

NATÁLYA CAMARGO DE SOUZA

ROTINAS E MEDIAÇÕES NA PRÉ-ESCOLA

NATÁLYA CAMARGO DE SOUZA

ROTINAS E MEDIAÇÕES NA PRÉ-ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Maria Guimarães

Presidente Prudente
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

S716r Souza, Natália Camargo de.
Rotinas e mediações na pré-escola / Natália Camargo de Souza.
- Presidente Prudente : [s.n], 2013
153 f.

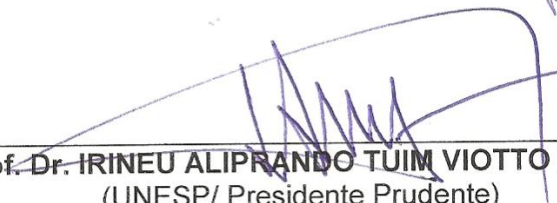
Orientadora: Célia Maria Guimarães
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação pré-escolar. 2. Rotina. 3. Mediação. I. Guimarães, Célia Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

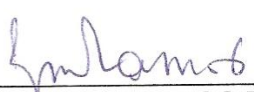
BANCA EXAMINADORA



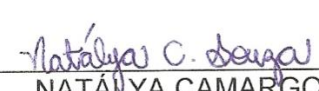
Profa. Dra. CÉLIA MARIA GUIMARÃES
(ORIENTADORA)



Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO
(UNESP/ Presidente Prudente)



Profa. Dra. ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA
(USP)



NATÁLIA CAMARGO DE SOUZA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 18 DE SETEMBRO DE 2013.

RESULTADO: APROVADA

Aos meus queridos avós Manoel, Aparecida, Eurípedes e Elila
(In memoriam)

Que tornaram possível minha existência e me proporcionaram o maior presente da minha vida – os meus pais. A vocês que hoje não estão presentes, mas fazem parte de minha história, que não tiveram oportunidades de educação, mas sempre a valorizavam e me ensinaram, através de seus exemplos de vida, a nunca desistir de um sonho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que sempre esteve comigo, sempre soube de meus medos, vigiou meus passos e fortaleceu minha vontade em busca dos meus sonhos. Sempre presente em mim, nos meus amigos, no meu mestre, nos meus pensamentos. Por vezes senti meu corpo fraquejar, mas em todos os momentos me estendeu tua mão, ergueu-me e me deu coragem para prosseguir. Conheces meus sorrisos, minhas lágrimas e és o principal motivo de minha vitória. Muito obrigado.

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

À minha orientadora Profa. Dra. Célia Maria Guimarães, por todo conhecimento compartilhado, por todo carinho, pela atenção dada e pelas orientações valiosas que jamais serão esquecidas. Sua presença marcou a minha vida. Por tudo o que me ajudou a ser, pela imensa alegria presente neste dia, o meu simples, mas eterno muito obrigado.

Aos meus queridos pais, Marta e Anísio, por todo amor, dedicação, paciência e por terem me ensinado que vale a pena acreditar em meus sonhos e lutar por eles. O meu obrigado é pequeno diante da grandeza do que fizeram por mim. Aos meus irmãos Ismael, Regiany e Rodrigo pelo carinho, por entender a ausência, compartilhar alegrias e tristezas, pelo companheirismo e, principalmente, por fazerem parte de minha história, vocês são mais que especiais para mim.

Aos professores que me acompanharam ao longo desta trajetória, Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, a Profa. Dra. Maria João Cardona, ao Prof. Dr. Pedro Guilherme Rocha dos Reis, a Profa. Dra. Renata Libório, que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho.

Aos meus amigos e, em especial, Carolina Archanjo, Josie Dias e Vivian Braz pela gentileza de sempre se lembrarem de mim, pela força e pelo carinho. Diante de tudo o que vivi até aqui, esta formação tem um sabor diferente, especial e único.

Aos profissionais da escola onde realizei esta pesquisa, principalmente às professoras e às crianças que a tornaram possível. A vocês devo o meu respeito. A todos, que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa, que me apoiaram e me acompanharam ao longo deste tempo, muito obrigada!

*O caminho do objeto até a criança e desta até o
objeto passa por outra pessoa.
Através de outros, nos tornamos nós mesmos.
O único “bom aprendizado” é o que é para o
avanço do desenvolvimento.
O saber que não vem da experiência não é
realmente saber.*

Lev Semenovitch Vigotsky

RESUMO

A dissertação “Rotina e mediações na pré-escola” apresenta os resultados da pesquisa vinculada à linha “Infância e Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente-SP. A pesquisa tem por objeto de estudo as mediações que ocorrem na rotina do pré-escolar, considerando como problema do estudo a organização do tempo, do espaço e das atividades das crianças nesta etapa da Educação Infantil. Portanto, o estudo tem por objetivo analisar e discutir, as rotinas adotadas com crianças, entre os 04 e 05 anos de idade, que frequentam os centros de educação infantil à luz da categoria mediação da teoria Histórico Cultural. Mediação é a categoria central dos estudos de Vigotsky (1989) e por seu intermédio ocorre a interferência de um terceiro elemento que possibilita trocas entre os polos de uma relação. Considerar a categoria mediação é ponderar que as funções psíquicas tipicamente humanas possuem sua origem na atividade social, sendo uma ferramenta eficaz no desenvolvimento do pensamento psicológico. A criança, nessa fase, tem um modo de aprendizagem peculiar que se ampara numa perspectiva lúdica, sendo que a mediação do professor e dos objetos da cultura é fundamental na interação entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem infantil, conforme afirmam os autores da Teoria Histórico Cultural, Vigotsky (2000), Leontiev (1989), Elkonin (1998) entre outros. O estudo se insere na abordagem qualitativa. Apresenta alguns procedimentos da etnografia, com técnicas metodológicas comuns às investigações denominadas estudo de caso, tais como descrição, observação não participante da unidade e de dois agrupamentos pré-escolares em uma instituição que atende a pré-escola em Presidente Prudente e análise de documentação escolar (Regimento e Planejamento Escolar, plano de atividades e cadernos de atividades dos pré-escolares). Os resultados alcançados evidenciam que a rotina é vista apenas como gerenciadora do tempo e do espaço, mas a organização dos elementos que a compõem propiciaram à criança pouca utilização da linguagem verbal para expor suas dúvidas, partilha insuficiente de experiências sendo que a interação adulto-criança e criança-criança ocorria sem as mediações apropriadas. As ações das professoras se encontravam condicionadas pelo sistema apostilado adotado pela escola e se restringiam a execução das tarefas presentes na apostila, sendo que as propostas privilegiavam o aporte técnico para a atividade de escrita. A forma como as professoras conduziram as tarefas, os momentos de higiene, brincadeiras e alimentação serviram para dividir o tempo das crianças na escola e/ou para controlar seu comportamento, evidenciando a rotinização do dia-a-dia e das tarefas infantis, o que desfavoreceu a qualidade das mediações. Para a teoria Histórico Cultural a rotina dos pré-escolares precisa se voltar para os interesses e necessidades específicas que caracterizam esta faixa etária, a exemplo de sua atividade principal -o *jogo de papéis*. Os arranjos espaciais, os momentos da rotina e as tarefas devem ser organizados de modo que potencializem as relações entre as pessoas e promovam mediações que imprimam significação ao aprendizado e favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Mediação. Rotina. Pré-escolar. Teoria Histórico Cultural.

ABSTRACT

The dissertation "Routine and mediations in preschool" presents the results of research linked to the approach "Childhood and Education" of Postgraduate Program in Education from Faculdade de Ciências e Tecnologia, of Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", campus Presidente Prudente-SP. The research object of study is the mediations that occur in preschooler routine, considering as a problem of the study the organization of time, space and activities for children at this stage of early childhood education. Therefore, the study aims to analyze and discuss, according to the mediation category of Historic Cultural theory, the routines adopted with children, between 4 and 5 years old, who attend early childhood education centers. Mediation is the central category of Vigotsky's (1989) studies and by its means there is the interference of a third element that allows exchanges between the poles of a relationship. Considering mediation category is to ponder that psychic functions typically human have their origin in social activity, being an effective tool in the development of psychological thought. The child at this stage has a peculiar way of learning that supports a playful perspective, so, the mediation of the teacher and the objects of culture is crucial in the interaction between the process of child development and learning, as claimed by the authors of the Historic Cultural Theory, Vigotsky (2000), Leontiev (1989), Elkonin (1998) among others. The present study is based on the qualitative approach. It presents some procedures of ethnography, with methodological techniques common to investigations referred as case study, such as description, non-participant observation of unit and two preschool groups in an institution that provides preschool education in Presidente Prudente, and analysis of school documentation (Rules and School Planning, scholars' plan of activities and activities notebooks). The results obtained point that the routine is seen only as managing of time and space, but the organization of the elements that compose it provides the child little use of verbal language to express their doubts, insufficient sharing of experiences once the adult-child and child-child interactions occurred without the appropriate mediations. Teachers' actions were conditioned by class books system adopted by the school and were restricted to the tasks present in the class book, and the proposed privileged the technical approach to activity of writing. The way the teachers conducted the tasks, the moments of hygiene, games and food were to divide children's time at school and/or to control their behavior, evidencing the "routinization" of day-to-day tasks and children's tasks, which disadvantaged the quality of mediations. For the Historic Cultural Theory preschooler routine should involve children's interests and needs that characterize this age group, like its main activity – the role-playing game. Spatial arrangements, and the moments of routine tasks should be organized so that enhance the relationship between people and promote mediations that give meaning to learning and provide child integral development.

Key words: Mediation. Routine. Preschooler. Historic Cultural Theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estrutura da rotina do grupamento JCP	95
Tabela 2 – Estrutura da rotina do grupamento PCP	96

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Sala do Grupamento JCP - crianças de 4 anos de idade.....	90
Foto 2 – Sala do Grupamento PCP - crianças de 5 anos de idade.....	91
Foto 3 – Material pedagógico: Letras Moveis (Grupamento PCP).....	112
Foto 4 – Figura Geométrica quadrado (Grupamento JCP).....	129
Foto 5 – Mercadinho (Grupamento PCP).....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	16
1.1 CULTURA – FONTE DO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	17
1.2 ATIVIDADE - RELAÇÃO SOCIAL ENTRE O INDIVÍDUO E O MUNDO EXTERIOR: FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	23
1.3 MEDIAÇÃO – OS SISTEMAS SIMBÓLICOS DA CULTURA HUMANA SÃO APROPRIADOS E OBJETIVADOS NA RELAÇÃO HOMEM E MUNDO EXTERIOR	29
2 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM PRÉ-ESCOLARES: ASPECTOS LEGAIS, PRINCIPAIS PILARES, CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO CULTURAIS	36
2.1 CONCEPÇÕES PROPULSORAS DO TRABALHO COM PRÉ-ESCOLARES ...	42
2.2 ROTINA NA PRÉ-ESCOLA POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÕES	51
3 CAMINHOS DA PESQUISA	57
3.1 A ORIGEM DO TEMA DA PESQUISA E ALGUNS PERCALÇOS EM SEU INÍCIO	59
3.2 TRAJETÓRIA PERCORRIDA	61
3.3 CONTRIBUIÇÕES ACERCA DE ESTUDOS SOBRE ROTINA E MEDIAÇÕES.....	68
3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	76
3.5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	78
3.5.1 Reflexões a partir dos documentos oficiais da escola investigada	81
3.5.2 O espaço físico da escola investigada	89
3.5.3 A rotina pedagógica do pré-escolar	93
3.5.4 As tarefas realizadas pelas crianças durante a rotina pedagógica - a atuação das crianças e do professor	105
3.5.5 Momentos e tarefas realizadas durante a rotina pedagógica que evidenciaram a necessidade das crianças de brincar	118
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXO	148
ANEXO 1 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	149

INTRODUÇÃO

Com esta pesquisa nos dispusemos a valorizar o espaço pré-escolar como essencial ao desenvolvimento da criança, além de resgatar nas rotinas pedagógicas os conteúdos e práticas pedagógicas próprias dessa faixa etária, respeitando as etapas a serem vividas e os aprendizados da criança ao longo do seu processo de desenvolvimento. (STEMMER, 2007).

Nesse sentido, a relevância científico-acadêmica e social desta pesquisa orienta-se para a formação inicial/continuada de professores da Educação Infantil. A mesma organiza-se em torno do entendimento de que o profissional que atua com crianças pequenas necessita elaborar uma rotina pedagógica a partir da organização de tarefas, dos tempos e espaços que considere as especificidades da idade (04 a 05 anos) e que, verdadeiramente, favoreçam o desenvolvimento das faculdades humanas superiores desses sujeitos.

Para a criança nessa faixa etária, a organização de sua rotina é fundamental para que a mesma desenvolva plenamente suas faculdades superiores, porque pode garantir a efetivação de propostas e atividades necessárias para que este desenvolvimento se efetive. São atividades que contemplam a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão e que desempenham papel fundamental no processo de desenvolvimento e na vida das crianças. (ELKONIN, 1998; LURIA, 1989; LEONTIEV, 1978; ARCE & MARTINS, 2007).

A etapa pré-escolar pode oferecer à criança grandes possibilidades de ampliação de seus conhecimentos culturais, do mundo e das pessoas que a rodeiam. Diferentemente do adulto que já apresenta um nível de desenvolvimento avançado, que lhe possibilita aprender e se desenvolver a partir de conceitos, da leitura, da sistematização de informações e de estudos teórico-científicos, a criança precisa se desenvolver por meio do processo de apropriação e objetivação de suas vivências concretas (objetais) mediadas pelo adulto, pelo ensino. Nessa direção, a organização do tempo institucional do pré-escolar torna-se questão fundamental na educação infantil e, por isso, torna-se objeto de estudo nesta pesquisa. O estudo proposto terá como aporte teórico os pressupostos da teoria Histórico Cultural na perspectiva dos estudiosos mencionados, dentre outros que compreendem a criança num movimento dialético e histórico-cultural.

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Infantil constitui-se na primeira etapa da Educação Básica, um período que envolve tanto a dimensão do cuidado, quanto o desenvolvimento integral da criança (físico, motor, social, cognitivo, linguístico e afetivo) e nessa direção valoriza o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, o art. 29 da LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009) a finalidade da Educação Infantil relaciona-se ao desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O interesse em um ambiente capaz de promover essa finalidade para educação infantil deu origem a questionamentos sobre a “rotina do pré-escolar”, sobre a qualidade do tempo institucional vivenciado pelas crianças junto aos adultos, sobre o tipo de atividades e espaços ocupados no decorrer do tempo institucional e a respeito daquilo que é considerado relevante para crianças nessa faixa etária. A partir dessas reflexões, surgiu o problema desta pesquisa, qual seja a busca da compreensão de como a rotina pedagógica incide, como ela é constituída e concretizada nos estabelecimentos formais de atendimento infantil, particularmente na pré-escola.

Nesse sentido, propôs-se como objetivo geral desta pesquisa analisar e discutir, as rotinas adotadas com crianças pré-escolares, entre os 04 e 05 anos de idade, que frequentam os centros de educação infantil à luz da categoria mediação da teoria Histórico Cultural. Os objetivos específicos organizaram-se com a intenção de: 1) investigar as rotinas adotadas nas salas de pré-escolares (04 a 05 anos), caracterizando-as; 2) a partir do conhecimento promovido pelo objetivo anterior, analisar - à luz da categoria “mediação” da teoria Histórico Cultural - as rotinas estabelecidas pelo professor para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo se insere na abordagem qualitativa e recorre a alguns dos procedimentos da etnografia e à algumas técnicas metodológicas das investigações denominadas estudo de caso, tais como descrição, observação não participante da unidade e de dois agrupamentos pré-escolar em uma instituição que atende a pré-escola em Presidente Prudente, SP e análise de documentação escolar (Regimento e

Planejamento Escolar, Plano de Atividades e cadernos de atividades dos pré-escolares).

Cabe salientar que, com base em leituras e análises dos estudos selecionados por meio do levantamento bibliográfico, entendemos, conforme Barbosa (2006; 2001), que “rotina pedagógica¹” é a organização temporal da distribuição das atividades presentes no cotidiano das instituições de educação infantil, dispondo e evidenciando os elementos que o professor considera mais significativos para determinada idade. Esse conjunto de atividades visa a organização do tempo de permanência da criança na instituição de educação infantil, leva em conta as situações cotidianas que são realizadas diariamente, com intuito de oportunizar às crianças o desenvolvimento e a manutenção de hábitos indispensáveis à preservação da saúde física e mental. (BARBOSA, 2001 e 2006; BATISTA, 2001; RODRIGUES, 2009; SANT’ANA, 2004).

A rotina não deve ser adotada apenas para orientar as ações dos professores e das crianças, mas também pode ser considerada como facilitadora da aprendizagem. Se for clara e passível de entendimento por parte das crianças, gera nelas segurança, dentre outras capacidades necessárias ao seu desenvolvimento na escola. Na educação infantil, os parâmetros para organização da rotina das crianças estão dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), que apresentam algumas atividades essenciais a serem consideradas no tempo em que a criança permanece na escola. É preciso considerar que a organização de atividades que contemplem o movimento, trabalhos individuais e coletivos (grupos grandes e pequenos), que desenvolvam concentração, atenção, linguagem, memória; tempo para repouso, alimentação, higiene, brincar, literatura infantil, recreação, jogo e atividade de produção textual e gráfica, - contribui para a construção da autonomia, competência que perpassa todas as vivências das crianças (SANT’ANA, 2004).

Conforme apontam autores precursores da teoria Histórico Cultural, dentre eles, Vigotsky (1989), Leontiev (1989), Elkonin (1998), na fase pré-escolar o modo de aprendizagem da criança é peculiar, ou seja, ampara-se em uma perspectiva lúdica em que o brincar apresenta-se como a atividade principal, sendo que a

¹ O termo “Rotina Pedagógica” é utilizado para explicitar a organização do tempo institucional da criança. Segundo Barbosa (2001, p. 6): “A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade.”

mediação do adulto é fundamental para que a criança domine a cultura e possa ensiná-la.

A propósito, a compreensão do termo “rotina pedagógica” apresentou-se de suma importância para contextualizá-la de acordo com os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, o que oportunizou fundamentar nossas reflexões, delimitar o problema, orientar o caminho para a investigação e direcionar nosso olhar para a Educação Infantil, nomeadamente para a pré-escola.

Esta dissertação se apresenta organizada em três partes.

Na primeira parte são oferecidos os fundamentos teóricos que tratam especificamente das categorias da teoria Histórico Cultural: cultura como fonte do processo de humanização; atividade como relação social entre o indivíduo e o mundo exterior, fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e mediação, categoria central deste estudo, que implica na mediação dos sistemas simbólicos da cultura humana, apropriados e objetivados na relação homem e mundo exterior. (LEONTIEV, 1978).

Na segunda parte apresentamos as perspectivas educacionais para o trabalho pedagógico com pré-escolares, no âmbito dos aspectos legais, ou seja, a evolução da legislação brasileira no que diz respeito à Educação Infantil, com ênfase na pré-escola, para assim apresentar os principais autores que formam os pilares que sustentam as concepções acerca do trabalho com crianças de 4 e 5 anos idade. Foram feitas também reflexões sobre a educação nesta faixa etária. A seguir evidenciamos a rotina do pré-escolar discutindo-a e contextualizando-a.

Na terceira parte abordamos os caminhos da pesquisa, ou seja, a origem do tema da pesquisa e alguns percalços encontrados em sua implementação, a trajetória percorrida, as contribuições de estudos sobre rotina e mediações, a caracterização dos participantes. Em seguida, adentramos na apresentação dos dados obtidos e discussão: descrição, análise e inferências a partir dos dados obtidos por meio das observações realizadas nas salas de aula das instituições participantes, além dos dados obtidos com a análise dos documentos oficiais da escola, do espaço físico, da rotina do pré-escolar, das tarefas, do brincar, das atitudes do professor e das crianças.

Para finalizar, procuramos tecer algumas considerações acerca do tema e dos achados proporcionados pelo estudo.

1 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Neste capítulo abordaremos os pressupostos da teoria Histórico Cultural considerando três grandes dimensões: na primeira trataremos dos aspectos da “cultura”, sua importância na relação dos indivíduos com meio social e histórico (tempo em que vivem), para, assim adentrar na segunda dimensão que trata especificamente da “atividade” e sua influência sobre as funções psicológicas superiores. Em cada etapa da vida humana existe uma atividade que se estrutura na relação social entre o indivíduo e o mundo exterior e que exerce maior influência sobre o desenvolvimento psíquico. A última dimensão trata especificamente da relação homem e mundo, mediada por sistemas simbólicos, em que as qualidades humanas cristalizadas nos objetos só podem ser apropriadas pela criança através de alguém mais experiente que conheça o seu uso social e transmita ao outro, através da linguagem, as características e funções do objeto e seu significado social. (LEONTIEV, 1978).

Abordar categorias da teoria Histórico Cultural foi fundamental para esta pesquisa, já que ela se constituiu na base teórica que orienta a pesquisadora para analisar os dados coletados através da observação da rotina pedagógica dos agrupamentos de crianças com idade entre 4 e 5 anos em uma instituição que atende a pré-escola, primeira fase da educação básica. O objetivo do estudo é analisar as relações de mediação estabelecidas entre as crianças, suas professoras, os espaços, as atividades e o uso do tempo em sala de aula (rotina pedagógica). A categoria mediação é fator central das investigações de Vigotsky (2000), Leontiev (1989) entre outros.

A teoria Histórico Cultural foi eleita como a teoria principal de análise para garantir a compreensão dos processos de mediação, termo científico utilizado com propriedade nos estudos desenvolvidos pelos autores referidos.

A teoria Histórico Cultural não se constitui em um método e através do estudo e de sua interpretação é possível compreender diferentes áreas do conhecimento, como Leontiev (1989), Luria (1989), Elkonin (1998) entre outros autores seguidores de Vigotsky (2000) fizeram, procurando compreender aspectos da neurologia, da psicologia e da pedagogia. Poderíamos apresentar apenas a categoria mediação, mas o estudo perderia sua totalidade e assim não poderíamos estudar a parte com

um olhar definido e apurado. Só é possível fazer um recorte quando se conhece a totalidade e por isso as categorias serão tratadas de forma que possamos compreender a categoria mediação sem excluir as demais categorias uma vez que estão intimamente ligadas.

1.1 Cultura – fonte do processo de humanização

Segundo os pressupostos da teoria Histórico Cultural, na contramão da ciência positivista, “[...] o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade.” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Sendo assim, de acordo com a teoria Histórico Cultural, o homem é um ser social, cultural e histórico. Seu desenvolvimento ocorre na interação com a cultura, mediada por sistemas simbólicos e tal fenômeno ocorre através do trabalho, função que diferencia o ser humano dos outros animais. O termo trabalho, utilizado neste estudo, é compreendido como a atividade vital racional desenvolvida pelo homem na sua relação com a natureza e com os outros homens, pois é nessa relação que o homem se hominiza e se humaniza. Sobre este processo Leontiev (1978, p. 262), afirma que “[...] esta passagem modificou sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, esta submetido não a leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*.”

A passagem da condição animal para a condição humana compreende um longo processo, em que a evolução biológica teve importância fundamental, já que sem o cérebro humano esta ação não se concretizaria. O biológico oferece os subsídios para a vida em sociedade, mas o marco de sua passagem (de animal para homem) não provém somente da utilização dos objetos naturais, mas sim da fabricação de instrumentos e das formas rudimentares de trabalho social e, concomitantemente da construção da linguagem e formas de comunicação. (LEONTIEV, 1978).

Sendo assim, podemos compreender que a teoria Histórico Cultural possui suas concepções fundamentadas na identificação ou diferenciação entre o desenvolvimento animal e o desenvolvimento humano e explica que o processo de

hominização e humanização efetiva-se pelo trabalho, na construção de instrumentos e da linguagem no seio de uma sociedade humana.

A explicação da ontogênese animal está relacionada a duas formas de experiências: a experiência genética (hereditariedade) e a experiência individual e social.

A experiência genética da espécie consiste na transmissão às próximas gerações das propriedades morfofuncionais e a experiência individual e social consiste na interação de cada sujeito humano com o meio social no qual está inserido. Ambos os tipos de experiências são comuns aos animais e aos homens. No entanto, para o homem existe outra experiência de caráter qualitativamente superior, a experiência que determina seu desenvolvimento pautado na experiência socialmente construída no seio da cultura historicamente acumulada pela humanidade. (LEONTIEV, 1978).

O desenvolvimento da ontogênese humana é o processo de interação dos três tipos de experiência: o dado por sua herança genética; as formas de interação individual com o meio; as formas de apropriação da experiência histórico-cultural vivenciadas. Nesta perspectiva, podemos pensar em uma ontologia social do trabalho em que a natureza do ser, sua realidade, sua existência foram modificadas em decorrência do trabalho. Assim, o desenvolvimento biológico torna-se dependente do desenvolvimento do trabalho e estabelece-se uma relação de interdependência entre desenvolvimento biológico e atividade social. (LEONTIEV, 1978).

É importante considerar a influência marxiana na constituição dos pressupostos da teoria Histórico Cultural, sobretudo ao tratarmos da categoria trabalho, pois fica claro o estreitamento com a sua base filosófica ligada ao materialismo histórico dialético e a importância das relações sociais e da produção cultural da humanidade no processo de desenvolvimento e humanização dos membros da espécie humana.

Vigotsky (1989) tomou o marxismo como base filosófica da teoria Histórico Cultural com intuito de pensar a formação do pensamento, considerando a organização social e o modo de produção social efetivado pelos indivíduos ao longo da história. Para o autor, a estrutura da sociedade – economia – interfere no desenvolvimento do pensamento das pessoas, nos objetos que serão criados pelo trabalho humano. O fundamento básico do materialismo histórico está ancorado na

perspectiva antropológica marxista, que concebe a natureza humana intrinsecamente constituída por relações de trabalho e pela produção que os homens estabelecem entre si, com vista à satisfação de suas necessidades, ou seja, a sobrevivência através do trabalho está diretamente relacionada ao homem histórico contextualmente situado.

No entanto, a economia capitalista é permeada pelos processos de alienação, desde os seus primórdios e no tempo histórico em que vivemos, questão que não abordaremos neste estudo. Porém, não podemos deixar de mencionar esse fenômeno próprio da sociedade capitalista e que, segundo a teoria Histórico Cultural, compromete o processo de desenvolvimento humano. Abordaremos de modo especial o trabalho (atividade produtiva) no processo de humanização, enfatizando a sua importância. Justifica-se a escolha, pois de acordo com a teoria Histórico Cultural foi este processo que possibilitou a evolução humana, constituída por mudanças biológicas regidas diretamente pelas leis histórico-sociais, em que cada membro da espécie pode ter as condições de superar a condição de espécie homo e efetivamente se humanizar, tornar-se sujeito pensante, consciente e livre. (LEONTIEV, 1978). No entanto, é importante esclarecer que:

Não queremos com isto dizer que a passagem do homem pôs fim à acção das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança. O homem não está evidentemente subtraído ao campo de acção das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 264).

A atividade humana (trabalho) não limita o homem a adaptar-se à natureza: ela o torna capaz de criar meios para satisfazer suas necessidades. À medida que se criam novos objetos, cada vez mais complexos, o seu desenvolvimento (do homem) se modifica e se intensifica. Sendo assim, podemos afirmar que o desenvolvimento humano não se limita aos fenômenos impostos pela hereditariedade biológica, mas sim se efetiva e amplia-se pelos fenômenos da cultura material e intelectual acumulada ao longo do tempo pelas gerações humanas.

A propósito, entendemos “cultura” como um conjunto de práticas na natureza (material), pelas quais o homem age, transforma e desenvolve-se a partir dela. É a

forma como vivemos e, ao mesmo tempo, o jeito de viver em grupos sociais específicos (social). Consideramos também o conjunto de conhecimentos, de valores, de crenças, de ideias (natureza imaterial) de um grupo social, de um povo ou de uma época como objetos culturais de característica simbólica. Os sujeitos da cultura são os indivíduos enquanto membros de uma sociedade. Ao mesmo tempo em que são considerados indivíduos, são também “objetos” da cultura. (RABUSKE, 1995).

Portanto, a cultura é a estrutura pela qual se constitui o “mundo dos homens”, a produção social e o produto do trabalho é o resultado da atividade humana. Ambos se tornam base para que o homem crie novos objetos, baseando-se na relação com a natureza, no que já foi criado, organizando-se, portanto, em um processo histórico interminável. A cultura é condição para nos chamarmos e nos sentirmos humanos.

Segundo Leontiev (1989), as gerações humanas morrem, mas aquilo que criaram passa a ser legado para as gerações seguintes - por meio da mediação - que multiplicam e aperfeiçoam, pelo trabalho e pela luta, as riquezas que foram construídas e lhes foram transmitidas ao longo da história. O autor ainda argumenta que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Cada geração apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram neste mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Cada geração começa a sua vida em um mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações passadas e aí ocorre a apropriação dos objetos culturais (materiais e simbólicos), produto do desenvolvimento histórico da sociedade. Cada ser humano precisa se apropriar dos objetos que carregam acumulados os traços da cultura humana, assim como carregam o trabalho historicamente elaborado pela humanidade. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica por ela acumulada, mais cresce o papel da educação. Para Leontiev (1978, p. 267),

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Podemos afirmar, portanto, que o jeito humano de viver é um jeito sociocultural e envolve dois elementos muito importantes que ajudam a construir o comportamento humano em um grupo social: o trabalho e a linguagem. Trabalho é ação material do homem junto à natureza (exemplo: cortar a árvore para construir o machado). A linguagem é o elemento constituinte do humano, pois com ela organizamos nossos pensamentos, sentimentos, emoções, interesses, vontades e atos. Com ela organizamos o mundo humano, construindo sentido para o que fazemos e aprendemos, bem como para o que existe e acontece no mundo. A linguagem é elemento fundamental da vida social. (LEONTIEV, 1989).

A condição de viver, de pensar e de organizar a vida coletiva (vida social), é o que movimenta o processo de autocriação humana, de produção da humanidade e da cultura. O homem para se desenvolver transforma a natureza e produz os instrumentos necessários a esta atividade e, nesse processo, produz cultura material e simbólica. A cultura material são os objetos palpáveis, os instrumentos materiais construídos pelos homens para auxiliar e superar as suas necessidades como, por exemplo, a canoa, o carro, o machado, a flecha, etc. Já a cultura simbólica são objetos imateriais, instrumentos simbólicos como a linguagem oral, escrita, gestual, gráfica, artística, dentre outras; linguagens essas que engendram as condições de desenvolvimento da subjetividade humana (emoções, sentimentos, pensamentos, consciência, personalidade). Portanto:

Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. (MELLO, 2007, p. 86).

De acordo com Leontiev (1978), as aptidões humanas estão fixadas nos produtos da atividade e cultura humana. Tal afirmação desvincula o processo de desenvolvimento de aptidões das leis da evolução biológica. Sendo assim, o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Só apropriando-se delas (obras da cultura humana) no decurso da sua vida, o homem adquire as propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente, não em virtude das diferenças de pele, forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim em decorrência das enormes diferenças nas condições e modo de vida das pessoas, das dificuldades de apropriação da riqueza proveniente da atividade material e mental construída pelos homens, das diferenças do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais dadas as desigualdades sociais. Podemos afirmar, portanto, que as desigualdades entre os homens não provêm das suas diferenças biológicas naturais. Elas são produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade das relações com as aquisições das aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo social e histórico. (LEONTIEV, 1978).

A cultura possui os objetos, os símbolos, os significados e a linguagem construída pela humanidade ao longo de sua história. Sendo assim, a apropriação e objetivação desses saberes pelo indivíduo é o que determina sua humanização, ou seja, é a partir da própria cultura no qual está inserido, que o homem através do processo de apropriação desenvolve-se, transforma-se, torna-se humano. O tempo histórico, o meio social e a relação que estabelece influencia diretamente seu processo de aprendizagem e está intimamente ligada às questões econômicas que geram as desigualdades sociais.

No entanto, cada ser humano passa por etapas específicas em cada fase de sua vida. Essas etapas podem em algumas culturas se prolongarem um pouco mais e em outras ocorrerem de maneira breve, mas, elas acontecem mais ou menos na mesma idade dentro das mais diversas culturas. Através do estudo da teoria Histórico Cultural pode se afirmar que em cada etapa há uma “atividade” que influencia seu desenvolvimento, sua aprendizagem e transforma suas funções psicológicas de elementares em superiores e que se estruturam na relação social entre o indivíduo e o mundo exterior. No tópico a seguir trataremos especificamente da categoria atividade e de suas especificações.

1.2 Atividade - relação social entre o indivíduo e o mundo exterior: fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores

O desenvolvimento humano, de acordo com os pressupostos históricos culturais, é concebido em estágios sendo que cada um deles é regido por uma atividade que governa as mudanças mais importantes na psique. Esta atividade, chamada de “atividade principal”, exerce maior influência nos processos psíquicos, formando-os e reorganizando-os.

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1989, p. 122).

Os conteúdos dos estágios não estão desvinculados da forma como ocorre o desenvolvimento, mas são governados por condições históricas nas quais a criança está inserida. A idade, aqui apresentada em cada estágio, portanto, não se caracteriza como limite. Dependendo do contexto cultural, o desenvolvimento da criança pode ocorrer com duração diferente.

Na perspectiva Histórico Cultural, os principais estágios de desenvolvimento são: a comunicação emocional do bebê, manipulação de objetos, jogos de papéis, atividades de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. Essas etapas não coincidem com o desenvolvimento biológico, porque sua origem é histórica.

No primeiro ano de vida, a atividade principal é a *comunicação emocional* do bebê. Esse estágio é caracterizado pela afetividade, pois o ser humano necessita fundamentalmente da presença e do suporte do outro para se humanizar. Para o recém-nascido, o meio ambiente consiste em um único indivíduo - o adulto - que assume o papel de meio social, garantindo a sua sobrevivência e possibilitando as condições sociais para a maturação das estruturas nervosas do bebê, ou seja, para o processo de mielinização do seu sistema nervoso. Além de constituir-se na base para a formação sensório motora de manipulação, o outro (mãe ou substituto dela) é quem permite o desenvolvimento. A mãe dá sentido aos efeitos orgânicos do bebê,

ou seja, suas necessidades e modos de satisfazê-lo. O choro é tomado como uma demanda, uma forma de comunicação social. Embora o bebê ainda não faça uso da linguagem verbal, ele utiliza outros recursos para manter a comunicação máxima com o adulto, garantindo sua sobrevivência. (LEONTIEV, 1989).

A transição desse estágio para o seguinte é marcada pelo processo de subjetivação, causado pela dialética entre alienação e separação, fator essencial para pensar o advento do sujeito. No início, o bebê não consegue se diferenciar de quem cuida dele e essa dimensão é alcançada aos poucos quando a criança começa a criar uma imagem corporal do outro. Neste estágio, a mãe ou o adulto amplia o próprio diálogo com a criança, e começa a incluir os objetos, deslocando a atenção da criança para o objeto. Pouco a pouco a mãe permite que a criança seja capaz de utilizar o objeto sem a sua ajuda, portanto surge ainda, na primeira infância, a atividade principal de *manipulação dos objetos*. (LEONTIEV, 1989).

O autor, afirma que o pensamento da criança está em crescente evolução em função da linguagem e será o auxílio fundamental para que ela compreenda a ação com os objetos e os procedimentos socialmente elaborados para sua utilização. A comunicação surge como instrumento de mediação entre as ações da criança, o adulto e as formas de manipulação dos objetos. Essa atuação com os objetos permite uma ampliação de conhecimentos sobre diversos significados, criando novas condições, que são premissas ao surgimento da brincadeira.

A próxima transição ocorre no período pré-escolar e a atividade principal passa a ser o *jogo ou a brincadeira*. Através dessas atividades, a criança começa a tomar consciência dos objetos utilizados pelo adulto e das ações humanas realizadas com ele, esforçando-se para agir como um adulto. (ELKONIN, 1998).

[...] a brincadeira infantil tal qual conhecemos consiste em uma atividade caracteristicamente humana. Podemos encontrar elementos de atividade lúdica em certos tipos de animais superiores, porém a brincadeira infantil em nada se parece com essa atividade animal. Isso porque a brincadeira da criança não é instintiva, mas atividade objetiva, que tem como referência sua percepção do mundo dos objetos e símbolos humanos, os quais determinam a forma e o próprio conteúdo de seu brincar. (ROSSLER, 2006, p. 55).

O período pré-escolar é caracterizado por um novo mundo que a criança descobre, enxergando o adulto e reproduzindo suas atividades, funções e relações como modelos. Nessas atividades, os objetos são utilizados como meio para que as

crianças representem o mundo do adulto, tomando consciência dele e das ações humanas realizadas com ele. Essa etapa é base para os conhecimentos e hábitos gerais que o ser humano precisa para viver em sociedade, como: o uso dos objetos; o domínio da linguagem; a orientação no espaço e tempo; o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação além da iniciação na literatura e na arte. Sendo assim,

[...] o principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pela atividade humana e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – a atividade dos homens e as relações com os adultos. Ao mesmo tempo ele exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade. (FACCI, 2006, p. 15).

Leontiev (1989) explica que a passagem da infância pré-escolar para a fase seguinte está ligada à entrada da criança na escola e a atividade principal passa a ser *o estudo* e, neste estágio, ocorre a assimilação de novos conhecimentos. A criança se apoia na consciência e no pensamento teórico para resolver os problemas, dando oportunidade para se desenvolverem outras funções e capacidades, como: reflexão, análise e planificação mental.

Mais tarde, na adolescência, a atividade principal passa a ser a *comunicação íntima pessoal*, caracterizada por mudanças significativas. O adolescente torna-se crítico e busca na relação com o grupo uma forma de posicionamento pessoal. Nesse estágio formam-se os verdadeiros conceitos que orientarão sua forma de ver o mundo e de se comportar nele. O estudo ainda é importante e se torna um meio de preparação, um guia profissional. A última etapa do desenvolvimento acontece quando o indivíduo torna-se trabalhador e ocupa um novo lugar na sociedade. (LEONTIEV, 1989).

Os estágios são complementares entre si, sendo que a atividade que deixa de ser principal, para que outra exerça maior influência no desenvolvimento psíquico do indivíduo, não desaparece totalmente. No entanto, segundo a teoria Histórico Cultural, a relação do homem com o mundo através de sua atividade principal dentro de um determinado estágio do desenvolvimento é o que garante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tais como a memória, a concentração, a atenção, o pensamento e a linguagem. É fundamental dizer que “tudo” depende das

condições, do lugar e da época, ou seja, a maneira como o homem organiza a atividade prática (Infraestrutura – economia e formas de produção) determina as formas de pensar, refletir, memorizar, concentrar e criar novos instrumentos (Supraestrutura - política/ religião/ jurídica/ arte).

Sendo assim, o homem apropria-se da cultura humana por intermédio de sua atividade principal e começa a compreendê-la a partir da relação que estabelece com o mundo. Segundo Rossler (2006, p. 52),

Pelos processos de apropriação, o indivíduo torna seu, transforma em parte de seu ser aquilo que foi produzido (objetivado) por outros indivíduos ao longo da história. É por meio desta apropriação que poderá reproduzir, objetivar (exteriorizar) aquilo do qual se apropriou, tornando-o, assim, algo objetivo e assimilável por outros indivíduos. É assim, por exemplo, que se reproduzem e são transmitidos de um indivíduo a outro – e mesmo uma geração a outra – nossa linguagem, nossos costumes, os utensílios e objetos de nossa cultura, etc.

Apropriação é um processo que cria no homem aptidões e funções psíquicas novas, ou seja, o contato com objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes é interiorizado. O indivíduo apropria-se do gênero e não da espécie. Sendo assim, as características da espécie humana são transmitidas através do mecanismo biológico da hereditariedade. Sua humanidade, o arcabouço social, o conhecimento das riquezas deste mundo são apropriados pelas novas gerações por meio da participação no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas.

O homem não criou a natureza, mas criou o mundo humano. Para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo, precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade. (DUARTE, 1993, p. 82).

Portanto, o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade, mas se apropria do resultado do desenvolvimento das gerações humanas, que estão incorporadas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Nessa apropriação, o homem adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas, sendo assim podemos afirmar que o homem aprende através do processo de educação. Para Duarte (1993, p. 35),

O homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Sem apropriação da natureza não haveria a criação da realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza.

Objetivação é produto da atividade humana, é tudo aquilo construído historicamente pelo homem, em sua vida social, para sanar uma necessidade. Para Leontiev (1978), a atividade de qualquer organismo vivo é provocada pelas necessidades e dirigida para satisfazê-las. Na teoria Histórico Cultural entendemos que necessidade é sempre carência de algo e que algumas necessidades são biológicas como: fome e sede, enquanto outras são culturais ou sociais como: moradia, educação etc. O desenvolvimento das necessidades humanas teve início quando o homem começou a atuar para satisfazer suas necessidades básicas de existência. As necessidades - conscientes ou não, naturais ou culturais, materiais ou espirituais, pessoais ou sociais - impulsionam as mais variadas formas de atividade do homem, que irão garantir sua formação, existência e desenvolvimento como organismo, indivíduo e personalidade.

Conforme a abordagem histórico cultural, a humanidade não pode se desenvolver sem se objetivar. Os indivíduos não podem se objetivar sem apropriarem-se das objetivações. Segundo Duarte (1993, p. 123), “[...] sem objetivação não existiria gênero humano e não existiria o que ser apropriado,” é no processo de tornar-se humano que o indivíduo “se objetiva mediado pelas objetivações genéricas das quais ele se apropriou.” Portanto, o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, apropria-se dela e se objetiva nela. Atualmente, a natureza foi tão modificada e alterada que se tornou cultura.

Nesta direção, a formação do indivíduo enquanto ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história social. Os processos de apropriação e objetivação são mediadores entre indivíduo e sociedade, pois a relação com a espécie realiza-se da mesma forma que se realiza para os outros animais: pela hereditariedade. Os processos de objetivação e apropriação são, portanto, a mola propulsora do desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo, da sociedade, do gênero humano e não pode realizar-se sem a mediação de outros indivíduos mais experientes, pois estes transmitem direta ou

indiretamente o significado social contido nos elementos materiais e simbólicos da cultura humana.

A espécie humana é uma categoria representada pela caracterização dos elementos biológicos que diferenciam o homem dos demais seres vivos, através de elementos transmitidos por sua herança genética. A objetivação dessas características humanas são historicamente formadas e, no gênero humano, constitui-se uma categoria que representa as características desse ser formadas ao longo da história social e não transmissíveis pela herança genética. Essa categoria expressa a síntese de cada momento histórico e de toda a objetivação humana. (DUARTE, 1993).

As objetivações genéricas em si implicam nas atividades cotidianas produzidas e reproduzidas pelos seres humanos sem ter uma relação consciente com o processo de sua produção. Portanto, não exigem que o homem reflita sobre sua origem e significado. São objetos e instrumentos da cultura a linguagem, os usos e costumes. As objetivações genéricas para si são estabelecidas pelas atividades não cotidianas e referem-se à formação de uma relação consciente do indivíduo com sua vida cotidiana, em que os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência - constituídas pela moral, ética, política, arte, ciência e pela filosofia.

O processo educativo não pode ser visto apenas como um processo que coloca o indivíduo em contato com as objetivações genéricas para-si, mas também e não secundariamente, como um processo que torna as objetivações genéricas para-si uma necessidade para o pleno desenvolvimento do indivíduo. (DUARTE, 1993, p. 185).

O conhecimento e as habilidades não são inatos. Eles provêm da apropriação da experiência histórico-social de inúmeras gerações. A criança assimila a função social do objeto, para que serve e como usá-lo. São estas apropriações das objetivações do gênero humano que determinam o processo de formação do indivíduo e vice-versa. As objetivações humanas são as construções científicas já existentes das quais os seres humanos apropriam-se (apropriações humanas) no desenvolvimento de sua formação social que se dá no âmbito das atividades cotidianas e nos âmbitos não cotidianos da atividade social.

Portanto, a apropriação do mundo e da cultura ocorre pouco a pouco e, por se tratar de uma herança social, não há como ocorrer de forma espontânea. Esse

processo ocorre através da atividade humana, que é realizada por um indivíduo capaz de transformar intencionalmente a natureza e principalmente a si mesmo, caminhando para além do que está posto em sua genética. O processo evolutivo natural do ser humano é chamado de hominização, e está relacionado às estruturas biológicas e psíquicas que deram origem à espécie *homo sapiens*.

O ser humano, no entanto, é infinitamente mais que um ser natural, seu desenvolvimento implica uma construção histórica pessoal e social. Se não for assim, o homem não se humaniza, permanece *hominídeo* e não chega a ser humano. Apesar de ser animal o homem é profundamente distinto dos demais animais, sendo que sua humanização resulta do convívio em uma sociedade organizada, que possui com base uma atividade criadora e produtiva - o trabalho – que é a atividade humana fundamental para o desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978).

Enfim, as funções psicológicas superiores possuem sua origem na atividade social, que exerce influência na relação entre homem e mundo. Essa relação é mediada por sistemas simbólicos que possuem, cristalizado, o arcabouço histórico-cultural humano, e para que este seja apropriado necessita da intervenção de alguém mais experiente que conheça o suas características, uso, funções e significado social para ensinar ao outro, por intermédio da linguagem. No campo da Educação, a mediação é uma ferramenta dinâmica e eficaz no desenvolvimento do pensamento psicológico da criança, já que na etapa pré-escolar possui um modo de aprendizagem peculiar, que se ampara numa perspectiva lúdica. A mediação do professor e dos objetos da cultura é fundamental, porque possibilita a interação entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem infantil. No tópico a seguir, trataremos especificamente da categoria mediação que é o eixo central deste estudo.

1.3 Mediação – os sistemas simbólicos da cultura humana são apropriados e objetivados na relação homem e mundo exterior

A perspectiva histórico-cultural é resultado de uma concepção dialética dos fenômenos psicológicos e ressalta o papel histórico e culturalmente mediado de tais fenômenos.

No processo de construção social do desenvolvimento há dois princípios que devem ser ressaltados. O primeiro deles é a construção do psiquismo que vai do social ao individual, do interpessoal ao intrapessoal. O segundo refere-se à ideia de que nem toda aprendizagem, nem toda interação social dão lugar a um progresso evolutivo, senão somente àquelas que, partindo do ponto em que a criança se encontra, sejam capazes de levá-la um pouco mais além, até onde ela não tenha podido chegar por si só ou onde tenha chegado muito arduamente.

A criança nasce desprovida de defesas, dependente de cuidados, conforto, segurança e, principalmente, de alguém capaz de suprir suas necessidades. Contudo, seu cérebro é uma importante ferramenta que garante a possibilidade e a capacidade de assimilar experiências socialmente acumuladas durante várias gerações pela humanidade. Sem o cérebro é impossível ao homem desenvolver as qualidades psíquicas. O cérebro humano, portanto, possui a capacidade de aprender, pois continua se formando depois do nascimento.

A maturação do cérebro, bem como de seu sistema nervoso, ocorre à medida que a criança vai crescendo. Entretanto, o fato de possuir uma base biológica saudável não garante o pleno desenvolvimento psíquico da criança. O fator biológico apenas se constitui na condição para que as funções psicológicas se desenvolvam. O que garante o desenvolvimento das funções psicológicas é a qualidade social de vida e de educação, ou seja, as relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo natural e social. Hurtado (2001, p. 7) argumenta que

El medio social no es simplemente una condición externa em el desarrollo humano, sino una verdadera fuente para el desarrollo del niño ya que en él están contenidos todos los valores y capacidades materiales y espirituales del género humano que el niño ha de hacer suyas en el proceso de desarrollo².

A criança nasce em um determinado momento histórico e se desenvolve a partir das relações sociais que mantém com o mundo que a cerca. Portanto, ao nascer, ela já é um ser social detentora de direitos e necessita desenvolver habilidades tipicamente humanas. O papel do adulto é ser portador e mediador das formas de ação e condutas que a criança deve realizar dentro do contexto social a

² O meio social não é simplesmente uma condição externa no desenvolvimento humano, mas uma fonte real para o desenvolvimento da criança, uma vez que contém todos os valores e capacidades materiais e espirituais do gênero humano que a criança torna seu no processo de desenvolvimento. (*Tradução nossa*)

que pertence. Dessa forma, a apropriação da cultura não se concretiza sem o adulto. Neste sentido, o ensino possui papel diretivo no desenvolvimento psíquico, pois através dele a criança assimila novas ações. No entanto, é preciso considerar os fatos já conhecidos pela criança, pois eles são fundamentais para que sustente seus novos conhecimentos.

A teoria Histórico Cultural concebe o desenvolvimento como um processo dialético, baseado no surgimento e solução de contradições. Em cada nível de desenvolvimento, ocorrem transições de atividades que provocam mudanças em ações, operações e funções que servem para conduzir as transformações de atividades como um todo. As transições de atividades são caracterizadas por um processo dialético entre o "velho", - o que a criança já sabe - e o "novo" - as novas exigências sociais que a desafiam em termos de capacidades, habilidades, aspirações e formações psicológicas. (LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 1998; VIGOSTKI, 2000).

A abertura para novas aprendizagens e a modificação na estrutura dos conhecimentos já existentes têm por base o papel do “outro social”, na relação do indivíduo com o ambiente sociocultural, dando origem ao conceito de zona de desenvolvimento proximal ou ZDP que ocorre fundamentalmente no ponto de fusão entre o que a criança já sabe (desenvolvimento real) e o que ainda precisa aprender (desenvolvimento potencial). A ajuda do adulto, ou de um parceiro mais experiente, permite à criança agir acima de sua idade cronológica, aprendendo a resolver problemas que, na verdade, não realizaria sozinha. (LEONTIEV, 1978; VIGOSTKI, 1989; 2000). Essa intervenção faz com que a criança avance em seu nível de conhecimento e, ao longo do tempo, supere as etapas seguintes do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal leva em conta o conhecimento prévio da criança e, portanto, faz-se a chave para a aquisição de novas aprendizagens, promovendo a possibilidade de avanços no seu desenvolvimento psicológico através da interação com outras pessoas mais capazes. Na teoria Histórico Cultural o ser humano é concebido como um ser inacabado e em constante desenvolvimento, o que lhe permite aprender novos conteúdos e ações em diferentes idades e fases da vida.

O desenvolvimento humano não ocorre de forma regular. É um processo que, para Vigotsky (2000), ocorre de maneira lenta, o que permite à criança permanecer com traços fundamentais por um longo período. De 0 a 06 anos de vida, a criança

passa por três grandes saltos em seu desenvolvimento chamados por Vigotsky e Leontiev (1989) de *crises do desenvolvimento* e são caracterizados por uma atividade principal, ou seja, uma atividade predominante que influencia decisivamente em seu desenvolvimento. Essas atividades determinam os principais traços do desenvolvimento psíquico da criança e sua atitude frente ao mundo que a rodeia, suas necessidades, interesses e atividades infantis. De acordo com Leontiev (1989) para que surjam as atividades referidas é preciso oferecer condições sociais de vida e educação.

A teoria Histórico Cultural preconiza que o processo de humanização não acontece naturalmente. A criança não possui condições de sozinha desenvolver-se humanamente: necessita de um modelo, alguém que a ensine a desenvolver um comportamento humano e as qualidades psíquicas que caracterizam o homem. Quando a criança nasce, grande parte de seu cérebro está disponível para captar e fixar experiências e educação. Suas aptidões e qualidades psíquicas são uma herança cultural, adquirida por meio do processo educativo, conforme assevera Mukhina (1995, p. 43-44):

Tornar-se homem significa aprender a agir, a se comportar diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam como humanos. Quando dizemos que a criança orientada pelo adulto adquire experiência social e assimila a cultura da humanidade não nos referimos apenas ao fato de que ela manipula corretamente os objetos criados pelo homem e adquire capacidade para se comunicar com os semelhantes ou que procede de acordo com as regras da moral pública, mas também a sua maneira de lembrar, de pensar etc., isso é, falamos precisamente do processo de aprendizagem das ações e propriedades psíquicas necessárias.

De acordo com Vigotsky (2000) a aprendizagem, portanto, está à frente do desenvolvimento, ou seja, à medida que a criança aprende, ela se desenvolve, garantindo assim o surgimento de mudanças e o aperfeiçoamento dos processos e das qualidades psíquicas. A experiência social é a fonte de desenvolvimento psíquico da criança. Com a mediação do adulto, ela recebe as condições necessárias para construir e desenvolver suas qualidades psíquicas, que são a base para sua formação.

Mediação é a categoria central dos estudos de Vigotsky (1989). Por seu intermédio ocorre a intervenção de um terceiro componente que possibilita o intercâmbio entre os pontos de uma relação. Uma pessoa mais experiente, um

objeto, um símbolo ou um signo permitem o aprendizado e a experiência, no qual o indivíduo torna seu, ou seja, objetiva, o que foi compartilhado. Pino (1991, p. 33) afirma que:

O termo mediação é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de *sinais* desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com o meio. Mais especificamente, é utilizado para designar a função dos sistemas de *signos* na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural.

Pensar em mediação é considerar que as funções psíquicas tipicamente humanas possuem sua gênese na atividade social, sendo um instrumento essencial no avanço do pensamento psicológico. A atividade social possibilita ao homem desenvolver-se através da aquisição do arcabouço histórico-cultural acumulado pela humanidade. A criança pode então, ter acesso ao conhecimento e torná-lo parte de si no processo de ensino e aprendizagem, conquistando o que a espécie humana produziu, adquiriu e apropriou-se ao longo dos séculos.

Para Pino (1997, p. 35)

A ideia de mediação está fundada na teoria marxista da produção. [...] A análise marxiana do trabalho, embora elaborada para explicar os modos de produção, permite explicar a função mediadora que ele desempenha nas relações dos homens com a natureza e entre si.

A atividade produtiva é realizada pelo homem por intermédio do instrumento de trabalho, em que o objeto fabricado pelo homem revela seu nível de desenvolvimento cultural. Na atividade do trabalho, o homem, ao utilizar a função instrumental e transformar a natureza, ao mesmo tempo em que satisfaz suas necessidades materiais e psicológicas, modifica a si mesmo, pois desenvolve habilidades e funções tipicamente humanas. Para Vigotsky (1989) a função instrumental é o elemento que permite a passagem da atividade prática realizada pelos animais para a atividade humana, e esse processo ocorre através de uma mediação externa. Essa função envolve o uso de objetos, símbolos, signos e um ser humano mais experiente capaz de regular, compartilhar e ensinar o indivíduo na aquisição da cultura, transformando psiquicamente as funções elementares em superiores, tornando-os fatores de suma importância na formação da consciência.

Vigotsky (1989) aponta para a existência de dois tipos de mediação: a mediação explícita e a mediação implícita. A primeira é composta por instrumentos, técnicas e ferramentas culturais que ajudam no processo do desenvolvimento cognitivo, tais como, a memória e a aprendizagem do conceito. Pode também se caracterizar por um conjunto de incentivos que dirige a atividade do sujeito sobre o objeto, de forma que um segundo sujeito mais experiente é capaz de ajudá-lo na organização de seu pensamento. Já a mediação implícita é parte de um fluxo contínuo de comunicação que envolve pensamento e palavra, ou seja, faz parte do funcionamento mental em que a apropriação e objetivação dos signos e significados têm como função principal a comunicação.

Wertsch (2007, p. 185) resume as diferenças entre mediação implícita e explícita:

Explicit mediation involves the intentional introduction of signs into an ongoing flow of activity. In this case, the signs tend to be designed and introduced by an external agent, such as a tutor, who can help reorganize an activity in some way. In contrast, implicit mediation typically involves signs in the form of natural language that have evolved in the service of communication and are then harnessed in other forms of activity.³

Para Vigotsky (1989), mediação são meios de instigar a resolução de problemas, como também a compreensão dos signos, termos, significado, sentido e de outras construções semióticas.

A categoria mediação se constitui no fundamento da análise dos dados desta pesquisa e discussão de resultados. Escolhemos analisar a rotina pré-escolar a partir da mediação explícita, aquela que é intencional, aberta e visível e colabora na resolução de problemas através da introdução de objetos e/ou orientação de outro sujeito. A mediação implícita envolve a linguagem falada, em que o material é provisório e passageiro, o que requereria um tempo maior de investigação e aprofundamento teórico impossível aos prazos de conclusão do mestrado. Esclarecemos que a teoria Histórico Cultural é compreendida em sua totalidade, por isso não podemos considerar cada categoria (cultura, atividade e mediação) de

³: Mediação explícita envolve a inclusão de uma fala intencional num fluxo contínuo de uma atividade. Neste caso, a fala tende a ser concebida e apresentada por um agente externo, como um tutor, que pode ajudar a reorganizá-la de certo modo. Em contraste, a mediação implícita normalmente envolve sinais na forma de linguagem que evoluíram na comunicação e, em seguida, são aproveitadas em outras formas de atividade. (Tradução nossa).

maneira isolada. Por este motivo apresentamos cada uma delas sem ignorar a inter-relação entre elas.

Privilegiamos a abordagem da categoria mediação porque, para que a rotina pré-escolar em estudo seja efetivada, ela precisa partir das relações sociais e das experiências partilhadas no dia a dia. Cada momento desfrutado no estabelecimento de educação infantil é único. Em cada troca, nas diversas situações vividas no cotidiano institucional, a criança se depara com conflitos de várias ordens e a solução está entre o que ela já sabe e o que ainda precisa saber. A ajuda de alguém mais experiente pode auxiliar a criança a avançar e alcançar um novo nível de conhecimento.

Quando crescemos, começamos a trocar os mediadores externos por mediadores internos, formados a partir da interação com as pessoas, o mundo e os objetos. Os processos internos são elaborados por intermédio dos recursos externos. Deste modo, não é o objeto que é o recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem, mas sim o seu uso social. Nesse sentido, enfatizamos a presença do professor como sujeito essencial na construção de condições concretas para a efetivação de um trabalho educativo que seja repleto de mediações significativas para o processo de aprendizagem da criança na escola.

No capítulo a seguir apresentaremos as perspectivas educacionais para o trabalho com os pré-escolares, considerando a legislação em vigor, os autores que influenciaram a educação com crianças pequenas no Brasil e as reflexões sobre a educação pré-escolar a partir da perspectiva da teoria Histórico Cultural. Por fim, vamos contextualizar o que pensamos sobre rotina e o papel do professor como mediador e organizador do tempo, das atividades, dos espaços da criança dentro do ambiente escolar.

2 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM PRÉ-ESCOLARES: ASPECTOS LEGAIS, PRINCIPAIS PILARES, CONSIDERAÇÕES HISTÓRICO CULTURAIS

Este capítulo trata especificamente do trabalho pedagógico com crianças pré-escolares. Em um primeiro momento, apresentaremos brevemente a evolução da legislação brasileira quanto à Educação Infantil, já que a pré-escola faz parte deste segmento de educação básica. No subcapítulo a seguir consideramos os principais pilares da Educação Infantil brasileira, ou seja, os autores que influenciaram o trabalho pedagógico, como também os aspectos legais que são a base para o trabalho com crianças de 4 a 5 anos de idade e as contribuições para pensar a educação de crianças pequenas a partir da teoria Histórico Cultural. No próximo subcapítulo evidenciamos a rotina escolar, discutindo e contextualizando tal termo utilizado na pré-escola levando em consideração a categoria mediação.

A Educação Infantil possui uma história social marcada por lutas e conquistas. As primeiras creches surgiram no Brasil no final do século XIX e eram marcadas pelo assistencialismo e pela higienização. Em 1970, com a intensificação do processo de industrialização, as mulheres brasileiras começaram a ser incorporadas ao mercado de trabalho, embora a sociedade recomendasse que as crianças pequenas deveriam ser cuidadas por suas mães. Contudo, os filhos de mulheres trabalhadoras precisavam ser cuidados e permanecer em segurança.

No final de 1970 o movimento feminista em prol das mães trabalhadoras expressou-se na luta pela fundação de estabelecimentos para a infância. Esse movimento possibilitou aos filhos de mulheres trabalhadoras a frequência à creches, visto que esse local era concebido como artigo de luxo em benefício de poucos. No entanto, as primeiras formas de assistência aos filhos de mulheres trabalhadoras tinham objetivos assistenciais e de atendimento médico. (KHULMANN, 1998; KRAMER, 2009; OLIVEIRA, 2007).

Nos anos 1980, surge a oportunidade da primeira conquista. Em 05 de outubro de 1988 foi homologada pela Constituição da República Federativa do Brasil, a primeira lei que anunciou o direito das crianças pequenas à Educação Infantil, conforme refere o seu Art. 7º:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

[...]

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. (BRASIL, 1988).

Além disso, no Art. 54 homologou como dever do Estado assegurar as vagas que mais tarde foi reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente,

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1990).

Na década de 1990, a atenção ao atendimento das crianças menores avançou consideravelmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN/96, que reconheceu, pela primeira vez no Brasil, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme dispõe o:

Art. 21º. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

[...]

Seção II - Da Educação Infantil:

[...]

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A referência a tais documentos legais tem a intenção de identificar e reiterar uma tendência do ordenamento legal brasileiro de elevar a criança à condição de sujeito e de propor o direito das crianças ao atendimento institucionalizado em centros de Educação Infantil.

O anúncio ao direito foi apenas o primeiro passo. A seguir vem a preocupação com o trabalho pedagógico realizado com esta faixa etária: o que considerar? Como trabalhar com as crianças em ambientes coletivos institucionalizados? Como avaliá-las sem classificá-las? Como organizar o ambiente e o tempo da criança institucionalizada? Essas questões levaram alguns pesquisadores a estudar a infância e os estabelecimentos de atendimento infantil, o que impulsionou o

Ministério da Educação – MEC - a emitir vários documentos com intenção de oferecer referenciais ao trabalho com crianças pequenas, tais como: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 1999; 2009), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006), entre outros.

Embora tenha sido alvo de várias críticas de estudiosos da área, o RCNEI (BRASIL, 1998) foi elaborado para atender às determinações da LDBEN/96 (BRASIL, 1996). O documento teve por objetivo auxiliar o trabalho educativo realizado nos estabelecimentos de Educação Infantil, oferecendo ao professor referências para aprimorar as atividades diárias junto à criança pequena. No RCNEI (BRASIL, 1998) encontram-se apontamentos de metas de qualidade com intuito de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, visando à cognição, afetividade, habilidade motora e construção de sua personalidade. Em relação à rotina (BRASIL, 1998, p. 73), o texto afirma que ela representa a estrutura sobre a qual o tempo didático será organizado com as crianças, ou seja, o tempo de trabalho educativo que envolve cuidado, brincadeira e situações de aprendizagens orientadas.

Um ano depois foram divulgadas as DCNEI (BRASIL, 1999), segundo Kramer (2009, p. 5-6):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm caráter mandatório. A formulação apresentada aqui resulta de uma história que vem sendo construída há mais de vinte anos, e que se expressa em um conjunto significativo de políticas públicas e documentos na área da Educação Infantil, de ações e conquistas dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 1999), as propostas pedagógicas para Educação Infantil deveriam se orientar pelos os seguintes fundamentos norteadores:

- A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999, p. 17).

A partir dos princípios norteadores, os estabelecimentos de educação infantil devem definir suas propostas pedagógicas reconhecendo a importância da identidade pessoal, das práticas de educação e cuidado, da integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que a criança é um ser total, completo e indivisível. Este documento indica a exigência da habilitação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, que deve ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, bem como anuncia que a avaliação da criança se fará através de acompanhamento e registro. No que diz respeito à rotina, este documento anuncia que a criança precisa aprender a conviver de maneira articulada e gradual, por meio de ações momentâneas, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, e de atividades intencionais das mais diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 1999).

Importa lembrar que, em 2006, o documento *Política Nacional de Educação Infantil*, pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, anunciou a necessidade de formação profissional para atuação em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação, além de veicular diretrizes, objetivos, metas e estratégias, contemplando e incorporando as produções na área. (BRASIL, 2006).

Neste contexto, a luta social continua representada pelos fóruns regionais e estaduais da infância, redes municipais de ensino que buscam efetivar as garantias dadas pela legislação, entre elas, financiamentos, capacitação, habilitação exigida e condições reais de trabalhos para os profissionais que atuam na Educação Infantil. A legislação incorporou, em alguns aspectos, as concepções e anseios vigentes no âmbito da primeira infância através de movimentos sociais e administrações municipais, mas também trouxe desafios que precisam de tempo e investimento profissional para serem superados. Neste sentido, Oliveira (2002, p. 37) assevera:

A consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro chefe” de toda a mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que tem o direito a uma instituição de educação infantil para os seus filhos, gerando um atendimento com vistas de substituí-los enquanto estão

trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência.

Logo após, o país vivenciou uma conturbada transição disparada pelas Leis 11.114, de 16.05.2005 e 11.274, de 06.02.2006 que deflagraram a inclusão da criança de 06 anos no ensino fundamental, com a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, homologada em 2009, confirmou o atendimento na Educação Infantil às crianças entre 0 e 05 anos de idade, como é referido no Art. 5º.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

Outros aspectos foram inclusos, a fim de cumprir as demais leis estabelecidas pela Política Nacional, como a Lei 10.639-03, que dispõe que todas as etapas da Educação Básica devem incluir a história da cultura afro-brasileira, valorizando, respeitando e integrando-a, combatendo o racismo e a discriminação. Outro aspecto importante é a garantia à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 05 anos de idade. As DCNEI (BRASIL, 2009) também tratam a respeito dos filhos de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, dizendo que os estabelecimentos de Educação Infantil que atendem a estas populações devem reconhecer seus modos de vida como fundamentais para a constituição da identidade de suas crianças (BRASIL, 2009). No Art. 8º das diretrizes curriculares é apresentado o objetivo da proposta pedagógica para as Instituições de Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009).

Outro avanço legal diz respeito aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), que cumpre a determinação legal do Plano Nacional de Educação de estabelecer parâmetros para oferecer serviços de qualidade na Educação infantil, cumprindo assim uma das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional (BRASIL, 2006).

Segundo os aspectos legais, o atendimento à primeira infância, pode ser considerado um avanço, uma vez que é um direito da criança e não dos pais terem seus filhos “guardados”. Outro aspecto fundamental a ser lembrado é que até então o atendimento à primeira infância no Brasil era dividido em duas diferentes modalidades, historicamente marcados por origens sociais distintas: de um lado, as creches (0 a 3 anos) destinadas às famílias de classe trabalhadora, que por anos cumpriu a função prioritária de promover o bem estar social, cuidar da criança como se fosse uma substituta materna, enquanto as mães trabalhavam; do outro, os jardins de infância (4 a 6 anos), precursores da pré-escola, destinado às famílias abastadas e que, inspirados em modelos internacionais, assumiam o papel de preparar a criança para as etapas posteriores de educação. Enquanto as crianças das camadas populares recebiam um atendimento assistencialista, pautado na higienização, no cuidado e na alimentação, as crianças abastadas recebiam uma educação que priorizava o seu desenvolvimento cognitivo e motor, tendo por base conhecimentos científicos que norteavam a ação. (OLIVEIRA, 2007).

Mais recentemente a LDBEN, a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alteração essa que estabelece no Art. 6º: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. (BRASIL, 2013). Portanto, a nova Lei torna, a partir de 2016, obrigatória a matrícula das crianças de 4 anos de idade na pré-escola, garantindo que educação básica como direito da criança dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

A divisão nessas duas modalidades trouxe mudanças no atendimento da primeira infância, tanto em sua expansão, como na busca de sua identidade. Adaptar-se a essas mudanças é o atual desafio da Educação Infantil, que une as duas modalidades de ensino, promovendo o atendimento à criança desde o nascimento até os 05 anos e 11 meses de idade. (DCNEI, 2009). Sendo assim, para definir o atendimento institucionalizado da criança de 04 e 05 anos de idade que

frequenter os estabelecimentos de Educação Infantil no Brasil, utilizaremos o termo pré-escola. Tal definição ocorre pelo fato da nomenclatura ser utilizada pelos estabelecimentos para a divisão dos grupamentos de crianças em faixas etárias, justificada também pela Lei nº 12.796/2013, no qual a idade pré-escolar compreende as crianças de 4 e 5 anos de idade.(BRASIL, 2013)

Enfim, a legislação brasileira e as políticas públicas, nas últimas duas décadas, configuram a instituição de Educação Infantil como um dever do Estado e o atendimento passa a ser direito da criança, o que significa direito de frequentar um estabelecimento educativo que não precisa ter as características de escola dos anos posteriores. (BONDIOLI, 1998; FERNANDES; 2008; MACHADO, 2002; OLIVEIRA, 2007). A Educação Infantil passou a compor a educação básica e se constitui como parte do investimento e preocupação governamental, ainda precária na realidade, mas respaldada em termos de avanços legais. Os aspectos legais contextualizam e justificam o cenário da Educação Infantil atualmente.

A seguir, apresentaremos os principais os autores que influenciaram o trabalho pedagógico com crianças pequenas no Brasil - principalmente o trabalho com pré-escolares - como também as reflexões acerca da educação pré-escolar a partir da teoria Histórico Cultural.

2.1 Concepções propulsoras do trabalho com pré-escolares

Não podemos abordar a educação pré-escolar sem recorrer aos seus principais pilares, ou seja, os autores que influenciaram o trabalho pedagógico com esta faixa etária. Entre os principais teóricos encontram-se: da Alemanha, Froebel (1912); da Itália, Montessori (1965); da França, Freinet (1977); e dos Estados Unidos, Kamii (1991). (ANGOTTI, 2002). O nosso objetivo não é nos alongar na discussão dos conceitos e dos métodos propostos por cada autor, mas reafirmar que suas concepções foram propulsoras do início da constituição da pré-escola no Brasil.

Friedrich Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi (1746-1827), influenciado pelas concepções de Rousseau (1712-1778) compreendia que a criança pequena é um ser natural que possui a necessidade de viver situações e

experiências desde cedo. Com base nessas ideias, propôs uma educação que respeitasse a atividade e o desenvolvimento natural e espontâneo da criança, criando assim os jardins de infância (*kindergarten*), em que a professora era comparada à “jardineira” e as crianças às “plantinhas” que deveriam receber cuidado e atenção. (OLIVEIRA, 2007; ANGOTTI, 2002).

Froebel (1912) concebia a criança como a semente do futuro, um ser repleto de potencialidades. Freinet (1977) a considerava a chave do futuro, a esperança de um mundo melhor, um ser em construção que conduz o seu próprio processo educativo. Ambos os autores concebem a criança como alguém que virá a ser - no futuro - um adulto melhor. Kamii (1991), em contraposição, argumenta que a criança é um cientista, um explorador, um pesquisador que organiza e constrói o mundo e seu próprio desenvolvimento. A criança é vista no presente e precisa desenvolver-se para atuar nesse mundo que a rodeia. Kamii (1991) concebe a infância como um período de desenvolvimento e investimento em um ser que existe hoje e não somente que um dia será. Montessori (1965), diferentemente, acredita que a criança é o pai do adulto no aperfeiçoamento da humanidade, além de um explorador do mundo, provocando o adulto a indicar caminhos, conduzindo-a por eles. Ela enxergava a criança como um ser capaz de melhorar a condição humana e destacou a importância do adulto conduzir seus caminhos, mediando suas interações com o mundo. (OLIVEIRA, 2007; ANGOTTI, 2002).

A correlação entre as ideias dos autores nos faz perceber que suas concepções se voltam para o bem estar da criança e seu pleno desenvolvimento. Para eles, as finalidades educacionais estão relacionadas ao que se pretende desenvolver com a educação oferecida às crianças. Sendo assim, priorizam o indivíduo, a sua liberdade para pensar, agir e estabelecer relações e responsabilizar-se por suas escolhas de modo que satisfaça às suas necessidades pessoais, suas curiosidades infantis na ânsia de conhecer o mundo e a si mesmo. E acreditam que é preciso instrumentalizar o indivíduo para que ele possa se expressar adequadamente.

Apesar de terem propostas diferentes, os autores mantêm a preocupação em facilitar o mecanismo de expressão, otimizando o potencial infantil. Salientam que os materiais são a base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a sua preparação é fundamental para o sucesso do trabalho aplicado. (OLIVEIRA, 2007; ANGOTTI, 2002).

O procedimento define a metodologia utilizada por cada autor para alcançar os objetivos propostos em suas teorias. Cada um deles tem uma forma peculiar e diferente de considerar o trabalho com crianças, mas buscam a mesma finalidade, que é a educação. No entanto, as concepções de Froebel (1912) e Montessori (1965) influenciaram principalmente na postura do professor e o fator mulher faz-se evidente em cada uma delas. (OLIVEIRA, 2007; ANGOTTI, 2002).

Segundo Froebel (1912), o professor deve ser o modelo, guardador e protetor da infância, com habilidade de observação e destreza manual, ser ativo, culto, paciente e mulher. Para Montessori (1965), a professora deve acreditar no potencial infantil, ser preparadora do ambiente, organizadora, prudente, sincera e com princípios religiosos. É evidente a necessidade de ser mulher, como se houvesse a necessidade de que o professor fosse meio mãe do aluno.

No Brasil não é diferente: as influências internacionais tornaram a pré-escola - em um primeiro momento - uma educação das classes privilegiadas, com seu quadro funcional dominado pelo feminino. Mais tarde, em 1980, através do movimento de luta por creches pela classe trabalhadora, a expansão da pré-escola dá-se pela proposta da educação compensatória, transformando o espaço que anteriormente valorizava mais a recreação e a socialização, em um local de preparo para a escola regular, priorizando a alfabetização como a principal função desta etapa inicial de educação, com o intuito de combater o fracasso escolar nos anos posteriores da escolarização.

A opção pela educação compensatória é evidente. E a justificativa teórica para essa opção está descrita no relatório da XII Reunião Conjunta dos Conselheiros de Educação, realizada de 31 ago./1 set. 1976 sobre “A Antecipação do Início da Escolarização”, onde há inúmeras citações de pesquisas e estudos realizados nos Estados Unidos em defesa da Educação compensatória. (KRAMER, 2011, p. 98).

Nesta concepção, a antecipação da escolaridade poderia ser entendida como uma educação compensatória, buscando atender às crianças carentes e sanar sua necessidade de aprendizagem. A crença na pré-escola e na educação compensatória como medida para solucionar os problemas sociais permeou a década de 1980, mas o fracasso dos programas compensatórios serviu como

medida para motivar a busca por diretrizes que pudessem orientar o trabalho com essa faixa etária. (KRAMER, 2011).

Surge, assim, a preocupação com a falta de identidade neste âmbito de formação; a ausência de professores preparados e qualificados; a omissão da comunidade e da família e a busca pela transformação de seu enfoque, cuja efetivação estava pautada na preparação para as séries escolares iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito legal, surgem documentos emitidos pela política nacional como o ECA (BRASIL, 1990) e a LDBEN (BRASIL, 1996), que configuram a educação pré-escolar passando-a de um ensino supérfluo, de luxo ou compensatório de carências de diversas ordens, para se tornar direito da criança e parte da sua formação acadêmica e pessoal inicial. Com os RCNEIs (BRASIL, 1998), as DCNEIs (BRASIL, 1999, 2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006), a educação pré-escolar inicia um caminho longo ao encontro de características próprias, pensadas a partir de referencial teórico formado por estudiosos de diferentes áreas, entre elas a psicologia, a antropologia, a filosofia e a sociologia.

As DCNEI (BRASIL, 2009) alertam para a adoção de práticas pedagógicas que promovam experiências com vistas ao pleno desenvolvimento da criança pequena e também consideram as interações e a brincadeira como eixos norteadores da proposta curricular na Educação Infantil. Além disso, trata especificamente da transição da criança da pré-escola para o Ensino Fundamental, prevendo que o professor garantirá a continuidade do processo de aprendizagem da criança sem antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental, ou seja, no aspecto legal não há exigência de que a criança de 4 e 5 anos saiba ler e escrever para que possa ser bem sucedida nos demais anos escolares. Os documentos legais consideram que a criança pré-escolar tem suas principais necessidades que precisam ser providas considerando seu desenvolvimento em suas múltiplas dimensões.

No que se refere ao atendimento do pré-escolar, pode se dizer que evoluiu ao longo dos anos por intermédio dos fenômenos sociais e históricos. Além disso, caracterizam o primeiro passo das lutas sociais dos Fóruns de Educação Infantil e das Secretarias de Educação Municipais. Na década de 1990 discutiu-se

intensamente as práticas pedagógicas, buscando aperfeiçoar e qualificar seus docentes, através do abandono de práticas do senso comum, do espontaneísmo e de propostas que visavam o desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de alfabetização. Pensar na criança como sujeito de direitos é compreender suas potencialidades e acreditar que sua aprendizagem está para além de duas linguagens. Nesta perspectiva, desenvolver integralmente a criança na primeira infância é dever do Estado e a finalidade da Educação Infantil (Lei nº 9.394/96, art. 29)⁴.

Os aspectos legais oferecem o respaldo para que a Educação Infantil se concretize e relacioná-los com a teoria escolhida é formar a base, os argumentos, os discursos tomados dos autores no desenvolvimento deste estudo. O pesquisador, ao olhar para seu objeto de estudo o faz através de um referencial teórico, que na forma figurativa seria os óculos que utiliza para ajudá-lo a enxergar melhor a realidade. A Educação Infantil é uma etapa estudada por diversos autores, das mais diversas áreas do conhecimento, o que impõe a necessidade de situar a nossa visão dentro de um contexto teórico.

Sendo assim, é importante salientar que, as premissas das concepções de Vigotsky em documentos legais do Brasil, surgiram ainda de forma sutil no lançamento dos RCNEIs (1998) pelo Ministério da Educação (MEC) sendo que suas principais ideias compõem o eixo no que se referem ao jogo e à brincadeira. Mais tarde, as DCNEI (1999) e a sua reformulação em 2009, apresentam os principais argumentos dos estudos de Vigotsky, considerando que a criança pré-escolar aprende por intermédio de sua atividade principal, ou seja, o jogo e a brincadeira que são fundamentais para que seu desenvolvimento se concretize como também a importância da mediação dos objetos da cultura e de um indivíduo mais experiente, assim como sua atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Tal apresentação se faz necessária para delinear o caminho da análise do objeto estudado e assim permitir a compreensão das razões pelas quais optamos pela teoria Histórico Cultural para atender o objetivo de compreender o fenômeno rotinas e mediações na pré-escola.

⁴ Lei nº 9.394/96 - Art. 29. "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (NR)

Segundo a teoria Histórico Cultural disseminada por Vigostky, 2000; Leontiev, 1989; Luria 1989; Elkonin, 1998 entre outros, os primeiros anos de vida são substanciais para o desenvolvimento da criança. No âmbito motor, a criança passa de movimentos reflexos para o controle tátil. Depois, ao engatinhar, começa a explorar outros movimentos que mais à frente serão necessários para mantê-la em pé e caminhar. No campo da linguagem, o primeiro ano de vida é marcado por balbucios, logo após surgem as primeiras palavras. Quando o repertório aumenta, a criança passa a formar as primeiras frases, para mais tarde obter um arcabouço considerável de palavras. Mesmo assim, não para de aprender: há sempre novidades, perguntas novas, descobertas. Na área cognitiva, a criança aprende a memorizar os acontecimentos, concentrar sua atenção, desenvolver sua inteligência, pensamento e consciência. (FACCI, 2006).

O terceiro e quarto ano de vida são marcados pela exploração de possibilidades e limites (curiosidade infantil). Nesse estágio a criança passa a ocupar um novo lugar nas relações sociais, utiliza a linguagem para ser compreendida e expor suas dúvidas. Para Martins (2007, p. 65):

Desde seus momentos iniciais de vida, a criança se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de experiência, transmissão e assimilação da experiência histórico social dos homens, como meio de comunicação ou intercâmbio de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orientam as ações realizadas e como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas.

A linguagem é outro aspecto fundamental da Teoria Vigotskiana (2000). Ela é compreendida como o sistema simbólico primordial do ser humano, que apresenta duas funções básicas: o intercâmbio social caracterizado como a comunicação entre os indivíduos e o pensamento generalizante que se refere à compreensão dos significados estabelecidos pela sociedade, tornando o ser capaz de agir sobre seu próprio mundo. Em uma primeira instância, a criança usa a linguagem apenas como situacional, com o objetivo de se comunicar com familiares e pessoas conhecidas, através de situações e ações concretas, para depois buscar ser compreendida e compreender os demais que estão a sua volta.

A partir dessa aquisição, as atividades da criança adquirem estruturas que

gradativamente ficam mais complexas e significativas, e a qualidade da construção dessas atividades é uma consequência social. A criança passa então a dominar novos conceitos e a desenvolver novas capacidades tipicamente humanas. Pode então ser compreendida pelos demais, ampliando o seu quadro social e tendo a oportunidade de conviver e trocar experiências com outros adultos e crianças.

A linguagem simbólica conduz à transformação do ser biológico em sócio-histórico, conforme os pressupostos da teoria Histórico Cultural. Os significados do mundo são adquiridos a partir de experiências vividas, definições e referências mediadas pela apropriação da cultura, o que torna a educação um recurso fundamental na transmissão de conhecimentos, atitudes e ações.

A participação do adulto na vida da criança pequena torna-se o elo entre ela e o patrimônio cultural a ser conquistado. É notável a sua crescente vontade de fazer parte da vida e da atividade dos adultos. É por isso que as conquistas sobre o mundo que a rodeia surgem a partir da qualidade e intensidade de sua participação nele. Quando desempenha o papel lúdico, a criança amplia seu sentimento de pertencer à sociedade. Apesar de ainda estar bem envolvida com a manipulação de objetos, a criança começa a reproduzir situações mudando o objetivo da atividade realizada - anteriormente a criança estava preocupada em simplesmente realizar algo, agora busca o resultado a ser obtido. A criança não constrói uma casa com bloquinhos apenas por construir, mas planeja construir para depois brincar com outros personagens.

Segundo Leontiev (1989, p. 142),

[...] as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes. Assim, para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o desenvolvimento do brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior.

A criança com 5 anos de idade vive uma etapa em que a representação das formas de vida social do adulto são os temas mais utilizados nas brincadeiras e permite que elas desenvolvam propriedades morais e éticas. Os jogos de papéis tornam-se cada vez mais coletivos e complexos, as regras são negociadas entre os próprios participantes e o sucesso está na submissão de todos. O jogo exerce

grande influência em todas as áreas do desenvolvimento, e por ser a atividade principal da criança pré-escolar, é determinante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são, entre outras, o pensamento, a imaginação, a criatividade, a atenção, a concentração, a vontade e a memória. Apesar de terem uma base biológica, o desenvolvimento dessas funções decorre, fundamentalmente, da relação do indivíduo com o mundo e com os objetos produzidos pelos seres humanos, que preservam cristalizada a cultura histórica humana. (LEONTIEV, 1978).

Nesse estágio, o jogo auxilia na passagem do pensamento empírico, síntese de muitas determinações, para as formas de pensamento abstrato, premissa da aprendizagem sistematizada e torna-se um instrumento indispensável para a criança compreender o mundo, os objetos e as pessoas. Quanto mais amplo o conhecimento da realidade e as experiências vividas pelas crianças, maior será a riqueza de seus argumentos e conteúdos. O raciocínio da criança aprimora-se e adquire mais formas lógicas de desenvolvimento e expressão, passa a aceitar outras formas de atividades lúdicas e suas ações tendem à precisão da lógica na vida real e encontram-se mais orientadas pelos resultados finais a serem obtidos. (MARTINS, 2007).

Segundo Martins (2007, p. 65) ao discutir a atividade da criança,

É apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção dessa atividade é uma consequência social e, portanto, profundamente marcada pelas condições de aprendizagens educacionais.

Portanto, pode-se afirmar que o jogo cria as condições mais favoráveis para a criança pré-escolar se apropriar do mundo, de forma que aprenda a agir conscientemente, planejando, criando, imaginando e valorizando os objetos sociais à sua volta. O jogo é a mola propulsora do desenvolvimento psíquico nas crianças durante a idade pré-escolar, e é considerado alicerce para a formação dos conhecimentos e hábitos gerais que o ser humano precisa para viver em sociedade: o uso dos objetos; o domínio da linguagem; a orientação no espaço e tempo; o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação; além da iniciação na literatura e na arte. (FACCI, 2006).

Com respaldo na teoria Histórico Cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na pré-escola é um momento significativo da relação da criança com o mundo e, principalmente, no que se refere à leitura que ela faz sobre ele. Uma educação pautada na perspectiva Histórico Cultural busca o investimento na prática pedagógica, na qual a família, os professores e as crianças estão integrados na efetivação dos mesmos objetivos: potencializar ao máximo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, buscando compreender uma perspectiva pedagógica ancorada nos princípios da teoria Histórico Cultural, destacamos Saviani (1991), que em seus estudos apresenta a educação como fenômeno próprio dos seres humanos, sendo esta a principal diferença entre o homem e os demais animais, pelo fato de o homem não apenas se adaptar à natureza, mas transformá-la segundo suas necessidades. Sendo assim, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1991, p. 17).

Nesse contexto, qual a finalidade da ação educativa? Qual a importância do que deve ser aprendido? Com referência na teoria Histórico Cultural a resposta é: se não fizer sentido para o aluno, não é uma verdadeira atividade educativa vital. Sendo assim, o espaço educacional, o qual chamamos de escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo e, necessariamente, constitui-se numa educação crítica que visa à emancipação humana. Saviani (1991, 2000) aponta para uma educação histórico crítica. Histórico porque a educação além de interferir sobre a sociedade pode contribuir para transformá-la e crítica pela consciência da determinação que a sociedade exerce sobre a educação.

Pensar em educação nesta perspectiva é vê-la como um ato de conhecimento, que nunca se esgota, que é permanente e vital. Portanto, ao pensar na educação infantil, a partir desta perspectiva, é preciso considerar a criança um ser completo e indivisível. Um ser ativo, observador, possuidor de ideias e conclusões próprias, capaz de aprender, de conhecer e produzir conhecimento, um indivíduo que contribui diretamente em seu processo de desenvolvimento e, além disso, possui conhecimentos prévios que não podem ser negligenciados. A criança pertence a um contexto cultural, com usos e costumes próprios do meio em que vive. Na perspectiva da teoria Histórico Cultural, o professor não se coloca como dono exclusivo do saber. Pelo contrário, ele encaminha e sistematiza as práticas das

crianças, oferece oportunidades para que elas façam suas descobertas e ajuda-as a superar as dificuldades que sozinhas não conseguiriam. Ele as observa, colhe os dados, analisa-os. Como possui maior experiência e capacidade de sistematização, cria possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, de modo organizado, oportunizando a liberdade de autoria e autonomia ao grupo.

Sendo assim, o conhecimento não se dá através da transmissão de conteúdos mas é um processo mediado pela relação da criança com o adulto e o mundo. Ele não se produz sozinho, nasce da curiosidade e da busca por conhecer o fenômeno estudado. As crianças possuem interesse e o papel do professor é instigá-las e ajudá-las a se tornarem sujeitos de sua aprendizagem, auxiliá-las na organização das novas informações e no avanço do nível de conhecimento adquirido, criando as situações para que a aprendizagem se realize de forma significativa. No subcapítulo, a seguir, apresentaremos as reflexões sobre o termo rotina na pré-escola, que perpassam a categoria mediação da teoria Histórico Cultural.

2.2 Rotina na pré-escola possibilidade de mediações

O termo “rotina” é utilizado pela maioria das pessoas para expressar as atividades cotidianas que gerenciam seu tempo. Na educação pré-escolar não é diferente: ela implica a organização do tempo e do espaço institucional da criança e faz parte do projeto pedagógico do estabelecimento de Educação Infantil, conforme apontam BARBOSA (2001 e 2006); BATISTA (2001); RODRIGUES (2009) e SANT’ANA (2004).

Sendo assim, rotina na pré-escola é a estrutura básica das atividades do dia a dia e está intimamente ligada ao desenvolvimento do planejamento do professor. A sequência das atividades possibilita que a criança se oriente no espaço e no tempo e tenha oportunidades de aprender e se desenvolver, com vivências práticas que estimulem autonomia e socialização. É importante considerar que a organização do tempo, do espaço e das atividades das crianças precisam levar em conta suas necessidades (biológicas, psicológicas, sociais e históricas), os momentos de repouso, alimentação e higiene, a idade cronológica, as diferenças individuais, os

ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, a cultura e o estilo de vida. (BARBOSA, 2006).

A organização da rotina oferece às crianças momentos e locais em que possam desenvolver as inúmeras possibilidades de atividades. A maneira como é organizada pode possibilitar momentos que valorizam o trabalho pedagógico e o desenvolvimento integral das crianças. Por exemplo, hora de chegada, hora da roda, hora da atividade (conhecimentos físicos, lógico-matemático, sociais e naturais) hora da arte, hora da história, hora do lanche/higiene, hora da atividade física/ parque, hora da atividade extraclasse, entre outras.

Todos esses momentos ajudam a criança a conhecer o próprio corpo, expressar-se, movimentar-se, conhecer, interagir com seus colegas e experimentar desenvolvendo as bases para sua personalidade. Para Barbosa e Horn (2001, p. 71) a “[...] forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas”.

Estabelecer rotina com as crianças é ofertar-lhes segurança e oportunidade para que se desenvolvam, considerando-as em suas individualidades, atendendo seu ritmo pautado em suas reais necessidades e diferentes possibilidades a serem exploradas.

Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos – a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala – que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo. (MELLO, 2007, p. 94)

A rotina não precisa ser rígida, pelo contrário, deve ser rica e prazerosa, com características específicas que atendam à necessidade do grupo de crianças que dela participa. Por isso, a melhor rotina é aquela que o professor estabelece no contato diário com suas crianças. Na sala de aula, a rotina segue um ritual que deve oferecer subsídios à criança para prever a sequência de trabalho. É evidente que o tempo institucional é maior do que o do grupamento. O tempo do grupamento refere-se diretamente aos momentos em que o professor partilha com as crianças dentro do espaço institucional.

Dentro do período que a criança permanece na escola, podemos dividir estes momentos em duas dimensões: o tempo institucional e o tempo pedagógico. O primeiro está relacionado à forma pela qual a instituição organiza seus horários, entre outros, a chegada, os intervalos e a saída dos alunos, períodos bem delimitados e cronometrados geralmente marcado por efeito sonoro de uma campainha. O segundo tem relação com o professor, com o tempo que ele dispõe com seu agrupamento, as atividades que realiza com suas crianças e aos momentos que combinados, efetivados durante o dia-a-dia, ou seja, a sequência dos momentos e atividades que se repetem no cotidiano. O relógio foi incorporado ao edifício escola e serve para coordenar a vida da comunidade escolar e também da infância, marcando todos os tempos da vida da instituição. O uso do relógio na escola representa a introdução ao mundo externo, ao mundo dos objetos sendo que o tempo e o espaço podem ser analisados como fontes de poder social. No entanto, o tempo humano é diferente do tempo do social. O tempo humano é um tempo interior, biológico, do desejo, do sonho e da emoção, um tempo que se processa na vida cotidiana. Tem origem social e é social e apesar de interior se desenvolve e se naturaliza a partir do tempo social.

Rotina não é apenas a organização do tempo, mas também dos espaços, das atividades, de todos os momentos que acontecem repetidamente dentro de uma instituição. A organização dos espaços tem por função promover a interação social, a identidade pessoal, desenvolver competências, oportunidades de crescimento (movimentos corporais e estimulação de sentidos), a sensação de segurança e confiança, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças através de oportunidades para contato social e privacidade. (CARVALHO e RUBIANO, 2007).

Para nós adultos, o espaço é como um *volume*, uma caixa que poderíamos encher, mas para a criança, o espaço é equipado com tudo o que efetivamente o compõe, ou seja, *espaço é o que ela sente, vê, faz nele*. A compreensão de espaço vai além, pois deve ser entendido como vida e para isto é preciso considerar o conjunto completo: os locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. (ENRICO BATTINI, apud FORNEIRO, 1998).

O espaço e os objetos que compõem a instituição de Educação Infantil podem ser considerados como relações de mediação, porque nele está contido o arcabouço

cultural da humanidade, por possuírem a história da sociedade e sua influência, mas para que se cumpra o processo de humanização do indivíduo, é necessário um ser mais experiente que domine a cultura e possa orientar seu uso, ou seja, ensinar as crianças a manipularem e entenderem o objeto, principalmente o papel que ele desempenha no mundo, ou melhor, seu significado social. Dessa forma podemos utilizar o termo ambiente para nos referirmos ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos e as relações interpessoais): o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO, 1998).

É crucial entender a influência do ambiente na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica e, sendo assim, é necessário organizá-lo de maneira que possa potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Além do espaço, temos a organização das atividades. No Brasil as rotinas abrangem, entre outras, atividades de expressão, atividades dirigidas e atividades de higiene. A forma pelo qual serão organizadas na rotina e suas regularidades dependem do que a educadora ou a instituição definirem como aspecto mais importante para ser realizado no dia a dia.

Os fundamentos histórico culturais, já apresentados neste estudo, evidenciam que a criança precisa da mediação do adulto para conhecer e refletir sobre a realidade que a rodeia. Um adulto que ensine com atividades que formarão as ações orientadoras do pensamento como: interpretar, revelar, comparar, tirar conclusões e ampliar resultados, incentivando-as a desenvolver jogos, a desenhar e construir com objetivo e intencionalidade poderá imprimir condições extremamente favoráveis a esse desenvolvimento. (MUKHINA, 1995).

O papel do professor é alcançar o desenvolvimento integral da criança, em todas as suas facetas, além de contribuir para que as mesmas alcancem as bases e os fundamentos essenciais que as preparem intelectualmente, no plano afetivo-motivacional e nas possibilidades regulativas para iniciarem com êxito a aprendizagem nas condições de vida escolar que, como sabemos, irão requerer da criança, novos e altos níveis de desenvolvimento e de capacidade de aprendizagem. (VYGOSTKY, 2000).

Sendo assim, o professor é fundamental na posição de promotor do desenvolvimento infantil e assume a responsabilidade de mediar o processo de educação, que equivale a promover o desenvolvimento à medida que contribui para

vencer com êxito as contradições que surgem na vida do indivíduo e ao mesmo tempo em que se constitui como uma fonte para o surgimento de novas contradições. Por esta razão, o importante neste período é organizar a rotina da criança de forma que potencialize e promova, ao máximo, o desenvolvimento dos processos e de suas funções psíquicas, levando em conta as particularidades de cada idade e os objetivos que se esperam alcançar. Dentro de uma concepção de infância, em que o processo educativo instala-se como promotor do desenvolvimento, a criação das condições educativas lúdicas e potencializadoras deste torna-se uma das principais tarefas do ensino voltado às crianças pequenas. (MELLO, 2007).

A organização do tempo e espaço institucional da criança é elemento fundamental do desenvolvimento infantil, pois as crianças pré-escolares precisam brincar, necessitam ter acesso a espaços culturais diversificados, bem como ser inseridas em práticas culturais da comunidade. O importante é considerar que estas várias formas de linguagem se inter-relacionam e enxergá-las de modo contextualizado permite a manifestação de significativas aprendizagens na educação infantil. No entanto, é necessário compreender quem é a criança e o que ela necessita, quais são as atividades e os espaços e tempos necessários para desenvolver suas habilidades, e assim, contemplando momentos que contribuam significativamente para o desenvolvimento infantil.

Desta forma, ao considerar os pressupostos da teoria Histórico Cultural na organização da rotina é preciso situar as crianças num espaço e num tempo, de maneira definida e concreta, porém a rotina escolar não deve ser vivida de modo rígido, inflexível. Os espaços são dispostos em função das necessidades das crianças, oferecendo-lhes grande variedade de situações em que possam explorar, manipular, experimentar e descobrir por si mesmas as propriedades dos objetos e sua reação diante determinadas atuações. Para isto é preciso considerar e permitir que a criança torne-se capaz de explorar os espaços, os objetos que encontra ao seu redor, além de começar a estabelecer relações com as pessoas. Assim, ela compreende, elabora e aprimora sua capacidade de pensar, formando sua própria explicação sobre os fenômenos e os fatos que vivencia. (MELLO, 2007).

Durante o decorrer do dia, o professor precisa levar as crianças a perceberem que as práticas distintas se dão em momentos diferentes e que todos eles estão ligados entre si, numa sequência temporal que constitui um dia de atividade na

escola. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a rotina é a base estruturante do trabalho pedagógico, além de ser importantíssimo para desenvolver a autonomia da criança, gerar segurança e bem estar físico e social. Ela é um instrumento de dinamização da aprendizagem e facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, por isso, deve ser clara e compreensível para as crianças.

Através deste estudo buscamos abordar a organização do tempo, do espaço e das atividades do grupamento, as experiências que as crianças vivenciam com suas professoras, observando as relações de mediação que se estabeleceram entre elas. Partindo do pressuposto de que a rotina é a estrutura pelo qual todo trabalho pedagógico com criança pequena é desenvolvido, tornou-se fundamental pensar e/ou repensar os momentos propostos, como também as mediações que ocorreram nestes espaços. Além disso, deveria ser a preocupação de todo educador, conhecer a criança, os aspectos da sua idade, seus conhecimentos prévios para atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) contribuindo diretamente em sua aprendizagem e desenvolvimento.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Em geral, a Metodologia é vista como o percurso burocrático de organização da pesquisa, mas deveria ser considerada como o auxílio para pesquisa na construção do conhecimento, pois através dela o pesquisador obtém o suporte científico para o estudo e análise de dados, estabelecendo uma nova compreensão do fenômeno, ou melhor, do objeto em relação ao mundo. O caminho metodológico é definido com o propósito de organizar o pensamento reflexivo-investigativo, ou seja, de orientar a pesquisa da realidade, observando-a com um olhar investigativo no intuito de interpretá-la. Sendo assim, é preciso desejar captar, perceber além do que o objeto lhe permite ver. Segundo Ghedin e Franco (2011, p. 74):

Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo. O universo da percepção é um feixe de interpretação. Essa dialética entre perceber e interpretar é que potencializa o pensamento, a linguagem e a criatividade e a inteligência humana, lançando a pessoa na direção do conhecimento e facultando-lhe a permanência no conhecido como forma de iluminação daquilo que não podia ser visto.

O olhar investigativo é formado pelos objetivos da pesquisa, e são eles que garantem ao pesquisador manter o foco e a atenção aos detalhes, às informações de todos os tipos, principalmente as que são reveladas nas entrelinhas do contexto, aquelas que não são ditas formalmente através da expressão oral ou escrita. Para Vigotsky (2000), a linguagem permite ao homem assimilar essas experiências e dominar um círculo imensurável de conhecimento. Portanto, a linguagem faz a mediação entre a experiência do olhar e o pensamento, possibilitando a reflexão, permitindo que o pesquisador analise a situação e caracterize seus componentes. Nesse contexto, é importante salientar que o olhar e a linguagem foram ferramentas fundamentais de mediação para compreender a rotina escolar investigada e explicar as relações intrapessoais que os sujeitos escolares estabelecem quando compartilham o conhecimento.

Ghedin e Franco (2011, p. 81) argumentam que “olhar é sempre interpretativo, ou seja, resulta de um processo de percepção e de pensamento, portanto, de um processo reflexivo”. O pesquisador evidencia os fatos humanos,

elege o que para seu olhar é significativo, atenta aos objetivos da pesquisa buscando observar e interpretar o que seria de valor e, assim, procura atribuir-lhe sentido, o qual possibilita a compreensão do fenômeno estudado. Os resultados alcançados tornam-se uma das possíveis explicações e remete à investigação das interfaces do objeto buscando compreendê-lo em particular e em sua totalidade.

A compreensão e a interpretação subjazem a todo trabalho; ou seja, a realização ou o resultado de um trabalho de pesquisa na área das ciências humanas são a consequência de um processo de explicação, compreensão e interpretação da realidade. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 83).

Como arcabouço cultural construído ao longo das gerações até os tempos atuais, a linguagem não pode ser considerada apenas como a comunicação oral entre indivíduos. É preciso levar em conta a imensa quantidade de documentos escritos, o repertório de livros e outros registros que expressam conhecimento do legado da humanidade. Assim, podemos concluir que a base teórica da pesquisa é o suporte do pesquisador, os fundamentos nos quais acredita e que sustentam sua interpretação da realidade sob um olhar mais cauteloso e pensamento apurado. Para Ghedin e Franco (2011, p. 97):

Nas ciências humanas, o sujeito não pode ser completamente distanciado de seu objeto porque nelas, ao contrário das ciências naturais, que só se interessam pelo universal, é preciso perceber tanto a sistematicidade quanto a singularidade. A relação sujeito-objeto é fluida e, muitas vezes, a pessoa modifica-se pelas descobertas que faz e modifica a percepção do mundo exterior.

Em ciências humanas o entendimento, o esclarecimento e a interpretação possibilitam a explicação dos fatos. As pesquisas são permeadas por mediações e relações intrapessoais, que garantem o seu desenrolar e criam subsídios para que o pesquisador analise a problemática. Na pesquisa em educação, o pesquisador ao entrar em contato com a realidade e interagir com os sujeitos pode, além de conhecer e compreendê-la, também transformá-la, o que torna o objeto complexo. Cada prática educativa, em uma determinada cultura de um tempo histórico, possui características próprias que imprimem singularidades e diversas variações. Desse modo, a busca pelo significado necessita da mediação do indivíduo mais experiente entre o objeto e a cultura com o sujeito.

Nesse cenário apresentaremos a metodologia concebida e utilizada na organização e desenvolvimento do estudo e a compreensão da realidade estudada. Definir o caminho a ser percorrido colaborou fundamentalmente na organização dos dados, como também no surgimento de novas indagações e na busca por explicações, contudo, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

A apresentação a seguir, terá início com a abordagem da origem da pesquisa, a maneira pelo qual foi idealizada, o caminho para chegar até sua realização, a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, a trajetória do estudo, os procedimentos de pesquisa e o planejamento para coleta de dados, como também os fundamentos teóricos metodológicos que constituíram a base para a realização da pesquisa de campo.

3.1 A origem do tema da pesquisa e alguns percalços em seu início

Crianças na faixa etária compreendida entre zero e cinco anos de idade foram fonte de observação e inquietação desde os meus tempos de adolescência. O primeiro envolvimento com essa faixa etária ocorreu no final do ensino médio e começo da graduação em pedagogia, através de uma experiência junto ao Sistema Único de Saúde - SUS da Pediatria do Hospital “Dr. Aristóteles Oliveira Martins” (Santa Casa de Pres. Prudente), através de um trabalho voluntário com crianças hospitalizadas (2001-2003). Esta experiência contribuiu para compreender as interfaces desse período, visto que as atividades propostas tinham que ser diferenciadas e correspondentes à idade das crianças. O trabalho desenvolvido implicava contar histórias, brincar e cantar com as crianças e seus pais, levando em conta os limites da estrutura e da rotina hospitalar.

Além disso, durante a graduação em Pedagogia na FCT/UNESP⁵ (2006 a 2009), desenvolveu o interesse por uma abordagem teórica que ajudasse a compreender as interfaces entre o desenvolvimento humano e a educação. Neste mesmo período, foi se delineando um interesse maior pela formação específica do professor para a atuação com a criança pequena, sobretudo por compreender que

⁵ Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP - Campus de Presidente Prudente/SP.

este profissional assume várias responsabilidades vinculadas a uma importante fase do desenvolvimento humano. A inserção em grupos de pesquisa⁶, o desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica⁷ e de projetos de Extensão Universitária⁸ em estabelecimentos de Educação Infantil permitiram confirmar a afinidade com a abordagem da teoria histórico-cultural, conforme enfoque de Vigotsky (2000), e aprofundar os conhecimentos teórico-filosóficos na área da educação. As atividades de pesquisa e extensão aconteceram junto aos professores e outros profissionais que atuavam em instituições de Educação Infantil, o que suscitou questionamentos relativos a esse período de educação, constituindo-se em objeto de nossas reflexões.

Nesse período, os estudos centralizavam-se na atividade do professor e sua relação com as atividades principais da criança pré-escolar que, conforme apontam os autores da teoria Histórico Cultural, são o jogo e a brincadeira. Portanto, além de realizar atividades lúdicas com os professores e seus grupamentos, também buscávamos compreender as interconexões das implicações destas atividades no desenvolvimento das crianças, tendo como suporte o estudo Vigotsky (2000), Leontiev (1989), Luria (1989), Elkonin (1998), Mukhina (1995), Martins (2007), Arce e Duarte (2006) entre outros. Com o aprofundamento teórico e a finalização da pesquisa de iniciação científica, as indagações tomaram novos rumos e as observações se voltaram para a organização da rotina dos pré-escolares e as mediações que ocorriam no decorrer do dia a dia da sala de aula. Com o progresso nas leituras da teoria Histórico Cultural e nos fundamentos para a Educação Infantil foi possível pensar num projeto de pesquisa que atendesse nossas expectativas quanto às mediações na rotina escolar.

A princípio, a pesquisa foi projetada para ser realizada em duas escolas municipais, que atendessem a pré-escola, sendo que a escolha destas instituições seria realizada pela Secretaria Municipal de Ensino de Presidente Prudente (SEDUC), sob a alegação de que levaria em consideração os objetivos da pesquisa e a necessidade da pesquisadora em observar pré-escolares. No entanto, o tempo de espera pela referida posição extrapolou a delimitação do prazo para concluir a

⁶ GPDFIRS – Grupo de Pesquisa: Profissão docente, formação, identidade e representação social, e GEIPEEthc – Grupo de estudos, intervenção e pesquisa em educação escolar da teoria Histórico Cultural.

⁷ Bolsista PIBIC/CNPq (2007-2009). Título do estudo: “O jogo e a brincadeira como recurso pedagógico na perspectiva da teoria Histórico Cultural”.

⁸ Andarilho da Alegria (2007 - Núcleo de Ensino de Pres. Prudente). Culturas da Infância (2008/2009 – Núcleo de Ensino de Pres. Prudente). GEIPEE Escola (2010 – Núcleo de Ensino de Pres. Prudente)

pesquisa de mestrado em tela. Por esta razão, iniciamos as observações em uma instituição da rede particular de ensino de Presidente Prudente, que prontamente aceitou a realização da pesquisa. Após sete meses de espera saiu à determinação da rede municipal, mas a faixa etária das crianças não condizia com os objetivos propostos para esta pesquisa. A pesquisa refere-se a faixa etária pré-escolar (4 a 5 anos) e a instituição indicada atende crianças de 0 a 3 anos. A instituição foi escolhida pelo órgão público por ser, por eles considerado um exemplo positivo de trabalho desenvolvido com rotina pedagógica na rede municipal de ensino.

Sendo assim, decidimos apresentar apenas os dados da ESCOLA 1, da rede particular de ensino de Presidente Prudente, SP. A instituição ofereceu subsídios para tornar esta pesquisa possível: os dois grupamentos observados foram amplamente explorados para atender aos objetivos propostos e compreender as rotinas adotadas com crianças, entre os 04 e 05 anos de idade à luz da categoria mediação da teoria Histórico Cultural.

3.2 Trajetória percorrida

Considerando os objetivos propostos, a metodologia adotada é de natureza qualitativa, uma vez que busca uma percepção particular daquilo que é pesquisado, “uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21).

Na busca de uma perspectiva para conhecer elementos que favorecessem um diálogo mais adequado entre a universidade e os centros de educação infantil, e com objetivo de colaborar com a formação de professores, esta pesquisa apresenta alguns procedimentos próprios da etnografia, com técnicas metodológicas próprios das investigações denominadas *estudo de caso*, tais como descrição, observação não participante e análise de documentação escolar.

A propósito, etnografia significa escrever sobre um caso particular e o estudo etnográfico deve registrar um determinado modo de vida de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos sob a visão de mundo e a história cultural de outro sujeito. Está intimamente ligado ao modo de perceber o mundo de outrem e ao aprendizado de como observá-lo, de como ele vê a si mesmo, no individual e no coletivo. A pesquisa

na perspectiva dessa abordagem aproxima o pesquisador das experiências de seu objeto de pesquisa e cria possibilidades de reflexão e compreensão do fenômeno.

O pesquisador está interessado em expressar, interpretar e analisar o que lhe foi possível captar, indo além da própria da experiência, do próprio objeto e buscando compreendê-lo a partir da construção do conhecimento. Ghedin e Franco (2011, p. 180) completam: “A etnografia procura uma narrativa que se constrói um constante movimento entre as particulares de um sujeito a estrutura global, ou seja, do particular do indivíduo ao público da cultura e vice e versa.”

É um processo de concepção dialética que permite ao pesquisador saltar da visão da totalidade para a da particularidade, e da particularidade para a totalidade, situando o objeto em seu contexto coletivo e individual. Procura descrever a experiência do outro em seu próprio espaço considerando a cultura e o tempo histórico em que ela se constitui.

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária; estuda ainda os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. (MATTOS, 2001, p. 1).

É um processo interpretativo, uma prática de observação e interpretação sobre algo que é público, que pertence à totalidade da cultura embora seja uma realidade particular e específica. Ghedin e Franco (2011, p. 183) afirmam que “[...] para aprender a abordagem etnográfica, é preciso partir de uma compreensão de cultura, na qual essa perspectiva tem origem”, permitindo a compreensão da cultura por meio da observação da rotina diária e das relações que os indivíduos estabelecem.

O objetivo da pesquisa etnográfica é documentar e monitorar a ação procurando seu significado; o olhar é treinando para observar o sujeito em seus grupos sociais e buscar compreender como os indivíduos conduzem suas vidas revelando o significado do cotidiano. Para Mattos (2001, p. 2):

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem.

As observações realizadas podem caracterizar, esclarecer e exemplificar as experiências dos indivíduos participantes da pesquisa através do processo reflexivo-investigativo. Para Ghedin e Franco (2011, p. 186) “a etnografia é concebida como “ciência da descrição cultural”, em que o pesquisador usará suas habilidades de olhar, escutar e ler, e a análise desses dados será concebida como um processo significativo de interpretação dos dados coletados no campo.

Em etnografia a forma de apresentação do resultado da pesquisa é o *estudo de caso*. Quando dizemos que esta pesquisa tem nuances etnográficas, queremos dizer que o princípio que sustenta a pesquisa é a etnografia, mas a forma pela qual ela se organiza e o tempo destinado à pesquisa de campo não combinam com uma pesquisa etnográfica, pois esta requer tempo maior de investimento no campo, o que para o tempo destinado a uma pesquisa de mestrado seria impossível.

Diante da perspectiva utilizamos técnicas metodológicas próprias das investigações denominadas *estudo de caso*. Para André (2005, p. 20), “esta abordagem não possui como foco a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de um objeto pode trazer para o entendimento dos modos de apropriação do problema pelos atores escolares”, podendo utilizar-se dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise de documentos legais e escolares (como a proposta pedagógica, os planos de aulas dos professores e os cadernos de atividades dos pré-escolares), observação, entrevista individual e coletiva com os professores. Stake (1994 apud ANDRÉ, 2005, p. 16)

[...] também enfatiza que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Uma questão fundamental, segundo ele é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

Os objetivos do estudo definem o foco e exigem um olhar mais apurado, permitindo ao pesquisador ter claro em sua mente a problematização de sua pesquisa e os procedimentos metodológicos que orientam o conjunto de ações para constituir o trabalho de campo. A vantagem do estudo de caso é poder estudar, caracterizar, descrever, analisar e interpretar situações cotidianas referentes à vida real dos investigados. Para isso, o pesquisador deve ser aceito pelos sujeitos da pesquisa, requerendo-se deste o preparo, a capacidade, a sensibilidade no contato

e nas relações. Além disso, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas, mas devem ser pautadas por princípios éticos e pelo respeito aos sujeitos. (ANDRÉ, 2005).

Na pesquisa em educação, a metodologia deve ser o auxílio do pesquisador para refletir sobre a aprendizagem e o ensino em seu contexto cultural amplo (a instituição, a secretaria da educação, o governo, entre outros) e restrito (a sala de aula). Sendo assim, os dados obtidos em campo precisam ser considerados inacabados e podem revelar múltiplos significados.

As etapas da pesquisa

Deste modo, a primeira etapa da pesquisa em questão (setembro de 2011 a janeiro de 2012) constituiu-se na revisão bibliográfica, que trata do levantamento de toda bibliografia que tenha relação com o tema de estudo, ou seja, nosso objetivo foi selecionar estudos que tratassem da rotina do pré-escolar tendo como base a teoria Histórico Cultural. Uma bibliografia adequada ajuda a definir, a resolver problemas conhecidos e explorar novas áreas, garantindo que o estudo apresentado não seja um repetição de pesquisas já realizadas, mas que se utiliza delas como base para avançar na compreensão em relação ao objeto pesquisado. (CARVALHO, 1991).

Deste modo, pesquisamos nos periódicos da área de educação, indicados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), avaliados com conceito “Qualis A e B” (triênio 2007-2009), nos trabalhos completos publicados nos Grupos de Trabalhos (GTs) Formação de Professores e Educação 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED) no período de 1998-2010 e nas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação, recomendados pela CAPES com conceito igual ou superior a quatro, defendidas no mesmo período e que tratam especificamente de rotina, pré-escola e teoria Histórico Cultural.

As informações importantes das fontes selecionadas foram registradas em forma de fichamento criando-se assim um banco de dados, em que foram transcritos apenas os dados úteis.

Desta forma, com intuito de obter um panorama das pesquisas científicas brasileiras sobre a temática em tela, foram encontradas 05 teses e 17 dissertações que consideramos possuir características similares à temática e que mais se aproximaram da problemática de estudo desta pesquisa, dados que apresentamos e

analisamos no próximo subcapítulo, que trata especificamente dos estudos referentes à rotina e à mediação na Educação Infantil.

Na segunda etapa

(novembro de 2011 a fevereiro de 2012), providenciamos documentos junto ao colégio particular para obtenção da autorização para a pesquisa no local definido e, nesse momento, procuramos explicitar aos professores das respectivas unidades a pesquisa e a relevância do estudo.

Na terceira etapa

(março a junho de 2012) foi realizada a observação não participante das unidades e dos grupamentos pré-escolares investigados, com a permanência do pesquisador nos grupamentos três vezes por semana, quatro horas por dia, totalizando 32 horas em cada grupo de crianças. Para Ghedin e Franco (2011, p. 126), o “trabalho de campo tem sentido quando conduz a novas descobertas, e não apenas quando referenda pressupostos já existentes.” A pesquisa de campo não é uma simples coleta de dados, não consiste em apenas ouvir ou apenas olhar, mas também em examinar fatos ou fenômenos estudados. Aquele que pesquisa assume o papel de observador e explorador, coletando os dados no local em que se deram ou onde surgiram os fenômenos. O pesquisador possui um contato direto com o fenômeno pesquisado por ele e a observação é uma técnica usada para obtenção desses dados. Este procedimento metodológico foi utilizado, pois

Constata-se, assim, que a observação pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas, nomeadamente demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objectivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas. (REIS, 2011, p.12).

A observação é uma técnica metodológica valiosa na coleta dados de natureza não verbal. Entretanto, apesar de fazer parte de nosso cotidiano não podemos fazer observações sem uma formação ou treinamento que nos auxilie nessa atividade. Na observação não participante o observador toma contato com a realidade que estuda, mas, permanece fora dela, ou seja, “o observador não se

envolve nas atividades do grupo sob observação e não procura ser membro desse grupo” (VIANNA, 2003, p. 18). Ele presencia os fatos, fenômenos ou situações da realidade estudada, mas não participa deles, não se deixa envolver nas situações. No entanto, a observação é ordenada por um objetivo, é consciente, é dirigida e foi previamente planejada. Dessa maneira, as observações foram conduzidas com base em um roteiro de observação (ANEXO 1) que se constituiu no diário de campo. Para Vianna (2003, p. 59):

O observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser traído por sua memória e, além disso, deve fazer um registro de natureza narrativa de tudo que foi constatado no período de observação.

O referido roteiro de observação surgiu a partir da necessidade de orientar o olhar com referência nos pressupostos da teoria Histórico Cultural - a saber: cultura, atividade principal e mediação - permitindo formar uma representação dos princípios que orientam a rotina dos grupamentos observados. O roteiro passou por um teste piloto de verificação com um grupo de 12 crianças com 5 anos de idade, não participantes deste estudo, com objetivo de avaliar problemas e lacunas no mesmo. Isso ocorreu em março de 2012 e o resultado do teste piloto demonstrou que o roteiro precisaria de alterações, mas seria eficaz como auxílio da coleta de dados, uma vez que todas as indagações realizadas sobre o objeto de pesquisa estava a nossa disposição, fator que garantiu um olhar focado, evitando possíveis distrações.

Vianna (2003) argumenta que a escolha de estratégias envolve a criação de todo um processo de decisão que possa determinar a melhor forma de obter os dados e representar a realidade do objeto de estudo. Em suma, o roteiro de observação foi elaborado com pontos que se referiam ao problema e aos objetivos desta pesquisa, para assim obter os dados que possam responder aos questionamentos propostos pelo estudo. Dessa forma, o roteiro foi organizado em sete dimensões, quais sejam: rotina, espaço físico, planejamento, educador, crianças, atividade principal, relação intrapessoal.

Na quarta etapa

A pesquisa contou com o levantamento de documentos legais e escolares. Documento é todo material escrito ou não que pode servir como fonte de

informações para uma pesquisa podendo ser documentos contemporâneos ou retrospectivos. (CARVALHO, 1991).

No caso dos documentos legais utilizamos vários documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) que ofereciam referenciais sobre o trabalho com crianças pequenas, tais como: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 1999; 2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006), e a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013. Na instituição tivemos acesso à proposta pedagógica do ano de 2012, aos planejamentos e planos de aulas dos professores, à apostila e ao caderno de atividades dos pré-escolares.

Na quinta etapa

Da pesquisa, foram organizados os dados obtidos por meio da observação e da análise documental, que foram investigados a partir de análise de conteúdo, que permite ao pesquisador manipular o conteúdo e a expressão das mensagens e, além disso, evidenciam os indicadores que possibilitam inferir sobre a realidade, ajudando a compreender o universo da pesquisa e a responder sobre sua problemática. Trabalhar com esta perspectiva, é organizar os dados em categorias que auxiliam na explicação do fenômeno. Desta forma a análise categorial serve de base para descrever as principais fases de uma análise de conteúdo. O pesquisador não perde o fio condutor de sua investigação e permanece centrado na problemática de seu objeto de estudo. (BARDIN, 1979).

Na primeira etapa da análise

Fizemos o tratamento descritivo dos dados, organizando-os e apresentando seu conteúdo manifesto, para assim analisá-los com a ajuda dos autores que discutem sobre rotina e mediação, possibilitando a inferência do pesquisador de argumentos que buscam compreender o objeto de estudo. Cada item tratou especificamente de um momento da rotina do pré-escolar e foi analisado a partir da categoria mediação da teoria Histórico Cultural. É importante salientar que os métodos utilizados não criaram respostas universais para a problemática, mas as indagações e as hipóteses levantadas poderiam servir para repensar a estruturação

da rotina nesta etapa de educação básica pensando diretamente no desenvolvimento da criança pré-escolar.

Os dados foram submetidos ao processo de análise à luz da categoria mediação da teoria Histórico Cultural. Conforme aponta Mattos (2001, p. 3):

[...] Após o intensivo trabalho de observação, o desafio do pesquisador ou da pesquisadora é tentar organizar todos os dados como num quebra-cabeça. Partindo do contexto maior olhando a comunidade como um todo até poder destacar uma particularidade generalizável deste contexto que possa ser estudada microanaliticamente.

Os resultados da investigação foram alcançados a partir dos conhecimentos adquiridos por meio do aprofundamento teórico sobre o tema, da análise de dados obtidos com a observação, da análise documental e de outras informações que surgiram no decorrer do processo da pesquisa, assim combinados para aumentar a confiabilidade das interpretações, para assim poder discutir à luz da categoria “mediação” da teoria Histórico Cultural.

3.3 Contribuições acerca de estudos sobre rotina e mediações

Com base nos pressupostos da teoria Histórico Cultural, dos aspectos legais brasileiros, na perspectiva do trabalho educacional com crianças pequenas e com intuito de justificar a relevância desta pesquisa, foi realizado um mapeamento bibliográfico nos periódicos da área de educação, indicados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), avaliados com conceito “Qualis A e B” (triênio 2007-2009), nos trabalhos completos publicados nos Grupos de Trabalhos (GTs) Formação de professores e Educação 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED) no período de 1998-2010 e nas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação, recomendados pela CAPES com conceito igual ou superior a quatro, que tratam especificamente de aspectos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa.

Intencionava-se obter um panorama das pesquisas científicas brasileiras sobre a temática em tela. O período do mapeamento nas bases de dados referidos circunscreveu-se aos anos 1996 a 2010 e tomou por base a LBDEN (BRASIL, 1996) que reconheceu pela primeira vez a Educação Infantil como primeira fase da Educação Básica brasileira. Foram utilizados como descritores as palavras chave: rotina, pré-escola, mediação, jogo e teoria histórico-cultural.

O mapeamento bibliográfico realizado nos periódicos indicados pela CAPES resultou na seleção de 91 artigos especificamente sobre Educação Infantil, sendo que dentre eles, 20 tratam de políticas públicas que abordam currículo, diretrizes e referenciais curriculares, políticas de formação profissional. 46 artigos são relatos de pesquisas realizadas no âmbito da educação infantil e variam entre si em relação aos instrumentos metodológicos, as vertentes teóricas, os recursos pedagógicos, as áreas do conhecimento e as realidades estudadas. 25 artigos tratam da formação de professores, evidenciando as dificuldades da formação inicial, os desafios da formação continuada, o cotidiano das instituições de Educação Infantil e a dicotomia entre cuidar e educar.

Dentre os 91 artigos mapeados, somente 02 se aproximam do objeto desta pesquisa, sendo que um deles aborda a rotina como categoria central do trabalho pedagógico na educação infantil (BARBOSA, 2006) e o outro discute as implicações da teoria Histórico Cultural para a educação de crianças pequenas (MELLO, 1999).

O mapeamento realizado nos trabalhos publicados nos GTs Formação de Professores e Educação 0 a 06 anos da ANPED permitiu localizar 03 trabalhos completos que tratam especificamente das rotinas da educação infantil (BARBOSA, 2001; BATISTA, 2001; SANT'ANA, 2004). Os resultados dos estudos referidos demonstram que a Educação Infantil ainda não possui características pedagógicas próprias; utiliza-se como modelo o ensino fundamental para inferir as práticas pedagógicas da Educação Infantil, o que é considerado pelos autores da teoria Histórico Cultural como inadequado para esta etapa de educação básica. Essas pesquisas reforçam a necessidade de se produzir uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades específicas que caracterizam a educação de crianças na faixa etária de 03 a 05 anos de idade.

O mapeamento bibliográfico das teses e dissertações foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Ministério da Ciência e Tecnologia/BRASIL (<http://bdtb.ibict.br/>), que integra todos os sistemas

online de teses e dissertações existentes em instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Foi possível localizar 05 teses e 17 dissertações que demonstraram características similares à temática pesquisada aqui e mais se aproximaram da problemática de estudo desta pesquisa.

Dentre as pesquisas mapeadas, encontramos 01 tese (ANDRADE, 2007) e 03 dissertações (CUNHA, 2010; LIMA, 2010; RODRIGUES, 2009) que tratam especificamente sobre rotina, nas quais foi possível constatar que cada sujeito do ambiente escolar vê a rotina de uma perspectiva diferente. O pensamento de pais e professoras assemelha-se, pois ambos acreditam que a rotina precisa ser organizada para que haja aprendizagem. Já a criança vê as atividades a serem desenvolvidas de outra maneira: elas preferem a inclusão de atividades que contemplem a ludicidade. Desta forma, nota-se que suas aspirações e desejos não são compartilhados pelos adultos. (ANDRADE, 2007).

Cunha (2010) e Lima (2010) evidenciam que a rotina pode ser organizada de forma que atenda ao desenvolvimento sócio-moral do indivíduo, influenciando o desenvolvimento de valores morais. Ambas as pesquisas apontaram que há diferenças entre as práticas pedagógicas destinadas à socialização e àquelas que intencionam formar valores. Para Cunha, 2010 e Lima, 2010 é relevante o ambiente sócio-moral dentro do contexto educacional. No entanto suas pesquisas demonstraram que a pouca compreensão e a falta de clareza dos professores sobre estes temas evidenciam certa desconexão entre as diretrizes metodológicas presentes na Proposta Pedagógica e o trabalho pedagógico realizado. Sendo assim, essas pesquisas apontam que a ação pedagógica está intimamente ligada à concepção que o professor possui sobre rotina e autonomia da criança.

Segundo Rodrigues (2009), as rotinas contribuem significativamente para a construção da qualidade na educação infantil, pois promovem o desenvolvimento de vínculos afetivos e aprendizagem.

É interessante ressaltar que a organização do tempo institucional na pré-escola é fundamental para que a criança desenvolva plenamente suas habilidades e capacidades, porque garante a efetivação de todas as atividades necessárias para este desenvolvimento. A educação infantil é um espaço de desenvolvimento da criança, que deve ser potencializado para que a aprendizagem realmente aconteça.

Dentre os trabalhos que tratam especificamente sobre a atividade principal da criança pré-escolar considerando o lúdico como o princípio necessário para garantir

o desenvolvimento da criança pequena, destaca-se 01 tese (ALVES, 2008) e 09 dissertações (ARAÚJO, 2008; COUTO, 2007; MOCHIUTTI, 2008; PASQUALI, 2006; PICCOLO, 2008; REIS, 2008; SAUER, 2002; SILVA, 2010; SITTA, 2008). As pesquisas selecionadas demonstram que há a presença do lúdico no cotidiano escolar, tanto na hora do brincar e nos jogos, quanto no momento de contar e ouvir história.

No entanto, cabe salientar que a premissa da presença do lúdico na escola deveria dar-se por seu valor educativo como um rico espaço de aprendizagem para a criança, não se restringindo somente às atividades consideradas, pelas professoras, como produtivas. O espaço físico das escolas de Educação Infantil, principalmente os espaços destinados às atividades de brincadeiras, podem ser um mediador de grande relevância no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. O tempo e o espaço das atividades lúdicas na educação infantil são oportunidades e possibilidades de favorecer o aprendizado e desenvolvimento das crianças por meio de sua atividade principal (as brincadeiras).

Os estudos mapeados revelam que, além da inadequação da infraestrutura e da organização dos espaços nos estabelecimentos de educação infantil, as professoras concebem o lúdico ora como passatempo (recreação), ora com instrumento pedagógico (atividade séria, para aprender determinados conteúdos), desvalorizando o acolhimento do lúdico como atividade principal da criança pré-escolar. (ALVES, 2008; SITTA, 2008).

Os resultados dos estudos selecionados levam a afirmar que o lugar da brincadeira é considerado muito importante e significativo para as crianças, mas o tema brincadeira precisa ser explorado, discutido, debatido e mais bem orientado nos espaços de formação de professores.

As pesquisas de Araújo (2008) e Sauer (2002) demonstram que há grande descompasso entre o trabalho desenvolvido pela pré-escola, a formação e a atualização de conhecimentos na área de educação infantil, principalmente quanto ao brincar e sua relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O predomínio da antecipação da escolaridade, tanto no âmbito do discurso, como da prática docente, é evidente, além da forte tendência em "modelar" o comportamento das crianças. O brincar apresenta-se como uma atividade de recreação, ociosa, oposta à atividade de rendimento, ou melhor, ao trabalho (atividade pedagógica).

Segundo os pressupostos da teoria Histórico Cultural (VIGOTSKY, 2000; LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 1998), por intermédio da brincadeira (atividade principal da criança na fase pré-escolar) ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, mediada pelas relações sociais essenciais que influenciam na formação da sua personalidade, seja pela professora, pela atividade ou pelos próprios colegas. (PASQUALI, 2006; SILVA, 2010).

Na perspectiva histórico-cultural o brincar é caracterizado como um fenômeno social, ou seja, uma atividade essencial na formação cultural e social da criança. Observamos que as pesquisas de Mochiutti (2008) e Piccolo (2008) não negam a presença das atividades lúdicas no cotidiano da educação infantil, com momentos reservados especificamente às brincadeiras na rotina, além de espaços e materiais destinados a este fim, mas apresentam a contraposição de ideias na prática pedagógica das professoras que consideram mais importante as atividades consideradas produtivas, ou seja, as escolares.

Segundo Couto (2007) e Reis (2008), a inserção do brincar na rotina do pré-escolar permite provocar o processo de aprendizagem das funções necessárias à apropriação das faculdades humanas superiores de pensamento, a saber: linguagem e criatividade entre outras que abrangem todo processo educativo da criança. É importante considerar que a criança é um sujeito de direito, produtor e consumidor de cultura, que precisa ser desafiado a tornar-se parte integrante da aprendizagem e de seu desenvolvimento, incentivado a querer aprender cada vez mais. O “faz de conta” é a ferramenta capaz de impulsionar o desenvolvimento da representação simbólica da criança, essencial para a apropriação de elementos essenciais da cultura humana, como a leitura e a escrita. Além disso, estimula capacidades humanas que formam as bases orientadoras de novas aprendizagens, ocorridas na idade pré-escolar, por meio das atividades plásticas, da construção de jogos e brincadeiras e da atividade do brincar (atividade principal da criança em idade pré-escolar).

Os resultados dos trabalhos analisados são fundamentais para refletirmos sobre o valor da atividade principal para a criança pré-escolar, sobre o lugar atual dessa atividade principal na rotina institucional e para compreendermos o grau de sua importância para o profissional que organiza o tempo das crianças no ambiente institucional.

De acordo com Alves (2008) e Sitta (2008), o jogo, em nossa sociedade, é considerado como um tempo de lazer, uma atividade para relaxar, matar o tempo e como diversão. Essa concepção pode valer para o adulto que possui como atividade principal o trabalho (ou atividades de produção), mas para a criança pequena o jogo é muito mais que um tempo gasto: é a forma pela qual ela compreende o mundo que a cerca, é a maneira que ela utiliza para se apropriar da cultura e objetivar a herança deixada por nossos antepassados. A criança aprende e se desenvolve através da cultura na qual está inserida. Compreender a importância do elemento lúdico nesta faixa etária e atrelá-lo à aprendizagem da criança é fundamental para seu desenvolvimento psíquico integral.

Como afirma Leontiev (1989), a maturação do cérebro, bem como de seu sistema nervoso, ocorre à medida que a criança vai crescendo, entretanto, o fato de possuir uma base biológica saudável não garante seu pleno desenvolvimento psíquico. O fator biológico apenas se constitui na condição para que as funções psicológicas se desenvolvam. O que garante esse desenvolvimento é a qualidade social de vida e de educação, ou seja, as relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo natural e social e as apropriações que realiza ao longo do seu processo de vida.

Nas palavras de Martins (2008, p. 113):

Como seres humanos e, portanto, ontologicamente sociais, passamos a construir a nossa história só e exclusivamente com a participação dos outros e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

À medida que as futuras gerações são educadas e se apropriam da cultura espiritual e material criada pela sociedade onde vivem, ocorre um processo que implica a objetivação dessa cultura pelo sujeito, tornando-a sua, ou melhor, tomando como parte de seu ser o que foi produzido por outros indivíduos ao longo da história da humanidade. Esse processo é cultural, histórico e socialmente construído através da mediação do adulto e da compreensão dos signos. O jogo é o viés que permite a apropriação dos signos pela criança, pois quando brinca, a criança se insere no meio social no qual estão contidos todos os valores e capacidades materiais e espirituais do gênero humano, apropriados e objetivados no processo de desenvolvimento.

Por outro lado, dentre as pesquisas que tratam da teoria Histórico Cultural, perspectiva que orienta as observações, percepções e análises dos dados desta pesquisa, foram encontradas 3 teses (EIDT, 2009; OCTAVIANI, 2003; PASQUALI, 2010) e 5 dissertações (CATÃO, 2009; CORRÊA, 2008; IZA, 2003; MONGUILHOTT, 2008; SOBRAL, 2008). Esses estudos apontam a complexidade do ensino na Educação Infantil, a falta de pessoas preparadas para desempenhar a função de cuidar e educar, a desconsideração pelas atividades lúdicas e a importante influência que ela possui sobre a cognição, ou seja, é por intermédio da ludicidade que a criança aprende e desenvolve suas faculdades psicológicas superiores (pensamento, linguagem, atenção, concentração, memória entre outras).

Pesquisas como a de Octaviani (2003) revelam que as ações de cuidar reservam-se exclusivamente às crianças na faixa de 0 a 03 anos, enquanto o ato de educar é reservado para a faixa entre 04 e 06 anos. O brincar, por sua vez, é quase inexistente na rotina do pré-escolar.

Os princípios que norteiam a organização do ensino na educação infantil vão além da relação com a criança: implicam compreender a natureza da prática do professor de educação infantil e a complexidade das relações confrontadas por ele em sua atividade, o conteúdo, os recursos, as condições e o agente da prática. (EIDT, 2009; PASQUALI, 2010).

A Educação Infantil necessita de infraestrutura que permita alterações em sua rotina e profissionais com qualificação apropriada, além de observação à legislação, com destaque para as DCNEI (BRASIL, 2009).

De acordo com a pesquisa de IZA (2003), na rotina diária da Educação Infantil, há o incentivo ao “não movimento” através de atividades que exigem maior concentração das crianças e insistência para que essas se mantenham quietas e caladas. Catão (2009) e Monguilhot (2008) afirmam que as professoras estão mais preocupadas em trabalhar com atividades que desenvolvam a coordenação motora e condutas de comportamento.

As pesquisas selecionadas por meio do mapeamento tendem a apontar que a rotina está se tornando uma ferramenta para uniformizar a ação das crianças. Conforme Catão (2009), a criança cada vez mais cedo é iniciada nos “reguladores de tempo”, através da noção de disciplinamento e de escola como lugar de aprender, no qual o brincar permeia apenas a concepção das crianças, pois não faz parte da organização do espaço/tempo e das rotinas institucionalizadas. No entanto,

considerando os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que o tempo institucional da criança precisa contemplar atividades que desenvolvam a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão, dentre outras capacidades humanas lembrando que estas desempenham papel fundamental na vida das crianças, principalmente no desenvolvimento de suas faculdades superiores.

Os resultados das pesquisas mapeadas revelam que há uma ruptura entre o trabalho pedagógico e a brincadeira. A rotina escolar tem sido utilizada para uniformizar a ação das crianças no uso dos “reguladores de tempo” (hora de brincar, hora do parque, hora da massinha, hora do descanso, hora da atividade I, hora da atividade II, hora do cinema, hora da alimentação e assim por diante), fato que pode estar comprometendo o seu processo de desenvolvimento numa direção plena e humanizadora.

Para Corrêa (2008) e Sobral (2008), o campo da Educação Infantil aponta para a necessidade de sistematizar propostas pedagógicas que visem o pleno desenvolvimento e a aprendizagem de qualidade para a criança, através de uma ação efetiva e de um trabalho intencional dos professores. Entretanto, são necessárias condições favoráveis de formação profissional inicial e continuada para atuar com crianças pequenas. Isso é possível se avançarmos significativamente no processo de (re)significação dos saberes docentes por parte dos profissionais da educação, através da efetivação de um trabalho intensivo com estes professores, oferecendo oportunidades de discussão, esclarecimento de dúvidas e fundamentos teóricos a fim de orientá-los na busca pela qualidade educacional.

Diante da análise dos resultados dos estudos realizados, concluímos que há ausência do princípio lúdico na prática pedagógica dos professores da pré-escola que valorizam mais os momentos de produção (escrita e leitura, entre outros) do que situações de ludicidade, que deveriam se constituir na atividade principal da criança pequena. As investigações na direção do presente estudo apresentam-se como um contributo necessário à intenção de atribuir especificidade ao atendimento infantil e respeito ao direito das crianças de vivenciarem práticas educativas que considerem seu modo particular de agir/interagir e aprender.

Enfim, ao considerar os autores da teoria Histórico Cultural, destaque para Vigotsky (2000), Leontiev (1989) Luria (1989) Elkonin (1998) entre outros, procuramos contribuir para as reflexões e ações que fortalecem a identidade do

professor e da educação pré-escolar. E defendemos que na educação infantil devem ser criados desafios para que as crianças possam ampliar suas capacidades e inserção cultural, ou seja, faz-se necessário o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança na pré-escola, valorizando as especificidades de sua forma de interação com o mundo e aprendizagem. O tempo institucional da criança precisa contemplar atividades que desenvolvam a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão, como afirmamos, pois estas desempenham papel fundamental na vida da criança, principalmente, conforme temos reiterado, no desenvolvimento de suas faculdades humanas superiores.

3.4 Caracterização dos participantes

O município de Presidente Prudente está localizado no interior do Estado de São Paulo, a 587 km a oeste de sua capital, possui uma extensão de 563 km² e população de aproximadamente 207.610 habitantes. Atualmente, a rede municipal de ensino possui 18 creches e 31 estabelecimentos de ensino, sendo que a rede particular de ensino conta com mais ou menos 35 instituições que atendem tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental (IBGE, 2012).

A amostra da pesquisa se constitui em um estabelecimento de ensino do contingente de unidades particulares do município que atende crianças na etapa da Educação Infantil (0-5anos), situado no centro da cidade e aqui denominado ESCOLA. O lócus da pesquisa é composto das salas de aulas de dois professores pré-escolares que trabalham na instituição selecionada e seus respectivos grupamentos de pré-escolares (04 a 05 anos).

Todos os passos desta pesquisa foram pensados no sentido de não expor ou submeter os sujeitos a nenhuma forma de constrangimento ou humilhação pessoal ou profissional, de acordo com as recomendações do comitê de ética da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT/UNESP Campus de Pres. Prudente (Protocolo nº67/11).

Observamos a professora que denominaremos CL do grupamento de crianças com quatro anos de idade. A mesma é casada, tinha 26 anos de idade na época em que se realizou a observação e sua formação para o magistério iniciou-se

no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAM (2002-2005) e teve continuidade na graduação em Pedagogia pela instituição de ensino superior particular UNIESP - União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo. Trabalha há sete anos como professora na Educação Infantil e tem o mesmo tempo de serviço nessa instituição. No mesmo estabelecimento observamos a professora MP do grupamento de crianças com 5 anos de idade, casada, 28 anos de idade. Coursou o magistério no CEFAM (2000-2003) e a graduação em Pedagogia (2005-2008) pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP. Encontra-se exercendo o magistério há 6 anos, 4 destes na educação infantil e 2 no ensino fundamental. Na unidade escolar referida trabalha há 3 anos, sendo 2 deles com 4º e 5º anos do ensino fundamental e, atualmente, com a pré-escola.

O planejamento pedagógico dos professores da escola ocorreu no início do ano e juntamente com ele foi definida a rotina escolar das crianças. Apesar de a instituição seguir um sistema apostilado, a diretora e as professoras afirmaram que a rotina escolar pode sofrer alterações no decorrer do ano letivo, segundo as necessidades das crianças.

O planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil é realizado pelas professoras em uma reunião coletiva. O planejamento prevê a organização e a utilização dos espaços da escola, tanto na parte interna quanto na externa - entre outros a sala de aula, o parque, o pátio e a quadra - os dias de atividades diferenciadas como o dia de trazer brinquedo de casa ou do cinema (dia em que a televisão vem até a sala de aula). Deste modo, a rotina é elaborada pelos adultos para as crianças. Em conversas informais e na apresentação do documento ao gestor do estabelecimento de ensino, tanto as gestoras quanto as professoras garantiram que observam o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), garantindo, principalmente, os momentos de brincadeiras.

A ESCOLA disponibiliza momentos de brincadeiras às crianças nos minutos finais das aulas (30 a 20 minutos). Mas, raramente as brincadeiras acontecem nos espaços externos da escola, ocorrendo prioritariamente dentro da sala de aula. Além disso, se preocupam com a produção das crianças – com atividades que envolvam escrita, pintura e colagem, propostas de projeto coletivo em datas comemorativas,

como também, atividades de pesquisa e leitura que tenham a ver com o tema proposto.

O grupamento de crianças de 4 anos de idade na ESCOLA que nomeamos de JCP, possuía 5 crianças matriculadas sob responsabilidade da professora CL. O grupamento de crianças com 5 anos de idade da ESCOLA que trataremos por PCP atendia 9 crianças matriculadas sob responsabilidade da professora MP. A ESCOLA atende as crianças regularmente em período parcial, durante 4 horas diárias num total de 20 horas semanais.

A observação não participante realizada na unidade e nos grupamentos pré-escolares investigados, ocorreu no período de março a maio de 2012. A permanência nos grupamentos foi de três vezes por semana, quatro horas por dia, totalizando 32 horas em cada grupo de crianças. As observações foram conduzidas com base em um roteiro de observação semi estruturado (ANEXO 1). Sobre este procedimento de pesquisa, falaremos mais adiante.

3.5 Apresentação dos dados obtidos, análise e discussão

Neste capítulo apresentaremos e analisaremos os dados obtidos a partir da observação do Grupamento JPC (crianças de 4 anos) e PCP (crianças de 5 anos), como também a análise documental da proposta pedagógica e do regimento escolar da instituição observada. A subdivisão do capítulo em subitens se deu a partir dos espaços, dos tempos, dos momentos e das tarefas que as crianças realizavam em sala de aula de acordo com a rotina instituída pela escola. Os dados que foram analisados considerando-se a categoria mediação de acordo com a Teoria Histórico Cultural.

Mediações ocorrem dentro de cada cultura em cada tempo/espaço do mundo. Exemplos de objeto da cultura utilizado como instrumento de mediação atualmente são a televisão e a internet. Ambos são canais de informação e entretenimento que se utilizam de imagens (fotos ou vídeos) e textos (escritos ou falados) que oferecem algum tipo de conhecimento ao interlocutor. Na televisão, vemos a predominância de mensagens de incentivo ao consumo: durante as propagandas e, até mesmo, em alguns programas nos quais as imagens, os contextos, as falas são para que o

telespectador sinta a necessidade de consumir produtos, sem precisamente necessitar consumi-los. No entanto, nosso objeto de pesquisa não é a televisão, nem a internet. Nosso objetivo foi exemplificar a mediação e explicitar sua importância na vida das pessoas. Num sistema capitalista, a produtividade é fundamental e o consumismo é o que torna real o giro de capital, ou seja, o lucro só é alcançado se as pessoas comprarem os produtos que foram fabricados. Por isso, investir na mídia para tornar seu produto atraente e convencer as pessoas a comprá-los é a meta principal, tornando assim os veículos de comunicação a forma pela qual o fabricante vai mediar suas intenções de venda e lucro.

Em relação à rotina escolar sabemos que é através dela que a instituição, o gestor escolar e os professores organizam o trabalho pedagógico e revelam, mesmo que involuntariamente, suas intenções, seus valores e o modelo de educação no qual acreditam. Uma maneira de organizar seus ideais é a concepção do Plano Gestor e/ou do Projeto Político Pedagógico da instituição. Esses documentos tornam-se ferramentas fundamentais para a compreensão da organização da rotina institucional e da rotina pedagógica, já que consideramos que o arcabouço teórico construído nesses instrumentos contribuiu para pensá-las e repensá-las. Nesse contexto a conversa com os dados obtidos e sua análise contribuirá para refletirmos sobre as mediações que ocorrem na rotina escolar, considerando-a conforme ela se encontra concebida e estruturada.

Durante o período de observação do grupamento pré-escolar percebemos que algumas aulas estavam preparadas para acontecer nos dias em que o pesquisador havia combinado com as professoras que estaria na sala. Por esta razão passamos a variar os dias em que estaríamos presente, com o intuito de nos aproximarmos ao máximo possível da realidade do local. Vianna (2003, p. 19) argumenta que as pessoas observadas podem, ao saber desta situação, tentar “criar uma impressão específica, mas essa tentativa de mudança não escapa à observação de um pesquisador bem treinado e arguto”.

Para fins do estudo proposto selecionamos apenas as observações que contemplaram um dia completo de aula dos grupamentos investigados. Houve dias em que tivemos acesso a apenas algumas horas do trabalho realizado na sala de aulas. Em outros casos, conversamos com a direção e a coordenação, como também conhecemos o funcionamento de outros setores da instituição. Os gestores do estabelecimento de educação infantil se esforçaram para que ficasse claro que a

rotina de um estabelecimento de educação infantil decorre num contexto que não se efetiva apenas entre os professores e as crianças, mas engloba diversos setores, como: cozinha, secretaria e serviços gerais, entre outros.

A propósito, utilizaremos o termo *tarefa* para designar as produções que crianças realizam em seus grupamentos, seja ela na apostila que a instituição adota, seja ao realizarem pintura, desenho e/ou colagem, etc.. Tomamos esta iniciativa por conta da terminologia, já que na Teoria Histórico Cultural o termo atividade foi empregado para designar as ações que o homem realiza quando aprende e desenvolve suas faculdades humanas superiores. Atividade humana é vida e a atividade envolve o homem e desenvolve relações objetivas com outro indivíduo, com o coletivo e o meio, satisfazendo sua necessidade de convivência.

Portanto, a atividade social é determinante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, tais como: atenção, vontade, memória, comportamento, etc.. Estas funções possuem uma base biológica, mas seu desenvolvimento decorre, fundamentalmente, da interação do indivíduo com o meio e com os objetos construídos pelos seres humanos que possui, cristalizada, a cultura histórica essencialmente humana. (ARCE, 2006).

A Teoria Histórico Cultural enfatiza que todo Homem se constitui como ser humano a partir das relações que estabelece com outros. Entramos nesse processo histórico desde o nascimento. Nossa sobrevivência depende do outro, precisamos de um indivíduo de nos alimentar e cuidar de nossas necessidades básicas para sobrevivermos. (MARTINS, 2008). É através dessa relação de dependência que criamos uma visão de mundo pessoal, integrando a nossa própria história a muitas outras histórias de vida, que se cruzam e nos inserem em um determinado tempo e espaço cultural e histórico. O ser humano constrói a sua própria história assim como é construído por ela. Mello (2007, p. 86) argumenta que:

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo.

O indivíduo interage com o mundo através da mediação dos objetos socialmente construídos. A constituição dessa mediação é caracterizada por signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante, porque aparece e se efetiva na relação e na necessidade de comunicação da criança com o adulto. O traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por intermédio da atividade social. O desenvolvimento infantil está em constante contradição entre a condição biológica e a atividade social do indivíduo, pois há uma superação do biológico pelo social, por meio da mediação.

No processo de ensino, o professor tem a oportunidade de atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças que fazem parte de seu grupamento. Cada criança possui um nível de desenvolvimento diferenciado, por isso é fundamental que o professor conheça cada uma delas e procure, dentro das suas possibilidades, saber qual o nível de desenvolvimento em que ela se encontra para que possa promover situações, momentos, tarefas e desafios que contribuam para o seu desenvolvimento.

No tópico a seguir, para iniciar a conversa com os dados, apresentamos primeiramente as informações contidas nos documentos da escola, para assim apresentar nossa análise e discussão.

3.5.1 Reflexões a partir dos documentos oficiais da escola investigada

Neste subtópico apresentaremos as reflexões sobre os documentos da instituição investigada. No período de observação a instituição nos permitiu ter acesso aos seguintes documentos oficiais da escola: a proposta pedagógica e o regimento escolar. Outros documentos como o projeto político pedagógico e o plano diretor estavam em processo de construção com a colaboração do corpo docente da escola.

No regime escolar a instituição se compromete a oferecer a Educação Infantil, organizada da seguinte forma: a) Maternal – para crianças de dois a três anos de idade; b) Jardim – para crianças com quatro anos de idade; c) Pré – para crianças com cinco anos de idade. Os grupamentos em classes foram compostos por

crianças de ambos os sexos e o número máximo de alunos em cada grupamento está em concordância com a legislação vigente.

As principais metas estabelecidas pela escola para Educação Infantil e os objetivos pedagógicos para os pré-escolares, como também, sua perspectiva teórica se organiza em torno da missão e da visão da Escola investigada:

Propiciar aos educandos uma formação integral considerando os aspectos cognitivo, social, físico e emocional, tendo como visão educar o ser humano [...] para o exercício reflexivo da cidadania, preparando-o para a vida e permitindo sua integração à sociedade, por meio da excelência do ensino acadêmico. (Proposta pedagógica, 2012, p. 8).

Sendo assim, os fundamentos norteadores para a formação da criança estão de acordo com as DCNEI (1999; 2009). Nesta direção, a escola anuncia:

Trabalhamos para que o aluno desenvolva: **Na conduta pessoal:** autonomia, dignidade, equilíbrio emocional, caráter e integridade; **No relacionamento interpessoal:** lealdade, respeito mútuo, compreensão, honestidade e humildade; **No exercício da atividade profissional:** ética, competência, criatividade, dedicação, pensamento crítico e reflexivo, disposição e voluntariedade. (Proposta Pedagógica, 2012, p. 10).

Nos momentos de observação da rotina pedagógica foi possível perceber que o desenvolvimento do relacionamento interpessoal era trabalhado diariamente com as crianças. Em seus grupamentos, o professor intervinha nas falas e intenções das crianças procurando evitar os conflitos. A professora deixava cada criança expressar o que pensava e que entre elas chegassem à solução de comum acordo. Se entre elas não resolvessem, a professora argumentava e resolvia. As duas ou mais crianças acatavam sem reclamar ou fazer críticas. Em outras situações ela valia-se da linguagem oral como principal forma de exaltar o valor da lealdade e do respeito mútuo entre eles. Cabe lembrar que esta escola assume-se como confessional e mantida por um segmento religioso.

A proposta pedagógica analisada apresenta a intenção de acompanhar as demandas legais, culturais e sociais da legislação brasileira. Os grupamentos JCP e PCP contam com um material didático que serve de base para as tarefas a serem realizadas pelas professoras e pelas crianças:

O material de ensino adotado [...] entende que as crianças, ao atingirem a idade escolar, já possuem um conjunto de conhecimentos prévios acerca da realidade, do sentido da existência, da fonte da moral, do lugar da religião e da fé, de seus papéis na família e na sociedade, de suas responsabilidades em relação aos outros e tantas outras questões críticas e importantes que permeiam as nossas vidas. [...] Nessa perspectiva, destaca-se, então, o ensino de conhecimentos como uma realidade natural e o papel central atribuído ao professor, enquanto formador. Sendo o homem dotado de cognição, é passível de ser ensinado e com capacidade para aprender. (Proposta Pedagógica, 2012, p. 14).

Conforme o prefácio da apostila, o material didático foi produzido especialmente para a Educação Infantil e tem como objetivo principal contar às crianças histórias que falem de amor, amizade, respeito. Por meio dos contos, dos poemas e das canções pretende-se acrescentar valores aos conhecimentos e, ainda, levar as crianças a refletirem sobre o que estão aprendendo. Tudo isso deveria vir acompanhado da alegria e imaginação que uma boa história tem a chance de conduzir.

No texto da proposta pedagógica da escola, a fundamentação teórica que norteia as ações e concepções sobre a rotina pedagógica se apoia na concepção de desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma abordagem sócio interacionista, cujo principal expoente é Vigotsky⁹.

A proposta pedagógica da escola investigada se fundamenta em ideias de outros autores que tratam especificamente da didática, da alfabetização e do trabalho docente. Entre eles estão Comenius (2006)¹⁰, Mendonça (2007)¹¹, Pelizzari (2002)¹², Rios (1997)¹³, Roldão (2007)¹⁴, Sacristán (2000)¹⁵, Silveira (1995)¹⁶, Tardif

⁹ CARRARA, J. A. Psicologia e desenvolvimento: uma abordagem sócio-interacionista no contexto escolar. 2004. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=549>. Acesso em: 20 de Fev. 2012.

RABELLO, E; PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 20 de Fev. 2012.

¹⁰ COMENIUS, J. A. *A Didática Magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Paidéia).

¹¹ MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. *Alfabetização – método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética* em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007. 150 p.

¹² PELIZZARI, A. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

¹³ RIOS, T. A. *Ética e competência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 86 p. (Coleção Questões da Nossa Época).

¹⁴ ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

¹⁵ SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 396 p.

¹⁶ SILVEIRA, R. J. T. O Professor e a transformação da realidade. *Nuances*, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 21-30, set. 1995.

(2005)¹⁷, Vasconcellos (2003, 2012)¹⁸. Encontramos como justificativa que a base teórica é fundamental para conceber um “ensino como uma prática social específica, intencional e organizada, que se dá no interior de um processo de educação, mediada pelo educador e voltada à promoção da aprendizagem significativa do aluno”. (Proposta Pedagógica, 2012, p. 21).

Os principais objetivos da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (2012, p. 36) da instituição pesquisada encontram-se organizados em torno do propósito de:

- I. Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de uma forma cada vez mais independente, expressando suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e enriquecendo cada vez mais na sua capacidade expressiva;
- II. Descobrir progressivamente seu corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- III. Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- IV. Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- V. Explorar ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-os cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizador de atitudes que contribuam para sua conservação;
- VI. Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- VII. Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender ser compreendido;
- VIII. Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Os objetivos delineados anunciam o que a instituição pesquisada espera que as crianças de 4 e 5 anos de idade apreendam e em quais aspectos pretendem que se desenvolvam:

¹⁷ TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. 320 p.

¹⁸ VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança*: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. *Intencionalidade*: palavra-chave da avaliação. Entrevista concedida à revista Nova Escola. Disponível em: <www.celsovasconcellos.com.br/Download/nova%20escola.doc>. Acesso em: 20 de Fev. 2012.

Comunicar e expressar seus desejos, ideias, necessidades e opiniões (utilizando diferentes tipos de linguagens corporal, musical, plástica e oral);
 Relatar experiências; Socializar e interagir com os adultos e crianças, estabelecendo relações sociais amigáveis; Respeitar opiniões e atitudes alheias; Desenvolver memória musical a partir do repertório de músicas cantadas durante as aulas; Colaborar com a organização da sala e pessoal; Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; Descobrir seu corpo, desenvolvendo e valorizando hábitos de higiene; Conhecer a escrita do seu próprio nome e a letra inicial; Reconhecer, nomear, traçar e ordenar as letras do alfabeto; Realizar leitura de imagem; Interpretar diversidades textuais (músicas, poesia, trava-língua); Interpretar e reproduzir oralmente fatos de uma história; Narrar fatos em sequências; Reconhecer formas geométricas básicas; Identificar tamanhos; Reconhecer o conceito de mais e menos/ maior e menor; Reconhecer, nomear, traçar e ordenar os números (1 ao 10); Realizar contagem oral termo a termo (1 ao 10); Corresponder quantidade de elementos ao número; Noções básicas de higiene; Ser responsável e organizado com seus materiais; Desenhar com significado; Diferenciar letras de números. (Proposta Pedagógica, 2012, p. 39).

Na proposta podemos encontrar também os objetivos por área da Educação Infantil. Estes são informados em forma de eixos, a exemplo do que encontramos no RCNEI (BRASIL, 1998): MOVIMENTO (Explorar o próprio corpo; a própria imagem; participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares; cuidado com postura e expressão corporal), MÚSICA (Escuta de obras musicais; imitação de sons vocais, corporais e de instrumentos musicais; participação em brincadeiras cantadas; brinquedos e objetos sonoros; explorar sons corporais; explorar o silêncio; utilização de instrumentos de percussão), ARTES VISUAIS (Ampliação do conhecimento de mundo manipulando e explorando diferentes objetos; observação e identificação de imagens diversas; utilização de instrumentos e materiais diversos; sucatas; atividades com desenho e pinturas; diferentes tipos de objetos para imprimir imagens; cuidados necessários como o próprio corpo; cuidados com materiais de uso individual e coletivo; desenho livre), NATUREZA E SOCIEDADE (Brincadeiras vinculadas à cultura; exploração e manipulação do ambiente natural; interação social; noções básicas necessárias com o trato com animais; experiências com as plantas; observação e percepção da natureza), LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (Uso da linguagem oral em conversas e comunicação; observação e manuseio de materiais impressos; participação em situações de leitura e escrita; ampliação das capacidades linguísticas; desenvolvimento da linguagem escrita diante de ambiente

de letramento; “ler”; produção de textos tendo como “escriba” o(a) professor(a); atividades de oralidades e escuta; utilização de variados jogos de escrita; uso do computador), MATEMÁTICA (Noções matemáticas de contagem, relações quantitativas e espaciais, etc.; utilização de contagem oral de números; comunicação, manipulação e exploração de quantidades numéricas; observação de escritas numéricas; noção da relação dos conceitos matemáticos; atividades como construções; utilização do recurso do tempo com calendários; comparação de tamanhos; utilização de jogos com números; contagem oral e visual de sequência numérica.) e introdução à língua inglesa (Cumprimentos; cor; números; palavras-chaves como: família, pai, mãe, irmãos, igreja, casa, escola, livros, caneta, grande, pequeno, flores, árvore, cachorro, gato). (Proposta Pedagógica, 2012).

A intencionalidade do texto da Proposta Pedagógica é oferecer as crianças um ensino correspondente aos padrões determinados pelo governo brasileiro. Em relação ao que propõe apresenta-se coerente com o que dispõem alguns dos documentos oficiais brasileiros para a educação infantil: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 1999; 2009), aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2006), entre outros.

Os objetivos apresentados na Proposta Pedagógica da escola investigada, referem-se à aquisição de algumas habilidades que a criança pré-escolar precisa adquirir durante esta etapa, entre elas: desenvolver uma imagem positiva sobre si e o seu corpo, conhecendo-o e expressando suas ideias por intermédio da comunicação e da interação social, pautada no respeito mútuo que colabora no desenvolvendo atitudes de ajuda, com oportunidade de explorar o ambiente através da curiosidade utilizando a brincadeira como principal mecanismo de expressão das emoções, dos desejos e das necessidades. Além disso, pretende iniciar no domínio da leitura e da escrita da língua materna.

Explorar esses objetivos ao longo de um ano letivo, requer da equipe pedagógica o domínio de conhecimentos, a fim de colocá-los em prática na rotina pedagógica das crianças. No entanto, a escola utiliza-se de material apostilado, o que dificulta a articulação dos objetivos indicados na proposta pedagógica.

A análise do material apostilado demonstrou que a maioria das tarefas se limita ao ensino da identificação e da grafia de letras do alfabeto e de numerais. Em outras, as professoras reduzem as orientações às instruções sobre como executar, o que não permite à criança refletir sobre o que está fazendo. Destacamos como exemplo, a tarefa da apostila que orientava a criança para colar os equipamentos de segurança na figura de três crianças que estavam andando de triciclo. No final da apostila havia um encarte com estes equipamentos representados em figurinhas adesivas as quais a criança tinha apenas que retirar dali e colar cada uma no lugar correto. Para que haja mediação mediante uma tarefa, esta precisa ser o elemento intermediário numa relação, que precisa deixar de ser direta e passar a ser mediada por esse elemento. Tal elemento mediador é que possibilita a transformação do pensamento. O professor deveria agir diante deste tipo de proposta com um instrumento essencial do processo de desenvolvimento, fazendo com que as crianças buscassem compreender o porquê, qual a necessidade da humanidade em construir os equipamentos de segurança: Para que servem? Por que devem ser utilizados? Como utilizá-los? Se alguma criança já usou? Em quais momentos? Dessa maneira estaria se promovendo a formulação do pensamento da criança, como também mediando a função social dos objetos em questão. O tipo de proposta se apresentou como uma tarefa a ser executada, não promoveu a relação com os conhecimentos prévios da criança, nem permitiu a ela avançar para um nível superior de conhecimento, colocando em risco a qualidade das mediações necessárias para esta faixa etária, tais como a relação com os instrumentos que se refere ao objeto social e suas formas de uso; com os signos que possuem por função controlar e regular as ações psicológicas e ativar a memória, pois é ele que representa os objetos e os fatos; e com os sistemas simbólicos que são as estruturas de signos articuladas entre si e que, posteriormente, ajudariam a criança a compreender o sistema complexo da linguagem e da escrita. (VIGOTSKY, 1989).

A proposta pedagógica da escola investigada apresenta em seus fundamentos o conceito zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Contudo, num sistema apostilado parece-nos contraditório. Apesar de a proposta evidenciar que prioriza a ZPD por ser a forma pela qual o aprendizado impulsiona o desenvolvimento e que é responsabilidade da escola assumir o papel principal na construção do sujeito, como também, afirmar que é responsabilidade do professor atuar na ZPD de seus alunos favorecendo a aprendizagem, sendo mediador entre a

criança e o mundo, consideramos que as tarefas já estão dispostas no material apostilado e que tendem para uma abordagem transmissiva do ensino sem levar em conta as necessidades reais das crianças pertencentes aos grupamentos.

Acreditamos que o papel diretivo do ensino é promover o desenvolvimento psíquico infantil, que se manifesta no fato de a criança assimilar novas ações, mediada pela ajuda do adulto. Mas, ela só é capaz de tal assimilação se contar com uma base, ou seja, fatos já conhecidos que sustentem seus novos conhecimentos. O ensino e os níveis de ajuda do adulto (professor atuando diretamente na zona de desenvolvimento proximal) permitem que as crianças resolvam seus conflitos, com uma ou outra forma de colaboração. Vigotsky (1989) afirma que esta ação possibilita a aquisição de estruturas que gradativamente ficam mais complexas e significativas, ou seja, a criança passa a ser compreendida pelos demais, ampliando o seu quadro social e tendo a oportunidade de conviver e trocar experiências com outras crianças e adultos. Enfim, a qualidade da construção destas novas estruturas é uma consequência social. Nesta direção, o ensino conduzido de forma significativa para a criança exerceria papel importante para elaboração de novos conhecimentos.

Tais argumentos remetem-nos a ponderar sobre uma proposta pedagógica inspirada pelos pressupostos da Teoria Histórico Cultural. Uma proposta que abranja os principais aspectos das formas de compreensão do desenvolvimento psíquico-humano, que contemple educação mais adequada aos pré-escolares, com propostas educativas que orientem e respeitem essa fase do desenvolvimento, capaz de favorecer a formação das qualidades psíquicas tipicamente humanas. Para tanto, o educador precisaria ser capaz de se manter atento à dialética do desenvolvimento psíquico da criança, compreendendo como ele ocorre e quais são os fatores que aprimoram e orientam este desenvolvimento. Isso porque, segundo a Teoria Histórico Cultural, o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas por cada indivíduo.

Parece adequado reiterar que esta pesquisa buscou compreender os dados a partir da categoria mediação da Teoria Histórico Cultural sem desconsiderar suas demais categorias como atividade e cultura, apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação, capítulo esse que trata especificamente da teoria. Neste estudo a teoria foi abordada no conjunto das obras de Vigotsky (1989; 2000) e de seus seguidores (LEONTIEV, 1989; LURIA, 1989; ELKONIN, 1998 entre outros). Acreditamos que o homem é um ser histórico, cultural e social, que aprende a cultura e faz a cultura, e

se desenvolve a partir das atividades que realiza, e que em determinadas etapas da vida se apropria de uma delas que se destaca e influencia diretamente o desenvolvimento de suas faculdades humanas superiores. Tal processo ocorre através da apropriação e objetivação dos objetos da cultura, a partir da mediação de um adulto ou um o indivíduo mais experiente.

No subtópico a seguir apresentaremos o espaço físico da escola investigada e suas implicações na efetivação da rotina pedagógica e das mediações.

3.5.2 O espaço físico da escola investigada

Nesta seção apresentaremos aspectos do espaço físico da escola, já que a estrutura da instituição é o palco principal das observações e das narrativas, fundamentais para compreender o contexto da pesquisa. A escola conta com espaços externos: o parque (com gangorra, escorregador e trepa-trepa), o pátio, a quadra; e espaços internos: as salas de aula (divididas para cada grupamento), sala de informática e a biblioteca (em construção, mas serve também como sala de reforço para as turmas Ensino Fundamental).

As salas de aula dos pré-escolares apresentam formato retangular e foram pintadas recentemente. Na sala do grupamento JPC (Foto 1), das crianças de 4 anos, havia 5 crianças matriculadas, sendo 2 meninas e 3 meninos. Nas paredes havia desenhos de animais, atrás da porta estavam coladas as regras da turma ilustradas por desenhos retirados da internet e pintados pela professora (exemplo: entrar e sair da sala de aula em ordem; colocar as mochilas no lugar; escutar os coleguinhas; cumprimentar os coleguinhas na chegada e na saída; sentar-se corretamente; lavar as mãos antes do lanche; compartilhar os brinquedos organizar os brinquedos; manter a sala de aula organizada). Os objetos da sala (brinquedos pedagógicos, revistas, livros e etc.) estavam acessíveis à altura das crianças, mas não disponíveis. As crianças não tinham permissão para pegarem quaisquer objetos: a distribuição foi realizada pelo professor para cada criança sempre que era necessário utilizá-los. Não havia nenhuma estrutura em forma de cantos, o espaço para roda era realizado na parte da frente da sala, próximo da mesa da professora. As crianças traziam suas cadeiras e formavam um círculo junto com a professora,

com a finalidade de relatarem os principais eventos que ocorreram no dia anterior ou no final de semana.



Foto 1 - Sala do Grupamento JCP – Crianças de 4 anos

No grupamento PCP, das crianças de 5 anos, havia 9 crianças matriculadas, sendo 6 meninas e 3 meninos. O alfabeto e numerais de 1 a 10 se encontravam pintados na parede (Foto 2). Havia também um quadro de registro da rotina, pequeno, feito de papel cartão. Percebemos que a cada nova tarefa seria mudada a gravura representativa dos momentos da rotina em andamento, porém, em todos os dias de observação não fora anotado nada. Nessa sala havia também: um calendário sempre utilizado pela professora na hora de explicar a data, o dia da semana e o mês, um quadro para a chamada e outro para o registro do nome de cada criança no seu respectivo mês de nascimento. As mesas e cadeiras estavam dispostas em duas fileiras uma de frente para a outra (a criança que sentasse do lado esquerdo estava de frente para a criança que sentasse do lado direito). Ao longo das observações a disposição mudou e foram organizadas em filas, uma atrás da outra. Às vezes estavam separadas e, em outras, juntas, de modo que ficassem sentados de três em três, de frente para a lousa. A prateleira com os materiais das crianças e da professora, como brinquedos pedagógicos, as revistas, os livros, entre outras coisas, se apresentavam na altura das crianças, mas outras estavam na parte de cima de uma prateleira alta, lugar que apenas um adulto poderia alcançar. No entanto, não estavam disponíveis porque as crianças não tinham permissão para mexer nos objetos, deveriam sempre pedir a professora aquilo que precisassem. A

parte da frente da sala, próximo à porta, era o local onde a professora fazia com as crianças todas as rodas (a inicial, a de leitura, de brincadeiras pedagógicas etc.).



Foto 2 - Sala do Grupamento PCP – crianças de 5 anos

O espaço físico da sala, juntamente com o mobiliário composto por estante, mesas e cadeiras dispostas em fila, e as paredes pintadas com decoração ao gosto do adulto pareceu-nos organizados para colaborar com a rotinização e o disciplinamento, ou seja, estruturada para manter o controle do comportamento das crianças. (BATISTA, 2001).

Para Zabalza (1998, p. 235), o espaço reflete o modo de vida e a identidade, “o espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança”. A organização do arranjo espacial traduz as representações de criança e adulto que marcam esse espaço e pode representar o modelo educativo concebido pela instituição. A escola observada parece estar vinculada a uma proposta pedagógica que possui como princípio a aversão ao caos, no qual o centro da organização curricular é o disciplinamento dos corpos, das mentes e das emoções. Tal concepção além de não promover oportunidades de mediações pode acarretar dificuldades ao professor para atuar na zona de desenvolvimento proximal. É crucial entender que o arranjo do espaço físico influencia a estruturação da rotina escolar e vice-versa, principalmente na organização do tempo e dos momentos de trabalho pedagógico. As tarefas se realizam num determinado espaço que pode determinar as condutas das crianças.

Cabe salientar que o arranjo do espaço físico compreende os locais onde as tarefas são realizadas, como também o que é necessário para acontecerem como materiais didáticos, mobiliário, decoração, os objetos e sua organização. Se somarmos o conjunto do espaço físico com as relações estabelecidas no mesmo (os afetos e as relações interpessoais) temos a composição do ambiente. (CARVALHO e RUBIANO, 2007; FORNEIRO, 1998; FRIDEMANN, 2003). O espaço deve ser propício para o desenvolvimento de cada tarefa e é o professor que o organiza para utilizá-lo. Se considerada a sua polivalência para os diferentes tipos de tarefa, permite às crianças e à professora estabelecerem relações entre si e com o meio. O espaço pode favorecer ou desfavorecer a realização de uma tarefa e ele representa o acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. No entanto sua organização pode limitar ou abrir novas possibilidades de possíveis ações do professor.

No entanto, o arranjo do espaço físico (Fotos 1 e 2) não apresenta, da forma como se encontra organizado, experiências que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem. Junte-se a isso o que já observamos a respeito das tarefas que os professores priorizam condicionados pelo sistema apostilado. Tarefas que impedem um tipo de intervenção pedagógica que possibilita ao professor mediar novos conhecimentos e a independência intelectual das crianças. O espaço deveria se converter na ferramenta para o desenvolvimento do trabalho educativo, sendo um facilitador de mediações e se constituindo num fator essencial de aprendizagem.

Além disso, a disposição dos materiais nas classes observadas não favorecia ao desenvolvimento da autonomia, pois o mobiliário como os materiais não se encontravam acessíveis e disponíveis para as crianças usá-los sem a constante monitoria do adulto. A propósito, a forma como professores e gestores concebem a rotina e o arranjo espacial revela a concepção de criança, de infância e a compreensão que eles têm sobre como a criança pré-escolar aprende, pensa e se desenvolve. Não é uma decisão neutra e não deveria ser tomada antes da análise das crenças e ideias sobre a educação de crianças pequenas e seu desenvolvimento que orientam as escolhas dos profissionais.

A pré-escola precisa de espaços com possibilidades polivalentes para a dinâmica de trabalho. Zabalza (1998, p. 257) argumenta que “o espaço da sala de aula funciona melhor quando está dividido em diferentes áreas de trabalho. Estas áreas ajudam as crianças a verem quais são as suas opções, já que cada área

oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho”. Os espaços precisam estar dispostos em função das necessidades das crianças, oferecendo a ela uma grande variedade de situações em que ela possa explorar, manipular, experimentar e descobrir por si mesma as propriedades dos objetos e a sua reação diante de determinadas atuações. (FRIDEMANN, 2003; CARVALHO; RUBIANO, 2007).

O planejamento do arranjo espacial para as crianças pré-escolares, segundo os pressupostos da THC, deveria ser um facilitador de mediações. Nesse sentido, o ideal é um lugar que permita à criança observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando interações com diversos elementos, com um ambiente composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Falamos de um tipo de arranjo espacial que permita ao professor atuar e ensinar a cultura, tendo clareza sobre suas intenções educacionais. Enfim, sabemos que o ambiente - que é composto do arranjo espacial e das relações e interações - determina as diferentes formas de intervenção pedagógica e sua organização permite potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem.

No próximo subitem trataremos especificamente da rotina das crianças pré-escolares e se sua organização considerando a categoria mediação da Teoria Histórico Cultural.

3.5.3 A rotina pedagógica do pré-escolar

Descreveremos como a rotina dos grupamentos investigados foi organizada: o tempo, os espaços, as atividades e seus arranjos.

As decisões acerca da rotina institucional são de responsabilidade do grupo gestor da escola investigada (Diretor e Coordenador). É sabido que a rotina influencia diretamente as decisões do professor. Contudo, nosso foco é a rotina pedagógica, aquela definida no começo do ano letivo, durante os momentos de planejamento do professor e que foram cumpridas tanto pelos educadores quanto por suas crianças ao longo do período escolar.

Conforme referido, a escola segue um sistema apostilado, mas as professoras e a diretora garantiram que se houvesse necessidade a rotina pedagógica poderia sofrer alterações. Durante as reuniões de planejamento as professoras se organizaram para usarem os espaços da instituição, como o parque, o pátio, o salão e a quadra, além de decidirem sobre momentos da rotina semanal como “o dia do brinquedo de casa¹⁹”, e “o dia do cinema²⁰”.

Na instituição ocorrem diferentes projetos pedagógicos com temas diversos e relacionados às datas comemorativas, tais como dia das mães, dia do circo, dia do índio, etc. No grupamento PCP e JPC, as crianças sempre estão envolvidas com algum tema novo proposto pelas professoras e ocorrem momentos que envolvem escrita, pintura e colagem, entre outros. O tema trabalhado no semestre e as tarefas veem pré-determinados na apostila. A professora pode complementar o assunto ou tema trazendo uma tarefa extra.

O tempo pedagógico das crianças foi dividido da seguinte forma: tanto no grupamento JPC das crianças de 4 anos, quanto no grupamento PCP das crianças de 5 anos o primeiro momento na sala era chamado de organização (primeiros 15 minutos), pois as crianças tiravam da mochila todos os objetos pessoais, como caderno de casa, lanche, caderno de recado e estojo. Cada criança colocava sobre a mesa do professor o caderno de recados e sobre sua mesa permaneciam os demais objetos. Logo após, uma criança (denominada de “ajudante do dia”) seguia até a cozinha para buscar uma pequena bandeja. Na sala colocava os lanches de todos na bandeja e os guardava na geladeira. Iniciavam o momento de cantar (15 minutos), geralmente proposto com músicas infantis. Assim, o grupamento PCP adentrava ao momento de identificação que durava cerca de 20 minutos, tempo em que as crianças iam até o calendário observar a professora demonstrar a data, o dia da semana e o mês. Em seguida, a professora MP escrevia o cabeçalho na lousa com a ajuda das crianças que se constituía em ditar como se escrevia o nome da escola, o dia, o mês, o ano, como estava o dia/clima e a quantidade de crianças presentes. Quando a professora terminava de escrever, as crianças abriam seus cadernos e copiavam o cabeçalho escrito na lousa. A professora sentava-se em sua

¹⁹ As crianças traziam seus brinquedos de casa, e podiam brincar sozinhas e compartilhar ou trocar com os colegas.

²⁰ As crianças traziam o DVD de casa, na sala decidiam por votação o que iriam assistir. A professora buscava a televisão na sala do Maternal (crianças de 2 e 3 anos) e trazia para a sala de aula.

mesa e folheava os cadernos de recados para ver se havia algum bilhete escrito pelos pais.

O grupamento JCP, por sua vez, fazia uma tarefa diferente como ir ao pátio fazer algo relacionado com o tema do dia. Por exemplo, na ocasião em que o assunto era a figura geométrica “quadrado” brincaram de detetive, quando aprenderam sobre o “círculo” brincaram com bolas. Antes de iniciar uma nova tarefa a professora escrevia na lousa, com a ajuda das crianças que ditavam a data (dia, mês e ano), a quantidade de crianças presentes e ausentes. Nessa turma, as crianças não precisavam copiar em seus cadernos.

O momento seguinte ao descrito, nos dois grupamentos, era destinado às tarefas de pintura, colagem, contorno de letras, numerais e figuras geométricas, reprodução escrita de letras, sílabas e numerais e a formação de palavras. Antes do intervalo as crianças cantavam músicas referentes ao lanche, faziam oração e permaneciam em fila até o sinal soar. Ao término do intervalo escovavam os dentes e voltavam para a sala. Lá podiam continuar a tarefa que iniciaram no período anterior, ou começar uma nova tarefa. Nos trinta minutos finais do dia as crianças tinham a possibilidade, em dias específicos, fixados na rotina institucional, de brincar com algum brinquedo pedagógico, ler algum livro, brincar com o brinquedo de casa ou assistir a um vídeo que traziam de casa para ser escolhido por meio de votação entre seus colegas. Nas tabelas 1 e 2 podemos observar o plano dos horários das crianças dos grupamentos JCP e PCP.

HORÁRIOS DO GRUPAMENTO JCP

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h00	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada
13h10	Organização/ Roda/ Musica	Organização/ Roda/ Musica	Organização/ Roda/Musica	Organização/ Roda/Musica	Organização/ Roda/Musica
13h30	Tarefa 1	Informática	Tarefa 1	Tarefa 1	Tarefa 1
14h10	Tarefa 2	Tarefa 1	Inglês	Tarefa 2	Tarefa 2
15h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15h30	Tarefa 3	Tarefa 2	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 3
16h20	Ed. Física	Brincadeira Pedagógica	Literatura	Dia do vídeo	Dia do Brinquedo
17h00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Tabela 1 – Estrutura da rotina do grupamento JCP (crianças de 4 anos de idade).

Fonte: Diário de campo (*grifos nossos a partir da observação*)

HORÁRIOS DO GRUPAMENTO PCP

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h00	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada
13h10	Organização/ Roda/ Musica	Organização/ Roda/ Musica	Organização/ Roda/Musica	Organização/ Roda/Musica	Organização/ Roda/Musica
13h30	Tarefa 1	Tarefa 1	Inglês	Tarefa 1	Tarefa 1
14h10	Tarefa 2	Tarefa 2	Tarefa 1	Tarefa 2	Tarefa 2
15h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15h30	Tarefa 3	Informática	Tarefa 2	Tarefa 3	Tarefa 3
16h20	Livros histórias	Brincadeira Pedagógica	Livros histórias	Ed. Física	Dia do Brinquedo
17h00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Tabela 2 – Estrutura da rotina do grupamento PCP (crianças de 5 anos de idade).

Fonte: Diário de campo (*grifos nossos a partir da observação*)

A análise dos dados relatados demonstra que a rotina é vista como gerenciadora do tempo e do espaço. Algumas tarefas se repetem todos os dias da mesma forma em relação ao modo de desenvolvimento e sua natureza.

Os momentos da rotina pedagógica podem ser estruturados de modo que haja propostas que se mantêm a cada dia - aquelas permanentes - mas não devem ser rígidas e repetitivas porque tal compreensão da estruturação da rotina prejudica a qualidade das mediações. A rotina precisa ser organizada de modo que as mediações ocorram, através da intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal (ZPD) das crianças, levando em conta suas necessidades e interesses que se modificam. A mediação do professor pode auxiliar o desenvolvimento das habilidades e capacidades que ainda não consegue realizar sozinha.

Os dados revelam que é preciso considerar três elementos fundamentais nesta análise, que estão atrelados à rotina e a influenciam diretamente: o sistema apostilado, as tarefas propostas que não permitem resolução de problemas e a concepção que a escola e as professoras possuem sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.

O sistema apostilado possui propostas pedagógicas que estavam previamente organizadas por uma lista de conteúdos e informações que priorizam tarefas com contorno de letras e numerais, completar palavras ou frases, etc. São propostas que apresentam a função da educação como transmissora de conhecimento. O sistema apostilado já possui as tarefas prontas sem considerar as necessidades do grupamento no qual ele foi inserido. Tal concepção é contrária à

categoria mediação da Teoria Histórico Cultural que leva em conta as necessidades da criança e concebe a manifestação do papel diretivo do ensino, no fato da criança assimilar novas ações, mediada pela ajuda do adulto, mas ela só é capaz de tal assimilação se tiver uma base, ou seja, fatos já conhecidos que sustentem seus novos conhecimentos. (MUKHINA, 1995).

As tarefas que não permitem a resolução de problemas ou não permitem pensar sobre elas e a tentativa de resolvê-las, imaginação e/ou criação, colocam em dúvida os saberes anteriores, como também o exercício do pensamento científico. Ao desconsiderar as modificações na estrutura dos conhecimentos já existentes e a abertura para novas aprendizagens, ignoramos a base do ensino, que segundo a teoria Histórico Cultural é o papel do “outro social” no desenvolvimento, ou seja, a relação do indivíduo com o ambiente social e cultural, como também do conceito de zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKY, 2000). Além disso, esse tipo de tarefa não é significativo, nem considera as necessidades das crianças. Um bom ensino incide na ZPD e deve promover aprendizagens indo além do que a criança já sabe. A concepção que a escola e as professoras possuem sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, é fundamental para a efetivação da rotina e dos tipos de mediações que nela ocorrem, pois evidenciam a teoria que baseiam suas ações dentro da sala, como a supervalorização do disciplinamento e da execução de tarefas. O ensino do pré-escolar apresentou-se como transmissivo comprovado pelo sistema apostilado e pelo tipo de tarefas realizadas, como por exemplo, transmissão oral, cópia de modelo, exercitação motora das mãos, etc. Nesta pesquisa defendemos uma concepção de mediação fundamentada na Teoria Histórico Cultural, no qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por outro elemento. No caso da educação, a fala intencional do professor na ZPD da criança, ajuda a alcançar um novo nível de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKY 2000).

Quando olhamos para a rotina pré-escolar investigada, vemos que as mediações ocorrem, mas estão condicionadas pelas concepções das professoras e da escola, pelo o que creem que é ensinar e aprender na pré-escola, e principalmente pela visão que possuem da criança de 4 e 5 anos de idade. A rotina obedece a uma lógica institucionalizada que impõe às crianças e aos adultos que nela convivem padrões de uma pedagogia escolar, influenciados também por questões sociais, pertencentes a uma sociedade capitalista. (CATÃO, 2009). No entanto uma rotina influenciada por tantos determinantes, não considera a atividade

principal da criança. (LEONTIEV 1989). O jogo de papéis, o faz de conta e os tempos destinados às brincadeiras desaparecem ou não encontram espaço porque a estrutura da rotina está a serviço do sistema apostilado e das representações referente à criança pré-escolar.

A rotina proposta é consequência dessa visão e reforça uma prática pedagógica escolarizante que não promove relações de mediações. Pensar na rotina pedagógica com base na categoria mediação da Teoria Histórico Cultural é ofertar às crianças segurança, o que possibilita ações que geram autonomia, promovendo o desenvolvimento de vínculos afetivos e aprendizagem significativa. (MELLO, 2007).

Em seus estudos, Rodrigues (2009) afirma que a organização do tempo institucional do pré-escolar precisa garantir a efetivação de todas as suas necessidades em suas tarefas diárias, ação que é fundamental para a criança desenvolver-se integralmente (dimensões motora, cognitiva, afetiva e social).

Durante as observações percebemos que as professoras dos grupamentos JCP e PCP utilizavam a música como uma ferramenta para fazer a transição entre os momentos da rotina e ou dar sequência às atividades propostas às crianças. As crianças cantavam para entrada na sala (em fila no pátio da escola), no início da aula (em roda ou sentados em suas carteiras), antes de lanche (em fila com as lancheiras nas mãos), quando voltam para a sala, depois do intervalo (em fila), para voltar para o lugar e sentar-se comportado. A música, nestas turmas de pré-escolares, age como um “regulador do tempo”, termo utilizado por Catão (2009), em sua pesquisa, para indicar que convém para o disciplinamento infantil, o que se contrapõe aos argumentos apresentados pela Teoria Histórico Cultural: se a música é uma importante ferramenta de mediação entre a criança e a cultura, ela deveria ser utilizada para promover o desenvolvimento das faculdades superiores tipicamente humanas. (LEONTIEV, 1989; VIGOTSKY, 2000).

A música é uma ferramenta de mediação, faz parte da cultura humana e deve se apropriada e objetivada pelas crianças. Mas, foi utilizada pelas professoras investigadas para regular o tempo e controlar as ações infantis, no lugar de promover aprendizagens. Além do mais, o tipo de música utilizado aparece com letras para apenas controlar as crianças sob um aspecto sutil, porém afetivo. Nas observações notamos as crianças conversando entre elas, sobre a sucessão dos

momentos da rotina. Quando a professora cantava ou dizia a próxima tarefa, a turma já sabia qual era o momento da rotina e como ocorreria.

A forma como a rotina está organizada pode trazer à criança a sensação de segurança, mas, para as turmas observadas não oferece elementos novos, novas oportunidades ou desafios para o desenvolvimento. As ações da professora eram previsíveis e os fatores fundamentais para uma rotina que promove a mediação (promover autonomia, gerar segurança, bem estar físico e social) não teve espaço. As tarefas simples que poderiam ser realizadas pelas crianças de forma independente, pois do conhecimento delas já se haviam apropriado e objetivado, eram feitas pelas professoras. Na rotina observada há carência de oportunidades de desenvolvimento da autonomia infantil, ou seja, de desafios que permitam à criança desenvolver as habilidades necessárias para realizar as tarefas independentemente e com êxito. O prejuízo à autonomia infantil é demonstrado pela atitude recorrente de realizar as atividades com assessoria constante da professora que se senta próxima da criança, indica, explica e exemplifica como é que se faz. Percebe-se assim a dependência infantil para tomar decisões, resolver problemas e realizar propostas. Além do prejuízo referido, podemos dizer que as mediações não tiveram espaço para ocorrer, porque as ações citadas não levam a criança a um nível superior de conhecimento, mas ao contrário, mantém as crianças no nível da dependência do adulto.

Outro aspecto revelado pela análise dos dados diz respeito ao cumprimento da rotina no dia a dia escolar. A análise demonstra que há baixa incidência de interação crianças-crianças e criança-professor. Principalmente no grupamento PCP, a forma como a sala está organizada possibilita ao professor o controle dos movimentos das crianças, e a cada possibilidade de conversa paralela, a professora as orienta verbalmente para permanecerem quietas e prestarem atenção ao que estão fazendo. Segundo a Teoria Histórico Cultural o processo de humanização ocorre a partir das relações que o indivíduo estabelece com o outro e o meio, o que pareceu comprometido para estas crianças. A apropriação da cultura humana ocorre por intermédio das relações de mediações que a criança estabelece com o mundo, sua compreensão da realidade compõe a construção de seu psiquismo, que vai do interpessoal para o intrapessoal (do social para o individual). (LEONTIEV, 1989; MELLO, 2007). Quando interage com outras crianças e ou com o adulto a criança tem a possibilidade de utilizar a linguagem para expressar seus sentimentos, seus

anseios, suas dificuldades, o que possibilita ao professor perceber as necessidades da criança e atuar diretamente nelas, oferecendo oportunidades da criança avançar em seu desenvolvimento e aprendizagem. A atuação da professora revela não ser ela o elemento que promove mediações, porque as crianças não tem permissão para estabelecer relações com seus colegas, nem com os espaços. Sua função se reduz a fazer as crianças permanecerem quietas executando suas tarefas individualmente em suas apostilas. Novamente nos deparamos com a tendência da professora ao disciplinamento, elemento que parece permear a estrutura da rotina destes pré-escolares.

Cabe salientar que as atitudes das crianças e dos professores, o conteúdo das conversas, quem toma as decisões, quem fala e quem ouve são elementos fundamentais que também compõem a rotina pedagógica do pré-escolar. As crianças dos grupamentos JPC e PCP conversavam constantemente entre si, contavam novidades sobre o que fizeram (fora da escola, na família, nos passeios) e o que fariam (nos eventos futuros). Contudo, com a professora elas conversavam sobre suas vidas, mas prioritariamente sobre a execução das tarefas, sobre as dificuldades delas em realizá-las, como também, para confirmar algo que uma criança disse e a outra não acreditou. Na roda de conversa inicial, o principal conteúdo das conversas girava em torno do que ocorreu no dia anterior ou no final de semana da criança. Mas, não havia atividade de registro das narrativas, por exemplo. A professora permitia a uma criança contar sua história e pedia para que os demais a escutassem com atenção. Dentro da sala de aula a voz de comando era a da professora, ela era que decidia tudo o que ia ocorrer e ser executado durante o dia; resolvia os conflitos entre as crianças, informava a rotina e, também, escolhia a melhor forma para que a mesma se efetivasse segundo seu ponto de vista. As professoras demonstravam segurança em apresentar as tarefas e determinação sobre o que deviam ensinar. Conforme afirmou a Professora MP, *no início do ano letivo foi necessário dizer às crianças o que elas deveriam fazer no momento do tempo de organização, às vezes, se esqueciam de tirar todos os materiais da mochila ou de entregar os cadernos que levaram para realizar tarefas de casa ou até mesmo entregar o caderno de recados* (ferramenta utilizada como elo de comunicação entre os pais, a professora e a instituição).

No grupamento JPC os valores morais e os combinados foram trabalhados ao longo das aulas à medida que houve necessidade. Quando havia conflito a

professora colocava a situação em debate para promover a reflexão e chegarem a um consenso. A professora deixava cada criança falar o que pensava, para tentar chegar num acordo. Depois de conversarem uma das crianças acabava cedendo e concordava com a professora. Quando não tinha jeito de resolver a professora decidia o que era melhor, dizia qual era a sua decisão e fazia os dois acatarem e todos estes momentos eram selados por um pedido de desculpas.

No grupamento PCP os combinados foram realizados logo após o momento de cantar e os valores morais foram trabalhados principalmente nos momentos da roda de conversa, juntamente com a solução de conflitos surgidos entre as crianças. Os combinados eram lembrados todos os dias, repetidas e decoradas pelas crianças. No dia 11 de abril de 2012 na sala da professora MP (crianças de 5 anos de idade), no momento da roda inicial ela perguntou às crianças quais eram os combinados da sala e eles responderam: - “Não fazer fofoca do amigo; ajudar o colega; ser amigo; fazer a tarefa e obedecer”.

A obediência às ordens mostra a necessidade criada na criança de ter a aprovação da professora. Vemos que o disciplinamento aparece fortemente nas relações entre elas e a rotina é utilizada para controle e submissão. Dentro desta estrutura hierarquizada o que deve ser feito, como deve ser feito, a distribuição dos materiais, etc., é realizado e instruído pela professora, que averigua sistematicamente as ações de cada criança. Para Batista (2001) tal estrutura desconsidera e condiciona os ritmos individuais das crianças.

Na rotina diária as crianças estavam habituadas ao tempo, percebiam a sequência das atividades, as interrupções, como também sabiam como seria o momento e como deveria ser sua ação em cada situação, por exemplo: a professora CL (grupamento das crianças de 4 anos de idade) falou a seguinte frase: “Crianças está dando nosso horário”. Uma das crianças teve uma reação imediata, parou o que estava fazendo e respondeu imediatamente: “Depois a gente continua” e saiu correndo em direção a porta, parou e começou a cantar a musica para o lanche. (Diário de campo – Grupamento - JPC - 22/03/2012). Em outra situação, ao fim de uma atividade a professora CL falou para algumas crianças: - “Vamos terminar” e uma delas respondeu: “- Se não vai acabar o nosso tempo”. Organizaram a sala e se prepararam para a saída. (Diário de campo - Grupamento JPC - 12/04/2012).

Os dados revelam a rotinização do dia e das tarefas infantis. A forma como as professoras conduzem as tarefas, o momento de registro no calendário entre outros,

ilustram que estas atividades, que compõem a rotina, não permitem as mediações. A organização da rotina tende mais para o propósito de dividir o tempo das crianças no dia escolar e/ou para controlar seu comportamento e seu corpo (exemplo: as crianças esperarem em fila) do que para estruturar atividades significativas. (CATÃO, 2009).

A rotina do pré-escolar precisa ofertar oportunidades para que as crianças se desenvolvam. Nesse sentido, cabe ao professor organizar o tempo, os espaços e os momentos considerando diferentes possibilidades de exploração pela criança sem esquecer suas individualidades, seu ritmo e suas necessidades reais. Reduzir a organização da rotina pedagógica ao cumprimento do horário e à realização das tarefas estabelecidas não promove as condições para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento.

Como aponta Barbosa (2006) é importante considerar que a pré-escola foi estruturada a partir de discursos pedagógicos que defendiam a rotinização do cotidiano como uma estratégia pedagógica e necessária para a formação de sujeitos adaptados aos tempos modernos. A rotina no contexto escolar faz parte do modelo de organização das instituições modernas e se configura como um processo de controle dos sujeitos, esquadrinhamento dos tempos, distribuição nos espaços. Cada estabelecimento de educação infantil segue um enfoque de rotina, o que depende dos pressupostos teóricos que os profissionais elegeram.

A organização do tempo, do espaço institucional e das atividades na pré-escola é fundamental para a efetivação de atividades necessárias para o desenvolvimento de habilidades e capacidades pela criança. Nesse sentido, as atividades que desenvolvam a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão desempenham papel fundamental nesta idade. As instituições que oferecem em seus estabelecimentos a educação pré-escolar precisam assumir a responsabilidade de torná-la um espaço privilegiado de convivência, de construção de identidades coletivas e/ou individuais e de ampliação dos saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. (MARTINS, 2007). No entanto, a estruturação interna das rotinas pedagógicas segue um padrão de atuação comum, e consideram: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de tarefas; a seleção e a oferta de materiais. São esses os elementos que definem a maneira de pensar e estruturar a rotina.

Analisar a rotina pedagógica do pré-escolar a partir da categoria mediação significa refletir sobre os meios que o professor utiliza para instigar a criança à resolução de problemas, como também à compreensão dos signos, termos, significados, sentidos, entre outras questões. Além disso, a organização da rotina do pré-escolar precisa partir das relações sociais e das experiências partilhadas no dia a dia com alguém mais experiente que se esforce para atuar na zona de desenvolvimento proximal e auxilie a criança a avançar e alcançar um novo nível de conhecimento.

Em nossa investigação, ao ponderar sobre a organização da rotina, levando em conta o espaço, o tempo e as atividades propostas para o pré-escolar, compreendemos que é preciso levar em consideração as necessidades das crianças, bem como a forma pela qual o professor pode ajudá-las em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Por outro lado, é um exercício que exige dos adultos, além de outras coisas: definir as prioridades do trabalho educativo; fazer opções sobre o que e como fazer; definir as adequações às necessidades de cada faixa etária e da clientela e pensar na dosagem das atividades. (PROENÇA, 2004).

O professor deve promover oportunidades de mediação durante todos os momentos da rotina, na execução de tarefas, nas brincadeiras, nos momentos higiene, entre outros, desde que encoraje e desafie a criança a resolver problemas e situações que sozinha não conseguiria, que faça uso da linguagem para enriquecer a experiência e tornar os momentos significativos. A mediação junto à criança pré-escolar também implica no resgate da forma peculiar de a criança aprender nesta faixa etária, o jogo de papéis, que é sua atividade principal. (LEONTIEV, 1989).

A criança necessita que o adulto a oriente no espaço e no tempo, como também, necessita de oportunidades de aprender e se desenvolver com vivências práticas que estimulem a autonomia e a socialização. (BARBOSA, 2006). Cada momento na pré-escola é único e precisa contemplar situações que desenvolvam a sensibilidade, criatividade, ludicidade e a liberdade de expressão, dentre outras capacidades humanas lembrando que estas desempenham papel fundamental na vida das crianças, principalmente no desenvolvimento de suas faculdades superiores. Tal compreensão se encontra valorizada nas DCNEI (BRASIL, 2009) que defendem o respeito ao processo de desenvolvimento infantil e ao direito das crianças vivenciarem a infância plenamente.

A análise dos dados referentes à rotina do pré-escolar demonstrou que sua estrutura e efetivação não promovem as mediações de forma adequada, porque os momentos e execução das tarefas ocorrem sem possibilidades de intervenção da história da cultura humana. Nos momentos de brincadeira, de pintura, de assistir a um filme ou de folhear um livro, a linguagem verbal foi utilizada para manter a ordem e controlar o comportamento das crianças, para que não se machucassem, não brigassem e não apresentassem atitudes consideradas bagunça ou falassem alto demais atrapalhando outros grupamentos. Assim, a linguagem, uma ferramenta de mediação não compareceu como elemento bem empregado pelas professoras. É, fator preocupante uma vez que a linguagem é a mola propulsora de apropriação e objetivação da cultura humana. Sendo assim, a interação criança-criança e criança-professora ficaram comprometidas devido às condutas recorrentes para regular as ações e promover o disciplinamento infantil.

Quando nos referimos à oportunidades de mediações desejamos que se priorize a relação da criança com o objeto da cultura, e permitir à criança explorar o espaço e os objetos que se encontram ao seu redor, estabelecer relações com outras pessoas, possibilitando a compreensão dos fenômenos sociais e fatos que vivencia. As relações de mediação, estabelecidas na rotina, entre as crianças, suas professoras, os espaços, as tarefas e o uso do tempo na sala de aula pode contribuir positivamente para a criança elaborar e aprimorar sua capacidade de criar, pensar e resolver.

O professor conhece a cultura, a função social dos objetos e, nessa direção, a categoria mediação permite ao professor observar suas crianças para elaborar as ferramentas e as formas de exercer seu trabalho. Permite ao professor diagnosticar, compreender e elaborar experiências culturalmente ricas que oportunizam à criança poder passar do nível do que sabem para o nível do que precisam aprender.

Resumidamente, as mediações conforme propõe a abordagem da Teoria Histórico Cultural, estão condicionadas pelas concepções que professores e gestores das pré-escolas apresentam sobre a função do arranjo do espaço físico e da rotina pedagógica infantil.

A seguir, trataremos de outro aspecto abordado em nossa análise que mantém estreita relação com o que discutimos nesta seção: as tarefas realizadas pelas crianças durante a rotina pedagógica.

3.5.4 As tarefas realizadas pelas crianças durante a rotina pedagógica - a atuação das crianças e do professor

Neste subcapítulo, trataremos das tarefas realizadas pelas crianças durante a rotina pedagógica delineada para o grupamento pré-escolar. Portanto, para explanar sobre os acontecimentos de uma forma contextualizada escolhemos algumas dentre as várias situações registradas no diário de campo da pesquisadora que denominaremos de *cena*, sendo que nos propusemos a apresentar apenas as cenas referentes às observações de um dia completo em sala de aula. Isto porque houve dias em que tivemos acesso a apenas algumas horas com as crianças, em outras, houve situações que precisamos conversar com a direção e a coordenação, como também conhecer o funcionamento de outros setores da instituição. Cada cena apresenta as tarefas realizadas pelas crianças durante os momentos privilegiados na rotina pedagógica e procura demonstrar a atuação das crianças, do professor e a ação pedagógica realizada. Logo após, apresentaremos a análise e discussão à luz do pressuposto mediação da categoria Histórico Cultural.

As cenas

Cena 1 - No dia 22 de março de 2013, o início da aula no grupamento JCP (crianças de 4 anos), foi marcado pela organização (primeiros 15 minutos de aula). Neste dia havia cinco crianças, que tiraram de suas mochilas todos os objetos pessoais, como: caderno de casa, lanche, caderno de recado e estojo. Em posse destes objetos, colocaram sobre a mesa da professora o caderno de recados e uma criança (o ajudante) foi até a cozinha buscar uma pequena bandeja para depositar os lanches de todos na geladeira. Logo após, aconteceu o momento de roda (15 a 20 minutos). Para este momento todos se sentavam em suas cadeiras compondo um círculo na parte da frente da sala e, começando pela criança do lado direito da professora, cada uma podia dizer o que ocorreu durante o dia anterior. A professora incentivou-as a expressarem suas ideias e vivências e pediu aos demais que prestassem atenção na criança que estava falando. Depois do relato de cada uma delas, cantaram juntas algumas músicas, ora escolhidas pela professora, ora escolhidas pelas crianças. Com o término deste momento, passaram para o tempo

destinado às tarefas (ora da apostila, ora planejada pela professora para complemento do assunto abordado. Nesse caso, a tarefa se encontrava na apostila, porém sua execução foi dividida em dois momentos).

A “tarefa que denominaremos 1” foi realizada dentro da sala de aula, os materiais utilizados foram revistas diversas, tesouras e cola. Havia várias revistas sobre a mesa de cada criança sendo que cada uma com sua tesoura todas as crianças do grupamento JCP participaram dessa tarefa.

A professora explicou que elas deveriam encontrar nas revistas os desenhos dos numerais 1, 2 e 3, recortar todos os que achassem e guardá-los para a próxima tarefa. Cabe salientar que as crianças deste grupamento estavam começando a aprender letras do alfabeto: a professora CL trabalhava com as vogais (A, E, I, O, U) e algumas dentre as consoantes, nomeadamente aquelas que formavam as letras iniciais do nome dela e as das crianças (C, F, L e M).

A professora e as crianças procuravam nas revistas os numerais. Quando a professora achava as letras ou os numerais, mencionados anteriormente, recortava-os e mostrava para a turma pedindo que os identificassem, expressava verbalmente o nome de cada uma delas. As crianças, por sua vez, além de recortarem os numerais retiravam outras figuras da revista, tais como fotos de paisagem, de carro e de personagens de desenho animado. Esses recortes eram guardados dentro de seus cadernos (não disseram o que iriam fazer com eles). A tarefa durou cerca de 30 minutos. Ao seu término, três meninos pegaram os carrinhos para brincar, mas como era a hora de ajudar na organização da sala, guardar as revistas e jogar o lixo, os meninos foram chamados para voltarem à tarefa de organização, pois ainda não tinham permissão para brincar. Assim que acabaram de organizar a sala, as crianças se sentaram em suas cadeiras (cada uma tinha seu lugar previamente definido) esperando que a professora explicasse a próxima tarefa.

A professora distribuiu as apostilas, informou a todos qual era a página para abri-la e explicou-lhes que os numerais recortados deveriam ser colados na página em branco. Ela se sentou junto ao grupo, composto de cinco crianças, e executou a tarefa com eles, pois em todo momento solicitavam seu auxílio, sendo que a sua ajuda consistia em localizar com as crianças, dentre os recortes, quais eram numerais que poderiam ser colados na apostila. Uma criança estava muito agitada, e as outras estavam reclamando de seu comportamento, porque não as deixava terminar a tarefa. A professora CL a retirou da sala e conversou com ela no corredor,

ao retornar a sala disse a todos: “Crianças está dando nosso horário”. Na mesma hora uma das crianças respondeu: “Depois a gente continua”. Saiu em direção à porta da sala e as demais crianças formaram uma fila, todas começaram a cantar a música para o lanche. O sinal soou, a professora em frente às crianças conduziu-as até o pátio, para comerem o lanche. Na volta do intervalo, a professora fechou as apostilas e as guardou, enquanto as crianças estavam deitadas no chão descansando. Depois buscou a televisão e o DVD em outra sala. Então, perguntou a turma sobre quem trouxe filme de casa e deixou que as crianças escolhessem, por meio de votação, qual vídeo assistiriam naquele dia. As crianças sentaram no chão na frente da televisão e assistiram ao filme Aventuras da Polly. Elas permaneceram quietas assistindo até 10 minutos antes de soar o sinal para a saída. A professora desligou a televisão, pediu para que cada criança guardasse seus pertences pessoais e formassem a fila para aguardar o sinal e sair.

No grupamento JCP as crianças estavam começando a aprender algumas letras do alfabeto e os numerais. A professora utilizava brinquedos pedagógicos (entre outros, letras e numerais impressos em blocos de madeira e jogos da memória) e músicas que falavam sobre letras e numerais para ensiná-las; o material didático (apostila) também se voltava para identificação e o domínio da escrita correta. A professora demonstrava em suas atitudes perante às crianças a responsabilidade de ensiná-las a identificar e escrever letras e numerais corretamente.

A disponibilidade da professora em ajudá-las demonstrou sua preocupação em suprir as necessidades imediatas da criança. Mas, suas intervenções não se constituíram como um processo de mediação. Conforme a Teoria Histórico Cultural assevera a mediação é um conjunto de incentivos que dirige a tarefa do sujeito sobre o objeto. Desse modo o professor atua na zona de desenvolvimento proximal da criança de modo que a ajude avançar para um nível de desenvolvimento que sozinha não conseguiria. Durante a observação da *Cena 1*, não foi possível observar a professora realizando orientação ou ação intencional que auxiliasse as crianças na busca de soluções ou na organização de novas informações.

A proposta apresentada na descrição acima não tinha o objetivo (nem natureza) de criar novas situações de aprendizagem tornando-as significativas. Procurar por numerais nas revistas e, depois, colá-los na apostila foi uma tarefa para cumprir uma exigência da apostila. O tipo de tarefa e a forma como a mesma foi

conduzida pela professora não resultou em problemas a serem solucionados, assim como, não promoveu a necessidade na criança de recorrer à iniciativa na busca de respostas, a interpretação ou comparação, nem a exploração de habilidades e limites, individual ou grupal. A criança não se utilizou da linguagem verbal para expor suas dúvidas, nem partilhou de experiências através de relações sociais. Esse tipo de tarefas é considerado menos potencializador, porque ao fornecer respostas prontas não ajuda a criança a querer buscar soluções, nem favorece a interação entre adulto x crianças e criança x criança. Pode-se dizer que a mediação ficou comprometida, porque a criança não precisou em nenhum momento de ajuda para organizar seu pensamento. Necessitou de auxílio apenas para executar o manejo da tesoura ou lápis (recortar e escrever o numeral), tarefa que requer o domínio da coordenação motora fina; ou para a confirmação da professora sobre se aquele era ou não o numeral que ela deveria colar na apostila. Esse fato nos permite dizer que o sistema apostilado limita a ação do professor e não proporciona situações de mediação. Conforme a Teoria Histórico Cultural as ações promovidas pelo professor que potencializam o aprendizado e desenvolvimento das crianças provém da ajuda individual e coletiva de um adulto ou uma criança mais experiente, considerando os diferentes níveis de cada uma para atuar diretamente na zona de desenvolvimento proximal.

Durante a observação foi possível perceber que se cumprem tarefas classificadas como necessárias para o conhecimento da criança de quatro anos de idade, mas não consideram as aptidões e qualidades psíquicas que essa idade precisa adquirir através do processo educativo. Marca essencialmente o quarto ano de vida, a exploração de possibilidades e limites (curiosidade infantil), segundo a Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKY, 2000; LEONTIEV, 1989), a criança se utiliza da linguagem para expor suas dúvidas e ser compreendida, ocupando novo lugar nas relações sociais, e gradativamente suas estruturas psíquicas ficam mais complexas e significativas. A participação do adulto torna-se o elo entre a criança e os bens culturais. Para Saviani (1991) uma ação pedagógica que não faz sentido para a criança não é uma verdadeira atividade educativa vital. Um ensino que prioriza apenas o contorno de numerais e letras não é adequado, pois não torna o professor promotor do desenvolvimento infantil e não permite, a ele, ser mediador no processo de educação.

O objetivo das tarefas descritas era para as crianças identificarem o numeral 3 e sua escrita correta. A maneira como a professora a conduziu o processo demonstrou que a sua intenção pedagógica se manteve condicionada pelo sistema apostilado. Não aconteceu a referência à língua materna como uma conquista da espécie humana ao longo da história que a constituiu, nem mediação do que o homem produziu, adquiriu e apropriou-se ao longo dos séculos. O aspecto inadequado, segundo a categoria mediação da Teoria Histórico Cultural, refere-se à tarefa ser realizada com um fim em si mesmo, sem que o sentido da língua materna fosse aprendido e a experiência compartilhada ocorresse. Vigotsky (1989) faz críticas importantes a essa visão e argumenta que ao ensinar o desenho das letras e numerais, não se ensina mais nada da linguagem escrita. Aprender sobre essa linguagem representa o domínio de um sistema complexo de signos que intervém no desenvolvimento das faculdades psicológicas superiores (como pensamento e memória), possibilitando ao indivíduo relacionar-se de forma abstrata com outros níveis de conhecimento.

Para Vigotsky a escrita é um processo complexo iniciado pela criança “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (VIGOTSKY, 1989, p. 143). Não estamos querendo dizer que os numerais não são importantes para o conhecimento das crianças deste grupamento, mas que sua abordagem não levou as crianças a se apropriarem dos conceitos, da cultura histórica dos numerais, como também, não as fez estabelecer relações com a realidade vivida. Limitou as crianças a apenas identificar os numerais e copiá-los, o que se constitui no que menciona Saviani (1991), uma atividade pedagógica sem sentido para criança e, de certo modo, para a função esperada do professor pré-escolar.

Conforme Leontiev (1989) a criança nasce em um tempo histórico e se desenvolve a partir das relações sociais que mantém com o mundo que a cerca. No entanto, necessita desenvolver suas habilidades tipicamente humanas o que não é possível ocorrer sem a mediação de um adulto de um indivíduo mais experiente, alguém que ensine a cultura, alguém que leve em conta o conhecimento prévio da criança e o torne a chave para a aquisição de novas aprendizagens. Sendo assim, o adulto é o portador do conhecimento e mediador no processo de ensino.

Os conhecimentos compartilhados na escola precisam ser mediados de forma que permita à criança alcançar o desenvolvimento integral em todas as suas

facetas, portanto, os conteúdos trabalhados podiam ter sido relacionados às experiências vividas pelas crianças fora do ambiente escolar, valorizando sua função social. As crianças convivem com numerais e letras, principalmente no tempo histórico em que vivemos, com tantos veículos de comunicação acessíveis a todas as idades. Tal ação permitiria a criança a estabelecer relações e principalmente a organizar seu pensamento de forma que pudesse utilizar o conhecimento adquirido em outras experiências que vivenciasse.

Além disso, a abordagem do conteúdo pela professora recaiu numa compreensão de que basta aprender a técnica ou o código, o que torna reforça uma prática pedagógica sem sentido para a criança. (SAVIANI, 1991). A escrita não é um hábito motor, mas sim um instrumento cultural complexo criado ao longo da história humana e necessita ser ensinada em razão de sua função social. Segundo Bassan (2008, p. 52) “Tais ações possivelmente não incidem na ZDP, pois para que isso aconteça se faz necessário que o trabalho do professor seja realizado com o aluno, através de tarefas que tenham o conteúdo de que ele é capaz de se apropriar em colaboração”. A mediação, ou seja, a fala intencional ou o conjunto de incentivos do indivíduo mais experiente vai além do momento da realização da ação ou da resolução do problema, passa a ser utilizado pela criança como uma nova estrutura que auxilia em seu funcionamento mental.

A análise da cena descrita demonstra que a forma como foram conduzidas as ações pela professora, apresenta uma aprendizagem pautada no aporte técnico da escrita, como contorno de numerais e identificação de grafia. Essas ações prejudicam a qualidade das mediações porque a professora realiza a tarefa pelo aluno e não junto com ele, o que dificulta o desenvolvimento da autonomia.

Cena 2 – Quando entramos no Grupamento PCP (crianças de 5 anos de idade) no dia 25 de abril de 2012, percebemos que a professora havia mudado a disposição das carteiras na sala de aula. Essas estavam organizadas em filas, uma atrás da outra, ora separadas, ora juntas (aglomeradas de três em três), de frente para a lousa. A professora sentou-se neste dia próxima à fileira do meio, para conseguir dar assistência aos que precisassem. Ao verificarmos nossas anotações percebemos que antes as carteiras eram dispostas em duas fileiras uma de frente para a outra, de tal forma que a criança que sentasse do lado esquerdo ficava de frente para a criança que sentasse do lado direito.

O primeiro momento deste dia foi o da organização que ocorreu igualmente ao grupamento JCP, num total de 15 minutos aproximadamente. Em seguida, a professora passou para o momento de roda (15 minutos), solicitando que todos se sentassem em suas cadeiras. Ela indicava qual criança poderia contar as novidades e assim que uma delas terminava a outra ganhava a chance de contar sobre si. Após a última criança falar, cantaram a música que a professora escolheu (Boa tarde coleguinha, como vai!). Logo após, a professora leu uma estória, sobre dois amigos, Romeu e Julieta, que queriam passar um tempo juntos. A estória fazia parte do material apostilado, não tinha ilustrações, mas possuía um fundo moral que ensinava a criança qual é o comportamento de um amigo. A professora leu e enfatizou cada uma das atitudes e as crianças permaneceram atentas a sua fala.

Após o conto, a professora distribuiu as apostilas, entregou-as a cada criança e explicou a tarefa. Cada criança teria que desenhar a si própria e a um amigo; abaixo do desenho deveria escrever seus nomes. Para cada criança ela entregou o crachá com o seu nome escrito. Na folha seguinte da apostila, as crianças teriam que utilizar a palavra “amigo”, escrevendo frases que explicassem o comportamento de um com o outro. Uma criança mostrou seu desenho para nós e nele havia ela fantasiada com armadura laranja e um amigo com uma armadura vermelha. Quando perguntamos quem eram, ela respondeu: “sou o Wolverine e meu amigo o Kamearaid”. Perguntamos por que ela fez este desenho e ela falou que quando eles estavam juntos gostavam dessa brincadeira, em que eram super-heróis invencíveis. Na página seguinte da apostila, havia a sequência da tarefa: as crianças precisavam recortar e colar as figurinhas (contidas no encarte no final da apostila) com as atitudes que um amigo deveria ter. No material apostilado as tarefas seguiam uma sequência: para cada dia havia um tema proposto que poderia ser trabalhado em mais ou menos três folhas de lições. Quando a última folha de tarefa foi preenchida a professora pediu que a medida que as crianças terminassem, pegassem suas lancheiras e formassem a fila para o intervalo. Cantaram a música do lanche antes de irem ao refeitório. Na volta do intervalo, um menino estava chorando porque algumas meninas o forçaram a brincar de algo que ele não queria. Diante disso, a professora e as crianças sentaram-se no fundo da sala em roda para que pudessem conversar. A criança chateada teve a oportunidade de expressar o que sentia e as crianças que a magoaram, pediram desculpas. Ainda na roda, a professora relembrou a estória contada para a sala no início da aula (sobre os amigos Romeu e

Julieta). Logo após, pegou uma caixa com letras móveis em madeira e pediu para as crianças formarem palavras. Uma delas queria formar a palavra ROMEU (nome do personagem da estória), pediu a ajuda da professora e as crianças também deram auxílio a ela. Outra criança pediu para escrever JULIETA, ela disse que o JU era feito com J e U, nas demais sílabas precisou de ajuda da professora que ia dizendo as sílabas em voz alta, repetidas vezes, e perguntava como se escrevia (ex: LI, LI, LI como se escreve LI; L com I). Já outra queria formar a palavra DINOSSAURO, conseguiu com a ajuda de mais um coleguinha e a mesma orientação dada pela professora à criança anterior. Após formarem as palavras com as letras móveis, leram o que estava escrito e contaram quantas letras precisavam para escrevê-la. Em meio à tarefa, duas crianças começaram a brincar de empilhar os blocos (Foto 3). A professora percebeu, mas hesitou em chamar a atenção, entregou às demais pecinhas e permitiu que as demais brincassem também. As crianças permaneceram assim por uns 10 minutos. Antes de bater o sinal para a saída, guardaram as letras, organizaram seus pertences, fizeram uma fila dentro da sala e aguardaram em pé até o sinal soar para saírem.



Foto 3 - Material Pedagógico: Letras Móveis. (Grupamento PCP – 5 anos, 24/04/2012).

No grupamento PCP as tarefas se sucediam à medida que as crianças iam levantando as mãos. Desta forma, elas avisavam que haviam terminado uma tarefa para receber a próxima tarefa e a orientação da professora. Novamente aparece a questão do controle do comportamento e das atitudes infantis.

Catão (2009, p. 71-72) assevera que:

Em uma rotina rígida, cabe ao professor a tarefa de distribuir para todas as crianças uma atividade na mesma hora e no mesmo lugar e ao mesmo tempo, sem abrir espaço para diferenças, individualidades e possíveis “tumultos”. Ao trabalhar na perspectiva de atender às diferenças, corre-se ao risco de conviver com a “confusão”, visto que essa perspectiva abre espaço para a criança optar e decidir entre uma atividade ou outra, uma forma de realizar ou outra, e limita as alternativas do professor visto que sua ação pedagógica está a reboque de uma rotina preconcebida e idealizada, sob medida, para todas as crianças.

As tarefas predominantes na rotina do grupamento PCP pretendiam ensinar a leitura e a escrita. Como estavam aprendendo a ler, todo material pedagógico (brinquedo e apostila) era voltado para a leitura. A professora se sentia na responsabilidade de ensiná-las cumprindo as metas determinadas pela instituição para a aquisição dessas habilidades pelas crianças, e justificou que atendia aos anseios dos pais.

Aos poucos a organização espacial da sala foi adquirindo características próprias do Ensino Fundamental (crianças separadas por fileiras). Durante as tarefas executadas com base na apostila, a relação entre as crianças e a professora se constituía em mostrar como realizá-las e as orientações dadas referiam-se exclusivamente ao enunciado da tarefa. A primeira tarefa pedia para desenhar, a segunda para escrever frases, depois recortar e colar as figurinhas com a atitude de um amigo. Não havia conversas sobre a ação realizada, relação com a vida da criança ou situações que viveram. O material apostilado não favoreceu a mediação, nem contemplou situações que privilegiam as relações pessoais. Mas durante o momento com as letras móveis em bloquinhos de madeiras, observamos a professora pedindo para as crianças pensarem a respeito da formação das sílabas para poder escrever as palavras. Fazia com que as crianças trouxessem à memória o conceito que permeava a atividade e o material e assim podemos dizer que essa ação foi uma relação de mediação. A professora se colocou como um terceiro elemento (mediador) que interviu no intercâmbio entre os componentes da relação, a criança e o signo, tornando possível ativar outra atividade psicológica, a memória, representando o fato conhecido e expressando o conhecimento compartilhado.

As ações mediadoras da professora na direção do aprendizado da leitura e da escrita não condizem com o que se pretende ensinar para criança pré-escolar. Ela

necessita de experiências e situações que permitam desenvolver suas faculdades superiores. Seu contato com a escrita está além das representações gráficas de letras e numerais.

Na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, o domínio do sistema complexo da escrita fornece novos instrumentos ao pensamento e, como já havíamos dito, seu aprendizado representa um salto no desenvolvimento da pessoa, porque além de aumentar a capacidade de memória e registro de informações, promove modos diferentes e abstratos de relacionamento.

A escrita é objeto da cultura humana e sua função social está intimamente ligada à representação e ao registro de signos e símbolos. A linguagem escrita substitui e/ou representa o objeto e a linguagem verbal e serve para comunicar algo a alguém ou como orientação pessoal. Para Vigotsky (2000), as funções psicológicas que se constituem a base para a aprendizagem da linguagem escrita, estão em fase de desenvolvimento na idade pré-escolar e os alicerces para compor os processos psíquicos (faculdades humanas superiores) ainda são rudimentares.

Luria (1989, p. 143) argumenta que:

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil, podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Aprender a escrever é uma atividade puramente imaginativa e exige da criança a substituição de palavras por imagens, ou seja, a simbolização da imagem sonora por signos escritos. (VIGOTSKY, 2000). A imaginação se desenvolve no período pré-escolar por intermédio da atividade principal dessa etapa, através do faz de conta e dos jogos de papéis. Se considerarmos que a base do ensino na pré-escola deveria ser o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas, podemos concordar com Luria (1989, p. 143) quando afirma:

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só

pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.

Na idade pré-escolar, as motivações para criança aprender a escrever são fracas, porque não foi criada a necessidade dela utilizar a escrita e ela ainda não possui uma concepção acerca de sua importância. Quando fala a criança demonstra o desejo ou a necessidade que representam pedidos ou pergunta provocada por dúvidas que necessitam de explicação, mas escrever é um processo diferente, porque implica na tradução de um discurso interior, por isso no início para a criança parece tão difícil. (VIGOTSKY, 2000). No entanto, cabe ao professor mediar possibilidades de evidenciar a função social da escrita para os pré-escolares, criando oportunidades para que estes tenham contato com a linguagem escrita. Nesta etapa de educação o importante não é saber ler e escrever, mas saber como se usa socialmente a leitura e a escrita. Para Stemmer (2007, p. 136):

A escola de educação infantil é um espaço privilegiado para o ensino da leitura e da escrita. São inúmeras as possibilidades que se apresentam aos professores para que possam, de maneira consciente e intencional, desenvolver uma prática que poderá ir muito além de apenas favorecer a alfabetização.

Não discordamos da importância da alfabetização, já evidenciamos o quanto ela é fundamental no desenvolvimento psíquico e sabemos que ela é uma aquisição cultural necessária. Mas não consentimos com os moldes aplicados para sua formalização na pré-escola. Não podemos negar que é um código presente no cotidiano infantil e que atualmente o mundo letrado assume uma intencionalidade educacional específica. A escrita está presente na sociedade, desde cedo as crianças possuem contato com materiais escritos de diferentes maneiras. O letramento é a possibilidade da criança obter conhecimento de mundo e, nesse sentido, quanto mais ricas forem as experiências das crianças com leitura e escrita maior será o seu interesse em compreender e dominar o sistema da escrita (STEMMER, 2007).

Stemmer (2007, p. 137) argumenta com base nos pressupostos de Luria (1989) que:

As situações de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil são as mais diversas possíveis. Nelas as crianças imitam a escrita dos adultos, pensam, criam, brincam com as hipóteses que constroem “inventando” formas distintas de apropriação desse conhecimento. Conforme Luria, para que a criança seja capaz de escrever, é necessário, em primeiro lugar, que a relação dela com, as coisas ao seu redor sejam diferenciadas de forma que tudo o que ela encontre se inclua em dois grupos principais: que as coisas lhe representem algum interesse e desempenhem um papel instrumental, isto é, auxiliem na aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo. Em segundo lugar “a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio de subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesmo invoca.

Nessa direção, podemos considerar que a realização excessiva de atividades de destreza, aperfeiçoamento da motricidade fina, contorno de letras, cópias sem função social, dentre outras atividades pedagógicas atendem a uma proposta de educação contraditória com a categoria trabalhada nesta pesquisa.

Cabe salientar, que nas etapas de desenvolvimento, a próxima a atividade principal da criança, é a atividade de estudos, que requer atitudes das quais a criança pré-escolar não tem domínio ainda, pois algumas capacidades humanas (atenção voluntária, domínio da vontade, concentração seletiva) ainda estão em processo de desenvolvimento na idade pré-escolar.

A análise dos dados sobre a tarefa do pré-escolar evidencia que os grupamentos possuem metas preparatórias para o ensino fundamental. Aspectos abordados pelos estudos de Barbosa, (2001), Batista (2001) e Sant’ana (2004) asseveram a necessidade da Educação Infantil possuir características pedagógicas próprias, sem precisar utilizar o ensino fundamental como modelo para conceber os momentos e as tarefas na pré-escola.

O professor do pré-escolar deve considerar que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo homem. E quando falamos da preparação da criança para seu ingresso no Ensino Fundamental não podemos reduzi-la ao domínio de procedimentos ou habilidades manuais e visuais porque o desenvolvimento psíquico nessa faixa etária deve ir além do treino motor. Considerar que a criança está preparada significa que ela formou uma atitude favorável frente ao futuro e possui motivos e interesses por aprender e por conhecer

os fenômenos do mundo que a rodeia. A criança aprende a ter responsabilidade de cumprir suas tarefas, a compartilhar um trabalho coletivo com seu grupo de companheiros, dentre outras aprendizagens necessárias para poder avançar na sua vida escolar.

Tal concepção fundamentada na categoria mediação da Teoria Histórico Cultural permite ao professor agir na zona de desenvolvimento proximal, sem utilizar as estratégias de antecipação precipitada de práticas do ensino fundamental junto aos pré-escolares. A aprendizagem é entendida como uma fonte de desenvolvimento, que remete à compreensão de que a criança, desde o momento que nasce, é um ser histórico e cultural. A criança se desenvolve a partir da assimilação da experiência social, pois é através dela que aprende a se comportar como homem. Tanto a experiência social quando a aprendizagem é transmitida à criança através do ensino.

O ensino leva em conta o que a criança já aprendeu e desenvolveu impulsionando-a para avançar na compreensão e no conhecimento. Na perspectiva histórico-cultural a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser o motor deste, potencializando o desenvolvimento do sujeito. Pouco a pouco a criança se torna capaz de explorar os espaços, os objetos que encontra ao seu redor, além de começar a estabelecer relações com as pessoas. Sendo assim ela compreende e elabora sua própria explicação sobre os fenômenos e os fatos que vivencia. O professor precisa ter clareza e sua intenção pedagógica deve possuir uma identidade própria capaz de ter subsídios e fundamentação teórico/prática suficiente para favorecer o desenvolvimento integral das crianças e para que sua atuação promova um ensino que prepara a criança para os próximos anos. (MELLO, 2007).

De acordo com a Teoria Histórico Cultural esse modelo de educação transposto para a pré-escola torna-se inadequado porque não promove mediações, com os instrumentos da cultura (objetos sociais), nem permite que estes sejam mediadores do indivíduo com o mundo, compreendido como necessário para o desenvolvimento psíquico nesta faixa etária.

As mediações mencionadas evidenciam a necessidade de uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades específicas que caracterizam a educação de crianças de 4 e 5 anos de idade.

3.5.5 Momentos e tarefas realizadas durante a rotina pedagógica que evidenciaram a necessidade das crianças de brincar

Este subcapítulo apresenta alguns momentos e tarefas realizadas pelas crianças durante a rotina pedagógica que evidenciaram a necessidade das crianças de brincar, conversar e transformar o tempo em situações diferenciadas.

Cena 3 – No Grupamento PCP (crianças de 5 anos de idade) em 11 de abril de 2012, logo após o término pelos pré-escolares em seus cadernos da cópia da lousa do cabeçalho (composto de nome da escola; data com dia, mês e ano; como está o dia/clima e a quantidade de crianças presentes), a professora MP colocou uma tarefa em cada caderno. Pediu às crianças que permanecessem sentadas enquanto chamou uma a uma em sua mesa. Houve conversas paralelas entre as crianças, de maneira comportada, sem alteração de voz ou movimentação dentro da classe. Quando terminou de colar a professora se levantou, se colocou na frente da sala e explicou o que elas deveriam fazer. Nessa tarefa as crianças teriam que escrever palavras com a letra C (durou cerca de 30 minutos). Algumas crianças precisaram de atenção individual, mas todas participaram da tarefa.

Enquanto três crianças estavam concentradas realizando a sua tarefa, as demais estavam brincando entre si, ou combinavam outros jogos e ou conversam sobre outros assuntos referentes à vida fora da escola. Uma criança disse: – “Na hora do recreio vamos poder brincar de cachorrinho”. A outra acenou com a cabeça que sim. A professora pedia para que voltassem a realizar a tarefa. Nas orientações individuais, percebemos que quando a professora estava perto da criança, explicando quais as palavras que poderiam usar e como escrever ditando as sílabas em voz alta, às crianças permanecia por mais tempo realizando-a, mas as crianças que estavam realizando a atividade sozinhas permaneciam assim por pouco tempo. Executaram a tarefa proposta sem manifestação, nem a favor ou contra, à medida que iam terminando levantavam as mãos avisando que já poderiam iniciar outra tarefa. A segunda tarefa era de escrita: as crianças tinham que completar as palavras e escrever novas palavras com a letra C (cerca de 30 minutos). No entanto, ficaram mais dispersos do que já estavam, começaram a brincar com seus lápis e

estojos. A professora MP chamou atenção delas por várias vezes, para que voltassem a se concentrar, sentassem direito e guardassem os materiais, deixando sobre a mesa apenas o lápis e a borracha. Lembrou-as do combinado (regras da sala): “se fizessem bagunça na sala não iriam brincar na hora do intervalo, como também, se brincarem na hora da tarefa quando for o momento de brincadeira iriam permanecer sentadas”. Esses combinados foram feitos no início do ano (as observações começaram com mais ou menos um mês de aula, portanto, não sabemos qual o processo e os critérios estabelecidos para estes combinados e se eles partiram das crianças, da professora ou da instituição). As crianças ficaram quietas, algumas acenaram com a cabeça concordando. Logo após instruiu as crianças que tivessem terminado a tarefa a pegarem suas lancheiras e formassem a fila atrás da porta da sala. Antes do intervalo cantaram duas músicas e em fila esperavam o sinal soar. Quando voltaram do recreio, eles escovaram os dentes e voltaram para a sala, fizeram uma roda, se organizaram no chão sentados com perninhas cruzadas, cada um escolheu um livro (o material de leitura são livros comprados pelos pais das crianças no início do ano letivo, junto com a lista de material escolar). Ficaram nesta tarefa por aproximadamente 40 minutos. Enquanto um grupo procurava ler o livro ou as imagens os demais procuravam discutir quem mandava na escola, na classe e na brincadeira. Durante a tarefa de leitura duas crianças queriam brincar de ser professora, mas não conseguiram chegar a um acordo, porque as duas queriam ser professora. Depois se organizaram para saída, e esperaram o sinal soar.

Cena 4 – No dia 12 de abril de 2012, no grupamento JCP (crianças de 4 anos de idade), as crianças permaneceram em sala na hora do intervalo porque como fizeram um bolo a professora resolveu que seria melhor elas esperarem ele ficar pronto para poderem comer. Sendo assim, ofereceu a elas um momento de descanso, que utilizaram para brincar e não estavam cansados, nem desmotivados. A professora CL foi buscar a televisão e o DVD para colocar o vídeo, mas como ainda não estava disponível, porque outro grupamento estava utilizando, ela perguntou as crianças: “Querem brincar de pecinhas?” responderam que não, pois queriam massinha. Ela atendeu ao pedido e permitiu que as crianças escolhessem a cor para brincar. Quando o vídeo chegou, cada criança foi até a sua mochila e tirou o vídeo que selecionou em sua casa. A professora apresentou os vídeos ao

grupo e eles elegeram qual seria o vídeo a ser assistido naquele dia: escolheram um desenho da Polly. A professora buscou o bolo e o suco e serviu enquanto as crianças assistiam ao filme. Vinte minutos depois o sinal soou e as crianças foram para suas casas.

Relembramos que houve também uma situação, do grupamento JCP (crianças de 4 anos de idade) relatada na Cena 1, que os meninos pegaram os carrinhos para brincar na hora de ajudar na organização da sala, então foram chamados para voltar à tarefa. Dentro da rotina estabelecida aquele não era o momento para brincar.

Percebemos que durante as aulas no grupamento JPC as crianças assumiam papéis sociais a todo o momento enquanto realizavam suas tarefas. Em muitas situações a professora CL entrava no jogo de faz de conta juntamente com as crianças para assim, fazê-las voltarem à tarefa, a fim de terminá-la. À medida que começavam a se empolgar, fazendo barulho, ou imitando o personagem que haviam assumido, a professora pedia para eles se acalmassem. Apesar do momento não ser propício, ou não ter oferecido oportunidades para a ludicidade, elas encontravam uma maneira para brincar e se divertir com os materiais que estavam disponíveis, como estojos e cadernos.

A análise dos dados revela a necessidade da criança brincar de papéis sociais. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico Cultural a atividade principal é que exerce maior influência sobre o desenvolvimento e seria ela a chave para a aquisição de novos conhecimentos como também a porta para a atuação da professora na zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Elkonin (1998), cujas concepções têm por base as ideias de Vigotsky (1989), o jogo de papéis sociais assume um papel importante no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Sua utilização como um meio e não como um fim, permite o desenvolvimento das faculdades humanas superiores, provendo assim novas aprendizagens. Na idade pré-escolar, o jogo surge a partir de tendências irrealizáveis. A essência do jogo é a realização dos desejos, mas não de desejos isolados e sim de desejos generalizados. Para Vigotsky (2000) a criança que cria no jogo uma situação fictícia e a planeja, não possui um motivo consciente: ela brinca sem se dar conta conscientemente dos motivos da atividade do jogo.

O desenvolvimento do jogo nessa etapa é caracterizado pela interação com outras crianças, exigindo de seus participantes uma ação no plano do imaginário, ou

seja, no plano interno. Exige também uma determinada orientação quanto ao sistema de relações humanas, requerendo da criança a coordenação das ações entre os participantes. A esses elementos somam-se as habilidades e capacidades específicas promovendo assim o desenvolvimento psíquico e social da criança.

A subordinação às regras nessa faixa etária é difícil porque a criança certas ocasiões não consegue compreendê-las, mas no jogo, pelo contrário se faz possível: o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Nele, ela tem a possibilidade de agir acima de sua idade, acima de seu comportamento cotidiano, produzindo mudanças nas aptidões e na consciência de caráter geral. Sua atuação no campo da imaginação gera a formação de um plano de vida fictício com motivações involuntárias porque é planejada no nível mais alto do desenvolvimento. No jogo a criança aprende a refletir sobre suas ações, estabelecendo relações, aprende a atuar de acordo com regras pré-estabelecidas - ou ocultas - do papel que está assumindo, ou seja, aprende obedecer a normas de conduta que existem na sociedade.

A análise dos dados a partir da categoria mediação demonstra que a atuação da professora torna-se mais significativa quando ela considera a atividade principal do pré-escolar. Ao longo das observações, sentimos falta de espaço para a fantasia, a imaginação e principalmente o faz de conta. Acreditamos que no formato que a rotina do grupamento PCP se apresenta o brincar está em segundo plano. Desta forma, o jogo de papéis sociais é uma necessidade da criança, mas não está presente no ambiente escolar. As falas e as ações apresentadas mostram que a rotina das crianças do grupamento PCP foi organizada para atender aos objetivos dos adultos e não aos das crianças. Portanto, a qualidade das mediações fica comprometida.

A Teoria Histórico Cultural assevera que o adulto é portador e mediador das formas de ação e condutas que a criança deve realizar dentro do contexto social a que pertence. (LEONTIEV, 1989). Mas entendemos que essa conduta, ao qual a teoria se refere, não está ligada ao disciplinamento do corpo ou às regras que limitam o comportamento infantil. Tal conduta refere-se à apropriação da cultura humana, ao manejo dos objetos criados pelos homens ao longo dos séculos através da apropriação dos bens materiais e simbólicos. O equívoco é que podemos considerar que o professora está mediando o conhecimento, quando na verdade ela está agindo de maneira que disciplina o corpo. Mediação, como já dissemos

anteriormente, se dá quando o indivíduo mais experiente atua na zona de desenvolvimento proximal de maneira que a criança dê um salto em seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, o que antes a ela era impossível, que não conseguiria realizar sozinha, agora faz parte de si, ela se apropriou e objetivou o conhecimento de tal forma que se tornou parte de sua estrutura mental. (VIGOTSKY, 2000).

No grupamento PCP o jogo era utilizado apenas como prêmio. A criança que não fizesse a tarefa ou não se comportasse perdia o direito de brincar no intervalo, regra feita no início do ano, que se constituía no fato de que ao brincar na hora da tarefa no momento lúdico tinha que permanecer sentada. As crianças desse grupamento esperavam pelos momentos de intervalo, conversavam em sala para ajustar os detalhes dos jogos que poderiam fazer. Na estrutura da rotina teriam a possibilidade de brincar na parte externa da escola, cerca de 30 minutos antes de soar o sinal para a saída, mas conforme a professora MP aos poucos esses momentos estavam sendo podados, para que se acostumassem a realizar lições por mais tempo e a brincarem menos, preparando-os para ingressassem no primeiro ano do Ensino Fundamental, que possui uma quantidade maior de tarefas.

Na análise dos dados pudemos inferir que faltou total compreensão sobre a importância do jogo de papéis sociais para o desenvolvimento psíquico da criança na etapa pré-escolar.

Elkonin (1998, p. 37) assevera que:

A base do jogo é social devido precisamente a que também são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. As teorias do jogo que o deduzem dos instintos e dos impulsos internos marginalizam, de fato, a questão de sua origem histórica.

Sendo assim, podemos dizer que o jogo tem por origem e conteúdo um caráter social, por ser um elemento da cultura e facilitador das relações entre os indivíduos. O adulto é o mediador do jogo, é ele que orienta e ajuda a criança na aquisição de experiência social, na assimilação da cultura humana, na manipulação correta dos objetos criados pelo homem, como também na comunicação com seus semelhantes. Nesse contexto, afirmamos que o desenvolvimento psíquico da criança depende da qualidade de vida e da educação, ou seja, das propriedades naturais do organismo da criança (estrutura e funcionamento do cérebro) e da

sociedade humana na qual ela é educada. O jogo, nesse processo, é a forma singular pelo qual a criança é capaz de desenvolver a capacidade de representar e de simbolizar, fundamental para que ela se aproprie da realidade externa, objetivando-a. (LEONTIEV, 1989).

Além disso, o jogo possui como finalidade ajudar na adaptação da realidade e atuar como facilitador da aprendizagem. Ele está na origem do pensamento, na descoberta de si mesmo, na possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta justamente o lúdico, pois arrebatada a um mundo de fantasia, de encantamento e alegria onde faz de conta e realidade se confundem. (ELKONIN, 1998).

O componente lúdico deveria ser transversal ao trabalho pedagógico com as crianças pré-escolares. Dessa forma não existiria um dia formal para poder brincar, como o dia do brinquedo. A essas crianças falta a possibilidade de poder imaginar e fazer de conta em diferentes momentos da rotina diária.

O ensino para os pré-escolares deveria preocupar-se em educar a imaginação e não o pensamento abstrato. O jogo deveria ser o eixo central do currículo das crianças de 4 e 5 anos de idade, fundamental para o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo da criança.

O jogo, além de ser um direito da criança garantido pelas DCNEI (BRASIL, 1999; 2009), é uma atividade séria e necessária que desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento. É preciso resgatar a brincadeira, reproduzindo as características essenciais desse elemento da cultura, permitindo à criança incorporar, conceituar, entender e analisar os valores impostos pela sociedade.

O brincar para as crianças observadas tornou-se uma forma de prêmio e/ou recompensa pela execução da tarefa. Sendo assim, algumas indagações apareceram: as professoras quando pensam na rotina do pré-escolar levam em consideração a atividade principal da criança? Levam em conta a sua atuação como mediadora do conhecimento? Consideram o brincar como uma ferramenta de mediação que faz parte da cultura e ensinam sobre ela?

Nesse processo não se pode negar a importância da linguagem como forma de comunicação: a utilização da comunicação no jogo é importante porque a criança cria oportunidades de se relacionar com as demais crianças. É relevante saber que entre o jogo e a linguagem existe uma relação dialética: à medida que a linguagem

se desenvolve no jogo, ele a aprimora elevando o seu nível e promovendo o seu desenvolvimento.

É no jogo de faz de conta que a imaginação voluntária e intencional se desenvolve, utilizando-se da linguagem para expressar suas intenções e alcançar seus objetivos ou simplesmente formando ideias e consolidando-as em seu pensamento o que denominamos de “dar asas à imaginação”. A criança modifica a realidade através de sua imaginação e atribui aos objetos propriedades incomuns. Diferentemente do adulto, a criança dá livre vazão às suas fantasias dando a impressão que sua imaginação é mais rica que a dele. A imaginação cumpre um papel fundamental na vida da criança, pois amplia o conhecimento do mundo e permite explorar limites que sua idade habitual não permitiria. O adulto precisa estar atento para instruí-la, ensinando-a a distinguir o real do imaginário.

A imaginação da criança tem suas raízes na função semiótica da consciência, que surge no final da primeira infância. Uma vertente da função semiótica vai da substituição de alguns objetos por outros objetos e por suas imagens à utilização dos símbolos linguísticos, matemáticos e outros, e dá lugar às formas lógicas da inteligência. Outra vertente tende para a substituição dos objetos, situações e acontecimentos reais por outros imaginários e para a construção com as imagens armazenadas de novas imagens. (MUKHINA, 1995, p. 290)

A imaginação na criança se desenvolve por intermédio do jogo e no início é inseparável dela, mas aos poucos ela é transferida para tarefas produtivas como desenhos e histórias. A criança pré-escolar através da imaginação amplia o conhecimento que possui do mundo excedendo os limites de sua experiência individual.

Esta concepção remete-nos a refletir sobre outro dado importante apresentado no fim da *cena 3* – quando as crianças tentam brincar sozinhas, mas não conseguiram chegar a comum acordo, porque ambas queriam ser professora. Tal situação evidencia a necessidade da mediação do adulto durante os jogos de faz de conta das crianças. A fala intencional do adulto ajuda as crianças a organizarem o seu pensamento e a resolverem este tipo de situação, habilidade que ela ainda não possui, mas que pode ser adquirida com a intervenção do adulto. Em situações reais de jogo, ou seja, quando tinham permissão para realizá-lo, quando as crianças negociavam o papel que cada um queria exercer com a ajuda da professora,

permaneciam um tempo maior jogando. Quando discutiam, por conta de todos quererem ser o papel principal (exemplo: o médico), a intervenção da professora era fundamental para que conseguissem repartir os papéis e poderem brincar.

No enfoque Histórico Cultural (LEONTIEV, 1989; ELKONIN, 1998), por intermédio do jogo, a criança interage com o meio, a cultura, os valores, as relações e os papéis sociais. O jogo é a forma pela qual a criança entende o mundo, cria suas fantasias e histórias, constrói sua personalidade, conhecendo a si mesmo e a realidade que a cerca.

A rotina pesquisada não privilegia o faz de conta e as professora não compreenderam a dimensão lúdica e seu valor para a criança. A criança procura, no adulto, a autorização e aprovação quando se encontra em situações incomuns ou precedentes de proibições. Ela necessita de auxílio e da informação do adulto quando não é capaz de resolver por conta própria uma tarefa, dando a oportunidade a ele de atuar na zona de desenvolvimento proximal, permitindo comportamentos de exploração, descoberta e curiosidade em relação aos objetos e às novas situações. Poderíamos dizer que a essência da mediação intencional é colaborar na resolução de problemas através da introdução de objetos e/ou orientação de outro sujeito.

Outra situação - também apresentada na *cena 3* - é sobre o fato de as crianças estarem distraídas, não conseguirem fixar sua atenção na tarefa a ser realizada. Aqui há dois fatores importantes: primeiro - a tarefa não faz sentido para a criança, portanto, sua atuação se torna exaustiva e se esgota. Iza (2003) afirma que na rotina diária das crianças pré-escolares há o incentivo ao “não movimento”, assim como Catão (2009) e Monguilhot (2008), em seus estudos evidenciaram que as tarefas dessa faixa etária assumem-se para desenvolver a coordenação motora e condutas de comportamento. Segundo fator, é que a atenção e a concentração são faculdades psicológicas superiores e para se desenvolverem necessitam da mediação do adulto. Já sabemos que o tempo de concentração e atenção da criança pré-escolar é pequeno. A análise dos dados evidencia que as crianças dos grupamentos JCP e PCP não conseguiam se concentrar no que estavam fazendo, a todo tempo sussurravam demonstrando a vontade e a necessidade de chegar logo a hora do intervalo para poderem brincar juntas. Por várias vezes a comunicação das professoras MP e CL buscava fazer com as crianças voltassem a atenção para a tarefa por elas proposta. A análise da situação nos confronta com a tarefa sem significado para as crianças, promovida por uma abordagem mecânica do conceito

que se pretendia ensinar a elas, o que revela o desconhecimento dos professores de necessidades e características psíquicas dos pré-escolares.

Em continuidade, é bom lembrar que, com base nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, a concentração e a atenção são funções psicológicas superiores que estão em desenvolvimento. Para isto, é importante que sejam construídas condições para que a criança seja capaz de manter-se, um tempo cada vez maior, na realização de uma tarefa que requer seu esforço e atenção e que ela seja capaz de compreender e memorizar uma explicação de algo que deva fazer, para levá-la ao plano de sua execução e fazê-la de forma correta, sentindo-se valorizada por seu esforço e competência. Mukhina (1995, p. 284) afirma que:

No começo da idade pré-escolar, a atenção da criança se concentra nos objetos e nas ações de seu meio, mas a criança só se mantém concentrada até seu interesse se desvanecer. Qualquer objeto novo captura imediatamente sua atenção. Por isso, é raro que a criança se ocupe com algo por muito tempo.

No início da idade pré-escolar, o tipo de atenção predominante é a involuntária e a criança se mantém bastante tempo concentrada quando participa ativamente de uma atividade lúdica. O desenvolvimento da atenção muda consideravelmente durante a idade pré-escolar. As mudanças mais significativas na atenção do pré-escolar estão na capacidade de orientar e dirigir conscientemente sua atenção, através de determinados métodos. É o adulto que ensina à criança novos e diferentes modos de organizar sua atenção. Esses meios servem de subsídios para que mais tarde a criança dirija conscientemente sua atenção. Isto torna-se muito importante na vida escolar das crianças, pois elas desenvolverão o interesse pela leitura e pelo gosto por estudar e a satisfação por comunicar-se com os demais sujeitos da sala de aula. Incentivam-nas ao desenvolvimento do seu pensamento, ao domínio de suas ações sensoriais em ações com os objetos do mundo à sua volta, possibilitam desenvolvimento que resulta fundamentalmente para todas suas posteriores aquisições e formações cognitivas, motoras, afetivas, intelectuais e sociais.

O adulto organiza a atenção da criança através da linguagem, através de instruções verbais que indicam o que ela deve considerar como primordial para cumprir a tarefa. A partir das intervenções do adulto, a criança compreende a função que a linguagem desempenha na orientação de sua atenção e utiliza ativamente a

linguagem para organizá-la. A criança passa então a dominar novos conceitos e a desenvolver novas capacidades tipicamente humanas. (MUKHINA, 1995).

A seguir apresentaremos o relato dos dados que refere a momentos organizados pelas professoras relacionando a brincadeira com conteúdos a serem aprendidos.

Cena 5 – No dia 24 de maio de 2012, o dia iniciou-se no Grupamento JCP (crianças de 4 anos de idade) com o momento de organização (15 minutos – não foi diferente dos outros dias: cada um tirou seus pertences pessoais, colocou o que a professora pediu encima da mesa dela, o ajudante foi buscar a bandeja para colocar o lanche de todos). Logo após houve o momento de roda com as crianças sentadas nas cadeiras em círculo na parte da frente da sala (10 minutos): as crianças apenas cantaram e logo passaram para um momento de tarefa (20 minutos). Antes das crianças chegarem à escola, a professora escondeu um quadrado de madeira no pátio.

Depois do momento de roda, dentro da sala de aula, explicou às crianças como era um quadrado utilizando como recurso as formas geométricas em madeira. Explicou também a diferença entre o quadrado, o retângulo, o círculo e o triângulo. A professora instruiu as crianças sobre a brincadeira que realizariam: elas deveriam sair da sala como detetives à procura do objeto quadrado pela escola. Após ouvirem as instruções da professora saíram pela escola e procuraram o quadrado, até que uma das crianças encontrou. Voltaram para sala de aula para cumprir a sequência da tarefa. A professora explicou que elas teriam que recortar quadrados de diferentes tamanhos, sem ajuda (do adulto ou colegas da sala), utilizando uma tesoura e pedaços de papel sulfite colorido. As crianças recortaram os quadrados da maneira que acharam conveniente: uns picotavam as folhas, outros faziam formas geométricas diferentes (tipo retângulo e outras com mais lados do que um quadrado), sendo que poucas conseguiram fazer o quadrado. Em certo momento da tarefa uma criança perguntou para a professora: “Isso é um quadrado?” A professora respondeu: “Não. O que você tem que fazer?”. A criança respondeu: “preciso recortar mais”. Ela tinha feito um retângulo. Depois de recortarem a professora CL explicou que o objetivo da tarefa era colar seus recortes na cartolina. Cada criança colou seu quadrado no cartaz, algumas colocaram quadrados de cores iguais juntos e outros acharam que ficaria melhor compor um desenho colorido. Por isso, houve

alguns conflitos entre as crianças, primeiro elas queriam colar todas de uma vez só; depois algumas queriam que toda a turma colassem os quadrados da mesma cor juntos; outra criança não queria emprestar a cola para o colega que esqueceu. Para solucionar estas situações a professora trouxe a memória das crianças os combinados (as regras da sala), dizendo: “Prestem atenção no que estão fazendo, vocês se lembram dos combinados?”. À medida que lembravam a sua atitude referente aquela situação mudava (Exemplo: cada um tem a sua vez; se pedir, por favor, e eu tiver posso emprestar; cada um tem o direito de escolher o lugar de colar quando for a sua vez). Antes de sair para o lanche, elas cantaram uma música (Meu lanchinho), foram para o intervalo, depois voltaram para a sala e descansaram antes de escovarem os dentes (20 minutos). Logo após, a professora anunciou a próxima tarefa (30 minutos): as crianças sentadas nas carteiras esperavam ela entregar as apostilas. A professora explicou que elas teriam que passar o barbante pelos furos, como se estivesse alinhavando na costura, até formar um quadrado (Foto 4). Então a professora fez uso dessa ideia e acrescentou na ponta de cada barbante um pedaço de fita crepe para simbolizar uma agulha, falou às crianças que precisavam imaginar que estavam costurando e que deveriam tomar cuidado para não se machucar. Depois de passarem o barbante pelos furos da apostila, começaram a brincar de furar uns aos outros. Quando esta tarefa terminou, as crianças foram até suas mochilas pegaram os brinquedos que trouxeram de casa e começaram a brincar umas com as outras. A professora CL pegou as apostilas, colocou sobre o armário da sala, sentou-se em sua cadeira e ficou a observar as crianças (30 minutos). Antes de soar o sinal, as crianças organizaram seus pertences e esperaram em fila próximo a porta. A professora, à frente da fila, conduziu as crianças até a porta de saída.



Foto 4 - Figura geométrica quadrado (Grupamento JCP - 4 anos, 24/04/2012)

Cena 6 – O Grupamento PCP, das crianças 5 anos de idade, realizou dia 26 de maio de 2012 a brincadeira de Mercado. Nesse dia estávamos observando as crianças do grupamento JCP e a professora MP pediu para que fossemos participar do momento do Mercadinho na hora do intervalo no grupamento PCP. Quando entramos na sala a professora MP estava ajudando as crianças a terminarem uma tarefa da apostila e elas mostravam-se ansiosas para que chegasse a hora do mercadinho. Algumas nem conseguiam se concentrar e obedecer aos combinados realizados em sala. A professora pediu às crianças que permanecessem sentadas cada um no seu lugar, esperando as demais crianças terminarem para assim poder começar o momento de brincar de Mercado. Enquanto elas aguardavam sentadas em roda no chão, conversando umas com as outras, sobre o que iriam comprar e como seria a brincadeira, a professora organizava a sala. As crianças já estavam escolhendo quem seria a mamãe, o papai e os filhos. Quando ela terminou de organizar, explicou às crianças que iriam lanchar dentro da sala. No dia anterior a professora pediu no caderno de recados que cada pai colocasse na lancheira de seu filho lanches em grande quantidade, com o intuito de vendê-los no mercadinho (Foto 5). O dinheiro foi feito pela professora com papel sulfite azul e numerais foram colocados para ser identificados na hora da comprar dos alimentos. As crianças tinham que saber o valor do alimento, para pagá-lo e poder comer. Por exemplo, o copo de refrigerante custava três (3) e o bolo custava sete (7), então elas entregavam as duas notas para a professora com os numerais correspondentes.

Quando conseguiam identificar os numerais, entregavam à professora a nota azul, com satisfação. Algumas crianças mostravam todos os papéis que tinham na mão e pediam para a professora pegar o numeral certo, ela tentava fazer a criança procurar pelo numeral, mas depois de insistir, acabava pegando a nota certa e entregava o lanche. Uma criança ficou brava porque todos queriam o bolo de chocolate que ela havia trazido. As que não queriam mais comer resolveram pegar o dinheiro para brincar de loja debaixo da carteira da professora: uma dizia o valor a outra entregava a nota azul, sem conferirem os numerais. Quando soou o sinal, a professora juntou os lanches, organizou a sala novamente e deu início a outra tarefa da apostila.



Foto 5 - Mercadinho (Grupamento PCP – crianças 5 anos, 26/04/2012)

A tentativa das professoras em relacionar a brincadeira ao cumprimento de uma tarefa, buscando ensinar um conceito mostra que, no grupamento JCP, fez com as crianças permanecessem na tarefa até cumpri-la. Podemos considerar que, nesse tipo de proposta a criança estaria mais ativa por conta da dimensão lúdica que fazia parte da tarefa, na maneira como a professora conduziu a atividade e conseguiu o controle do comportamento das crianças e a execução da tarefa. Já no grupamento PCP as crianças queriam que o momento chegasse e quando ele aconteceu o interesse delas foi se acabando pouco a pouco, até iniciarem um jogo de papéis.

Para que o jogo constitua um importante meio de educação, é preciso que as atividades sejam centradas nos interesses e possibilidades das crianças,

organizadas e dirigidas adequadamente pela educadora de modo a respeitar as condições de realização de cada uma delas, mantendo o equilíbrio entre a atividade a ser desenvolvida pela educadora e a iniciativa das crianças.

Através da *cena 6*, vemos que não era essa a essência do jogo proposto. As crianças criaram sua própria brincadeira, porque a proposta da professora e o interesse delas não eram partilhados. O objetivo da professora era apenas reconhecimento da representação numérica, não houve a preocupação em abordar o raciocínio matemático, nem busca por resolução de problema, nem discussão para chegar ao valor do dinheiro. Nas duas cenas apresentadas (5 e 6) as tarefas comparecem de forma igual às outras, a única coisa que aparece como diferente é a dimensão lúdica, embora esse não fosse o objetivo das professoras.

O jogo na Educação Infantil se torna um importante recurso pedagógico, um elemento necessário tanto para as mediações, quanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem e deve ser elaborado segundo a realidade em que cada grupo de crianças está inserido, levando em conta os conhecimentos e habilidades já adquiridas e permitindo colocar em prática um ideal de educação que priorize seu desenvolvimento psíquico.

O jogo de papéis sociais é uma ferramenta importante para a professora na mediação do patrimônio cultural. No entanto, o jogo utilizado como um recurso pedagógico é diferente do jogo de papéis apresentado por Leontiev (1989) como atividade principal. No primeiro a intenção de ensinar algo, um conteúdo. Já no outro as regras são sociais e as condutas são realizadas a partir de como cada um desses personagens se assume na realidade.

Sendo assim, utilizar o jogo como recurso pedagógico não é uma tarefa fácil. É preciso ter fundamentos teóricos que possam orientar a prática e mudar visão sobre o brincar, longe das tendências que se instalam nas instituições de educação infantil atualmente. Tais como o jogo como momentos de aprendizagem sistemática, ou apenas como uma forma de recreação, ora para liberar energias ou para diversão, ora com a ideia de que brincar é natural da criança, e que não há necessidade de enriquecer esta prática, porque ela já nasceu com esta possibilidade.

Brincar é muito mais que simples recreação e quando o educador o reconhece como um recurso que promove o desenvolvimento pode avaliar suas próprias condutas e oferecer uma melhor qualidade de jogo às suas crianças. É

importante salientar que, no enfoque histórico-cultural, o jogo de papéis se constitui como o recurso que o adulto utiliza para que sua mediação amplie a imaginação e o desenvolvimento das crianças, pois o adulto atuando na zona de desenvolvimento próximo e é capaz de oferece as oportunidades para que isso ocorra. Sendo assim, os educadores necessitam de fundamentação sólida dos valores e propósitos do jogo para defender sua posição no sentido de que, na idade pré-escolar o brincar é necessário e importante.

Diante dessa situação, o processo de educação pré-escolar da criança pequena precisaria considerar suas possibilidades de desenvolvimento e respeitar sua atividade principal, o jogo de papéis sociais. O adulto ensina e a criança aprende por meio da aquisição de signos e símbolos. Um importante símbolo é a linguagem e o domínio dela pela criança dá um forte impulso ao seu desenvolvimento psíquico, permitindo assim o seu avanço e o contato com outras formas de ensino. Nessa direção, o ensino assumirá seu dever de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança (motor, cognitivo, afetivo), formando nela as condições e premissas para o seu desenvolvimento psíquico. Para que isto ocorra a professora necessita ter clareza sobre o desenvolvimento infantil, suas características e vicissitudes, assim como os tipos de atividades que permitam ao indivíduo se apropriar do conhecimento, promovendo assim seu desenvolvimento e permitindo que a criança, no caso, possa atuar como membro, como sujeito da sociedade.

A análise dos dados evidenciou a necessidade das crianças vivenciarem tempos e espaços através de sua atividade principal - o jogo de papéis. Se o professor compreender o sentido do jogo de papéis poderá assumi-lo como uma ferramenta fundamental nas relações de mediação entre a criança e a cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Hoje, há quem acredite que o acesso à pré-escola é um indicador de status social e uma garantia de sucesso nos níveis posteriores de ensino.” (MACHADO, 1991, p. 15).

Abrimos nossas considerações finais com tal citação pelo fato de observar que apesar de já terem passado duas décadas, a Pré-escola ainda não encontrou sua identidade curricular. A forma como algumas instituições organizam a rotina das crianças de 4 e 5 anos de idade, apresenta ações ora sutis, ora perceptíveis de preparação para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, a Pré-escola é vista como algo anterior (pré = anterior), e as ações são de preparação para o que vem após, a escola.

A Pré-escola é um segmento da Educação Básica que precisa ter suas próprias características reconhecidas, que não se referem às propostas do Ensino Fundamental. Em relação a sua rotina, essa deve ser organizada de maneira que seja potencializadora de mediações, permitindo à criança possibilidades de avançar para um nível de conhecimento e aprendizagem que sozinha não conseguiria. A professora, na medida em que organiza sua rotina e as ações que serão realizadas no dia, o faz para acolher as crianças, ou seja, a forma como ela concebe a criança na sociedade, está intimamente ligada à forma como rege seu trabalho pedagógico.

Quando consideramos que a rotina é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, principalmente para potencializar relações de mediação, estamos querendo dizer que ela situa a criança no tempo e no espaço, facilitando sua orientação durante o período em que está na escola. A rotina de cada grupo é estabelecida a partir dos princípios filosóficos e da metodologia que dirigem o trabalho pedagógico, permitindo à criança vivenciar e compartilhar experiências em diferentes espaços e tempos. (MACHADO, 1991).

Machado (1991, p.66) assevera que:

A sucessão de acontecimentos dentro de uma ordem cronológica estável faz com que cada um se aproprie do seu tempo, dentro do ritmo de trabalho do grupo, deixa a criança mais segura para confiar no adulto, pois compreende que seus desejos são respeitados na medida em que percebe que existe um tempo para tudo. É fator primordial no desenvolvimento de sua autonomia.

Sendo assim, o tempo institucional da criança precisa contemplar atividades que desenvolvam a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão, pois estas desempenham papel fundamental na vida das crianças, principalmente no desenvolvimento de suas faculdades psíquicas. A função sociopolítica da pré-escola (4 a 5 anos de idade) implica assumir a responsabilidade dela se tornar um espaço privilegiado de convivência, de construção de identidades coletivas e/ou individuais e de ampliação dos saberes e conhecimentos de diferentes naturezas (DCNEI/2009). Deste modo, os autores da teoria Histórico Cultural, com destaque para Vigotsky (2000), Leontiev (1989), Luria (1989), Elkonin (1998) entre outros, procuraram contribuir para as reflexões e ações que fortalecem a identidade da professora e da educação pré-escolar. O espaço e o tempo na pré-escola precisam necessariamente valorizar e promover propostas essenciais para essa faixa etária, respeitando o processo de desenvolvimento infantil e a infância a ser vivida pelas crianças em questão. Defendemos que na educação infantil devem ser criados desafios para que as crianças possam ampliar suas capacidades e inserção cultural, ou seja, se faz necessário o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança na pré-escola, valorizando as especificidades de sua forma de aprendizagem.

Desta forma, acreditamos que os “achados” de nossa investigação apontam para questões sobre a organização da rotina do pré-escolar, considerando que as formas de atuação pedagógica, as experiências vivenciadas e compartilhadas, as tarefas, o espaço físico, as brincadeiras e as relações que ocorrem no dia a dia da escola sejam potencializadoras de mediações. Tais aspectos em nossos dados parecem comprometidos por conta do sistema apostilado que a escola investigada utiliza. Mas, também se configura a partir da maneira que a professora organizou a rotina para as crianças, que em algumas situações não levou em conta as reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de seu grupamento. A ausência de clareza acerca dos objetos pretendidos ou objetivos educacionais que priorizaram o treino motor das mãos e da visão das crianças, não observavam o valor das interações, do incentivo à independência infantil, da dimensão lúdica do processo de aprendizagem etc. Promoveu arranjos espaciais e sequenciais observados.

Os resultados alcançados evidenciaram que a organização da rotina se apresentou sob a forma da rotinização do dia e das atividades infantis, no lugar de promover ricas situações de interação. A forma como as professoras conduziram as

tarefas, os momentos de higiene, brincadeiras e alimentação funcionaram para preencher o tempo das crianças na escola e/ou para controlar o seu comportamento infantil. A rotina compareceu como gerenciadora do tempo e do espaço, e os elementos que a compõem, não potencializaram as relações de mediação. Neste sentido, recorremos a Pino (1991, p. 34) que argumenta sobre a ideia de mediação:

[...], trata-se de um instrumento conceitual extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico cujo postulado fundamental é que as funções psíquicas humanas tem sua origem nos processos sociais. [...]. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização.

O nosso contato com o mundo é originalmente indireto ou mediado por sistemas simbólicos, ou seja, nossas experiências com o meio, a cultura e os objetos construídos pelos homens ao longo da história ocorrem por intermédio da mediação. É na relação com o outro que desenvolvemos os processos mentais, por intermédio dos processos de apropriação e objetivação, incorporando progressivamente a cultura que nos tornamos em indivíduos sociais. Considerando esse aspecto inferimos que a rotina do pré-escolar foi utilizada para uniformizar a ação das crianças e a professora se esforçou para cumprir os horários e garantir que cada atividade acontecesse no tempo estabelecido. Além disso, os resultados demonstraram a ausência do princípio lúdico na prática pedagógica dos professores da pré-escola e a supervalorização dos momentos destinados à escrita e leitura.

Para a teoria Histórico Cultural as atividades principais das crianças na faixa etária da Pré-escola não são correspondentes às das crianças do Ensino Fundamental. Na primeira a atividade principal é o jogo de papéis, na segunda é o estudo. Sendo assim, as relações que estabelecem mediações são diferentes e as formas de atuação sobre o objeto e o meio também. A professora que considera a atividade principal e sua atuação na zona de desenvolvimento proximal dos pré-escolares precisa estar atenta às necessidades infantis, principalmente de seu grupamento. Organizar a rotina de forma que ofereça condições, espaços adequados e/ou materiais necessários é requisito básico para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, mas de acordo com a teoria Histórico Cultural, sua efetivação depende da mediação. É fundamental a atuação de um indivíduo

mais experiente que estabeleça interação social, que ensine a cultura, vivencie e compartilhe experiências.

Sabemos que a etapa pré-escolar é organizada pelo adulto e reconhecemos que a criança depende dele, porém, a partir do referencial teórico escolhido para esta pesquisa, a atuação do adulto precisa exercer um tipo de influência nas atitudes das crianças diante da realidade que sejam capazes de ampliar seus instrumentos de interação com essa mesma realidade. A dependência do adulto a qual nos referimos deve favorecer a mediação do adulto na zona de desenvolvimento próximo e permitir a apropriação e objetivação dos conhecimentos historicamente construídos. Portanto, é o adulto (professor) quem cria as possibilidades para que a criança desenvolva atitudes autônomas desde a pré- escola.

Segundo os pressupostos da teoria Histórico Cultural a mediação do professor é parte importante do processo de desenvolvimento e aprendizagem. O processo de mudanças nas faculdades psíquicas humanas, de elementares para superiores, que passa pela etapa das crianças de 4 e 5 anos de idade, ocorre necessariamente através da intencionalidade das ações dos professores. Por isso, é importante a organização da rotina com os pré-escolares, de maneira que sejam oferecidas oportunidades para o desenvolvimento psíquico e a socialização das crianças.

A direção pedagógica do professor deve privilegiar e contribuir para a atividade criadora e independente da criança e estas particularidades juntamente com uma direção adequada possibilita que suas ações atinjam seu valor educativo, tornando a rotina dos pré-escolares uma estrutura privilegiada potencializadora de mediações.

A formação inicial cria as condições para elaboração de saberes, para vivência de experiências que fomentarão a atitude necessária ao trabalho docente, a construção de conhecimento acerca da especificidade desse trabalho, a identidade profissional para a atuação com crianças pequenas. A formação desempenha um papel fundamental para a compreensão da rotina pedagógica como um elemento importante do currículo, como também apresenta os requisitos básicos para a elaboração de uma rotina que considere as especificidades do pré-escolar, quanto às tarefas, os tempos e espaços. A formação continuada pode servir para as professoras reverem sua forma de lidar com a rotina, desempenhando o papel de promover momentos de análise e reflexão sobre os resultados de suas ações

pedagógicas. Pode também, apresentar-se como um momento privilegiado para compartilhar ideias, experiências, promover inquietações e oportunidades de estudo referentes à organização da rotina e às possibilidades de mediações.

Além disso, os resultados apresentados nos levaram a novos questionamentos, principalmente no que se referem às tarefas realizadas pelos pré-escolares e a forma pelo qual ocorre a aprendizagem dos conteúdos: Como organizar os conteúdos para que haja aprendizagem significativa? Como potencializar os saberes levando em conta a zona de desenvolvimento proximal e as necessidades reais das crianças?

Já sabemos que criança pequena demonstra curiosidade pelos fenômenos e quer saber como e porque ocorrem, mas uma rotina formatada para controlar comportamento e ações, não tornaria possível um ensino voltado para a investigação. Cremos que uma educação pré-escolar potencializadora de mediações, seria aquela que permite à criança assumir-se como um pesquisador, que busca a resolução de problemas através de objetos simbólicos ou materiais, que deem respostas ou provoquem novas indagações, novas oportunidades de conhecimento, novas maneiras de apropriar-se da cultura. O professor precisaria assumir-se como o organizador dessas informações e ajudar a criança a estruturar o conhecimento adquirido, considerando o que já aprenderam e o que ainda precisam saber sobre o objeto estudado.

O referente estudo permitiu perceber que é necessária a transformação na concepção do professor e da escola sobre a criança pré-escolar (4 a 5 anos de idade), principalmente no que se refere às suas necessidades reais de aprendizagem, de modo que potencialize seu desenvolvimento psíquico. A forma como a rotina está organizada e maneira como ocorrem os momentos, deixam escapar a curiosidade infantil e a intervenção do professor torna-se mecânica.

As Mediações observadas podem contribuir para a formação e a disciplina. Mas quem é o mediador? E qual é a diferença entre intermediário e mediador? Os objetos, os espaços, a professora, a apostila, as regras do professor são reconhecidos pelas crianças e tornam-se seus instrumentos, passam do campo das mediações externas, para o campo das mediações internas. A interação é o maior instrumento de mediação, sendo assim, a disciplina é necessária, mas não deve ser utilizada de modo abusivo. Mudanças não dependem apenas do indivíduo professor,

mas sim do coletivo. As rotinas encontradas dizem respeito às práticas socioculturais, e respondem ao modo como a sociedade atual educa suas crianças.

A rotina é histórica, é um elemento cultural da sociedade moderna, utilizada para estruturar o trabalho diário do professor. No entanto, seu funcionamento precisa criar oportunidades de aprendizagens, através do diálogo entre a formação inicial e continuada com as teorias do desenvolvimento, permitindo ao professor criar situações de apropriações dos instrumentos materiais e simbólicos da cultura, e assim organizar boas aprendizagens no século XXI. Apesar de considerarmos como fonte de análise e discussão uma teoria do século passado, a perspectiva histórico cultural apresenta elementos, ferramentas, suporte teórico metodológico suficiente para pensar nas condições objetivas de vida e educação no século atual.

Vigotsky abordou, através da categoria mediação, requisitos para repensarmos a rotina e o uso dela dentro da sala de aula, permitindo aproveitar a dinâmica de todos os elementos que a compõem.

Enfim, esta pesquisa foi fundamental para percebermos que ainda temos um caminho longo a percorrer na efetivação da categoria mediação da teoria Histórico Cultural na realidade escolar. Mudanças precisam ocorrer na concepção e nos paradigmas dos professores e das escolas quanto à organização da rotina, dos arranjos espaciais, das tarefas, do ensino, aprendizagem e desenvolvimento do pré-escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. D. **O lúdico e a educação escolarizada da criança**: uma história de (des) encontros. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T11> Acesso em: 21 set. 2011
- ANDRADE, R. C. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola**: revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira, 2002.
- ARAÚJO, V. C. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral**: o que dizem as crianças? 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.
- ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- _____.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.
- BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.
- _____. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Intelectuais, conhecimento e espaço público**: anais eletrônicos. Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 22 set. 2011.
- _____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BASSAN, L. H. **O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita**. 2008. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T76>. Acesso em: 23 set. 2011

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BATISTA, R. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Intelectuais, conhecimento e espaço público**: anais eletrônicos. Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 28 set. 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. p. 15-80.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 2 mar. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 7 fev. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 3 fev. 2013.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 11 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer CNE/CEB n. 20 de 2009. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 dez. 2009. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb>. Acesso em: 5 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 16 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006. 2 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. v. 1.

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 107-130.

CARVALHO, M. C. M. (Org.). **Construindo o saber**: metodologia científica, fundamentos e técnicas. Campinas: Papyrus, 1991.

CATÃO, M. J. D. **Da baleia ao urso branco nos caminhos de bananeiras**: uma investigação sobre os reguladores do tempo na educação infantil. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

CORRÊA, G. V. **Reflexões e proposições sobre o conceito de atividade pedagógica dos professores de crianças de 4 a 6 anos**. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 22 out. 2011.

COUTO, N. S. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever**. 2007. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T76>. Acesso em: 23 set. 2011

CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, D. A. S. B. **Educação sócio-moral e trabalho pedagógico na pré-escola**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 set. 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T11> Acesso em: 21 set. 2011

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FRIEDMANN, A. Organização do ambiente: educador cria condições de mudanças no espaço-tempo do aprender. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 7-10, jul./set. 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/sugestoes-atividades/organizacao%20do%20ambiente.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HURTADO, J. L. **Un nuevo concepto de educación infantil**. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@Presidente Prudente-SP**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=354140>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

IZA, D. F. V. **Quietas e caladas**: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na educação infantil. 2003. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEANDRO JUNIOR, I. A. **Proposta pedagógica**. Presidente Prudente: [s.n.], 2012.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 261-284.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1989. p. 119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1989. p. 59-83.

LIMA, A. E. O. **A rotina na educação infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 set. 2011.

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

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1989. p. 143-189.

MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Série Idéias**, São Paulo, n. 28, p. 111-122, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2008.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 63-92.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 16, jul./dez. 2001. Disponível em: <people.ufpr.br/~marizalmeida/celem05/abord_etnogr_invest_cient.doc>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-mellosa.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1630/1371>>. Acesso em: 25 maio 2010.

MOCHIUTTI, S. **Educação infantil e cultura lúdica**: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da escola de aplicação da UFPA. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 22 out. 2011.

MONGUILHOTT, A. D. **Os sentidos de escola para as crianças da educação infantil**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 22 out. 2011.

MOURA, M. C. **Organização do espaço**: contribuições para uma educação infantil de qualidade. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OCTAVIANI, M. I. C. **As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil**: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. 2003. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 set. 2011.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PASQUALI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T11> Acesso em: 21 set. 2011

_____. **Princípios para a organização e o ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T11> Acesso em: 21 set. 2011

PICCOLO, G. M. **Educação infantil**: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

RABUSKE, E. A. **Antropologia filosófica**: um estudo sistemático. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS, J. A. B. O. **Atividade na pré-escola**: concepções teóricas e prática docente. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T80>. Acesso em: 22 set. 2011

REIS, P. A observação de aulas e o desenvolvimento individual e organizacional. In: _____. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: CCAP, 2011. p. 11-20.

RODRIGUES, C. O. **A construção das rotinas**: caminhos para uma educação infantil de qualidade. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 set. 2011.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento psíquico humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SANT'ANA, R. B. Rotina e experiências formativas na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Sociedade, democracia e educação**: qual universidade?: anais eletrônicos. Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t077.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2011.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SAUER, A. A. **“Tia, eu posso brincar agora?”**: o lugar dos jogos infantis, brinquedos e brincadeiras. 2002. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, 2002. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, E. A. **O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na educação infantil de Cuba**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T80>. Acesso em: 22 set. 2011

SITTA, K. F. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil**. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 22 out. 2011.

SOBRAL, E. L. S. **Proposta curricular para educação infantil**: (re) significando saberes docentes. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

SOUZA, E. Q. **A educação infantil e o currículo**: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professora da pré-escola. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em:
<<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 set. 2011.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em:
<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T76>. Acesso em: 23 set. 2011

STEMMER, M. R. G. S. A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, A. MARTINS, L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 125-145.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em:
<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?func=find-b&request=unesp&find_code=wnv&local_base=T76>. Acesso em: 23 set. 2011

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1989.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIEL, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Ed.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 178-192.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil: a Organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO

ANEXO 1 - Roteiro de Observação

Projeto “ROTINAS E MEDIAÇÕES NA PRÉ-ESCOLA”. NATÁLYA CAMARGO DE SOUZA. PPGE nível Mestrado, FCT/UNESP

DIMENSÃO	ASPECTOS EM ANÁLISE	O QUE OBSERVAR	DADOS BRUTOS
ROTINA	- Verificar como é organizado o tempo institucional na pré-escola.	* Plano do professor * Como as crianças são acolhidas? * Descrever este momento e as sequência das ações; * Pegar a rotina do local e da turma (anotar) * Como distribui as ações no dia/ Na semana. * Diagnosticar se a rotina é fixa ou flexível? Quando muda? Porque muda/Não muda?	
	- Verificar o que é privilegiado na rotina diária.	* Atividades estruturadas e dirigidas pelo adulto; Atividades dirigidas pelas crianças; * Tempo pra descanso; Tempo destinado para atividades. * Tipo de atividade/proposta; tipo de participação da criança. * Atividades que possuem mais ênfase (tanto na valorização pelo professor quanto no tempo destinado a elas).	
	- Verificar quem e quando se organiza a rotina que é cumprida pelo educador e suas crianças.	* Quadro estrutural da rotina semanal. * A rotina é organizada uma vez no início do ano? É revista a cada necessidade? Outra. * Professor e direção; Professor e crianças; Professor, crianças e pais;	
	- Verificar quais são as estratégias para programar e implementar a rotina com as crianças.	* Estratégias da professora/ Da Instituição Educacional/ * Forma de comunicação da rotina para as crianças. Se há ilustração junto com a fala. * Comparar o que está no plano do professor com o que foi realizado/	

ESPAÇO FÍSICO	- Quais são os momentos e atividades propostas? - Qual é o critério da escolha dessas atividades? - Como as atividades se articulam entre si? E com outros momentos? - Quais os espaços que os educadores utilizam? - Quais os recursos utilizados?	* Plano do professor * Caderno das crianças / pastas/ portfólio * É determinado pela direção/ sistema apostilado/ * O professor tem autonomia/ É flexível. * Há sequência lógica, interrupta ou quebra entre os momentos; planejam e replanejam * É perceptível pela criança * Caracterizar os espaços e descrevê-los * São organizados previamente/ junto com as crianças/ não há organização. * Tipos de materiais utilizados: objetos/ brinquedos/ acessórios/ material didático/ material pedagógico.	
-----------------------------	---	---	--

PLANEJAMENTO	- O que pretendem que as crianças aprendam com a rotina e os espaços da forma como estão organizados/ propostos? - Identificar os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os princípios trabalhados pelo educador no decorrer do dia. - Identificar como as atividades se sucedem e se relacionam entre si? Como se relacionam com as aprendizagens anteriores/ posteriores. - Verificar qual a importância/ relevância do plano do professor na efetivação da rotina. - Verificar em que momento o professor utiliza seu plano de trabalho como forma de orientação.	* Plano do Professor * Objetivos proposto para cada atividade realizada. * Anotar a fala do professor quanto êxito nos objetivos. * Avaliação e diagnóstico do professor * Plano do Professor * * Tipos de atividades/ * Quando se inicia um assunto novo leva em consideração o conhecimento que a criança já possui. * Existe a retomada de conhecimentos anteriores. * Existe uma sequência entre os assuntos e momentos abordados * O professor verifica seu plano durante as aulas. * Faz algum tipo de registro de acontecimentos ao final do dia. * O professor mostra-se seguro e domina os conteúdos e momentos da rotina. * Sente confuso/ em todo momento precisa observar o passo seguinte da rotina a ser trabalhada com a criança. * Observa atentamente suas crianças e tem a percepção e flexibilidade de quando é necessário mudar o que já fora proposto na rotina do dia.	
--	--	--	--

EDUCADOR	- Quais são os objetivos do educador ao organizar o tempo das crianças? - Como o educador explica/ estrutura/ desenvolve à organização do tempo das crianças na escola? - O educador apresenta as crianças os momentos e seus objetivos, explicando cada parte da rotina? - Quais são as estratégias e forma de avaliação que o educador utiliza para saber que suas crianças aprenderam? - Qual é a reação do educador e das crianças quando alguém propõe algo que seja diferente do planejado?	* Plano do professor * Forma de comunicação com as crianças * Recursos utilizados para explanação * Forma de cobrança e avaliação dos momentos * Mostra-se motivado/ ignora/ * Dá algum tipo de explicação para a criança positiva ou negativa	
CRIANÇAS	- Como as crianças compreendem a organização deste tempo? - Quais são as expectativas das crianças quanto ao avanço das atividades na rotina? - Participam da rotina? Como se organizam? Como colabora na efetivação da rotina?	* Seguem sem restrições? Ou criam obstáculo? Propõem mudanças? Ficam ansiosas ou há um clima harmonioso para o dia? * Mostra-se ansiosa/ não se importam/ cumprem * Dão sugestões, * Ajudam na organização/ tem tarefas atribuídas/	

ATIVIDADE PRINCIPAL	- Verificar se rotina proposta é adequada à criança pré-escolar, considerando sua atividade principal, segundo a perspectiva da Teoria Histórico Cultural. - O educador evidencia a relevância da atividade principal da criança pré-escolar, considerando o princípio lúdico na rotina de suas crianças. - Os momentos estipulados na organização do tempo institucional do pré-escolar consideram sua atividade principal, as atividades educativas adequam-se aos objetivos da atividade proposta? - Existe uma sequência lógica nas atividades educativas de forma que o princípio lúdico direcione todos os momentos sem que haja ruptura? As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas? - A duração dos momentos na rotina é adequada ao tempo de concentração das crianças? E garante o desenvolvimento das faculdades superiores da criança.	* Como a educadora propõe os jogos * Qual o tipo de jogos utilizados/ tempo destinado ao seu desenvolvimento/ as crianças propõem? Criam? Mudam regras? Fazem de conta? Onde? Quando? Como? * Qual a atitudes do professor durante a realização das tarefas/ incentiva ou inibe manifestações imaginativas * Permite a criança expressar suas idéias e histórias/ em momentos específicos, a qualquer momento. * Como são os momentos * Quais são as atividades propostas * Está de acordo com a idade * Há momentos de jogos? Quais jogos? Jogos de cooperação, didáticos, papéis, dramáticos entre outros. * As atividades são maçantes/ empolgantes/ * Como ocorre a sequência das atividades * Há continuação/ pausas e rupturas/ o assunto segue uma sequência/ cada momento tem seu próprio assunto e forma de trabalho. * O tempo de cada atividade satisfaz a criança./ reclamam querem mais/ reclamam estão cansados/ * O tempo de concentração das criança	
---	---	--	--

RELAÇÕES INTERPESSOAIS	- Quais tipos de relação educador-criança e criança-criança são promovidos pela rotina eleita. - Quando cumprem as tarefas atribuídas pela rotina eleita percebe se há reflexão do educador e das crianças. - Há a participação de todos (educador e crianças)?	* Brincam juntas/ separadas/ alguma criança se isola. * Fazem as atividades coletivamente/ individualmente/ podem ficar a sós se desejarem * Em que bases ocorre o relacionamento entre o professor e a criança. * Esquivam-se/ não aceitam ser tocadas/ * Gostam de aproximação corporal * Como o professor se dirige ao grupo e a criança separadamente/ Como chama a atenção/ * De que forma lida com regras, normas e erros das crianças. * Como lida com Conflitos e brigas. * Como age quando a crianças faz perguntas, discorda e confronta. * Mostram-se dispostas a ajudar/ reclamam em ter que realizar algo * Cumprem sem se importar, sem perceber o que realmente estão fazendo. * Discutem melhores formas de realizar tarefas/ atividades/ Entram em acordo/ Sugerem/ Chegam a consensos. * Todas participam/ algumas participam * São resistentes/ fazem birra/ ignoram as atividades.	
--------------------------------------	--	--	--