integra como investigadora.

Como pesquisa baseada em ações bibliográficas, foram desenvolvidas revisões, sistematizações e leituras, mas, ainda assim, como professora atuante em turmas de crianças da Educação Infantil, a pesquisadora “[...] ao mesmo tempo está inserida na realidade que está estudando [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 57) em razão de seu trabalho.

As ações, de cunho bibliográfico, se pautaram nas ideias de Lüdke e André (1986), considerando o quadro teórico como referência da investigação e constituidor do processo de aprofundamento da temática em foco.

Ao encontro dessa afirmativa, Martins (2015) argumenta que a apropriação do conhecimento demanda a apreensão do conteúdo do fenômeno em sua essência. Neste estudo, somente o conjunto de ações relacionadas à revisão da literatura, leituras e ações de cunho bibliográfico realizadas nos guarneceu de conhecimentos teóricos com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet.

A revisão da literatura foi realizada no primeiro momento do estudo para não correremos o risco de desconsiderarmos a existência de produções científicas da área sobre a temática. Nesse trabalho de revisão, constatamos escassez de produção na área. Explicitaremos melhor no próximo item desta seção, mas podemos adiantar que dos 1682 localizados, apenas 27 trabalhos puderam fundamentar o estudo ora apresentado.

Escolhemos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em consonância com fundamentos filosóficos da Pedagogia Freinet para embasar as reflexões deste trabalho. Pautamo-nos em representantes da Escola de Vygotski, que aprofundaram seus conhecimentos sobre as regularidades do desenvolvimento humano na infância, com especial destaque para os estudos de Leontiev (1978; 1988), Luria e Yudovich (1985) Luria (1988), Elkonin (1987; 1998), Lísina (1987), Zaporózhets (1987), Végner (1987) Végner e Végner (1993), Mukhina (1996), Vygotskii (1988), Vygotski (1995; 1996; 2008; 2009); assim como autores contemporâneos, tais como Lima (2001; 2005), Pasqualini (2006; 2014), Ribeiro (2009), Marcolino (2013), Couto (2013), Martins (2006; 2012; 2013; 2015), Silva (2016), Akuri (2016), Tsuhako (2016; 2017), Mello (2007; 2010; 2012; 2017), Lima e Akuri (2017).

Os autores citados acima contribuem com seus estudos no que se refere à compreensão de fundamentos que alicerçam a Teoria Histórico-Cultural por meio dos conceitos de atividade, atividade principal, aprendizagem, zona de desenvolvimento real e proximal,

desenvolvimento infantil, funções psíquicas superiores, sentido, processo de mediação, humanização, dentre outros. Tais entendimentos embasam as discussões realizadas a partir da pesquisa no que tange à formação das marcas do humano (PINO, 2005) e às diretrizes norteadoras de um fazer pedagógico potencialmente humanizador, nas instituições escolares dedicadas a crianças menores de seis anos.

Os textos de Lima (2001; 2005) trazem contribuições para refletirmos acerca da infância como momento crucial na vida da pessoa, em que são criadas necessidades promotoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de um pleno desenvolvimento de qualidades especificamente humanas que só são possíveis por meio dos processos de ensino. Também consideram o papel vital do profissional atuante na educação de crianças da Educação Infantil (em especial, o professor) e como sua prática pedagógica pode constituir atividade promotora de aprendizagens e, assim, de desenvolvimento humano. Nesse sentido, os estudos da autora podem embasar teoricamente em relação à prática pedagógica e escolha metodológica dirigida ao desenvolvimento das máximas qualidades humanas nesse período da infância relativo aos seis primeiros anos.

Pasqualini (2006) faz um estudo embasado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural com vistas a discutir a relação entre ensino e desenvolvimento infantil. Para isso, busca discutir as especificidades do trabalho com as crianças da Educação Infantil partindo de elementos que compõem os conceitos de desenvolvimento psíquico, atividade da criança e ensino. Essa pesquisa traz noções para subsidiar nossos argumentos ao tratarmos das especificidades do desenvolvimento infantil na seção 3 desta dissertação, bem como para refletirmos sobre a ação do professor no processo de formação das qualidades especificamente humanas nas crianças.

O estudo realizado por Ribeiro (2009) discute as relações na escola da infância sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Os argumentos contidos nas discussões e efetivados na pesquisa da autora permitem pensarmos em conceitos intrínsecos às reflexões sobre o processo de humanização na perspectiva histórico-cultural. Essa pesquisa traz contribuições para refletirmos acerca das relações que se estabelecem no contexto escolar (professor-criança; criança-criança) e se constituem como elemento para discussão neste texto, uma vez que a relação é um conceito bastante expresso e valorizado na prática das Técnicas Freinet, bem como compreendido como o responsável por elevar qualitativamente o desenvolvimento das capacidades humanas.

Nas obras de Martins (2006; 2012; 2013; 2015), encontramos, de maneira aprofundada, detalhamentos sobre o que são as funções psicológicas superiores, como elas se formam, como se desenvolvem no ser humano e a sua relação com a educação escolar. Compreender a realidade objetiva para além das aparências cotidianas é a consequência de um processo de formação humana consistente, que prevê a superação de práticas obsoletas e descompassadas com as reais necessidades das crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, seus estudos contribuem para analisarmos questões sobre a formação das funções psíquicas superiores e sua correspondência com as práticas educativas, ou seja, elementos para subsidiar nossas reflexões no caminho para a compreensão de como a metodologia a ser adotada pelo professor pode se constituir como meio para promover, ou não, saltos qualitativos no processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Para compreendermos o lugar que a brincadeira – em especial o jogo de papéis sociais – ocupa no desenvolvimento psíquico na infância, mais especificamente no papel que exerce sobre o processo de sofisticação das funções psíquicas, recorreremos ao estudo de Marcolino (2013). Esse estudo retrata como a mediação pedagógica pode contribuir, intencionalmente, para o desenvolvimento do jogo de papéis sociais na Educação Infantil. Na pesquisa de Marcolino (2013), buscamos compreender os principais elementos que configuram a brincadeira de papéis sociais na infância, bem como os conceitos centrais da teoria do jogo explicitadas por Elkonin (1998).

Ainda em relação ao jogo de papéis sociais, amparamo-nos em Couto (2013). Esse trabalho de doutorado explicita o papel regulador da linguagem durante o jogo na infância. A partir dele, retomamos elementos teóricos para discussões sobre as regras que se configuram implícitas durante as ações lúdicas das crianças e como elas influenciam na formação da função psíquica denominada autocontrole da conduta. Também contribui para pensarmos nos elementos que configuram as ações da criança durante a brincadeira de papéis e como podem contribuir para o autocontrole da conduta em níveis mais sofisticados.

Akuri (2016) discute a questão do currículo na Educação Infantil e implicações da Teoria Histórico-Cultural. A estudiosa argumenta sobre a necessidade de apresentarmos às crianças da Educação Infantil toda a riqueza do patrimônio científico e cultural produzido pela humanidade. Também revela o entendimento de que tudo que permeia o trabalho na Educação Infantil (questões relacionadas à higiene, tempo, espaço, relações sociais, dentre outras) são elementos que compõem o currículo. Por isso, o estudo subsidia nossas discussões sobre aquilo que Freinet chamou de “deixar a vida entrar na escola” (FREINET, 1976). Os

fundamentos sistematizados pela autora alicerçam as reflexões sobre não didatizar a vida (que Freinet tanto defendia) na escola.

Os estudos de Mello (2007; 2010; 2012; 2017) apontam caminhos para pensarmos nas condições efetivas para propostas pedagógicas na escola da infância. Eles também nos auxiliam na apreensão do que se refere ao conceito de humanização dentro da Teoria Histórico-Cultural, por isso torna-se base para reflexões sobre as práticas educativas na escola com vistas a promover, plenamente, o desenvolvimento de qualidades humanas nas crianças da Educação Infantil. A autora também traz contribuições para refletirmos sobre a escola como espaço e tempo para oportunizarmos, às crianças, propostas pedagógicas em que a cultura humana é fonte de aprendizagens e, portanto, de avanços no desenvolvimento da inteligência e personalidade em sua integralidade.

As pesquisas de Tshako (2016; 2017) consideram a atividade como conceito a ser fundamento do planejamento e organização de propostas pedagógicas na escola. Os trabalhos se embasam em premissas da Teoria Histórico-Cultural, discutindo acerca da busca pela poética pessoal, por meio do desenho. Os apontamentos da autora constituem-se como argumentos para refletirmos como as artes plásticas, inseridas na proposta de *Cantos de Trabalho*, podem efetivamente contribuir para que as crianças da Educação Infantil estejam envolvidas e, assim, tenham condições de mobilizar funções psíquicas superiores relacionadas ao desenvolvimento do autocontrole da conduta.

Os fundamentos da Pedagogia Freinet serão embasados nos escritos de Freinet (1973; 1974; 1976; 1977), Élise Freinet (1979), Elias (1997), Sampaio (2002), Ferreira (2003); Galvão (2003); Hubert (2003); Ribeiro (2004); Mello (2017).

Para embasar nossas discussões acerca dos pressupostos filosóficos da Pedagogia Freinet, retomamos Ribeiro (2004). No trabalho dessa estudiosa, apreendemos aproximações dos pensamentos de Freinet e Vygotski. Nele, a autora sintetiza contribuições sobre como as ideias Freinetianas se aproximam de pressupostos teóricos da escola de Vygotski, auxiliando-nos a refletir acerca da relação efetiva entre aprendizagem e desenvolvimento no processo de formação das marcas do humano nas pessoas, desde que elas nascem. Com base nesses fundamentos, argumentamos sobre a necessidade de planejamento e desenvolvimento de uma educação dirigida à plenitude da humanização das crianças desde a infância, a partir de uma metodologia de trabalho que efetivamente contribua para a aprendizagem de elementos da cultura humana e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Com isso, ao realizarmos o estudo bibliográfico inicial, tivemos o intuito de buscar elementos que trouxessem subsídios para conseguirmos respostas ao problema de pesquisa: *considerados como conteúdo e metodologia de trabalho pedagógico, os Cantos de Trabalho de Freinet comportam a atividade de professores e crianças, tendo em vista o desenvolvimento do autocontrole da conduta da Educação Infantil?* A seleção, leituras e sistematização dos materiais bibliográficos conduzem aos fundamentos essenciais para as análises empreendidas em dois eixos:

- Formação de *marcas do humano* na infância;
- Atividade do professor e da criança no bojo da metodologia pedagógica *Cantos de Trabalho* como mediação central para a conquista do autocontrole da conduta.

No próximo item, apresentamos o cenário da pesquisa bibliográfica a partir dos resultados obtidos durante as buscas nas bases de dados digitais e destacamos os trabalhos que contribuíram para a realização deste estudo.

2.1 Pressupostos da pesquisa: aspectos metodológicos

Para pensarmos nas contribuições dos Cantos de Trabalho (metodologia de trabalho promovida pelo pedagogo francês Célestin Freinet) para o desenvolvimento do autocontrole da conduta infantil, realizamos pesquisas nas Bases de dados digitais das principais Universidades do Estado de São Paulo: Acervus (Unicamp), Athena (Unesp), Dédalus (USP), Pathernon (Bibliotecas integradas da Unesp), com o intuito de fazer uma revisão de literatura na área sobre as produções acadêmicas relacionadas à temática a ser investigada.

Nesse levantamento, tínhamos como intenção localizar obras que pudessem colaborar para as reflexões e ampliação do referencial teórico para a constituição da pesquisa sobre as contribuições dos *Cantos de Trabalho* para o desenvolvimento do autocontrole da conduta das crianças que estão na Educação Infantil. Esse primeiro passo da pesquisa revelou-nos a escassez de produções relacionadas ao desenvolvimento do autocontrole da conduta humana e denotou, ainda, que a penúria é maior quando nos referimos ao desenvolvimento dessa função psíquica especificamente no período da infância.

Sobre as produções relacionadas à metodologia *Cantos de Trabalho* propostas por Freinet, também pudemos constatar certa carência de material, uma vez que, apesar de atualmente as ideias de Freinet estarem um pouco mais difundidas aqui no Brasil, por exemplo, percebemos que, especificamente, a proposta *Cantos de Trabalho* não se constituiu como alvo de pesquisas acadêmicas voltadas à área da Educação Infantil.

As obras encontradas em todas as bases foram reunidas, lidas e, como última ação, selecionadas, tendo como critério a data de publicação (1996 a 2016), aporte Teórico (Teoria Histórico-Cultural) e tipos de publicações (livros, teses, dissertações e artigos). Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) foram excluídos da seleção, por constituírem pesquisas com reflexões iniciais sobre a temática e, para tanto, com aspectos que não atendem às especificidades deste trabalho.

Num primeiro momento, as buscas foram realizadas a partir das seguintes expressões: *Autocontrole da conduta na Educação Infantil* e *Cantos de Trabalho e Autocontrole da conduta na Educação Infantil*. Nenhum item foi localizado com a expressão exata, por isso acrescentamos outras expressões com o intuito de ampliarmos as possibilidades da pesquisa. As demais expressões que utilizamos foram: *Cantos de Trabalho de Freinet para desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil*; *Cantos de Trabalho com base na Teoria Histórico-Cultural*.

Nas buscas, utilizamos as expressões com e sem as aspas, bem como operamos com os diversos recursos disponíveis em cada site de busca. Foram realizadas buscas simples e avançadas a partir de todas as expressões selecionadas para a investigação: *Autocontrole da conduta na Educação Infantil*; “*Autocontrole da conduta na Educação Infantil*”; *Cantos de Trabalho Autocontrole da conduta na Educação Infantil*; “*Cantos de Trabalho Autocontrole da conduta na Educação Infantil*”; *Cantos de Trabalho de Freinet para desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil*; “*Cantos de Trabalho de Freinet para desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil*”; *Cantos de Trabalho com base na Teoria Histórico-Cultural*; “*Cantos de Trabalho com base na Teoria Histórico-Cultural*”; *Cantos de Trabalho AND Autocontrole da conduta na Educação Infantil*; *Educação Infantil AND autocontrole da conduta*.

Como já destacamos, notamos escassez de trabalhos voltados à área da Educação. A partir da expressão *Autocontrole*, encontramos inúmeras produções, mas, em sua maioria, relacionadas à área da saúde (Fonoaudiologia, Fisioterapia, Medicina, Psiquiatria, dentre outros). Esses trabalhos tratavam de questões relacionadas mais especificamente a: distúrbios alimentares (dietas e regimes) e acompanhamento e controle de doenças crônicas (diabetes, hipertensão, etc.). Na área da Psicologia e Psiquiatria, essa expressão sugeriu trabalhos relacionados ao autocontrole da conduta como: superação da ansiedade; sinônimo da palavra disciplina; Bullying; uso de drogas (tabagismo, álcool, etc.). Ainda em relação a “autocontrole”, há alguns trabalhos sobre agressividade, déficits de atenção, sexualidade e

questões de gênero. Em alguns *sites* surgiram algumas produções relativas a TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Acerca da palavra Canto, muitas obras relacionadas à área musical e localização geográfica (lugares). A palavra conduta indicou trabalhos vinculados ao período da adolescência e, também, como já destacado, como sinônimo da palavra disciplina. Trabalhos com temas ligados à autoajuda, distúrbios comportamentais e conduta delituosa foram identificados no decorrer dessa etapa do estudo.

Ao longo dessa apresentação, em relação às fontes de dados digitais, percebemos que, apenas no que se refere ao termo Pedagogia Freinet, havia uma quantidade superior de trabalhos produzidos, mas poucos vinculados aos *Cantos de Trabalho* e nenhum acerca das suas contribuições para o desenvolvimento do autocontrole da conduta infantil.

Os títulos obtidos nas pesquisas (livros, capítulos de livros, teses, dissertações e artigos) foram salvos e organizados em quadros a fim de uma melhor organização para que a pesquisadora tivesse condições de realizar uma filtragem. Nessa seleção, foram percebidos títulos repetidos, datados fora da delimitação temporal estipulada e com referencial teórico dessemelhante do optado na pesquisa: Teoria Histórico Cultural. Por essa razão, alguns trabalhos foram excluídos.

Na Base de dados Acervus (Unicamp), foram localizados 7 (sete) trabalhos a partir da palavra autocontrole e 155 títulos com a expressão conduta (44 Teses, 13 TCCs, 4 TCCs digitais e 94 livros), mas nenhum foi selecionado para a pesquisa em função dos critérios adotados para a seleção. A partir da expressão exata *Cantos de Trabalho e autocontrole da conduta na Educação Infantil*, foram localizados 11 trabalhos (4 Teses, 3 TCCs digitais, 3 Teses digitais e 1 TCC). Da mesma forma, utilizando os critérios para escolha dos materiais, todos foram descartados: os TCCs não fazem parte dos títulos elegidos e as teses não tratavam da temática da pesquisa (assuntos relacionados à saúde, mas especificamente à área da psiquiatria).

A partir da expressão *Cantos de Trabalho de Freinet para o desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil*, a busca não encontrou nenhum item. Porém, a partir da palavra Freinet, 63 títulos (33 livros, 14 TCCs, 12 Teses e 4 TCCs digitais) foram encontrados, mas apenas 3 livros foram selecionados. Os demais materiais já haviam surgido em buscas anteriores (repetidos), estavam fora da data delimitada e caracterizavam-se como TCC. Em relação à expressão de busca simples e avançada *Cantos de Trabalho com base na Teoria Histórico Cultural* foram localizadas 33 produções (17 Teses, 12 TCCs e 4 Teses

digitais), mas nenhuma foi selecionada por se tratarem de temáticas relacionadas à área da saúde, sem o aporte teórico da pesquisa e fora da delimitação de data.

Quadro 1 – Levantamento por tema – “Acervus”

Levantamento por tema – Unicamp - catálogo Acervus		
Palavras e expressões de busca	Total encontrado	Sobre o tema
Autocontrole da conduta na Educação Infantil	0	0
Autocontrole	7	0
Conduta	155	0
Cantos de Trabalho e autocontrole da conduta na Educação Infantil	11	0
Cantos de Trabalho de Freinet para desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil	0	0
Freinet	63	3
Cantos de Trabalho com base na teoria Histórico-Cultural	33	0
Total	269	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Base Athena, a partir da expressão *Autocontrole da conduta na Educação Infantil* não foi localizada nenhuma produção científica. Na busca por palavras – autocontrole, conduta –, foram selecionados inicialmente 5 trabalhos, dos quais 4 foram excluídos por serem: 1 TCC e 3 livros em língua estrangeira, de outro aporte teórico e datados da década de 1970.

Com a expressão exata *Cantos de Trabalho e autocontrole da conduta na Educação Infantil*, não encontramos nenhum texto científico, mas, na busca por palavras, 2 (duas) Teses de doutorado foram localizadas e selecionadas para a pesquisa. A partir da busca por palavras *Cantos de Trabalho de Freinet para o desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil*, foram selecionados (inicialmente) 12 itens que poderiam interessar à pesquisa, sendo eles: 9 livros, 1 Periódico e 1 Tese de doutorado. Porém, após análise e levando em consideração os critérios para seleção, descartamos três obras, totalizando 9 trabalhos. Em relação à expressão de busca simples e avançada *Cantos de Trabalho com base na Teoria Histórico Cultural*, foi localizado 1 item, que já havia sido encontrado em outro momento da pesquisa, por isso foi excluído por repetição.

Quadro 2 – Levantamento por tema – “Athena”

Levantamento por tema – Unesp - catálogo Athena		
Palavras e expressões de busca	Total encontrado	Sobre o tema
Autocontrole da conduta na Educação Infantil	0	0
Autocontrole da conduta	5	1
Cantos de Trabalho e autocontrole da conduta na Educação Infantil	2	2
Cantos de Trabalho de Freinet para desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil	12	9
Cantos de Trabalho com base na teoria Histórico-Cultural	1	0
Total	20	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Na base de dados Dédalus (USP), com a expressão *autocontrole da conduta na Educação Infantil* com e sem aspas, nenhum item foi encontrado, mas, na busca por palavras foram localizados 100 trabalhos relacionados à palavra autocontrole e 1935 com relação à palavra conduta. Porém nenhum trabalho foi selecionado, por não serem da área da Educação, estar fora da delimitação temporal e não se embasar no aporte teórico eleito para este estudo. Na busca com a expressão *Cantos de Trabalho e autocontrole da conduta na Educação Infantil* com e sem aspas, nenhum item foi encontrado com a expressão exata, mas, novamente, na busca por palavras, surgiram 621 trabalhos com a palavra Cantos e 100 com autocontrole. Não selecionamos nenhum item por não contribuírem para a pesquisa e serem trabalhos relacionados à área musical e psiquiatria.

Quando adicionamos a palavra Freinet na expressão acima, alguns trabalhos surgiram, mas muito deles já localizados em outras bases, isto é, repetidos. Relacionados a Freinet, foram identificados 100 trabalhos e, dessa quantidade, foram selecionados inicialmente 19 trabalhos, sendo 1 capítulo de livro, 17 livros e 1 tese. Após uma análise a partir dos critérios selecionados para a pesquisa, foram escolhidos para o estudo apenas 9 trabalhos. Nas demais expressões empregadas nas buscas, não foram localizados itens que pudessem interessar à pesquisa e, nas buscas por palavras, os trabalhos encontrados não atendiam aos critérios determinados para o estudo. Novamente encontramos produções relacionadas à área da saúde, tratamento de doenças crônicas e distúrbios comportamentais na adolescência.

Quadro 3 – Levantamento por tema – “Dédalus”

Levantamento por tema – USP - catálogo Dédalus		
Palavras e expressões de busca	Total encontrado	Sobre o tema
Autocontrole da conduta na Educação Infantil	0	0
Autocontrole	100	0
Cantos de Trabalho e autocontrole da conduta na Educação Infantil	0	0
Cantos	621	0
Cantos de Trabalho de Freinet para desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil	0	0
Freinet	100	9
Cantos de Trabalho com base na teoria Histórico-Cultural	0	0
Total	821	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Base de dados digitais Pathernon (Rede de Bibliotecas da Unesp), a partir da expressão *Autocontrole da conduta na Educação Infantil*, não foram encontrados trabalhos com a expressão exata. Localizamos 91 trabalhos na busca com a palavra *autocontrole*, sendo 73 artigos, 17 livros e 1 resenha. Porém, após uma análise dos trabalhos, nenhum item foi selecionado para a pesquisa por não atender às especificidades (data, aporte teórico, etc.) definidas para o estudo. Por meio da expressão *Cantos de Trabalho e autocontrole da conduta na Educação Infantil*, foram localizados 3 trabalhos, sendo 2 livros e 1 artigo, mas todos relacionados à violência e medicalização do ensino. Com esta mesma expressão com aspas, foram localizados os mesmos trabalhos da mesma expressão sem aspas.

Quando inserimos a palavra Freinet na expressão para a busca, surgiram 468 trabalhos, sendo 293 artigos, 60 livros, 45 artigos de jornal, 25 resenhas, 15 dissertações. Foram selecionados, por meio de uma análise mais criteriosa, 14 trabalhos e, destes, apenas 3 foram efetivamente selecionados para o estudo. Os demais foram descartados por não atenderem aos critérios estabelecidos para a composição da pesquisa ou serem repetidos. A partir da expressão (com e sem aspas) *Cantos de Trabalho com base na Teoria Histórico Cultural*, encontramos 10 itens, mas nenhum correspondia à temática a ser investigada. Neste site de busca, havia muitos trabalhos relacionados à agressividade, transtornos alimentares, sexualidade, déficit de atenção e questões de gênero.

Quadro 4 – Levantamento por tema – “P@thernon”

Levantamento por tema –UNESP - catálogo P@thernon		
Expressões de busca	Total encontrado	Sobre o tema
Autocontrole da conduta na Educação Infantil	0	0
Autocontrole	91	0
Cantos de Trabalho e autocontrole da conduta na Educação Infantil	3	0
Cantos de Trabalho de Freinet para desenvolvimento do autocontrole da conduta na Educação Infantil	0	0
Freinet	468	3
Cantos de Trabalho com base na teoria histórico-cultural	10	0
Total	572	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo exposto é possível afirmar uma escassez de trabalhos acadêmicos, assim como livros e artigos a partir de revisão bibliográfica em fontes digitais, no período de 1996 a 2016, sobre o tema em pauta. Como apresenta o quadro anterior, a palavra de busca “Freinet” traz um número significativo de trabalhos, no entanto, especificamente sobre o tema da pesquisa e com relação à Educação Infantil, apenas três estudos podem contribuir para as reflexões pretendidas.

No trabalho de revisão bibliográfica foi possível localizar estudos que pudessem contribuir para as reflexões tecidas nesta dissertação, especialmente textos que têm como base princípios da Teoria Histórico-cultural. Desses, destacamos estudiosos contemporâneos, como por exemplo, Ribeiro (2004), Ribeiro (2009), Couto (2013), Akuri (2016) e Tshako (2016). Além deles, reunimos, em bibliotecas físicas e acervo pessoal, textos integrais de Freinet (1973; 1976; 1979; 1996), Vigostki (1995) e outros indicados ao longo deste trabalho monográfico.

Nesta seção, apresentamos a trajetória realizada ao longo deste estudo. Inicialmente, empreendemos esforços para apresentar os autores e suas contribuições teóricas responsáveis por embasar os argumentos expressos nesta dissertação de mestrado. Em seguida, explicitamos em quais bases digitais ocorreram as revisões bibliográficas sobre a temática, a quantidade de produção bibliográfica encontrada, os critérios para seleção dos materiais, o conteúdo e relevância dos trabalhos encontrados e as opções de bibliografia unidas para fundamentar o estudo.

A partir dessas sistematizações, na sequência, tecemos reflexões sobre o processo de formação humana sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, atividade, humanização, natureza social, atividade principal, funções psíquicas superiores, desenvolvimento interpessoal e intrapsíquico. Também destacamos aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido por Freinet com base nas ideias da Teoria Histórico-Cultural.

**3 FORMAÇÃO DAS MARCAS DO HUMANO NA INFÂNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA
FREINET**

3 FORMAÇÃO DAS MARCAS DO HUMANO NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA FREINET

“Os olhos vivos e brilhantes das crianças olham curiosos para tudo ao seu redor. É a vida buscando vida, é curiosidade buscando conhecimento. A cada nova flor que se abre, folhas que caem ou ao mínimo movimento no chão brilham os olhos curiosos das crianças, e a construção do conhecimento se inicia em um processo dinâmico e dialético”.

(HUBERT, 2003, p. 61)

Eleger uma base teórica para subsidiar os modos de pensar e agir pedagógicos é fundamental para o êxito do trabalho docente. Com esse entendimento, buscamos compreender como as Técnicas Freinet, em especial os *Cantos de Trabalho*, podem se constituir como elementos mediadores para a formação do autocontrole da conduta na Educação Infantil.

Especialmente nesta seção da dissertação, destacamos aproximações da Teoria Histórico-Cultural, representada por Lev Seminovitch Vygotski (1896-1934) e seguidores, tais como Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Valéria Serguéyevna Mukhina (1996), com pressupostos da Pedagogia Freinet idealizada pelo Pedagogo Francês Célestin Freinet (1896-1966).

Lev Seminovitch Vygotski (1896-1934) viveu brevemente e, nos últimos dez anos de sua vida, de maneira muito debilitada. Embora não tivesse tempo para concluir suas pesquisas, a partir de suas ideias – que compuseram as bases de uma abordagem histórico-social do desenvolvimento humano –, tem sido expressiva a produção científica nas áreas da psicologia e da educação, por meio dos seguidores que deram continuidade e aprofundaram seus estudos, além dos estudiosos que, neste século XXI, têm se debruçado sobre produtos do seu trabalho intelectual.

Assim como Vygotski, Célestin Freinet (1896-1966) foi um educador que viveu de forma debilitada (no que tange à saúde física) em função de sua participação na guerra. Porém, suas limitações não foram determinantes para impedir a constituição de conhecimentos que, até os dias atuais, contribuem para a educação, por meio de seus pensamentos inovadores.

Como primoroso observador da infância, Freinet criou técnicas de ensino baseadas nas reais necessidades das crianças. Essas técnicas, ele denominou como Método Natural⁵ com base no trabalho e na vida. Integrar as experiências vividas na escola com os demais saberes e espaços da comunidade sempre foi o objetivo primeiro das propostas de Freinet, já que considerava que as crianças adquiriam conhecimentos nos mais variados lugares da sociedade e que a escola não era a única fonte de experiência e conhecimento.

Esse educador explica que “[...] a escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo” (FREINET; SALENGROS, 1977, p. 16). Por isso, as técnicas vislumbradas e colocadas em prática por ele tinham (e têm!), em sua essência, a livre expressão da criança por meio do trabalho e da relação com a vida real. “A pedagogia Freinet é uma educação na confiança, que é acompanhada por uma real atitude das crianças de se encarregarem de seu modo de vida e trabalho” (FERREIRA, 2003, p. 29).

Ao longo de sua trajetória, as técnicas desenvolvidas por Freinet, como educador, modificaram profundamente as relações na escola. Élise Freinet, sua companheira de vida e de profissão, ratifica a afirmação sobre a dinâmica das relações de Freinet com seus alunos da seguinte maneira: “[...] captada em pleno vôo por um professor atento, era a liberação das almas infantis, uma coesão lentamente construída e mais íntima da comunidade escolar” (FREINET, 1979, p. 24).

De acordo com Freinet (1973), o movimento da vida real é o motor para as propostas realizadas na escola, e, por isso, ele pensava ser essencial extrapolar o espaço físico da sala da turma e outros espaços escolares. Por acreditar que “[...] o centro da escola não é mais o professor, mas a criança” (FREINET, 1979 p. 71), cria uma nova forma de ensinar pautada no respeito e no interesse delas. Ao perceber que as crianças explicitavam sua necessidade de viver, interessadas nas experiências oriundas do mundo lá fora, Freinet começa a realizar uma proposta que denomina de aula-passeio (SAMPAIO, 2002). Essa forma de conduzir o trabalho possibilitava às crianças a apropriação de inúmeros conhecimentos por meio da observação e tateio experimental (FREINET, 1979). Ribeiro (2004) ressalta que o tateio experimental é concebido por Freinet como fonte de todo o aprendizado da criança, compreendida como um ser capaz e com iniciativa.

Trata-se, pois, de um conceito chave para compreender o trabalho com as Técnicas Freinet. O tateio experimental é a experimentação, realizada pela criança, que possibilita a

⁵ Este termo é utilizado por Freinet (1976) para referenciar um trabalho pedagógico pautado em ações que emergem da vida real em oposição às situações forjadas pela escola para ensinar algo às crianças. Quando utiliza o termo natural não sugere que condições dadas biologicamente são essenciais para a formação humana, mas a autenticidade das relações estabelecidas na escola da infância.

apropriação de novos conhecimentos, bem como a ampliação de seu repertório de vida. “A criança tem, portanto, necessidade de estar num meio rico onde possa entregar-se a estas experiências tactantes [...] este meio permite à criança a formação da sua personalidade” (FREINET, 1969, p. 34). Sobre isso, Ribeiro (2004, p. 75) enfatiza a necessidade de criar condições efetivas para que, diariamente, cada criança faça sua própria análise do mundo.

Ainda sobre esse assunto, Sampaio (2002, p. 217) ressalta:

Tateamento experimental é a aptidão para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verifica-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que precisa ser desenvolvida pouco a pouco, assim os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança e se enraízam profundamente nelas, permanecendo, entretanto, revisáveis e relativos, quando aparecem novos fatos ou quando são feitas novas experiências.

O tateio experimental vivido pelas crianças por meio da *Aula-passeio* é, para Freinet (1979), uma busca que responde a realidade delas e possibilita “formar indivíduos cultos, com possibilidades de viver uma experiência fértil” (FREINET, 1973, p. 115). Assim, ao conceber a criança como um ser capaz de se relacionar plenamente com outros sujeitos e o meio circundante, Freinet (1973) propõe em seu trabalho pedagógico uma diretriz que muito se aproxima de um dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural: a criança como sujeito, dotada da potencialidade de aprender inúmeras qualidades humanas por meio das relações sociais que vivencia.

Desde que nasce, o ser humano possui ilimitada capacidade de aprender (VYGOSTKI, 1995). Essa é uma tese da Teoria Histórico-Cultural que vem ao encontro das ideias de Freinet (1973), já que este também compreende a atividade humana como um ideal para a escola ativa (SAMPAIO, 2002). “Uma escola onde a criança sinta a necessidade de evoluir livremente” (FREINET, 1973, p. 69).

A premissa de que o ser humano se forma integralmente por meio das relações que estabelece com outros humanos e com a cultura historicamente produzida contrapõe-se à ideia naturalizante de desenvolvimento e aponta para uma perspectiva fortemente fundada num conceito de formação humana interligado aos processos construídos social e culturalmente (VIGOSTKII, 1988; LEONTIEV, 1988). Acerca dessa questão, Pasqualini (2006) ratifica a natureza histórica da constituição do psiquismo humano, situando-a essencialmente a partir da apropriação da cultura por meio das relações estabelecidas na esfera social.

Mediante suas experiências como educador e, à medida que foram surgindo novas técnicas de trabalho a partir da manifestação das necessidades das crianças, Freinet (1973; 1979) elaborou uma série de princípios, denominados *Invariantes Pedagógicas*⁶, que constituem os princípios filosóficos de sua Pedagogia. A Invariante nº 1 – “a criança e o adulto têm a mesma natureza” (SAMPAIO, 2002, p. 81) – pode ser relacionada ao conceito de natureza social destacado na Teoria Histórico-Cultural, que tem na cultura a fonte para o desenvolvimento psíquico humano (LEONTIEV, 1988). Essa ideia fundamenta a perspectiva teórica e prática de conceber e tratar a criança como ser capaz porque é dotada de potencial para se apropriar de conhecimentos e capacidades humanizadores, dadas condições favoráveis de vida e educação. A respeito dessa natureza social do homem, Vygotski⁷ (1995, p. 34, tradução nossa) argumenta:

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

A compreensão acerca do processo de desenvolvimento humano sob esse prisma aponta elementos para refletirmos sobre a essência das propostas vividas na escola da infância. A concepção de que o ser humano se forma nas relações que estabelece com outros sujeitos traz o entendimento de que esse processo não ocorre em estágios fixos e lineares, mas é configurado de acordo com as condições históricas e sociais. Sobre a questão das relações dos homens uns com os outros e com os objetos da cultura produzida por eles, fonte do processo de humanização, Leontiev (1978, p.272, grifo do autor) conceitua:

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 apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “órgãos da sua

⁶ A expressão “Invariantes Pedagógicas” refere-se, para Freinet (SAMPAIO, 2002), a princípios isentos de variações (seja qual for a comunidade ou região do mundo) responsáveis por orientar o fazer do professor. Ao todo são 30 invariantes pedagógicas (SAMPAIO, 2002) e, a partir delas, Freinet (1976) formulou testes para o professor se auto-avaliar no processo de implementação das Técnicas de trabalho. Nesta dissertação, demos especial atenção à nº 1 e 6 que nos auxiliam nas reflexões. Na obra de Sampaio (2002), é possível ampliar reflexões sobre as 30 invariantes a partir de textos do próprio Freinet.

⁷ [...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.

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*.

Esta tese evidencia a essencialidade das relações entre os sujeitos para a formação do gênero humano. A condição biológica com a qual toda criança nasce não basta para formar nela qualidades especificamente humanas, “é preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade” (MELLO, 2007, p. 88). 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” (VIGOSTKII, 1988, p.115).

A concepção de que o gênero humano é constituído nas relações sociais está relacionada a conceitos da Teoria Histórico-Cultural, que se relacionam ao pensamento de Freinet acerca das apropriações realizadas pelas crianças desde o momento em que nascem.

Assim como em Vygotski, as ideias de Freinet revelam o entendimento de que as crianças possuem inúmeras potencialidades e podem alcançar níveis cada vez mais sofisticados em seu desenvolvimento à medida que lhe são oportunizados processos favoráveis de vida e educação.

A partir do que foi explicitado, compreendemos que os processos de vida e educação criam condições – mais ou menos favoráveis – para aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento da criança. Assim, na perspectiva Histórico-Cultural, a aprendizagem se configura como motor para o desenvolvimento (MELLO, 2007 p. 89). Sobre essa questão, Leontiev (1988, p. 63) explica:

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

O modo de condução do trabalho educativo, em especial com as crianças pequenas, pode efetivamente ser promotor de condições objetivas para que a criança atribua sentido ao que faz e, com isso, tenha possibilidades de aprender e se desenvolver em níveis cada vez mais elevados. Conforme Freinet (1976), quando estão em situações reais de trabalho, ou seja, em atividade, as crianças evidenciam apropriações e objetivações que superam aquelas

situações forjadas pelo professor para ensinar algum conteúdo – prática ainda tão recorrente na escola da infância.

Ao encontro dessas ideias, os postulados da Teoria Histórico-Cultural contribuem para revisarmos nossas compreensões do que seja homem, criança, atividade, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Em nosso entendimento, reflexões sobre esses conceitos motivam discussões sobre os processos de formação das marcas do humano nas crianças.

Conforme autores dessa teoria, a segunda natureza humana é eminentemente social e supera os limites do aparato biológico com o qual cada pessoa nasce. A segunda natureza social do homem é caracterizada pela apropriação de funções psíquicas em níveis qualitativamente superiores ao longo da vida. No seio das relações sociais, a pessoa internaliza qualidades humanas e as torna patrimônio individual.

Para uma função tornar-se intrapsíquica, primeiramente é vivenciada nas relações sociais, no plano intersíquico (externamente, no coletivo) (VYGOTSKI, 1995). É, pois, essa dinâmica que caracteriza o processo de apropriação dos bens culturais objetivados pelo gênero humano que é denominada por Vygotski de Lei Genética Geral do Desenvolvimento.

Sobre a Lei Genética Geral do Desenvolvimento, Vygotskii (1988, p. 114, grifos do autor) teoriza:

[...] o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.*

Nesse processo de relações, formam-se e sofisticam-se funções específicas do psiquismo humano porque, para se tornar humana, cada pessoa depende da sua atividade nas relações que estabelece com o mundo de pessoas e de objetos, mediada por parceiros mais experientes. Essa compreensão é ampliada pelos argumentos de Leontiev (1988, p. 68) de que nem todos os processos se caracterizam como atividade:

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] 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 a atividade, isto é, o motivo.

O conceito de atividade explicitado por Leontiev (1988) pode ser aproximado ao que Freinet (1979) expressa como um pilar de sua Pedagogia relacionado ao conceito de trabalho. “O trabalho é, na Pedagogia, um princípio essencial para explicar como a criança conhece o mundo dos objetos humanos e suas relações” (RIBEIRO, 2004 p. 72). Freinet (1979, p. 63) ampara essa ideia ao declarar: “Organizemos então a atividade escolar! Criemos a escola trabalhadora! Nossos alunos necessitam de atividade [...] Deixemo-los trabalhar!”.

Freinet (1979) relaciona a atividade infantil com o trabalho porque concebe e testemunha, por meio de sua prática pedagógica, o quanto as crianças expressam a necessidade de se envolver em tarefas motivadoras, seja no âmbito físico, emocional ou psíquico. “*O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a actividade de onde advirão todas as aquisições*” (FREINET, 1969, p. 27 grifos do autor).

O Pedagogo também percebe e anuncia em seus textos que, à medida que esse envolvimento com o trabalho se intensifica, as crianças obtêm mais êxito e, conseqüentemente, se apropriam de conhecimentos cada vez mais elaborados, sofisticando seus modos de pensar, agir e sentir. Esse trabalho manifestado na Pedagogia Freinet é o que motiva a experimentação pessoal e, sobre isso, o teórico assegura que ela “[...] está na base da aquisição do conhecimento” (FREINET, 1979 p. 64).

Em harmonia com essas ideias sobre a questão do trabalho, Leontiev (1978, p. 69) amplia nosso entendimento sobre a influência da atividade humana na constituição do psiquismo quando explica que “a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, da sociedade”. A atividade criadora do ser humano se realiza por meio do trabalho e é no domínio da produção e no produto da atividade que se originam as transformações psíquicas do sujeito (RIBEIRO, 2004).

Em consonância com essas ideias, Pasqualini (2014) explicita que o psiquismo vai se transformando ao longo da vida da criança. Assim, as transformações das funções psíquicas superiores em cada sujeito ocorrem mediadas pelos signos da cultura e por outras pessoas, dadas relações desse indivíduo no plano social. Essas mudanças psíquicas qualitativas são promotoras de novas necessidades que culminam em novos tipos de atividade principal por meio dos quais a criança melhor se apropria dos elementos materiais e não materiais da cultura, objetivando-se neles e por meio deles.

Assim, podemos inferir que a concepção de Freinet sobre trabalho está em sintonia com pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que o trabalho é compreendido como atividade complexa, essencialmente humana, e agente transformador do psiquismo. “Há trabalho sempre que a actividade – física ou intelectual – que esse trabalho supõe, responda a uma necessidade do indivíduo e proporcione por esse facto uma satisfação que é em si mesma uma razão de ser” (FREINET, 1974, p. 131).

A ideia de desenvolvimento das funções psíquicas em níveis cada vez mais sofisticados por meio do trabalho permite depreendermos que, na escola da infância, práticas que oportunizem às crianças estar em atividade – mobilizando as dimensões física, mental e emocional – podem ser provocadoras de apropriações fundamentais para a formação das marcas da humanidade nelas.

Freinet (1976) relata em suas experiências profissionais que, quando envolvidas plenamente com as tarefas que se propunham realizar – sejam elas manuais ou intelectuais –, as crianças evidenciavam harmonia no “enriquecimento profundo da personalidade” (FREINET, 1979, p. 24).

Em toda sua produção, Freinet (1974) defende o ideal de que, quando motivada a desenvolver algo que a apaixone, a criança estará em atividade. Assim, “se um trabalho é exaltante para a criança, se ele satisfaz as suas necessidades essenciais, é um *trabalho-jogo* desejável” (FREINET, 1974, p. 133). Essa ideia pode ser constatada na sexta *Invariante Pedagógica*: “Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude coerciva é paralisante” (SAMPAIO, 2002 p. 84). Por meio dessa argumentação, entendemos que estar em atividade – segundo o conceito expressado por Leontiev (1978) – é condição para que a criança se envolva com a tarefa que realiza e, com isso, tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de seu psiquismo em níveis superiores.

A passagem a um novo estágio de desenvolvimento psíquico está ligada à modificação da estrutura da atividade (LEONTIEV, 1978). De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, nos diferentes momentos da vida de cada pessoa, ela se relaciona com o mundo de uma maneira específica e isso é o que impulsiona o seu desenvolvimento psíquico. Nas palavras de Leontiev (1988, p. 64) “[...] podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico

caracteriza-se por uma relação explícita entre criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. Esse autor assim define a atividade principal⁸:

Ela não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio de desenvolvimento, a atividade à qual a criança se dedica muito tempo. Chamamos de “atividade principal” da criança a caracterizada pelos três atributos seguintes:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...]
2. A atividade principal é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 64).

Dito de outro modo, atividade principal “é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças qualitativas e revolucionárias nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 65). Aproximamos, assim, essas ideias da afirmação de Freinet (1974) sobre a necessidade de a criança estar em atividade regida por suas preferências. Compreendemos que esse autor ressalta o valor de cada pessoa estar motivada para se envolver no que faz, o que vai ao encontro de outra diretriz da Teoria Histórico-Cultural relativa à criação de necessidades humanizadoras. Ao criarmos novas necessidades nas crianças, possibilitamos que elas se apropriem de elementos materiais e não materiais da cultura e sofisticuem suas ações sobre o mundo.

As condições objetivas de vida, educação e atividade, expressadas na materialidade e não materialidade da cultura, exercem influência decisiva no desenvolvimento psíquico da criança (LEONTIEV, 1988). Por essa razão, a “aprendizagem é um processo intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VIGOSTKII, 1988 p. 115). Em relação a isso, Freinet (1979, p. 109) avalia que suas técnicas “[...] ampliam a ação pessoal da criança, em um meio em que cada vez mais ajuda, oferecendo sempre recursos da vida social.” (FREINET, 1979, p. 109). Também ressalta que “[...] modificam a atmosfera da vossa aula, e

⁸ Esse conceito também pode ser encontrado, em textos de autores da Teoria Histórico-Cultural como guia, iminente e dominante. Neste estudo, optamos pela expressão atividade principal para caracterizar a atividade pela qual a criança melhor se relaciona com o mundo em cada momento da infância, se apropriando da cultura e se desenvolvendo.

assim, o próprio comportamento, tornando possível este espírito de libertação e de formação que é a razão de ser das nossas inovações” (FREINET, 1973, p. 115).

O olhar de ambos os teóricos para os elementos que permitem que a criança se aproprie e objetive suas apropriações acerca da cultura aponta para a necessidade de ela ser sujeito de suas ações. É, pois, na *expressão livre* (FREINET, 1979), que a criança terá condições efetivas de se apropriar e objetivar de diferentes formas o mundo que a cerca, mediada por um parceiro mais experiente (VIGOSTKII, 1988). Ampliando as discussões, Freinet (1976, p. 20) expõe:

Acreditamos ainda que é partindo da expressão da criança que partimos efetivamente do estado exato em que ela se encontra no momento em que se exprime e que é a partir daí que se estabelecerão as melhores motivações, que se traçarão as melhores trajetórias.

Cada forma específica de aprender na infância é marcada por regularidades no desenvolvimento da criança (LEONTIEV, 1978) e se caracteriza essencialmente por expressar particularidades na maneira com que ela se relaciona com o meio social e cultural. São períodos do desenvolvimento caracterizados pela transformação dos tipos de atividade principal. Nas palavras de Leontiev (1988, p. 63):

O que determina o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida, mediante o desenvolvimento da atividade principal da criança e dependendo de suas condições concretas de vida e educação.

Entendemos que as atividades principais e suas transformações não são determinadas por aspectos biológicos ou por períodos etários definidos, mas pelas condições históricas e sociais da vida de cada pessoa. Assim, os processos relacionados às aprendizagens incididas no período considerado como infância são decisivos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças (VYGOSTKI, 1995), com especial destaque àquelas menores de seis anos. Os estudos de Martins (2013, p. 37) ratificam a ideia de que “[...] é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva, tendo em vista satisfazer às suas necessidades”.

Nesse processo de formação e desenvolvimento de funções psicológicas superiores, o adulto assume uma função especial porque pode criar condições objetivas de mediações para efetivação da relação da criança com os objetos da cultura e ensinar propriedades dos

elementos materiais e não materiais criados ao longo da história da humanidade por meio da educação (LIMA, 2005).

Nessa relação permeada pela afetividade entre a criança e o outro – principalmente no início da vida – são formadas “[...] as bases do desenvolvimento psíquico” (MUKHINA 1996, p. 84). Por meio das ações que se dão no plano das relações entre os sujeitos é constituído todo o complexo sistema de funções psíquicas superiores do ser humano e “[...] é justamente para melhor captar e dominar a realidade que o psiquismo humano se institui” (MARTINS, 2013, p. 37).

No primeiro ano de vida, a relação da criança com os adultos que a rodeiam exerce grande influência e fomento para o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade. Nas palavras de Mukhina (1996, p.81-82, grifos da autora), o “[...] desejo de comunicação com o adulto é a primeira *necessidade social* da criança”.

Essas ideias ratificam os ensinamentos de Vygotski (1996, p. 285, tradução nossa), particularmente no que se refere às especificidades do primeiro ano de vida. Para ele, o bebê é:

[...] um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, e a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se encontra presente de maneira visível ou invisível outra pessoa.⁹

Esta teorização contribui para ampliarmos a compreensão de que a *comunicação emocional* (MUKHINA, 1996) que a criança estabelece com os demais se constitui como sua atividade principal, como aquela que melhor orienta suas aprendizagens ao longo de seu primeiro ano de vida. Por meio da maneira de agir do adulto, sensações essenciais para o desenvolvimento dos processos referentes à inteligência e personalidade são formadas nesse momento da vida das crianças.

Ainda sobre essa questão, Mukhina (1996) esclarece que a essas sensações a criança vai aos poucos atribuindo sentidos que passam a constituir seu conjunto de impressões, o que contribui para promover a formação de suas percepções mais elaboradas acerca do mundo. Toda a experiência da criança encontra-se na realidade objetiva, isto é, em sua dimensão social e cultural. Desde o momento de seu nascimento, a criança vive experiências vitais ao

⁹ [...] um ser maximalmente social. Toda relación del niño com el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación com otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que em todas las situaciones se halla presente de manera visible o invisible otra persona.

seu desenvolvimento no campo das relações com outras pessoas e com os elementos da cultura que contribuem para formar seu repertório de impressões acerca do mundo (MUKHINA, 1996).

Em texto recente, Martins (2012, p. 107) ratifica essas proposições e sintetiza assim:

Apenas na relação ativa com o mundo e, essencialmente mediada pelo adulto, o bebê emerge de suas vivências emocionais indiferenciadas, próprias à condição do recém-nascido, dotando-as de propriedades humanas.

Com base nas aprendizagens conquistadas na *comunicação emocional* com o adulto, a criança sofisticava suas condutas psíquicas e passa a perceber a linguagem como uma forma mais elaborada de interagir com as pessoas e descobrir o mundo, ampliando, assim, seu repertório de impressões acerca do mundo social.

Quando a criança começa a compreender a linguagem do adulto, a dizer as primeiras palavras, procura uma relação maior com o adulto, para conhecer o nome de novos objetos. Assim, *ao finalizar o primeiro ano, a assimilação da linguagem adquire um caráter ativo, converte-se num meio importante que permite à criança ampliar seus contatos com os adultos*. (MUKHINA, 1996, p. 88, grifos da autora).

O psiquismo da criança dá um salto qualitativo à medida que ela vai ampliando suas relações sociais e impressões acerca do mundo porque o adulto mostra e aproxima dela diferentes objetos. Ao se apropriar da necessidade de se relacionar com os objetos da cultura, a criança passa a ter um interesse ativo pelo entorno e suas ações passam a se estruturar na exploração, manipulação, tato e observação desses materiais. “A criança experimenta, procura, examina, ensaia, para se familiarizar [e compreender] com o meio” (FREINET, 1973, p. 42).

Essa nova forma de relação com o mundo é denominada *atividade objetual manipulatória* (ELKONIN, 1987, p. 122) e representa oportunidade favorável para que se ensine à criança maneiras de se atuar com os objetos (MARTINS, 2012, p. 110). Na atuação com os objetos da cultura, a criança se apropria e amplia consideravelmente sua linguagem – dadas as condições educativas e de atividade apropriadas para isso –, pois, ao promover situações para a relação dela com objetos da cultura, o adulto revela a função social destes e cria possibilidades para o estabelecimento de relações com outros objetos e situações.

Em relação a essa questão, Mukhina (1996, p. 124) considera que:

Juntamente com a necessidade de comunicação verbal desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem as impressões que a criança acumula durante suas atividades objetais. Essas atividades servem de base para a aprendizagem das palavras, que a criança relaciona com outros objetos e fenômenos do mundo circundante.

O processo de sofisticação do desenvolvimento da linguagem, possível por intermédio da *atividade objetal manipulatória*, tornar-se-á base de aperfeiçoamento de outros processos psíquicos na infância como, por exemplo, a memória, a atenção voluntária e o pensamento (VIGOTSKY, 2005; MARTINS, 2012). Em outras palavras, esse período da vida marcado pela ação que a criança realiza com os objetos forma bases para o desenvolvimento do pensamento e linguagem contribuindo, assim, para a elaboração das generalizações.

Para a criança neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob a forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo. (LEONTIEV, 1988, p. 120).

O desenvolvimento psíquico conquistado ao longo dos três primeiros anos é valioso para o surgimento do jogo de papéis sociais¹⁰ como atividade principal a partir do terceiro ano de vida. Ampliando essa assertiva, Martins (2012) argumenta que a apropriação da linguagem é um processo de viragem qualitativa na formação humana do bebê, porque, além de sua função comunicativa, sua composição como sistema de signos é elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento. Por isso, “quando a criança adquire o domínio do idioma não está apenas adquirindo o meio básico de comunicação social, mas também enriquecendo sua atividade cognitiva” (MARTINS, 2012, p. 117-118).

Como função psíquica responsável por ampliar e sofisticar as ações da criança, a linguagem assim pode ser expressada:

[...] quando a criança já adquiriu a faculdade de compreender e de utilizar a linguagem *seguida*, os processos de aprendizagem revestem uma forma muito mais evoluída e a sua função complica-se, “eleva-se” de certa maneira. A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente a formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de

¹⁰ Em virtude das diferentes terminologias para definir a atividade guia dos três aos seis anos, optamos pela utilização, neste texto, da expressão “jogo de papéis sociais” (MARTINS, 2006; RIBEIRO, 2009; COUTO, 2013). No entanto, preservamos expressões sinônimas: jogo de papéis (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1988;), jogo dramático (MUKHINA, 1996), jogo protagonizado (ELKONIN, 1998), brincadeira de papéis sociais (ARCE; DUARTE, 2006; MARCOLINO, 2013) em citações originais.

ações e de operações intelectuais. (LEONTIEV, 1978, p. 183 grifos do autor).

A linguagem desempenha um papel decisivo na constituição do ser como humano, uma vez que, segundo Delari Junior (2013, p. 139), “[...] os seres humanos unem-se uns aos outros mediante a linguagem. Isto indica que, as relações sociais são mediadas pela linguagem que, se materializa na ação do sujeito e produz significações”. Nessa perspectiva, Mukhina (1996, p.127) explica:

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança.

Esse ponto de vista teórico orienta o prosseguimento das discussões ora apresentadas. De acordo com Elkonin (1998), as premissas do *jogo de papéis sociais* surgem por meio da ação da criança com objetos da cultura mediada pela linguagem.

Esse jogo caracteriza-se por ser uma necessidade social da criança de conviver e compreender as relações sociais que se dão no âmbito do trabalho como atividade humana, que, dos três aos seis anos, passa a ser a atividade principal da criança.

Inicialmente, os jogos de papéis sociais podem se constituir como imitação das ações das pessoas com os objetos. À medida que a criança imita, compreende não só a função dos objetos a que tem acesso, mas passa a recriar situações nas quais eles estão inseridos. Na compreensão de Mukhina (1996, p. 116), esse período inicial do jogo de papéis sociais é denominado *jogo dramático*. A autora argumenta que, na ação objetual – atividade que antecede o jogo –, constituem-se ações psíquicas elementares que, quando sofisticadas nas ações lúdicas, as crianças apreendem o significado do objeto no contexto do jogo. Também enfatiza que, no jogo, “[...] revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil” (MUKHINA, 1996, p. 155).

O jogo de papéis sociais é, nessa ótica, considerado atividade principal por ter influência decisiva na formação pessoal e ser orientador do desenvolvimento e aperfeiçoamento de funções psíquicas. Iniciar e manter-se num jogo demanda da criança a ativação voluntária da memória (para relembrar a função do objeto, por exemplo), atenção voluntária (para exercer corretamente o papel que escolheu), linguagem (para argumentar e comunicar suas ideias durante o exercício de sua função no jogo), pensamento complexo

(para substituir um objeto por outro); autocontrole da conduta (para controlar seus próprios atos a fim de desempenhar o papel social que está incumbido de realizar), dentre outras funções psíquicas superiores.

Vale destacar que as funções psíquicas não são ativadas e, por conseguinte, desenvolvidas de forma isolada. Elas formam um sistema: à medida que o sujeito entra em atividade, envolvido física e psiquicamente na tarefa que desempenha, coloca em funcionamento uma série de funções psíquicas. Para Mukhina (1996, p. 164), “o jogo de papéis sociais influencia potencial e plenamente a formação de novos e mais elaborados processos psíquicos”. Para exemplificar e ratificar argumentos anteriores, a memória e a atenção são funções ativadas voluntariamente pela criança no processo de jogo. Tais funções psíquicas, juntamente com outras, como a atenção voluntária, linguagem, pensamento, raciocínio e autocontrole, são ativadas e movimentadas na realização do jogo de papéis sociais (MUKHINA, 1996).

A situação e ação lúdica influenciam decisivamente a atividade mental (MUKHINA, 1996). Sobre as contribuições do jogo de papéis sociais para a atividade psíquica e sua sofisticação, Mukhina (1996, p. 165) considera que:

No jogo, a criança aprende a manusear o substituto do objeto, confere ao substituto um novo nome de acordo com o jogo e o manuseia de acordo com esse nome. O objeto substituto transforma-se em suporte para a mente. Manuseando os objetos substitutos, a criança aprende a avaliar os objetos e a manuseá-los em um plano mental. O jogo é o fator principal para introduzir a criança no mundo das ideias.

Leontiev (1987) define a atividade mental de substituição de um objeto por outro como função simbólica da consciência. Esta é, pois, uma função psíquica de patamar superior que necessita de outras funções psíquicas em ação para desenvolver-se. Como já destacado, o jogo de papéis sociais possibilita à criança o desenvolvimento dessa função tão especial e fundamental para a constituição dos modos de pensar mais elaborados, formas de representação como o desenho, bem como a apropriação da linguagem escrita (MELLO, 2012).

Diante do explicitado até aqui sobre o jogo como atividade que melhor orienta as apropriações das crianças dos três aos seis anos, é possível apreender a relação que ele tem com a categoria de jogo-trabalho explicitada nos pressupostos da Pedagogia Freinet.

O trabalho é, como já mencionamos, o motor da Pedagogia Freinet, perfeitamente integrado ao processo da vida real e concretizado nas relações humanas. Por meio do trabalho,

o homem transforma o meio e é por ele transformado (LEONTIEV, 1978). Tais transformações são promotoras de desenvolvimento mais sofisticado do psiquismo. No caso das crianças, podemos destacar, na Pedagogia Freinet, que o trabalho-jogo “[...] valoriza o indivíduo, transformando-o em ator eficaz e responsável perante a comunidade e a própria sociedade” (ELIAS, 1997, p. 48). “Esta conquista efectua-se pelo trabalho que é a actividade pela qual o indivíduo satisfaz as suas grandes necessidades psicológicas e psíquicas a fim de adquirir o poder que lhe é indispensável para cumprir o seu destino” (FREINET, 1973, p. 44).

Na direção dessas ideias, Ribeiro (2004, p. 76) escreve: “a educação pelo trabalho é aquela significativa para a criança que aprende, é aquela que direciona sua ação a um objetivo, é aquela que entusiasma a criança e satisfaz uma sua necessidade essencial”. Acerca dessa categoria expressa na Pedagogia Freinet, é possível compreender:

[...] o nosso trabalho escolar deverá ser necessariamente, em todos os casos um *trabalho-jogo*, quer dizer que deve: - ser à medida da criança [...] pelo ritmo a que se executa. - fazer funcionar normal e harmoniosamente os diversos músculos bem como os sentidos e a inteligência [...] responder às tendências essenciais do indivíduo. (FREINET, 1974, p. 132).

Mukhina (1996) também se refere ao jogo e ao trabalho como atividades constituidoras do psiquismo infantil. Explicita que o lugar ocupado pela criança nas relações sociais foi se transformando ao longo do desenvolvimento da sociedade e que o jogo “[...] como forma especial de atividade infantil tem sua história relacionada com as mudanças da situação da criança na sociedade” (MUKHINA, 1996, p. 113). No processo de evolução social, a criança foi apartada das relações de produção, isto é, do trabalho. Ao separar o trabalho do jogo, criou-se a necessidade de a criança compreender as relações humanas e isso passou a se dar por meio do jogo.

Mukhina (1996) argumenta que, a partir dessa separação, o jogo se constitui como linguagem fundamental e específica, utilizada pela criança para vivenciar e interpretar as ações dos adultos. As crianças refletem e destacam em seus jogos aspectos da realidade das relações adultas no entorno. Além disso, a autora assinala que:

Restritas a seu próprio meio, as crianças formam comunidades infantis e organizam uma vida lúdica especial que reproduz em seus traços fundamentais as relações sociais e a atividade de trabalho dos adultos e na qual interpretam o papel de adultos. (MUKHINA, 1996, p. 115).

Aproximando tais assertivas sobre trabalho e jogo das ideias de Freinet, podemos considerar que é, pois, por meio do jogo que a criança aprende melhor sobre a experiência humana e se desenvolve, tendo a oportunidade de “iniciar-se nos gestos essenciais do trabalho, pela sua acção cada vez mais diferenciada sobre o meio ambiente, criando novos elementos” (FREINET, 1973, p. 47). Acerca do conceito de trabalho como uma atividade a ser vivenciada na escola, acentuamos:

O trabalho tal como é preciso organizá-lo na escola não deve ser um assistente mais ou menos eficaz da aquisição da formação intelectual e da cultura. Ele torna-se um elemento da própria actividade educativa, integrado nessa actividade, e a sua influência não poderia limitada a qualquer arbitrária forma material. (FREINET, 1974, p. 131).

“O trabalho está no centro da actividade e do *devoir* humanos” (FREINET, 1974, p. 19, grifo nosso). É “em toda a acepção da palavra, a preparação integral, individual, inteligente, ao mesmo tempo física e psíquica [do homem]” (FREINET, 1974, p. 133). Pela impossibilidade de trabalhar de fato, a criança se utiliza do jogo como linguagem para expressar suas compreensões acerca do mundo. Sobre essa leitura que a criança faz das relações estabelecidas pelos adultos, Freinet (1974, p. 21) argumenta que “[...] a criança é directamente influenciada pelo espetáculo da actividade adulta”.

O conteúdo dos jogos estabelecidos pelas crianças é composto pela atividade humana e pelas relações estabelecidas no cerne da sociedade. Para a criança ter condições de desenvolver uma brincadeira de papéis sociais, ela participa e testemunha relações e atividades humanas (ELKONIN, 1998). É a partir das vivências que a criança adquire repertório para agir durante o jogo. Marcolino (2013) também acentua que, quanto mais vasta for a experiência da criança com a realidade, maior e mais variados serão os seus argumentos e conteúdos dos jogos.

Essas assertivas sobre o jogo são destacadas para compreendermos melhor a essência dessa atividade como necessidade da criança para que ela compreenda as relações sociais que a cercam. Freinet (1974, p. 27) ainda argumenta que “a noção de jogo está intimamente ligada à noção de trabalho”.

O processo que envolve a compreensão do mundo por meio do jogo possibilita a ampliação do repertório da linguagem, pensamento, recordações, impressões, sensações e percepções das crianças. Assumindo papéis durante os jogos, elas colocam em movimento

inúmeras funções psicológicas que contribuem com processos psíquicos que envolvem o desenvolvimento da inteligência e personalidade no ser humano.

Conforme Ribeiro (2004, p. 76): “[...] a educação pelo trabalho é aquela significativa para a criança que aprende, é aquela que direciona sua ação a um objetivo, é aquela que entusiasma a criança e satisfaz uma necessidade essencial”. Essas ideias são amparadas em Freinet (1974, p. 23) ao descrever o jogo como a atividade infantil na qual: “[...] vemos que elas [as crianças] estão totalmente entregues ao seu trabalho, num mundo à parte, onde finalmente vivem segundo suas necessidades próprias e ao seu ritmo...”.

Com as ideias expressas nesta seção, discutimos alguns aspectos que alicerçam os pensamentos de Freinet e Vygotski sobre a formação das marcas do humano como um ser dinâmico e complexo.

A próxima seção desta dissertação traz considerações acerca da essência da técnica denominada *Cantos de Trabalho*, desenvolvida por Freinet, e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento do autocontrole da conduta na infância.

4 ATIVIDADE DO PROFESSOR E DA CRIANÇA NA METODOLOGIA PEDAGÓGICA
CANTOS DE TRABALHO COMO MEDIAÇÃO CENTRAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONTROLE DA CONDUTA

4 ATIVIDADE DO PROFESSOR E DA CRIANÇA NA METODOLOGIA PEDAGÓGICA CANTOS DE TRABALHO COMO MEDIAÇÃO CENTRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONTROLE DA CONDUTA

“Essa organização dá à criança, além da liberdade de escolha, o trabalho organizado em dinâmicas que possibilitam o diálogo, favorecendo a construção da autonomia”.

(GHIDOTI, 2003, p. 101)

Nesta seção, pautamo-nos, primeiramente, na discussão de conceitos que podem orientar reflexões sobre a formação e aperfeiçoamento de processos psíquicos relacionados ao desenvolvimento do autocontrole da conduta na infância. Articulamos essa discussão a pressupostos filosóficos que norteiam a técnica Freinet denominada *Cantos de Trabalho*, no que tange ao planejamento, realização e avaliação dessa proposta com as crianças da Educação Infantil. Concomitantemente, refletimos sobre as contribuições dessa metodologia para o desenvolvimento do autocontrole da conduta em crianças na escola da infância, a partir da proposição de quatro *Cantos de Trabalho* compostos pelas seguintes atividades: *Cesto dos Tesouros*¹¹, brincadeiras de construção, jogo de papéis sociais e desenho.

Como vimos nas discussões anteriores, a compreensão de que o homem constitui sua humanidade por meio das condições objetivas de vida, educação e atividade, é tese central da Teoria Histórico-Cultural. Essa premissa aproxima-se dos pensamentos orientadores das práticas propostas por Freinet (1976) para dar vida às relações vividas na escola, as quais podem possibilitar que a criança seja sujeito ativo no processo educativo (AKURI, 2016).

Perseguimos o objetivo de estudar como os *Cantos de Trabalho* de Freinet, como conteúdo e uma metodologia de trabalho pedagógico, que possibilitam a atividade de professores e crianças, tendo em vista mobilizar e desenvolver qualidades psíquicas em níveis superiores, em especial o autocontrole da conduta. Discutimos mais detalhadamente aspectos que envolvem o conceito de autocontrole da conduta e a dinâmica instituída no trabalho pedagógico com os cantos na escola de Educação Infantil.

Nas argumentações referentes à proposição dos cantos como uma metodologia de trabalho possível de ser realizada na escola da infância, explicitamos as singularidades que caracterizam alguns exemplos de *Cantos de Trabalho* como colaboradores das aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento de qualidades humanas na criança. Com essa

¹¹ Proposta educativa criada pela Professora Elionor Goldshimied (2010) que propicia o encontro de bebês com objetos diversos da cultura humana.

perspectiva, no conjunto das reflexões, damos atenção especial a questões concernentes ao planejamento do tempo, organização do espaço, acesso aos materiais, papel ativo das crianças, atuação intencional e consciente do professor. Explicitamos aspectos de diferentes dimensões desse trabalho pedagógico que abrem “os caminhos pelos quais [as crianças] se lançarão, de acordo com as suas aptidões, gostos e necessidades” (FREINET, 1969, p. 26) e impactarão nos processos de constituição dos modos de ser, pensar e agir das crianças de maneira cada vez mais voluntária e consciente.

Conforme buscamos afirmar ao longo das seções anteriores, a criança aprende e se desenvolve a partir da própria atividade e das relações sociais que estabelece com outros indivíduos e com objetos da cultura (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2012; AKURI, 2016; SILVA, 2017). Essencialmente, por meio dessas relações, a criança ativa uma série de funções psíquicas responsáveis por compor os processos de constituição de sua inteligência e personalidade (LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; PASQUALINI, 2006).

No que se refere ao desenvolvimento de funções psíquicas em níveis superiores em cada pessoa desde seu nascimento, Vygotski (1995) argumenta sobre a lei genética geral do desenvolvimento, isto é, da emergência social de cada qualidade que humaniza o sujeito. De acordo com o autor, toda função psíquica aparece em cena de duas formas: primeiro no plano social – no seio das relações travadas entre as pessoas e na sua atividade com os objetos materiais e imateriais – e, depois, no plano psicológico como patrimônio individual. Nas palavras do próprio Vygotski (1995, p. 150 tradução nossa):

[...] quando dizemos que um processo é externo queremos dizer que é social. Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência de outros sobre o indivíduo.¹²

Essa explicação de Vygotski (1995) torna-se fundamento para a compreensão da gênese do desenvolvimento do autocontrole da conduta na criança. Essa função psíquica superior é apreendida a partir das relações da criança com o mundo em sua dimensão social e cultural. Ao discutir acerca das relações na escola da infância e sua relevância para a formação dos processos psíquicos superiores, Ribeiro (2009, p. 52) escreve:

¹² “[...] cuando decimos que un proceso es externo queremos decir que es social. Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, e el medio de influencia de otros sobre el individuo”.

Pelas relações com o meio, o sujeito, necessariamente, se apropria de significados e atribui sentido ao que vivencia. Nesse processo, formam-se as funções psíquicas superiores, como a atenção e a memória voluntárias, a imaginação e o domínio da própria conduta.

Por autocontrole da conduta, Vygotski (1995, p. 285, tradução nossa) esclarece: “trata-se da livre escolha entre duas possibilidades que não são determinadas de fora, mas de dentro, pela própria criança”.¹³ Dessa explicação, é possível inferir que as formas culturais (externas) de comportamento humano exercem papel determinante no desenvolvimento do autocontrole (interno) na criança, porque, conforme a lei genética do desenvolvimento humano, na relação com o outro, cada pessoa vivencia inicialmente modos superiores de pensamento, emoções e conduta. Desde o momento em que a criança é inserida no mundo, ela apreende, enriquece e sofisticada suas ações internas a partir das relações com pessoas e objetos culturalmente produzidos pela humanidade. Esses processos ativos da criança com seu entorno elaboram e orientam todo o curso de seu desenvolvimento cultural. “Ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra”¹⁴ (VYGOTSKI, 1995, p. 155, tradução nossa).

Assim, em seu processo de desenvolvimento psíquico, ao mesmo tempo que aborda as mais variadas operações e desenvolve as qualidades psíquicas para levar a cabo essas operações, a criança paulatinamente aprende o comportamento do homem dentro das regras sociais (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).

No início de seu desenvolvimento, a criança ainda não possui a capacidade de atuar de forma consciente, pois suas ações são movidas por desejos e sentimentos momentâneos e pautados na concretude (MUKHINA, 1996). Por isso, todo o seu agir é conduzido por circunstâncias externas; à medida que cresce e testemunha por meio das vivências as formas ideais (VYGOTSKI, 1995) de comportamento, apropria e sofisticada sua própria conduta.

Vygotski (1996) compreende a existência de uma relação sistêmica no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, o desenvolvimento do autocontrole está relacionado à formação e ao aperfeiçoamento de outras funções psíquicas superiores,

¹³ “Se trata de la elección libre entre dos posibilidades que no están determinadas desde fuera, sino desde dentro, por el propio niño”.

¹⁴ “[...] al asimilar la influencias externas, al asimilar toda una serie de formas de conducta, las asimila de acuerdo com el nivel de desarrollo psíquico en que se halla.”

dentre elas a memória voluntária, por meio dos processos de memorização das ações que constituem as ações internas e externas ao sujeito (MUKHINA, 1996).

Em seus estudos, Vygotski (1995) escreve sobre a relação da linguagem com a capacidade de controlar a própria conduta, enfatizando o papel daquela como orientadora da conduta por sua função reguladora. Sobre essa questão em especial, Vygotski (1995, p. 290, tradução nossa) conceitua que a função reguladora da linguagem “[...] é um daqueles poderosos meios de influenciar a conduta alheia e, como é natural, o próprio homem no processo de seu desenvolvimento passa a dominar os mesmos meios usados por outros para orientar seu comportamento”¹⁵.

Como já explicitado neste texto, a cada período da vida, há uma maneira particular de a criança se relacionar, se apropriar e objetivar elementos materiais e não materiais da cultura. Esses modos específicos de aprender e se relacionar com o mundo, Leontiev (1988) qualificou como atividades principais, por serem aquelas que impulsionam qualitativamente o desenvolvimento psíquico, porque delas decorrem aprendizagens que fazem avançar esse desenvolvimento cultural.

Vale ratificar que, no primeiro ano de vida, como atividade principal, destaca-se a *comunicação emocional*, responsável por possibilitar à criança a apropriação dos elementos que compõem o mundo por meio das relações afetivas com os adultos dedicados ao seu cuidado e educação. Tais relações afetivas estabelecidas com o bebê, já no início de sua vida, são valorosas para gênese de várias funções psíquicas superiores que serão bases para o desenvolvimento do autocontrole da conduta, como, por exemplo, a linguagem, formas sofisticadas de pensamento, consciência e atenção voluntária.

Nos momentos de cuidado do bebê, o adulto atua como um portador da cultura e utiliza a linguagem como um meio de comunicação, aproxima objetos, emite sons que contribuem para a formação das impressões externas (MUKHINA, 1996; NOGUEIRA; BISSOLI, 2017). A relação baseada na *comunicação emocional direta* possibilita que o bebê dirija sua atenção àquilo que lhe é apresentado e as impressões obtidas nessa relação passam a compor a base do seu repertório de mundo.

A linguagem, nesse sentido, se faz presente na relação afetiva e contribui significativamente para o desenvolvimento da atenção voluntária do bebê. Ela é, como afirmamos anteriormente, orientadora das ações realizadas pelo adulto com o recém-chegado

¹⁵ “[...] es uno de esos poderosos medios de influencia sobre la conducta ajena y, como es natural, el propio hombre en el proceso de su desarrollo llega a dominar los mismos medios que utilizaban otros para orientar su comportamiento.”

ao mundo. Luria e Yudovich (1985, p. 11) enfatizam que “a linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida”.

A criação de necessidade objetiva de comunicação verbal (LURIA; YUDOVICH, 1985) tem caráter social e influencia a formação de outras funções psíquicas, como, por exemplo, o autocontrole da conduta. “Estas ações orientadas pelo adulto são assimiladas pela criança e criam a base de seu desenvolvimento psíquico” (MUKHINA, 1996, p. 84).

A experiência coletiva é, nessa perspectiva, fonte para a formação das funções psíquicas superiores, em especial o autocontrole da conduta (VYGOTSKI, 1995). Isso significa que as reações manifestadas pelo adulto acerca daquilo que vivencia na relação com a criança constituem-se como orientadoras externas da conduta desde o início do seu desenvolvimento e é responsável por assinalar as formas sociais de comportamento.

O adulto além de satisfazer as crescentes necessidades da criança e de ensiná-la a manejar objetos, de certo modo avalia o comportamento da criança, anima-a com um sorriso ou, quando não se comporta devidamente, franze a testa ou ameaça com o dedo. Assim, *a criança vai assimilando pouco a pouco os costumes positivos e a forma de se comportar.* (MUKHINA, 1996, p. 84 grifo nosso).

Por seu papel especial no processo de humanização, a linguagem é um “fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e ação” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11). Dessa forma, a linguagem revoluciona os processos psíquicos e os eleva a níveis mais complexos. Nessa reelaboração das estruturas psíquicas, a criança amplia suas formas de atuação no mundo com os objetos e as pessoas e forma sua consciência (LEONTIEV, 1978; LURIA; YUDOVICH, 1985; MUKHINA, 1996).

Trata-se de um complexo processo de aquisição da linguagem¹⁶ que se inicia no contato direto que a criança tem com aqueles que a circundam e cuidam dela, desde os primeiros meses de vida, possibilitando-lhe conhecimento de aspectos do mundo da cultura em sua materialidade (objetos que lhes são apresentados), por meio de uma relação que provoca nela sensações positivas, as quais constituem premissa para a assimilação de formas mais sofisticadas da experiência social. Nas palavras de Luria e Yudovich (1985, p. 13, grifo nosso):

¹⁶ O termo linguagem é empregado neste texto para refletir sobre a linguagem oral.

Quando a criança adquire uma palavra que isola uma coisa particular e serve como sinal de uma ação concreta, ao mesmo tempo que leva a cabo esta instrução verbal do adulto, se subordina também a essa palavra. A palavra do adulto converte-se num *regulador de sua conduta*, elevando assim a organização da atividade da criança a um nível mais alto e qualitativamente novo. Esta subordinação das reações da criança à palavra do adulto é o *começo* de uma longa cadeia de formação de aspectos complexos da sua atividade consciente e voluntária.

Na compreensão desses autores, a linguagem é uma função que influencia todas as formas de atividade humana e, por isso, contribui, ressaltamos, para a formação e sofisticação de outras funções psíquicas, tais como percepção, memória voluntária, imaginação, atenção voluntária, pensamento, consciência e autocontrole da conduta.

Vygotski (1995) teoriza sobre a reorganização dos processos mentais e acerca da influência especial da linguagem nesse processo:

[...] o desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e adulto e que uma função, que está em princípio dividida entre duas, passa depois a ser o meio pelo qual se organiza a conduta pessoal da criança.

Trata-se da organização e reorganização dos processos psíquicos que contribuem para a formação das representações e interpretações de mundo. Ainda sobre a questão da linguagem como orientadora do desenvolvimento dos demais processos psíquicos na criança, Luria e Yudovich (1985, p. 16) esclarecem:

O desenvolvimento de formas ativas de memorização, as primeiras formas de conduta volitiva da criança e, em especial, a diferenciação de motivos de conduta e a construção de ações conscientes complexas provaram estar ligados a essas complexas reorganizações de atividade que aparecem no processo de generalização e ter ainda estreita relação com o desenvolvimento da linguagem infantil.

A fala¹⁷ é uma forma de generalização (LÍSINA, 1987) e tem um papel vital na organização das formas complexas da atividade mental humana (VYGOTSKI, 1995). Com esse entendimento, quando o adulto apresenta à criança os objetos da cultura, mostra-lhe os seus modos de utilização e função para os quais foram criados, ele o faz por meio da linguagem¹⁸. Na escola, a ação de verbalizar sobre as características físicas dos objetos, nomeá-los, manuseá-los, revela a linguagem externa à criança, mas cria uma reação de

¹⁷ Utilizamos a palavra fala com o significado de linguagem oral.

orientação (MUKHINA, 1996; NOGUEIRA; BISSOLI, 2017) que contribui para a apropriação da linguagem em sua forma mais desenvolvida.

Quando a criança esboça compreensão do que lhe é dito, a linguagem assume uma função fundamental em seu psiquismo: controlar externamente sua conduta (LÍSINA, 1987; VYGOTSKI, 1995). Isso ocorre porque a criança compreende o que é verbalizado a ela e vai estruturando seus processos psíquicos. É um processo de interiorização da linguagem: paulatinamente, a criança se apropria da linguagem e torna-se capaz de controlar sua própria conduta. Nesse processo, a palavra progressivamente penetra o pensamento da criança e orienta suas formas de ver, sentir e agir no mundo, com outras pessoas e consigo mesma (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017).

Esse processo de internalização da linguagem em sua forma ideal possibilita o desenvolvimento de outras funções psíquicas superiores, cruciais para o desenvolvimento do autocontrole da conduta. Vygotskii (1988, p. 114) também ressalta que “como linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim, estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos na criança”.

Quando as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, originam uma forma de comportamento orientada pelo pensamento verbal (VYGOTSKI, 1995). Conforme explicam Vygotsky e Luria (1996, p. 209): “a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante do desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes”.

A partir disso, a criança passa a se comunicar com outros sujeitos por meio da palavra, e a atividade com os objetos é intensificada e elevada a níveis mais elaborados, possibilitando o surgimento, mais tarde, de outra atividade principal da infância: jogo de papéis sociais.

Nessa nova forma de se relacionar com o mundo, mediada pela própria linguagem, a criança se aventura numa ação mais elaborada com os objetos e são formadas ações embrionárias para o jogo de papéis sociais, uma vez que se apropria dos modos e regras de comportamento social por meio da ação lúdica (MUKHINA, 1996). Elkonin (1998, p. 213) também revela que a criança, na atividade com objetos “desenvolve todas as premissas necessárias para a concentração”. Essa é, pois, atividade mental imprescindível ao processo que leva a criança a entrar em atividade, isto é, envolver-se inteiramente naquilo que realiza.

Isso deflagra a contribuição que a atenção voluntária tem para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de conduta, pois, ao estar totalmente envolvida naquilo que

desenvolve, a criança expressa comportamentos autocontrolados segundo os próprios interesses, no caso, da atividade que desenvolve (FREINET, 1973; LURIA; YUDOVICH, 1985; VYGOTSKI, 1995; ELKONIN, 1998; RIBEIRO, 2009; MARCOLINO, 2013; LIMA; AKURI, 2017).

Como já destacamos, o jogo de papéis sociais (atividade orientadora das principais mudanças no desenvolvimento humano na infância entre três e seis anos) constitui-se como atividade que a criança realiza e que requer níveis mais sofisticados da linguagem, pensamento, consciência, percepção e, como destacamos no terceiro item desta seção, da capacidade de autocontrolar a conduta. Por isso, esse tipo de jogo é apontado pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural como motivador de revoluções no processo de desenvolvimento do sistema de estruturas psíquicas da criança. Elkonin (1987, p. 84, tradução nossa) argumenta que “no processo do jogo, não só as funções psíquicas isoladas são desenvolvidas, mas a transformação da psique da criança como um todo também ocorre¹⁹”.

Nesse jogo é revelado o processo de reestruturação (passando a níveis superiores) de diferentes funções psíquicas. A brincadeira que envolve papéis sociais demanda da criança a apropriação de qualidades psíquicas mais elaboradas para acontecer de maneira harmoniosa. Linguagem e pensamento se relacionam e são responsáveis por estruturar a brincadeira. A atenção e memória voluntárias também são indispensáveis para o seu conteúdo, uma vez que são essas as funções responsáveis por resgatar, por meio de um processo interno, as situações vividas, referentes às relações que permeiam a atividade humana.

Amparada nos estudos de Elkonin (1998), Marcolino (2013) conclui, em sua pesquisa sobre a mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da brincadeira de papéis, que o conteúdo do jogo de papéis sociais é composto essencialmente pela observação da atividade humana expressa no cerne da sociedade. Acrescenta que, para a criança ter condições de desenvolver o jogo de papéis sociais, é essencial que ela participe e testemunhe inúmeras vezes relações e atividades sociais. A partir dessas vivências e observações, a criança adquire repertório para agir conscientemente durante o brincar (MARCOLINO, 2013).

Em seu conteúdo e estrutura, o jogo de papéis sociais “expressa processos concretos de desenvolvimento das crianças de três a seis anos, perante os quais, um conjunto de ações e intervenções específicas (uma mediação), podem impulsionar seu desenvolvimento” (MARCOLINO, 2013, p. 24). Essa assertiva vai ao encontro das ideias expressas por Elkonin (1998, p. 203) quando argumenta que “[...] o jogo tem, indubitavelmente, uma importância

¹⁹ “En el proceso del juego no sólo se desarrollan funciones psíquicas aisladas, sino que también tiene lugar la transformación de la psiquis del niño en conjunto”.

essencialíssima para formar funções psíquicas e os processos fundamentais da criança”. Durante o jogo de papéis sociais, a criança coloca em ação inúmeras qualidades psíquicas responsáveis pelo processo de constituição, em níveis mais elevados, de sua inteligência e personalidade.

A condição preparada para a brincadeira pode afetar a qualidade do brincar e, conseqüentemente, a suas contribuições para a formação plena das crianças (LIMA, 2001). Assim, Marcolino (2013, p. 22) explicita:

Dessa forma, tomando a brincadeira como atividade guia da criança, é correto supor que o enriquecimento da atividade por meio da mediação pedagógica seja essencial para promover as condições para o alcance de novas formas de desenvolvimento da personalidade infantil.

Na direção dessa compreensão, o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das crianças ampara-se no entendimento de que as relações sociais estabelecidas e mediadas na escola da infância impulsionam forças motivadoras do desenvolvimento das qualidades humanas desde o começo da vida (AKURI, 2016). Esse trabalho se expressa mediante práticas conscientes e emancipadoras que permitem à criança ser sujeito de sua aprendizagem. Conforme esclarecem Lima e Akuri (2017, p. 115) “[...] na escola, esse envolvimento da criança nos exige ações pedagógicas intencionais e conscientes, que provoquem situações nas quais ela possa se envolver ativamente, aprender e se desenvolver”.

Na escola de Educação Infantil, as práticas de Freinet (1976) amparam-se em concepções de trabalho pedagógico dirigido à criação de ricas possibilidades de atuação ativa de professores e criança. Conforme o autor, a criança ocupa um lugar privilegiado nas relações de que participa, aprendendo e desenvolvendo-se em plenitude e harmonia. O clima para as atividades desenvolvidas na escola, criado em função da realização das Técnicas Freinet, possibilita que as crianças se envolvam integralmente nas propostas pedagógicas, se apropriem da cultura, estabeleçam relações com outras crianças e com os adultos de seu entorno e se constituam como sujeitos de suas ações. Sobre isso, Freinet (1979, p. 66-67) atesta a exigência de o trabalho educativo promover “a atividade pessoal criadora, o esforço requerido para satisfazer o desejo de curiosidade, a sede de conhecimentos e de pesquisas”. Essa afirmação aponta para a necessidade de a criança ocupar um lugar ativo em seu processo de formação humana.

Permitir que as crianças se constituam como sujeitos de sua atividade foi uma característica marcante na forma com que Freinet direcionou seu trabalho pedagógico

(FREINET, 1979). A maneira como se relacionava com as crianças; o lugar que ele destinava a elas nas relações; como pensava e organizava o espaço para as vivências de trabalho na escola; suas elaborações em relação ao tempo destinado às propostas; e, enfim, a liberdade que conferia às crianças são aspectos fundamentais do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas na infância. Em relação a isso, Freinet (1979, p. 67 grifo da autora) esclarece que “nossa verdadeira tarefa consiste em permitir a nossos alunos todas as atividades educativas que satisfaçam sua personalidade, em estudar atentamente a *técnica* dessas atividades, que supõe uma disciplina motivada pelo objetivo a atingir”.

4.1 *Cantos de Trabalho* de Freinet: proposta metodológica orientadora do fazer do Professor na Educação Infantil

As ideias anteriores explicitam aspectos de elementos que podem ser percebidos na fundamentação das técnicas desenvolvidas por Freinet. Ainda que compreendamos o valor de cada uma delas como condição efetiva para a participação ativa da criança no ambiente escolar, para aprofundamento de sistematizações e estudos, demos atenção especial aos *Cantos de Trabalho*.

Os *Cantos de Trabalho*²⁰ foram uma forma que Freinet (1976) encontrou para oferecer o máximo de autonomia no processo de aprendizagem de suas crianças. A essência do trabalho com os cantos consiste na mudança do lugar que a criança ocupa nas relações sociais na escola: de passiva à ativa.

Para Sampaio (2002, p. 187), os *Cantos de Trabalho* configuram-se como “[...] espaço interno e externo de uma classe que são divididos em cantos e que comportam um número limitado de alunos”. Essa proposta, que conduz de maneira ativa o trabalho pedagógico, possibilita que as crianças se envolvam em atividades distintas, em espaços e tempos diferentes, prezando, assim, pelo respeito aos seus ritmos, escolhas, preferências e interesses particulares. Ao mesmo tempo, propicia um trabalho colaborativo, por meio do qual as crianças têm condições de desenvolverem projetos e pesquisas em pequenos grupos. Desse modo, as crianças “farão o trabalho de que mais gostam, que escolheram. Sentirão, pois, o prazer em assumir responsabilidade em tal tarefa” (FREINET, 1973, p. 59-60).

Galvão (2003, p. 47) explicita que os *Cantos de Trabalho* são:

²⁰ No texto Freinet (1973), intitulado “Para uma escola do povo”, é possível localizar a expressão “oficinas de trabalho de base” para se referir ao trabalho com os Cantos.

[...] ambiente de liberdade, revigorante e convidativo para as trocas de ideias, informações e experiências. Permite às crianças que cooperem mutuamente, manifestando a integração entre elas para solucionar algum problema ou mesmo tomar decisões a respeito de um trabalho.

Como destacado, a essência desse trabalho está no anseio de Freinet (1976) dar vez e voz às crianças com as quais trabalhava. Esse pedagogo percebia que as crianças tinham interesses e desejos nada compatíveis com os manuais escolares de sua época. Por meio da observação e da escuta sensível, Freinet (1977) passou a propor às crianças possibilidades de vivências capazes de atender às suas necessidades de aprender e conhecer o mundo em sua complexidade. De acordo com ele, “as nossas novas técnicas respondem a esta necessidade pedagógica de motivação” (FREINET, 1973, p. 53).

Os *Cantos de Trabalho* como uma metodologia favorece as ações cooperativas na escola. Ao organizar o ambiente com tal proposta, o professor cria condições para que as crianças aprendam por meio da experimentação e da livre expressão e desenvolvam capacidades cada vez mais complexas. Sobre a dinâmica instituída no trabalho com os Cantos, Hubert (2003, p. 71) apresenta como uma experiência na qual:

[...] as crianças desenvolvem trabalhos diferentes, nos ateliês²¹, e contam aos amigos as tentativas que tiveram com seus erros e acertos. Eles aprendem a respeitar as diferenças, a cooperar. Aprendem a fazer escolhas desde o momento em que optam pela forma de comunicar sua ideia até o ateliê de que irão participar. Aprender a escolher e a comunicar suas ideias são habilidades fundamentais para quem quer ser e estar no mundo. E, podendo optar, aprendem o compromisso para com aquilo que estão desenvolvendo.

Assim, pautados no princípio da criança participativa, que pode escolher o que quer fazer e, dessa forma, envolver-se na atividade, os *Cantos de Trabalho* constituem uma dinâmica didático-pedagógica potencialmente prazerosa para as crianças, com possibilidade de efetivação de aprendizagens dirigidas ao pleno e harmônico desenvolvimento humano no começo da vida.

Em consonância com essa ideia, ao discorrer sobre as invariantes pedagógicas que fundamentam o trabalho educativo de Freinet, Sampaio (2002, p. 94) ressalta que “[...] a criança não gosta de trabalhar em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa”. Nas palavras do próprio Freinet (1973, p. 108): “O nosso

²¹ Alguns estudiosos da Pedagogia Freinet utilizam este termo como sinônimo de *Cantos de Trabalho*. Embora seja um termo que faça referência também às artes plásticas, neste texto não o empregamos com essa conotação.

cuidado pedagógico consistirá em auxiliá-las ao máximo na realização manual, artística e psíquica das suas potencialidades dominantes”.

Isso ressalta o valor de propormos às crianças um trabalho que as motive e crie nelas novas necessidades, capazes de alavancar o seu desenvolvimento no âmbito físico, intelectual e afetivo. Freinet (1979, p. 112) atesta nosso argumento enfatizando que as “[...] condições de trabalho que tornam possível um grande interesse: referência ao real e aos elementos da vida, liberdade no quadro de uma organização cooperativa, iniciativa e criação, clima de colaboração”.

Quando as propostas educativas são organizadas de modo a permitir que as crianças trabalhem individualmente ou na companhia de outras (em pequenos grupos), há um aprofundamento no campo das relações sociais que oferecem a elas novas e mais aprimoradas formas de se relacionar com o mundo de objetos e pessoas. Assim, “a criança em liberdade no meio de seus camaradas jamais se encontra preocupada [...] a vida chama-a a si e impele-a para frente com um optimismo confiante e prometedor” (FREINET, 1973, p. 52).

Esse modo de organização do trabalho pedagógico na escola infantil é, como buscamos enfatizar, regida pelo profundo interesse de criar novas necessidades nas crianças, de forma a provocar aprendizagens e impulsionar qualitativamente seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, “a realidade da vida transborda a todo o momento [...] e são estes [os métodos de trabalho] que se devem enriquecer e adaptar para servir e abrir-se à vida” (FREINET, 1973, p. 40-41). Assim, os *Cantos de Trabalho* são um modo de organizar intencionalmente condições didático-pedagógicas na escola e se constituem como portadores de inúmeras possibilidades para fomentar a atividade de professores e crianças.

Quando planejados e organizados com esse propósito, os *Cantos de Trabalho* propiciam que as crianças tenham pleno acesso aos materiais, ajam segundo os próprios interesses, realizem escolhas, façam pesquisas, elaborem impressões cada vez mais aprimoradas acerca da cultura e, assim, desenvolvam funções psíquicas responsáveis pela qualidade do seu pensar e agir no mundo. Ressaltamos, desse modo, que “através de nossas oficinas de trabalho de base [*Cantos de Trabalho*], oferecemos às crianças possibilidades de trabalho e não de domesticação” (FREINET, 1973, p. 82).

Na Educação Infantil, os *Cantos de Trabalho* podem fazer parte do planejamento do professor desde as turmas de crianças pequenininhas. Nessa projeção e organização, um dos princípios pedagógicos é a escolha criteriosa de espaços e materiais que atendam às especificidades da idade e promovam saltos qualitativos em sua atividade e em seu

desenvolvimento – por exemplo, em turmas menores, as crianças têm a atividade com os objetos como a melhor forma de aprender e se desenvolver em níveis cada vez mais elaborados. Desse modo, a criança pode agir com diferentes objetos e das mais variadas formas. Nesse período, é crucial criar condições objetivas para a ação conjunta da criança com o adulto para que as formas de agir socialmente com esses objetos lhes sejam apresentadas. Nessa ação mediada pelo adulto, a criança tem condições favoráveis para desenvolver ações orientadoras que se transformam em formas sociais de comportamento (ELKONIN, 1998).

Dessa forma, os *Cantos de Trabalho* em turmas de crianças pequenas desencadeia uma série de processos psíquicos essenciais para seu desenvolvimento posterior (ELKONIN, 1998). Esse aperfeiçoamento psíquico possibilitará à criança desenvolver as premissas para o jogo de papéis sociais, pois, na ação com os objetos, ela apreende a sua função social e, paulatinamente, amplia os modos de sua aplicação no contexto da brincadeira.

O papel do professor nessa proposta é complexo: ao mesmo tempo que atua como provocador das elaborações que as crianças objetivam, é também observador das relações que elas estabelecem com os demais sujeitos e com o conhecimento. Esse profissional busca, de maneira consciente, por elementos que possam mediar e sofisticar o contato da criança com o mundo:

Nas práticas educativas das escolas da infância, as crianças avançam em seu desenvolvimento cultural quando o cenário pedagógico contempla situações sociais em que a cooperação, o respeito à diversidade, a atenção à necessidade do outro, a solidariedade, o altruísmo, o compromisso com a justiça e com o bem comum são vividas, diariamente, em vivências coletivas que vão sendo internalizadas como necessidades de cada criança. Essas situações promovidas no coletivo das crianças e adultos constituem a base para as relações morais mais complexas no processo de formação harmônica de sua inteligência e personalidade. (LIMA; AKURI, 2017, p. 119).

Nessa perspectiva de trabalho, a atitude assumida pelo professor possibilita que a criança exerça verdadeiramente um papel ativo, para que, assim, tenha condições de desenvolver plenamente sua inteligência e personalidade. No que se refere a essa questão, Freinet (1979, p. 63) expõe que o papel do educador será o “[...] de colocar os alunos em condições de satisfazerem suas necessidades, fornecendo-lhes todos os elementos que contribuirão para sua instrução e educação”.

Na proposta dos *Cantos de Trabalho*, o espaço é planejado e organizado de maneira consciente com vistas a proporcionar às crianças o pleno acesso aos materiais e, também, para

a efetivação de vivências com as pessoas do seu entorno, de modo que se apropriem de elementos da cultura e objetivem seus conhecimentos. Com uma configuração voltada para esse fim, o espaço escolar está em constante movimento e com uma dinâmica que permite o acesso aos materiais e a participação ativa de crianças e adultos que o ambientam.

É nessa perspectiva que, em sua materialidade, o espaço pode ser compreendido como um educador que, quando organizado de maneira intencional pelo professor, se constitui em lugar para experiências ricas e motivadoras para o relacionamento da criança com outras crianças, dela com os adultos e dela com os objetos da cultura humana ali disponíveis: painéis com fotos da turma em atividade, calendários, quadros de rotina, textos coletivos, telas, desenhos, esculturas, pinturas, dentre outros materiais confeccionados com as crianças, “vestem” os espaços da escola (paredes, tetos, corredores, pátios, chão, etc.) trazem, como diria Freinet (1976), “a vida para dentro da escola”.

Por meio de sua configuração, o espaço possibilita e amplia as apropriações da criança acerca da cultura:

[...] permitem à criança entrar em contacto com os seus semelhantes, exteriorizar e formular as suas necessidades, desenvolver e aprofundar a consciência que tem das relações entre os elementos e as suas manifestações, dominar progressivamente a natureza pela <linguagem> que, seguir às mãos, é o primeiro e o mais excelente instrumento, através do desenho, da escrita, da imprensa e da leitura. (FREINET, 1973, p. 49, grifo do autor).

Nesse processo, elas aperfeiçoam qualidades psíquicas que constituirão as bases para o desenvolvimento de funções mais complexas, responsáveis pelo pensar e agir mais consciente sobre o mundo.

Em harmonia com essas considerações, Singulani (2017) dá ênfase à ideia do espaço como um elemento educador das crianças, porque potencialmente pode possibilitar condições efetivas para as aprendizagens e, conseqüentemente, para o desenvolvimento máximo infantil:

O espaço da escola com muitas opções de escolha permite ainda que as crianças do grupo se envolvam em atividades diferentes, o que significa que nem todas precisam explorar os mesmos objetos e fazer coisas idênticas ao mesmo tempo. O fato de oferecermos materiais e darmos às crianças a liberdade de escolha possibilita que se relacionem com os objetos que mais lhes afetam, que mais chamam a sua atenção e despertam sua curiosidade, tornando sua experiência mais significativa e promotora do desenvolvimento. (SINGULANI, 2017 p. 130).

A atividade autônoma e livre da criança constitui-se como objetivo primeiro do trabalho com os cantos. Esse entendimento em relação às escolhas e socialização dos espaços, brincadeiras e materiais, possibilita que a criança, por meio de sua própria atividade, desenvolva sua identidade; perceba o outro em suas necessidades, vontades e desejos; e elabore de forma consciente suas ações. Dessa maneira, os *Cantos de Trabalho* propostos por Freinet (1976) podem ser estruturados nos mais diversos espaços da escola: parques, pátios, bibliotecas, salas, quadra, quiosques, campo, areias, dentre outros. Constituídos por “mesas móveis, cadeiras desdobráveis, bibliotecas infantis, vitrinas, aquários, teares e ainda com pequenas oficinas com acesso à sala comum, sem portas, nas quais [...] [as crianças] poderiam instalar-se à sua vontade” (FREINET, 1973, p. 69), podem ser organizados de forma a garantir o contato e a manipulação de diferentes recursos materiais, possibilitando que crianças façam suas próprias escolhas e ampliem suas experiências, tornando-as cada vez mais expressivas. O desenvolvimento dessas percepções, frente ao mundo em sua dimensão social e cultural, contribui para que a criança se aproprie (cada vez mais) de um agir mais consciente e, por isso, explicita em suas formas de comportamento, um maior controle sobre a própria conduta (VYGOTSKI, 1995).

Compreendemos, conforme enfatizamos, que o planejamento e a realização do trabalho educativo por meio de *Cantos de Trabalho* possibilita o fazer autônomo e autêntico das crianças e descentraliza a figura do professor. Não se trata, pois, de distanciar o professor do fazer das crianças, mas de contribuir para que elas possam praticar suas escolhas, resoluções de situações-problema, decisões, dentre outros elementos que corroboram a formação da consciência de si perante o mundo. Para Freinet (1973, p. 61 grifo nosso), “[a criança] adquire nesta actividade [nos *Cantos de Trabalho*], por muito nova que seja, a noção da ordem, *do domínio de si*, da confiança, do amor pelo trabalho executado, do equilíbrio e da paz”.

Sobre a atividade autônoma da criança nos *Cantos de Trabalho*, Sampaio (2002, p. 187 grifo nosso) acentua:

A partir disso, sem a *interferência direta dos adultos*, a socialização das crianças ganha um ritmo próprio. Essa prática na sala permite uma *vida cooperativa*. As crianças têm mais opções, o que não significa que tenham sua *vontade atendida imediatamente*, pois os cantos comportam um número limitado de elementos e é preciso esperar, caso o canto escolhido estiver lotado.

O trecho dos estudos de Sampaio (2002) explicita que, sem o direcionamento exclusivo e excessivo do professor, a criança tem condições de se expressar mais autonomamente e, orientada por suas impressões, desejos e necessidades, se relaciona com os demais do grupo, apropria e desenvolve, por meio dessas mesmas relações, qualidades psíquicas imprescindíveis à sua forma de pensar e agir. Nesse sentido, destacamos que:

[...] a escola deve sentir e respeitar este interesse e este ritmo; [...] deixaremos a criança escolher a sua actividade no âmbito de suas necessidades; deveremos apenas ajudá-la a ser bem sucedida e a prosseguir em direção ao *domínio de si própria* e a uma superior capacidade. (FREINET, 1973, p. 82, grifo nosso).

Assim, as relações permeadas por uma atmosfera de liberdade, de expressão, contribuem para que as ações das crianças se tornem cada vez mais conscientes, motivando-as a perceber a vida em sua coletividade. Ao viverem experiências que explicitam a natureza social das relações, as crianças adquirem meios de apreenderem regras de convívio e tornam-se mais conscientes e responsáveis por aquilo que escolhem e decidem (FREINET, 1976).

Essa declaração, acerca da percepção de que a criança vai ampliando seu repertório de conhecimentos a respeito da vida coletiva, também influi no processo de desenvolvimento do autocontrole da conduta, uma vez que, como já destacado, em função da maneira com que a proposta se configura (atividades em pequenos grupos e espaços delimitados), a criança, por meio da relação ativa com outra criança ou adulto, coloca em funcionamento e movimento as funções psíquicas como linguagem e pensamento, para negociar as situações de acordo com os seus desejos e necessidades. Essa relação harmônica, no início do trabalho com os cantos, pode ser mediada pela linguagem e/ou ações do professor, que se constitui como parceiro mais experiente no campo dos relacionamentos interpessoais. Dessa forma, dá à criança modelos em suas formas ideais para que ela, posteriormente, tenha condições efetivas de realizar, sozinha, ações aprendidas.

Como já assinalamos, os *Cantos de Trabalho* trazem em sua composição objetos e materiais diversos que instigam a atividade autônoma das crianças:

Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, coloca-los na altura das mãos e olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília. Ou seja, é no espaço planejado e organizado por nós, adultos, que as crianças realizam suas atividades, entendendo por atividade o agir das

crianças que responde às suas necessidades em conhecer e aprender e que, por isso, provoca sempre o envolvimento de corpo, mente e emoção. (SINGULANI, 2017 p. 130).

Configurado para vivências de propostas educativas em *Cantos de Trabalho*, o espaço viabiliza condições objetivas para as crianças realizarem o que Freinet (1974) definiu como tateio experimental. Na base dessa estruturação, está o princípio de que os *Cantos de Trabalho* possibilitam que as crianças tenham livre acesso aos materiais e que elas manipulem, observem, relacionem, emitam hipóteses e façam elaborações cada vez mais complexas sobre os elementos materiais e não materiais da cultura. Para ampliação dessas considerações, Galvão (2003, p. 44) explicita:

[...] é essencial que os alunos encontrem um ambiente favorável aos seus tateios experimentais, que permita o conhecimento de muitas possibilidades de trabalho e de expressão através das diferentes linguagens. Uma aprendizagem que siga o curso natural da vida, que seja baseada nos interesses e necessidades das crianças e não numa lógica adulta, já distante da infância.

Num contexto potencialmente dirigido para a atuação ativa e autônoma das crianças, as ações infantis vão se sofisticando, à medida que as crianças ampliam seus conhecimentos de mundo no que tange às relações sociais e aos elementos da cultura.

Na Educação Infantil, em turmas de crianças maiores de quatro anos, é possível realizar o planejamento e mesmo a organização dos *Cantos de Trabalho*, tendo a participação efetiva delas. A proposta com os cantos pode ser pensada de acordo com as condições objetivas da unidade escolar. Daí os cantos podem se constituir em caixas de trabalho – Kits (FREINET, 1978) organizados em caixas segundo temas (casinha, médico, supermercado, ciência, matemática, etc.) ou podem ser elaborados para permanecerem fixos em ambientes da escola (salas, pátios, quiosques, etc.). Em ambas as situações, o professor pode tornar a proposta ainda mais aprazível à medida que envolve as crianças na composição dos cantos por meio da organização dos materiais. Com isso, é possível potencializar a descentralização da figura do professor, desde a Educação Infantil, por meio do fazer autônomo das crianças que, por sua vez, é responsável por desenvolver capacidades humanas indispensáveis ao processo que se referem à constituição da sua inteligência e personalidade.

Os *Cantos de Trabalho*, na Educação Infantil, podem se constituir de inúmeras formas: desde poderem conter elementos que motivem as crianças a representar papéis sociais (jogos); instrumentos e utensílios nos quais possam servir de suporte para experimentos;

materiais diversos que criem a necessidade de elas se expressarem por meio das artes plásticas; materiais gráficos, tais como livros, jornais, revistas, gibis, dentre outros, para momentos de leitura e escrita; objetos de tamanhos e formatos diversos para as atividades de construção; estas configurações possibilitam às crianças ativar sua capacidade de criar, imaginar, pensar, falar e sentir.

A prática com os cantos é uma proposta pensada e desenvolvida por Freinet (1976) há quase um século, situada em outro momento histórico e social, inserida numa cultura que se difere da nossa, mas que ainda oferece, ao nosso fazer na escola da infância, modos de pensar as práticas pedagógicas fundamentadas em conceitos que orientam o trabalho para promover o máximo de desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças.

Nos próximos itens desta seção, damos seguimento às reflexões sobre aspectos que englobam os quatro exemplos de *Cantos de Trabalho* (*Cesto dos Tesouros*, brincadeira de construção, jogo de papéis sociais e desenho), possíveis de serem realizados com as crianças na Educação Infantil, dirigidos a colaborar para o desenvolvimento do autocontrole da conduta infantil.

4.1.1 *Cesto dos Tesouros*, bebês e atenção voluntária: premissas para o desenvolvimento do autocontrole da conduta

“Todo desempenho infantil orienta-se não pela eternidade dos produtos, mas sim pelo instante do gesto”.

(Walter Benjamin In: SILVA, 2016)

Neste momento do texto, optamos por discutir o *Cesto dos Tesouros* como uma proposição para um *Canto de Trabalho* voltado para a atividade dos bebês. Discutimos, a partir deste subitem, possibilidades de cantos a serem organizados para o trabalho de professores na Educação Infantil, desde os bebês até as crianças maiores, com o principal intuito de contribuir para o desenvolvimento pleno na infância.

O *Cesto dos Tesouros* é uma proposta pedagógica recomendada para o início da Educação Infantil (a partir do segundo semestre do primeiro ano de vida), que pretende reunir objetos naturais e do cotidiano, os quais são ofertados aos bebês. É assim denominado porque agrupa objetos que se constituem como preciosidades para aqueles que estão se apropriando e descobrindo o mundo em sua forma física e social. É motivo de grande encantamento nos pequenos, mesmo tratando-se de instrumentos que revelam os mais simples eventos da vida.

Cabe resgatarmos um pouco do que já discutimos sobre a existência de atividades principais responsáveis por provocar aprendizagens e orientar o desenvolvimento da criança em cada momento da vida. À vista disso, selecionamos o *Cesto dos Tesouros* para compor um *Canto de Trabalho* na Educação Infantil, porque essa proposta trata especificamente do contato direto da criança com os objetos da cultura e essa é a característica primeira da atividade objetal manipulatória. Essa atividade principal orienta e desenvolve os processos psíquicos imprescindíveis para a constituição da inteligência e da personalidade nos anos iniciais da vida. Por esse motivo é que pensamos em contemplar, nesta discussão, os *Cantos de Trabalho* como uma proposta pedagógica capaz de envolver as crianças desde o início de sua formação humana.

O *Cesto do Tesouro* é uma proposta criada pela professora Elionor Goldschmied e oferece, desde a mais tenra idade, ricas experiências para a descoberta de mundo (MAJEM; ÒDNA, 2010). Organizado com diversos objetos, desde utensílios domésticos até elementos naturais (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006, p. 115), possibilita às crianças pequeninhas estarem ativas, relacionarem-se com objetos e outras pessoas e desenvolverem capacidades especificamente humanas, tais como a fala, escuta, observação, comparação, planejamento, previsão, dentre outras. Os objetos que o compõe são caracterizados por uma multiplicidade de aspectos relacionados a pesos, tamanhos, temperaturas, cores, texturas, sons, formas e consistências que motivam a criança a estar em atividade. Esta proposta propicia aos bebês a experimentação com uma gama de sensações advindas do manuseio dos objetos (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006).

A criadora dessa proposta sugere algumas diretrizes para colocá-la em prática com as crianças. Tudo foi pensado a fim de possibilitar que bebês entre 6 e 12 meses estejam ativos, conhecendo e estabelecendo relações entre os eventos do mundo a partir dos seus sentidos (tato, paladar, olfato, visão e audição). É recomendado que o cesto seja de material natural, firme, plano, redondo e tenha 35 centímetros de diâmetro e uns 8 centímetros de altura, para que o bebê possa apoiar-se nele para escolher os objetos que lhe interessa sem que o cesto tombe (MAJEM; ÒDNA, 2010). A quantidade também é sugerida. No mínimo sessenta objetos precisam compor o cesto, pois, segundo a autora, esse é um número satisfatório para ser ofertado a pequenos grupos de crianças. É imprescindível que o cesto seja apresentado “de uma maneira atrativa e deve ser mantido assim” (MAJEM; ÒDNA, 2010, p.6).

É importante que a coleção de objetos seja constituída por materiais bem diversificados. Desde os mais comuns (colher de pau, bacia de metal, espelhos etc.) até os não

muito presentes no cotidiano (conchas, estrela-do-mar, pinhas, cabaças, para citar alguns exemplos). O intuito de oferecer materiais tão diversos assim para os bebês é justamente o de tornar o mais amplo possível suas referências de mundo, visto que “[...] favorece sua curiosidade por descobrir as qualidades e novidades das coisas” (MAJEM; ÒDNA, 2010, p. 4).

Esse trabalho propicia a atividade de professores e crianças que, juntos e envolvidos por encantamento, descobrem as maravilhas criadas pelo homem ao longo dos séculos. Nesse momento de intensa atividade psíquica, por intermédio da própria ação e dos elementos mediadores intencionalmente organizados e oferecidos por seu parceiro mais experiente – na escola, o professor –, o bebê descobre o mundo a partir dos sentidos, acionando qualidades psíquicas responsáveis pelo desenvolvimento da sua inteligência e personalidade.

Sabemos, pelo já discutido até aqui, que essa curiosidade, responsável por chamar a atenção da criança para as coisas, não é dada no nascimento, isto é, não tem base biológica, mas está intrinsecamente relacionada às experiências sociais das quais ela participa. Nas palavras de Vygotski (1995, p. 215 tradução nossa):

O desenvolvimento cultural da atenção também começa, no sentido estrito da palavra, na idade mais precoce da criança, quando ocorre o primeiro contato social entre ela e os adultos em seu ambiente. Como todo desenvolvimento cultural é, ao mesmo tempo, social.²²

Por isso, compreendemos que essa proposta de brincadeira é provocadora de novas necessidades e oferta aos bebês, possibilidades de conhecerem e ampliar expressivamente suas percepções e sofisticar suas relações com o mundo. Em relação a isso, Goldschimied e Jackson (2006, p. 114) destacam:

Sabemos que o cérebro dos bebês estão crescendo mais rapidamente do que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias pelos sentidos do tato, paladar, audição, visão e movimento corporal.

A ideia de oferecer-lhes variados objetos cria condições favoráveis para o surgimento de novas necessidades humanizadoras (MELLO, 2007; PASQUALINI, 2014). Ao manipulá-los, o bebê explora e experimenta não só suas propriedades físicas, mas também as

²² El desarrollo cultural de la atención comienza también, em el estricto sentido de la palabra, e la más temprana edad del niño, cuando se produce el primer contacto social entre él y los adultos de su entorno. Al igual que todo desarrollo cultural es, al mismo tiempo, social.

possibilidades de seu uso em contextos sociais (LEONTIEV, 1978). Essa atividade que realiza é responsável por ativar qualidades psíquicas, tais como atenção e memória voluntárias, fundamentais para realização de ações mais sofisticadas no futuro.

Organizado para compor um *Canto de Trabalho*, o *Cesto dos Tesouros* possibilita aquilo que Freinet (1976) teoriza como tateio experimental e livre expressão. Em contato direto com os objetos e livre de frequentes interferências do adulto, o bebê realiza ações mentais responsáveis por ativar as funções psíquicas superiores. Diante do cesto, escolhe objetos, manipula-os, explora suas possibilidades, atenta-se para os resultados de suas ações, aprende e desenvolve inúmeras capacidades humanas.

A partir dessa assertiva, podemos inferir que o papel do adulto nessa atividade é o de estar disponível à criança, porém sem necessariamente interferir em suas ações. Também é necessário respeitar o tempo de cada bebê na exploração dos objetos, pois cada um tem uma forma particular de se comportar diante do *Cesto dos Tesouros* (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006). Essa atividade que ela realiza sem a intervenção direta do adulto é qualificada como “atividade livre e autônoma” (TARDOS, 2010, p. 36). Sobre essa questão, Tardos (2010) enfatiza a importância de o professor criar condições para que esse momento faça parte da organização pedagógica diária, com vistas a contribuir para o desenvolvimento infantil pleno, especialmente a autonomia da criança. Nas palavras da autora:

Leva-se em consideração a competência, a iniciativa e a atividade da criança, em um ambiente planejado, onde se encontra prazer nas próprias experiências empíricas, onde ela possa acumular conhecimentos sobre si e sobre o mundo, descobrir suas capacidades corporais, as propriedades dos diferentes objetos, sem ser estimulada a avançar mais rapidamente do que seu ritmo individual de desenvolvimento. Oferecendo a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, se procura desenvolver e confirmar a consciência da sua identidade pessoal, da sua integridade individual e da sua autoestima. (TARDOS, 2010, p. 37).

Essas assertivas vêm ao encontro das ideias de Freinet (1976; 1979), uma vez que provocar a criança à atividade por meio de sua livre expressão constitui a base de suas intenções educativas. Evidencia-se, por meio dessas afirmações, a responsabilidade do professor de planejar, desenvolver e avaliar propostas que sejam favorecedoras de ricas experiências e propícias ao desenvolvimento da autonomia na criança. “É o adulto quem cria e quem modifica para o bebê e a criança as possibilidades materiais do comportamento competente, um ambiente sem perigos que proporciona a ocasião de agir” (TARDOS, 2010, p. 57).

Esse fazer autônomo tem profunda relação com o desenvolvimento do autocontrole da conduta, uma vez que a criança, inserida num espaço intencionalmente organizado para provocá-la à atividade, age orientada segundo seus interesses; relaciona-se com outros sujeitos e objetos da cultura; aprende a fazer escolhas; ativa voluntariamente e por inúmeras vezes sua atenção, desenvolvendo assim especiais capacidades e habilidades especificamente humanas (falar, andar, ouvir, ver, observar, comparar, planejar, dentre outras); e amplia suas formas de expressão. Todas essas habilidades são imprescindíveis para que a criança desenvolva paulatinamente a capacidade de controlar sua conduta.

As assertivas que temos apresentado, neste estudo, sobre o desenvolvimento do autocontrole mostram que estar em atividade, mais especificamente de maneira autônoma, pode efetivar o aperfeiçoamento dessa função psíquica. Nesse sentido, a proposta com os *Cantos de Trabalho* oportuniza à criança, por exemplo, escolher autonomamente no que quer trabalhar para, assim, estar em atividade. Ao eleger um Canto para se envolver, a criança tem possibilidades de ativar diferentes funções psicológicas, que, por sua vez, são desenvolvidas por meio desta proposta: atenção, memória, linguagem, pensamento e autocontrole – para citar algumas qualidades psíquicas humanas – são colocados em movimento e aperfeiçoados.

Horn (2004, p. 19) enaltece que “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar”. Isso ratifica o que temos afirmado ao longo do texto: que as propostas planejadas pelo professor, com a intenção de provocar diferentes tipos de aprendizagens nas crianças, trazem positivas contribuições para o desenvolvimento do psiquismo em níveis cada vez mais elevados. Sobre essa questão, Falk (2010, p. 19 grifo nosso) expressa a importância de promover na escola da infância a “riqueza e adaptação do entorno da criança, diversidade do material que se coloca à sua disposição, que responde a seus gostos e a suas diversas possibilidades de experimentação”. Essas ideias vêm ao encontro das reflexões de Freinet (1979) quando se refere ao tateio experimental e de Mukhina (1996, p. 84) quando assevera que “as ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico”.

No trabalho com o cesto, o adulto tem o papel de observador das preferências e evolução da atividade (MAJEM; ÒDNA, 2010). Sua atitude e ações são assim definidas a fim de oferecer aos bebês um tempo oportuno para realizarem ações diversas com os objetos, sem a interferência direta do outro, exceto de seus pares. A função do professor é de “observar a brincadeira sem interferir na ação dos pequenos proporcionando-lhes segurança

por meio de seu olhar e sua presença atenta e interessada, receptiva e disponível para todos eles” (MAJEM; ÒDENA, 2010, p. 10).

Em contato com os objetos, as crianças realizam explorações diversas a partir dos seus sentidos: arremessam, rolam, lambem, empilham, cheiram, encaixam, mordem, unem, apertam, dentre outras ações. Essas atitudes possibilitam que a criança volte sua atenção exclusivamente àquilo que realiza, isto é, por sua própria vontade. Assim, atenção voluntária é por diversas vezes acionada durante a atividade com o cesto e se amplia cada vez que a criança a coloca em ação. Isso tudo contribui para que se mostre atenta e consiga permanecer envolvida na atividade que pratica, controlando, mesmo que de maneira inicial, sua conduta. A fim de legitimar essa afirmação, resgatamos Vygotski (1995, p. 215 tradução nossa):

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluindo a atenção, é que o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e eventos artificiais. Graças a eles, o comportamento social da personalidade é orientado; Os estímulos e assim formados tornam-se os meios fundamentais que permitem ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento.²³

Durante essa atividade, é possível que “a criança brinque tranquila, mantendo-se ocupada e *concentrada durante longos períodos*” (MAJEM; ÒDENA, 2010, p. 10 grifo nosso). Esse enunciado contribui para refletirmos que, concentrada, a criança ativa a atenção de maneira voluntária e essa mobilização é uma das condições essenciais para o desenvolvimento do autocontrole da conduta (VIGOTSKI, 1995). Conforme o próprio autor:

Podemos dizer, portanto, que a atenção voluntária é um processo de atenção mediada enraizada internamente e que o próprio processo está inteiramente sujeito às leis gerais do desenvolvimento cultural e à formação voluntária de formas superiores de comportamento.²⁴(VYGOTSKI, 1885, p. 224, tradução nossa).

Como já enfatizado, a atenção voluntária é uma qualidade psicológica que tem profunda relação com a função psíquica, foco deste estudo, uma vez que é a partir de sua ativação que o sujeito consegue manter-se envolvido na atividade que realiza. Nesse sentido,

²³ El desarrollo cultural de cualquier función, incluida la atención, consiste en que el ser social en el proceso de su vida y actividad elabora una serie de estímulos y signos artificiales. Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se convierten en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento.

²⁴ Podemos decir, por lo tanto, que la atención voluntaria es un proceso de atención mediada arraigada interiormente y que el propio proceso está enteramente supeditado a las leyes generales del desarrollo cultural y de la formación voluntaria de formas superiores de conducta.

as ações da criança nos *Cantos de Trabalho* constituem condição essencial para entrar em atividade. Quando isso ocorre, podemos afirmar que a atenção foi ativada por ela de maneira voluntária.

Isso também evidencia o fato de a criança revolucionar suas formas de exploração do cesto. Inicialmente ela apanha os objetos porque estão próximos e se apresentam atraentes aos seus olhos, mas, à medida que os conhece e descobre diversas possibilidades de manuseio, alguns desses objetos se tornam o foco de sua atenção e são por ela intencionalmente escolhidos. “A atenção da criança começa a deslocar-se dos estímulos em si (cor, brilho, sons, novidade etc.) na direção das operações constitutivas das ações [com os objetos] humanas” (MARTINS, 2012, p. 114).

Essa atitude de escolha revela o quanto a criança se encontra envolta na atividade. Diante do cesto, procura, dentre tantos outros objetos, aquele que mais lhe desperta interesse. É, pois, a partir disso que sustentamos a ideia de que “a criança vai aprendendo a escolher e a decidir o que quer fazer” (MAJEM; ÒDENA, 2010, p. 23).

Aprender a fazer escolhas tem íntima relação com a realização de atividades na proposta dos *Cantos de Trabalho*. Para que as possibilidades de escolha sejam aprimoradas com o passar dos anos, é imprescindível que esta seja aprendida e exercitada desde os primeiros meses de vida. Goldschimied e Jackson (2006, p.117 grifo nosso) discutem que, nesse processo de tomada de decisões diante das possibilidades expressas na atividade com o *Cesto dos Tesouros*, a capacidade para escolher é um “[...] modo inteligente tanto em relação às coisas simples, como alimentos ou roupas, quanto às coisas mais complexas, como amizades e empregos, *é algo que as crianças precisam de oportunidades adequadas para praticar desde muito cedo*”. Assim, o *Cesto dos Tesouros*, como uma proposta inserida no *Canto de Trabalho*, é a oportunidade assinalada pelas autoras de as crianças exercitarem e sofisticarem cada vez mais essa capacidade.

Ao concretizar escolhas, a criança, como já sinalizamos, coloca em movimento qualidades psíquicas cruciais para o desenvolvimento da vontade (MUKHINA, 1996). Inicialmente são escolhas simples (optar por este ou aquele objeto), mas que se relacionam intrinsecamente com a complexidade nos atos de escolhas, que serão efetivados anos mais tarde. Decidir entre isto ou aquilo não é uma capacidade dada no código genético, mas essencialmente aprendida e sofisticada a cada nova experiência que o sujeito participa. Por isso, possibilitar a atividade de bebês, no sentido de realizarem variadas escolhas, é provocar

desenvolvimento, dirigindo-o à sofisticação. A criança desenvolve suas ações volitivas à medida que coloca em prática suas atitudes de escolha e decisões (MUKHINA, 1996).

Regularmente em atividade com os objetos, a criança, ao experimentar as possibilidades dos materiais, inicia um processo de predileção, isto é, elege materiais que passam fazer parte do grupo de objetos que prefere brincar. No decurso dessa atividade, a importância das preferências consiste no fato de que os objetos já conhecidos se consistirem como ponto de referência para a exploração de novos materiais inseridos no cesto. Mukhina (1996, p. 106) destaca que “[...] a criança realiza manipulações complexas com os objetos, aprende certas ações que o adulto lhe ensina e consegue transpor para um novo objeto a ação aprendida”.

As ações realizadas por bebês, nesse sentido, traduzem-se em “estímulos que os fará manter-se ativos e criativos” (MAJEM; ÒDNA, 2010, p. 10). Essa constante renovação no conjunto de objetos do cesto contribui para apropriação de novos conhecimentos por meio da “curiosidade exploratória” (MAJEM; ÒDNA, 2010).

A partir da atenção que a criança, de forma voluntária, direciona aos objetos, começa um processo de percepção dos resultados obtidos por meio da manipulação. Nesse momento, o adulto assume o papel de incentivador da criança, criando a necessidade de pegar e executar uma ação a fim de obter algum resultado (MUKHINA, 1996). Essa atitude do adulto ensina, à criança, formas e regras de comportamento social que estão cristalizadas nos objetos em função das suas possibilidades de uso (LEONTIEV, 1978; ZAPORÓZHETS, 1983; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996; MELLO; 2012; PASQUALINI, 2012). De acordo com Pasqualini (2012, p. 155):

As normas que regulam a conduta social são aprendidas pela criança por meio das intervenções do adulto. As primeiras regras começam a ser assimiladas pela criança já na primeira infância, na atividade objetual. Nesse momento de seu desenvolvimento, a criança ultrapassa a mera manipulação dos objetos que caracterizou seu primeiro ano de vida e passa a interessar-se por seus usos e por suas funções sociais. Isso significa que ela está assimilando as regras de utilização de tais objetos, que trazem no seu bojo regras de comportamento. (PASQUALINI, 2012, p.155).

É, pois, o adulto que nomeia e ensina como e onde utilizar determinado objeto. Isso provoca uma revolução nos processos psíquicos, uma vez que insere a criança no mundo em suas formas de relações humanas mais elaboradas, como é o caso do uso da linguagem. Assim, “[...] o objeto nomeado é logo mostrado à criança. Após várias repetições, a criança

estabelece relação entre a palavra dita e o objeto definido por essa palavra” (MUKHINA, 1996, p. 85).

Essa atitude do adulto tem profunda relação com a apropriação da linguagem por parte da criança e, posteriormente, com o desenvolvimento de seu pensamento. Esses processos psíquicos, quando se fundem, modificam substancialmente as formas de relacionamento da criança com o mundo:

Essa manipulação de objetos imóveis com a ajuda de objetos que se movem, a ação de alguns sobre outros, é a mudança da forma do objeto e o começo da formação positiva pode ser considerado, como direito, como uma fase preliminar para o desenvolvimento do pensamento. (ZAPORÓZHETS, 1996, p. 302).²⁵

“Essa dinâmica criança-objeto/criança-adulto, constitutiva da atividade objetal manipulatória, tanto se assenta nas conquistas advindas do desenvolvimento da linguagem quanto é, nesse período, a principal via desse mesmo desenvolvimento” (MARTINS, 2012, p. 111). Para ampliar essas assertivas, Mukhina (1996, p. 110) explica que “aquelas ações que mais exigem da psique [linguagem e pensamento] são as que mais contribuem para o desenvolvimento psíquico”.

A apropriação da linguagem propicia que as ações sejam agora, mediadas por signos (LURIA; YUDOVICH, 1987; MUKHINA, 1996; VIGOSTKI, 1987; 1995; MARTINS, 2012). Nas palavras de Martins (2012, p. 117-118):

O salto qualitativo mais importante, e que se inicia nessa etapa, reside na representação da imagem sensorial do mundo construída pela criança, sob a forma de palavras. Elas passam a ter além da função comunicativa, o status de signos, que são os recursos essenciais do pensamento. Por isso, quando a criança adquire os domínios do idioma não está apenas adquirindo o meio básico de comunicação social, mas também enriquecendo sua atividade cognitiva.

É, pois, por meio dessa forma de expressão essencialmente humana que é possível relacionar-se com os demais e “observar as regras mais elementares de comportamento” (MUKHINA, 1996, p. 103). A respeito disso, Vygotski (1995, p. 232) pondera:

²⁵ Esa manipulación de objetos inmóviles con ayuda de objetos que se mueven, la acción de unos sobre otros, esse cambio de la forma del objeto y los inicios de la formación positiva pueden considerarse, con pleno derecho, como una fase previa para el desarrollo del pensamiento (ZAPORÓZHETS, 1996, p. 302).

No início, é o adulto que dirige a atenção da criança com suas palavras, criando uma espécie de indicações suplementares, como flechas, nos objetos do ambiente, elaborando com elas poderosos estímulos indicadores. Então é a criança que começa a participar ativamente de indicações estridentes e é ela mesma que usa a palavra ou o som como indicador de meios, isto é, direciona a atenção do adulto para o objeto que lhe interessa.²⁶

Isso denota a relação intrínseca que há entre linguagem e autocontrole da conduta, considerando que, mediando as relações, as “indicações verbais do adulto começam a *regular o comportamento* da criança em diferentes condições, a provocar e breçar suas ações, a exercer sobre ela uma influência” (MUKHINA, 1996, p. 126 grifo nosso). Ainda sobre essa questão, a estudiosa anuncia:

A capacidade de escutar e compreender mensagens alheias à situação imediata em que se produzem é uma importante conquista da criança, pois lhe permite utilizar a linguagem como meio principal para conhecer a realidade que não está diretamente ao seu alcance. Levando isso em consideração, o educador orienta a criança para que escute e compreenda uma linguagem que não se refere a sua situação concreta. (MUKHINA, 1996, p. 126).

Nessa perspectiva, “o desenvolvimento da linguagem é, em primeiro lugar, a história e a formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, subjacente ao acúmulo de sua experiência cultural” (VYGOTSKI, 1995, p. 169)²⁷.

Como destacamos, várias funções psíquicas são ativadas simultaneamente quando a criança encontra-se envolvida numa atividade com os objetos. Isso possibilita o desenvolvimento e sofisticação de habilidades humanas, que se tornam cada vez mais complexas à medida que a criança as exercita. Podemos destacar, na atividade com objetos, inúmeras delas, mas daremos especial atenção à habilidade de planejar e prever resultados.

Em situações reais com os objetos, os bebês são provocados a realizar ações mentais que se configuram como base na qual são empreendidas atitudes investigativas. As ações concretas, tais como arremessar, lambear, encaixar, rolar, apertar, mover, dentre outras, colaboram para diversas aprendizagens que ocasionam o desenvolvimento do pensamento infantil (MAJEM; ÒDENA, 2010; ARCE, 2012; MARTINS, 2012). Nesses momentos, os

²⁶ Al principio, es el adulto quien orienta la atención del niño con sus palabras, creando una especie de indicaciones suplementarias, algo así como flechas, sobre los objetos de su entorno, elaborando con ellas poderosos estímulos indicadores. Luego es el niño quien empieza a participar activamente en tales indicaciones y es él mismo quien utiliza la palabra o el sonido como medio indicador, es decir, orienta la atención del adulto hacia el objeto que le interesa.

²⁷ El desarrollo del lenguaje es, ante todo, la historia e la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural.

bebês realizam primorosas pesquisas sobre o mundo e, nesse sentido, pensam enquanto estão agindo (MUKHINA, 1996; MARTINS, 2012).

Weffort (2007, p. 29) enriquece nossas argumentações quando enfatiza que “a criança pensa, agindo concretamente sobre os objetos. Ela opera, pensa a realidade transformando-a, e cada vez mais este pensar vai deixando de se apoiar no concreto. A criança vai interiorizando, abstraindo suas ações sobre a realidade”.

As atitudes de investigação que o bebê realiza por intermédio dos objetos são constituídas não só no plano motor, mas também, intelectual. Assim sendo, “o desenvolvimento da conduta do bebê se caracteriza por certa atividade intelectual” (ZAPORÓZHETS, 1996, p. 201)²⁸.

Nessa perspectiva, o adulto pode criar as condições mais favoráveis para que a criança aja no sentido de realizar descobertas sobre o mundo e a cultura por meio de sua própria ação, mas orientada pelos elementos mediadores que o professor, por exemplo, como parceiro mais experiente, porta. “O adulto vem em sua ajuda e lhe mostra *como agir*, apontando os erros que deve corrigir para obter o resultado correto. Assim, a criança *assimila a ação*.” (MUKHINA, 1996, p. 110 grifo nosso).

“Todas as experiências que a criança adquiriu mediante a manipulação dos objetos ensinam-lhe a relacionar o resultado das ações.” (MUKHINA, 1996, p. 112). Com base nessa afirmação, é possível considerar que a organização do *Canto de Trabalho* configurado com a proposta *Cesto dos Tesouros* potencializa situações educativas nas quais as crianças têm a oportunidade de realizar ações investigativas, que mobilizam o uso e a sofisticação da atenção e da memória, permitindo que estejam envolvidas plenamente no que fazem, culminando, assim, em avanços do desenvolvimento do autocontrole da conduta.

À medida que a criança maneja os objetos, seus modos de exploração são ampliados de maneira notável e suas necessidades são transformadas. Agora, apenas segurar e levar à boca não são suficientes para a atividade do bebê, pois as propriedades físicas do objeto dadas externamente já foram apropriadas e já fazem parte de seu repertório de impressões de mundo. O bebê busca novas formas de manuseio e o nome e uso social do objeto são, nesse momento, foco de sua investigação. “Sob sistemática influência dos adultos, a criança avança em direção aos domínios da linguagem, não apenas ampliando o vocabulário que decodifica,

²⁸ “El desarrollo de la conducta del bebé se caracteriza por cierta actividad intelectual”. (ZAPORÓZHETS, 1996, p. 201).

mas também as palavras que pronuncia” (MARTINS, 2012, p. 117). Nessa direção argumentativa, Vygotski (1995, p. 232)²⁹ explica que:

[...] o desenvolvimento cultural da criança é o seguinte: primeiro, outras pessoas agem com relação a ela; a interação da criança com o seu entorno ocorre depois e, finalmente, é a própria criança que se agarra nos outros e só no final começa a agir em relação a si mesmo. É assim que linguagens, pensamentos e todos os outros processos superiores de comportamento se desenvolvem.

A partir da observação atenta dessa nova necessidade do bebê, o adulto não só identifica como também atua no sentido de provocá-lo a agir de maneira mais sofisticada. Nesse processo, são ensinadas à criança pequeninha formas de comportamento social. Mukhina (1996, p. 84 grifo da autora) amplia essa ideia:

[...] a atitude da criança para com a realidade desde o começo tem um caráter social. O adulto, além de satisfazer as crescentes necessidades da criança e de ensiná-la a manejar objetos, de certo modo avalia o comportamento da criança, anima-a com um sorriso ou, quando não se comporta devidamente, franze a testa ou ameaça com o dedo. Assim, a criança vai assimilando pouco a pouco os costumes positivos e a forma de se comportar.

Em complemento, a estudiosa afirma que:

[...] a partir dos movimentos organizados pelo adulto e das ações da criança nesse período, formam-se as primeiras impressões sobre o mundo circundante e as formas elementares de percepção e reflexão, que permitem à criança se orientar neste mundo e constituem uma premissa indispensável para a passagem para a assimilação de distintas formas de experiência social. (MUKHINA, 1996, p. 102).

Isso evidencia a essencialidade da atuação consciente do adulto frente à criança pequena. Na escola, o professor organiza e planeja propostas responsáveis por fomentar a atividade infantil, tornando indispensáveis seus conhecimentos das regularidades do desenvolvimento humano.

Correspondendo à responsabilidade de organizar, observar, registrar e avaliar as propostas na Educação Infantil, o professor, ao participar observando atentamente as

²⁹ [...] desarrollo cultural del niño es la siguiente: primero otras personas actúan respecto a él; se produce después la interacción del niño con su entorno y, finalmente, es el propio niño quien actúa sobre los demás y tan sólo al final empieza a actuar con relación a sí mismo. Así es como se desarrolla el lenguaje, el pensamiento y todos los demás procesos superiores de la conducta.

expressões infantis, tem em mãos inúmeros elementos que constituirão fontes de suas estratégias de intervenções pedagógicas e encaminhamentos futuros em seus planejamentos didáticos. A observação pode também ser um momento pertinente para articular o trabalho com os cantos à outras Técnicas Freinet. Como exemplo disso, podemos apontar que os registros realizados pelo professor por meio de fotografias, textos, desenhos, dentre outras formas de expressão, podem incorporar as memórias da turma registradas no *Livro da Vida* ou notícias mais importantes para o *Jornal da Turma*. Ao compreendermos que as crianças (especialmente as pequenininhas) ainda não se apropriaram de formas mais elaboradas de registro, o professor desempenha exatamente o papel de relator dessas vivências. A atividade no canto organizado com o *Cesto dos Tesouros* pode ser relatada nos mais variados tipos de materiais gráficos criados por Freinet (1976) para preservar a memória do grupo e muitas vezes articulada a outras metodologias freinetianas, como, por exemplo, o *Tempo Livre*. Isso cria possibilidades para que as crianças se expressem de maneira mais autêntica e espontânea nas vivências que são propostas na escola da infância.

Paulatinamente, a criança estabelece relações entre os eventos do mundo mediados pela manipulação dos objetos. Isso cria condições favoráveis para a ampliação e sofisticação das ações dela. As impressões assimiladas pela experiência com objetos “se transformam em imagens da percepção, representando as propriedades estáveis dos objetos que a criança manipula. A criança se apoia nessas propriedades para resolver novos problemas” (MUKHINA, 1996, p. 102). Diante de eventos que requerem a sua atenção para a resolução de conflitos, ela aprende a se relacionar com o outro.

Ao longo da atividade que a criança realiza diante do *Cesto dos Tesouros*, é possível que sejam cultivadas formas mais harmônicas de relação entre criança-criança e criança-adulto. Ao acompanhá-la nessa brincadeira, o adulto, mesmo não interferindo diretamente, traz inúmeras contribuições para que ela desenvolva, de maneira mais exequível, sua capacidade de se relacionar com outros sujeitos. É, pois, uma grande oportunidade de a criança se relacionar com os demais e desenvolver “um sentimento de segurança afetiva e emocional” (FALK, 2010, p. 22).

Nesse sentido, os relacionamentos que a criança estabelece com os demais, por meio da atividade, exercem considerável influência na formação de sua personalidade. Essas relações constituirão a base na qual se arquitetarão suas ações. Isso implica afirmar que, quanto maior for a estabilidade nas relações por ela experimentada, mais amplos e equilibrados serão os seus modos de agir no mundo. “O estabelecimento e manutenção de

relações interpessoais estáveis, contínuas, íntimas e calorosas” (FALK, 2010, p. 26) é condição substancial para que a criança tenha segurança emocional para atuar nos momentos de interação com outros sujeitos.

Sobre isso, Falk (2010, p.29 grifo nosso) acentua que “a criança tem necessidade de relações estáveis para poder, por meio da imitação, da assimilação e da identificação, se apropriar do sistema de valores da sociedade, das normas de julgamento, das *regras de comportamento*”. Essa afirmação sustenta a reflexão de que, as relações estabelecidas durante essa proposta abarcam elementos que medeiam a relação da criança com o mundo. O adulto, ao se aproximar da criança em atividade com o cesto e mostrar-lhe um objeto por meio do gesto, linguagem verbal, com uma expressão facial afável, está criando condições favoráveis para que ela sinta-se segura ao relacionar-se e agir com as pessoas e com o mundo. Essa é, pois, uma primorosa situação que contribui para a ativação dos processos responsáveis pela a formação da personalidade infantil.

De acordo com o que já assinalamos em outros momentos, as funções psíquicas superiores não se desenvolvem de maneira isolada, mas de forma sistêmica (VIGOTSKI, 1995). Por isso, quando acionada uma função psíquica durante uma atividade, outras funções são também fomentadas, que, conjuntamente, são sofisticadas. Nesse caso, a criança, enquanto brinca com o *Cesto dos Tesouros*, suscita à atividade inúmeras funções psíquicas responsáveis pelo desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Atenção voluntária, linguagem, pensamento, raciocínio e autocontrole da conduta são algumas importantes funções que são ativadas durante essa brincadeira na infância.

Quando um sujeito estabelece relação com a criança, essas funções são colocadas diretamente em movimento, pois, para principiar um diálogo, por exemplo, é necessário que ambos estejam atentos pela própria vontade. Essa relação, mediada por expressões, gestos e linguagem cordiais, fomenta na criança o desejo de reação. Portanto, se a relação se der numa atmosfera permeada por aspectos positivos, possivelmente as ações empreendidas pela criança se darão de maneira coerente. Falk (2010, p. 23) destaca que “a condição fundamental para a cooperação é um bom conhecimento e uma boa relação entre criança e adulto, cooperação que reforça esta relação”. Como temos inferido durante o texto, todas essas assertivas engendram as condições mais favoráveis para o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada.

As discussões realizadas ao longo deste subitem provocam reflexões diversas, dentre as quais: o *Canto de Trabalho* composto pela proposta *Cesto dos Tesouros* possibilita à criança vivências de situações promotoras de inúmeras aprendizagens que contribui para a

sofisticação de diferentes funções psíquicas. Como vimos, a atenção voluntária é uma função relevante para o desenvolvimento do autocontrole da conduta na infância e, ao lado da linguagem e do pensamento, contribui para que a criança amplie e aprimore suas formas de expressão diante dos acontecimentos do mundo, dos quais participa como sujeito.

No próximo subitem, tecemos reflexões sobre o *Canto de Trabalho* organizado para compor brincadeiras de construção e argumentamos sobre suas contribuições para o desenvolvimento do autocontrole da conduta.

4.1.2 Brincadeiras de construção: possibilidades para o processo de criação e de autocontrole da conduta na infância

“A mente da criança pode ser engajada de maneiras variadas na busca de um entendimento mais profundo do mundo à sua volta”

(EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 43)

As discussões presentes neste subitem se concentram nas possibilidades para o desenvolvimento do autocontrole da conduta por meio de um *Canto de Trabalho* organizado para suscitar brincadeiras de construção. Embora a pesquisa não se caracterize pela atividade em campo, ao longo da jornada da pesquisadora, muitos elementos puderam compor sua percepção acerca das contribuições desse tipo de brincadeira para o desenvolvimento da função psíquica em estudo. As vivências oportunizadas às crianças ofereceram à pesquisadora dados para refletir acerca das contribuições dessa brincadeira para o psiquismo infantil.

É necessário explicitar que essa proposta pode ser oportunizada às crianças de diferentes idades. Desde as crianças pequenas, por meio das coleções que compõem a *brincadeira heurística*³⁰ (MAJEM; ÓDNA, 2010), até as crianças maiores, por meio da oferta de materiais sem significação lúdica³¹ (MARCOLINO, 2013). Os *Cantos de Trabalho* estruturados para provocar as crianças à atividade têm em sua composição uma diversidade expressiva de materiais que, dispostos ao alcance delas, possibilitam não apenas o manuseio, mas também a criação de múltiplos cenários para os jogos.

³⁰ Esse é o termo utilizado para definir a brincadeira com coleções de objetos pensada como um seguimento da atividade com o *Cesto dos Tesouros* (MAJEM; ÓDNA, 2010).

³¹ Termo utilizado pela autora para se referir aos mais variados tipos de objetos (canudos, tampinhas, palitos, toquinhos de madeira, materiais reutilizáveis, dentre outros) que, ao serem utilizados na brincadeira de faz de conta, assumem outra significação.

Iniciamos nossas discussões acerca desse Canto focando na *brincadeira heurística*, que, assim como o *Cesto dos Tesouros*, é uma proposta criada pela professora Elionor Goldshimied e tem a intenção de colocar as crianças pequenas que já andam em atividade por meio da livre expressão com objetos diversos, que podem assumir várias finalidades e inúmeras combinações. Ao ser considerada uma continuidade do trabalho com o *Cesto dos Tesouros*, a *brincadeira heurística* se qualifica como uma proposta capaz de ampliar e sofisticar as ações das crianças no mundo. Alicerçada no repertório de impressões (MUKHINA, 1996) adquirido ao longo das explorações com o cesto, a brincadeira heurística “contribui para estruturar o pensamento, a linguagem, as relações pessoais e as ações das crianças” (MAJEM; ÓDNA, 2010, p. 39). Nessa perspectiva, “as apropriações que as crianças vão fazendo, mesmo se imprecisas, têm um significado essencial em relação ao desenvolvimento do pensamento e da autoestima” (MELLO; FARIAS, 2010 p. 64).

Destacamos que, assim como o *Cesto dos Tesouros*, a *brincadeira heurística* apresenta, em sua essência, diretrizes que orientam os modos de sua realização pelas crianças. Majem e Ódna (2010) sugerem que os materiais sejam organizados preferencialmente em sacolas de pano, que, devidamente etiquetadas, têm o intuito de manter os objetos classificados de acordo com suas propriedades físicas. Elas definem que a atitude assumida pelo professor enquanto oportuniza a brincadeira é a mais tranquila possível e deixa explícita a necessidade de que esse profissional esteja acessível a todas as crianças quando precisarem, intervindo diretamente na atividade apenas quando for imprescindível. Com essa exigência de atuação ativa de professor e crianças, o ambiente requer planejamento para que tenha uma atmosfera tranquila e motivadora, pois, assim, as crianças têm condições de permanecerem ativas e motivadas em suas atitudes de exploração e pesquisa.

A brincadeira é proposta por meio de uma sessão que é dividida em duas partes (experiências de exploração e recolha dos materiais) e se inicia com a organização da sala. Os materiais são dispostos no espaço na configuração de focos, isto é, classificados de acordo com suas propriedades físicas. Nos mais variados cantos da sala, são postas concentrações (cerca de 50 unidades) de tampinhas de garrafas, rolhas, canudos de plástico, argolas de madeira, para citar alguns exemplos. Na proposta também são necessários recipientes, tais como caixas pequenas, latas, potes, dentre outros, que desempenham a função de receptáculos dos materiais citados anteriormente. O encontro desses diferentes tipos de objetos cria condições favoráveis para que as crianças concentrem sua atenção nas ações que realizam e mantenham-se em atividade ao longo da proposta.

Há uma diferença entre os objetos que compreendem o *Cesto dos Tesouros* e os que compõem a *brincadeira heurística*. No primeiro, às crianças são apresentados os objetos que integram a cultura humana e natureza. Com esses materiais, realizam tateios experimentais a fim de se apropriarem de suas propriedades físicas formando, assim, impressões (visuais, táteis, olfativas, etc.) acerca do mundo em sua materialidade. Já em contato com os objetos oferecidos na *brincadeira heurística*, as crianças têm a oportunidade de compor cenários e realizar combinações diversas a partir de materiais não estruturados e destituídos de uma função social específica. Esse fato muda substancialmente o objetivo e os tateios realizados por elas, uma vez que, com os objetos do cesto, fazem apropriações e com os materiais disponíveis na *brincadeira heurística* passam a objetivar essas apropriações por meio de manuseios em níveis mais elaborados.

Como já destacado, a ideia inicial da *brincadeira heurística* é ser realizada em sessões nas quais o professor organiza, observa atentamente e se apresenta solícito às interações das crianças. Porém, é oportuno resgatar o foco desse estudo que versa sobre proposições de *Cantos de Trabalho* de Freinet (1979) na Educação Infantil como elementos mediadores do desenvolvimento da função psíquica superior, autocontrole da conduta. Por essa razão, nós nos inspiramos na essência da *brincadeira heurística*, para sugerir que, ao invés de serem realizadas sessões lúdicas (que prevê a participação de todos ao mesmo tempo na mesma proposta), os tipos de materiais pensados para essa brincadeira sejam ofertados num *Canto de Trabalho* da sala. Assim, por meio da escolha, da livre expressão e atividade autônoma, proporcionada pela proposta com os Cantos, as crianças podem realizar inúmeras combinações entre os objetos e descortinam um mundo cheio de ricas possibilidades para suas ações. “Enquanto realizam a atividade de descobrir, os meninos e meninas vão tomando consciência das leis da natureza (da gravidade ou equilíbrio) e das propriedades físicas dos objetos (dimensão, volume, peso)” (MAJEM; ÓDENA, 2010, p. 47).

Baseamo-nos na *brincadeira heurística* para propor um *Canto de Trabalho*, uma vez que ela cria condições para as crianças darem “um grande passo na estruturação do pensamento” (MAJEM; ÓDENA, 2010, P. 67). Desse modo, o Canto pensado para motivar a brincadeira de construção é configurado com diversidade de materiais que instigam experiências de empilhar, encaixar, sobrepor, pendurar, tapar, esticar, encher, esvaziar, balançar, acrescentar, dentre outras ações, responsáveis por ativar funções psíquicas de maneira sistêmica e provocar nas crianças novas e mais complexas formas de comportamento.

Sobre isso, Weffort (2007, p. 29) realça que “é através da ação, do testar, do usar suas capacidades, que o pensamento se desenvolve”.

O Canto da construção pode trazer importantes contribuições para o estabelecimento de um ambiente produtivo e equilibrado na escola da infância. Cuidadosamente planejado e organizado, é capaz de manter as crianças ativas e concentradas em seus projetos por longos períodos. Essa afirmação nos permite pensar que capacidades, tais como planejar e executar ações, são intensamente desenvolvidas quando as crianças estão em atividade nesse *Canto de Trabalho*. “No processo de construção a criança desenvolverá sua capacidade de medir a olho nu, será formada no pensamento por imagens, na imaginação e na capacidade de planejar suas ações, para entender a tarefa proposta pelo adulto e para criar projetos” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 159 tradução nossa)³². Como destacamos, a relação sistêmica das funções psíquicas acionadas na atividade que o sujeito realiza possibilita que ele possa se apropriar de capacidades especificamente humanas, responsáveis por elevar a patamares superiores suas formas de comportamento.

Em defesa de uma escola que garanta o direito da criança desenvolver plenamente suas potencialidades, Mello e Farias (2010, p. 58) argumentam:

[...] que se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e da atividade humanas, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola, convivendo com as formas iniciais da objetivação da criança.

O canto projetado para a brincadeira de construção corresponde à necessidade de sofisticar as ações das crianças. A princípio, os projetos de trabalho realizados por elas se afeiçoam como elementares, isto é, destituídos de elaborações mais complexas. Mas à medida que elegem esse canto para trabalhar, conhecem inúmeras possibilidades dos recursos materiais ali disponíveis e passam a criar projetos mais aprimorados. Muitas podem ser as composições quando são dadas as condições objetivas para isso: casinhas, que inicialmente são feitas apenas com pecinhas de madeira, tornam-se casarões com direito a detalhes compostos pelos demais materiais (palitos, barbante, tampinhas, pinos etc.) disponíveis na brincadeira. Sobre isso, Freinet (1973, p. 58 grifo nosso) enfatiza: “[que] sejam bem sucedidas [as crianças], ajudando-as se for preciso através de uma generosa participação, na nossa

³² [...] en el proceso de construcción el niño desarrollará su capacidad para medir a ojo, se formará en el pensamiento por imágenes, en la imaginación y en la capacidad para planificar sus acciones, para comprender la tarea planteada por el adulto y para crear proyectos. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 159).

qualidade de professores; *se os alunos se sentirem orgulhosos de suas obras serão capazes de ir muito longe*”. Para legitimar essa observação, recorremos a Vigotski (2009, p. 13-14), que teoriza:

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.

As crianças se entusiasmam quando percebem suas conquistas e passam a se empenhar mais nas próximas edificações, elucubrando projetos ainda mais ousados. Essa forma de encaminhar o trabalho pedagógico na escola pode viabilizar condições para que as crianças sofisticem sua capacidade de imaginação e criação. Dessa forma, “devemos encorajá-la [a criança] sempre a fazer cada vez melhor, organizando em torno dela o trabalho e a vida, contando com suas possibilidades” (FREINET, 1973, p. 59).

A simples ação de manusear os objetos (porém complexa para o momento psíquico em que a criança se encontra) agora é deixada para trás e novas possibilidades se apresentam e motivam a sua atividade. Vale destacar, assim, que todas as descobertas realizadas durante a *atividade objetal manipulatória* foram imprescindíveis para a apropriação das características físicas, possibilidades de uso e funções sociais dos instrumentos que nesse momento alicerçam o pensamento no processo de criação de obras mais sofisticadas. “A criança inicia-se no domínio de certos utensílios mais ou menos mecânicos que lhe permitem *dominar pouco a pouco a matéria para domar sua vontade e às suas necessidades* e desenvolvendo, assim, a sua própria capacidade” (FREINET, 1973, p. 48-49 grifo nosso). A partir dessas afirmações, podemos inferir que esse tipo de atividade propicia “uma gama muito rica de possibilidades ao trabalho das crianças” (FREINET, 1973, p. 48).

Sobre isso, podemos pensar que o papel da escola é o de apresentar o patrimônio cultural humano em suas formas finais (VYGOTSKI, 1995; MELLO; FARIAS, 2010). As criações humanas elaboradas ao longo da história pelo homem em sua materialidade (objetos, instrumentos, por exemplo) e não-materialidade (linguagem oral, cênica, musical, plástica, dentre outras) são possíveis de serem ofertados às crianças por meio da atividade com os *Cantos de Trabalho*. A fim de ampliar as possibilidades de criação das crianças durante a brincadeira de construção, o professor pode oferecer, além da diversidade de apetrechos

(tampinhas, palitos, barbantes, argolas, dentre outros), materiais gráficos como livros, revistas de arquitetura, enciclopédias, para citar alguns exemplos, com os quais elas possam ter contato com o conhecimento científico e viver primorosas experiências no campo da ciência.

Acerca disso Mello e Farias (2010, p. 65) explicitam:

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil. É no processo de viver as experiências que se apresentam que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência: suas formas de se relacionar com os outros e com as coisas, sua imaginação, sua autonomia, sua autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas ideias.

Assim, fica evidente que, à medida que a criança tem contato com a cultura em forma mais elaborada, novas experiências vão formando e complexificando os seus conhecimentos acerca do mundo. Esse processo de apropriação constitui os elementos que formam sua inteligência (modos de pensar os eventos do mundo) e personalidade (modos de ser e agir sobre o mundo). Quanto maior for o seu repertório de vivências, maiores e mais aprimoradas serão suas funções psíquicas e, por conseguinte, as suas formas de se comportar diante dos acontecimentos da vida. Vigotski (2009) discorre sobre as contribuições que a ampliação das experiências tem para o desenvolvimento infantil. O teórico expressa seu pensamento da seguinte maneira:

A conclusão pedagógica que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Com essa assertiva, evidenciamos contribuições dessa atividade para o desenvolvimento do autocontrole da conduta na infância:

As implicações dessa apropriação vão da ampliação do vocabulário e da linguagem oral à formação de uma identidade com valor positivo – expressa por “eu sei como” e “eu sou capaz de” –, passando pelo exercício da memória, pelo sentido do planejamento e do *autocontrole da conduta*, uma vez que as atividades lúdicas das quais resultam produtos concretos

exercitam e formam a auto-disciplina. Esta última é essencial para todas as aprendizagens e difícil de ser ensinada, uma vez que, como toda atitude, a autodisciplina não pode ser imposta sobre a criança, não é ensinada, mas precisa ser educada. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 63, grifo nosso).

Para complementar, recuperamos proposições de Vygotsky e Luria (1996, p. 213):

No ser humano, os mecanismos da fala estão longe de desempenhar somente um papel de reações expressivas. Esses (mecanismos) diferem de todas as demais reações por desempenharem um papel funcional específico: sua ação transforma-se na organização do futuro comportamento da personalidade. E, de fato, as formas culturais superiores da atividade intelectual são alcançadas pelo planejamento verbal preliminar do homem.

Diante de todas essas reflexões, é possível afirmar que, enquanto brincam no canto da construção, as crianças assumem comportamentos mais controlados, pois, “o acto bem sucedido [...] deixa uma impressão que conduz automaticamente a repetição [em níveis mais sofisticados] do acto” (FREINET, 1973, p. 58).

Mergulhadas na proposta e interessadas nas obras que criam, dirigem sua atenção exclusivamente às ações que desenvolvem a fim de concluírem os projetos nos quais se debruçam. “Os estímulos culturais permitem que a pessoa se concentre na atividade dada, às vezes vencendo sérios obstáculos” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 197). Dessa forma, as condutas mentais da criança mostram-se controladas, isto é, dirigidas essencialmente às ações que realizam e, como reflexo dessa condição, a conduta física passa a se apresentar também de maneira mais equilibrada.

[...] a criança desenvolve o hábito de refrear a imediata satisfação de suas necessidades e impulsos e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, de modo que, utilizando meios indiretos e adquirindo as necessárias habilidades culturais, possa conseguir controle mais fácil e melhor sobre a situação (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 180).

As formas mais elaboradas de comportamento têm como fonte a cultura (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY; LURIA, 1996). Assim, “o desenvolvimento específico de métodos psicológicos internos e a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 183). Tais assertivas legitimam as práticas pedagógicas voltadas à proposição dos *Cantos de Trabalho* de Freinet (1979). As experiências vividas pelas crianças nesses espaços contribuem para a formação e ampliação de repertório de vivências com o qual se

desenvolvem as ações mais complexas do psiquismo infantil. Por isso, as ações do professor são voltadas para “preparar um material que a criança possa utilizar com sucesso para realizações não exclusivamente escolásticas, mas vivas e dinâmicas” (FREINET, 1973, p. 49). Eis a relevância das ações educativas intencionalmente planejadas para o desenvolvimento cultural:

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. (MELLO; FARIAS, 2010 p. 58).

O estímulo do meio cultural constitui-se como poderoso aparato que afeta a formação da personalidade e organiza a estrutura de sua atividade (VYGOTSKY; LURIA, 1996). A partir disso, podemos depreender que, quando as crianças, em suas brincadeiras, passam a construir prédios, pontes, carros, castelos, constituídos de detalhes e até de mecanismos internos de funcionamento, estão realizando muitas ações mentais capazes de elevar as funções psíquicas de elementares a superiores. Segundo as proposições do próprio Freinet (1973, p. 49), à criança “que constrói uma cabana, uma garagem, uma carroça, que cria fantoches, é toda uma vida nova que agita e que tem a sua expressão na linguagem”.

Essas conexões internas que a criança faz só são possíveis de existirem mediante a condição de atividade. Quanto mais viverem experiências na elaboração de projetos de construção de objetos, brinquedos ou cenários para a brincadeira, mais oportunidades terão de concretizá-los com sucesso, relacionando fatos e articulando de maneira mais elaborada os modos de pensamento. “A própria criança domina os recursos de criar estímulos adicionais que centrem sua atenção em cada um dos componentes de uma situação e elimina tudo mais que se encontra em segundo plano” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 197).

Para que a criança evolua em suas ideias, é imprescindível que consiga “organizar suas reações num sistema correspondente, discernindo e ordenando as ações mais importantes” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195). Como vimos, isso é possível à medida que se encontra atenta e tenha vivido experiências anteriores que a impulsionem a pensar em novas maneiras de se fazer, isto é, contribuindo para o surgimento de novos comportamentos, dentre eles uma conduta mais equilibrada. Acerca disso, Vygotsky e Luria (1996, p. 197, grifos dos autores) explicam:

Dispositivos específicos são criados na criança, permitindo-lhe regular suas operações psicológicas, diferenciar entre o essencial e o não-essencial, perceber como as situações difíceis se submetem a determinados fatores fundamentais, centrais. Desenvolvendo-se culturalmente, a criança tem a oportunidade de *criar ela mesma esses estímulos que no futuro influenciarão, organizarão seu comportamento* e atrairão sua atenção.

Nessa proposta, em todo o processo da brincadeira de construção, a criança tem condições de vivenciar possibilidades de criação, destacadas por Vigotski (2009), especialmente a capacidade de o cérebro recombina e criar novas representações mentais responsáveis por organizar todo o comportamento da pessoa (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Assim, tendo “colocado as crianças no seu elemento de criação e de trabalho, a educadora escutá-las-á, estimulá-las-á nas direções que lhe parecem [mais] favoráveis” (FREINET, 1973, p. 50).

Para ampliação dessas proposições, os próprios autores explicitam:

A influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural a um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 215, grifo dos autores).

Assim, ao longo deste subitem, reafirmamos a compreensão de que, ao terem oportunidades de viver experiências relacionadas à construção de projetos, as crianças têm condições efetivas de ativar funções psíquicas responsáveis pelo processo de imaginação e criação. Empenhadas em imaginar e criar obras, desenvolvem capacidades especificamente humanas que possibilitam alcançar condutas (tanto no plano físico como mental) mais controladas. Tudo isso porque, ao estar inteiramente envolvida com a proposta, a criança evidencia maior autocontrole em relação aos impulsos e interferências externas. Testemunhar a efetivação de suas ações (traçadas no plano psíquico) expressas no produto que concretizou é algo que faz muito bem para sua autoestima e contribui para que perceba e mantenha-se equilibrada em razão de seus objetivos.

O próximo subitem desta seção aborda vivências relacionadas ao jogo de papéis sociais e as contribuições dessa atividade para propulsão e alargamento das possibilidades de

desenvolvimento pleno do psiquismo infantil, especialmente relativo ao autocontrole da conduta na infância.

4.1.3 Jogo de papéis sociais e desenvolvimento sistêmico das funções psíquicas superiores: reflexões sobre o autocontrole da conduta

“Brinca [a criança] não apenas porque é divertido, embora também o seja: mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social”.

(MARTINS, 2006, p. 40).

Uma das proposições em um *Canto de Trabalho* pode ser a efetivação de condições e materiais para a realização do jogo de papéis sociais. Trata-se de atividade mobilizadora da ativação de processos psíquicos orientadores de desenvolvimento da inteligência e da personalidade de crianças entre três e seis anos de idade. Marcolino (2017, p. 154) atesta o papel vital desse jogo na formação de qualidades humanas nas crianças, ao argumentar que, “além de possibilitar que as crianças vivam sua infância, a brincadeira [de papéis sociais] potencializa o desenvolvimento de uma série de processos psicológicos”.

Ao longo deste texto, temos ratificado que a brincadeira não surge na infância de maneira espontânea. Suas bases são potencializadas na atividade da criança com os objetos e na ação conjunta com o adulto, que exerce o papel de parceiro mais experiente (MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1998; MARCOLINO, 2013). Ao compreendermos a natureza social dessa atividade, consideramos que, especialmente na escola, as intervenções pedagógicas podem se constituir como propulsoras de condições efetivas para a sofisticação dos níveis de desenvolvimento do jogo de papéis sociais.

Com conhecimentos teóricos orientadores do seu pensar e agir, o professor planeja, acompanha, intervém e avalia propostas educativas dirigidas intencionalmente para o êxito do processo pedagógico, em que a criança amplia suas referências para sofisticar o jogo de papéis sociais. Dessa forma, a intervenção do professor busca promover:

[...] o desenvolvimento do próprio jogo e dentro da temática brincada pelas crianças. O que se quer é ajudar as crianças a aprofundar o conhecimento sobre aquela realidade na qual estão representando os papéis, ressaltando para elas tanto as diferentes ações e sistemas de ações naquela realidade, quanto as diferentes relações entre as pessoas. (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016, p. 150).

Essas ideias iniciais motivam discussões específicas sobre vivências infantis por meio de *Cantos de Trabalho*, com atenção especial, neste subitem, à realização do jogo de papéis sociais, refletindo sobre seu valor para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças, sobretudo no que se refere à apropriação e sofisticação de aspectos do autocontrole da conduta.

O jogo de papéis sociais tem contribuições efetivas para o desenvolvimento psíquico da criança por seu caráter semiótico (simbólico). Conforme esclarece Mukhina (1996, p. 155) “No jogo revela-se a função semiótica em gestação na consciência infantil”. Esse tipo de jogo dá origem a processos psíquicos responsáveis por elevar os níveis de compreensão e ação sobre o mundo em sua dimensão física, social e cultural. Valemo-nos dos estudos de Couto (2013, p. 63) para enfatizar que:

Nesse processo [de ação ativa sobre o mundo], as crianças se apropriam do jogo de papéis sociais, apreendem essa atividade real, objetiva, por meio da qual procuram conhecer e participar do mundo real dos seres humanos respeitando os limites e possibilidades do período de seu desenvolvimento.

Assim, em razão do momento cronológico (sua idade) de sua vida, a criança não tem condições objetivas de realização de atividades desempenhadas pelo adulto na sociedade, mas, por meio do jogo de papéis sociais, ela passa a compreender a atividade humana e as relações que dela derivam, tornando-se fonte para o desenvolvimento psíquico na infância.

Ampliamos as argumentações anteriores, retomamos Couto (2013, p. 65), para quem:

As necessidades não são deflagradas pelo jogo, mas existiam antes dele, os desejos irrealizáveis da criança aparecem quando ela se vê diante de desafios ou ações que não pode realizar por estar contida por suas limitações físicas e psicológicas. Esses desafios ou desejos despertam sua atenção, tornam-se objeto de sua consciência.

Por sentir a necessidade e não poder agir como adulto na vida real, a criança realiza seus desejos de desempenhar atividades vividas especificamente no mundo adulto por meio do jogo de papéis sociais, dando origem a situações imaginárias. Por meio delas, ao longo do aperfeiçoamento dos níveis do jogo, a criança passa a assumir um papel e o desempenha de maneira fiel, introduzindo ao seu comportamento as condutas do personagem que interpreta por meio dessa atividade. Em harmonia com essas ideias, Vygotski (2008, p. 27) explica:

A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno.

Quando joga, a criança assume um papel e isso “[...] implica seguir as regras que caracterizam a atividade do personagem, o que requer o exercício do “eu devo” em relação ao “eu quero” (MARCOLINO, 2017, p. 156)”. Sobre essa questão, Couto (2013, p. 69) considera que, no jogo de papéis sociais, “[...] as crianças são provocadas a agir dentro das normas de comportamento dos papéis escolhidos, tomam consciência de suas atitudes afastando-se de si mesmas e se avaliando por meio dos personagens”. É mediante a atividade que realiza no jogo de papéis sociais que a criança internaliza e desenvolve formas superiores de comportamento ainda não dominadas por ela (ZAPORÓZHETS, 1987; ELKONIN, 1998; MARCOLINO, 2013; NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016).

Sobre a capacidade que o jogo tem de impulsionar modos de pensar e agir da criança a patamares cada vez mais sofisticados, influenciando decisivamente o desenvolvimento dos processos que levam à formação de sua personalidade, Facci (2006, p15) sublinha:

O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – a atividade dos homens e a relações com os adultos. Ao mesmo tempo, ele exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade.

No jogo de papéis sociais, questões relacionadas ao aspecto social estão muito presentes e isso contribui para o desenvolvimento dos modos ser, pensar e agir na infância, uma vez que a personalidade não se constitui de maneira única e apartada dos demais processos, mas se faz à medida que o sujeito se relaciona com outras pessoas e com os elementos da cultura. Assim, Martins (2006, p. 29) destaca que, nesse processo de constituição da personalidade:

[...] a personalidade vai-se estruturando na unidade e luta dos contrários eu/outro, indivíduo/sociedade, o que nos permite afirmar que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim resultado da atividade social, e em certo sentido não depende da vontade do indivíduo isoladamente, mas da trama de relações sociais nas quais encontra-se inserido.

Essas afirmações vêm ao encontro das reflexões ora realizadas, porque sustentam nossa compreensão de que, quando brincam, as crianças se envolvem plenamente no que fazem, nos aspectos intelectuais e pessoais. Ao mesmo passo que se relaciona com o mundo por meio do jogo de papéis sociais, a criança assume outro lugar no sistema de relações sociais e apropria-se de outras esferas da vida, atividades e formas superiores de conduta (VYGOTSKI, 1995; NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016). Em relação a essa argumentação, Vygotski (2008, p. 32) expõe:

A cada passo, a brincadeira requer constantemente da criança agir contra o impulso imediato, ou seja, agir pela linha de maior resistência. Naturalmente, o desejo é correr- isso é claro, mas as regras da brincadeira ordenam que fique parado. Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é em maior do que o impulso imediato.

Durante o jogo de papéis sociais, as regras estão postas de maneira implícita: ao interpretar um personagem, a criança, antes de tudo, conhece suas características essenciais, e isso se dá por meio da observação direta das atividades executadas mediante esse personagem representado no jogo. Elkonin (1998, p. 243) enfatiza que no jogo:

Surgem regras internas não escritas, mas obrigatórias para os que jogam, provenientes do papel e da situação lúdica. Quanto mais desenvolvido está o jogo, tanto maior é o número de regras internas e os aspectos lúdicos multiplicam-se e ampliam-se cada vez mais, envolvendo inter-relações histotônicas das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e a continuidade do desenvolvimento do argumento.

Conhecendo bem as peculiaridades físicas e emocionais do papel, a criança tem condições de personificá-lo de maneira fiel, e percebemos que, enquanto brinca, o faz com muito empenho e satisfação. No que se refere a isso, Leontiev (1988, p.136) esclarece:

A situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. Um traço marcante nos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente o de que surge neles um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo.

Nessa perspectiva, mesmo que a criança evidencie em sua personalidade comportamentos típicos de impaciência, por exemplo, ao representar uma atendente de

consultório médico precisará conter seus impulsos imediatos para desempenhar bem o seu papel. As regras de comportamento dessa profissional estão implícitas e, para continuar atuando na brincadeira, a criança submete seu ímpeto em função da representação genuína do papel que escolheu. “A representação do argumento e do papel enche o jogo. O importante para as crianças é o *cumprimento dos requisitos do papel e subordinam a estes todas as suas ações lúdicas*” (ELKONIN, 1998, p. 243 grifo nosso). Conforme Marcolino (2013, p. 47):

[...] nos papéis representados pelas crianças estão contidas regras de conduta e de relacionamento social. Como na brincadeira o importante é representar bem o papel, a criança controla seu comportamento conforme normas de conduta. A criança percebe traços específicos das condutas, os individualiza no papel e, quando os generaliza, assimila uma forma de ser: médico, professor, ladrão, policial, dentre outros papéis disponíveis na rede de relações sociais.

Aos poucos, a criança vai se percebendo nesta dupla relação: de um lado são os impulsos imediatos e do outro o controle da conduta para exercer o papel de maneira satisfatória no jogo de papéis sociais. Essa dinâmica oferecida por esse tipo de jogo contribui para que a criança exercite cada vez mais sua autonomia e crie consciência de si em relação aos eventos do mundo e às outras pessoas. Sobre esse processo de reflexão, Lima e Akuri (2017, p. 126) contribuem:

Dessa forma, ao representar diferentes papéis no jogo, a conduta da criança vai sendo por ela controlada conforme as regras sociais do papel representado, o que ajuda a iniciar um processo de reflexão – quando compara seu comportamento no papel representado na brincadeira com o seu próprio comportamento –, assimilar outras formas de ser e organizar sua conduta e desenvolver seu pensamento e sua consciência.

Martins (2006, p. 39) também assevera que:

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida da criança e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas.

O jogo de papéis sociais está ligado à satisfação (VYGOTSKI, 2008) porque, quando assume um papel, a criança se envolve plenamente e expressa, por meio de seu

comportamento, modos de condutas sociais mais autocontroladas. O autocontrole da conduta é uma das qualidades superiores que só são possíveis de serem aprimoradas por meio dos processos de educação vivenciados pelo sujeito. Dessa forma, Leontiev (1988, p. 139) argumenta sobre as contribuições do jogo de papéis sociais para o desenvolvimento do autocontrole da conduta:

[...] dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido. O propósito surge aqui, é claro, diretamente relacionado com o papel representado no brinquedo.

Assim, durante o jogo, a criança expressa por meio de sua linguagem e conduta o quanto está envolvida nas ações que realiza. Nessa perspectiva, Mukhina (1996, p. 156) destaca:

Na atividade lúdica, o pré-escolar assume um papel determinado e atua de acordo com esse papel. A criança está disposta a assumir o papel de fera selvagem ou de um cavalo, embora geralmente desempenhe o papel de mãe, da educadora, do motorista ou do aviador. No jogo, a criança descobre pela primeira vez as relações entre adultos, seus direitos e deveres.

Para ampliação dessas ideias, Marcolino (2013, p. 48) explica: “Nesse movimento de assumir papéis, atuar conforme normas de conduta e sistemas de relacionamento social, ser ao mesmo tempo eu e o outro, comparar-se com um modelo, a criança vai assimilando as normas de relacionamento social e organizando a própria conduta”. Também sobre esse assunto, Martins (2006, p. 46) contribui explicitando:

A brincadeira traz em si modelos de ações e relações que a criança representa e, ao fazê-lo, não os imita apenas, mas também reflete (ainda que de forma primária) sobre eles. Graças aos progressos da consciência de si e do mundo, as regras implícitas em cada papel e nas relações entre eles, tornam-se mais evidentes. [...] A criança inaugura novos domínios sobre seus comportamentos, que lhes permitem superar o atendimento imediato aos estímulos externos. Reorganizando desejos e motivos, aprende a subordiná-los e hierarquiza-los e, assim, amplia sobremaneira os mecanismos de controle de si, dimensão fundante da personalidade desenvolvida.

Essas assertivas são amparadas nas argumentações de Leontiev (1988, p. 138-139), para quem:

Todos esses jogos são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante esses jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impede a fazer algo muito diferente.

Essas proposições fundamentam escolhas didático-pedagógicas em que a escola se abre como espaço para que as crianças brinquem, desenhem, conversem, se relacionem com outras crianças ou adultos, dentre outras possibilidades, fomentando sua ação ativa no mundo. Essas escolhas envolvem planejamento e organização de tempos, espaços, materiais e situações para compor com a turma de crianças um *Canto de Trabalho* que esteja voltado para a realização do jogo de papéis sociais, com vistas à criação de condições necessárias para que elas aprendam e desenvolvam qualidades fundamentais ao processo de humanização na infância.

No dia a dia da escola, um *Canto de Trabalho* pensado para motivar o jogo de papéis sociais é composto por uma variedade de materiais que fomentam intensamente a mobilização da atividade psíquica. Os cenários e conteúdos das ações infantis dependerão da oferta desses materiais. Assim, é essencial que esse espaço seja preparado com elementos diversificados, em bom estado de conservação e em quantidade suficiente para potencializar as ações das crianças durante a brincadeira. Em complemento, Marcolino (2017) propõe tipos de objetos que podem compor um *Canto de Trabalho* motivador do jogo de papéis sociais. Explica que a oferta de objetos reais (utensílios e instrumentos de verdade), brinquedos temáticos (brinquedos que representam utensílios e instrumentos reais) e objetos sem a significação lúdica (materiais não estruturados que assumem outras funções durante a brincadeira) motivam diferentes modos de expressão nesse tipo de jogo.

Durante o jogo de papéis sociais, as crianças podem criar personagens e cenários a partir de elementos materiais. Os objetos reais e os brinquedos temáticos podem nortear a escolha do tema e conteúdo do jogo, por exemplo: brincar de restaurante quando se tem disponível diversos materiais que indiquem essa temática (liquidificador, panelas, alimentos, talheres etc.); de médico quando estão acessíveis instrumentos (estetoscópio, esparadrapos, aferidor de pressão, termômetro, etc.) próprios do universo hospitalar; ou de cabeleireiro quando as crianças têm, em mãos, secadores de cabelo, cremes, pentes, espelhos, etc. Tais objetos assumem nesse tipo de jogo a função de direcionar os argumentos e ações de seus participantes, indicando o quê e como fazer durante a brincadeira.

Conforme Marcolino (2013), nesse tipo de jogo, podemos inserir objetos sem significação lúdica, oferecendo às crianças condições para que desenvolvam ações psíquicas

em níveis mais elaborados. A autora argumenta que esses materiais não apresentam em suas propriedades físicas relações diretas com o conteúdo do jogo e, por isso, podem possibilitar que as crianças mobilizem funções psíquicas mais sofisticadas, como, por exemplo, a função simbólica da consciência. Ao se deparar, durante a brincadeira, com objetos não estruturados, ou de acordo com a definição trazida pela autora, sem significação lúdica (por exemplo, palitos, canudos, tampinhas, pedaços de madeira, barbantes, dentre outros), a criança busca em seu repertório possibilidades de utilização do objeto, relacionando-o com contexto de vivências do jogo. Isso possibilita que as ações mentais realizadas pelas crianças sejam ainda mais sofisticadas. Nas palavras da própria autora:

A introdução de objetos sem significação lúdica específica é uma ação que enriquece a brincadeira e, ao mesmo tempo, altamente envolvente pelas possibilidades criadas de trabalho no campo dos significados. (MARCOLINO, 2013, p. 135).

É possível considerar, assim, que, num *Canto de Trabalho* como esse, a criança se relaciona com outras crianças, definindo, individual ou coletivamente, o papel a ser assumido, explicitando, nessas ocasiões, verbalmente, que é rei, rainha, cabelereiro, professor, cuidador do zoológico, vendedor de ingressos, ou seja, orientando seu pensar e agir para atuar conforme seus conhecimentos sobre o personagem vivenciado. Numa ocasião como essa, com materiais temáticos e outros sem relação direta e explícita com a brincadeira, a criança mobiliza sua atenção, percepção, pensamento, linguagem, sentimentos, todas funções psíquicas envolvidas no processo de autocontrole da conduta. Em especial, quando a criança revela envolvimento naquilo que faz, denota, também, ativação de capacidades especificamente humanas num movimento psíquico sistemático.

Vale, assim, retomar os argumentos de Vygotski (1995) de que, antes de se tornar patrimônio individual, cada capacidade psicológica é ativada em situações coletivas de atividade e de educação. Essa lei genética geral do desenvolvimento humano é potencializada quando buscamos diariamente, como professores da Educação Infantil, privilegiar espaços, tempos, materiais, situações e relacionamentos que favoreçam a participação ativa e expressiva da criança, por meio de diferentes atividades, dentre as quais o jogo de papéis sociais, considerando seu papel e valor para a humanização nos anos iniciais da vida.

Vygotski (2008, p. 35) ratifica essas assertivas ao explicar que “a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de

um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...]”.

No processo de viver ativamente a infância, por meio de diferentes atividades que envolvem plena e completamente a criança – nos aspectos emocionais, psicológicos e motores –, a proposição de *Cantos de Trabalho* favorece a sofisticação cada vez maior das possibilidades de atuação infantil, especialmente quando conseguimos reunir, organizar e dar acesso a um conjunto de objetos, dentre eles os denominados “sem significação lúdica” (MARCOLINO, 2013), por sua contribuição para motivar processos de substituições na brincadeira e, com isso, revelando ativação da função simbólica da consciência. Esta função psíquica superior ocorre num nível mais complexo da brincadeira e tem profunda relação com os processos de imaginação e criação.

Nas palavras de Vygotski (2009, p. 20) “a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. Para criar situações imaginárias no jogo (substituindo objetos, criando cenários, imaginando personagens, etc.), a criança adquire um repertório de impressões acerca do mundo e conhecimento a respeito das relações sociais para desenvolver o conteúdo e tema da brincadeira. Nesta dinâmica que o jogo de papéis sociais oferece – de vivenciar outros modos de ser –, a criança compreende melhor o mundo por meio das relações e atividade dos adultos e incorpora, em sua individualidade, elementos próprios de uma personalidade mais harmônica. Sobre isso Martins (2006, p. 37) explicita:

Nas relações sociais estabelecidas, o homem assimila modelos de reação orientados por normas, regras, costumes, exigências morais, etc. próprias do grupo ao qual pertence. Portanto, a vivência social institui não só os modelos de reações às circunstâncias, mas também os parâmetros para a auto-análise, fornecendo os pontos de orientação pelos quais as pessoas conduzem seus comportamentos.

Elkonin (1998) argumenta que há níveis do jogo de papéis sociais. O autor destaca que inicialmente as crianças sentem a necessidade de apenas executar as ações dos papéis; paulatinamente elas veem sentido em representar as relações pessoais do papel e, como um nível de elaboração maior (com mais repertório e um nível psíquico mais desenvolvido), as crianças passam a apreender os atributos mais específicos do papel que interpretam na brincadeira. O jogo de papéis sociais dá a possibilidade de a criança se apropriar da vida social (das formas de comportamento, das formas de relações humanas e do

sentido/significado das atividades humanas) e é a forma pela qual ela se apropria cada vez mais do mundo social que a rodeia (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016). Isso indica que, à medida que a criança cresce e tem oportunidades para vivenciar inúmeras situações nas quais o jogo de papéis sociais é privilegiado, ela tem mais condições de desenvolver qualidades humanas em níveis mais sofisticados.

Com vistas a promover esse tipo de brincadeira na escola em suas máximas possibilidades, o professor tem, nesse sentido, o papel de organizador das situações que suscitarão o jogo de papéis sociais na infância. Por essa razão, a ação docente é fundamental nesse processo, uma vez que, planejando espaços e tempos para que os jogos de papéis sociais aconteçam, observando-os e intervindo quando necessário, o professor tem a possibilidade de criar novas necessidades nas crianças, que possibilitarão a ampliação e sofisticação não só de suas ações durante os jogos, mas também nas situações de vida real.

Pelo exposto, um *Canto de Trabalho* planejado e organizado intencional e apropriadamente para fomentar os jogos de papéis sociais é provocador de novas necessidades, dentre elas a relação entre as crianças que envolvem a mobilização simultânea de várias funções psíquicas superiores (linguagem, pensamento, memória, atenção voluntária, função simbólica da consciência), colaboradoras para o desenvolvimento do autocontrole da conduta. Nessa mobilização, as funções psíquicas são ativadas e aperfeiçoadas e elevam os níveis de elaboração e atitudes das crianças, tanto no momento em que se aproximam, quanto no em que se distanciam do personagem que está representando. Nessa dinâmica de assumir diversos papéis, a criança se apropria de diversas formas de agir e se relacionar com o mundo, porque aprende diferentes modos de se comportar. Sobre isso, Elkonin (1998, p. 2, grifo do autor) argumenta:

As observações fizeram-me supor que no jogo das crianças em idade pré-escolar o principal é o papel que assumem. No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e a atitude diante da realidade [...] a situação *fictícia*, em que a criança adota o papel de outras pessoas, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas peculiares [...].

Apreendemos que, à medida que assume papéis sociais presentes em sua experiência social (padeiro, médico, carteiro, mamãe, professor etc.), a criança aprende a controlar sua percepção, sua memória e seu pensamento, revelando, assim, que o autocontrole é uma capacidade humana aprendida essencialmente nas relações sociais.

Para o próximo subitem, trazemos a discussão do desenho como uma atividade a ser promovida em um *Canto de Trabalho* e tecemos reflexões sobre as contribuições dessa forma de expressão tipicamente humana para o desenvolvimento do autocontrole da conduta infantil.

4.1.4 O desenho como expressão da criança e seu papel no desenvolvimento do controle da conduta na infância

“Desenhar concretiza material e visivelmente a experiência de existir”.

(DERDYK, 2010, p. 63).

Nosso esforço até aqui foi destacar como, efetivamente, ao ocupar um lugar social privilegiado e ativo nas relações estabelecidas na escola, a criança pode se envolver em atividades motivadoras de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento de marcas do humano na infância. Não é demais ressaltar que uma característica especificamente humana a ser formada e desenvolvida nesse momento da vida é o controle da própria conduta em níveis cada vez mais elaborados.

Diferentes atividades mobilizam capacidades psíquicas envolvidas no autocontrole da conduta. No item anterior, nós demos especial atenção ao papel do jogo de papéis sociais nesse processo. A partir daqui, apontamos o desenho como uma proposta para um *Canto de Trabalho*, em razão das contribuições dessa atividade especificamente humana para o desenvolvimento de formas de linguagem, pensamento, atenção voluntária e memória mais sofisticadas na infância (VYGOTSKI, 2009).

A concretização dos *Cantos de Trabalho* como uma metodologia capaz de favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças foi planejada e realizada, por Freinet (1976), por seu valor para a livre expressão infantil. Sobre isso, Galvão (2003, p. 46) complementa que:

O favorecimento da livre expressão proporciona a ligação afetiva e funcional entre a vida da criança e a aprendizagem escolar; ela é fundamental para que essa vida bata em nossa porta e adentre a sala de aula. Só assim o trabalho se tornará repleto de realizações e descobertas.

Esse é um dos princípios orientadores da Pedagogia Freinet, considerando uma prática educativa dirigida a oferecer às crianças as condições mais adequadas para a expressão

autônoma, tateios experimentais, relações harmônicas, cooperação e emancipação intelectual (FREINET, 1979).

Reiteramos que, nos *Cantos de Trabalho*, as crianças realizam escolhas segundo os próprios interesses e necessidades. Essas escolhas são consideradas elementos indispensáveis na estruturação das Técnicas Freinet, por se relacionarem com a ideia da criança estar ativa nas mais diferentes situações pensadas e vividas na escola. Incide no argumento apontado pelo autor de que o sujeito precisa ter objetivos para realizar determinado trabalho (FREINET, 1974), isto é, estar motivado a desenvolver um trabalho e se envolver numa atividade.

Sobre a questão das escolhas das crianças e sua contribuição para o processo de constituição da inteligência por meio do desenho, Tsuhako (2017, p. 27) explicita:

Quando o desenhar é prática valorizada por nós, professoras e professores, e faz parte das escolhas diárias das crianças, incentivamos sua expressão, a pesquisa de materiais e elementos envolvidos no desenho: linha, movimentos, gestos, cores e formas; incentivamos sua capacidade de representação, sua imaginação, seu prazer pela experimentação e criação, a sensibilidade para a contemplação das produções da turma e de outras obras de arte. E tudo isso favorece a formação de uma inteligência curiosa e criativa.

Desse ponto de vista, o desenho se torna uma forma de expressão da criança e pode constituir uma vivência infantil em um *Canto de Trabalho* na escola desde a primeira infância. Ao ser organizado com diversos elementos materiais diversificados – como suportes (folhas de diferentes tamanhos e formatos, chão, pranchas de madeira, placas de vidro ou plástico, superfícies de objetos etc.) e riscadores (giz, dedo, pincel, palito etc.) –, com os quais as crianças possam realizar pesquisas, elaborar hipóteses, ampliar suas maneiras de uso e simplesmente expressar de maneira livre seus pensamentos e impressões acerca do mundo e das relações sociais, o *Canto de Trabalho* do desenho se torna possibilidade rica de atuação ativa dessas crianças no interior da escola. Em consonância com essas considerações, Freinet (1973, p. 58) enfatiza a importância de “concedermos um lugar importante a estas realizações artísticas”.

Compreender o desenho como forma de expressão das elaborações internas da criança sinaliza para o professor o lugar que ele deve ocupar em seu planejamento e desenvolvimento das propostas educativas no dia a dia escolar. Criar oportunidades para que as crianças expressem suas vivências pelo desenho na companhia de parceiros mais experientes, que

apresentem essa linguagem em sua complexidade, é uma das funções primordiais da escola da infância.

O desenho, experimentado como expressão humana, contribui com os processos que levam ao desenvolvimento cultural desde a infância e motiva a sofisticação de funções psíquicas, tais como a imaginação, criação, linguagem, consciência estética, pensamento (TSUHAKE, 2016). Por isso, na escola da infância, promover vivências num *Canto de Trabalho* organizado com materiais diversificados, no qual as crianças têm pleno acesso e podem realizar escolhas, possibilita aquilo que Freinet (1979) delineia como livre expressão. À vista disso, a criança expressa seu pensamento por meio do processo de criação no desenho (FREINET, 1973).

Com possibilidades para pintar, desenhar, recortar e colar, a criança mobiliza capacidades imprescindíveis para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Freinet (1973, p. 58), em sua prática educativa com as crianças, obteve inúmeros elementos para afirmar que “conhece-se o gosto das crianças pelas imagens e o prazer que sentem em recortar, colar, colecionar. É a este gosto que iremos dar satisfação” (FREINET, 1973, p. 58). Assim, a criança apreende não só as propriedades físicas dos materiais que manuseia como também enriquece sua experiência estética, passando a compreender o mundo sob uma ótica mais elaborada no que tange à sensibilidade.

O entendimento do desenho como forma de expressão nos distancia das ideias e práticas obsoletas do desenho ainda recorrentes em escolas de Educação Infantil. São comuns, em pleno século XXI – embora os avanços das ciências acenem o contrário –, propostas pedagógicas em que desenhar se resume a colorir impressos com figuras estereotipadas ou copiar a representação feita pelo professor na lousa. Tais práticas não exercem influências positivas na formação de aspectos de criação e imaginação das crianças. Um dos fundamentos de práticas como essas é que a criança não sabe e não é capaz de se apropriar de formas ideais do desenho como linguagem tipicamente humana. Derdyk (2010, p. 142) assevera quanto às consequências desse modo de conceber a prática do desenho:

O ensino fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva e original. A criança, autorizada a agir dessa forma, certamente repetirá fórmulas conhecidas diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. Ela, com todo o seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como o seu próprio ser.

Vygotski (2009) explica que a capacidade de criar situações imaginárias está pautada no conjunto de impressões reais vividas pela pessoa. Por isso, quanto mais amplas forem as experiências da criança, mais condições de se expressar por meio do desenho ela terá. “A vivência é a fonte do crescimento, o alicerce da construção de nossa entidade. Fornece um leque de repertório, amplia a possibilidade expressiva” (DERDYK, 2010, p. 17). Esses argumentos expressos pelos autores evidenciam elementos teóricos para a compreensão de que, na escola, a proposta para a expressão por meio de desenho não se encerra nela mesma. Em nosso entendimento, sinaliza para uma questão valiosa para subsidiar a prática pedagógica na escola da infância: o esforço diário de oferecer ricas elaborações materiais (objetos, instrumentos, espaços etc.) e não materiais (linguagem, regras, relações etc.), criadas pela humanidade para tornarem-se repertório e referência para as expressões infantis, porque, quanto mais amplas forem as experiências das crianças, mais sofisticadas serão as suas objetivações no jogo de papéis sociais, na linguagem oral, no desenho, por exemplo. Em consonância com essas assertivas, “O desenho matinal constitui um excelente exercício, pois é *libertação íntima e convite à expressão gráfica*, segundo normas absolutamente pessoais” (FREINET, 1973, p. 56 grifo nosso).

Isso significa que, no *Canto de Trabalho* configurado para impulsionar o desenho como expressão da criança, é essencial disponibilizarmos vasta gama de materiais que fazem parte do acervo de instrumentos culturais (tintas, colas coloridas, papéis com diferentes texturas, formatos e tamanhos; revistas para recortes, massinhas para modelar, barbantes, carvão, pincéis, tesouras, régua, lápis, argila, dentre outros), ao alcance da criança. Uma configuração espacial e material pensada com a intenção de possibilitar o engajamento ativo da criança permite que ela mergulhe e viva intensamente numa atmosfera de liberdade de expressão (FREINET, 1979), que culmina em seu processo de autoria. Nesse sentido, um *Canto de Trabalho* assim configurado enriquece as objetivações das crianças e provoca nelas a necessidade de representar o mundo em sua complexidade.

Vale ressaltar que esses elementos materiais são citados para compor o canto do desenho porque, segundo Derdyk (2010, p. 45), “o desenho faz parte de um conjunto de atividades plásticas como a pintura, a escultura, a modelagem, a marcenaria, a colagem, a confecção de máscaras, de bonecos e de outros objetos [...]”. A autora indica que o desenho se articula com outras formas de objetivação humana. Assim como as funções psíquicas se conectam quando são ativadas numa relação sistêmica, as atividades de pintura, recorte e colagem, modelagem, desenho – dentre outras – exercem influência umas sobre as outras,

originando, assim, condições favoráveis para o desenvolvimento de qualidades psíquicas superiores, tais como imaginação, pensamento, criação, linguagem, memória, atenção, autocontrole da conduta (VYGOTSKI, 2009; RIBEIRO, 2009; TSUHAKO, 2016).

Num contexto planejado para a atuação ativa da criança em diferentes linguagens, o professor assume a função de motivador da participação efetiva da criança em uma diversidade de formas de representação, sem necessariamente interferir diretamente em sua produção, uma vez que ela revela em sua atividade sentimentos e vivências que são próprias da sua experiência como pessoa. A ação docente voltada para esse propósito se inicia no momento em que o professor contempla, em seu planejamento, atividades relacionadas à linguagem gráfica e se intensifica à medida que assume o papel de parceiro mais experiente e realiza as intervenções pedagógicas necessárias para que a criança amplie sua expressão e desenvolva a poética pessoal (TSUHAKO, 2016).

Assim, Tshako (2017, p. 174) argumenta que é imprescindível “deixar [cada criança] explorar esses recursos e também ensinar os procedimentos de uso, demonstrando às crianças que todos esses recursos estão a sua disposição e podem escolher qualquer um deles ou vários para se expressarem”. Esse tateio experimental (FREINET, 1976) contribui para que a criança amplie de maneira considerável seus modos de perceber, sentir e agir no mundo. À medida que a criança alarga seu repertório de impressões culturais, os processos relacionados ao desenvolvimento da inteligência e personalidade são fomentados, possibilitando, assim, efetivação de modos de pensar mais elaborados bem como atitudes infantis mais harmônicas.

Ampliar o olhar das crianças em relação ao desenho é importante uma vez que os sentidos também são desenvolvidos socialmente. Por isso, ensinar a criança a olhar e perceber o que existe ao redor; observar a natureza, mostrar a beleza existente em cada elemento circundante, ensinar a fazer relações, comparações; perceber as cores, nuances, formas, texturas e linhas amplia as experiências que criam as bases para o desenho. (TSUHAKO, 2017 p. 177).

Ao se expressarem com liberdade e autonomia, como declara Freinet (1976) em suas propostas, as crianças entram em atividade e, ao estarem inteiramente envolvidas naquilo que realizam, expressam comportamentos mais adequados de acordo com a situação social na qual estão inseridas. “A criança, enquanto desenha imagina, conta histórias, relembra, expressa vivências, objetiva” (TSUHAKO, 2017, p. 177). Isso evidencia que, quando desenha e mostra-se por inteira nessa atividade, a criança ativa várias funções psíquicas ao mesmo tempo e estas ensejam formas de expressão progressivamente mais elaboradas.

Esse mesmo princípio orienta a conduta da criança quando se expressa por meio do desenho: o envolvimento ativo dela não é expresso apenas na postura que assume fisicamente, mas também, e principalmente, na atividade psíquica e emocional. Nesse sentido, o desenho se articula com o jogo de papéis sociais. Em ambos, a capacidade de simbolizar, isto é, representar algo da realidade, está muito presente. Quando desenha, a criança opera com signos, que têm um papel fundamental na constituição dos processos que envolvem a inteligência, uma vez que esses signos são os meios dos quais a criança se utiliza para realizar atividades psíquicas internas (MUKHINA, 1996). Conforme argumentamos, quando a criança se expressa por meio do jogo de papéis sociais, “A imaginação suplanta a experiência sensorial prévia e, com isso, a própria realidade refletida ao mesmo tempo que encontra nela seu ponto de apoio e condição de existência. Eis a dialética da imaginação [...]” (MARTINS, 2013, p. 227).

Sobre essa questão, Derdyk (2010, p. 67, grifo da autora) argumenta que “desenhar é uma atividade lúdica, reunindo, como em todo jogo, os aspectos *operacional e imaginário*. Todo ato de brincar reúne esses dois aspectos que, saudavelmente, se correspondem”. Assim, quando desenha, a criança expressa suas impressões de mundo em suas circunstâncias culturais e sociais; ela desenha e se insere num jogo no qual é dona de suas próprias regras; desenho é, portanto, sob essa ótica, “o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular” (DERDYK, 2010, p. 48).

Na realização de propostas no canto destinado ao desenho, a criança cria mundos, personagens, enredos e cenários que deflagram intensa atividade psíquica. O contato com a diversidade de recursos materiais amplia a experiência estética da criança, tornando-a sujeito mais consciente de sua relação com o mundo. “O desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência. O desenho para a criança, “dona da brincadeira”, é o grande palco de seu universo íntimo. A criança desempenha todas as personagens e inventa regras [...]” (DERDYK, 2010, p. 60, grifo da autora).

À medida que a criança vê possibilidades de se expressar livremente nesse *Canto de Trabalho*, ela busca, por meio dos materiais disponíveis, formas de externalizar seus pensamentos, desejos e compreensão acerca do mundo. Aprimora suas produções e amplia sua experiência estética na criação de objetos diversos, brinquedos, quadros, jogos etc., envolta por uma dinâmica prazerosa e mobilizadora de funções psíquicas em níveis cada vez mais sofisticados. Durante o trabalho que realiza no canto de sua própria escolha, não hesita em passar a maior parte do seu tempo se dedicando a selecionar os materiais mais apropriados

para construir um brinquedo que ela levará ao parque mais tarde, por exemplo. Atenção voluntária, linguagem, pensamento e autocontrole são ativados nas ações de escolher, criar hipóteses e testá-las com os materiais. Envolvida na atividade que realiza nesse *Canto de Trabalho* (desenho para o livro da vida, recortes para a diagramação da notícia do jornal da turma, criação de obras de arte, modelagem, construção de brinquedos, etc.), a criança desenvolve formas mais sofisticadas de conduta, uma vez que:

A regulação da conduta consiste não só em frear e conter as incitações e as ações indesejáveis para a pessoa, se manifesta também no fato de que o homem *dirige sua atividade por uma determinada causa*, aportando a energia necessária para suas ações. (PETROVSKI, 1980, P. 368 – 369 apud EIDT; FERRACIOLI, 2010, p. 112).

Isso favorece que, por meio de sua própria atividade, a criança se aproprie de uma conduta cada vez mais consciente, isto é, “tem como desdobramentos comportamentos menos impulsivos e mais atentos” (EIDT; FERRACIOLI, 2010, p. 119).

Num *Canto de Trabalho* assim organizado, as crianças têm condições de exercitar sua habilidade de planejamento. Mergulhada na atividade que realiza, desenvolve sua capacidade de projetar ações e prever resultados. Todas essas ações intelectuais exigem da criança níveis superiores de atenção, pensamento, linguagem, memória e raciocínio lógico. Ao serem mobilizadas, essas funções psíquicas se ativam para que a criança desenvolva e expresse (fisicamente e intelectualmente) condutas mais controladas. Em outras palavras, para realizar determinada atividade – seja a de selecionar objetos ou pensar em formas mais adequadas de realização do seu projeto –, a criança ativa funções psíquicas em níveis mais elevados, que influenciam consideravelmente em sua forma de se comportar diante dos eventos do mundo.

No processo que envolve e coloca em funcionamento qualidades psíquicas superiores, a criança eleva sua capacidade de imaginar, representar por meio de signos, pensar sobre o que vivencia e “sugere uma intensa operação mental, envolvendo a capacidade de associar, relacionar, combinar, identificar, sintetizar, nomear” (DERDYK, 2010, p. 65).

Esse desenvolvimento psíquico superior viabiliza a apropriação de formas mais elaboradas de se relacionar e agir com as pessoas no mundo:

O desenho é manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para criança é continuamente reinventado. Ela reconstrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para

elaborar estas “teorias” sob formas de atividades expressivas. (DERDYK, 2010, p. 52).

Para isso, a escola da infância cria condições apropriadas, por meio das práticas educativas, com vistas a promover propostas relacionadas ao desenho, de forma a criar a necessidade de expressão na criança. Planejar, desenvolver e avaliar as propostas de livre expressão no canto destinado ao desenho é uma forma de oportunizar, às crianças, experiências que colocam em funcionamento qualidades humanas imprescindíveis para a aquisição de formas mais elaboradas de se apropriar e objetivar a cultura, como por exemplo a escrita.

Tanto a atividade de desenho quanto o jogo de papéis sociais fomentam a formação das bases orientadoras para a apropriação da linguagem escrita. Em ambas as atividades, estão presentes funções psíquicas necessárias à aprendizagem da escrita. Miller e Mello (2008) esclarecem que “a função simbólica da consciência que se forma do desenho, na pintura e na modelagem; o controle da vontade e da conduta favorecido no jogo de faz de conta; a necessidade de expressão que se forma em atividades que tenham sentido e significado para as crianças” são as premissas para conduzir um trabalho consciente voltado para a aprendizagem da escrita.

Em complemento, Ribeiro (2009, p. 97) considera que “como o desenho, a brincadeira com situações imaginárias representa papel fundamental na aquisição da função simbólica da consciência, ao favorecer a apropriação da escrita”. O desenvolvimento da função simbólica da consciência possibilita a substituição de um objeto por outro e, no processo de apropriação da escrita, esta relação também será estabelecida: a escrita representará a linguagem que, por sua vez, representa a realidade. Esse processo de representação é vivido e ampliado no desenho e no jogo.

A relação do desenho com a escrita é complexa e, especialmente na Educação Infantil, torna-se vínculo a ser explorado e sofisticado na proposta com os *Cantos de Trabalho*. Além das produções livres (individuais ou coletivas), as crianças têm a oportunidade de vivenciar propostas em que o desenho, o recorte e a colagem, dentre outras, sejam necessários em outras Técnicas Freinet, como, por exemplo, o *Jornal da Turma* e o *Livro da Vida* (FREINET, 1976). Com a disponibilidade de materiais diversos, as crianças podem compor as notícias da turma para o jornal; registrar por meio de recorte e colagens uma vivência no *Livro da Vida*; construir panfletos, bilhetes, convites, cartazes, dentre outros materiais nos

quais a escrita e o desenho são privilegiados em sua função social: comunicação e registro de ideias.

É comum presenciarmos, em diferentes instituições de Educação Infantil em nosso país, a escrita em situações forçadas. Professores criam situações fictícias (cartas sem destinatários reais, notícias que não serão propagadas, bilhetes que nunca serão entregues, dentre outros) para abordar a escrita, esquecendo-se da função para qual foi criada pela humanidade. A escrita, na escola da infância, pode ser vivida em situações reais com as crianças e, quando vivenciada em sua essência, traz contribuições para o processo de apropriação da cultura. Sobre essa questão, Derdyk (2010, p. 112) ressalta que o “[...] desenho incorpora uma função objetiva, prática, operacional. A criança vive [verdadeiramente] o ato da comunicação [...]”.

Freinet (1976) defendia um ideal: trazer para dentro da escola a vida tal como ela é. Por isso, informar toda a comunidade (pais, funcionários da escola, crianças das demais turmas, vizinhança e estabelecimentos comerciais) sobre algo importante que aconteceu ou acontecerá na turma por meio de panfletos, jornais, bilhetes e cartazes de verdade, é uma forma de viver a escrita impregnada em seu sentido social. Envolver as crianças em situações reais, tendo a escrita como instrumento sofisticado de comunicação de ideias, é uma forma de proporcionar a elas a apropriação da escrita como um instrumento complexo, criando condições efetivas para a formação de crianças leitoras e escritoras.

Assim, possibilitar que as crianças componham à sua maneira (recortes, colagens, pinturas, desenhos, mosaicos, utilização do signo gráfico, etc.) cartazes, páginas do *Jornal da Turma* e do *Livro da Vida*, panfletos, convites, dentre outros, é uma forma consciente de o professor orientar o trabalho com o desenho e escrita como expressão infantil.

Essa forma de apresentar a escrita às crianças privilegia a função para qual foi criada pela humanidade: expressar ideias, desejos pessoais, registro de informações importantes, dentre outras (MILLER; MELLO, 2008). Com práticas de planejamento, realização e avaliação direcionadas ao êxito dos processos de ensino e de aprendizagem, criamos, desde a infância, a necessidade de expressão e asseguramos uma vivência voltada para a apropriação da escrita em sua essência, e não pautada na artificialidade.

Assim, Vygotski (1995) teoriza que as práticas com a escrita na Educação Infantil exigem fundamentação na manifestação da necessidade vital do homem em comunicar suas ideias ao mundo. Esse estudioso explica que:

[...] o ensino deve ser organizado para que a leitura e a escrita sejam necessárias de alguma forma para a criança. A criança deve sentir a necessidade de ler e escrever. Aqui é onde a contradição fundamental [...] é revelada com a maior clareza: o ensino da escrita escolar: as crianças aprendem a escrever como um hábito motor determinado e não como uma atividade cultural complexa. [...] Isso significa que a escrita deve ter significado para a criança, que deve ser causada por necessidade natural, como uma tarefa vital que é essencial. Só então teremos certeza de que ele se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo de linguagem realmente novo e complexo. (VYGOTSKI, 1995, p. 201, tradução nossa³³).

A partir das assertivas de Vygotski (1995), podemos refletir que a prática pedagógica preocupada com respeito aos ritmos, tempos e especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na infância possibilitará condições mais favoráveis de contribuir para a evolução das formas de representação do desenho e para a apropriação da escrita em sua essência. A liberdade de ação e expressão atestadas na proposta com os *Cantos de Trabalho* possibilita a apropriação de conhecimentos e capacidades que só são possíveis por meio dos processos de educação.

Nesse sentido, o *Canto de Trabalho* organizado para instigar a expressão livre das crianças possibilita que, por meio das experiências vividas nesse espaço, as crianças ampliem suas hipóteses, elaborações, pensamentos, linguagem e se tornem sujeitos mais autônomos e criativos.

Ao longo desta seção, tecemos reflexões sobre quatro tipos de *Cantos de Trabalho* possíveis de serem realizados com as crianças na escola da infância. Conforme discutimos, as atividades realizadas nestes cantos potencializam aprendizagens orientadoras do desenvolvimento de funções psíquicas no sujeito, elevando-as a níveis superiores. Esforçamo-nos para explicar como a atividade de professores e crianças nos *Cantos de Trabalho* comportam elementos mediadores que contribuem para o desenvolvimento do autocontrole da conduta.

A seguir, destacamos considerações finais acerca das reflexões realizadas ao longo deste estudo.

³³ “Pero la enseñanza debe organizarse de forma que a lectura y la escritura sean necesarias de algun modo para el niño. El niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir. aquí es donde se revela con máxima claridad la contradicción fundamental [...] la enseñanza de la escritura escolar: a los niños se les enseña a escribir como un hábito motor determinado y no como una compleja actividad cultural. [...] Eso significa que la escritura debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. Unicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no como un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, esforçamo-nos para discutir elementos de uma das Técnicas Freinet, denominada de *Cantos de Trabalho* (metodologia criada pelo pedagogo francês Célestin Freinet), como contribuição para pensar o desenvolvimento do autocontrole da conduta nas crianças da Educação Infantil.

Nossa lógica de apresentação dos estudos realizados é iniciada na seção 1, momento em que apresentamos a trajetória profissional da pesquisadora bem como o motivo que a impulsionou à pesquisa. Nessa seção introdutória, trouxemos aspectos dos fundamentos que sustentam os argumentos contidos no estudo. Na seção 2, foi explicitado o percurso metodológico para a realização da investigação de cunho bibliográfico, detalhando procedimentos escolhidos e a referência acumulada sobre o objeto de pesquisa.

Na sequência, na seção 3, aprofundamos os conceitos orientadores das discussões, com especial destaque para conceitos centrais do trabalho desenvolvido por Célestin Freinet (1976). Na base das reflexões tecidas, estão os fundamentos que decorrem de análises históricas e culturais do processo do nascimento da segunda natureza humana, aquela de cunho social. Conforme argumentam Vygotski (1995; 1996), colaboradores e seguidores, esse processo é impulsionado mediante relações sociais, em situações em que cada pessoa, desde seu nascimento, se relaciona com outras pessoas e com a produção cultural constituída historicamente. Esse processo é deflagrado, como defende Leontiev (1978), mediante a educação.

Por meio dessas relações, a criança se apropria da cultura e desenvolve capacidades psíquicas essencialmente humanas (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996). Nesse processo, amplia qualitativamente funções psíquicas (memória, atenção voluntária, linguagem, pensamento, autocontrole da conduta) responsáveis por orientar seus modos de pensar, sentir e agir no mundo.

Os avanços no desenvolvimento das funções psíquicas superiores só ocorrem por meio dos processos de vida e educação que o sujeito vivencia (LEONTIEV; 1988; VIGOTSKII, 1988). Dessa forma, a escola de Educação Infantil tem a função social de promover condições efetivas para formação da inteligência e personalidade na infância, por meio das metodologias de trabalho que, conscientemente, cria possibilidades para a atitude ativa da criança, alargando seu repertório de mundo (MELLO, 2007; RIBEIRO, 2009).

Ao encontro dessa finalidade escolar, Freinet (1976) desenvolveu métodos em sua pedagogia capazes de criar necessidades humanizadoras nas crianças, mediante um trabalho educativo baseado no profundo respeito à diversidade de interesses infantis e voltado para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, com vistas à formação de pessoas com atitudes mais autônomas e cooperativas. As técnicas de trabalho Freinetianas fomentam nas crianças essas atitudes e possibilitam que o professor exerça sua atividade de docência pautada em princípios emancipatórios que beneficiam tanto a sua prática pedagógica quanto o desenvolvimento integral das crianças.

Na seção 4, discutimos as contribuições específicas de uma das técnicas de trabalho Freinet, os *Cantos de Trabalho*, para o desenvolvimento do autocontrole da conduta na escola da infância. Apresentamos e articulamos as elaborações de teóricos que se debruçaram sobre a temática e ressaltamos a necessidade de o professor planejar e realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento pleno das qualidades humanas na infância.

Ao longo dessa seção, apresentamos os *Cantos de Trabalho* (FREINET, 1976) como uma metodologia de trabalho que possibilita às crianças a condição de sujeitos ativos. Por possibilitar o pleno envolvimento nessas propostas, discutimos a configuração desses cantos na Educação Infantil, seus impactos e contribuições para a formação das qualidades especificamente humanas nas crianças, em especial, o autocontrole da conduta. Argumentamos, neste texto, que a criança não nasce com essa função psíquica já desenvolvida, mas ela a forma paulatinamente por meio das relações que estabelece com outras pessoas e com a cultura.

Em *Cantos de Trabalho*, ao vivenciar relacionamentos diversos com a cultura e outros sujeitos, a criança exercita integralmente sua autonomia. Isso fica explícito no ato de escolha da atividade a qual se dedicará, na tomada de decisões, na resolução de conflitos, na gestão do tempo, nos critérios que adota para a seleção dos materiais e no processo de criação (FREINET, 1979; SAMPAIO, 2002; FERREIRA, 2003; RIBEIRO, 2009). Todas essas situações são oportunizadas nos *Cantos de Trabalho* e permitem que a criança viva relações com o mundo, que a tornam um sujeito cada vez mais consciente de suas ações.

Após as discussões tecidas em relação ao desenvolvimento do autocontrole da conduta, destacamos quatro tipos de *Cantos de Trabalho* possíveis de serem propostos em turmas da Educação Infantil. No conjunto das reflexões, detivemo-nos nas proposições desses *Cantos de Trabalho* porque os consideramos capazes de fomentar a atividade docente e

infantil no sentido de oportunizar apropriações indispensáveis a sua formação emocional e intelectual em níveis cada vez mais elaborados.

Iniciamos com o *Cesto dos Tesouros* por se tratar de uma proposta voltada especificamente para as crianças pequenininhas, ao oportunizar o pleno acesso a objetos da cultura humana, propiciando assim o enriquecimento do repertório e das ações sobre o mundo. Durante os momentos de exploração do cesto, as crianças aprendem a realizar escolhas e têm atitudes investigativas. Tais condutas criam possibilidades para uma relação mais harmoniosa com o mundo.

O valor dessa proposta pedagógica para o desenvolvimento infantil consiste na ativação da atenção de maneira voluntária. Por meio dessa função psíquica, outras funções são mobilizadas e, por sua vez, passam de um nível elementar a um superior. Enquanto brinca com o cesto, a criança dedica-se inteiramente, apropria-se de propriedades físicas dos objetos e desenvolve capacidades especificamente humanas.

Nesse sentido, motivada pelas possibilidades de manuseio dos objetos, a criança mantém-se concentrada em suas ações, mostrando-se mais envolvida, o que expressará um comportamento mais controlado. Por essa possibilidade de envolvimento da criança, essa proposta de trabalho educativo cria condições mais oportunas para que a criança concentre toda sua atenção às ações que realiza e ative, conseqüentemente, a capacidade de controlar – mesmo que em fase embrionária – sua própria conduta.

Seguimos esse mesmo raciocínio para apresentarmos as contribuições da brincadeira de construção para o desenvolvimento do autocontrole da conduta. Assinalamos num primeiro momento que, desde a mais tenra idade, as crianças podem vivenciar experiências voltadas para esse *Canto de Trabalho*. Como uma forma de ampliar consideravelmente as vivências com o *Cesto dos Tesouros*, a *brincadeira de heurística* alarga o repertório de mundo e cria novas necessidades humanizadoras, como é o caso do autocontrole da conduta.

Para realizar essa atividade, a criança mobiliza inúmeras funções psíquicas. A princípio, suas elaborações com os objetos disponíveis podem se configurar como modestas construções, mas, em contato com elementos mediadores portados pelo parceiro mais experiente (no caso, o professor), passam a se constituir em níveis mais elevados. Por isso, realçamos a importância de apresentarmos os elementos da cultura humana em suas formas finais no contexto escolar para enriquecer as vivências e conhecimento de mundo das crianças (MELLO; FARIAS, 2010).

À medida que elaboram construções mais requintadas, as crianças elevam sua capacidade de agir e compreender o mundo. Dessa forma, crianças que têm a oportunidade de viverem primorosas experiências concretas que mobilizam a todo o momento sua capacidade de pensar, realizar escolhas e tomar decisões, dispõem de condições efetivas para desenvolver o autocontrole da conduta, visto que, quanto mais amplas forem suas vivências, mais ricas e abundantes serão as suas possibilidades de ação e compreensão do mundo.

Nessa dinâmica, o jogo de papéis sociais traz suas contribuições como teor de um *Canto de Trabalho*. Ao se dedicar a esse tipo de atividade, a criança cria diversas possibilidades para o desenvolvimento de funções psíquicas que sofisticam sua forma de ser, sentir e agir no mundo. Essa atividade é fundamental na vida da criança porque significa a apropriação do mundo adulto (relações, objetos, costumes, ações e comportamentos) em suas máximas possibilidades. Esse tipo de jogo é a maneira essencial de a criança vivenciar condições efetivas para seu processo de humanização (ELKONIN, 1998; RIBEIRO, 2009; MELLO, 2012; NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2016).

Durante o jogo de papéis sociais, quando escolhe um papel para representar, a criança seleciona adereços que melhor retratam seu personagem, argumenta diante das situações postas e mobiliza sistematicamente inúmeras funções psíquicas que, nessa atividade, se elevam a patamares superiores. Essas possibilidades de atuação da criança por meio do jogo de papéis sociais contribuem para que ela compreenda melhor as relações e atividades humanas e, assim, tenha condições efetivas de desenvolver harmonicamente os processos relacionados a sua inteligência e personalidade (MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1998; MARTINS, 2006; COUTO, 2013).

Discutimos que, ao desempenhar um papel, a criança busca em seu repertório de vivências as características essenciais do personagem e isso influencia na sua conduta durante o jogo. É necessário autocontrolar os impulsos para melhor representar o papel ao qual se dedica. A compreensão das relações que se estabelecem na sociedade é condição vital para que, progressivamente, a criança incorpore modos de comportamentos cada vez mais condizentes com a situação a qual está inserida. Nesse processo, ela sofisticada suas relações com o mundo, desenvolvendo sua personalidade de maneira mais harmônica.

As configurações e possibilidades de atividade infantil em *Cantos de Trabalho* na Educação Infantil são inúmeras. No canto configurado para o desenho, vimos que as discussões se pautaram no entendimento dessa atividade como expressão do processo de criação da criança. Assim, um *Canto de Trabalho* voltado para a livre expressão pode

contribuir para o desenvolvimento de qualidades psíquicas, uma vez que fomenta intensamente a atividade infantil.

Nesse processo de estar integralmente envolvida no trabalho que realiza, a criança expressa reações mais autocontroladas porque está motivada pela realização de sua atividade e cativada por um objetivo, que, ao final, poderá ser atingido. O envolvimento (psíquico, físico e emocional) se deve a maneira como a vivência se apresenta à criança. Estando o *Canto de Trabalho* organizado de forma a possibilitar o amplo acesso e a livre expressão, a criança se envolve plenamente na atividade e a realiza com atenção e autocontrole da conduta, expressos em níveis mais elevados.

Assim, explicitamos e defendemos, ao longo deste texto, a ideia de que, ao possibilitar vivências com *Cantos de Trabalho* na escola da infância, é possível promover a atividade infantil. Por meio dessa metodologia de trabalho, as crianças têm possibilidades de se envolverem plenamente e, assim, desenvolverem qualidades psíquicas superiores responsáveis por orientar sua conduta diante das situações vivenciadas no mundo.

A partir de nossas argumentações anteriores, buscamos responder nosso problema de pesquisa, explicitando que os *Cantos de Trabalho* comportam a atividade de adultos e crianças, tendo em vista a possibilidade de organização consciente, pelo professor, de espaços, tempos, materiais e relacionamentos para que a criança tenha condições objetivas e efetivas de se apropriar e desenvolver inúmeras capacidades humanas, especificamente no que tange ao desenvolvimento do autocontrole da conduta. Afirmamos que essa proposta pedagógica cria necessidades nas crianças, que impulsionam o funcionamento e qualificação de funções psíquicas em níveis cada vez mais refinados. Ao responder o problema, atingimos o objetivo da investigação de explicar como os *Cantos de Trabalho* de Freinet, como conteúdo e uma metodologia de trabalho pedagógico, possibilita a atividade de professores e crianças, tendo em vista mobilizar e desenvolver qualidades psíquicas em níveis superiores, em especial o autocontrole da conduta.

O conjunto das reflexões se encaminhou, portanto, para afirmar a hipótese de que a prática com os *Cantos de Trabalho* na escola da infância podem constituir-se como elementos mediadores, para que as crianças possam desenvolver de maneira harmoniosa a capacidade de controlar a própria conduta e o professor possa assumir-se como organizador intencional de espaços, tempos, materiais e situações para que a atividade infantil se efetive. A proposta com os *Cantos de Trabalho* abarca elementos essenciais para o desenvolvimento das qualidades humanas e fomentam a atividade tanto dos professores como das crianças, impulsionando,

assim, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade em sua integralidade desde o começo da vida.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo; Xamã, 2006.
- AKURI, J. G. M. **Currículo na educação infantil**: Implicações da teoria histórico-cultural. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20.12.96, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.
- COUTO, N.S. **O papel regulador da linguagem no jogo de papéis sociais**: alunos na escola, crianças na vida. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. 292 f
- DELARI JUNIOR, A. **Vygotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.
- EIDT, N. FERRACIOLI, M.U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade. IN: **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?**: em defesa do ato de ensinar. ARCE, A; MARTINS, L.M. (Orgs.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2.ed. p. 92-123.
- EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ELIAS, M.D.C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infancia. In: **LA PSICOLOGIA evolutiva y pedagogia em la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.
- _____. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. IN: ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo; Xamã, 2006. p. 11 - 26
- FALK, J. (Org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. Tradução Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FERREIRA, G. M. (Org.). **Palavra de professor (a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FREINET, C. **Educação pelo Trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1969.

_____. **Para uma escola do povo.** Lisboa: Editorial Presença, 1973.

_____. **A Educação pelo Trabalho.** Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

_____. **O texto livre.** Tradução Ana Barbosa. Dinalivro, 1976.

_____. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna.** Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1976.

_____. **Nascimento de uma Pedagogia Popular.** Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

_____. **Pedagogia do bom senso.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREINET, C; SALENGROS, R; **Modernizar a escola.** Trad. Ana Barbosa. Lisboa: Distribuidora Nacional de Livros, 1977.

FREINET, E. **O itinerário de Célestin Freinet:** a livre expressão na Pedagogia Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GALVÃO, M. C. A educação infantil: uma proposta de trabalho. In: FERREIRA, G. M. (Org.). **Palavra de professor (a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 43-48.

GHIDOTI, V. A autonomia como objetivo do trabalho. In: FERREIRA, G. M. (Org.). **Palavra de professor (a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 101 - 112.

GOLDSCHIMIED, E; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre; Grupo A, 2006.

HORN, M.G.S. **Sabores, cores, sons, aromas:** organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUBERT, A. K. A teia do conhecimento. In: FERREIRA, G. M. (Org.). **Palavra de professor (a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 61-72.

LEONTIEV, A. N; **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. **Infância e Teoria Histórico-Cultural**: (Des) Encontros da Teoria e Prática. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 115-128.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987 p. 104-124.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R; YUDOVICH, F.I. O papel da linguagem na formação dos processos mentais: colocação do problema. In: LURIA, A.R; YUDOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985. p. 7-23.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 143-190.

MAJEM, T; ÒDENA, P. **Descobrir brincando**. Tradução Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

_____. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 153-164.

MARTINS, L.M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo; Xamã, 2006. p. 27-50.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A. MARTINS, L.M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: editora Alínea, 2012. p. 93-122.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. IN: TULESKI, S.C; CHAVES, M; LEITE, H.A. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá: Eduem Maringá. 2015. p. 29-42.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Tadução de Reginaldo Sant' Anna. 30.ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MELLO, S. A.. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, p. 83-104, jan./jun 2007.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar de cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.53-68, jan./abr. 2010.

_____. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S.G.L.; SILVA, V.P.; MILLER, S. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotsky:** aproximações. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças de 0 a 5 anos.** Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). **Educação e Humanização:** as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAGEL, L.H. Do método ou de como pensar o pensamento. IN: TULESKI, S.C; CHAVES, M; LEITE, H.A. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá: Eduem Maringá, 2015. p. 19-27.

NASCIMENTO, C.P; ARAUJO, E. S; MIGUEIS, M. R. O conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na educação infantil: o papel do jogo. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 127-153.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. de F. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, S.A.; MELLO, S.A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 115-128.

PASQUALINI, J.C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

_____. Sujeito aprendiz da educação infantil: implicações da análise histórico –cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica In: MILLER, S.; BARBOSA, M.V.;

MENDONÇA, S. G. L. (Orgs.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 193-206.

PINO, A. **As marcas do humano**: às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vygotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, A. L. **Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet**: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

SAN MARTIN, A. A. M. Pode entrar: não precisa deixar a vida na porta. In: FERREIRA, G. M. (Org.). **Palavra de professor (a)**: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 49-54.

SILVA, M.R.P. **Cesto dos tesouros**: entre encantamentos, surpresas e descobertas. Rio de Janeiro: Editora Albatroz, 2016.

SINGULANI, R.A.D. A organização do espaço da escola de educação infantil In: COSTA, S.A.; MELLO, S.A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: Editora CRV, 2017. p. 129-139.

SOUZA, R.A.M; MELLO, S.A. O lugar da cultura escrita na educação da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S.A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 199-215.

TARDOS, A. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, J. **Abordagem Pikler**: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

TSUHAKO, Y.N. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

_____. O desenho como expressão da criança. In: COSTA, S.A.; MELLO, S.A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 115-128.

VÉNGUER, L; VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes**: jugar em casa com nuestros hijos em edad pré-escolar. Madrid: Visor, 1993.

VÉNGUER, L. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas em el niño. In: **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 156-167.

VIGOSTKII, L. S; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VYGOTSKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-118.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: < [https:// revista-educ-infant-indic-zoia.pdf](https://revista-educ-infant-indic-zoia.pdf) > Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, S. L **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995. (Obras escogidas, v. 3).

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone – Ed. Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jéferson Luís Camargo. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Visor. 1995

_____. **Obras Escogidas IV**. Visor. 1996

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R. **A história do comportamento humano**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução Lóllio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEFFORT, M. F. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

ZAPORÓZHETS, A. Importância de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In: **La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987 p. 228-249.