



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA**

**VANESSA MILANI LABADESSA**

**A FORMAÇÃO DO SENTIDO DE COMUNIDADE COM AS CRIANÇAS DE TRÊS A  
DEZ ANOS NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA**

**MARÍLIA-SP  
2022**

VANESSA MILANI LABADESSA

A FORMAÇÃO DO SENTIDO DE COMUNIDADE COM AS CRIANÇAS DE  
TRÊS A DEZ ANOS NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus de Marília, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Teoria e Práticas Pedagógicas

**Profª Orientadora:** Dra Suely Amaral Mello

MARÍLIA-SP  
2022

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L112f | <p>Labadessa, Vanessa Milani</p> <p>A formação do sentido de comunidade com as crianças de três a dez anos no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. / Vanessa Milani Labadessa. -- Marília, 2022</p> <p>105 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p>Orientador: Suely Amaral Mello</p> <p>1. Educação. 2. Educação Escolar. 3. Sentido de comunidade. 4. Relação adulto-criança. 5. Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). I. Título.</p> |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VANESSA MILANI LABADESSA

**A FORMAÇÃO DO SENTIDO DE COMUNIDADE COM AS CRIANÇAS DE  
TRÊS A DEZ ANOS NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Campus de Marília, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação  
Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas  
Pedagógicas

**Banca Examinadora**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suely Amaral Mello  
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elieuzza Aparecida de Lima  
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cassiana Magalhães  
Universidade Estadual de Londrina

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Aparecida Alves de Lima  
Universidade Federal de Santa Catarina (CTJ-UFSC)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edith Maria Batista Ferreira  
Universidade Federal do Maranhão

Marília, 22 de fevereiro de 2022.

## DEDICATÓRIA

A Yahweh.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Com toda certeza, eu não teria conseguido terminar o doutorado se eu não tivesse a ajuda de muitas pessoas, porque por meio das relações humanas eu sou quem eu sou hoje, que fiz escolhas, que conquistei o que conquistei. Desta forma, o mérito é meu, mas também é um pouquinho de cada um que esteve ao meu lado nessa caminhada. Sou muito grata a cada pessoa que contribuiu com essa conquista, seja direta ou indiretamente.

À minha orientadora, Suely Mello, por toda dedicação, paciência e carinho na longa caminhada. Sou grata por não ter desistido de mim apesar de todas as minhas dificuldades.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Elieuzza A. de Lima, Dr<sup>a</sup> Cassiana Magalhães, Dr<sup>a</sup> Vanessa Lima e Dr<sup>a</sup> Regina A. Marques de Souza por aceitarem participar deste momento tão importante na minha caminhada acadêmica.

Aos professores e toda a equipe da Unesp, Campus de Marília, que contribuíram e tornaram a jornada menos dolorosa.

Aos gestores e colegas do IFRO pelo incentivo e pelas parcerias que possibilitaram a realização desse sonho.

Aos colegas do Dinter: Andréia, Cláudia, Cledenice, Dionéia, Greissi, José Fábio, Márcia Barbosa, Márcia Mendes, Marcelo, Mauro, Moisés, Mônica, Neusa, Raimundo, Silvana, Silvane, Sirley e Sônia. Gratidão pelas conversas, pelas palavras de incentivo, pelas explicações e lembretes.

Às meninas da Sue: Ana Cláudia, Ana Lúcia, Cris Baldinotti e Simone. Vocês foram alento nos dias difíceis: minha gratidão!

À minha amiga Joelma Marques, pelos longos debates e dicas na escrita da tese.

À minha amiga irmã, Luciene Labadessa, *in memoriam*, minha grande incentivadora, que sempre acreditou no meu potencial; minha gratidão.

À minha amiga Pâmela, que me ajudou com as tecnologias em tempo de pandemia, para que eu conseguisse trabalhar remotamente e ao mesmo tempo estudar para o doutorado.

À minha amiga Luana Jaqueline, que cuidou de mim, das minhas coisas e dos meus filhos com tanto amor e carinho para que eu pudesse me dedicar ao doutorado.

Aos meus pais, Gilásio e Mercedes Milani, pelo apoio, pelas palavras de ânimo, pelo carinho, pelo amor incondicional e por me ensinarem a acreditar que “tudo é possível ao que crê”. Minha gratidão!

Ao meu irmão, Fábio, pela parceria de vida, pela torcida e por acreditar que tudo dará certo! Mesmo distantes, sempre unidos pelo amor.

Aos meus filhos, Sarah e Daniel, a minha razão de acordar todos os dias, de lutar e vencer dia após dia. Vocês são a luz do meu dia, o quentinho que traz alento num dia de frio, a minha esperança de dias melhores. Muito obrigada pela compreensão diante da minha ausência, pelo apoio constante e pela confiança nas minhas escolhas.

Ao meu Pai, meu amigo, meu companheiro, meu tudo! O alfa e o ômega, o princípio e o fim. A Ele, toda a honra, toda a glória eternamente. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

## RESUMO

A presente pesquisa entende o ser humano como um ser social e com esse conceito olha para a Educação. O problema de pesquisa que nos orientou foi: como a escola pode educar com as crianças o sentido de comunidade? Nosso objetivo geral foi investigar como a escola pode educar com as crianças, de três a dez anos, o sentido de comunidade. E para isso nos valem da experiência do MEM, relatada em livros e artigos. O referencial teórico que fundamenta o trabalho é a abordagem Histórico-Cultural, que valoriza a função da escola e o papel do/a professor/a na formação da personalidade dos indivíduos. Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de um recorte temporal entre 2010 e 2020, em artigos da Revista do MEM, que tinham em seus títulos a temática relacionada com a nossa pesquisa. Foram selecionados dez artigos que traziam diálogos entre as crianças ou depoimentos delas e, também, a dinâmica do dia a dia na escola. Verificamos que a pedagogia utilizada pelo MEM forma o sentido de comunidade com as crianças. Estas são solidárias, cooperativas e sentem-se responsáveis por seu desenvolvimento pessoal e também pelo coletivo. Observamos que o papel do/a professor/a e os instrumentos de pilotagem que utiliza para organizar contextos de vivências de crianças e alunos – tempo, espaço, relações e atividades - são fundamentais para educar com o grupo o sentido de comunidade. Desta forma, defendemos a tese que por meio da organização da vida na escola, da utilização dos instrumentos de pilotagem e das intervenções pedagógicas realizadas de forma intencional pelo/a professor/a para promover a autonomia, o envolvimento e a participação das crianças, é possível educar com as crianças de três a dez anos o sentido de comunidade.

**Palavras-chave:** Educação; Educação escolar; Sentido de comunidade; Relação adulto-criança; Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

## ABSTRACT

The present research understands the human being as a social being and with this concept looks at Education. The research problem that guided us was: how can the school educate children with a sense of community? Our general objective was to investigate how the school can educate children, from three to ten years old, the sense of community. And for that we make use of the MEM (Portuguese Modern School Movement) experience, reported in books and articles. The theoretical framework that underlies the work is the Historical-Cultural approach, which values the role of the school and the role of the teacher in the formation of individuals' personalities. The research data were produced through a time frame between 2010 and 2020, in articles from MEM's magazines, which had in their titles the theme related to our research. Ten articles were selected that brought dialogues between the children or their testimonies, and also the dynamics of everyday life at school. We verified that the pedagogy used by the MEM forms the sense of community with the children. They are solidary, cooperative and feel responsible for their personal and collective development. We observed that the teacher's role and the piloting instruments used to organize the contexts of children's and students' experiences – time, space, relationships and activities – are fundamental to educate a sense of community with the group. In this way, we defend the thesis that through the organization of school life, the use of piloting instruments and pedagogical interventions intentionally carried out by the teacher to promote children's autonomy, involvement and participation, it is possible to educate children from three to ten years of age in a sense of community.

**Keywords:** Education, School Education; Sense of community; Adult-child relation; Portuguese Modern School Movement (MEM).

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                     |            |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                             | <b>9</b>   |
| <b>2</b> | <b>DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DO SENTIDO DE COMUNIDADE .....</b>                                               | <b>13</b>  |
| 2.1      | Considerações sobre o Desenvolvimento Humano.....                                                                                   | 13         |
| 2.2      | O papel das relações sociais, da mediação e da zona de desenvolvimento iminente na formação do psiquismo humano .....               | 15         |
| 2.3      | A atividade no processo de desenvolvimento da criança.....                                                                          | 22         |
| 2.4      | Desenvolvimento da Personalidade .....                                                                                              | 25         |
| 2.4.1    | Desenvolvimento da Personalidade e sua relação com as emoções e sentimentos.....                                                    | 27         |
| 2.4.2    | O Sentido de Comunidade .....                                                                                                       | 34         |
| 2.5      | O papel da educação formal na formação da personalidade de crianças com qualidades para viver em comunidade .....                   | 37         |
| <b>3</b> | <b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA (MEM) .....</b>                                    | <b>43</b>  |
| 3.1      | Caminho Metodológico da pesquisa .....                                                                                              | 43         |
| 3.1.1    | Resultados de Pesquisa nos Bancos Digitais de Dissertações e Teses e site de Periódicos Científicos Nacionais (SciELO Brasil) ..... | 43         |
| 3.1.2    | A Pesquisa.....                                                                                                                     | 47         |
| 3.2      | O Movimento da Escola Moderna Portuguesa.....                                                                                       | 49         |
| 3.2.1    | O MEM tem uma história .....                                                                                                        | 50         |
| 3.2.2    | A autoformação dos professores .....                                                                                                | 52         |
| 3.2.3    | Finalidades Formativas Fundamentais do MEM .....                                                                                    | 55         |
| 3.2.4    | Especificidades da educação pré-escolar .....                                                                                       | 58         |
| 3.2.5    | Organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento das atividades do MEM...59                                                  |            |
| 3.2.6    | Instrumentos de Pilotagem.....                                                                                                      | 65         |
| <b>4</b> | <b>CONSTRUINDO O SENTIDO DE COMUNIDADE NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA.....</b>                                           | <b>69</b>  |
| 4.1      | Organização do tempo e do espaço.....                                                                                               | 70         |
| 4.2      | Instrumento de pilotagem.....                                                                                                       | 70         |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                   | <b>91</b>  |
|          | <b>APÊNDICE .....</b>                                                                                                               | <b>102</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual revela-se cada vez mais individualista. As pessoas, de um modo geral, vivem cada dia mais preocupadas com a sua sobrevivência ou com comprar coisas e acumular bens, sem se preocuparem com o mal que esse consumismo causa ao meio ambiente e, muito menos, com as necessidades de outros seres humanos à sua volta. O que temos visto é um sistema econômico cada vez menos preocupado com o bem-estar das pessoas e mais preocupado com o consumo. A regra é sempre produzir mais materiais de consumo e levar as pessoas a consumirem cada vez mais também, sem se preocuparem com a coletividade, com o bem-estar de muitos. “O capitalismo deforma moralmente as pessoas, provocando-lhes, por um lado, o sentimento de humilhação e medo frente ao futuro e, por outro lado, um sentimento de mútua inimizade e ferocidade” (ZAPOROZHETS, 2017, p. 135).

A crise ética e moral que estamos vivendo no Brasil e no mundo é evidente e não parece necessário trazer muitas referências científicas para comprovar essa percepção. “Uma crise de valores nas relações sociais e humanas que leva à desvalorização da vida e nos aproxima da barbárie” (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 89). A nossa sociedade está alicerçada fundamentalmente no culto ao individualismo, as pessoas estão cada dia mais pensando apenas em si mesmas e buscando um prazer narcísico e embrenhadas numa crise ética e moral profunda (KEHL, 2002). Vivemos em uma era de muito acesso à informação, porém de muito desrespeito ao outro e ao ambiente em que vivemos. Nesta sociedade contemporânea profundamente injusta, uma parte da humanidade luta por sua sobrevivência física diária, enquanto uma outra parte luta por sua sobrevivência na lógica competitiva do mercado, por seu sucesso e bem-estar. Há, ainda, os que lutam por uma sociedade mais equilibrada e harmônica. Esses, ao que parece, em número ainda pequeno.

É evidente a crise de valores nos tempos atuais e essa se dá por conta da crise do sistema capitalista. A crise do sistema capitalista desencadeou uma nova maneira de organização social em que o individualismo e a competição, a sobreposição do indivíduo ao coletivo e a visão do outro como adversário ou empecilho para a realização dos desejos individuais são ensinados como sendo natural ao ser humano e ao processo de socialização (MESQUITA, 2018).

Nessa composição do sistema capitalista, a escola cumpre um papel fundamental em sua manutenção, pois contribui para a reprodução acrítica de toda essa dinâmica que nos é imposta. Mesquita (2018, p.16) defende que a “[...] aprendizagem social do papel do outro na nossa vida se inicia muito precocemente na ontogênese [...]”, e, por isso, se faz necessário olhar

para a escola e sua função social desde a Educação Infantil, pois é a partir desse instante que ocorrem as primeiras relações de ver o outro diferente de si. Dessa forma, entendemos que tratar de solidariedade, respeito e valorização do próximo e de seus desejos deve ser prática enfatizada desde o primeiro contato da criança com o mundo e – na situação específica que discutimos aqui – desde a Educação Infantil.

Discutir sobre o sentido de comunidade é relevante se queremos uma sociedade em que as pessoas sejam respeitadas, independentemente, de sua classe social, cor, religião, raça ou gênero, em que todos os humanos tenham o direito de viver em paz, numa relação de respeito uns com os outros e com a “casa” onde habitamos – o nosso planeta.

Este estudo apresenta-se como parte da luta para a construção de uma sociedade justa, solidária, igualitária e com princípios éticos e morais mais elevados. O estudo também se coloca na luta para que indivíduos consigam analisar a sociedade, que sejam autônomos e que conheçam seus direitos de cidadãos e lutem por esses direitos para si e para os outros – uma educação comprometida em conhecer a realidade social para fazer crítica a essa realidade e “[...] construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical [...]” (DUARTE, 2008, p. 12).

O interesse por esse tema surgiu por entender a dinâmica da nossa sociedade atual, como colocada nos parágrafos anteriores, e por estar em um momento da vida pessoal em que matriculava meu filho de três anos na educação infantil e comecei a me questionar: como a professora poderia contribuir com a formação do sentido de comunidade em meu filho ainda tão pequeno - que tem como legítimo, apenas os seus desejos, sua vontade e a realização destes? Poderia a professora, contribuir no processo de formação de um menino empático, solidário, que consiga compreender a legitimidade dos desejos, vontades alheias, como percebe os seus? Essa inquietação motivou esta pesquisadora a querer compreender as condições para a formação de qualidades para viver em sociedade – uma sociedade igualitária, solidária e justa, desde a educação infantil, para que os sujeitos conheçam a realidade social, que sejam capazes de criticá-la, e também de transformá-la ao longo de sua existência (DUARTE, 2008).

Uma pergunta surge nesse contexto social: como a escola pode educar com as crianças o sentido de comunidade?

Consideramos que a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir ao orientar uma prática que ajude a responder à questão e apontar diretrizes para uma educação que tenha como base relações criadas na coletividade em que crianças e professor/a sejam responsáveis por seu desenvolvimento pessoal e pelo desenvolvimento do outro. Entendemos que professores/as

comprometidos/as com o coletivo, com a luta por uma sociedade justa, empática, cooperativa, altruísta, respeitosa e crítica valorizam a autonomia e o direito de expressão de todos/as. Encontramos no Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM)<sup>1</sup> uma educação preocupada em formar cidadãos, educar com as crianças qualidades para viver em comunidade.

O encontro com o MEM se deu em 2019, quando fiz uma disciplina na UNESP em Marília, em que a professora convidada compartilhou com a turma sua experiência no MEM e isso provocou interesse em conhecer mais sobre esse Movimento e sobre suas intervenções pedagógicas que pareciam bem assertivas na questão da formação do sentido de comunidade com as crianças.

Frente à impossibilidade de desenvolvimento do projeto original, que previa um experimento formativo numa sala de Educação pré-escolar, devido à pandemia da Covid 19<sup>2</sup>, reformulamos nosso objetivo para investigar como a escola pode educar, com as crianças<sup>3</sup> de três a dez anos, o sentido de comunidade. E para isso nos valem da experiência do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

A pesquisa foi realizada na revista do MEM, por meio da seleção de artigos que tinham em seus títulos a temática relacionada com a nossa pesquisa. Fizemos um recorte temporal entre 2010 a 2020 em que selecionamos 57 artigos que, a priori, consideramos que tinham relação com a nossa temática. Depois de ler todos os artigos na íntegra, por não apresentarem resumos, selecionamos dez artigos que traziam diálogos entre as crianças ou depoimentos delas e, também, a dinâmica do dia a dia na escola. Depois da seleção e análise dos dados, apresentamos em um dos capítulos que se seguem como foram incluídos na organização da tese.

Esta tese está dividida em três capítulos. No primeiro, discutimos alguns conceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano e a formação do sentido

---

<sup>1</sup> O modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa teve como ponto de partida a teoria de Celestin Freinet e progressivamente integrou a Teoria de Vigotski e Bruner. Sérgio Niza é um dos fundadores e líderes educacionais do MEM português (FOLQUE, 2006, 2011). Apresentaremos mais informações sobre esse movimento no capítulo 2.

<sup>2</sup> A pandemia da Covid-19 foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (RENTE; MERHY, 2020). De acordo com Pavani et al (2020), a pandemia da *Coronavírus Disease* (Covid-19) é causada pelo novo coronavírus e é uma ameaça urgente e abrangente. Se caracteriza por ser uma doença com alto potencial de contágio, gravidade clínica e letalidade. O espectro clínico é amplo e pode variar desde pessoas assintomáticas a pessoas com pneumonia gravíssima. Por ser uma doença altamente contagiosa, diferentes organizações de saúde e do poder público, tal como a World Health Organization (WHO), têm recomendado algumas medidas para diminuir o pico de contágio e o número de óbitos. Algumas delas são: o isolamento social para os casos suspeitos, distanciamento social, fechamento de estabelecimentos públicos e privados, tais como escolas, universidades, comércios, indústrias, igrejas dentre outros e a quarentena para a população (PAVANI, et al, 2020).

<sup>3</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (2002), em seu Art. 2º, considera criança, a pessoa até os doze anos de idade incompletos, mas nós estudamos as crianças até os dez anos.

de comunidade. No segundo, descrevemos o Movimento da Escola Moderna Portuguesa e sua intervenção pedagógica para a formação do sentido de comunidade e os caminhos metodológicos percorridos para obter os dados da pesquisa. No terceiro capítulo, apresentamos os dados e sua análise e, por fim, as considerações finais.

## **2 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA INFÂNCIA E A FORMAÇÃO DO SENTIDO DE COMUNIDADE**

Neste capítulo, iremos apresentar as principais teses defendidas pela Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano procurando entender como se dá a formação dos valores morais, das emoções, dos sentimentos – da personalidade – nas crianças. Com isso, queremos compreender como acontece a formação do sentido de comunidade com as crianças a partir dos três anos e o papel que o/a professor/a pode ter nesse processo.

Para isso, discutimos alguns conceitos que explicam esse desenvolvimento a partir da contribuição de alguns de seus principais teóricos como: Vigotski (2018, 2001, 2012, 2012b), Leontiev (1978, 2004, 2001), Mukhina (1995), Zaporozhets (1986, 1987, 2017), Blagonadezhina (1978).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a formação da personalidade – e aqui nos interessam as emoções, os valores morais e os sentimentos da criança – se dá em sua relação com o meio em que vive e pela forma como vivencia esse meio. O desenvolvimento não ocorre de forma mecânica e determinista, mas por meio das relações das crianças com os adultos, com outras crianças mais experientes e com a cultura. Por isso, Leontiev (2004) defende que, se de algum modo, as gerações mais velhas fossem exterminadas da Terra e só restassem as crianças bem pequenas, elas teriam que recomeçar todo o processo de produção cultural, pois as crianças aprendem a utilizar os instrumentos e todos os tesouros da cultura humana a partir da mediação dos adultos ou de crianças mais experientes e, nesse processo, se humanizam.

Sobre isso discutiremos no próximo tópico.

### **2.1 Considerações sobre o Desenvolvimento Humano**

O desenvolvimento humano, segundo Vigotski (2018), não é natural, não acontece independente da intervenção externa. Ao mesmo tempo, não acontece apenas por influência da intervenção externa, mas numa relação dinâmica entre o social e o biológico, entre as condições externas – objetivas – e as condições internas – subjetivas.

A escola de Vigotski vem contrapor-se às teorias vigentes na Psicologia do início do século XX, ao defender a ideia de que a psique se forma por meio da vida concreta do ser humano, no processo do agir humano em meio à cultura e às relações sociais. Por meio da ação humana – a atividade – a psique se constitui e se desenvolve abrindo novas possibilidades para

o ser humano se apropriar de condutas elaboradas e, nesse processo de ação humana e formação psíquica, novos modos de ação e de compreensão da realidade objetiva vão se formando e se desenvolvendo (LEONTIEV, 1978).

O ser humano é, portanto, um ser social e o desenvolvimento humano é uma possibilidade de vir a ser. Leontiev (1978, p. 267) deixa a concepção clara quando argumenta: “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Assim, se queremos que as crianças saibam conviver respeitando o outro e as regras sociais para o convívio em sociedade desenvolve<sup>4</sup>, é preciso ensiná-las, pois espontaneamente tais valores não se formam.

Quando não existe uma educação moral dirigida a um objetivo, quando os que rodeiam a criança só se preocupam em satisfazer suas necessidades, sem acostumá-la desde os primeiros anos de vida a cumprir os deveres mais simples ao seu redor, a observar as mais simples normas morais, surge inevitavelmente o ingênuo egoísmo infantil, [...] que ameaça em transformar-se posteriormente em um egoísmo muito menos ingênuo e muito mais perigoso do adulto. Mas o egoísmo da criança não é uma particularidade inevitável da idade, mas constitui em grande medida o resultado das deficiências da educação, a consequência da pobreza e da limitação da experiência sócio moral da criança (ZAPOROZHETS, 1986, p.150 – tradução nossa).

O tempo cronológico não garante que todas as crianças da mesma idade estejam tendo os mesmos aprendizados e, portanto, o mesmo desenvolvimento. E isso ocorre porque cada criança está inserida em um meio, com pessoas, relações, mediações, objetos da cultura e vivências<sup>5</sup> diferentes. Vigotski (2018, p. 22, grifos do autor) argumenta que “**o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa:** seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo”. A maneira como a criança é inserida no mundo dos adultos condiciona o seu desenvolvimento, pois ela vai aprendendo a ser humana e a viver em comunidade (con)vivendo no grupo. Com este entendimento, faz-se necessário que os adultos à sua volta proporcionem intencionalmente vivências em que as crianças possam aprender as regras morais para uma sociedade harmônica.

---

<sup>4</sup> Sociedade desenvolve aqui faz uma referência ao termo cunhado por Davidov (1988) e refere-se a uma sociedade que tenha por objetivo promover o desenvolvimento humano em sua integralidade.

<sup>5</sup> Vigotski (2018) defende a vivência como sendo a relação entre o meio e a criança, em que ela “captura” e lida com os fatos do meio. É a maneira como a criança “toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

Por isso, a compreensão pelas pessoas que convivem com a criança de como se dá o desenvolvimento humano, favorece o processo de inseri-las na cultura<sup>6</sup>, entendendo que a criança é um ser ativo, capaz de, mesmo pequeninha, ser agente e, nesse processo, de se iniciar na apropriação da cultura, formando para si as funções psíquicas superiores (MELLO; FARIAS, 2010).

Para discussão do nosso tema, o conhecimento de como ocorre o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores é essencial, porque por meio do amadurecimento da memória, por exemplo, a criança conseguirá agir não apenas com o que lhe é posto no momento, mas poderá utilizar-se de regras e valores internalizados/apreendidos ao longo de sua vida e, assim, balizar sua conduta considerando as regras de que vai se apropriando.

Mas a formação de habilidades pré-requisitos para o desenvolvimento das outras, não deve ser deixada para acontecer espontaneamente, naturalmente, independentemente da atividade e das vivências da criança (VIGOTSKI, 2018). O adulto tem um papel fundamental no processo quando promove situações e contextos para que as atividades aconteçam e envolvam o exercício dessas atitudes, que formem e desenvolvam essa potencialidade, a qual promova o desenvolvimento. Um exemplo disso é quando proporcionamos atividades em que as crianças são estimuladas a usar as habilidades em formação para se autorregular em situações de convivência coletiva com os demais colegas: atividades coletivas em que sua conduta individual valorize o outro, respeite as diferenças e consiga comunicar suas necessidades aos que estão à sua volta, para assim, aprenderem a viver em comunidade de forma harmônica, respeitosa e solidária.

Enfim, o desenvolvimento humano é dinâmico e foge às visões padronizadas e sequenciais que muitas teorias defendem. Esse movimento na THC é fundamental para entendermos o processo do desenvolvimento humano. No próximo tópico, discutiremos o papel da relação social, da mediação e da zona de desenvolvimento iminente na formação do psiquismo humano. Com isso, esperamos ter elementos para compreender como pode se desenvolver o sentido de comunidade com as crianças a partir de três anos de idade.

## **2.2 O papel das relações sociais, da mediação e da zona de desenvolvimento iminente na formação do psiquismo humano**

---

<sup>6</sup> Inclusive a cultura mais elaborada, que de acordo com Vigotski (2018) é a forma final, mais desenvolvida de uma objetivação humana. A escola, principalmente, tem o papel de apresentar às crianças as formas mais elaboradas das criações humanas, das objetivações humanas.

A formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só são possíveis quando ocorre a atividade da criança inserida no meio social. Para tornar-se humana, a criança depende de seu semelhante desde o seu nascimento. O bebê, por exemplo, necessita da mediação da mãe para dar significado a seus atos involuntários.

O ser humano humaniza-se enquanto vive com seus pares. É por meio da natureza social que possui, que consegue desenvolver-se como humano. Não é a herança genética, biológica que nos transforma naturalmente e, sim, nossas experiências, trocas, vivências e aprendizados com outras pessoas (LEONTIEV, 1978). Por meio das vivências em sociedade, vamos transformando as vivências coletivas em processos individuais (VIGOTSKI, 2018). Por meio do processo de internalização, transformamos as experiências de ser e estar no mundo, em capacidades, habilidades, aptidões, ou seja, em funções psíquicas superiores que nos diferenciam das outras espécies do planeta.

Todo sujeito é um ser cultural e apropria-se da cultura acumulada ao longo da história da humanidade e também a transforma (VIGOTSKI, 1996). A criança apropria-se da cultura em que está inserida no momento histórico em que vive. “A cultura expande as nossas possibilidades individuais, porque é o produto de todo o trabalho humano, que dá suporte e direção para a vida em cada novo momento da história” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 79). No entanto, na sociedade marcada pela divisão de classes, a cultura que é apresentada na maioria das escolas, de modo geral, não tem a perspectiva de desenvolver as máximas qualidades humanas em todas as crianças (FOLQUE, 2014), pois, conforme afirma Duarte (2000), a nossa sociedade não tem interesse que todos os seres humanos se desenvolvam em todas as suas possibilidades de criticidade e de potencialidade para mudar a sociedade vigente.

A criança, inserida no mundo social, vai se apropriando da cultura e essas aquisições vão formando novas aptidões e novas funções psíquicas. Segundo Vigotski (2018), a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais que ele internalizou ao longo de sua vida, ou seja, desde a infância, as crianças vão internalizando as relações sociais que vão se tornando traços de sua personalidade, de sua estrutura psicológica.

É a partir da ação do ser humano no mundo social concreto que ocorre uma mudança qualitativa em sua estrutura psíquica. Assim, a maneira como o sujeito se relaciona com o mundo é modificada pela transformação das suas estruturas psíquicas e essas são transformadas pela maneira como se vive no mundo, na sociedade. O ser humano, desde o princípio, transforma a natureza e, ao mesmo tempo, é transformado por ela. Nas palavras de Martins

(2016, p.104), “[...] ao transformar a natureza para atender às suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados”.

A primeira natureza humana é a biológica e a segunda é a social. É por meio da maturação do aparato orgânico do ser humano se inter-relacionando com o meio social/cultural que se forma a natureza social da consciência e da conduta do ser humano. Assim, toda conduta pode ser aprendida por meio das vivências no meio social em que a criança está inserida (VIGOTSKI, 2018). Cabe aos adultos apresentar para as crianças as normas e regras sociais de forma direta e indireta, por meio da convivência (o adulto vivendo as regras) e da reflexão, ou seja, problematizando na comunicação entre o adulto e a criança as atitudes e os valores expressos no grupo. Podemos, dessa forma, a partir da Educação pré-escolar, formar na criança o respeito pelos outros, o altruísmo, a empatia, a gentileza, a honestidade, o senso de justiça, a solidariedade, a cooperação e a cordialidade. E isso pode ser apresentado pela escola e pela família, de forma concreta, nas situações vividas pela criança, tendo o adulto como o mediador entre os valores, as normas, as regras sociais e a criança.

Para Vigotski (2018), as generalizações realizadas pelas crianças são diferentes das que ocorrem com o adulto e a compreensão delas do mundo à sua volta também. “[...] nem sempre o adulto pode transmitir à criança o significado completo de determinado acontecimento. [...] em diferentes etapas do desenvolvimento, a criança não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias de um adulto [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 82).

Sendo assim, nem sempre a comunicação entre eles é de fácil compreensão para a criança, mas o desenvolvimento do pensamento infantil e o significado das palavras sempre terão a influência do meio em que a criança está inserida.

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, **sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento** (VIGOTSKI, 2018, p. 85 - grifos do autor).

O autor argumenta que, no desenvolvimento infantil, mesmo que a criança não consiga compreender integralmente o que o adulto está querendo dizer-lhe, está convivendo com a forma final/ideal da linguagem, que cria uma referência para o desenvolvimento da criança ao indicar a forma que poderá assumir sua linguagem. O mesmo se pode esperar em relação a seu comportamento e atitudes desde o princípio do seu desenvolvimento.

O meio exerce influência no desenvolvimento da criança de forma diferente em idades diferentes, porque a própria criança muda, e, assim, altera a sua relação com determinada situação (VIGOTSKI, 2018). E é por isso que os adultos à sua volta, principalmente os/as professores/as da escola da infância, conhecendo como se dá o desenvolvimento humano, podem contribuir de forma significativa para a formação de suas máximas potencialidades.

Todas as características tipicamente humanas – a memória, o pensamento, a capacidade de planejamento, as qualidades para o convívio coletivo, tais como respeito, solidariedade, empatia, gentileza, dentre outras, aparecem em cena duas vezes, em dois planos no desenvolvimento infantil. Primeiro, no plano social e, depois, no plano psicológico da criança. Em primeira instância na coletividade (no plano intrapsíquico) e, depois, como características individuais (no plano interpssíquico).

**As funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança.** (VIGOTSKI, 2018, p. 91 – grifos do autor).

Por isso, a mediação do adulto torna-se tão relevante. De acordo com Saviani (2016), a mediação é uma categoria central na pedagogia e essa atividade mediadora se dá por meio da prática social. O ser humano “[...] necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2016, p. 88). E essa aprendizagem é um processo educativo de mediação que vai sendo transmitido de geração a geração para dar continuidade à história humana. Saviani (2016, p. 89) argumenta que:

[...] é pela *mediação* dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (destaque do autor).

Dessa forma, por meio da mediação dos outros, a criança pequena passa pelo processo de construção dos processos psicológicos interpssíquicos, vai internalizando as condutas e conhecimentos humanos a partir do convívio social, mas vai dando um novo sentido a tudo isso, ou seja, vai transformando a sua forma de ser. Isso faz com que processos elementares sejam substituídos por processos mais complexos e mais sofisticados (PODDIÁKOV, 1987).

As crianças acessam a cultura quando a relação é mediada por outro adulto ou por pares mais experientes ou, em situações mais elementares, de forma espontânea pela própria criança. Com objetos mais complexos, como o relógio, por exemplo, a relação espontânea não resolve:

a criança não compreende o seu funcionamento sem a mediação de uma pessoa mais experiente (MELLO, 2007).

Os instrumentos servem para mediar a relação entre o ser humano e o mundo e os signos, para mediar os processos psíquicos do ser humano. “[...] o uso dos instrumentos psicológicos modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento [...]” (MARTINS, 2016, p. 107). É nesse processo de atividade mediada, seja por instrumentos ou por signos, que o ser humano vai-se constituindo, pois transforma o mundo à sua volta e, ao mesmo tempo, vai-se transformando por meio desse processo mediador: vai-se autorregulando, internalizando conhecimentos e produzindo seus processos psíquicos.

Todo contato que o ser humano tem com o conhecimento, como se sabe, é produzido pela humanidade é, portanto, mediado. Sendo assim, a mediação pode ocorrer por um adulto, por um par mais experiente, por signos, por instrumentos e pelas experiências prévias que o sujeito aplica a um novo desafio que se coloca (PODDIÁKÓV, 1987).

[...] a criança não assimila simplesmente os conhecimentos que o adulto lhe ensina, mas introduz de maneira ativa nesse processo um conteúdo de sua experiência própria que, atuando com os conhecimentos assimilados, condiciona a geração de conhecimentos novos, inesperados que aparecem em forma de conjecturas, suposições etc. Estes conhecimentos nem sempre são precisos e completamente corretos; porém, esses conhecimentos fornecem esse material que constitui a principal atividade mental das crianças. Em uma determinada etapa desta atividade o pequeno chega a expressar juízos suficientemente claros e precisos, que surpreendem os adultos por sua novidade e originalidade [...] (PODDIÁKOV, 1987, p. 168 – tradução nossa).

Todo processo de apropriação de conhecimento é, em última instância, mediado e essa mediação pode ser pelas relações sociais (educação e comunicação), pelos signos, pelos instrumentos e também pelos conhecimentos anteriores internalizados que possibilitam novas ações do sujeito. Por dedução, a criança pode agir sobre um novo problema e conseguir solucioná-lo mediada pelo conhecimento internalizado anteriormente. Assim, seja na relação com o outro, seja em situações em que a pessoa se encontra sozinha, sua relação com a cultura de forma geral é sempre mediada.

Poddiákov (1987) defende que a aquisição de conhecimentos cognitivos ou práticos pela criança se dá tanto pela transformação dos conhecimentos dados pelos adultos, quanto pela exploração autônoma de objetos pela criança. Quando tem a possibilidade de manusear vários

objetos, ela pode aplicar os conhecimentos para decifrar como um objeto novo funciona. Nas palavras do autor:

A experimentação infantil em sua forma desenvolvida se caracteriza por um alto nível de atividade e autonomia das crianças no processo de conhecimento de novos objetos, de formação da capacidade de aperfeiçoamento dos meios e procedimentos de sua atividade cognitiva, pela habilidade para encontrar sem ajuda do adulto conexões e interdependências cada vez mais complicadas (p. 172 – tradução nossa).

O conhecimento produzido pela humanidade se perpetua quando a geração mais velha possibilita à geração mais nova esse conhecimento por meio de situações que se constituam como vivências. Assim, o ato educativo é o que mantém a cultura, a história. Por meio da aprendizagem<sup>7</sup>, a nova geração é capaz de se apropriar das conquistas realizadas pelas gerações anteriores e, a partir daí, sua atividade pode ampliar o conhecimento. O adulto torna-se o mediador quando apresenta às crianças não apenas os conhecimentos materiais, mas também os morais e comportamentais. Leontiev (2004, p.284) traz evidências sobre a impossibilidade de aquisição de conhecimento sozinho quando afirma: “[...] está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil”.

Vigotski (2001) defende que a aprendizagem ocorre quando a criança age ativamente na aquisição do conhecimento que pode ser mediado por conhecimentos anteriores ou por pessoas mais experientes que podem contribuir para consolidar seu desenvolvimento real e ampliar sua zona de desenvolvimento iminente<sup>8</sup> (ZDI). A partir de sua relação com o fenômeno, a criança o interpreta e lhe atribui sentido: apropria-se dele. Considerando que, para Vigotski (2001), a aprendizagem promove o desenvolvimento, essa deve ser conduzida de forma a promover o desenvolvimento psíquico da criança.

O conceito de Desenvolvimento Iminente desenvolvido por Vigotski (2001) discute a relação entre a educação e o desenvolvimento. Trata-se do que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou par mais experiente. A zona de desenvolvimento iminente caracteriza-

---

<sup>7</sup> Por aprendizagem entendemos não apenas os processos que resultam do ensino realizado pelo adulto ou parceiro mais experiente de forma sistematizada e intencional para que a criança aprenda, mas todas as vivências em que a criança está inserida ativamente tendo a possibilidade de ver, ouvir, tocar e agir – aprender – em situações novas em sua vida.

<sup>8</sup> Vamos utilizar o termo zona de desenvolvimento iminente (ZDI), baseado nas traduções realizadas por Zoia Prestes (2010) a partir de sua tese de doutorado, que defende que essa é a tradução que mais atende ao conceito de Vigotski sobre a *zona blizaochego razvidia*, mais conhecida no Brasil como zona de desenvolvimento proximal.

se, então, pela possibilidade de desenvolvimento da criança. Tal fato dependerá do auxílio que terá e como irá receber o auxílio e colocá-lo em execução no momento da prática da tarefa ou do processo a ser executado (PRESTES, 2010). O nível de desenvolvimento real indica o que a criança consegue fazer sem o auxílio do outro, um conhecimento já internalizado e que ela utiliza para cumprir outras tarefas. A partir do momento em que a criança internaliza o novo conhecimento, passa a fazer parte de seu nível de desenvolvimento real, o que antes precisava de ajuda, agora já o faz sozinha (VIGOTSKI, 2001).

O papel do/a professor/a e do grupo na vida da criança é, portanto, crucial, pois contribui para a reorganização de sua estrutura psíquica. O/A professor/a comprometido/a com o desenvolvimento considera a zona de desenvolvimento real e iminente da criança; não exige algo além de sua zona de desenvolvimento iminente e, portanto, além das condições de apropriação da criança. Também não se restringe ao que já aprendeu e já consegue fazer sozinha, pois o desenvolvimento move-se pelas novas aprendizagens. Dessa forma, a educação deveria prezar pela ampliação das possibilidades de aprendizagem de novos conhecimentos pela criança, por suas atitudes, valores, relações, sempre considerando-a capaz.

Os pré-escolares possuem muito mais possibilidades psicofisiológicas que se supunha anteriormente e que, em determinadas condições, podem assimilar conhecimentos, dominar procedimentos mentais de ação, adquirir qualidades morais que antes se consideravam impossíveis para as crianças desta idade (ZAPORozHETS, 1987, p. 230 – tradução nossa).

As condições de que trata o autor na citação acima são o objeto de nosso interesse. Em síntese, a ação intencional do adulto pode promover o máximo desenvolvimento da criança. E isso se aplica também na intervenção consciente do adulto, em relação ao processo de aprendizagem dos valores morais para contribuir com uma socialidade desenvolvente. É preciso mediar as relações no dia a dia da criança para que adquira qualidades para viver em comunidade/sociedade. As crianças mais experientes ou o/a professor/a podem contribuir por meio da convivência em grupo, intervindo na zona de desenvolvimento iminente das crianças menores para a formação do sentido de comunidade.

Desta maneira, a formação e o desenvolvimento do sentido de comunidade requerem a experiência das crianças com essas qualidades na vida coletiva. A partir dessa vivência, podem experimentá-las na forma final no comportamento do/a professor/a, dos pais e dos adultos e dos pares à sua volta. **“No desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio”** (VIGOTSKI, 2018, p. 85 – grifos do autor). Viver num ambiente em que haja liberdade de expressão, respeito, autonomia, relações

democráticas, cordialidade, altruísmo, cooperação, solidariedade e gentileza possibilita a internalização dessas qualidades, tornando-a próprias da individualidade. Assim, se o/a professor/a e demais adultos que convivem com a criança pretendem desenvolver nela qualidades para viver em sociedade, além de apresentar essas qualidades em seu comportamento e em todas as atividades coletivas, também devem organizar, intencionalmente, situações que serão vivenciadas. Só palavras, nesse caso, não funcionam. É essencial que convivam e experimentem essas qualidades na coletividade para internalizá-las.

### **2.3 A atividade no processo de desenvolvimento da criança**

Tendo como base a teoria de Marx e Engels, Vigotski (1996) defende a ideia de que o ser humano só se constituiu humano por meio das relações sociais que se deram pela categoria do trabalho. Foi por meio do trabalho, que as funções psíquicas superiores se constituíram, que o intelecto humano foi-se desenvolvendo. Por meio dos estudos da filogênese humana, a atividade na vida humana foi fundamental para o desenvolvimento da espécie, pois, por meio do trabalho coletivo, é que houve o desenvolvimento da linguagem, a criação dos instrumentos e dos signos da cultura (VIGOTSKI, 1996). Na ontogênese, o desenvolvimento da criança, não é diferente, pois, por meio de sua atividade, vai desenvolvendo suas habilidades psíquicas superiores para tornar-se humana.

Para Leontiev (2001, p. 68), atividade é definida como sendo “Os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Na visão do autor, todo fazer humano requer um motivo e tem um objetivo. Só se constitui como atividade, uma tarefa realizada em que o motivo e o objetivo da ação coincidem. A atividade ocorre quando o sujeito age motivado pelo objetivo.

De acordo com Leontiev (2001), para compreender o desenvolvimento da psique da criança, é preciso analisar o desenvolvimento de suas atividades. Em suas palavras:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2001, p. 63).

O autor enfatiza, ainda, a existência de atividades específicas em determinados estágios do desenvolvimento que melhor impulsionam esse processo. O desenvolvimento psíquico é

determinado pela atividade principal e não por qualquer atividade. Leontiev (2001, p. 65) define atividade principal como sendo “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do desenvolvimento”.

Num bebê, por exemplo, as mudanças mais importantes nos processos psíquicos ocorrem por meio da comunicação emocional com o adulto. Já em crianças um pouco maiores, é a manipulação dos objetos que provoca as mudanças mais significativas em seus processos psíquicos. “Ainda na primeira infância, já no momento em que pode se locomover, a criança tem certo controle dos movimentos corporais, e o mundo da atividade humana abre-se para ela por meio da atividade objetal manipulatória” (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021, p. 615). A criança pré-escolar tem como atividade principal a brincadeira de papéis e as crianças em fase escolar têm a atividade de estudo como atividade que melhor promove o desenvolvimento. Descreveremos a seguir essas duas últimas, pois são as que se tratam na nossa pesquisa.

Sobre a atividade principal na criança pré-escolar, Vigotski (2012, p. 1) defende que “[...] a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”.

De acordo com Vigotski (2012), a brincadeira é tema recorrente na literatura e muitos autores se dispõem a tratar sobre esse assunto, mas muitos teóricos tratam da brincadeira de forma diferente da que o autor trata, desconhecendo os motivos que estão relacionados ao brincar infantil. Marcolino (2017) concorda com as ideias de Vigotski (2012) quando afirma que a visão diferente sobre o que é a brincadeira também é encontrada entre os/as professores/as da Educação Infantil. A autora aponta uma confusão sobre essa atividade no cotidiano escolar. Defende que para os/as professores e professoras todas as atividades que não sejam a alfabetização com letras e números são consideradas brincadeiras, sem compreender de fato a relevância do brincar na infância e que tipo de brincadeira é desenvolvvente para a criança.

Segundo Zaporozhets (1987), se a criança pré-escolar tiver as condições de vida e educação favoráveis, poderá desenvolver intensamente sua inteligência, capacidades práticas, artísticas, hábitos morais, caráter e sentimentos. O autor defende que é preciso compreender como se dá o desenvolvimento nesse período da vida e como ela aprende para que os adultos não abreviem a infância e tragam prejuízos ao seu desenvolvimento. Assim, é essencial que os professores da Educação Infantil compreendam que não é transformando as crianças em pré-escolares, nem os pré-escolares em escolares que se propicia o máximo desenvolvimento da criança (ZAPOROZHETS, 1987). O tempo da infância é para expandir o universo infantil e

isso ocorre quando se permitem e se proporcionam brincadeiras de papéis, atividades plásticas, atividades por meio das quais a criança possa participar de atividades práticas.

[...] as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais da criança, para seu desenvolvimento harmônico, não se criam por meio do ensino forçado, antecipado para a sua idade, dirigida para encurtar a infância, a converter antes do tempo a criança pré-escolar em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, um desdobramento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades emocionais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na primeira infância e que, como temos tentado mostrar, constituem as características mais valiosas da personalidade humana madura (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 247).

A partir dessa compreensão, percebemos que, na concepção vigente de escola, as tarefas escolares, de um modo geral, servem apenas para cuidar ou entreter a criança e não para estimular a aprendizagem. Nesse universo, é vista como incapaz e passiva. Diferentemente disso, para a THC, a criança aprende com todas as relações que estabelece e, conseqüentemente, se desenvolve e quanto mais é estimulada a ser agente de sua atividade, mais vai aprendendo, mais vai-se desenvolvendo (MELLO; FARIAS, 2010).

Zaporozhets (1987) preocupa-se com o acúmulo de tarefas que antecipam o processo formal de ensino, com atividades que não são apropriadas à idade da criança, ou que não tenham sentido para ela.

Na reestruturação do processo pedagógico e aperfeiçoamento dos programas educativos, é indispensável prever não somente aquilo que a criança de certa idade é capaz de alcançar com um treinamento intensivo, mas também que desgastes físicos, nervosos e psicológicos essa criança terá; é sabido o perigo que representa a sobrecarga, a exaustão causada no estado de saúde e no processo posterior do desenvolvimento infantil (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 245 - tradução nossa).

Segundo Teixeira e Barca (2017, p.30), “[...] promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças” significa realizar uma educação pensada e organizada com a criança e para a criança. Quando as crianças “são espectadoras apenas, ou seja, quando observam e esperam, quando recebem passivamente a ação dos adultos, quando são colocadas na condição de apenas receber as ações dos adultos, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas se empobrecem e têm um ritmo lento” (MELLO, 2017, p. 42).

As crianças podem e devem opinar e participar das atividades que desenvolvemos e que as envolvem se nosso objetivo é promover seu máximo desenvolvimento.

A transição do período pré-escolar para o período subsequente do desenvolvimento psíquico da criança está ligada à entrada da criança na escola de ensino fundamental. E “é difícil exagerar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado” (LEONTIEV, 2001, p. 61). As crianças em fase escolar têm suas vidas mudadas, pois suas responsabilidades agora não são apenas com seus pais e pessoas mais próximas, mas também com os professores e com a sociedade (LEONTIEV, 2001).

A atividade de estudo é a atividade principal deste período e é o meio pelo qual as crianças se apropriam dos conhecimentos científicos que compõem o currículo escolar. A atividade de estudo nesse período da vida, é responsável pelas mais relevantes mudanças que ocorre nos processos psíquicos e na formação da personalidade das crianças e por isso constitui a atividade principal das crianças (SFORNI; SERCONEK; LIZZI, 2021). A atividade de estudo é responsável pelas mudanças mais relevantes na formação do pensamento teórico e no processo de humanização infantil, ou seja, também na formação do sentido de comunidade. Sendo assim, é possível, por meio dos conhecimentos científicos estudados pela criança, pela forma como a atividade de estudos acontece, pela compreensão de mundo, de sociedade e do papel de cidadão de cada criança/aluno, contribuir com a constituição/consolidação do sentido de comunidade.

## **2.4 Desenvolvimento da Personalidade**

No tópico anterior, discutimos como a Teoria Histórico-Cultural entende o desenvolvimento humano a partir do conceito de atividade. O objetivo foi trazer elementos sobre como a Teoria Histórico-Cultural concebe a formação e o desenvolvimento das qualidades tipicamente humanas destacando a atividade da criança e a mediação dos adultos nesse processo. O objetivo deste tópico é entender o conceito de personalidade, e como as emoções, sentimentos e valores morais formam-se e desenvolvem-se constituindo a personalidade de crianças a partir dos três anos, com foco no processo da educação pré-escolar. A partir daí, entender como o/a professor/a pode contribuir com a formação das emoções, dos valores e dos sentimentos que constituem o sentido de comunidade com as crianças na educação pré-escolar.

Até o presente momento tecemos algumas considerações sobre o desenvolvimento humano com foco no desenvolvimento infantil. Com isso, já viemos abordando o desenvolvimento da personalidade, pois esse acontece com o desenvolvimento do próprio indivíduo. Não há para a Teoria Histórico-Cultural como refletir sobre o desenvolvimento humano separado do desenvolvimento da personalidade. A personalidade do indivíduo não é dada ao nascer, mas vai-se constituindo ao longo da vida de acordo com suas relações com o mundo à sua volta, com o momento histórico em que vive, sua atividade, a posição que ocupa nas relações sociais, os objetos que manipula e as vivências que acumula (LEONTIEV 2001). O desenvolvimento da personalidade se dá pela relação concreta que a criança tem com o mundo que a cerca. A única aptidão dada ao bebê, ao nascer, é a possibilidade de tornar-se humano. Todo o restante é construído por meio das relações que estabelece e que não são passivas, porquanto ela não é um receptor passivo de todas as influências do meio (VIGOTSKI, 2018).

O papel do meio no desenvolvimento infantil não pode ser analisado por si só; não é o meio em si mesmo que desempenha um papel sobre o desenvolvimento da personalidade da criança e, sim, a relação que a criança tem com o meio, o sentido que a criança atribui ao que está à sua volta, à atividade que realiza. A influência que o meio exerce sobre a criança, é vivenciada desde o nascimento e, aos poucos, ela vai tomando-a para si e transformando-a em aspectos de sua própria individualidade (VIGOTSKI, 2018). Desde aspectos mais elementares até os mais complexos, como as funções psicológicas superiores, vão sendo construídos na relação dinâmica estabelecida entre a criança e o mundo concreto que a cerca, formando a sua personalidade e, ao mesmo tempo, sendo guiada por ela.

A personalidade da criança é formada, portanto, pela totalidade das relações que ela tem com o mundo à sua volta, o que a princípio são relações externas, mas que, por meio de suas objetivações, ou seja, com sua participação ativa em atividades no mundo, tornam-se internas, configurando-se como parte da sua estrutura, da sua subjetividade, da sua maneira única de ser humana (VIGOTSKI, 2018). As emoções, os sentimentos, os valores e toda a subjetividade formam-se por meio desse mesmo processo, sob influência da personalidade até ali constituída e, ao mesmo tempo, fazendo parte da formação da personalidade.

De acordo com Bozhovich (1987), a personalidade representa um sistema psicológico relativamente estável e desenvolve-se por toda a vida, não sendo possível dizer que está completamente acabado, mas sim que, ao longo do tempo, pode alcançar a maturidade. Uma personalidade psicologicamente madura é alcançada por aquela pessoa que possui um nível alto de desenvolvimento psíquico, isto é, consegue ter um comportamento estável independente das

circunstâncias que enfrenta, mantendo uma conduta guiada por suas próprias convicções, valores e diretrizes e não por influências externas. Não reage a uma situação e, sim, age baseada em seus princípios pessoais, porquanto mantém “o caráter ativo e não reativo em seu comportamento e não é um escravo das circunstâncias e, sim, dono da situação e de seu comportamento” (BOZHOVICH, 1987, p. 252).

Tal tipo de controle ainda não é possível de se observar em uma criança, que ainda não tem essa estabilidade do sistema psicológico e, por isso, reage a uma situação externa indesejável com comportamentos incontroláveis como o choro, gritos, jogando-se ao chão, jogando os brinquedos e objetos no chão, batendo nos colegas, entre outros (ZAPOROZHETS, 2017).

Para transformar a criança “birrenta” em um adulto com uma personalidade psicologicamente madura é preciso que a criança seja educada em suas emoções, que, realmente, aprenda a se autocontrolar e isso só é possível por meio das relações que terá ao longo de sua vida com pessoas que a ensinem sendo exemplo de personalidade madura; possibilitando situações em que ela tenha que resolver conflitos com grupos de pares, em que tenha autonomia para dialogar sobre a resolução de problemas, que tenha a liberdade de expressar-se, mesmo se houver divergência de opinião, que tenha autonomia em suas decisões, dentre outras possibilidades (ZAPOROZHETS, 2017). É exercitando na coletividade a resolução de conflitos que a criança traz para si esse conhecimento – passa do coletivo para o individual (VIGOTSKI, 2018). Assim, o/a professor/a pode promover a resolução dos conflitos em conjunto com a criança, pensando em voz alta, fazendo perguntas, exercitando um modo de solucionar conflitos de modo que essas qualidades possam ser aos poucos internalizadas.

Vigotski (2018) não concebe o desenvolvimento humano – e isso se aplica ao desenvolvimento cognitivo, das funções psicológicas superiores, enfim, da personalidade – separadamente do desenvolvimento dos sentimentos e emoções. Por isso, Vigotski (2018) não investiga a influência do meio de forma isolada e sim a partir da interação da criança com as suas particularidades emocionais em relação ao meio que a cerca. Por esse motivo, uma mesma situação pode impactar de forma diferente irmãos que são expostos à situação igual, pois cada um se relaciona com o mundo de uma maneira particular, única – guiado pelas peculiaridades de sua personalidade em formação.

#### 2.4.1 Desenvolvimento da Personalidade e sua relação com as emoções e sentimentos

De acordo com Blagonadezhina (1978), é na vida concreta da criança que sentimentos e emoções são formados e desenvolvidos e é também por meio da concretude que ela se expressa e se revela. As emoções e sentimentos formam-se a partir das necessidades, interesses e personalidade do sujeito e, ao mesmo tempo, os formam, assim, vão surgindo ao longo da vida da criança por meio da realidade que ela vive, da maneira como o mundo se coloca para ela e de como ela vivencia essa realidade. “A realidade objetiva é a origem das emoções e dos sentimentos. O sujeito tem uma atitude emocional em relação aos objetos e fenômenos do mundo real e os sente de diferentes maneiras segundo as relações objetivas particulares que tem com eles” (BLAGONADEZHINA, 1978, p. 355).

Desde a mais tenra idade, as emoções, o caráter, os valores morais, os sentimentos, enfim, – a personalidade da criança – já está sendo formada por meio de sua vida concreta. Por isso, as condições de vida e as relações estabelecidas devem proporcionar à criança vivências positivas, que fomentem emoções e sentimentos positivos.

No primeiro ano de vida, as emoções estão diretamente ligadas à satisfação ou não das necessidades físicas do bebê tais como: fome, sede, incômodo na posição em que está, higiene, temperatura do ambiente, entre outras (BLAGONADEZHINA, 1978). A satisfação (ou não) dessas necessidades é vinculada, inicialmente, à mãe e, mais tarde, a emoção gerada é generalizada a todas as situações em que a mãe aparece, independentemente de haver uma necessidade específica da criança naquele momento. Os sentimentos são formados pelas generalizações das vivências repetidas pela criança e estas condicionam o caráter desses sentimentos. O sentimento de amor por uma pessoa condiciona a emoção de alegria em sua presença e o contrário também acontece (BLAGONADEZHINA, 1978).

De acordo com Zaporozhets (2017), as emoções e os sentimentos estão entrelaçados em todo o processo de desenvolvimento do ser humano, porém os sentimentos diferenciam-se, essencialmente, dos outros processos psíquicos humanos e possuem características diversas em sua qualidade e nuances. As variações dos sentimentos podem surgir com frequência e de maneira inesperada, muitas vezes sem o sujeito entender de imediato a mudança. Também é inerente aos sentimentos a sua polaridade, seu caráter contrastante, e geralmente são agrupados em pares (alegria/tristeza, amor/ódio). Outra questão levantada pelo autor é que, nessa peculiaridade dos sentimentos, “[...] reflete-se o caráter contrastante das relações reais do homem com a realidade circundante” (ZAPOROZHETS, 2017, p. 136). Isso significa que os mesmos objetos, fenômenos e ações podem promover, no sujeito, diferentes significados,

podem provocar-lhe diferentes sentimentos, e isso vai depender do que ele faz e de quais são suas necessidades naquele momento específico de sua vida.

As emoções são as vivências afetivas mais simples relacionadas à satisfação das necessidades orgânicas do sujeito como saciar sua sede, saciar sua fome, defender-se de um perigo. Também fazem parte das emoções as reações afetivas relacionadas às sensações humanas. Cores, sons, odores, texturas e gostos provocarão emoções no sujeito, e isso o ajuda a se proteger de coisas desagradáveis e a buscar proximidade de objetos e fenômenos agradáveis (BLAGONADEZHINA, 1978).

Os sentimentos elementares ou as reações emocionais não são independentes, mas estão sim combinados com outros processos psíquicos como as sensações e percepções (ZAPOROZHETS, 2017) e são aquelas impressões emocionais relativamente curtas e fortes, acompanhadas por alterações fisiológicas nos órgãos internos, na musculatura e nos processos psíquicos. Quando ocorre alguma manifestação emocional diminui drasticamente a capacidade do sujeito de compreender a situação à sua volta e de ter o controle de suas ações. O sujeito que teve uma boa educação emocional, que tem firmes convicções morais terá a possibilidade de controlar seus atos e não agir de forma antissocial (ZAPOROZHETS, 2017). Daí a necessidade de uma educação emocional desde a mais tenra idade que deve ocorrer em todas as relações humanas estabelecidas com as crianças.

De acordo com Blagonadezhina (1978), os sentimentos se diferenciam das emoções em relação às necessidades criadas no curso do desenvolvimento histórico da humanidade. Os sentimentos têm relação direta com as necessidades sociais/culturais criadas na vida do sujeito ao longo de sua história. O surgimento dos sentimentos está ligado às relações entre a criança e as pessoas e, também, às exigências feitas por elas. Algumas emoções e sentimentos podem ter a mesma nomenclatura, porém o seu significado é diferente. O medo, por exemplo, pode ser classificado como uma emoção (quando surge em condições de perigo e surge como agente de preservação da vida) e o medo sentimento quando surge em uma situação de relação social (medo de fazer algo ridículo e de não ser mais bem visto em determinado grupo social). A emoção é circunstancial, é criada por uma situação e se desfaz assim que a situação se desfaz; já os sentimentos são duradouros e não se desfazem com mudanças circunstanciais.

Apesar da fluidez dos sentimentos, em determinadas condições de vida, eles podem adquirir um caráter mais constante na criança. Se esta é constantemente colocada diante de determinadas situações semelhantes, sejam elas positivas ou negativas, pode fazer generalizações e ter um determinado padrão em seus sentimentos (ZAPOROZHETS, 2017).

Pequenas situações do cotidiano podem gerar generalizações dos sentimentos. Assim, se uma criança fracassar diversas vezes em uma determinada atividade solicitada pelo adulto, ela poderá ter um sentimento negativo toda vez que exposta a essas atividades. Desta forma, os sentimentos que se formam no sujeito têm a ver com a realidade vivida ao longo de sua história pessoal desde a sua infância.

Nesse processo de desenvolvimento da criança, as atitudes emocionais estáveis surgem depois dos sentimentos passageiros, de curta duração. Elas são o resultado da generalização dos sentimentos, ou seja, a generalização de muitas pequenas emoções provocadas por situações determinadas (ZAPOROZHETS, 2017, p. 137).

Essa espécie de padrão de sentimentos pode ser analisada como sendo estado de ânimo – estados emocionais duráveis que influenciam toda a conduta humana. O motivo de um estado de ânimo (alegre/triste, animado/desanimado) pode ser consequência de um forte sentimento sobre alguma situação vivida e, geralmente, por uma série de fatos similares e não por um fato, isoladamente. O estado de ânimo vai sendo formado por meio da relação do sujeito com o mundo que o cerca e suas inúmeras experiências, as quais proporcionaram sentimentos positivos ou negativos (ZAPOROZHETS, 2017). O autor ressalta a importância de o/a professor/a formar um estado de ânimo alegre e saudável nas crianças por meio de conteúdos ricos com atividades interessantes para que, assim, o ambiente escolar não fique desestimulante e sirva como base para o surgimento de caprichos e de disputas entre as crianças.

A formação de um estado de ânimo alegre e saudável nas crianças é, ao mesmo tempo, um dos fins mais importantes do trabalho educativo e um claro indicador de estar ou não corretamente organizado. Quando o professor não pode organizar de uma forma atraente e rica o conteúdo diário de trabalho no grupo, ou quando, na escola infantil, não se apresentam jogos e atividades interessantes e os objetivos das atividades de forma clara, cria-se um ambiente desestimulante, que serve de base para o surgimento de caprichos e de disputas entre as crianças (ZAPOROZHETS, 2017, p. 141).

Para o autor, além dos sentimentos de forma geral e da importância de se criar um estado de ânimo positivo nas crianças, há também outros sentimentos importantes que são: os sentimentos intelectuais, os estéticos e os morais. Esses sentimentos, de acordo com Zaporozhets (2017, p. 143), “[...] não são dados ao homem no momento de seu nascimento. Eles se formam no processo da vida. Sob o efeito da educação”.

Os sentimentos intelectuais começam a surgir quando o interesse em conhecer os objetos e fenômenos é correspondido pelo conhecimento que a criança vai adquirindo. “Os

sentimentos intelectuais do escolar dos primeiros anos se desenvolvem ao mesmo tempo em que se ampliam seus conhecimentos e realizam seus estudos” (BLAGONADEZHINA, 1978, p.378). A partir do momento que as experiências de conhecimento da criança são satisfeitas, essas começam a se ampliar e a criança começa a ter novos interesses que vão se tornando maiores e mais complexos. É possível verificar nas crianças, a partir dos três anos, por exemplo, um despertar para querer saber das coisas. Começam a fazer inúmeras perguntas e estas perguntas devem ter respostas – sejam respostas dadas pelos adultos à sua volta, pelos seus coetâneos mais experientes ou mesmo pela própria criança que tendo algum conhecimento prévio consegue encontrar a resposta.

A criança não assimila simplesmente os conhecimentos que o adulto lhe dá; ela introduz de maneira ativa um conhecimento de sua própria experiência no processo de aprendizagem, interagindo com os conhecimentos assimilados, condiciona a generalização de conhecimentos novos, inesperados, que aparecem em forma de conjecturas, suposições, etc (PODDIÁKOV, 1987, p. 168).

Como defende Zaporozhets (2017), o ser humano só se torna humano por meio do aprendizado com o outro, inclusive, por meio da curiosidade e do desejo pelo conhecimento. Se às perguntas a criança não obtiver respostas, ela poderá se tornar apática e sem interesse em conhecer. O fato é que, “[...] para desenvolver os sentimentos intelectuais da criança é preciso satisfazer os seus interesses e dar-lhe a conhecer inúmeros fenômenos da realidade” (BLAGONADEZHINA, 1978, p. 375).

Os sentimentos estéticos estão intimamente ligados aos sentimentos morais e consistem na valorização emocional de diferentes situações da vida e de sua representação na arte como algo que é belo, que é espetacular. Mas, pode ocorrer o contrário; uma análise de algo que traga emoções desagradáveis. Isso ocorre com os sentimentos morais também (ZAPOROZHETS, 2017). Dessa forma, a educação dos sentimentos estéticos faz-se necessária, pois, por meio deles, a criança aprende a apreciar o belo na natureza, por exemplo. Isso pode gerar a necessidade de preservar a beleza natural e tornar-se parte do sentido de comunidade, pois envolve preservar algo relevante para a vida coletiva, para a preservação das espécies animal, vegetal e humana.

Os sentimentos morais estão intimamente ligados com as normas e as regras de conduta impostas pela sociedade. O sentimento moral passa a existir quando há uma comparação do pensamento ou da conduta pessoal ou de outrem com o que o sujeito aprendeu sobre as regras para viver em sociedade. Está ligado ao valor moral que tem ou, ao contrário, quão intoleráveis

são os atos, os pensamentos ou as intenções do sujeito em sua relação com a sociedade. Dessa forma, o controle das emoções do sujeito está intimamente ligado com o desenvolvimento dos sentimentos morais de sua personalidade, relacionado à educação que recebeu e às experiências de vida que teve (BLAGONADEZHINA, 1978). A criança das séries iniciais da escolarização, geralmente, não sabe explicar por que deve agir de uma maneira ao invés de outra, porém os sentimentos morais já existem e são formados por suas experiências.

Os sentimentos morais em idade escolar primária geralmente se formam antes de que a criança conheça as normas morais. Nesta idade os sentimentos tem um caráter direto. Com frequência a criança não pode explicar porque (sic) se deve agir assim ou de outra maneira, mas seu sentimento moral, consequências de sua experiência, lhe indica o que é bom e o que é mau. Por isso a experiência prática da conduta moral tem um grande significado para que se formem os sentimentos morais em idade escolar primária (BLAGONADEZHINA, 1978, p. 378).

Para a criança, a aprovação de seus comportamentos por seus pais é muito importante e por isso se esforça para ter essa aprovação. Ao longo da vida infantil, a exigência sobre a criança se torna maior, ela já começa a conviver com algumas regras, normas éticas e padrões de comportamento esperados de sua conduta e acaba se enquadrando nesse padrão de comportamento ético para agradar as pessoas mais próximas, principalmente os pais (BOZHOVICH, 1987). Nesse período da vida, não se preocupa ainda com o seu ato em si, mas em receber um elogio ou reprovação de seus pais e pessoas queridas e isso vai contribuindo para a formação dos sentimentos morais da criança.

De acordo com Blagonadezhina (1978), as crianças em idade pré-escolar começam a adquirir uma experiência moral quando têm a oportunidade de participar de alguma atividade coletiva, possuem alguma obrigação social e efetuam trabalhos que não sejam complicados para a sua idade. Nessas situações o/a professor/a pode ser o mediador, proporcionando atividades em grupos para as crianças, pequenas tarefas como a organização da sala e busca de materiais ou mesmo trazer alguma informação importante para o grupo sobre algo que aconteceu na comunidade no final de semana. Se a criança for inserida nessas pequenas atividades, suas experiências morais vão se desenvolvendo e, ao mesmo tempo, o sentido de comunidade também, pois começa a entender que faz parte de uma pequena comunidade que é a turma da sala, mas, ao mesmo tempo que pertence a uma comunidade maior que é a sua vizinhança e que situações vivenciadas lá fora podem afetar a comunidade menor.

Essa maneira de educar as crianças para ter uma experiência moral é observada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa – apresentado no capítulo 2 de forma mais

detalhada –, que preza pela prática de valores democráticos desde a Educação Infantil. O objetivo do Movimento é construir com as crianças, por meio de “[...] estruturas de cooperação educativa em circuitos de comunicação e na vivência da democracia direta [...]”, uma comunidade escolar em que todos se apoiem mutuamente na resolução de problemas (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 94). A dinâmica escolar favorece um clima positivo de cooperação, solidariedade, justiça e reciprocidade em todo o processo educativo. A criança tem a oportunidade, desde pequena, de aprender valores morais, aprender o valor da comunidade e como é positivo viver nessa comunidade cooperativa onde há reciprocidade de todos em relação às atitudes, sentimentos e valores.

Outra questão relevante para o desenvolvimento dos sentimentos morais na criança é ela conhecer a vida e o trabalho dos adultos (ZAPOROZHETS, 2017). A escola pode desempenhar um papel essencial nesse processo educativo proporcionando às crianças o conhecimento de diferentes tipos de profissão. Essa atividade pode ser realizada envolvendo os pais – trazendo-os à escola para apresentar suas profissões –, promovendo passeios na comunidade para conhecer diferentes profissões (FOLQUE, 2018). Pode, ainda, proporcionar às crianças a oportunidade de brincar livremente de jogo de papéis sociais que possam expressar a sua percepção sobre o trabalho e as várias atividades humanas. Aprender sobre as diversas formas de trabalho na vida social desenvolve o sentimento de responsabilidade diante da sociedade em que está inserida.

Ao participar de diversas formas na vida social e ao assimilar as normas morais de conduta de uma dada sociedade, o homem começa a compreender e a sentir suas responsabilidades diante da sociedade e das demais pessoas. Experimenta atitudes emocionais positivas em relação às ações que correspondem às exigências morais e atitudes negativas em relação às ações que não respondem a estas (ZAPOROZHETS, 2017, p. 142).

Para Zaporozhets (2017), envolver a criança em atividades coletivas na escola, desenvolve um sentimento de companheirismo, de coletividade e de valores morais. Em crianças da educação pré-escolar, é possível ver esse companheirismo nos grupos de brincadeiras, de jogos comuns. Porém, nas crianças do ensino fundamental é possível perceber um companheirismo além dos grupos de brincadeiras afins, um companheirismo mais sólido que ocupa um papel fundamental na vida delas. E quando se envolvem em atividades coletivas na escola em que podem intervir, tomar alguma decisão, se expressarem livremente – serem autônomas –, passam a se sentir não apenas membros momentâneos do grupo e sim parte

daquela comunidade, com direitos e deveres a cumprir, desenvolvendo, assim, um sentimento de pertencimento e de responsabilidade pela comunidade.

O elevado desenvolvimento dos sentimentos morais é uma importante qualidade do homem. Eles fazem com que este tenha uma maior participação na vida e nas atividades das pessoas próximas, lute apaixonadamente contra qualquer injustiça ou mentira e cumpra suas responsabilidades morais com ardor e entusiasmo (ZAPORÓZHETS, 2017, p. 143).

O desenvolvimento da personalidade e de todas as funções psicológicas superiores está permeado pelos sentimentos, pelas emoções e não há como separá-los (VIGOTSKI, 2018), aplicando-se esse mesmo processo para a formação do sentido de comunidade também. As questões afetivas fazem parte da personalidade da pessoa e por isso a importância de compreender os sentimentos e as emoções e como se desenvolvem para, assim, compreender o sentido de comunidade e como ocorre o seu desenvolvimento com as crianças na educação pré-escolar e escolar (séries iniciais).

No desenvolvimento da espécie (filogênese), a atividade realizada em grupos organizados tinha maior sucesso do que a atividade individual e foi fator decisivo no seu desenvolvimento. Dessa forma, comunidades foram surgindo e essa organização deu origem ao ser humano que conhecemos hoje: que elaborou instrumentos, formou e desenvolveu funções psicológicas superiores, linguagem, ou seja, uma cultura, uma vida em sociedade, em comunidade (VIGOTSKI, 1996).

#### 2.4.2 O Sentido de Comunidade

Um dos pioneiros a estudar o senso de comunidade foi McMillan (1986). Para o autor,

O senso de comunidade é um sentimento que os membros têm de pertencer, um sentimento de que os membros são importantes uns para os outros e para o grupo, e uma fé compartilhada que os membros precisam conhecer através do seu compromisso de estar juntos. (MCMILLAN, 1986, p. 9).

Entendemos que o sentido de comunidade pode ser definido como a ideia que o sujeito tem sobre a associação de pessoas que têm os mesmos objetivos; a capacidade que o indivíduo tem de sentir e julgar qualidades que sejam comuns em uma sociedade. Mas o conceito vai além disso, já que é a capacidade que o sujeito tem de entender que ele não está só neste mundo, que suas necessidades e aspirações não são as únicas a serem respeitadas e requeridas e que, num mundo com 7,8 bilhões de habitantes, onde o ajuntamento de pessoas se faz cada vez maior,

pensar no próximo, discutir sobre o convívio em sociedade e o bem-estar de todos é imprescindível. “O sentido que funda uma comunidade é o sentido do justo e do bem comum que vive em todos nós. Trata-se, pois, de um sentido que se adquire através da vida, em consequência dos objetivos que junta as pessoas em torno de um compromisso mútuo” (SERRALHA, 2015, p. 10).

Cabe à educação formal pensar sobre a formação da personalidade da criança, devendo considerar o modelo moral de acordo com o ideal de homem e mulher exigidos pela sociedade (uma sociedade que promova o desenvolvimento humano em suas melhores possibilidades), contribuindo para o desenvolvimento de características da personalidade que são peculiares, únicas à criança em questão, às suas particularidades individuais (BOZHOVITCH, 1986). Daí a necessidade de estarmos atentos ao tipo de sociedade que queremos para as crianças: uma sociedade em que as pessoas devem ser respeitadas independentemente de sua classe social, cor, religião ou gênero? Queremos educar crianças que se adequem à sociedade que está posta ou crianças que construam uma sociedade igualitária?

Quando a criança participa da vida social, de atividades ligadas a uma comunidade, começa a sentir responsabilidade diante do grupo. Portanto, quando se proporciona às crianças vivências nessa perspectiva, é possível a formação e o desenvolvimento do sentimento moral (ZAPOROZHETS, 2017). Quando se organizam situações em que a criança, juntamente com o seu grupo, combina as tarefas a serem cumpridas, como cumpri-las e quem irá cumprir, proporcionamos oportunidades de formação do sentido de grupo. O adulto pode agir de forma a conduzir o grupo, a entender que, no dia determinado de ela cumprir alguma tarefa que contribua para o bem coletivo do grupo, tal como servir o lanche, por exemplo, a criança deverá cumprir o seu dever em detrimento de fazer qualquer outra coisa naquele momento.

Não é possível limitar-se, na educação da criança, somente a comunicar-lhe os conhecimentos já adquiridos e a formar determinados hábitos de conduta, é indispensável desenvolver também as atitudes emocionais corretas em relação ao que lhe rodeia e formar elevados sentimentos morais (ZAPOROZHETS, 2017, p.135).

A escola pode trabalhar de forma a desenvolver na criança o sentimento de que não é correto cortar a fila, porque desrespeita-se o colega que chegou primeiro; que é preciso partilhar os brinquedos, pois brincar junto pode ser mais divertido do que brincar sozinho com os brinquedos, ou seja, vivenciar com as crianças o sentido de comunidade.

Quando a escola proporciona à criança situações que ela pode, juntamente com os colegas, organizar as tarefas que devem ser cumpridas pelo grupo e ajuda a problematizar a

importância de todos contribuírem para as tarefas e o bom andamento do grupo em sala, vão-se criando situações na vida cotidiana da criança em que ela aprende que existem deveres a serem cumpridos, sentimento de amizade, de companheirismo, de empatia, de respeito, de amor ao próximo e de trabalho em equipe para o bem comum de uma comunidade (ZAPOROZHETS, 2017). Todas essas características são aprendidas pela condição de vida e educação que essa criança tem. Assim, o que aprende na coletividade, fará parte de sua individualidade. E se as relações afetivas não são favoráveis, prejudicam o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, o sentido de comunidade para a vida adulta.

Zaporozhets (2017) defende que tudo o que é tipicamente humano, é aprendido nas relações concretas de vida e educação. As necessidades, os motivos, os interesses e os sentimentos são aprendidos ao longo da vida humana nas experiências coletivas. Experiências positivas de ajudar, de respeitar, de colaborar e de apoiar o próximo contribuem para que se desenvolva o sentido de comunidade e o contrário é verdadeiro. Zaporózhets (1987, p.244) a respeito, assim, escreve:

As primeiras interações afetivas desfavoráveis com os adultos próximos e com os coetâneos, o caráter defeituoso da comunicação emocional com as pessoas a sua volta pode alterar a formação posterior da personalidade e levar, por exemplo, a criança quando se tornar adulta, mesmo tendo um grande desenvolvimento intelectual, a ser uma pessoa seca e insensível, incapaz de ser empática à alegria ou à tristeza de outras pessoas, de estabelecer relações amistosas.

Como já discutimos ao longo deste trabalho, para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano nasce apenas com a possibilidade de se tornar humano. A construção do tipicamente humano – racionalidade, emoção, sentimentos, valores, comportamentos e tudo o que diferencia o ser humano dos outros animais – é aprendido no decorrer de sua vida. Sendo assim, a criança terá o sentido de comunidade desenvolvido se for educada para tal, se for inserida em um ambiente social em que possa vivenciar, coletivamente, situações em que crianças mais experientes ou adultos tenham essas qualidades e proporcionem o desenvolvimento delas no grupo. Atitudes como ceder a vez na fila, ajudar o colega a fazer a tarefa, deixar o colega dizer o que está sentindo ou pensando, reconhecer um erro, deixar de ir brincar na hora do recreio para ficar com o colega que não pode correr, porque está com a perna machucada não são inatas, genéticas, nem surgem do nada: são aprendidas por meio das relações das crianças com os adultos e seus pares mais experientes.

Mais uma vez se reforça a necessidade da intencionalidade do adulto em proporcionar vivências para que as crianças aprendam a ser solidárias. Quando a criança aprende, “[...] sente simpatia por aquelas ações que ajudam na construção da nova sociedade e na formação de novas relações entre homens e indigna-se em relação a tudo que prejudique a sociedade e a tudo que moleste seu avanço” (ZAPORZHETS, 2017, p. 142).

## **2.5 O papel da educação formal na formação da personalidade de crianças com qualidades para viver em comunidade**

Para pensar o processo de educação e o papel dos/as professores/as no contexto democrático, é fundamental refletirmos sobre como se constitui o sujeito, como se constitui a personalidade e, com ela, valores essenciais para viver em uma sociedade desenvolvente, o que fomos desenvolvendo até o presente momento. O objetivo deste tópico é trazer elementos sobre o papel da educação formal no processo de formação da criança com qualidades para viver em comunidade, mais especificamente, discutir o papel da escola e da intencionalidade do/a professor/a no processo de educação para a formação de qualidades nas crianças para elas viverem em comunidade.

Sabemos, com base na THC, que é por meio da educação, isto é, da relação entre a criança e os adultos, da cultura por meio da comunicação, e de suas condições de vida, do lugar que ela ocupa em seu meio, suas vivências, sua vida material, que ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por meio dessas relações, inteligência, valores, consciência, memória, afetividade, caráter, capacidade de autorregulação e planejamento, moralidade, vai-se constituindo a personalidade da criança.

Mukhina (1995, p.43) sintetiza o que discutimos ao defender a ideia de que: “A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, em última instância, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade”. Para que haja o máximo desenvolvimento das qualidades humanas é preciso que a criança esteja inserida na sociedade convivendo com outras pessoas e com objetos culturais e, nesse processo, conhecendo a cultura em sua máxima expressão, aprendendo com as relações que estabelece.

As aptidões e as funções que se desenvolvem no decorrer da história social da humanidade, não são fixadas no cérebro humano ou transmitidas por hereditariedade, não são realizadas sobre as funções fisiológicas elementares do cérebro, mas, sobre as associações que

se formam ao longo do desenvolvimento do indivíduo. A humanização do cérebro do homem obedece às leis sócio-históricas. O córtex cerebral com suas 15 bilhões de células nervosas é capaz de formar órgãos funcionais, novas conexões, neoformações que possibilitam a expansão criadora e produtiva ilimitada do ser humano (LEONTIEV, 1978).

A resposta para o desenvolvimento da raça humana não se encontra nas leis biológicas e sim, na natureza social do homem. O homem distingue-se radicalmente das espécies animais por ter atividade criadora e produtiva. O homem, diferentemente de outros animais, não se adapta à natureza, mas a transforma de acordo com as novas necessidades que o próprio homem vai criando ao longo de sua história (LEONTIEV, 1978). Assim, é a partir do contato da criança com essa natureza transformada (instrumentos, signos, cultura, arte, entre outros) que funções psíquicas novas vão se desenvolvendo.

Se a criança se desenvolve a partir da relação social/cultural, de suas vivências, de sua condição de vida material, da comunicação e do lugar que ocupa nas relações de que participa, “do estar” inserida numa atividade, a escola pode ser o melhor espaço para o desenvolvimento da criança. É, na escola, que a criança deverá ter acesso à cultura mais elaborada; é, na escola, que ela deverá ter acesso aos conceitos científicos que servirão de base para a formação e o desenvolvimento das melhores qualidades humanas. Cabe à escola, portanto, organizar as condições favoráveis para a criança constituir-se como pessoa (MELLO; FARIAS, 2010<sup>9</sup>).

Para isso, é necessário que a escola assuma o seu papel e sua linguagem de forma a promover o máximo desenvolvimento cultural e emocional da criança, o que envolve organização, sistematização e intencionalidade de modo que se possibilite ao indivíduo singular acesso e domínio sobre os saberes constituídos e o universo material construído pela coletividade (MELLO; FARIAS, 2010).

Para Lima e Akuri (2017, p. 127), o currículo a ser implementado na Educação Infantil deve ser aquele “[...] que expresse nossas melhores escolhas docentes – elegendo os elementos da cultura a serem apresentados às crianças e colocando-os a serviço de vivências intencionalmente planejadas e propostas [...]”. O professor/a é o principal agente para a promoção do desenvolvimento infantil na escola; é quem organiza as condições adequadas em sala para que as crianças tenham encontros com a cultura nas suas formas mais elaboradas. É, ainda, quem irá propor os materiais a serem utilizados, as atividades a serem desenvolvidas, as brincadeiras livres e os espaços que serão utilizados para que se tenha o máximo desenvolvimento.

---

<sup>9</sup> O conceito das autoras é baseado nos estudos de Vigotski sobre a cultura.

Se se quer desenvolver uma personalidade solidária em que haja cooperação e que se estendam os comportamentos por onde as crianças forem (sala, ambiente familiar, em seu bairro, grupo do parque, dentre outros), é preciso realmente a participação intencional do/a professor/a no processo. O/a professor/a deverá ser o ouvinte e o mediador no processo de aprendizagem e mais do que isso; um animador das experiências infantis e de suas descobertas (VALA; GUEDES, 2015). A intervenção pedagógica do/a professor/a, no processo de desenvolvimento de uma personalidade solidária nas crianças, é fundamental. Necessário também ser “[...] agente cívico promovendo atitudes de cooperação e partilha entre elas, procurando que estas se assumam como construtoras de projetos em cooperação” (VALA; GUEDES, 2015, p. 62).

Concordamos com Giardinetto (2000), que defende a escola como sendo um espaço propício não apenas para a realização do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos científicos, mas também o espaço para promover sensibilidade artística, discussões filosóficas, políticas e sociais. Na escola, a criança pode apropriar-se de valores sociais e éticos que são relevantes para a sua formação cidadã e para a formação de uma atitude solidária.

A criança não é limitada apenas ao círculo de relacionamento dos seus familiares. Quando chega a idade de a criança ir para a escola, surge um novo círculo de relacionamentos que irá influenciar mudanças significativas no seu modo de vida (LEONTIEV, 1978). Os/as professores/as, nesse período da vida da criança, passam a fazer parte de um círculo íntimo de relacionamento e tornam-se mediadoras/es na promoção dos conhecimentos humanos mais elaborados e até mesmo nas relações com as outras crianças de sua idade (LEONTIEV, 1978).

A aprendizagem da criança começa muito antes da escola, já que a educação escolar não começa do zero; vai-se para a escola com muitos conhecimentos adquiridos a partir das relações do dia a dia como os pais, parentes, amigos e outras pessoas que a cercam, porém, a escola exerce papel fundamental na sua evolução. A criança abandonada a si mesma não terá evolução de seus pensamentos abstratos e por isso “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (VIGOTSKI, 2001, p.113).

A escola é (ou deveria ser) um espaço rico e propício para a humanização e, por isso, é essencial haver planejamento para as ações, para a utilização do tempo e do espaço, mesmo porque, vemos cada vez mais crianças de todas as classes sociais passando boa parte do seu dia

na Escola de Educação Infantil e desde os primeiros meses de vida<sup>10</sup> (MELLO, 2007). Assim, se faz necessário entender que a creche e a escola da infância deveriam ser o melhor lugar para a educação dos pequenos, pois as atividades podem ser organizadas de maneira que produzam as condições adequadas de vida e educação, que promovam a apropriação das qualidades humanas a partir das vivências em atividades e situações preparadas de forma intencional para serem vividas coletivamente pelas crianças. Para isso, é necessário que se respeitem as suas formas típicas de atividade, ou seja, é necessário promover atividade de tato com objetos, a comunicação entre as crianças e entre elas e o adulto, o brincar livremente, dentre outras atividades promotoras da formação de qualidades humanas (MELLO, 2007).

Por isso, é importante refletir sobre a forma adequada para promover o máximo desenvolvimento humano nas crianças da Educação Infantil. Promover uma educação que respeite as formas de relação da criança com o mundo/cultura que a cerca, proporcionando seu acesso à cultura histórica e socialmente acumulada (MELLO; FARIAS, 2010).

É recente a visão humanizadora da educação. Com o rompimento da visão biologizante do ser humano, Vigotski e seus colaboradores trazem uma nova perspectiva para a educação. O ser humano sai da condição passiva de ser e passa para uma posição ativa de se fazer, de se construir, de ser o criador de sua própria história de vida. Por meio da educação é possível construir novos caminhos, novas possibilidades, novos sonhos para cada criança na escola (FOLQUE; MELLO, 2015).

Mello e Farias (2010) entendem o espaço escolar sob perspectivas que vão além de seu espaço físico e material. O espaço escolar também tem a ver com as relações humanas estabelecidas na escola e como aquele que promove o acesso à cultura de forma tal que se constituam vivências. As relações, o espaço, a forma de gerir o tempo, o modo como se apresenta a cultural constituem elementos que compõem as vivências. A escola planejada em suas questões físicas, materiais, relacionais e de apresentação da cultura, certamente contribuirá para que a criança se desenvolva em suas máximas possibilidades humanas.

[...] na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2016, p. 89).

---

<sup>10</sup> Dados do censo escolar 2018 afirmam que a Educação Infantil tem 8,7 milhões de crianças atendidas, incluindo creche e pré-escola.

A escola é o lugar em que a criança entra em contato com a cultura mais elaborada (FARIAS; MELLO, 2010). Podemos dizer que também fazem parte dessa cultura as regras morais, as qualidades para viver em sociedade e isso requer a intencionalidade dos professores. É necessário que eles entendam verdadeiramente o seu papel no processo de educação, que entendam “[...] a verdadeira dimensão política das suas próprias vidas” (RAMOS DO Ó, 2016, p. 19), para assim, promover o máximo desenvolvimento da criança.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a figura do professor é imprescindível, pois é por meio dele que o conhecimento sistematizado e mais elaborado é apresentado à criança em última instância, isso porque há muitas formas de o conhecimento chegar à criança, mas a escola (professor/a) tem esse papel de organizar e apresentar esse conhecimento (MELLO; FARIAS, 2010). A figura do/a professor/a é fundamental em todo o processo de intervenção com as crianças, pois é um mediador para que a criança aprenda e, conseqüentemente, se desenvolva.

O/a professor/a é responsável por mediar a relação entre as crianças e o grupo. Entre as crianças pequenas o/a professor/a tem o papel principal de mediar as relações entre as crianças no grupo, pois por meio de sua relação pessoal com cada criança ele/a pode agir como mediador/a e incentivador/a dessa relação de afinidade entre o grupo (LEONTIEV, 2001). Por isso, ao planejar suas ações, o docente deve sempre introduzir atividades coletivas, pois elas proporcionam relações valiosas para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e do aprendizado de regras de convivência coletiva (LIMA, 2001).

Segundo Louseiro (2011), quando o/a professor/a lança um desafio de resolução de problemas para uma turma e não intervém diretamente na situação, promove crescimento para o grupo e para a criança que precisa de ajuda. Segundo a autora, a arte de ser professora é a de gerir a ansiedade de o/a professor/a querer resolver alguma situação conflituosa em sala de aula sozinha, porém precisa ter autocontrole para pedir a ajuda de todas as crianças para resolverem a situação, pois essa postura promove nas crianças autoconfiança e comprometimento com as regras e com o crescimento e bom andamento do trabalho do grupo.

A educação humanizadora defendida pela THC requer a criança em atividade, ou seja, ela se apropria do conhecimento de forma ativa e não apática, sendo apenas receptora das informações. É necessário que haja envolvimento emocional com o resultado e não um simples cumprimento de tarefa sem nenhum significado para ela, porque ela pode aprender a ser autônoma ou submissa e a cumprir apenas o que é determinado pelo adulto. Portanto, é essencial que os/as professores/as escolham educar a criança a ser autônoma, criativa e protagonista de sua história de vida (MELLO, FOLQUE, 2015).

Encontramos no Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), por meio de suas intervenções pedagógicas, uma educação preocupada em formar crianças autônomas, empáticas, solidárias, cooperativas – crianças com qualidades para viver em comunidade. E é sobre esse Movimento, com professores/as compromissados em formar nas crianças qualidades para viver em sociedade, crianças cidadãs comprometidas com o bem-estar da coletividade, que traremos elementos no próximo capítulo, além de discorrermos sobre o procedimento metodológico da nossa pesquisa.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA (MEM)

Neste capítulo apresentamos os caminhos percorridos para efetivar a pesquisa proposta e explanamos em que consiste o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, que tomamos por base para discutir nosso tema de pesquisa.

#### 3.1 Caminho Metodológico da pesquisa

A seleção dos dados dessa pesquisa, bem como seu agrupamento e tratamento, está intimamente relacionado ao objetivo geral, definido como: investigar como a escola pode educar com as crianças, de três a dez anos, o sentido de comunidade e para isso nos valem da experiência do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). A Teoria Histórico-Cultural deu-nos subsídios para percorrer esse caminho e entendermos, por meio da lei genética geral anunciada por Vigotski (2012), como é possível fazer isso. Buscamos na experiência do MEM – registrada em artigos e livros – dados sobre a educação para o sentido de comunidade que ali se concretiza e o processo pelo qual essa educação se realiza.

Antes de apresentarmos algumas bases teóricas do MEM, fizemos uma busca nos bancos de dados digitais brasileiros para verificarmos se havia alguma pesquisa sobre o nosso tema. Dessa forma, fizemos um levantamento de dados em artigos, dissertações e teses na Capes e na Scielo Brasil que tinham relação com a nossa temática e como a nossa pesquisa poderia contribuir para fazer avançar a discussão e as práticas na perspectiva da formação do sentido de comunidade com as crianças entre os educadores brasileiros.

##### 3.1.1 Resultados de Pesquisa nos Bancos Digitais de Dissertações e Teses e site de Periódicos Científicos Nacionais (Scielo Brasil)

A revisão de teses, dissertações e artigos científicos foi realizada no segundo semestre de 2019, no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e no Scielo Brasil. Com a palavra-chave: **sentido de comunidade**, com e sem aspas no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, obtivemos 36 resultados, mas apenas um (SANTOS, 2014) com relação com o nosso tema. Nesse trabalho são discutidas as proposições de Martin Buber (1878-1965) que defende

que é, por meio da comunidade, ou seja, das relações sociais que ocorre a educação. A educação só é possível na comunidade e com a comunidade (SANTOS, 2014).

Buscando por “sentido *and* comunidade” e “sentido *or* comunidade” não obtivemos nenhum resultado.

Da busca pela palavra-chave sem aspas, apenas um trabalho apontava em seu título alguma aproximação (NETO, 2005), sem que este, no entanto, estivesse acessível, pois era anterior à plataforma Sucupira.

Com a palavra-chave **valores morais**<sup>11</sup>, com aspas, na base da Capes, selecionamos cinco trabalhos: Anunciação (2000), Oliveira (2006), Souza e Placo (2008), Silva (2015) e Mesquita (2018). No caso de Souza e Placo (2008) e de Silva (2015), tivemos acesso apenas aos artigos publicados referentes aos resultados de suas pesquisas de doutorado no caso de Souza e Placo e de mestrado no caso de Silva.

A pesquisa de Anunciação (2000) foi realizada com professores de pré-escola e faz uma relação sobre as concepções morais encontradas no discurso dessas professoras, suas atitudes e posturas pessoais em sala, sobre os valores e chega à conclusão de que há uma tendência muito forte para um discurso e para uma educação de princípios moralistas e com marcas de legalismo. A autora argumenta que as professoras ensinam os valores da mesma maneira que aprenderam.

Oliveira (2006) faz uma discussão filosófica sobre valores, ética e crenças, sem focar a formação de valores morais em crianças pequenas, nem a ação pedagógica para essa formação.

Souza e Placo (2008) fazem uma pesquisa relacionando as observações realizadas em salas de aula com turmas de 1º a 4º ano com as posturas encontradas em alunos universitários e verifica que é a mesma postura de egoísmo e desinteresse pelo próximo e chega à conclusão de que é nos anos iniciais da educação formal que a criança internaliza os conhecimentos vivenciados coletivamente, tornando-os seus com o tempo, mas se a escola não oportuniza às crianças discutirem sobre atitudes morais, elas não terão os valores morais internalizados na fase adulta.

Silva (2015) pesquisou o processo de inculcação de valores morais na infância entre crianças de Jardim II e crianças da 4ª série, com o intuito de verificar como uma escola específica de sua cidade faz esse trabalho. Chegou à conclusão de que os profissionais da escola, de forma geral, (diretoras, professoras e todos os adultos envolvidos) conseguem inculcar nas crianças, por meio de ações e comunicações, valores como: justiça, respeito e solidariedade.

---

<sup>11</sup> Usamos essa palavra-chave por estar intrinsicamente ligada à formação da personalidade, consequentemente, à formação do sentido de comunidade.

Mesquita (2018) faz uma discussão teórica a partir da THC, focando nas relações que se estabelecem na escola, mas não na ação pedagógica intencional para a formação dos valores humanizadores.

Com a palavra-chave valores morais sem aspas selecionamos dois trabalhos que poderiam ter relação com o nosso tema: Lima (2003) e Potes (2004). Tivemos acesso apenas ao primeiro trabalho. Lima (2003) considera a importância de ensinar a ética e os valores morais na Educação Infantil, assumindo que o desenvolvimento moral se dá desde a infância e defende a importância de a Educação formal trabalhar os valores morais na escola.

Da busca no Scielo utilizando a palavra-chave valores morais” obtivemos 97 resultados. Destes, selecionamos cinco artigos: Menin (2002), Goergen (2005), Vasconcelos et. al. (2010), Müller e Alencar (2012) e Tavares et. al. (2016), por apresentarem relação com o nosso tema.

A pesquisa de Menin (2002) tem como foco a formação dos valores morais na formação do professor.

Goergen (2005) discute o conceito de valores e ética com uma perspectiva filosófica. Escreve sobre a importância de ensinar os valores morais e a ética no mundo contemporâneo. O autor enfatiza o papel fundamental da educação e do professor para promover o desenvolvimento da liberdade, da responsabilidade e da emancipação de seus alunos. Para o autor, não se deve doutrinar os alunos a seguir determinadas regras, mas o processo deve ocorrer por meio da reflexão e dos argumentos a fim de se tornarem autônomos e assumirem responsabilidades na vida social.

Vasconcelos et. al. (2010) fazem uma discussão teórica sobre juízos e valores morais. Os autores investigam e refletem criticamente sobre as teorias que contribuíram com conceitos relevantes da Psicologia Moral.

Müller e Alencar (2012) discutem como professoras do 6º ao 9º aprenderam sobre o valor moral da justiça e como ensinam esse valor moral em suas práticas pedagógicas. A maioria das professoras afirma que aprenderam de forma impositiva e a pesquisa revela que a imposição está presente em suas intervenções pedagógicas com os alunos, mesmo que em forma de conversa, o que implica que as professoras ensinam do mesmo modo que aprenderam.

Tavares et. al. (2016) realizaram uma pesquisa com estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental e médio e professores de escolas públicas e privadas para construir e validar uma escala de valores sociomorais.

Utilizamos os conectivos *and* e *or* (“valores *and* morais” e “valores *or* morais” – com aspas) e obtivemos o mesmo resultado das duas pesquisas anteriores.

Utilizamos a palavra-chave valores morais sem aspas e surgiram 421 resultados. Destes, selecionamos dois: Araújo (2000) e Goergen (2007) por terem relação com a nossa temática.

De acordo com Araújo (2000) é papel fundamental da escola contribuir de forma intencional para a educação moral das crianças.

Um dos objetivos da educação é o da formação ética, propõe ações intencionais para que a escola propicie aos sujeitos da educação os instrumentos necessários à construção de suas competências cognitivas, afetivas, culturais e orgânicas, dando-lhes condições de agir moralmente no mundo (ARAÚJO, 2000, p. 91).

Goergen (2007) destaca o fato de que os valores morais estão em debate, porém os comportamentos imorais continuam a crescer avassaladoramente. De acordo com o autor, os problemas morais não se restringem a um ou a outro grupo, mas podem ser observados em toda a sociedade. O autor defende a tese de que a educação moral não deve ser realizada por meio de imposições rígidas de regras, mas por meio do diálogo baseado na justiça.

Utilizamos a palavra-chave com os boleadores *and* e *or* e não obtivemos nenhum resultado que tivesse relação com a nossa pesquisa.

No Catálogo de teses e dissertações da Capes, procuramos com a palavra-chave **sentido de grupo** com e sem aspas e não encontramos nenhum resultado. Depois utilizamos sentido de grupo com aspas juntamente com os boleadores *and* e *or*, e também não encontramos nenhum trabalho relacionado ao nosso tema. Usando a palavra-chave sentido de grupo sem aspas com o boleador *and* e *or*, encontramos um resultado: Pinheiro (2010). Essa pesquisa ocorreu com os alunos do Ensino Fundamental e Médio e envolve pais, professores, coordenadores e diretora da escola com o objetivo de investigar a formação de um grupo de apoio na escola, considerando a construção colaborativa e partilhada de conhecimentos e transformação de práticas na comunidade escolar. Para a autora, os grupos são importantes espaços democráticos para a formação de alunos mais autônomos e integrados na sociedade, ainda que não tenha alcançado os resultados esperados. A autora considera que o fato de o grupo formado por ela ser heterogêneo e composto por membros escolares que tinham seus papéis definidos e ocupavam seus espaços, anteriormente, à formação do grupo, dificultou o desenvolvimento do trabalho. Outro fator apontado foi o curto espaço de tempo (oito encontros de trabalho com o grupo). A pesquisadora considera que, para ocorrer mudanças consideráveis, é preciso mais tempo de trabalho no grupo.

No Scielo (Brasil), a palavra-chave “sentido de grupo” (entre aspas) não trouxe nenhum resultado. O mesmo aconteceu com o uso dos boleadores *and* e *or* (“sentido and grupo” e

“sentido or grupo”). Com a palavra-chave sem aspas, encontramos um artigo: Luís, Andrade e Santos (2015) sem acesso permitido. Com a palavra-chave sem aspas, com os boleadores *and* e *or*, não encontramos artigo que tivesse relação com o nosso tema.

Num artigo da Revista *Early Years*, Koivula e Hannikäinen (2017), relatam a pesquisa realizada em creche e investigam como as crianças desenvolvem o senso de comunidade (esse artigo chegou ao nosso conhecimento em meados de 2018, por sugestão da orientadora). A pesquisa mostra que, ao final de onze meses, as crianças tinham consolidado o senso de comunidade entre os membros de seu grupo, ou seja, se sentiam pertencentes àquela comunidade.

### 3.1.2 A Pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois se caracteriza “[...] por uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79). Concordamos com o autor quando defende que o conhecimento não se reduz a dados isolados ou a teorias explicativas; que o/a pesquisador/a é parte integrante do processo de conhecimento que interpreta e ao qual atribui significado. O objeto da pesquisa não é um dado neutro ou inerte, mas possui significado a partir das relações que os sujeitos concretos têm com ele. E é por meio dessa relação dinâmica entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa que se procura responder à seguinte questão: como a escola pode educar com as crianças o sentido de comunidade? E como se faz isso no MEM? Para responder a essa questão, selecionamos os artigos publicados na Revista do MEM, a partir de um recorte temporal de 2010 a 2020, para a revisão bibliográfica. O recorte realizado deu-se por conta de precisarmos estabelecer um período para a pesquisa. Não houve um acontecimento histórico ou fato relevante que marcasse a nossa escolha.

Escolhemos para compor os dados da pesquisa os artigos que tinham relação com a nossa temática a partir dos títulos (ver Quadro 1). Depois da seleção dos artigos pela temática, escolhemos aqueles que descreviam o dia a dia das crianças, suas falas, as atividades realizadas, a intervenção dos colegas e depoimentos das crianças – relatados por professores - que expressassem o que sentiam sobre o MEM, suas atividades e as intervenções dos colegas e professores/as. Optamos por analisar os textos que, de alguma forma, demonstrassem como era o dia a dia no MEM e como realizavam as suas práticas pedagógicas.

Como chegamos ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa? Em 2019, fiz uma disciplina na UNESP - Marília em que a professora convidada compartilhou com o grupo sua experiência no MEM e isso provocou meu interesse sobre as intervenções pedagógicas realizadas, as quais pareciam bem assertivas na questão da formação do sentido de comunidade com as crianças. Por isso, naquele período, estudei alguns textos para melhor conhecer a temática, o que me encantou ainda mais. O segundo motivo foi o fato de o MEM possuir uma revista em que há uma publicação regular dos professores do próprio movimento e de associados sobre suas práticas, inquietações e discussões teóricas sobre a dinâmica do Movimento e isso enriqueceria o processo de pesquisa. A periodicidade da revista, sua organização e sistematização foram pontos importantes para que conseguíssemos realizar a pesquisa. Já o terceiro motivo da escolha foi reforçado pela proximidade da língua, pois não teríamos dificuldade em realizar a pesquisa.

Depois da análise dos títulos dos artigos feitos ano a ano (de 2010 a 2020), selecionei 57 artigos que tinham relação com a pesquisa (Veja Apêndice 1). Eram títulos que tinham palavras ou sugeriam ter relação com a formação do sentido de comunidade ou com a idade das crianças da pesquisa.

Selecionados os 57 artigos, os lemos na íntegra, pois os artigos da Revista do MEM não apresentam o Resumo. A leitura dos artigos foi importante não apenas por permitir a seleção dos que seriam analisados e comporiam os nossos dados de pesquisa, mas também para aprofundamento teórico em relação ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Conforme Lakatos e Marconi (1992, p.15), a leitura é um processo fundamental no processo de pesquisa, porquanto “[...] ler significa conhecer, interpretar, decifrar. A maior parte dos conhecimentos é obtida por meio da leitura, que possibilita não só a ampliação, como também o aprofundamento do saber em determinado campo cultural ou científico”.

Ao final da leitura, foram selecionados dez artigos para a análise, conforme destaque no quadro abaixo.

**Quadro 1 - Artigos Utilizados para Análise**

| Autor (es)              | Título do artigo                                                                                         |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LOUSEIRO, Marta (2011). | Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. |

|                                                                                |                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| ALMEIDA, Marta Botelho de (2014).                                              | Os direitos de participação das crianças: um estudo de caso no Jardim de Infância. |
| GUEDES, Manuela (2014).                                                        | Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão.                |
| VALA, Adelaide; GUEDES, Manuela (2015).                                        | A importância das interações na construção das aprendizagens.                      |
| MESTRE, Luís (2017).                                                           | Gestão cooperativa do currículo no 1.º Ciclo – Um percurso.                        |
| VIDEIRA, Liliana; FÉLIX, Sônia (2017).                                         | Creche: Primeiras experiências numa comunidade de aprendizagem.                    |
| SILVA, Sofia; SOUSA, Ana (2017).                                               | Planificação e avaliação cooperativa: um percurso no jardim de infância.           |
| FERNANDES, Conceição; FILIPE, Joana; LIBERAL, Joaquim; LOUSEIRO, Marta (2019). | A gestão cooperativa do currículo como forma de socialização democrática.          |
| LANHOSO, Marta; BISPO, Vera. (2020).                                           | Aprender a pensar em conjunto.                                                     |
| LANHOSO, Marta; DAMÁSIO, Selma. (2020).                                        | Das múltiplas vozes partilhadas à ação.                                            |

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.2 O Movimento da Escola Moderna Portuguesa

Neste tópico, apresento o Movimento da Escola Moderna Portuguesa e trago elementos de como nele se trabalham qualidades para o convívio em sociedade/comunidade. Aponto como os elementos que caracterizam o sentido de comunidade concretizam-se nas intervenções pedagógicas do MEM.

De acordo com Ramos Do Ó (2016, p. 19), o MEM cumpre o papel de uma educação humanizadora e constitui-se como:

[...] uma associação que se assume como movimento de cidadania democrática de professores [...] e surgiu a partir de um grupo de profissionais da educação que resolveu rejeitar fortemente a pedagogia tradicional e que tem como compromisso transformar os alunos em uma comunidade de aprendizagem (RAMOS DO Ó, 2016, p.19).

O MEM assume-se como uma pedagogia fundamentada em uma comunidade de aprendizes que tem, como centro de sua atenção, as relações do grupo, ou seja, o foco de suas intervenções pedagógicas é a formação do cidadão em um grupo cooperativo. Desse ponto de vista, não tem como foco indivíduos e sim, o grupo cooperativo. Todos os participantes da comunidade educativa são responsáveis no processo de aprendizagem, todos colaboram para o desenvolvimento do outro e de si mesmo (FOLQUE, 2014). Assim, o MEM se “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (NIZA, 1996, p.139).

São professore/as que decidiram fazer intervenções pedagógicas intencionais para, realmente, mudar a educação tradicional: conseguiram compreender o papel político de suas próprias vidas e o quanto a sua profissão pode contribuir para a transformação da sociedade. Vejamos a seguir, como surgiu e se consolidou o MEM em Portugal.

### 3.2.1 O MEM tem uma história

Nóvoa (1998) defende que o MEM conseguiu firmar-se como referência pedagógica em Portugal porque construiu uma história sólida e baseada em seus ideários prático-metodológicos.

O MEM teve suas raízes nos anos 1960, surgindo como reação à ditadura de Salazar (FOLQUE, 2018). É uma associação de profissionais da educação que teve como ponto de partida a ideia de que a escola desempenha um papel que a torna uma força para “[...] libertar um povo oprimido e sem cultura” (FOLQUE, 2018, p. 49).

Em 1965, Sérgio Niza, juntamente com mais cinco professores, formou um grupo de trabalho no Sindicato Nacional dos Professores que se reunia para analisar e refletir sobre suas práticas pedagógicas a partir do resultado de aprendizagem obtido por seus alunos. Faziam

leituras e debates de textos teóricos sobre a práxis, produzindo instrumentos auxiliares em suas práticas pedagógicas (FOLQUE, 2011).

Em 1966 – ano da morte de Celestin Freinet –, o já Movimento da Escola Moderna Portuguesa (o grupo anteriormente citado já com um número maior de professores) associou-se à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), que exerceu grande influência nos primeiros passos de seu desenvolvimento (NIZA, 1996).

De acordo com Folque (2011, 2018), apesar de os professores reunirem-se desde os anos 1960, suas atividades ocorriam na clandestinidade, pois o regime político da época não permitia a liberdade de associação ou de organização. Nas palavras de Santana (1998, p.6): “Desde essa altura até 1974, registam-se vários Estágios e Encontros, realizados em espaços formais e informais, mas ainda numa semi-clandestinidade, por razões óbvias, dado o contexto político da altura”. Essa primeira fase do MEM estava muito voltada à formação de profissionais de educação pré-escolar e Ensino Primário de iniciativa privada, pois os professores do ensino público não podiam participar do Movimento (PESSOA, 2006).

A partir do dia 25 de abril de 1974 – com a queda do Regime Salazarista – foi permitido ao MEM e a todas as associações políticas e culturais do país a institucionalização legal (SANTANA, 1998). Foi, em 1976, que o MEM se formalizou juridicamente como uma associação de professores independentes e pôde alargar suas ações ao ensino público – proibido até então (FOLQUE, 2011, 2018).

O modelo pedagógico vem-se consolidando e expandindo-se ao longo de mais de 50 anos. Atualmente, o MEM atua em todos os níveis da Educação, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, em instituições públicas e privadas, contando com cerca de 2000 membros e quinze Núcleos Regionais espalhados pelo país. Os membros reúnem-se regularmente para refletir sobre suas práticas pedagógicas, organizados em grupos cooperativos de aprendizagem (SANTANA, 1998; FOLQUE, 2018).

Em todos os Núcleos Regionais os sócios se organizam em “grupos cooperativos” segundo os interesses e necessidades dos vários sócios, onde cada elemento assume o duplo papel de formando e formador, numa permanente interação dinâmica entre as suas práticas de sala de aula, a reflexão individual, as suas experiências como formador e os saberes produzidos no grupo (SANTANA, 1998, p.6 – aspas da autora).

O MEM teve como base inicial as ideias de Freinet, mas com o tempo foi-se deslocando para “um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores portugueses que o vêm desenvolvendo” (NIZA, 1996, p. 139). Com os estudos sistematizados de textos teóricos,

unidos à análise crítica de suas práticas, os professores associados ao MEM passaram a entender a educação a partir da ideia de Bruner e Vigotski. A partir desses autores, consolidou-se o princípio básico do MEM, que sempre foi o de que a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais com a cultura em ação de adultos e crianças que impulsionam o desenvolvimento (NIZA, 1996; FOLQUE, 1999).

### 3.2.2 A autoformação dos professores

O MEM é formado por professores associados voluntariamente que têm como um de seus lemas a rejeição às pedagogias que ora estão centradas no professor, ora estão centradas na criança (FOLQUE, 2014). O MEM adota em seu modelo pedagógico uma perspectiva sociocentrada<sup>12</sup> em que “o grupo é um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação do cotidiano” (FOLQUE, 1999, p. 5). Suas intervenções pedagógicas têm como premissa a promoção da democracia, da comunicação e da cooperação entre todos os participantes do grupo. Esses princípios da educação são utilizados no processo de autoformação dos professores (NIZA, 1996) para refletir sobre suas práticas pedagógicas à luz dos autores estudados pelo grupo, das análises realizadas por eles em relação à comunicação feita de suas práticas pedagógicas e também pela devolutiva de seus alunos em seu processo de aprendizagem (FOLQUE, 2011).

Os membros que se associam ao MEM, comprometem-se em cooperar com a sua formação e, ao mesmo tempo, com a formação de outros associados, assumindo o engajamento de refletir com o grupo a respeito de suas práticas pedagógicas por meio da comunicação (PESSOA, 2006). A reflexão e a partilha de suas práticas são comunicadas em várias situações estruturadas pelo MEM para que os professores tenham a possibilidade de autoformação.

Os associados assumem, ainda, o compromisso de participar da vida do MEM, tanto na parte burocrático-administrativa nos Núcleos Regionais, participando das Assembleias e das tomadas de decisões sobre o MEM, como também de participar do processo de autoformação. Cada Núcleo Regional é responsável pela organização e tomada de decisões referentes a seu Núcleo. Assim, seus associados elegem anualmente associados para compor o Conselho Fiscal, a Mesa da Assembleia Geral e o Conselho de Coordenação Pedagógica, que são organizações importantes para o bom andamento e para a fluidez do MEM (PESSOA, 2006).

---

<sup>12</sup> “Considera-se formação sociocentrada o processo de aprendizagem do indivíduo numa interação dinâmica no seio de um grupo de pares, onde se estabelecem relações de cooperação” (SANTANA, 1998, p. 7).

O processo de autoformação ocorre por meio de cursos de iniciação e de aprofundamento sobre a pedagogia do MEM, sábados pedagógicos, grupos cooperativos, encontros nacionais, congresso anual e o boletim/revista Escola Moderna (PESSOA, 2006).

O modelo de formação do MEM tem sofrido diversos ajustes ao longo de sua história, mas o princípio norteador de sua base educativa nunca mudou – dar às crianças e aos jovens condições de acesso à cultura por meio do grupo de professor/a e crianças<sup>13</sup>/alunos (PESSOA, 2006) desenvolvendo a participação de todas as crianças em seu processo de formação. A criança é incentivada a decidir, opinar e ser responsável por sua formação e a de seu grupo.

**Os cursos de iniciação e aprofundamento dos princípios do MEM** são formas privilegiadas de formação para os professores que estão iniciando no MEM. Neles, os iniciantes recebem o apoio necessário em grupo de cooperação de outros professores mais experientes. Segundo Folque (2018, p.63),

Os professores com mais experiência iniciam outros colegas na prática do modelo do MEM, através de uma formação que dura dois anos. O primeiro ano é dedicado à apresentação do modelo e às primeiras tentativas de o pôr em prática; o segundo, centra-se no desenvolvimento de um contrato de formação, que se baseia nos problemas encontrados pelos professores na prática do modelo.

**Os sábados pedagógicos** são encontros mensais que ocorrem nos Núcleos Regionais e foram a primeira formação de professores instituída pelo MEM no início da década de setenta. Cada Núcleo tem a responsabilidade de divulgar e organizar a programação do dia. Participam professores de todos os níveis educacionais, mas também são encontros abertos a professores não associados que tenham interesse de conhecer o MEM (SERRALHA, 2009). Os encontros são divididos em dois momentos de uma hora e meia cada. O primeiro é reservado aos professores do MEM que divulgam suas práticas e, em grupo, refletem sobre essas práticas, tendo todos que estão naquela apresentação o direito de questionar, solicitar esclarecimentos, dar sugestões, aplicando o conceito de comunidade de aprendizes também na formação dos professores. A exposição das práticas ocorre por temas de interesse, em exposições variadas em salas distintas e concomitantemente e os professores as escolhem de acordo com seus interesses e necessidades de aprendizagem. No segundo momento, todos os professores

---

<sup>13</sup> Usamos o termo crianças para a Educação pré-escolar, pois não concebemos a ideia de aluno/as na Educação Infantil, uma vez que acreditamos que, nesse período, não ensinamos para a criança conceitos formais da escola como: ler, escrever e fazer contas. As crianças aprendem pela experiência lúdica e pelas interações sem uma preocupação com conteúdos escolares, e não de maneira formal como no Ensino Fundamental. Sendo assim, usamos alunos/as para os que estão no Ensino Fundamental.

reúnem-se num mesmo local com a finalidade de debater um tema das Ciências da Educação que inquiete o grupo no momento que estão vivendo. Pode também haver a apresentação de alguma investigação ocorrida no MEM e que contribua para refletirem sobre suas práticas pedagógicas (SERRALHA, 2009).

**Os grupos cooperativos** “são um espaço por excelência de autoformação cooperada, a alma do Movimento, como os próprios associados lhe chamam” (SERRALHA, 2009, p. 9). Tal como ocorre com as crianças/alunos/as em suas turmas, por meio dos projetos (apresentados mais adiante), os associados também definem os temas que vão estudar durante o ano, a partir dos interesses e necessidades do grupo. Isso ocorre no Conselho de Núcleo, no primeiro sábado pedagógico do ano. A função dos grupos cooperativos é apoiar as práticas pedagógicas concretas, investindo em projetos de investigação que as façam avançar, ou projetos de estudos que possibilitem o aprofundamento teórico para acompanhar os avanços que ocorrem nas Ciências da Educação. A análise dos avanços alcançados pelos projetos desenvolvidos durante o ano é feita no último sábado pedagógico do ano, quando se apresentam os saberes construídos. Ocorre também a apresentação desses saberes nos Congressos Nacionais e também na Revista do MEM, para que todos os associados tenham a possibilidade de formação, de acesso aos saberes construídos, dando mais sentido social a essas aprendizagens (SERRALHA, 2009).

**Os Encontros Nacionais** ocorrem no **Encontro Nacional de Especialidades** e no **Encontro Nacional de Páscoa**. O primeiro destina-se a debater mais profundamente certas problemáticas e são abertos a não-sócios do MEM (FOLQUE, 2018).

São um tempo de discussão e reflexão sobre problemas muito específicos que vão acontecendo nos diferentes graus de ensino. Por isso, durante todo o dia, os professores ali reunidos dizem uns aos outros tudo aquilo que os inquieta no quotidiano do seu trabalho com os alunos. A partir dessa análise-diagnóstica das dificuldades sentidas nas escolas, reflectem as suas práticas concretas e em colectivo elaboram estratégias cooperadas que lhes permitam ultrapassar essas dificuldades, porque esse é o seu objectivo: com os demais encontrar respostas para os problemas que estão a ser vividos em contexto escolar pelos associados (SERRALHA, 2009, p.10, 11).

O **Encontro Nacional de Páscoa** é apenas para associados do MEM e tem como finalidade uma análise aprofundada da vida do MEM, da pedagogia utilizada pelo Movimento e a discussão de um tema específico – como realizar uma educação inclusiva no MEM, por exemplo Serralha (2009) e Folque (2018). É um espaço para a reflexão interna em que os associados têm a oportunidade de avaliar como o MEM está se desenvolvendo.

O **Congresso Nacional** é aberto também para professores e investigadores que não são associados ao MEM. Os professores do MEM, por quatro dias, fazem comunicações sobre suas práticas. As apresentações abrangem todos os níveis educacionais e são alternadas com debates em plenário, painéis de discussão e apresentação de investigações relacionadas com o MEM. No Congresso Nacional, também ocorre a exposição de trabalhos escolares das crianças (FOLQUE, 2018).

E, por fim, a **Revista Escola Moderna**, que é publicada três vezes ao ano e é composta por artigos escritos pelos associados do Mem que comunicam relatos sobre suas práticas, artigos teóricos e de investigação e também entrevistas. Os exemplares da revista são distribuídos aos associados do MEM, às instituições de formação de professores e aos serviços do Ministério da Educação (FOLQUE, 2018).

Há uma homologia de processos que articula o que se faz com as crianças em suas turmas de escola e o que os professores vivem em suas formações. Os princípios de grupo de aprendizagem cooperada, de comunicação dos saberes, do direito de todos/as a opinar e expor seus conhecimentos, do respeito entre os membros e do encontro com a cultura por meio dos grupos são vivenciados primeiramente pelos professores do MEM em sua autoformação e, depois, colocados na prática em suas turmas e isso traz sentido social para suas práticas educativas. Nas palavras de Nóvoa (1998, p. 16), o MEM “sabe que a pedagogia só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal. [...] Não são apenas palavras. É um modo de ser e de estar”.

### 3.2.3 Finalidades Formativas Fundamentais do MEM

O MEM vem, desse modo, consolidando-se ao longo de mais de 50 anos de história, nos quais tiveram que enfrentar muitos modismos pedagógicos, mas mantiveram uma vigilância crítica quanto ao tipo de educação que ofereciam às crianças (NÓVOA, 1998). Para o autor, essa solidez do movimento se deve à fidelidade<sup>14</sup> a seus princípios teóricos e práticos.

Desde o princípio existia um comprometimento em oferecer às crianças uma educação baseada na cooperação e solidariedade. Niza (1996, p. 141) destaca o modelo de escola que o MEM defende:

---

<sup>14</sup> Nóvoa (1998, p. 13) defende a ideia de que o passado não existe para além dos grupos que os contam, constroem, se apropriam e dão sentido a ele. O passado não é inerte, é vivo e atuante, “Não é um lugar morto, é um esforço coerente de busca de raízes e de sentidos”. E o MEM tornou-se referência pedagógica em Portugal porque se manteve fiel na busca de sentido e na construção de uma pedagogia portuguesa.

A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.

O MEM tem, portanto, três finalidades formativas fundamentais: iniciação às práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura (NIZA, 1996). “As três finalidades do MEM centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao desenvolvimento cultural” (FOLQUE, 2018, p.51).

A primeira finalidade formativa está fundamentada no exercício de cooperação e de solidariedade que vai se constituindo democraticamente (FOLQUE, 2018) como uma família de pares e de iguais, uma família de partilha, de diálogo em que todos têm o direito de falar, de serem ouvidos e valorizados no grupo (NÓVOA, 1998).

A solidariedade emerge da cooperação de um grupo coeso e as crianças tornam-se uma comunidade de aprendizes que são sustentados pela comunicação e pela cooperação de todos os indivíduos do grupo (SERRALHA, 2015). “As aprendizagens realizadas no seio do grupo desenvolvem nos formandos maiores capacidades de resolução de problemas, de realização de interação social, assim como contribuem para a melhoria da sua autoestima” (SANTANA, 1998, p.7).

O MEM investe em uma educação em que a criança tem voz e vez. Supera, portanto, uma educação em que as crianças são vistas como frágeis e incapazes, colocadas em uma condição de passividade, como receptoras do conhecimento (MELLO, FARIAS, 2010) e desenvolve uma educação que se dirige a uma criança ativa, criativa, agente e capaz.

A segunda finalidade formativa destaca a necessidade de reflexões contínuas sobre valores e significações sociais do e no grupo. As tomadas de decisões e a instituição de novas regras acontecem sempre pelo grupo (FOLQUE, 2018).

A possibilidade de aprender as regras sociais do convívio em sociedade, de forma autónoma, participativa e não impositiva, é importante, porque, por meio da participação da criança na formulação das regras e por meio das vivências coletivas, essas terão sentido para ela. O sentimento de pertencimento está articulado à compreensão e ao respeito às regras que

juntamente com os colegas e com o/a professor/a, a criança ajudou a elaborar (FOLQUE, 2018).

De acordo com Reis e Martins (2017), a criança, que participa de uma sala em que se utiliza a pedagogia do MEM, é familiarizada com os processos democráticos, com o respeito às regras e o trabalho em parceria. Ela aprende a participar das decisões do grupo (inclusive na construção de regras em grupo), a dar a vez, a colocar-se no lugar do outro e entender que o outro é tão importante quanto ela. A solidariedade em grupos cooperativos, como os vivenciados no MEM, é uma regra geral; ela é incentivada e vivenciada no dia a dia e, com isso, as crianças aprendem a ser solidárias em outras situações fora da escola. Assim, o que é externo à criança hoje, irá fazer parte de sua personalidade com o tempo (VIGOTSKI, 2012).

Folque e Mello (2015) expõem que, nas escolas da Educação Infantil no Brasil, de forma geral, as crianças não têm nenhum nível de participação nas decisões. As decisões são centradas no adulto e isso impede a formação de uma moral autônoma, ou seja, não há um trabalho por parte da escola para formação das qualidades para viver em grupo. A escola, de forma geral, dedica

[...] pouca ou nenhuma atenção a exercitar valores como responsabilidade social ou sentimento de grupo - o colocar-se no ponto de vista do outro e aderir a valores coletivos em lugar da satisfação imediata de suas próprias necessidades. As crianças não aprendem a identificar sentimentos, desejos, crenças e intenções dos outros e de si mesmas (FOLQUE; MELLO, 2015, p. 92).

E a terceira finalidade formativa do MEM se assenta na construção cooperada da cultura. A aprendizagem é entendida como um processo sociocultural e participativo, em que todos do grupo têm acesso a esses conhecimentos socioculturais e também os reconstróem num processo dialogado para dar sentido a esses conhecimentos (FOLQUE, 2018).

Para o Movimento da Escola Moderna Portuguesa, o papel da educação e da escola é promover o diálogo entre a cultura e a criança para que haja o máximo desenvolvimento humano. Não se trata de uma nova didática no ensino e sim de uma nova perspectiva de educação, de criança e de desenvolvimento humano. Para isso, elaborou-se um currículo, uma forma de fazer educação, tendo como premissa “[...] a apropriação da herança cultural da humanidade por meio da reconstrução cooperada da cultura” (FOLQUE, 2014, p. 954).

A apropriação da herança cultural da humanidade por meio da reconstrução cooperada da cultura é, na perspectiva do MEM, condição básica de cidadania. Assim,

A aprendizagem é vista como uma condição de emancipação, na medida em que por meio dela as crianças se apropriam dos instrumentos da cultura que lhes permitem, enquanto cidadãos progressivamente mais autônomos e responsáveis, envolverem-se ativamente e agir no mundo de forma solidária (FOLQUE, 2014, p. 954).

### 3.2.4 Especificidades da educação pré-escolar

Baseado nas mesmas finalidades e princípios de intervenção pedagógica, o MEM criou três especificidades prioritárias para a educação pré-escolar. 1) Grupos organizados com crianças de diferentes idades e capacidades. 2) Clima de expressão livre da criança e 3) Tempo lúdico livre para as crianças explorarem materiais e brincarem (FOLQUE, 2018). Esses princípios se seguem por todos os níveis educacionais do MEM, mas com alguma alteração, como é o caso do tempo livre que passa, no 1º ciclo<sup>15</sup>, a ser direcionado para a exploração de materiais e criações artísticas, ao mesmo tempo em que se insere um tempo de trabalho autônomo entre as atividades do 1º ciclo. O clima de expressão livre da criança se mantém e é fortalecido no MEM (SERRALHA, 2009).

A primeira especificidade que fundamenta a educação pré-escolar é a formação de turmas com níveis etários diferentes, o que assegura a diferença de saberes e possibilita o respeito pelas diferenças individuais e o exercício de cooperação entre os grupos (NIZA, 1996). Grupos heterogêneos possibilitam a relação entre parceiros mais experientes auxiliando no processo de enriquecimento tanto cognitivo, quanto sociocultural.

Outra especificidade fundamental para a Educação do MEM, que já é promovida desde a pré-escola, é a manutenção de “[...] um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (NIZA, 1996, p. 146). A vida das crianças e suas experiências individuais são o ponto de partida para os/as professores/as ampliarem as competências de comunicação e a aprendizagem das crianças. Todas as crianças são incentivadas a falar sobre as suas experiências cotidianas, seus aprendizados e suas opiniões (FOLQUE, 2018). A livre expressão da criança é princípio básico da pedagogia do MEM em todos os níveis educacionais e é reforçado desde a pré-escola, dada a importância dessa especificidade.

E a outra especificidade é permitir às crianças um tempo lúdico, em que elas possam desenvolver atividades exploratórias sem serem guiadas por um adulto, tendo contato livre com objetos que possam proporcionar a elas a possibilidade de terem questionamentos, dúvidas em

---

<sup>15</sup> O primeiro ciclo em Portugal, corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

relação ao que está sendo explorado (NIZA, 1996). Quando a criança se envolve ativamente em busca de uma resposta que seja do seu interesse, ou seja, com a qual esteja envolvida emocionalmente, ela está em atividade. Na perspectiva da THC, isso é essencial para o desenvolvimento da psique humana (LEONTIEV, 2001).

### 3.2.5 Organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento das atividades do MEM

O objetivo do MEM para a pré-escola, tal qual defende Zaporozhets (1987), é apresentar os elementos da cultura, mas sem antecipar o processo formal de ensino. A criança tem acesso à escrita, a números, a processos e fazeres adultos, mas tudo é oferecido a ela de maneira a criar questionamentos e novas necessidades de acesso à cultura (FOLQUE, 2014).

No 1º ciclo, que corresponde do primeiro ao quarto ano escolar, a autonomia da criança é respeitada e trabalhada para que tenha maior comprometimento com seu aprendizado e com o grupo. A cada nível educacional, as crianças vão sendo conduzidas a um maior nível de liberdade, responsabilidade e autonomia. E essa partilha com as crianças da responsabilidade em seu processo de aprendizagem,

[...]dá-lhes a oportunidade de experimentarem vários papéis, desencadeando nas crianças um processo de amadurecimento, que se alimenta, sistematicamente, de prestação de contas, ao grupo, dos desempenhos de cada um, facilitando-lhes a passagem de um estado de dependência a um estado consciente de maior autonomia (SERRALHA, 2009, p. 28).

De acordo com Leontiev (2001), ocorrem mudanças psicológicas nas crianças na passagem da idade pré-escolar para o escolar e isso se dá pelo fato de saberem que o nível de responsabilidade mudou e que agora elas começam a assumir um novo papel social (estudante). O nível de responsabilidade é estabelecido pelo sistema de educação em que as ações da professora têm um objetivo final – o de ensinar. Segundo o autor, para um aluno que acaba de entrar no 1º ano “[...] a professora não faz perguntas só para entabular uma conversa [...]” (LEONTIEV, 2001, p.73). O MEM faz essa transição de forma a criar nas crianças esse interesse em estudar, em aprender por meio do grupo de cooperação (NÓVOA, 1998).

As salas do MEM, na educação pré-escolar e no 1º ciclo, são divididas geralmente em oito áreas básicas de atividades: laboratório de Ciências e Matemática, atelier de Artes Plásticas, oficina de escrita e reprodução, área da biblioteca e da documentação, área da dramatização e do faz de conta, área das construções e da carpintaria e área de cultura alimentar, além da área

polivalente que é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todos os encontros coletivos do grande grupo (NIZA, 1996; FOLQUE, 2018). E isso facilita a autonomia da criança que pode escolher em qual área trabalhar naquele dia e o tipo de atividade a desenvolver.

Essas áreas dão oportunidades para as crianças experienciar diferentes atividades, além de servirem de apoio aos projetos a serem realizados em sala de forma individual ou em grupo. Os materiais e instrumentos utilizados nessas áreas de atividades são autênticos, pois as crianças lidam com instrumentos da cultura que estão presentes na vida cotidiana dos adultos (NIZA, 1996; FOLQUE, 2014; FOLQUE, 2018). Na área de carpintaria, as crianças terão acesso a martelo, chave de fendas e parafusos de verdade (FOLQUE, 2018), no laboratório de ciências e matemática poderão ter acesso ao microscópio, a instrumentos de pesagem e medições autênticos o que leva as crianças a aprenderem os processos (de pesagem, de medição, de escrita, por exemplo) na prática, com materiais que não as distanciam da vida real. O MEM propõe-se a oferecer possibilidades autênticas de atividade, diferentemente, da maioria das escolas.

[...] A atividade da escola centrou-se a sua energia em ações e operações, perdendo o horizonte da atividade cultural em que estas ganham sentido social. [...] podemos compreender quão redutoras estas são, nas possibilidades que oferecem de apropriação de processos cognitivos e sociais mais avançados, na medida em que se afastam da complexidade das atividades culturais autênticas das quais fazem parte. As crianças socializadas em atividades apenas escolares não têm acesso ao horizonte cultural e social da sua atividade, tornando-se uma marioneta conduzida pela mão do professor ou mesmo pela sequencialidade dos manuais escolares ou livros de fichas (FOLQUE, 2014, p. 959)

A organização do tempo nas escolas do MEM estrutura-se em dois períodos (manhã e tarde), atividade/dia e pela semana (FOLQUE, 2018). No começo do ano são apresentados às crianças os conteúdos que serão explorados durante aquele ano e o grupo de cooperação (todas as crianças/alunos/as e o/a professor/a) fazem a gestão cooperada do currículo, que é o “[...] caminho que conduz as crianças à responsabilidade máxima e à autonomia total” (SERRALHA, 2009, p. 33). Essa gestão cooperada do currículo só é possível porque todos os elementos que compõem a pedagogia do MEM (princípios educacionais, organização do tempo e do espaço e instrumentos de pilotagem) são planejados e organizados para promover o desenvolvimento de um futuro cidadão responsável pelos seus atos, respeitando seu próximo e o que está à sua volta e que precisa ser respeitado (a natureza, por exemplo).

De forma geral, a rotina do MEM, para o 1º ciclo, sempre começa e termina com uma reunião do conselho (ou chamado apenas de conselho) para, no início da manhã, planejar e organizar as atividades a serem desenvolvidas durante o dia com registro por escrito nos instrumentos de pilotagens correspondentes ao que foi definido. E, ao final da tarde, a reunião ocorre para fazer um balanço do dia. No período da manhã há um tempo para mostrar, contar e escrever textos, produções e coisas que são significativas para as crianças. Depois há o tempo de trabalho em projetos e, ainda, antes do almoço, o TEA (tempo de estudo autônomo). No período da tarde, ocorrem as comunicações e a reunião de conselho. Uma reunião mais estendida do que a de todos os dias ocorre à sexta-feira, dia em que são resolvidos problemas anotados durante a semana, criando-se estratégias e novas regras de vida para o grupo. Esse é o formato geral da semana do MEM, mas para além desses tempos nucleares, as tardes podem ser utilizadas para outros tempos complementares: trabalho de textos, livros e leituras, sessões coletivas para expressão artística e matemática, educação física e atividades extracurriculares (SERRALHA, 2009). A autora esclarece que como tudo no MEM, “não se trata de uma organização rígida, pois tudo neste modelo está sempre sujeito a alterações, desde que o grupo assim o entenda e caso se justifique” (SERRALHA, 2009, p. 35).

Nas turmas de pré-escola, o dia começa com o **acolhimento**. As crianças chegam à sala, preenchem o mapa de presenças<sup>16</sup> e se acomodam para a reunião de conselho – momento em que as crianças fazem o planejamento de como será o seu dia, das atividades que vão desenvolver e, se em grupo, quais serão seus parceiros. No planejamento, as crianças registram no mapa de atividades ou outros instrumentos que condizem com as atividades de que irão participar (projetos, por exemplo). O período da manhã segue, então, com o desenvolvimento dos projetos, uma pausa em que as crianças se alimentam e brincam no pátio e com as comunicações. As quartas-feiras de manhã são reservadas para um passeio ou visita de estudo (NIZA, 1996; FOLQUE, 2018). O período da tarde, no pré-escolar, é reservado para a animação cultural – momento fundamental em que o MEM promove às crianças a possibilidade de apropriação da herança cultural da humanidade, mais voltada a artes, danças e literatura. Fazem parte dessas atividades culturais coletivas: leitura de história, dramatizações, cultura alimentar; leitura ou escrita de cartas para correspondência com turmas de outras escolas, conferências, expressão musical, danças, canções, expressões motoras (FOLQUE, 2018).

---

<sup>16</sup> Mapa de presenças, mapa de atividades, inventários, diário de grupo, mapa das regras da vida e o quadro de distribuição das tarefas são instrumentos de pilotagem usados pelo MEM para que as crianças organizem suas rotinas e aprendizados.

O período da tarde também é reservado para a promoção de possibilidades de atividades com os pais, ou outros membros da família ou comunidade, que podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. Uma nova reunião de conselho acontece todas as tardes quando se faz um balanço do dia e as crianças juntamente com o/a professor/a analisam o cumprimento de suas tarefas e o dia na escola (FOLQUE, 2014, 2018). Na sexta-feira à tarde, acontece a arrumação e a organização das atividades realizadas e uma reunião de conselho maior, onde se lê o diário de grupo e se discute de forma mais detalhada a evolução cognitiva, social e comportamental das crianças. É nessa reunião que o grupo pode criar novas regras de conduta que farão parte do mapa das regras de vida.

De acordo com Osório (2015), por meio da pedagogia do Movimento da Escola Moderna, é possível ensinar as crianças a viver com os outros, a viver em sociedade. A intervenção pedagógica do MEM impulsiona o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral das crianças e um dos seus objetivos é criar uma comunidade de crianças que são valorizadas pela sua maneira única de ser e pela diversidade que trazem ao grupo. A intenção é proporcionar às crianças discussões sobre a sociedade e sobre as qualidades para viver em sociedade e, assim, transcender para outras comunidades em que essa criança esteja inserida (FOLQUE, 2018). **A reunião de conselho** é parte fundamental da rotina do MEM para que isso aconteça e é o espaço preparado para promover a organização e a autorregulação das crianças sobre o dia a dia. Segundo o depoimento de uma mãe,

Penso que este método permitiu que as crianças estivessem num ambiente propício à aprendizagem sem ser uma imposição e uma obrigação, mas sim fazendo parte de um dia-a-dia agradável, cheio de estímulos e motivação. Fez com que se tornassem mais autónomos, responsáveis, solidários, criativos, participativos, com poder de decisão e iniciativa. Mas principalmente fez com que estes meninos estivessem sempre felizes e prontos para voltar no dia seguinte com um sorriso nos lábios!!!! (FERNANDES, 2019, p. 222).

No conselho, assim como em toda a comunicação realizada no MEM, procura-se reforçar o que a criança tem de melhor, sempre enfatizando suas conquistas, mesmo que pequenas e mesmo que essas conquistas tenham sido realizadas com a ajuda de alguém. Se a criança for citada no conselho por um mau comportamento, deve ficar claro para ela que discutem seu comportamento inadequado e não ela em si, e que o objetivo do grupo não é criticá-la e sim ajudá-la (SOUSA, 2018). A autora defende também que, quando uma criança é citada no conselho para receber um elogio, um reconhecimento por uma melhora de comportamento ou de uma atividade bem realizada, produz-se na criança e no grupo uma

melhora em sua autoestima e a criança, assim como todo o grupo, sai da reunião do conselho mais confiante em si mesma. A prática promove nas crianças um sentimento positivo quanto à sua pessoa e serve de estímulo para outras crianças terem um bom comportamento ou realizar uma tarefa bem feita para também serem elogiadas.

Progressivamente, as crianças vão ganhando confiança pois percebem que não está em causa o seu valor, mas sim, e apenas, um comportamento, um incidente ou uma atitude. Temos de as fazer perceber que, quando o seu nome está referido no Diário, é porque os colegas querem ajudá-las a melhorar, porque acreditam nas suas capacidades (SOUSA, 2018, p.20).

De acordo com Osório (2015), cabe à escola, desde a pré-escola, incentivar a comunicação efetiva com os outros colegas, com o/a professor/a e todos os adultos da escola para que as crianças aprendam a lidar com suas emoções (suas frustrações, alegrias, angústias, medos, ansiedades, raivas, etc.). Quando colocadas em situações de confronto, as crianças vão aprendendo a ser empáticas, solidárias e conseguem ser autônomas, verdadeiras em seus posicionamentos e comunicações, aprendendo também a oferecer ajuda aos colegas quando necessário. O conselho proporciona tais posturas.

O conselho, portanto, é fundamental para a formação social e emancipatória das crianças (LOUSEIRO, 2011). Por meio do conselho é possível verificar que os alunos evoluem em sua conduta e conseguem criar regras no grupo para tornar a comunidade melhor para todos. É possível perceber ainda a construção de um ambiente solidário em que todos se interessam pela evolução de todas as crianças envolvidas.

A educação promovida pelo MEM tem como finalidade ensinar a criança a entender o seu papel de cidadã e o seu poder de transformação da comunidade em que está inserida proporcionando a ela autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem (FOLQUE, 2018).

O **trabalho por projetos**<sup>17</sup>, é outra estratégia de intervenção pedagógica utilizada pelo MEM, em “[...] que se promove a verdadeira aprendizagem” (GUEDES, 2014, p. 118). Para a autora, é possível proporcionar, por meio do trabalho por projeto, a livre escolha e o respeito a cada criança por sua escolha, a cooperação e a valorização das competências e saberes de cada criança envolvida no projeto, valorizando a difusão do conhecimento por meio da comunicação dos conhecimentos apropriados pelo grupo. “O trabalho de projeto fornece, desde cedo, oportunidades frequentes não só de escolha e de tomada de decisões, mas também de responsabilidades para com os outros e para com elas próprias” (ALMEIDA, 2014, p. 14). Os

---

<sup>17</sup> Diferente do que ocorre no Brasil, na maioria das situações, em que todas as crianças estão envolvidas no mesmo projeto, no MEM, cada grupo de crianças pode estar envolvido em projetos diferentes.

conhecimentos adquiridos no MEM, por meio da educação formal, podem transcender a escola e ser transformados em projetos fora dos muros dessa. Projetos de ação social, de preservação do meio ambiente, de ajuda comunitária, de revitalização de algum espaço do bairro, conscientização de motoristas, são algumas das atividades realizadas pelas crianças e professores/as do MEM na comunidade local.

O MEM procura proporcionar vivências de modo a incentivar as crianças a conhecer a sua comunidade local e a perceber as necessidades desta. Tão importante quanto perceber a necessidade da comunidade é entender que elas têm a responsabilidade e o poder de fazer algo para mudar; que suas atitudes, como grupo de crianças cidadãs comprometidas com o bem-estar coletivo, podem mudar aquilo que as incomoda ou que está prejudicando a comunidade. Um exemplo disso é o trabalho realizado por uma turma do MEM, relatado por Reis (2018), em que as crianças perceberam carros estacionados na calçada que estavam atrapalhando os pedestres e resolveram fazer uma intervenção para chamar a atenção dos motoristas. Elas perceberam e discutiram a situação, planejaram, acharam a solução, construíram o material necessário e agiram para transformar a realidade na comunidade local.

Depois que a criança planeja, pesquisa e se apropria dos conhecimentos, passa para a etapa da **comunicação de saberes**, que é sistematizada e apresentada aos demais colegas no grande grupo. Quando a criança tem a oportunidade de explorar autonomamente e dizer o que aprendeu sem pressão, há autonomia e sua autoestima é elevada, pois há uma valorização dela pelos colegas e professores. “Os alunos se empenharam ainda mais no momento em que perceberam que seriam responsáveis por “ensinar” os outros colegas e por comunicarem o que tinham querido aprender” (DUARTE, 2013, p. 34). Todo empenho e aprendizado ocorrido só é possível, porque há respeito mútuo, existe um ambiente seguro para que as crianças se arrisquem, sem bloqueios e com estímulos e incentivos do/a professor/a de modo a promover a autonomia nas crianças e um sentimento de pertença. A comunicação de saberes ocorre em dois momentos distintos: um momento é consequência do trabalho em projetos (como já mencionado) e quem participa das comunicações são as crianças que já encerraram os projetos e compartilham seus conhecimentos ou aqueles que ainda estão no meio do projeto e querem compartilhar alguma descoberta interessante. E o outro advém do tempo de estudo autônomo (TEA) em que as crianças irão contar para as outras o que aprenderam, para que todos tenham acesso a esse conhecimento (NIZA, 1996; GUEDES, 2014).

No **tempo de estudo autônomo (TEA)**<sup>18</sup>, as crianças estudam de forma autônoma, podendo contar com a colaboração de outras crianças e da professora se precisarem (NIZA, 1996). Nesse tempo, dedicam-se a consolidar conhecimentos que requerem técnica e competências curriculares, conhecimentos procedimentais e conceituais, sozinha, em dupla ou em pequenos grupos. É um momento rico em aprendizagens, parcerias e interações sociais. Durante a exploração autônoma do espaço e dos materiais, é comum a interação entre os colegas, podendo ser um amigo que entende mais do material ou atividade a ser desenvolvida ou um amigo com quem se tenha mais afinidade (FERNANDES, 2010). O TEA é guiado pelo **Plano Individual de Trabalho (PIT)**, que é o instrumento em que a criança prevê as atividades que gostaria de realizar e planeja em que momento e como essas atividades serão realizadas. Depois que a criança se organiza, anota no mapa de atividades o que vai trabalhar naquele dia (FERNANDES, 2010; ASSUNÇÃO, 2011).

A dinâmica e a organização do espaço e do tempo no MEM são coerentes com suas finalidades formativas. Tudo é realizado para que as crianças tenham uma educação pautada na iniciação às práticas democráticas, à apropriação dos valores e das significações sociais e à reconstrução cooperada da cultura.

### 3.2.6 Instrumentos de Pilotagem

Os instrumentos de pilotagem, de acordo com Folque (2018), são utilizados pelo MEM para ajudar os/as professores/as e as crianças a regular (planejar e avaliar) o que acontece no grupo. São instrumentos que auxiliam na autorregulação de cada criança e do grupo.

Neste sistema, os instrumentos de pilotagem a que o modelo recorre para regular as aprendizagens dos alunos são importantes auxiliares tanto na hora do planeamento como da avaliação, isto é, orientam e verificam a acção educativa. Mais ainda, esses mapas de monitoragem mostram ao grupo a sua própria dinâmica, devolvendo a cada aluno a história evolutiva da sua aprendizagem, ajudando-o a tomar consciência do percurso então efectuado (SERRALHA, 2009, p. 34).

Os instrumentos de pilotagem devem ficar afixados na parede ao alcance das crianças, porque são elas que irão preenchê-los ou, no caso dos inventários, analisá-los. Mesmo que as crianças ainda não consigam utilizar os instrumentos de pilotagem, seja por serem novatas ou por não saberem ainda escrever (e nesse caso o/a professor/a ou as crianças aluno/as que sabem escrever ou

---

<sup>18</sup> O tempo de estudo autônomo (TEA) ocorre com as crianças a partir do 1º ciclo.

sabem utilizar os instrumentos as auxiliam), são incentivadas a terem contato com esses instrumentos (SERRALHA, 2009).

O primeiro instrumento de pilotagem que descreveremos, é o primeiro que as crianças utilizam quando chegam em sala; o **mapa de presenças** – trata-se de um quadro mensal que apresenta na linha superior os dias da semana e o mês e na coluna da esquerda os nomes das crianças. Quando a criança chega, já marca a sua presença (FOLQUE, 2018).

O instrumento de pilotagem **mostrar, contar e escrever** é utilizado no início da reunião de conselho e, assim que as crianças chegam, anotam a sua presença e já se inscrevem para participar desse momento. É um momento para partilhar com o grupo cooperativo algo que tenha acontecido de interessante em sua casa ou mostrar algum objeto, fotos, histórias, dentre outras inúmeras possibilidades. Por meio da comunicação no grupo cooperativo, consegue-se dar sentido à vida cotidiana das crianças e agregar conhecimentos por meio da contribuição da/o professor/a e dos colegas. Assim, “muitas vezes, destes diálogos surgem projetos, pesquisas, atividades ou outras estratégias de trabalho, que são registadas no Diário para poderem ser combinadas e realizadas posteriormente” (VALA; GUEDES, 2014, p. 56).

O **mapa de atividade** é um instrumento de pilotagem utilizado para que as crianças planejem as atividades que pretendem realizar no dia. No começo do dia, elas vão até esse mapa e colocam um círculo na atividade que pretendem desenvolver e, ao final do dia, voltam ao mapa para pintarem os círculos das atividades que realizaram. Quando não realizaram a atividade, deixam o círculo sem pintar, indicando trabalho a ser concluído. Esse instrumento é valioso no processo de formação das crianças, pois têm a autonomia de escolher as atividades que irão desenvolver e ao mesmo tempo autorregular o seu trabalho. Do mesmo modo, o professor/a pode acompanhar o trabalho realizado pelo grupo e verificar em quais áreas deve incentivar a criança a se dedicar (FOLQUE, 2018).

O **diário de grupo** é o instrumento no qual as crianças e os adultos do grupo podem registrar os acontecimentos semanais. Ele é composto de quatro colunas (não gostamos, gostamos, fizemos e queremos). Todos os incidentes, conflitos, desejos ou relatos da semana devem ser anotados no diário de grupo que será discutido na reunião de conselho de sexta-feira (FOLQUE, 2018). O diário de grupo é um espaço privilegiado onde todos da turma podem deixar registrados os seus sentimentos, suas tristezas, alegrias, elogios e descontentamentos para discutir no momento oportuno. Para Louseiro (2011), o diário de grupo é um ótimo instrumento para clarear as ideias e trazer verdade para os fatos.

Os **inventários** ficam afixados nas sete áreas da sala e servem para auxiliar as crianças sobre as possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas naquele espaço. Geralmente

são as listas de materiais daquele espaço que são feitas pelo grupo, escritas pelos educadores e crianças e ilustradas por estas (FOLQUE, 2018). A partir dos inventários, a criança percebe possibilidades de atividades quando faz o seu planejamento em cada área.

No **mapa das regras da vida**, são registradas as regras que são criadas pelo grupo para as demandas que surgem. São sempre discutidas em grupo e estabelecem-se para regulação de cada um em relação a uma necessidade real – ocorrências no grupo que precisam ser resolvidas (FOLQUE, 2018). Essas regras geralmente são oriundas de anotações feitas no diário de grupo e discutidas posteriormente na reunião de conselho.

Finalmente, o **quadro de distribuição de tarefas**. No MEM, as crianças são incentivadas, desde muito cedo, a ter responsabilidades e a cumprir algumas tarefas. Nesse quadro, regulam-se as tarefas que devem ser cumpridas e quem são os responsáveis por elas durante um período de tempo determinado. Essas tarefas podem ser: cuidar dos materiais, preparar refeições e regar as plantas, por exemplo (FOLQUE, 2018) e são realizadas por todas as crianças de forma rotativa durante as semanas, de modo que todas, em algum momento, serão responsáveis.

Por tudo, percebemos que, no MEM, “[...] os alunos são convidados a participar de forma activa, responsável e democrática na vida escolar, nos seus direitos e deveres enquanto alunos e cidadãos” (PESTANA, 2011, p. 4).

Os valores humanos, a solidariedade, a justiça e a partilha são valorizados e ensinados de forma coletiva nas atividades cotidianas. Por meio de sua pedagogia diferenciada, as crianças são incentivadas a participar, a falar, a escolher, a discutir o que acontece em sala. Desta forma, Folque (2014, p. 94-95) defende a ideia de que já na Educação Infantil, a escola “pode se tornar uma comunidade em que professor e crianças constroem um clima moral positivo em que crianças pequenas discutem e aprendem, procuram compreender-se mutuamente e criam uma comunidade onde todos se apoiam na resolução dos seus problemas”.

Fernandes et. al. (2019, p. 215) fazem um apelo que condiz com as nossas inquietações,

Temos forçosamente que contribuir para humanizar a sociedade e construir novos paradigmas que nos permitam acreditar num futuro sustentável e digno. A inteligência humana não pode ser sinónimo de autodestruição, porque a desvirtuamos do seu sentido mais profundo.

E como pode o/a professor/a contribuir para um futuro sustentável e digno? Como a escola pode educar com as crianças o sentido de comunidade – que impacta positivamente esse futuro sustentável? Como agem professores e professoras nas situações concretas da escola para

criar condições para o exercício e a internalização das qualidades que constituem o sentido de comunidade com as crianças? Buscaremos responder a essas perguntas no próximo capítulo.

#### **4 CONSTRUINDO O SENTIDO DE COMUNIDADE NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA**

Os elementos que compõem os princípios educacionais do MEM – organização do tempo e do espaço e os instrumentos de pilotagem, são constituídos e implementados para a formação de um futuro cidadão responsável por seus atos, que respeita o seu semelhante e se preocupa com o bem-estar alheio e com o seu próprio, que é capaz de perceber criticamente o que gera o bem-estar de todos e também capaz de promover mudanças a fim de que todos possam viver melhor.

É possível vislumbrar na dinâmica e na organização do tempo e do espaço, em seus instrumentos de pilotagem e em todos os princípios educacionais, coerência entre o que se pretende com a educação ofertada e a prática encontrada no MEM. As relações sociais estabelecidas no grupo são fundamentadas no respeito e na colaboração para que todos tenham uma educação pautada nas práticas democráticas, na apropriação dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura.

Como a escola pode educar as crianças para formar o sentido de comunidade? E como se faz isso no Movimento da Escola Portuguesa (MEM)? Para essa discussão, buscamos caracterizar, nos textos selecionados, cenas e depoimentos das crianças em que o sentido de comunidade – qualidades para viver em comunidade – está sendo construído ou já está presente nas relações sociais do grupo.

Vamos denominar a cena ou depoimento das crianças por situação e agrupá-las de acordo com as categorias: organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento das atividades do MEM e instrumentos de pilotagem. Das categorias retrataremos as situações de: acolhimento, planejamento, projeto, reunião de conselho (avaliação do desempenho da turma, do PIT, da apresentação de projeto, do presidente<sup>19</sup>), comunicação de saberes/TEA, atividade da turma com a participação de familiares, a rotina do MEM, contar, mostrar e escrever, mapa de atividade e diário de grupo.

---

<sup>19</sup> O presidente é a criança que auxilia na reunião de conselho, organiza as discussões, é uma figura importante no grupo. “A função de presidente e secretário não é atribuída a um único ou a um grupo restrito de alunos, de acordo com um critério definido pelo professor ou pela escola. Também não está sujeita a votações ou campanhas. Todos, rotativamente, assumem essas funções, uma vez que, em conselho, não imperam hierarquias de poder, mas sim o valor da igualdade e da cooperação, respeitando e tendo em conta as especificidades de cada um. Todos são igualmente responsáveis por esta instância” (LOUSEIRO, 2011, p. 14).

#### 4.1 Organização do tempo e do espaço

Nesta subseção da tese, apresentamos diferentes situações extraídas da Revista do MEM para tessitura de discussões sobre a organização do tempo e do espaço como elementos mediadores para a formação do sentido de comunidade com as crianças.

#### 4.2 Instrumento de pilotagem

##### Situação 16 – Contar, mostrar e escrever (Pré-escolar).

- B – Eu gostava de fazer um teatro.
- Professora (P.) – Por quê?
- B. – Por que nunca fiz nenhum e deve ser giro (interessante).
- DB. – Tu não sabes fazer. Não vais ser capaz.
- P. – Por que pensas que ele não vai ser capaz?
- DB. – Por que essas coisas são coisas difíceis de pessoas grandes. A minha mãe diz que só quando crescermos é que fazemos.
- P. – O que pensas disso B.?
- B. – Acho que consigo. Tenho de ver o que tem de se fazer. Mas podiam fazer outros meninos comigo.
- R. – Pois, ajudávamos o B a fazer e ficava mais fácil.
- Y. – Eu acho que também gostava de fazer.
- P. – Vou escrever aqui no papel que vão fazer um teatro.
- I. – É para não se esquecerem!
- P. – Eu acho que vão conseguir.
- R. – Também podias ajudar, não achas? (VALA; GUEDES, 2015, p. 57).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Vala e Guedes (2015).

O grupo une-se para incentivar a criança B. que gostaria de fazer teatro. As crianças R., Y. e I. são solidárias a ela e prontificam-se em ajudá-la ou motivá-la na empreitada para fazer um teatro.

A professora colabora fazendo perguntas pontuais: 1ª pergunta: “Por que B. gostaria de fazer teatro?” E depois pergunta a DB. “Por que pensas que ele (B.) não vai ser capaz de fazer teatro?” Tal abordagem tem como finalidade a discussão para abrir espaço à comunicação. Logo, deu a todos o direito de argumentar e, ao final, ela motiva o grupo dizendo: “Eu acho que vão conseguir”. Esse diálogo mostra o quanto a professora intencionalmente pode contribuir para que o sentido de comunidade vá sendo construído com a turma por meio das relações e cooperação entre o grupo. “A planificação realizada a partir da riqueza dos contributos das múltiplas vozes, traz a cada grupo um sentido de comunidade” (LANHOSO; DAMÁSIO, 2020, p. 40).

A escola é um lugar em que as crianças têm acesso à cultura mais elaborada, um ambiente que pode ser preparado para que elas possam ampliar os conhecimentos cotidianos e intencionalmente o/a professor/a vai apresentando novos processos, novos conhecimentos, novos objetos da cultura, ampliando assim, sua visão de mundo (MELLO; FARIA, 2010). A fala da criança DB. deixa evidente o quanto é necessária a intervenção da escola para que as crianças ampliem sua visão de mundo e sintam-se capazes de realizar coisas que se fosse pela instrução apenas da família não conseguiriam: “Porque essas coisas são coisas difíceis, de pessoas grandes. A minha mãe diz que só quando crescermos é que fazemos”.

Vigotski (1996) defende que é importante que a ciência procure entender como a mente primitiva da criança se transforma, como ocorre a transição dos pensamentos elementares infantis para os pensamentos tão complexos e elaborados do adulto. Para o autor, as mudanças só são possíveis porque existe uma natureza social do homem. A evolução humana é totalmente diferente da evolução animal, que se adapta à natureza para a sua sobrevivência. Ao contrário, o homem amplia suas capacidades naturais para transformar sua existência. Assim, a criança é um ser cultural, nasce em uma cultura, apropria-se dela e, ao mesmo tempo, transforma-a. É por isso que o/a professor/a precisa entender a potência transformadora que existe em sua intervenção e na intervenção da escola para o desenvolvimento dessas crianças para que possibilite à criança o acesso à cultura mais elaborada. É necessário que o/a professor/a tenha um compromisso ético e entenda a dimensão política de sua profissão para a transformação das crianças em cidadãos críticos, capazes de pensar que é possível transformar a sociedade em uma sociedade justa, em que todos tenham os mesmos direitos e deveres e que sejam menos individualistas (RAMOS DO Ó, 2016; KEHL, 2002).

#### **Situação 17 – Contar, mostrar e escrever (Pré-escolar, heterogênea).**

- R. – Eu tenho uma abóbora. A mãe fez uma cara... uma boca, olhos e tinha duas aranhas!
- Sa. – A abóbora tinha alguma coisa lá dentro?
- R. – Não, a minha mãe tirou!
- Sr. – Tinha mel lá dentro?
- R. – Não!
- G. – As moscas fazem o mel!
- E. e L. São as abelhas!
- S – Por que fizeste isso? perguntou curiosa.
- R. – É Halloween! E M. N. partilhou também.
- M. N. – Eu não fiz uma abóbora, foi a minha mãe... assustadora!
- G. – Tenho uma lanterna em casa do tio...tem forma de panda, de aranha, de morcego!
- M. N. – Eu posso trazer uma abóbora para fazer cá na escola com os amigos!

E assim foi, quando a M. trouxe a abóbora, fizemos uma abóbora lanterna. Questionei o grupo, sobre o que iríamos fazer com o conteúdo da abóbora e depois de algumas sugestões decidimos fazer doce de abóbora. Fizemos o doce e colocámos dentro de frascos. Enchemos 17 frascos. Como eram 21 crianças, concluímos que não seria possível cada um levar um frasco de doce de abóbora para casa. (professora P.)

– P. – O que vamos fazer com estes frascos?

A maioria das crianças do grupo sugeriu que se fizesse uma venda na escola.

– P. – Como vamos informar as pessoas sobre esta venda?

Na ausência de sugestões, desta vez, sugeri que pedíssemos ajuda ao grupo da sala 1 de JI que tinha construído alguns cartazes e, certamente, nos poderiam ajudar neste sentido (P.).

Alguns meninos e meninas do grupo da sala 1 explicaram-nos que faziam sempre um planeamento (onde decidiam as cores, desenhos e mensagem escrita) antes de iniciarem a construção do cartaz. Um grupo organizou-se para construir o cartaz para publicitar a venda e outro fez desenhos para os rótulos dos frascos. Combinámos que os frascos custariam 1 euro cada. A venda foi feita pelas crianças do grupo a toda a comunidade educativa. Depois da venda dos 17 frascos, contámos o dinheiro em conjunto e percebemos que tínhamos angariado 17 euros.

– P. – Já pensaram no que gostariam de comprar com este dinheiro?

Depois de alguma discussão e negociação, decidimos comprar acessórios para a área do faz de conta. As aquisições foram feitas e enriqueceram esta área (LANHOSO, DAMÁSIO, 2020, p.46, 47).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Lanhoso e Damásio (2020).

A professora participa da reunião como um membro ativo do grupo e assume um papel fundamental no processo de regulação do grupo. Sem coagir, mas colocando o grupo para pensar, para decidir o que iriam fazer, partilha o “seu poder instituído socialmente com os alunos, para que estes possam exercer civicamente a sua cidadania democrática, tendo o professor como parceiro nessa construção” (FERNANDES et. al., 2019, p. 229). A professora é uma colaboradora do grupo, uma parceira que não impõe, mas propõe; atua intencionalmente de forma a colocar o grupo a se responsabilizar e a decidir o que fazer. Assim, todos são responsáveis pelo desenvolvimento de todos. Mestre (2017, p. 85) reforça essa ideia:

Faz todo o sentido recuperar a ideia de que um modelo de comunidade de aprendizes elimina a ideia de que os aprendizes estão no outro lado em relação aos professores, recolocando-os como mutuamente envolvidos em empreendimentos compartilhados. Todos são ativos. Ninguém tem toda a responsabilidade e ninguém é passivo.

A maneira como a professora se coloca na situação proporciona ao grupo uma vivência que possibilita o desenvolvimento de responsabilidade e de colaboração entre os integrantes do grupo. Quando questiona o que fazer com a abóbora, o que fazer com os frascos de doce e o que fazer com o dinheiro que ganharam, faz com que todas as crianças pensem e façam

sugestões, e, com isso, sintam-se responsáveis pela situação, pela tomada de decisão. Com isso, implicitamente diz para as crianças que confia nelas, que são capazes – o que produz uma autoestima positiva no grupo e individualmente.

Quando a professora pergunta sobre como vão informar as pessoas sobre a venda dos doces e as crianças não trazem sugestão, ela sugere que se busque ajuda com as crianças de outra turma. Com isso, promove o encontro entre turmas diferentes, o que proporciona novos relacionamentos e novas ideias. A professora proporciona “ao grupo a oportunidade de contactar com outras propostas, perspectivas e soluções que, de outra forma, não iriam surgir, uma vez que não faziam parte das vivências e experiências daquelas crianças” (VALA; GUEDES, 2014, p. 57). Sendo assim, a professora contribui para o encontro das crianças com novos processos, novas crianças, nova maneira de encontrar soluções.

A experiência sócio-histórica da humanidade acumula-se no mundo objetal e concreto em que vivemos hoje. Quando uma criança nasce, é exposta a um mundo concreto de que precisa se apropriar. Se se apropria do mundo objetal, vai formando as faculdades superiores (LEONTIEV, 1978). O MEM, discutindo essa situação específica dentre tantas, proporciona às crianças um mundo de novas perspectivas quando dá autonomia para trazerem situações de sua vida concreta, compartilhar com os colegas de turma e concretizar junto com os colegas na escola.

O Modelo do MEM propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, apresentados de modo funcional e pragmático. O objetivo central é proporcionar ambientes educativos, que estejam profundamente integrados no meio cultural da sociedade que servem, em vez de construir nichos culturais alheados da realidade da vida social. Neste sentido, as experiências de vida e os saberes de cada criança constituem a base da aquisição de novos conhecimentos. (ALMEIDA, 2014, p. 13-14).

O ser humano é diferente de qualquer outro ser que habita o planeta. Com sua capacidade criadora e produtiva, ele é capaz de transformar o mundo que o cerca para suprir suas necessidades e, ao longo de sua história, modificar e ampliar suas necessidades. Com essas capacidades tipicamente humanas, transforma a natureza para conseguir sobreviver. O fato se dá por meio de instrumentos que vai criando ao longo da história (VIGOTSKI, 1996). Todo conhecimento e aptidões da humanidade está materializado, manifestados nas artes, ciências e objetos existentes e no mundo em que as crianças nascem, porém, elas só conseguirão usar esses objetos ou admirar as artes, se tiverem um adulto ou uma outra criança mais experiente como mediadores desse conhecimento (LEONTIEV, 1978). E nesse caso, a professora cumpre

esse papel quando possibilita às crianças o acesso a instrumentos, ou locais a que sozinhas não teriam acesso.

A mediação também pode acontecer por meio de signos, instrumentos e pelas experiências prévias que a criança aplica a um novo desafio que se coloca (PODDIAKÓV, 1987). Para isso, as crianças precisam de tempo. O fato é que, quando a professora organiza a sua prática de modo que as crianças tenham essa possibilidade de experimentar novos espaços, novas experiências e novos instrumentos (situações e instrumentos autênticos da cultura), está proporcionando-lhes o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2018). “O educador tem o importante papel de promover um ambiente seguro e confiável onde a comunicação possa circular de forma eficaz e autêntica, [...] em que cada criança possa colocar suas experiências individuais no grupo” (GUEDES, 2014, p. 121).

#### **Situação 18 – Mapa de atividade (Pré-escolar, heterogênea).**

A M. está em frente ao Mapa de atividades com o marcador na mão. A educadora percebe que há ali um impasse. Dá algum tempo à criança e depois vai ter com ela perguntando se precisa de ajuda.

– M. – Eu queria fazer uma atividade que ainda não fiz muitas vezes!

A educadora observa o Mapa e sugere:

– Porque é que não vais fazer uma atividade na área da Matemática? É onde tens menos bolinhas.

A M. marca, com um sorriso, e dirige-se para a área onde já está a MD. que a convida a participar no jogo que está a realizar (ALMEIDA, 2014, p. 16-17).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Almeida (2014).

Por meio do mapa de atividade a criança tem autonomia para escolher a atividade que vai desenvolver naquele dia. E o/a professor/a tem a possibilidade de acompanhar as atividades desenvolvidas pela criança e motivá-la a escolher atividades que ela não tenha realizado naquela semana. Na situação citada, a professora consegue visualizar as atividades de M. e ajudá-la a organizar melhor seus estudos. “O papel do educador radica no estímulo e na desocultação, no desafio e no apoio” (GUEDES, 2014, p. 121). Apoiada pela professora, M. sorri ao marcar a atividade. Assim, as crianças do MEM vão construindo, com o apoio do/a professor/a, seu processo de aprendizagem.

Para Poddiakóv (1987) todo contato que a criança tem com o conhecimento produzido ao longo da história pela humanidade, é mediado. Essa mediação pode ocorrer por meio de um adulto ou criança mais experiente, pelos signos, por instrumentos e até mesmo por experiências prévias que a criança teve às quais pode aplicar a novos desafios de seu cotidiano. Nesse caso,

a criança está diante de um instrumento, que ela por seus conhecimentos prévios, já sabe que é importante, que a ajuda a organizar seus pensamentos em relação a sua aprendizagem e o percurso que ela deve percorrer para atingir de forma mais assertiva o aprendizado esperado. O MEM, além de proporcionar às crianças instrumentos de pilotagem e a organização do tempo e do espaço que promove o desenvolvimento infantil, também prioriza a intervenção do/a professor/a na promoção da aprendizagem em que a criança é autônoma, em que a criança é vista como capaz e não meramente uma expectadora no processo de aprendizagem (MELLO, 2017).

Graças à intervenção pedagógica do MEM, em meados do ano letivo, as crianças mais velhas da sala já conseguem compreender para que servem os instrumentos de pilotagem e já são autônomas para planejarem as atividades no mapa de atividade. “No entanto, ainda precisam da ajuda do adulto para registarem as atividades no sítio (lugar) certo e para não escolherem, sempre, as mesmas” (SILVA; SOUSA, 2017, p. 73). Para que as crianças consigam, cada vez mais, compreender o instrumento de pilotagem, as autoras defendem a importância de se fazerem reuniões com o grupo cooperativo sobre o instrumento mensalmente. Juntos refletem porque as crianças escolhem mais determinadas atividades e algumas áreas da sala enquanto outras atividades e áreas da sala são preteridas.

Assim, o grupo cooperativo de aprendizagem tenta achar uma solução para essas situações e cria estratégias para que todas as áreas da sala sejam ocupadas e muitas e diversificadas atividades sejam realizadas. “Esta organização descrita proporciona a diferenciação pedagógica, pois permite a cada criança traçar o seu percurso de trabalho e organizar-se, de acordo com o seu ritmo, possibilitando a nós educadoras, o acompanhamento das crianças que mais precisam do nosso apoio” (SILVA; SOUSA, 2017, p. 72-73).

Com a organização do MEM e a utilização dos instrumentos de pilotagem, as crianças conseguem atuar de forma autônoma em seu processo de aprendizagem, tendo consciência do processo e da responsabilidade que têm consigo mesmas e com o outro, pois podem contribuir, quando necessário, para ajudar os colegas menos experientes ou menores. Lanhoso e Bispo (2020, p. 81) deixam evidente o quanto a organização do MEM contribui para que todas as crianças se ajudem, sendo esse um processo natural do grupo, porque, após um tempo inseridos na turma, aprendem no e com o grupo cooperativo sobre as qualidades para viver em comunidade. “A forma como o grupo habitualmente se organizava para apoiar as crianças mais novas e/ou com mais dificuldades permitia que, na maioria das vezes, não fosse preciso pedir para que ajudassem quem precisava”.

As crianças conseguem autorregular-se, ter responsabilidade e comprometimento, mesmo com as tarefas de que não gostam muito, mas que, em algum momento, devem fazer. Desse modo, as crianças vão adquirindo autonomia e responsabilidade com o seu processo de aprendizagem e, com isso, vai sendo formado o sentido de comunidade com cada uma delas. O papel do/a professor/a do MEM é ajudar, em sua prática do dia a dia, as crianças a construir verdadeiras comunidades que aprendem a regular-se, tanto em sua conduta social, como em seu processo de aprendizagem (SOUSA, 2018).

As crianças não fazem só o que gostam, mas o que não gostam também, porque aprenderam que existe a necessidade de fazer o que é preciso fazer para aprender o conteúdo pré-estabelecido pelo currículo, que é apresentado no começo do ano às crianças (SERRALHA, 2009). E isso contribui para a formação de um cidadão responsável, que não age pensando apenas no prazer e, sim, naquilo que realmente precisa ser feito. Com isso, é mais fácil educar essa criança a ser solidária, pensar no seu próximo e ensiná-la a contribuir, como cidadã, para uma sociedade mais justa. Independentemente, se isso lhe custar alguma coisa, conseguirá agir além do seu próprio prazer, aprendendo assim que existem deveres e não apenas direitos perante a sociedade (ZAPOROZHETS, 2017).

Sobre a reunião do conselho da manhã, Silva e Sousa (2017, p. 72) afirmam que:

Diariamente, após a reunião de conselho da manhã ou após marcarem a sua presença, as crianças planeiam, individualmente, o que querem fazer durante o dia e registam no mapa de atividades, com um código estabelecido, sem se esquecerem do que se comprometeram a realizar no plano do dia. A educadora apoia sempre que é necessário, lembrando os compromissos anteriores.

A intervenção pedagógica do MEM, por meio de sua organização e instrumentos de pilotagem, proporciona às crianças esse aprendizado – responsabilidade de fazer o que se comprometeram a fazer. As crianças são ensinadas a ter responsabilidade com seus compromissos.

#### **Situação 19 – Diário de grupo (Turma de 3º ano do 1º ciclo).**

– Professora M. – Não gosto que o P. brinque na sala.  
Expliquei que apesar de todos os compromissos assumidos, o P. continua a brincar na sala, sobretudo quando eu saio.  
– P. – É verdade que me ando a portar mal, sobretudo antes de irmos para o recreio e acho que isso não é correcto.  
– FG. – Concordo com a M. Quando é hora de sairmos para o recreio da tarde, ele começa a fazer batuques e a dar espectáculo e atrasa-nos. O presidente quer mandar sair e fica uma confusão. [...]

- BL. – Eu acho que ele faz isso por estar ansioso para ir para o recreio, mas isso atrasa ainda mais o recreio.
- CH. – Quando a M. foi buscar as bolas da Educação Física, o P. começou logo a assobiar com a flauta.
- JM. (presidente) – P., já tens algum compromisso?
- P. – Ainda não.
- JM. – Então, T., podes falar.
- T. – Sempre que a M. sai, o P. começa a bater na mesa e a brincar.
- P. – Tu estás a dizer que é sempre e é só às vezes que bato na mesa (LOUSEIRO, 2011, p.16, 17).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Louseiro (2011).

A situação colocada ocorreu na reunião de conselho, espaço criado pelo MEM para que as crianças, coletivamente, encontrem soluções para situações a serem resolvidas no e pelo grupo. O diálogo expressa a responsabilidade e o comprometimento que a professora e a criança FG. têm com o grupo. O trabalho realizado pelo MEM proporciona às crianças uma participação ativa na vida de sua comunidade escolar. Todas as crianças são responsáveis na tomada de decisão no grupo e todas têm voz e vez, tomando consciência dos seus direitos e deveres em sua comunidade escolar e ainda deveres como cidadãos (PESTANA, 2011).

Nesse diálogo FG. conversa com o colega de forma respeitosa, chamando-o à responsabilidade. Quando a criança é ensinada a viver em comunidade, a valorizar e a respeitar os outros, ela passa a entender o valor da comunidade e das relações estabelecidas nela (ZAPORÓZHETS, 2017). Há uma preocupação em relação às outras crianças e tudo o que prejudique a comunidade em si e não apenas o que a prejudica como indivíduo.

A intervenção pedagógica do MEM proporciona à criança a possibilidade de estar em atividade, ou seja, tem motivação em desenvolver o que é proposto a ela, não faz apenas para se livrar e poder fazer algo que a agrada, as atividades desenvolvidas pelas crianças têm um sentido para elas, porquanto participam do processo ativamente. Leontiev (2001, p. 68) define atividade como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” e é isso que o MEM promove em sua intervenção pedagógica.

O MEM tem como premissa a participação ativa da criança nas decisões do grupo (FOLQUE, 2014). A criança é convidada a participar ativamente da construção das regras e do cumprimento delas, tanto individualmente, quanto cobrando para que todos as cumpram. O MEM assume que as crianças são capazes, agentes e criativas para contribuir para o bom andamento de sua comunidade educativa. Com o auxílio de um adulto ou companheiro mais

experiente, a criança é capaz de se apropriar das regras e normas e contribuir para que todas as outras crianças do grupo também o façam (VIGOTSKI, 2001). Todos deveriam ter a possibilidade de aprender e se desenvolver em parcerias, tornando-se responsáveis uns pelos outros (VALA; GUEDES, 2015).

Demonstra-se desse modo também que quando o/a professor/a tem intencionalidade em suas ações, é possível trabalhar com as crianças de forma a conscientizá-las da importância de cumprirem as regras estabelecidas no e pelo grupo. O/a Professor/a influencia em mudanças significativas na vida das crianças e em suas atitudes com outras crianças (LEONTIEV, 1978). Segundo o autor, os/as professores/as cumprem o papel fundamental de mediar os conhecimentos culturais, regras e valores para as crianças e de fazer a mediação também entre as crianças do grupo para que convivam melhor.

A professora está comprometida em proporcionar uma experiência em que as crianças são incentivadas a participar ativamente da tomada de decisão e de encontrar coletivamente, soluções para a situação do grupo e isso proporciona-lhes vivências em que elas exercitam responsabilidade, empatia e solidariedade.

As crianças estão reunidas e comprometidas para a resolução da situação de P. que começa a assoviar com a flauta e a atrapalhar as outras crianças durante as atividades. BL. demonstra entender o porquê da atitude de P. Em todas as falas é possível identificar respeito e sinceridade, pois falam a verdade do que sentem sobre a atitude de P., mas ao mesmo tempo são respeitadas. Nessa convivência harmônica, as crianças aprendem as atitudes ao exercitá-las. Exercitando no coletivo, as ações externas vão se tornando internas. Ao discutir as situações no coletivo, vão-se formando com as crianças os valores, o sentido de comunidade – a sua personalidade (VIGOTSKI, 2018).

Estes alunos que recorrentemente fazem os mesmos disparates, apesar dos compromissos que vão assumindo em conselho, desgastam-nos muito; muitas vezes questiono se terão algum resultado as conversas que temos todos os dias com eles... mas se souber olhar para o seu percurso, consigo observar pequenos progressos e são esses que preciso de valorizar para lhes dar força para continuar a melhorar o seu auto-controlo (LOUSEIRO, 2011, p. 17).

As crianças mais experientes podem contribuir para que as outras crianças aprendam novas ações e desenvolvam-se (VIGOTSKI, 2018) e isso se aplica também aos valores, ao sentido de comunidade. A criança pequena ainda não consegue ter o controle total de suas atitudes e, em alguns momentos, pode ter comportamentos indesejáveis como: chorar, gritar, bater nos colegas, infringir uma regra do grupo, jogar brinquedos e objetos no chão. Os

comportamentos indesejados podem acontecer, porque o seu sistema psicológico ainda é instável (ZAPAROHETS, 2017). É por meio da relação com os adultos e com as crianças mais experientes que a criança vai internalizando as regras para viver em comunidade.

Nessa situação, as crianças mais experientes (juntamente com a professora mediando o processo) estão contribuindo para que P. exercite e desenvolva as qualidades para viver em sociedade. Assim, “sem sair da escola estão a aprender a viver. A aprender a viver com os outros, em sociedade. É o confronto intelectual e emocional com o próximo que permite desenvolver capacidades e impulsionar o crescimento intelectual, emocional e moral” (OSÓRIO, 2015, p.82).

#### **Situação 20 – Diário de grupo (Turma do 3º ano do 1º ciclo).**

- M. (professora) – Lembro que a CH. disse algo muito claro, o P. faz brincadeiras quando não estou na sala. O que significa que ainda está à espera que eu seja o seu polícia, e isso é que é mesmo preocupante.
- DA.- Eu acho que deverias estar muito mais calmo. Concordo com o que já foi dito.
- JM. – Porque é que tu fazes isso?
- P. – Eu não sei M., eu faço. Não é por nenhum motivo, de família ou isso, acho que faço porque quero (LOUSEIRO, 2011, p. 17).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Louseiro (2011).

A professora chama a atenção do garoto para autorregular-se e seguir as regras por si mesmo. É por meio das nossas relações humanas que nos transformamos em humanos (LEONTIEV, 1978). Não é a nossa herança biológica que vai se modificando ao longo da vida para nos fazer humanos e, sim, as nossas trocas com outras crianças, com os adultos que nos cercam. São as nossas vivências e nossos aprendizados com outros humanos que vão nos transformando em seres capazes de viver em comunidade e seguir suas regras. É por meio das vivências em comunidade que transformamos as vivências coletivas em processos individuais. Toda ação humana é primeiramente coletiva e, depois, internalizada (VIGOTSKI, 2018) e a professora está trabalhando a internalização das regras quando permite que, na coletividade, haja a possibilidade de diálogo entre as crianças.

As falas de JM. e DA. indicam que já se apropriaram das regras do grupo. Durante todo o diálogo, é possível perceber que a professora procura demonstrar no grupo que P. precisa aprender a se controlar, ou seja, por si mesmo conseguir a cumprir as regras. A experiência social com outros adultos é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança (MUKHINA, 1995); o adulto medeia a relação cultura/criança e é nessa relação que são construídas as qualidades psíquicas e as características que formarão a personalidade da criança.

“De facto já consegue assumir o que faz, mas ainda lhe é muito difícil perceber a natureza dos seus impulsos... temos que o ajudar neste sentido. Mas como? Se nem eu sei porque é que age dessa forma?” (LOUSEIRO, 2011, p. 17). A professora não impõe uma solução ou a maneira como P. deve cumprir as regras, mas traz o problema para o grupo resolver. Quando o grupo se compromete em definir as regras de conduta, há um comprometimento maior por parte das crianças em cumpri-las, pois aquelas farão sentido para elas. As crianças têm autonomia para discutir os comportamentos e ao mesmo tempo propor as regras que devem ser observadas para que haja maior harmonia no grupo em que estão inseridas.

O papel do/a professor/a é o de mediar, animar as crianças em suas experiências e descobertas (VALA; GUEDES, 2015), o que se percebe na atitude da professora M. – um agente cívico que promove atitudes de cooperação, partilha, autonomia e responsabilidade entre as crianças.

No início de sua vida escolar, as crianças “frequentemente se esquecem daquilo que se propuseram a fazer, ou seja, são incapazes de voluntariamente, recordar-se do que deviam fazer no momento necessário. [...] não é capaz de lembrar daquilo que se comprometeu em fazer”. (LEONTIEV, 2001, p. 81). Sendo assim, quando a professora chama a atenção de P., está contribuindo com seu desenvolvimento, levando-o a assumir a responsabilidade para recordar seu compromisso, pois é a partir das relações com os adultos, com as outras crianças e com as regras estabelecidas pelo grupo (cultura), que as funções psicológicas superiores são formadas, ou seja, a memorização e a recordação são formadas (VIGOTSKI, 2018).

#### **Situação 21 – Diário de grupo (Turma de 3º ano do 1º ciclo).**

- MC. – O P. pode-se descontrolar quando chegamos e saímos da sala, isso é mau, mas não sei se podemos fazer algum gesto ou alguma coisa para ele parar com isso.
- JM. – Eu acho que o P. faz aquilo por entusiasmo, pode estar cansado, e faz aquilo.
- M. (professora) – O problema é que isso não acontece apenas quando vamos para o intervalo ou assim, acontece em muitos momentos colectivos e perturba bastante.
- JP. – Se não é entusiasmo, deve ser para dar espectáculo e chamar à atenção, ou assim.
- DF. – Um problema de saúde é que não é porque eu brinco muito com ele e ele consegue estar muito calmamente a brincar. Eu acho que o P. deveria comprometer-se a melhorar isso, mas cumprir mesmo o compromisso, porque esse é o problema, ele compromete-se e nunca cumpre. Para mim também foi difícil cumprir e agora eu já melhorei.
- M. (professora) – Eu gostava de pedir ao DF. para dizer como fez.
- DF. – Eu acreditei em mim, fui estudando e consegui melhorar. O P. também deveria acreditar mais em si e comprometer-se. Eu agora já estou menos vezes a conversar com a BD., mas são menos vezes.
- O P. também se deveria comprometer a não se descontrolar com os outros e cumprir.
- P. – Eu não sei bem como é que posso fazer isso... ainda preciso de ideias...

- JM. – Alguém tem uma ideia para o P.?
- JP. – Eu concordo com o DF., o P. deveria acreditar mais em si. É como no futebol, se alguém acredita que consegue marcar, mais facilmente marca do que se não acreditar em si.
- CH. – Eu concordo com o JP., eu acho que o P. devia dizer o seu compromisso, porque começa sempre a conversar, sobretudo quando a M. sai. Acho que deveria acreditar mais em si.
- M. – Estamos há muito tempo neste assunto... já te tentámos ajudar, já chegaste a alguma conclusão?
- P. – Quer a M. esteja, ou não esteja eu me comprometo a não fazer palhaçadas. Eu vou tentar acreditar mais em mim (LOUSEIRO, 2011, p.18).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Louseiro (2011).

As intervenções pedagógicas do MEM têm como premissa dar voz às crianças, pois, dessa maneira, participam da problematização, o que leva à construção das regras vivenciadas na coletividade até internalizá-las. Cada criança tem seu ritmo de aprendizagem, tem suas vivências e, mesmo sendo da mesma idade na certidão de nascimento, o seu desenvolvimento pode ser diferente (VIGOTSKI, 2018) como é o caso da turma de P. Alguns apresentam atitudes mais assertivas quanto ao acordado em grupo e alguns ainda estão exercitando essas atitudes e a reunião de conselho é uma das intervenções pedagógicas primordiais para auxiliá-las nesse processo. “É em conselho que experienciamos o valor da democracia e do espírito democrático, aprendendo a aceitar os outros, fazendo-nos ouvir, clarificando ideias, assumindo responsabilidades” GUEDES, 2014, p. 117).

A fala de MC. evidencia a preocupação em criar uma estratégia para ajudar o colega a se comportar melhor. Um sentimento de solidariedade com o colega está presente na fala das crianças. De acordo com Zaporozhets (2017), ao ser inserida na vida social, e participando dela de diversas formas, a criança passa a assimilar as normas morais de conduta dessa sociedade e passa a sentir-se responsável por sua própria conduta e a dos demais à sua volta. Começa a solidarizar-se, a cooperar com os outros para que também tenham um comportamento adequado, que contribua para o bem-estar daquela comunidade. Nas palavras do autor:

[...] uma criança, a quem sistematicamente se tem ensinado o cumprimento de certas responsabilidades e a observação de determinadas normas morais de conduta, sente uma satisfação moral quando observa um rigor nessa ordem estabelecida de inter-relações entre as pessoas, e experimenta um sentimento de incômodo e sofrimento naqueles casos em que essa ordem é alterada por alguém (ZAPOROZHETS, 2017, p. 140).

As crianças apresentam atitudes que formam o sentido de comunidade, JM. tenta se colocar no lugar de P. e entender o motivo que o leva a se comportar mal em sala. É possível observar empatia em relação a P.

Há uma relação de cooperação e de confiança entre as crianças, o que possibilita falarem o que pensam de forma respeitosa. É perceptível nos relatos de DF. que P. já se comprometeu outras vezes em cumprir as regras e não o fez. Ao mesmo tempo, podemos perceber que P. também aceita os comentários do colega sem reagir negativamente com xingamentos ou melindres. O diálogo dos colegas, como temos afirmado, contribuem para a mudança do comportamento de P., pois é em parceria com os colegas mais experientes e/ou com os adultos que a criança avança em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001).

As intervenções de DF. revelam que procura ajudar o colega a melhorar seu comportamento.

As aprendizagens realizadas em parceria são mais gratificantes, não só porque nos despertam a nível intelectual, colocando-nos, por influência do conhecimento de outros, num ponto exterior e mais avançado ao nosso, mas também porque a nível emocional nos enaltece o ego, animados pela empatia de quem nos dá a mão e tenta ajudar-nos a ir mais longe. É um ato de amor: o apoio de alguém que acredita no nosso potencial e não nos deixa abrandar, apesar das dificuldades que sabe que sentimos. Esse amor faz-nos avançar, semeia em nós o desejo de ser mais, de ser melhor, de combater o desânimo que nos invade (OSÓRIO, 2015, p. 81).

CH. procura cooperar com P. quando afirma que ele deveria seguir os conselhos de JP. e acreditar mais em si. Revela-se aí um sentimento de valorização entre os integrantes do grupo.

Para Serralha (2009, p. 24),

É esta conversa continuada que vai tendo lugar no interior do grupo, que dá às crianças a possibilidade de se organizarem interiormente, isto é, de se socializarem, sobretudo, quando a turma se transforma num conselho, onde a palavra responsabiliza e compromete. Trata-se, portanto, de uma construção pela linguagem, pois é através da discussão crítica – racional dos incidentes vividos no quotidiano escolar, que as crianças vão desenvolvendo um discurso argumentativo, pela construção de consensos, de onde decorrem as regras de vida e de funcionamento do grupo (2009, p.24).

O aprendizado das qualidades para viver em grupo, adquirido pelas crianças, é possível porque há uma intervenção intencional da professora em trazer consciência para as crianças sobre os fatos, mas sem impor, conduzindo o diálogo de forma que todas possam colaborar, sendo empáticas e tendo voz e autonomia na resolução do problema.

**Situação 22 – Diário de grupo** (Turma de 3º ano do 1º ciclo).

- F. G, JM. e DA. – Não gostei que o JT. me chamasse preto.
- JM. – Um dia no intervalo da manhã o JT. disse-me ao ouvido que eu, o NP., o DA. e o FG. éramos pretos.
- MA. – Eu acho que isso é uma atitude que não se deve ter.
- DA. – Eu acho que foi uma atitude má, não gostei que o JT. nos chamasse pretos, fiquei ofendido, isso não se faz. Acho que ele não gostava que lhe fizessem o mesmo.
- M. (professora) – Gostava de perguntar ao JT. porque é que fez isso. (O JT. não responde.)
- NP. – Oh JT., eu não gostei que tu nos chamasses preto porque eu não sei se tu sabes mas nós somos teus amigos e tu, em vez de dizeres isso, não dizias. Chamar nomes pode magoar as pessoas.
- FG. – Eu também não imaginava que o JT. nos chamasse isso nos intervalos. Eu fiquei com certeza muito ofendido. Nunca se deve chamar nomes às pessoas, se calhar no nosso lugar o JT. também ficava ofendido.
- M. (professora) – Pergunto porque é que chamar preto pode ser ofensivo...
- FG. – Ele deveria chamar-nos amigos e em vez disso chama-nos pretos. Porquê?
- T. – A fingir que o JT. me chama preto, isso não me faz nada...
- JP. – Se o JM. fosse preto, isso não fazia mal. Mas o JM. é clarinho, ainda mais do que o JT. Porque é que tomaste essa decisão... o teu problema de saúde não é explicação para isso...
- M. (professora) – JT., precisamos mesmo de saber porque é que usaste essa expressão para falar com os teus colegas... achas que uma pessoa é melhor ou pior por causa da cor?
- JT. – Não. Eu falei sem pensar...
- M. (professora) – Pergunto então à turma, porque é que as pessoas usam este tipo de expressões.
- MA. – Quando alguém nos chama um nome nós não devemos ligar, porque isso é para provocar e se nós ligarmos, essa pessoa tem o que quer, se nós não ligarmos essa pessoa percebe que isso não é importante.
- I. – Eu acho que o JT. se devia comprometer a não chamar nomes aos outros...
- JT. – Eu concordo (LOUSEIRO, 2011, p. 22).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Louseiro (2011).

As crianças estão debatendo um assunto polêmico que é o racismo. Essa discussão é bastante relevante, pois já vão desenvolvendo o sentimento de pertencimento, de valorização, de respeito e de igualdade. Sabemos que grande parte da sociedade não tem interesse que haja mudanças de visão em relação a sua condição humana, ou seja, é preciso manter tudo como está, classes dominantes na questão financeira (DUARTE, 2000), na questão de gênero, raça, religião, dentre outras.

Quando ocorre uma discussão como essa em relação à raça, em que a professora questiona: “porque é que chamar preto pode ser ofensivo” ou “achas que uma pessoa é melhor ou pior por causa da cor?”, abre-se uma possibilidade de as crianças pensarem a respeito e questionarem a situação. O aprendizado adquirido na pequena comunidade em que todos devem

ser respeitados, que todos são iguais em seus direitos e deveres independente de sua raça, cor, religião, gênero ou classe social será utilizado na vida em sociedade (FOLQUE, 2018). Assim, quando o MEM possibilita essa discussão na turma e ensina que todas as crianças são iguais em seus direitos e deveres, que ninguém é melhor ou pior por conta da cor de sua pele, está ensinando o respeito às diferenças, a igualdade entre as pessoas, formando o cidadão para o convívio em sociedade desenvolvendo.

Quando são conduzidas a pensar sobre determinado assunto sem se sentirem coagidas, possibilitam-se vivências em que elas aprendem o que é respeito, autonomia e valorização de si e do outro e isso foi o que percebemos e o que a professora quis evidenciar. Para Vigotski (2018), o desenvolvimento infantil não ocorre de forma linear, é complexo e não condiz com o tempo cronológico da criança, sendo assim, cada uma terá, por meio do que aprendeu ao longo de sua vida, um determinado desenvolvimento. Por isso, as crianças do grupo apresentam diferentes falas, demonstrando diferentes formas de maturidade sobre o assunto em discussão.

Quando a professora faz perguntas pontuais e promove o diálogo entre as crianças, está intervindo na zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2001) e, ao longo de sua relação, consegue ensinar que preto, branco, amarelo, rico, pobre, homem ou mulher são todos iguais e têm o direito de se expressar, de serem diferentes do outro e, ainda assim, serem irmãos humanos e viverem numa sociedade marcada pela fraternidade, pela humanidade, pelo respeito e pela cooperação. Desta forma, a professora M. foi a mediadora por meio de sua comunicação e seu comportamento com as crianças do sentido de comunidade. Ela consegue cumprir o que Guedes (2014, p. 121) defende: “O educador terá que basear toda a sua ação no rigor ético e intelectual, transmitindo os valores da solidariedade e da aceitação da diversidade como uma condição do ser humano”.

Tudo o que é típico do ser humano – comportamentos, sentimentos, pensamentos, planejamento, emoções, raciocínio lógico - qualidades para viver em sociedade, é aprendido por meio das relações com outros seres humanos (LEONTIEV, 1978). Sendo assim, as novas gerações só aprenderão as regras sociais, o respeito, a amizade e a ética se estiverem inseridas em um grupo social que seja capaz de proporcionar essas vivências e o MEM sabe bem como proporcioná-las na coletividade por meio do grupo de cooperação. A aprendizagem requer a presença ativa da criança e por meio das intervenções do MEM, com o adulto agindo intencionalmente, é possível educar crianças na escola para um convívio social solidário e de respeito, mesmo vivendo em uma sociedade em “[...] crise de valores nas relações sociais e humanas que leva à desvalorização da vida e nos aproxima da barbárie” (FOLQUE; MELLO,

2015, p. 89), pois essa criança conseguirá contribuir com mudanças significativas posicionando-se contra as injustiças.

### **Situação 23 – Diário de grupo (Pré-escolar, heterogênea).**

Observando que já estão todos presentes (crianças, educadora e auxiliar de ação educativa) e em silêncio, a presidente toma a iniciativa de mostrar bem alto o Diário que com o companheiro de tarefa foi buscar mesmo antes da reunião ter início. O grupo tem uma visão geral do Diário e automaticamente vários se pronunciam sobre o facto de o Diário ter poucas ocorrências na coluna do "Não Gostei".

– R – "Há poucos" não gostei!

– A. – É um bom sinal! Sinal que não houve muitos problemas esta semana!"

A primeira ocorrência da coluna do "Não gostei" foi escrita por uma aluna do 3.º ano que, antecipando o que ia acontecer, foi chamada à sala pela presidente. A aluna explicou porque foi à sala da R. (professora) escrever uma crítica no Diário do grupo.

– Aluna – "Esta semana nós estávamos todos no recreio e houve um problema. Nós estávamos a fazer uma coreografia com a M. e ela não aceitava as nossas ideias de passos e zangou-se. Eu quis resolver com a M., mas ela virou-me as costas e fez-me caretas. Eu não gostei da atitude dela e por isso resolvi vir escrever no Diário!"

– M. – Eu não ouvi! (ao mesmo tempo baixa a cabeça e faz um ar aflito. A professora apercebe-se de que ela não está a dizer a verdade e continua o diálogo...)

– P. – M., às vezes as pessoas têm ideias diferentes... não há problema.

– M. – Nós não gostávamos das ideias delas... mas elas também não gostavam da nossa ideia para a coreografia!

– C. – Faziam uma ideia de cada vez!

– A. – Combinavam para tentar fazer a ideia de uma e da outra! O importante aqui é não fazer caretas, nem virar a cara. Tem de se conversar!

– P. – Temos aqui duas coisas diferentes. Houve duas ideias diferentes e nós devemos respeitar as ideias uns dos outros. Agora a atitude de virar as costas e fazer caretas é que não é boa. (M. interrompe a educadora porque também tem algo a acrescentar. A educadora incentiva-a).

– M. – Todas as crianças do grupo estão atentas à conversa e sempre que querem dão a sua opinião sobre a situação. Em vez de virares as costas, dizes que não queres brincar mais. É o que eu faço, quando não me apetece brincar mais.

– P. – Há aqui uma coisa importante que eu acho que a M. sabe que não se faz que é virar a cara e fazer caretas aos outros. Isso, eu penso que não se deve repetir. O que acham?

– M. – Sim, a minha atitude não foi boa. (...)

– P. – Agora eu queria é soluções para quando temos ideias diferentes. Eu penso que a proposta da C. é boa. Fazer um bocadinho de cada ideia ou juntar ideias e assim o resultado fica ainda melhor. É que às vezes, quando isto não acontece, zangamo-nos e depois ficamos tão, tão chateados que temos atitudes menos boas.

– M. – Sim, eu descontrolei-me um bocadinho e por isso desculpa (diz virando-se para a aluna do 3.º ano).

– Aluna – Para a semana podemos juntar um bocadinho da nossa ideia com a ideia da M. e ver o que é que dá.

A professora reforça como foi importante esta conversa e relembra que há maneiras melhores de resolver os problemas" (ALMEIDA, 2014, p. 19).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Almeida (2014).

Nessa situação, a primeira questão que nos chama a atenção é a criança do 3º ano ter tido a possibilidade de escrever uma ocorrência no diário de grupo do pré-escolar. Existe mobilidade das crianças no MEM, incentivadas a expor a sua percepção quanto ao fato ocorrido, até mesmo numa turma que não é a sua, mostra-nos o sentido de comunidade: o MEM proporciona à criança ir além de seu grupo, de sua turma. Além de a criança ter tido a possibilidade de escrever no diário de grupo, ela teve a oportunidade de participar da reunião de conselho, pois a presidente foi convidá-la a participar. O MEM valoriza a comunicação entre as crianças – a comunicação é a base fundamental desse movimento. As crianças são estimuladas a participar das decisões e resoluções de conflitos (MESTRE, 2017). Vemos aqui a relevância do contato entre diferentes idades, bem como de turmas heterogêneas e do par mais experiente na promoção do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2001). A criança maior participa das discussões dos menores e os ajuda a resolver o problema, foi ela, inclusive, quem apontou o problema, que mostrou que havia um comportamento indesejado que precisava ser discutido pelo grupo.

O/a professor/a tem a responsabilidade de facilitar a comunicação entre as crianças, possibilitar que elas tenham a oportunidade de ouvir as outras e, ao mesmo tempo, “colocar as suas experiências individuais em contexto coletivo. O educador tem o importante papel de promover um ambiente seguro e confiável onde a comunicação possa circular de forma eficaz e autêntica” (GUEDES, 2014, p.121). A professora facilita a comunicação, criando um ambiente seguro para que, mesmo sendo de outra turma, a criança tenha a oportunidade de se expressar.

A participação da professora como membro do grupo cooperativo foi fundamental, pois conseguiu trazer clareza à situação, novas perspectivas e soluções que talvez não fizessem parte das vivências (GUEDES, 2014) de M. quanto à possibilidade de respeitar a sugestão da colega e fazer um pouco do que as duas meninas queriam. Com as intervenções, M. pôde refletir sobre a sua atitude e reconhecer que poderia ter agido de forma um pouco diferente.

Outra postura bastante relevante da professora é quando ela diz: “É que às vezes, quando isto não acontece, zangamo-nos e depois ficamos tão, tão chateados que temos atitudes menos boas”. Ela não diz para a garota que ela teve uma atitude ruim, negativa, ou um mal comportamento, mas faz a garota pensar como sendo uma atitude que poderia ter sido melhor, que ela poderia ter agido de forma diferente e com essa atitude a professora não foca numa atitude negativa da criança e sim ensina a lidar melhor com suas emoções, frustrações e atitudes “menos boas” (OSÓRIO, 2015). É possível afirmar que o fato de M. ter sido citada no conselho

na “coluna do não gostamos” e ter sido tratada como a situação descreve, não houve para ela prejuízos emocionais como: tristeza, rebaixamento da autoestima, insegurança em relação a si, ao contrário, certamente o ocorrido ajudou-a a pensar sobre seu comportamento e ajustá-lo de acordo com as regras do grupo, mas também colaborou para sentir-se valorizada, entendendo que o grupo queria ajudá-la (SOUSA, 2018).

**Situação 24 – Diário de grupo** (Turma do 3º ano do 1º ciclo).

- MA., DG. e MA. – Gostei que a BL. estivesse calma de manhã.
- MA. – Reparei que a BL. esteve calma durante o momento da planificação.
- DG. – Também reparei e gostei.
- BL. – Obrigada por se preocuparem comigo (LOUSEIRO, 2011, p. 37).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Louseiro (2011).

Para Blagonadezhina (1978), é, na vida concreta, que as emoções e os sentimentos são formados e desenvolvidos na criança. Aliás, o ser humano só se torna humano pela vida que vive por meio de suas relações humanas e objetais e de como vivencia isso (VIGOTSKI, 2018). Sendo assim, quando uma criança, em suas vivências é valorizada, é elogiada, sua personalidade está sendo formada de maneira positiva e a visão positiva de si é ampliada para a visão que terá do mundo e das outras pessoas à sua volta também (ZAPOROZHETS (2017).

Essa comunicação faz com que BL. sinta-se valorizada. O MEM trabalha a valorização dos outros e isso contribui com a autoestima de todos. O grupo valoriza comportamentos positivos para viver em sociedade; os comportamentos de cooperação e de solidariedade.

Deve ter-se o cuidado de se reforçar o que cada criança tem de melhor, valorizando todas as pequenas conquistas que cooperativamente se vão conseguindo. A educadora também deve incentivar os meninos que foram apoiados/ajudados, a registrá-lo na coluna “Gostamos”, para que todo o grupo possa celebrar. Em suma, esta coluna poderá ser utilizada para realçar comportamentos que promovam uma comunidade de cidadãos trabalhadores, solidários, cooperativos e responsáveis (SOUSA, 2018, p.18).

Quando o/a professor/a dá oportunidade para que as crianças elogiem os seus colegas de turma, gera-se um sentimento positivo. Quando professores/as entendem o processo de desenvolvimento dos sentimentos infantis podem contribuir com palavras ou possibilitando vivências positivas para que no futuro tornem-se adultos mais afetuosos e empáticos. Relações interpessoais ruins com os adultos e/ou seus colegas mais próximos podem afetar negativamente o desenvolvimento da criança e “[...] convertê-la em um adulto com um alto desenvolvimento intelectual, porém seco e duro, incapaz de experimentar a alegria e a desgraça

de outras pessoas, de estabelecer com elas relações amistosas” (ZAPOROZHETS, 1987, p. 244).

Quando em conselho as crianças podem falar livremente sobre os sucessos ou insucessos, de comportamentos assertivos ou menos assertivos de todos do grupo cooperativo, promove-se o sentimento de pertencimento, de valorização e o interesse de tornarem-se cada vez mais assertivos nos seus comportamentos, pois entendem que isso contribui para o seu bem e para o bem do grupo. Nada é imposto: as próprias crianças ajudaram na construção das regras, dos comportamentos positivos esperados, então, esforçam-se para que isso aconteça (OSÓRIO, 2015; SOUSA, 2018; FOLQUE, 2018; LANHOSO; BISPO, 2020).

#### **Situação 25 – Diário de grupo (Turma do 3º ano do 1º ciclo).**

- DA. e VA. – “Gostei que os meninos do 3.º ano...
- DA. – Eu estava ali no corredor e os meninos do terceiro ano estiveram a ajudar-me a resolver um problema.
- FG. – Eu lembro-me desse dia, tu estavas lá no banco a chorar, e eu ajudei-te a respirar fundo, por acaso até tinha pressa para ir para o intervalo, mas fiquei lá até tu ficares melhor. Mas porque é que tu começaste a chorar? O que é que tinhas?
- DG. – Como o FG. disse, o que é que é mais importante, ir para o intervalo ou ajudar um amigo?
- Todos – Ajudar um amigo.
- DA. – Era por causa do caderno de escrita livre... eu tinha que escrever sobre o meu comportamento e eu não queria... e queria dizer obrigado aos meninos por me terem ajudado.
- E. – Eu fui o primeiro a ir lá, acho que tu és engraçado e gostei de te ajudar, porque assim sou boa pessoa.
- M. (professora) – Eu quero valorizar o facto de o DA. reconhecer a amizade dos outros e agradecer a ajuda e também quero dizer que fico muito contente por saber que os meus alunos se preocupam com os outros alunos da escola. Parabéns pela vossa atitude.
- DG. – Obrigada por terem vindo, DA. e VA.” (LOUSEIRO, 2011, p. 37).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Louseiro (2011).

As crianças estão se relacionando, ajudando e sendo ajudadas por crianças fora do círculo de amizade mais próximo, incentivadas pela intervenção pedagógica do MEM, que tem como premissa proporcionar contatos sociais fora da turma com algumas atividades tais como: visita de outras pessoas à turma (familiares, pessoas da comunidade etc), passeios das crianças pela comunidade, visitas entre salas, dentre outras atividades (SOUSA, 2018). Essa estratégia pedagógica utilizada pelo MEM contribui para que as crianças consigam se relacionar e estender seus aprendizados de vida em comunidade para outras crianças fora do convívio de sua turma de sala.

A criança que desenvolve o seu trabalho numa sala em que se utiliza a pedagogia do MEM está permanentemente familiarizada com o processo democrático que transparece ao nível de atitudes, de valores no grupo, em parcerias constantes. Porque trabalhamos para uma construção articulada do saber. A criança aprende a participar na vida do grupo, a dar a vez, e, sabe que os outros são tão importantes quanto ela. Aprende a colocar-se no lugar do outro e a dar o seu contributo para a resolução de situações no grupo (REIS; MARTINS, 2017, p. 62).

No relato, a professora elogia DA. por sua postura em relação ao colega. Por meio da valorização da criança e de seu comportamento, a professora ensina que a amizade, a colaboração e a solidariedade são qualidades que devem existir na turma e que todas as crianças são importantes e que essas atitudes positivas devem ser estendidas a todos que precisem, não apenas à turma (FOLQUE, 2018).

As crianças são dependentes dos adultos, tanto nos aspectos físicos (de sua manutenção diária: alimentação, cuidados, proteção etc), quanto nos aspectos psicológicos (formação da personalidade, sentimentos, emoções etc). São as relações estabelecidas com as pessoas mais íntimas da criança que determinarão seus fracassos e sucessos, suas alegrias e tristezas. Tais sentimentos formam-se de acordo com a compreensão da criança de estar ou não atendendo as regras do grupo apresentadas pelos adultos mais próximos – e isso se estende ao/a professor/a, que é uma figura importante para a criança (LEONTIEV, 2001). Sendo assim, quando a professora elogia DA. por sua atitude amistosa, torna-se uma força motivadora para a criança esforçar-se ainda mais, pois, ao se sentir feliz por cumprir as regras criadas pelo grupo e reconhecida por meio do elogio da professora, sente-se bem sucedida, valorizada, importante.

O MEM é um movimento constituído por professores/as comprometidos/as com a formação intelectual, moral e cívica de seu grupo de cooperação, ou seja, com crianças e adultos que compõem a turma (FOLQUE, 2006). Entende a educação como um fator determinante para a autonomia e para a formação cidadã da criança exercendo cada professor/a um papel ético e formador dessa criança (GUEDES, 2014). A professora aqui é capaz de entender que sua postura influencia o desenvolvimento da criança na formação da empatia, de pensar em outras crianças e não somente em si e contribui para isso, motivando o comportamento assertivo de DA.

#### **Situação 26 – Diário de grupo (Turma do 3º ano do 1º ciclo).**

|                                                     |
|-----------------------------------------------------|
| – Professora – Gostei de saber das novidades do DA. |
|-----------------------------------------------------|

- P. – Então, o DA. é meu amigo e ele estava doente. Gostei que a M. (professora) nos desse a notícia de que ele já está melhor.
- JP. – Eu também gostei de saber das novidades do DA. e espero que ele melhore depressa.
- FG. – Eu também gostei de saber das novidades (LOUSEIRO, 2011, p. 37).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Louseiro (2011).

Os colegas demonstram apreço pelo amigo que estava doente e satisfação por terem notícias de que ele está melhor. Os sentimentos que vão-se desenvolvendo ao longo da vida infantil tornam-se duradouros, pois são diferentes das emoções circunstanciais. Os sentimentos vão sendo desenvolvidos de acordo com as necessidades sociais que vão sendo criadas, ao longo da vida da criança (BLAGONADEZINA, 1978). Assim, quando a professora comunica às crianças a melhora de DA., e faz dessa informação uma parte da aula, valoriza a condição de cada uma das crianças e vai gerando nelas empatia, sentimentos positivos sobre as boas relações entre elas.

As relações das crianças, no seu grupo de escola, são bem peculiares, porquanto os vínculos que são formados nos grupos desde a pré-escola são muito fortes e conduzem a um “verdadeiro espírito de grupo” (LEONTIEV, 2001, p. 60). As crianças são unidas e formam verdadeiros laços afetivos com a professora desempenhando um papel importante, pois ela pode facilitar ou obstaculizar essas relações entre os grupos. Nesse caso acima, a professora proporciona esse momento afetivo às crianças quando traz notícias do amigo, proporcionando o estreitamento das relações afetivas.

Com tudo o que trouxemos até o momento, acreditamos que fique evidente que o MEM desenvolve com as crianças, desde a educação pré-escolar, o sentido de comunidade.

Para terminar deixo-vos com um excerto de um testemunho da mãe da Inês B. que o assina como uma encarregada de educação feliz com o MEM: “Penso que este método permitiu que as crianças estivessem num ambiente propício à aprendizagem sem ser uma imposição e uma obrigação, mas sim fazendo parte de um dia-a-dia agradável, cheio de estímulos e motivação. Fez com que se tornassem mais autónomos, responsáveis, solidários, criativos, participativos, com poder de decisão e iniciativa. Mas principalmente fez com que estes meninos estivessem sempre felizes e prontos para voltar no dia seguinte com um sorriso nos lábios!!!!” (FERNANDES et. al., 2019, p. 222).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural nos propusemos a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar como a escola pode educar com as crianças, de três a dez anos, o sentido de comunidade e, para isso, nos valem da experiência do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. As perguntas que nortearam nossa pesquisa foram: como a escola pode educar com as crianças o sentido de comunidade? E como se faz isso no Movimento da Escola Portuguesa? Para responder a essas questões, nos apoiamos no MEM por meio dos artigos publicados na Revista do MEM a partir de um recorte temporal de 2010 a 2020, para a revisão bibliográfica.

Os artigos selecionados descrevem o dia a dia das crianças da Educação Infantil e 1º ciclo, com suas falas, descrição de atividades realizadas, intervenção dos colegas e professores/as e depoimentos das crianças que expressam o que sentem sobre o MEM, suas atividades. Optamos por analisar os textos que de alguma forma contribuíssem para a compreensão do dia a dia no MEM e suas práticas pedagógicas.

A partir do material selecionado, realizamos a análise dos diálogos e experiências relatadas na tentativa de buscar respostas para o problema de pesquisa. Os dados analisados nos permitem concluir que as turmas de Educação Infantil heterogêneas podem auxiliar no desenvolvimento humano e na formação do sentido de comunidade, pois permitem a atuação do par mais experiente ajudando os menores a crescer e se desenvolver, ao mesmo tempo valorizando seu lugar como seres humanos conscientes de seu papel social. Quando ajudam os menos experientes, as crianças mais experientes objetivam o seu saber e assim, melhor se apropriam dele e se humanizam formando uma personalidade solidária que considera o grupo. E, por outro lado, possibilitam às crianças mais novas aprender a pedir ajuda aos colegas mais experientes quando necessitarem e isso é importante numa comunidade colaborativa onde todos se ajudam. E isso também acontece com as crianças do 1º ciclo em que as mais experientes auxiliam as que estão tendo alguma dificuldade ou precisando de apoio.

Diversas situações e diálogos analisadas nos permitem entender que a formação educacional realizada pelo MEM promove o desenvolvimento humano nos moldes das propostas da Teoria Histórico-Cultural, tanto na Educação Infantil, quanto na Educação das crianças do 1º ciclo. Vimos crianças autônomas que participam ativamente do planejamento das atividades e, assim, se fazem conscientes de seu papel na própria formação e também na

formação de seus colegas. As crianças se importam com as outras e trabalham juntas para o bem-estar de todos no grupo.

As intervenções intencionais dos/as professores/as são fundamentais para que as crianças entendem seu papel e suas responsabilidades no grupo. Quando problematizam as situações fazendo perguntas e não dando as respostas, quando, sem se colocar acima do grupo, auxiliam no desenvolvimento das atividades e não fazem pelas crianças e quando promovem as discussões entre as crianças e as deixam ter vez e voz. Tudo isso promove a autonomia nas crianças, o que proporciona a formação de crianças com uma imagem positiva de si mesmas, ao mesmo tempo em que entendem que cada uma é importante no grupo e todas juntas precisam trabalhar para o bem-estar da comunidade em que estão inseridas.

A organização do tempo e do espaço no MEM também nos permite refletir sobre a organização de um ambiente que promove o desenvolvimento de sua personalidade, seu sentido de comunidade. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural é por meio das relações sociais e da vida concreta da criança que a personalidade é formada. Sendo assim, quando o MEM possibilita às crianças o contato com adultos fora da comunidade escolar por meio de passeios ao bairro ou visitas de familiares ou adultos da comunidade na escola, vai ensinando a elas que fazem parte de uma comunidade maior, além de sua turma da escola. Aprendem com os adultos sobre profissões, culinária e outros conhecimentos que não estariam ao seu alcance nesse momento de sua história de vida, se não fosse por essa intervenção pedagógica do/a professor/a.

Ao mesmo tempo, quando o/a professor/a possibilita que a criança, transcenda os seus conhecimentos além dos muros da escola por meio de projetos de ação social, de preservação do meio ambiente ou intervenção em alguma necessidade do bairro, possibilita a elas o status de cidadãos que podem contribuir com a comunidade local, que são responsáveis pelo bem-estar dessa comunidade.

Cabe destacar que a reunião de conselho é parte fundamental da intervenção pedagógica do MEM. É em conselho que as crianças têm a possibilidade de se comunicar, debater ideias, comunicar seus conhecimentos, expor seus pontos de vistas, reivindicar seus direitos, estabelecer novas regras, ser autônomos. Por meio da leitura do instrumento de pilotagem – diário de grupo –, que acontece na Reunião de conselho as crianças discutem seus sentimentos, tristezas, descontentamentos, elogios registrados ao longo da semana e o grupo cooperativo tem a oportunidade de contribuir para que conflitos se resolvam e sejam esclarecidos por meio do diálogo. Sendo assim, podemos ressaltar que a reunião de conselho, juntamente com o diário

de grupo são práticas pedagógicas do MEM que impulsionam o desenvolvimento emocional, intelectual, social, moral – a formação do sentido de comunidade.

Esses e outros instrumentos de pilotagem adotados pelo Movimento requerem e promovem uma conscientização do papel de cada um no grupo e, com isso, contribuem para a autorregulação de cada criança e para o reconhecimento de suas dificuldades e possibilidades. Quando, no diário de grupo, as crianças anotam seus comportamentos positivos e negativos, elas têm a possibilidade de refletir sobre suas próprias atitudes e também sobre as ações do grupo. As discussões promovidas com a intervenção intencional do/a professor/a sobre as anotações feitas ali, proporcionam ricos momentos de reflexão em grupo e aperfeiçoamento de comportamentos percebidos no grupo. Com isso, promovem a formação do sentido de comunidade em seus membros.

O mapa de presenças desperta a preocupação do grupo com os colegas ausentes, proporcionando momentos de solidariedade e empatia entre os pares, demonstrando que as crianças se importam com seus colegas e lhes querem bem, revelando o sentimento de pertencimento ao grupo. Esses sentimentos positivos direcionados aos colegas, fazem com que as crianças se sintam valorizadas e com uma autoestima elevada.

O mapa de atividade é um instrumento de pilotagem que permite às crianças pensar juntas sobre o seu próprio progresso, permitindo reflexões e desenvolvendo a consciência de que todas as atividades merecem uma chance no planejamento do grupo, mesmo aquelas que não trazem tanto prazer, mas que vão ajudar no progresso individual e do grupo. Os mapas de atividade são, também, instrumentos que permitem autorregulação da criança, promovendo o desenvolvimento do sentido de comunidade com elas, pois vão aprendendo que algumas vezes é preciso fazer o que é necessário e não o que lhe traz prazer e esse aprendizado vai sendo estendido para sua vida além da escola e para a fase adulta.

Como foi possível observar por meio da análise que fizemos das intervenções pedagógicas realizadas pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa, a escola pode trabalhar intencionalmente para transformar atitudes cultivadas na sociedade atual, como, o egoísmo, o individualismo, o desrespeito às diferenças e contribuir para a constituição de uma comunidade que vive e age para uma sociedade mais igualitária, mais justa.

Pelos dados analisados, entendemos que uma educação diferente da marcada pela sociedade capitalista é possível, pautada na intencionalidade dos profissionais da educação, quando esses compreendem verdadeiramente o seu papel no processo de educar as crianças, quando conseguem entender a potência transformadora de suas ações, quando estão capacitados

teoricamente por uma concepção humanizadora e desenvolvvente e defendem o ideal de formar com as crianças o sentido de comunidade, em que todas as crianças têm direitos e deveres perante o grupo/sociedade. Dessa forma é possível verificar que a escola, a exemplo do que acontece nas escolas do MEM, pode sim formar o sentido de comunidade com as crianças desde pequenas.

A educação promovida pelo MEM tem como requisito a compreensão de como ocorre o desenvolvimento humano, que valoriza as relações e o grupo de crianças como sujeitos, agentes de seu próprio desenvolvimento na relação com a cultura, com os adultos e com parceiros mais experientes. Ou seja, a criança se apropria das qualidades para viver harmoniosamente no grupo por meio de vivências coletivas em que essas qualidades se fazem presentes por meio de comunicações problematizadas sobre essas qualidades, mas também pelas vivências no grupo de cooperação em que crianças e professor/a possuem essas qualidades e possibilitam a internalização dessas qualidades pelas crianças do grupo.

Numa sociedade adoecida como a que vivemos hoje - marcada pelo egoísmo, pelo individualismo, pela competitividade, pela apatia -, ter uma educação como a do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, que trabalha contrariando o que está posto pela sociedade capitalista, nos traz esperança de uma sociedade melhor no futuro.

Por fim, a partir da pesquisa realizada defendemos a tese que por meio da organização da vida na escola, da utilização dos instrumentos de pilotagem e das intervenções pedagógicas realizadas de forma intencional pelo/a professor/a para promover a autonomia, o envolvimento e a participação das crianças, é possível educar com as crianças de três a dez anos o sentido de comunidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. B. de. **Os direitos de participação das crianças: um estudo de caso no Jardim de Infância**. Escola Moderna, n. 2, 6.<sup>a</sup> série, 2014. 10-24 p.

ANUNCIAÇÃO, D. **O discurso sócio-moral moral de professoras da pré-escola**. Anped, 2000. 1 a 16 p.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Revista Educação e Pesquisa**, Volume 26, n. 2, dez. 2000. 91-107 p.

ASSUNÇÃO, C. O Tempo de Estudo Autônomo e a diferenciação pedagógica. **Revista Escola Moderna**, n. 40, 5.<sup>a</sup> série, 2011. 13 a 24 p.

BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano. IN: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. 77-86 p.

BLAGONADEZHINA, L.V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTAIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México, GRIJALBO, S. A., 1978. 355-381 p.

BOZHOVICH, L. Las etapas de formacion de la personalidad em la ontogenesis. In: **La Psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: Antologia**. Moscú, Progreso, 1987. 250-273 p.

BOZHOVICH, L. Las etapas de formacion de la personalidad em la ontogenesis. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la Psicología pedagógica y de las idades**. Habana, Pueblo y Educación, 1986. 151-161 p.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente**. 2. ed., Brasília-DF, 2002.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. n. 2, 2003. 221 a 236 p.

DADOS DO CENSO ESCOLAR – **Número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206). Acesso em: 24 de nov. de 2020.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** - Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. 1. ed., I. Reimpressão Campinas, SP, Autores Associados, 2008. 106 p.

DUARTE, J. Escrever e ler no trabalho em projetos: o percurso de uma turma de 1.º ano. **Escola Moderna**. n. 1, 6ª série, 2013. 26 a 36 p.

FERNANDES, M. da C. de S. Comunicações: **“É para mostrar aos amigos coisas importantes que fazemos na escola”**: Intencionalidades e significâncias de um percurso. Novembro 2010 | o lugar dos nossos textos – Escritos Partilhados I. 1 a 18 p.

FERNANDES, Conceição; FILIPE, Joana; LIBERAL, Joaquim; LOUSEIRO, Marta. A gestão cooperada do currículo como forma de socialização democrática. **Revista Escola Moderna**. n. 7, 6ª série, 2019. 215-234 p.

FOLQUE, M. A. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. **Revista Escola Moderna**, n. 5, 5ª série, 1999. 5-12 p.

FOLQUE, M. A. da A. **O aprender a aprender no pré-escolar**: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018. 515 p.

FOLQUE, M. A. da A. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, set./dez. 2014. 951-975 p.

FOLQUE, M. A; MELLO, S. A. Criar uma comunidade com crianças dos três aos seis anos: o desenvolvimento pessoal e social na infância. In: ANJOS, C. I. dos A.; FERREIRA, F. I. (Orgs.). **Infância e Educação**: olhares sobre contextos e cotidianos. Ed. Edufal, Maceió, 2015. 89-104 p.

GEORGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Revista Educação & Sociedade**, Vol. 26 n. 92, out 2005. 983-1011 p.

GEORGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Revista Educação & Sociedade**, Vol. 28 n. 100, out. 2007. 737-762 p.

GIARDINETTO, J. R. B. A concepção histórico-social da relação entre a realidade e a produção do conhecimento matemático. In: **Millenium, Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu**, Viseu, Portugal, ano 4, n. 17, 2000. 239-271 p.

GUEDES, M. Diferenciação pedagógica no pré-escolar O caminho para a inclusão. **Revista Escola Moderna**. n. 2, 6ª série, 2014. 115-122 p.

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 203 p.

KOIVULA M.; HANNIKÄINEN, M. Building children's sense of Community in a day care centre through small groups in play. **Magazine Early Years**, vol. 37, n. 2, 2017. 126-142 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. 214 p.

LANHOSO, M; BISPO, V. Aprender a pensar em conjunto. **Revista Escola Moderna**. n. 8, 6ª série, 2020. 77-88 p.

LANHOSO, M.; DAMÁSIO, S. Das múltiplas vozes partilhadas à ação. **Revista Escola Moderna**. n. 8, 6.ª série, 2020. 39-48 p.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV. A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vygotsky, L. S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. 59-83 p.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, A. E. de O. **A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola**. 2003. 154 f. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. 115-128 p.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski**. 2001. 158 f. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

LOUSEIRO, Marta. **Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos**. In: Escola Moderna, n. 39, 5ª série, 2011. 12-40 p.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. 153-164 p.

MARTINS, L. M. A Internalização de Signos como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. IN: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília, SP: Oficina Universitária: Cultura Acadêmica, 2016. 103-121 p.

MCMILLAN, D. W.; CHAVIS, D. M. Sense of community: A definition and theory. **Journal of Community Psychology**, 14(1), 1986. 6-23 p.

MELLO, S. A.; FARIAS, M.A. A escola como lugar da cultura elaborada. **Educação Santa Maria**, v.35, n.1. p. 53-68, jan/abril 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 15 mai. 2019.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A (organizadoras). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. 41-50 p.

MENIN, M. S. de S. Valores na Escola. *Educação e Pesquisa*, jun 2002, volume 28, n. 1. 91-100 p.

MESTRE, Luís. Gestão cooperada do currículo no 1.º Ciclo – Um percurso. **Revista Escola Moderna**. n. 5, 6ª série, 2017. 79-90 p.

MESQUITA, A. M. de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica**. 2018. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 312 p.

MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, Vol. 38, n. 2, jun. 2012. 453-468 p.

NIZA, S. O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho et. al (Ed.), **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. Porto: Porto Editora, 1996. 137 a 159 p.

NÓVOA, A. Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. **Revista Escola Moderna**. n. 3, 5ª série, 1998. 13-22 p.

OLIVEIRA, J. A. de. **A educação e a formação de atitudes que envolvem valores morais**. 2006. 86 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

OSÓRIO, R. O modelo pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar Memorando. **Escola Moderna**. n. 3, 6ª série, 2015. 75-85 p.

PAVANI FM, Silva AB, OLSCHOWSKY A, WETZEL C, NUNES CK, SOUZA LB. Covid-19 e as repercussões na saúde mental: estudo de revisão narrativa de literatura. **Revista Gaucha Enfermagem**. 2021. 42 (esp): e20200188. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200188>

PESSOA, A. M. Movimento da Escola Moderna Portuguesa: síntese de uma história. **Reflexão e ação**. 2006. 48-53 p.

PESTANA, M. A Apresentação de Produções Um momento impulsionador de Aprendizagens Cooperativas. 1º Ciclo, **O Lugar dos Nossos Textos** – Escritos Partilhados III, julho, 2011. 1-13 p.

PINHEIRO, S. R. P. G. **Formação de grupo de apoio na Escola: ferramenta para mudanças e transformações nas práticas educacionais**. 2010. 170 f. Tese (Doutorado em

Linguística aplicada e estudos da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento em los pré-escolares. In: **La Psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**: Antologia. Moscú, Progreso, 1987. 168-172 p.

PRESTES, Z. R. **Quando é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo Educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília.

RAMOS, do Ó, J. Nos cinquenta anos do Movimento da Escola Moderna: A potência do conhecer e do agir. **Revista Escola Moderna**, n. 4, 6.ª série, 2016. 19-27 p.

REIS, M. Como desenvolver projetos de intervenção: Ser criança é agir na comunidade. **Revista Escola Moderna**, n. 6, 6.ª série, 2018. 23-30 p.

REIS, I.; MARTINS, L. Aprendizagem por projetos no jardim de infância. **Revista Escola Moderna**, n. 5, 6.ª série, 2017. 61-67 p.

RENTE, M.A. de; MERHY, E. E. Luto e não-violência em tempos de Pandemia: Precariedade, saúde mental e modos outros de viver. **Dossiê Psicol. Soc.** 32, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240329>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SANTANA, I. Estrutura da Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. **Revista Escola Moderna**, n. 3, 5ª série, 1998. 5-12 p.

SANTOS, R. B. dos. **O princípio dialógico**: a educação como preparação para o sentido de comunidade em Martin Buber. São Paulo, 2014.

SAVIANI, D. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. IN: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília, SP: Oficina Universitária: Cultura Acadêmica, 2016. 77-101 p.

SERRALHA, Filomena. Comunidades de Aprendizagem. **Revista Escola Moderna**, n. 3, julho de 2015. 10-12 p.

SERRALHA, Filomena. Caracterização do Movimento da Escola Moderna. **Revista Escola Moderna**, n. 35, 5ª série, julho de 2009. 5-50 p.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; SERCONEK, Giselda Cecília; LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, MG, v.5, n.3, set./dez. 2021. 611-629 p. ISSN: 2526-7647.

SILVA, S.; SOUSA, A. Planificação e avaliação cooperativa: um percurso no jardim de infância. **Escola Moderna**. n. 5, 6ª série, 2017. 68-78 p.

SILVA, A. P. da. ‘Nem do bem, nem do mal’: infância, moral e socialização. **Revista Saúde em Redes**. n. 1 vol. 4, 27 – 33, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.18310/2446-4813.2015v1n4p27-33>2015.

SOUSA, M. T. Conselho de Cooperação Educativa: Tempo vital para o funcionamento de uma comunidade de aprendizagem. **Revista Escola Moderna**. n. 6, 6.<sup>a</sup> série, 2018. 11- 22 p.

SOUZA, V. M. T. de; PLACCO, V. M. N. de S. A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 21, 2º sem. de 2005. 53-77 p.

TAVARES, M. R. et. al. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. **Cadernos de Pesquisa**, Volume 46 n. 159, mar. 2016. 186-210 p.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A (organizadoras). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. 29-39 p.

VALA, A; GUEDES, M. A importância das interações na construção das aprendizagens. In: **Revista Escola Moderna**, n. 3, 6.<sup>a</sup> série, 2015. 53-63 p.

VASCONCELOS, M. S. et. al. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Volume 20 n. 46, ago. 2010. 207-217 p.

VIDEIRA, L; FÉLIX, S. Creche: Primeiras experiências numa comunidade de aprendizagem. **Revista Escola Moderna**. n. 5, 6.<sup>a</sup> série, 2017. 11-17 p.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia; ORGANIZAÇÃO** [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimaraes Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018. 176 p.

VIGOTSKI, L. S. Comportamento do Macaco Antropóide. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. **A história do Comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 252 p.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. 103-117 p.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento Psíquico da criança**. In: <https://equipegestorasb.files.wordpress.com/2012/04/a-brincadeiravy2.docx>. Prefácio: Zoia Prestes, 2012. 1-8 p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo IV. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012b. 427 p.

ZAPOROZHETS, A. La importancia de los periodos tempranos de la infancia para la formación de la personalidad infantil. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la Psicología pedagógica y de las idades**. Habana, Pueblo y Educación, 1986. 148-161 p.

ZAPOROZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formacion de la personalidad infantil. In: **La Psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: Antologia.** Moscú, Progreso, 1987. 228-249.

ZAPOROZHETS, A. Os sentimentos. In: LONGAREZI, A.M.; R.V. PUENTES. (Orgs.) **Ensino Desenvolvimental: Antologia.** Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. Livro I. 133-148 p.

## APÊNDICE

Tabela 1 – Artigos selecionados de 2010 a 2019

| <b>Temática dos artigos</b> | <b>Autor (es)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cooperação (13)             | VALADÃO, Francisco. GOMES, Isa. LOUSEIRO, Marta. PESTANA, Manuela. MIRANDA, Célia. CORREIA, Carmem. MESTRE, Luís. SILVA, Sofia; SOUSA, Ana. MARQUES, Elsa. XAREPE, Odete. SOUSA, Maria Teresa. FERNANDES, Conceição; FILIPE, Joana; LIBERAL, Joaquim; LOUSEIRO, Marta. COSTA, Ângela; et. al. |
| Autonomia (6)               | FRÓIS, José. MORAIS, Carla. PIRES, Júlio. ASSUNÇÃO, Carmem. NIZA, Sérgio. LOPES, Marina.                                                                                                                                                                                                      |
| Comunicação (3)             | FERNANDES, Maria da Conceição de Sousa. NIZA, Sérgio. OLIVEIRA, Nadeia.                                                                                                                                                                                                                       |
| Parceria (1)                | MARQUES, Elsa.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Comunidade (4)              | CATELA, Hermengarda. SERRALHA, Filomena. REIS, Marta. RIBEIRO, Helena Noronha.                                                                                                                                                                                                                |
| Comparticipação (2)         | CUSTÓDIO, Isaura. ALMEIDA, Vanessa.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Pré-escola (6)              | VALA, Adelaide. OSÓRIO, Rute. NEVES, Íris. GUEDES, Manuela. FERNANDES, Joana Ortigão. REIS, Isabel.                                                                                                                                                                                           |
| Partilha (4)                | CANDEIAS, Fátima; REIS, Isabel. HENRIQUES, Sofia; BISPO, Vera; CANUTO, Marina. LOPES, Marina. LANHOSO, Marta; DAMÁSIO, Selma.                                                                                                                                                                 |
| Colaboração (1)             | CUBERO, María José Luque; SAZARTONIL José Luis Lalueza.                                                                                                                                                                                                                                       |
| Coletivo (1)                | SANTANA, Inácia.                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                        |                                                                                                                                                                             |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interações (1)         | VALA, Adelaide; GUEDES, Manuela.                                                                                                                                            |
| Aprender juntos (1)    | CRUZ, Alexandre; et. al.                                                                                                                                                    |
| Creche (2)             | FOLQUE, Maria Assunção; BETTENCOUR, Marta; RICARDO, Mónica. VIDEIRA, Liliana; FÉLIX, Sônia.                                                                                 |
| Jardim de Infância (6) | CRUZ, Alexandra. REIS, Isabel; MARTINS, Lina. ÍRIS, Neves; SILVA, Sofia. MENDES, Maria do Carmo; RICARDO, Mónica; MENDES, Rita. ALMEIDA, Marta Botelho de. BARBOSA, Susana. |
| Democracia (2)         | NIZA, Sérgio. LIBERAL, Joaquim.                                                                                                                                             |
| Gestão Cooperada (1)   | VALADÃO, Francisco.                                                                                                                                                         |
| 1º Ano (2)             | LOUSEIRO, Marta. DUARTE, Joana.                                                                                                                                             |
| Conjunto (1)           | LANHOSO, Marta; BISPO, Vera.                                                                                                                                                |