



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA ZAMPIERI MARTINATI

**ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE VOLUNTÁRIA EM CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

SÃO CARLOS

2019

ADRIANA ZAMPIERI MARTINATI

**ESTUDO SOBRE A ATIVIDADE VOLUNTÁRIA EM CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito final para a obtenção do título de doutor, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Mello.

SÃO CARLOS

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Adriana Zampieri Martinati, realizada em 26/04/2019:

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello
UFSCar

Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
USP

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
PUCAMP

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima
UFSCar

Profa. Dra. Giselle Modé Magalhães
UFSCar

Dedico a Deus pela oportunidade de mais um desafio,
trilhado entre idas e vindas que me conduziram a
pensar sobre novas maneiras de se caminhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte desta jornada, especialmente:

À minha filha Isabela - razão da minha vida, pela alegria e amor incondicional.

Ao meu marido Rafael, pelo companheirismo e compreensão nos momentos de ausência.

Aos meus pais, Carlos e Maria, pelo apoio, paciência e ajuda constante.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Mello, que com paciência e dedicação me orientou a todo momento nesta pesquisa, com respeito e ética profissional.

Às professoras Dra. Maria Sílvia Pinto Moura Librandi da Rocha, Dra Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Dra Emília Freitas de Lima e Dra Giselle Mode Magalhães; que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa desta tese e pelas profícuas contribuições.

As suplentes, Profa Dra. Jarina Rodrigues Fernandes e Dra Débora Cristina Piotto por terem aceitado o convite como membros nesta banca de qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelos conhecimentos e compartilhamentos transcorridos neste trilhar.

Aos colegas de Doutorado, especialmente Marcela Cristina de Moraes, pela amizade, ajuda e trocas de saberes e experiências.

Aos protagonistas desta pesquisa: a escola, as professoras, os pais que autorizaram a participação de seus filhos e, especialmente, às crianças que nos ensinam a cada dia o que é ser criança...



RESUMO

A atividade voluntária da criança é o foco deste trabalho, na perspectiva de desvendar se e como as crianças de Educação Infantil demonstram atos voluntários, especialmente, aqueles que sugerem sua execução de maneira consciente para alcançar determinado objetivo. O problema da pesquisa foi buscar responder: Será possível identificar a atividade voluntária em crianças de Educação Infantil? O principal objetivo deste trabalho foi analisar a possibilidade de desenvolvimento da atividade voluntária em crianças de 5 anos de idade. Os objetivos específicos foram: (i) descrever e analisar as situações de ensino propostas às crianças nas quais pudessem ocorrer atividades voluntárias, (ii) criar condições experimentais para que a pesquisadora pudesse identificar possibilidades de atividade voluntária. O método pautado no materialismo histórico-dialético apresentou como objeto de estudo a atividade voluntária em uma Escola Municipal de Educação Infantil de um município do estado de São Paulo, envolvendo crianças de 5 anos, suas professoras (Educação Infantil, Arte e Educação Física) e intervenção da pesquisadora. Os instrumentos de pesquisa foram: análise documental do Projeto Político-Pedagógico, observação participante e intervenção: entrevista narrativa, produção de brinquedo e desenho. O processo de desenvolvimento da voluntariedade, pautado nos resultados obtidos da realidade concreta, manifestou-se por meio de alguns *indicadores da atividade voluntária*: fala comunicativa semântica, escolha voluntária, escolha de materiais, compreensão do objetivo da atividade, interesse, formulação de perguntas, resolução de problemas/persistência, respeito às regras, reações emocionais, interação/cooperação, criação/imaginação, substituição de objetos, imitação e assumir papéis. A fala comunicativa semântica, a interação/cooperação e as reações emocionais foram os indicadores da atividade voluntária mais recorrentes na observação participante e nas condições experimentais aplicadas pela pesquisadora. A escolha voluntária e eleição de materiais foram pouco recorrentes nas atividades de Educação Infantil e Educação Física em contraposição às aulas de Arte e nas intervenções da pesquisadora. Evidenciamos que estes indicadores estão intrinsecamente relacionados ao planejamento e implementação das atividades pelo professor e não ao processo de desenvolvimento da criança. Um dos principais indicadores da atividade voluntária é a compreensão do objetivo da atividade (conscientização). Os dados obtidos indicaram que as crianças, muitas vezes, possuem consciência do objetivo de determinada atividade, no entanto, ainda são guiadas por impulsos externos, o que resulta no descumprimento de uma regra. Elas estão em processo de conscientização de suas motivações, conseqüentemente, não conseguem controlar voluntariamente seus próprios impulsos. Os comportamentos de teimosia e negativismo foram observados frente às tensões volitivas inerentes às atividades. Em contraposição ocorreu a regulação da conduta, mas, talvez, não a sua consciência em situações em que as crianças passavam grande parte do tempo sentadas se esforçando no cumprimento da atividade, talvez por medo das ameaças e possíveis punições. Apesar do jogo de papéis constar no Projeto Político-Pedagógico da escola como a atividade-guia na Educação Infantil, nesta escola, ele foi pouco explorado, marcado pela espontaneidade, carência de investimentos pedagógicos e de mediação docente. Nesse compasso, as contradições presenciadas nos contextos pesquisados na forma pela qual o jogo de papel é concebido e trabalhado, reforça a necessidade de investimentos maciços na formação inicial e continuada de docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Atividade Voluntária. Ensino. Jogos de papéis.

ABSTRACT

The voluntary activity of children is the focus of this research and it was analyzed from the perspective of children self-motivation in Childhood Education, specifically those acts that suggest that their execution was done in a conscious way to reach a specific goal. The research problem is to answer the question: Is it possible to identify voluntary activity in children of Childhood Education? The main objective of this work is to examine the possibility of developing voluntary activities for children 5 years old. The specific objectives are: (i) to describe and analyze in proposed teaching situations in which voluntary activities of children may occur, (ii) creating experimental conditions for the researcher to identify the possibilities of occurrence of voluntary activity. The method used is based on historical-dialectical materialism and present as study object the voluntary activities in the Municipal School of Childhood Education, located in one city of São Paulo State, and involved 05 years old children, their teachers of childhood education, teachers of arts, the teachers of physical education and also the researcher interventions. The research instruments were used are Political-Pedagogical Project, documentary analysis of participant observation and intervention: narrative interview, toys production, and drawing. The volunteer development process, based on the results obtained from the concrete reality, was manifested through voluntary activity indicators: semantic communicative speech, voluntary choice, choice of materials, activity purpose understatement, interest, formulation of questions, problems resolution/persistence, emotional reactions, interaction/cooperation, creation/imagination, the substitution of objects, imitation, and roles playing. Semantic communicative speech, interaction/ cooperation, and emotional reactions were the most recurrent voluntary activity indicators in participant observation and experimental conditions applied by the researcher. The voluntary choice and materials choice was not very frequent in the activities of Childhood Education and Physical Education, as opposed to Art classes and the researcher interventions. It is possible to note these indicators are intrinsically related to the planning and implementation activities by the teacher, and not to the children development process. The main voluntary activity indicator identified is the understanding of the activity objective (awareness). The collected data indicates children are often aware of the goal of a given activity, they are still guided by impulses external to the activity, which results in non-respect with a rule. Children are in raising awareness of their motivations process and consequently can not control voluntarily their own impulses. The stubbornness and negativism behaviors were observed in relation to the volitional tensions inherent to the activities. In contrast, in the cases where the children spent much of their time sitting around struggling to do the activity, regulation of conduct occurred, perhaps more for fear of threats and possible punishments than for their own conscience. Although the role play appears in the Political-Pedagogical Project of the school as the activity guide in Childhood Education, it was little explored and marked by spontaneity, lack of pedagogical investments and also teacher mediation. In this researched context, the perceived contradictions in the way paper are conceived and worked by teachers for children to reinforce the need for massive investments in initial and continuing teacher education.

Keywords: Childhood Education. Historical-Cultural Theory. Voluntary Activity. Teaching. Role Play.

RESUMEN

La actividad voluntaria de los niños es el foco de esta investigación y se analizó desde la perspectiva de la auto-motivación de los niños en la Educación Preescolar, específicamente aquellos actos que sugieren que su ejecución se realizó de manera consciente para alcanzar un determinado objetivo. El problema de la investigación es responder a la pregunta: ¿Es posible identificar la actividad voluntaria en niños de Educación Preescolar. El objetivo principal de este trabajo es examinar la posibilidad de desarrollar actividades voluntarias para niños de 5 años. Los objetivos específicos son: (i) describir y analizar en las situaciones de enseñanza propuestas en las que pueden ocurrir actividades voluntarias de niños, (ii) crear condiciones experimentales para que el investigador identifique las posibilidades de ocurrencia de actividades voluntarias. El método utilizado se basa en el materialismo histórico-dialéctico y presenta como objeto de estudio las actividades voluntarias en la Escuela Municipal de Educación Preescolar, ubicada en una ciudad del estado de São Paulo, e involucró a niños de 05 años, sus maestros de temprana edad. Educación infantil, profesores de artes, profesores de educación física y también intervenciones de investigadores. Los instrumentos de investigación utilizados fueron el Proyecto político-pedagógico, el análisis documental de la observación e intervención de los participantes: entrevista narrativa, producción de juguetes y dibujo. El proceso de desarrollo de voluntarios, basado en los resultados obtenidos de la realidad concreta, se manifestó a través de indicadores de actividad voluntaria: discurso comunicativo semántico, elección voluntaria, elección de materiales, subestimación del propósito de la actividad, interés, formulación de preguntas, resolución de problemas/persistencia, reacciones emocionales, interacción/cooperación, creación/imaginación, sustitución de objetos, imitación y juegos de roles. El discurso comunicativo semántico, la interacción/cooperación y las reacciones emocionales fueron los indicadores de actividad voluntaria más recurrentes en la observación participante y las condiciones experimentales aplicadas por el investigador. La elección voluntaria y la elección de materiales no fue muy frecuente en las actividades de Educación Preescolar y Educación Física, a diferencia de las clases de Arte y las intervenciones de los investigadores. Es posible observar que estos indicadores están intrínsecamente relacionados con las actividades de planificación e implementación por parte del maestro y no con el proceso de desarrollo de los niños. El principal indicador de actividad voluntaria identificado es la comprensión del objetivo de la actividad (conciencia). Los datos recopilados indican que los niños a menudo son conscientes del objetivo de una actividad determinada, todavía están guiados por impulsos externos a la actividad, lo que resulta en el no respeto de una regla. Los niños están concienciando su proceso de motivaciones y, en consecuencia, no pueden controlar voluntariamente sus propios impulsos. Los comportamientos de testarudez y negativismo se observaron en relación con las tensiones volitivas inherentes a las actividades. En contraste, en los casos en que los niños pasaban mucho tiempo sentados luchando para hacer la actividad, se producía una regulación de la conducta, tal vez más por temor a las amenazas y posibles castigos que por su propia conciencia. Aunque el juego de roles aparece en el Proyecto político-pedagógico de la escuela como la guía de actividades en Educación Preescolar, fue poco explorado y marcado por la espontaneidad, la falta de inversiones pedagógicas y también la mediación docente. En este contexto investigado, las contradicciones percibidas en la forma en que los maestros de niños conciben y trabajan el papel para reforzar la necesidad de inversiones masivas en la formación inicial y continua de docentes.

Palabras clave: Educación Preescolar. Teoría histórico-cultural. Actividad voluntaria. Enseñanza. Juegos de roles.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – A escolha..... | 20 |
| Figura 2 – A criança, aquela que é sempre vista de cima..... | 21 |
| Figura 3 – A educação com foco na antecipação da escolarização..... | 40 |
| Figura 4 – Esquema representativo da unidade de análise do desenvolvimento dentro das instituições de ensino..... | 74 |
| Figura 5 – Parque infantil..... | 78 |
| Figura 6 – Pátio coberto..... | 79 |
| Figura 7 – Sala de aula 1 | 79 |
| Figura 8 – Sala de aula 2 | 79 |
| Figura 9 – Elementos constituinte da atividade voluntária..... | 92 |
| Figura 10 – Ficha de leitura de Fernanda..... | 125 |
| Figura 11 – Ficha de leitura de Antônio..... | 125 |
| Figura 12 – Produção de brinquedo: binóculo..... | 130 |
| Figura 13 – Crianças no parque usando o binóculo..... | 130 |
| Figura 14 – Recanto das Histórias..... | 140 |
| Figura 15 – Participação da escola na contação..... | 140 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Tipos de conhecimento: observação participante..... | 95 |
| Gráfico 2 – Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Fala..... | 97 |
| Gráfico 3 – Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Organização da Atividade..... | 101 |
| Gráfico 4 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Formação do Objetivo da atividade..... | 102 |
| Gráfico 5 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Comportamento Consciente e Controle das Ações..... | 115 |
| Gráfico 6 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Atividade Lúdica..... | 126 |
| Gráfico 7 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Fala..... | 158 |
| Gráfico 8 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Organização da Atividade..... | 159 |
| Gráfico 9 – Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Formação do Objetivo da atividade..... | 160 |
| Gráfico 10 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Comportamento Consciente e Controle das Ações..... | 163 |
| Gráfico 11 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Atividade Lúdica..... | 167 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Periodização do desenvolvimento psíquico..... | 30 |
| Quadro 2 – Resultados da pesquisa nos bancos de dados..... | 43 |
| Quadro 3 - Resultados da pesquisa no banco de dados: trabalhos não selecionados..... | 44 |
| Quadro 4 – Resultados da pesquisa no banco de dados: trabalhos selecionados..... | 45 |
| Quadro 5 – Organização e agrupamento das turmas na EMEI..... | 75 |
| Quadro 6 – Quadro curricular da UE por área de conhecimento..... | 76 |
| Quadro 7 – Recursos Humanos da EMEI..... | 77 |
| Quadro 8 – Espaços da EMEI..... | 78 |
| Quadro 9 – Indicadores da Atividade Voluntária..... | 91 |
| Quadro 10 – Diretrizes de análise da atividade voluntária e seus indicadores | 92 |
| Quadro 11 – Descrição de aulas da observação participante..... | 94 |
| Quadro 12 – Níveis de ajuda e ações do professor no processo de mediação | 104 |
| Quadro 13 – Arte plástica: construção de um brinquedo..... | 146 |
| Quadro 14 – Desenho “Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos”..... | 151 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|--------|-------|--|
| BDTD | ..... | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | ..... | Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior |
| EF | ..... | Educação Física |
| EI | ..... | Educação Infantil |
| EMEI | ..... | Escola Municipal de Educação Infantil |
| HTPC | ..... | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| PPP | ..... | Projeto Político Pedagógico |
| SME | ..... | Secretaria Municipal da Educação |
| SciELO | ..... | <i>Scientific Eletronic Library Online</i> |
| SP | ..... | São Paulo |
| THC | ..... | Teoria Histórico-Cultural |
| UE | ..... | Unidade Escolar |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 DE QUAL ESCOLA DA INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO?..... | 23 |
| 1.1 A periodização do desenvolvimento e a atividade principal..... | 26 |
| 1.2 Vygotski: Por uma educação que se “adiante ao desenvolvimento”..... | 35 |
| 2 ATIVIDADE VOLUNTÁRIA: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES..... | 42 |
| 2.1 Pesquisa sobre a atividade voluntária em base de dados científicos..... | 42 |
| 2.2 A atividade voluntária na Teoria Histórico-Cultural..... | 48 |
| 2.3 Características da Atividade Voluntária..... | 51 |
| 2.4 Desenvolvimento dos atos voluntários e do pensamento em crianças: o papel fundante da educação..... | 57 |
| 3 O MÉTODO E A PESQUISA DE CAMPO..... | 72 |
| 3.1 O <i>Lócus</i> da Pesquisa..... | 75 |
| 3.2 Os Protagonistas da Pesquisa..... | 81 |
| 3.3 Instrumentos de Pesquisa..... | 82 |
| 3.3.1 Observação Participante..... | 82 |
| 3.3.2 Atividade de Intervenção da Pesquisadora..... | 83 |
| 4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA..... | 89 |
| 4.1 Situações de ensino propostas pelas professoras: conhecimentos espontâneos e específicos..... | 93 |

| | |
|--|-----|
| 4.2 Atividade Voluntária: Situações de Ensino Propostas pela Pesquisadora..... | 144 |
| 4.3 Atividade voluntária: aproximações e distanciamentos nas situações propostas pelas professoras e pesquisadora..... | 170 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 179 |
| REFERÊNCIAS..... | 185 |
| APÊNDICE 1 - Roteiro da observação participante..... | 193 |

INTRODUÇÃO

*“E a gente canta
E a gente dança
E a gente não se cansa
De ser criança
A gente brinca
Na nossa velha infância”*

(Velha Infância - Tribalistas)

A presente pesquisa possui relação com minha experiência de vida, marcada prospectivamente pelo brincar, lembranças da infância guardadas na memória: eu e minhas irmãs tínhamos cada uma a sua árvore: a jabuticabeira, o limoeiro e a mangueira. Subíamos nas árvores e brincávamos debaixo de sua sombra, fazendo comida, cavando buracos na terra - a panelinha; misturando matos e quebrando ovos de nossas galinhas de estimação - a Cocó Preta, a Cocó Branca e o frango Paulo Roberto. Ainda bem que minha mãe nem sabia disso...

Recordo-me¹ que ao final de todas as tardes minha mãe e os vizinhos, que eram também nossas(os) tias(os) pegavam suas cadeiras e iam para as calçadas conversar e deixar as crianças brincando: pega-pega, esconde-esconde, pula corda, mamãe de rua, queimada, rouba bandeira, estátua... Que tempo bom!

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das poucas lembranças que tenho, as brincadeiras na hora do recreio é que vêm à tona. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a aula de que mais gostava era Educação Física e cheguei a fazer parte do time da escola. Sonhava em ser jogadora de vôlei. As experiências de infância foram determinantes em minha trajetória profissional, pois minha graduação foi na área de Educação Física e meu primeiro curso de pós-graduação foi o curso de especialização em Educação Física Escolar.

No Ensino Médio, fazia o colegial no período da manhã e, concomitantemente, à noite, frequentava o Magistério. O ofício de mestre era algo que emergia, mas logo percebi que a realidade era muito diferente do sonho. Fiz estágio remunerado em

¹ Neste trabalho optamos pela manutenção do verbo flexionado na 1ª pessoa do plural, haja vista que se trata de uma produção que envolve a coatuação da pesquisadora, da orientadora, dos membros da banca de qualificação e os autores referenciados. A flexão do verbo na 1ª pessoa do singular será utilizada quando se referir à minha experiência de vida e aos aspectos relacionados à pesquisa de campo, bem como nas transcrições literais dos episódios lúdicos.

centros comunitários² na cidade de Limeira, uma experiência difícil em função do meu despreparo profissional, mas enriquecedora quando se passa a compreender a criança e seu contexto, onde mais que falar é importante escutar. Com o término do estágio, fui convidada para ser coordenadora pedagógica dos estagiários destes centros comunitários, uma oportunidade para repassar minha trajetória como estagiária e orientar da melhor maneira possível.

Submeti-me a concurso público e ingressei como professora de Educação Infantil e como professora de Ensino Fundamental. Foram 18 anos dedicados ao Magistério. Nesse período assumi a função de coordenadora de área de Educação Física da Secretaria Municipal da Educação de Limeira, entre os anos de 2001-2005 e de 2007-2012, atuando na formação continuada de docentes, coordenadores pedagógicos, monitores e estagiários de creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.

Assumi por cinco anos jornada tripla, pois além de atuar como professora de Educação Infantil num período e no outro de Ensino Fundamental, no período noturno lecionava no telecurso na Educação de Jovens e Adultos. Também atuei numa escola polo da educação de surdos na minha cidade. Diante desse novo desafio entre teorias e práticas, realizei novo curso de pós-graduação, a especialização em Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), finalizado no ano de 2012. Esta formação abriu caminhos para atuar como tutora à distância pelo programa da Universidade Aberta do Brasil, no curso de aperfeiçoamento "Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a inclusão escolar" (UNESP). Esta nova experiência como docente na Educação a Distância (EaD) me conduziu a buscar novos estudos: especialização em "Planejamento, implementação e gestão da Educação à Distância", pela Universidade Federal Fluminense, concluída no ano de 2015.

Este breve relato da minha experiência pessoal e profissional ilustram o quanto a relação teoria e prática, ensino e aprendizagem foram marcos importantes em minha vida, tanto como professora quanto formadora, além do interesse específico com a Educação Infantil, pois acredito que este período é decisivo no desenvolvimento posterior da criança.

² Os centros comunitários localizam-se em bairros periféricos no município de Limeira. As crianças frequentam no período oposto da sala de aula, no qual são realizadas atividades recreativas e de reforço escolar.

O ano de 2012 foi muito atribulado, pois ao mesmo tempo em que encerrava a especialização em Tecnologia Assistiva, defendia minha dissertação de mestrado, na PUC de Campinas, intitulada “Faz de conta que eu cresci: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Analisar essa transição era um desafio para mim, como pesquisadora, sobretudo em face das políticas públicas sobre o Ensino Fundamental (EF) de nove anos, que passou a vigorar com a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que ampliou a sua duração e antecipou a idade do ingresso para seis anos.

O ingresso no mestrado ampliou meus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC) e a efetividade da mediação – processo ocorrido em determinado espaço, tempo e cultura, na qual o eu e o outro são protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem:

Assim, defendemos a importância de dar vez e voz às crianças no cenário educacional, pois a criança ocupa [ainda] um papel de subordinação em relação ao adulto. Mas em hipótese alguma significa colocar as crianças num pedestal, sob a pena de considerá-las como elementos à parte [e não integrantes] desse processo. A constituição do sujeito depende da interação com o outro; trata-se, portanto, de uma relação eu ↔ outro e não eu → outro. Desse modo é do outro lado [voz infantil] e com o outro lado (junto ao outro) que a criança (trans)formará os conhecimentos e construirá sua própria história (MARTINATI, 2012, p.16-17).

E foi escutando as vozes das crianças que me encantei ainda mais com a percepção da realidade e os interesses das crianças, presentes em suas falas, brincadeiras, pinturas, fazeres. Em meio a essa pesquisa, percebi o quanto as crianças dão significações importantes aos fatos cotidianos, aos objetos de estudo, dando pistas ao professor de suas necessidades, interesses e conhecimentos tão valiosos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.

Como falar de projetos para a educação da infância se o adulto não escuta as vozes peculiares das crianças?

Historicamente, a palavra infância traduz uma visão preponderante: *infantia*, do latim *in* (negativo) e seu complemento *fari* (falar). Consequentemente, o *infans* (infante) é “aquele que não fala”. Etimologicamente, este conceito traduz o significado dado à infância e à criança. Deveras, a criança fala e se expressa por meio de suas linguagens, mas são ouvidas pelos adultos?

Ouvir crianças é condição *sine qua non* para entendê-las, situando-as como indivíduos ativos e protagonistas do contexto educacional:

Procurar dar voz às crianças, reconhecendo-as como agentes sociais participativos é o caminho para a compreensão dos fenômenos educacionais também sob o seu ponto de vista e não apenas do adulto, trazendo implicações educacionais incisivas sobre o *ser* e *estar* criança na escola (MARTINATI, 2012, p.27).

Com a intenção de aprofundar mais esse universo, no Doutorado houve o interesse em pesquisar a “atividade voluntária”³ - o tema deste trabalho. Segundo a Teoria Histórico-Cultural (THC), os atos voluntários “[...] são aqueles que têm por objetivo alcançar um fim consciente” (GUREVICH, 1960, p.385). Crianças de Educação Infantil apresentam atos voluntários? Ou seja, elas desenvolvem ou não atividades com consciência de um fim determinado? Se identificarmos essas atividades voluntárias da criança, elas podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho escolar? Eis alguns dos questionamentos que me conduziram para o desenvolvimento do referido assunto.

O principal objetivo deste trabalho foi analisar a possibilidade de desenvolvimento da atividade voluntária em crianças de 5 anos de idade. Os objetivos específicos foram: (i) descrever e analisar as situações de ensino propostas às crianças nas quais pudessem ocorrer atividades voluntárias, (ii) criar condições experimentais para que a pesquisadora pudesse identificar possibilidades de atividade voluntária.

O problema – o objeto de investigação desta pesquisa, delimita-se nos seguintes questionamentos: “Será possível identificar a atividade voluntária em crianças de Educação Infantil? A partir desse questionamento surgiram questões específicas: “Se é possível, como essa atividade se revela ou se constitui em crianças na Educação Infantil? “Que tipos de atividades e mediações podem ser propostas às crianças para privilegiar o desenvolvimento da atividade voluntária?”.

Refletir sobre a criança é a primeira etapa de uma longa jornada quando se discutem projetos de educação para a infância. Indubitavelmente, observar, ouvir a criança nas pesquisas científicas é um passo importante quando se fala da educação dos pequenos, prática que vem sendo, discretamente, fortalecida nas últimas décadas

³ Também conhecida como voluntariedade. Na Teoria Histórico-Cultural, a “*la voluntad*” é traduzida como vontade, mas em nossa cultura, esta palavra é indicativa de deixar a criança fazer só aquilo que quer. Não é a perspectiva que estamos defendendo, por isso, a vontade será substituída pela palavra voluntariedade, com significação mais próxima dos atos voluntários e/ou volitivos.

por alguns pesquisadores⁴. Soma-se isso ao fato de que as pesquisas que escutam as vozes infantis e com foco na atividade voluntária são praticamente inexistentes⁵, justificando a relevância da presente investigação.

Esclarecemos que ao utilizarmos o termo *criança pequena*, estamos nos referindo à educação de crianças inseridas na Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, que apesar de pequenas, devem ser compreendidas e ouvidas pelos adultos em suas mais diversas manifestações, como em seus gestos, sorrisos, choros, desenhos, vozes. Infelizmente, os adultos acabam fazendo escolhas pelas crianças, como esboçado na Figura 1.

⁴ ARFOUILLOUX, Jean Claude. *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: autores associados, 2002, p.1-17. (Coleção educação contemporânea).

CRUZ, Sílvia Helena Vieira Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para professores*. SESC: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018, p.10-15.

MARTINATI, Adriana Zampieri Martinati. *Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. 2012. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

SARETTA, Paula. *A um passo do ensino fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças*. Dissertação: (Mestrado em Psicologia Escolar). Campinas: PUCC, 2004.

OBS: Ressalva-se que o precursor de em dar voz às crianças no Brasil foi Florestan Fernandes, que em 1944, pesquisou as “trocinhas” - crianças que brincavam nas ruas do bairro de Bom Retiro na cidade de São Paulo. Em “As trocinhas do Bom Retiro”, o autor observou e entrevistou crianças com o intuito de ouvi-las e registrar suas críticas sobre as atividades desenvolvidas pelas trocinhas (SARMENTO; GOUVÊA, 2008). Outra ação importante foi realizada em 1937, quando Mário de Andrade – diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo - lançou um concurso de desenho com a finalidade de captar os desejos das crianças que visitavam os parques infantis da cidade e como elas enxergavam a família, a escola, os amigos e a cidade. Finalmente, destaca-se o valoroso trabalho realizado por Paulo Freire, Secretário da Educação de São Paulo (1989-1992): propôs que os professores de Educação Infantil incentivassem seus alunos a desenharem como viam a escola. O resultado incidiu na criação de políticas públicas fundamentadas na expressão infantil, marco na história da educação brasileira, ao considerar a criança como ator social integrante do processo pedagógico. Após isso, ações e pesquisas destinadas a ouvir e dar voz as crianças permaneceram esquecidas no cenário educacional e discretamente passaram a ganhar notoriedade na década de 90 (GOBBI, 2002).

⁵ Ver capítulo 2.1 desta pesquisa.



Figura 1 – A escolha

Fonte: TONUCCI, 1997, p.128.

Em hipótese alguma o adjetivo pequeno tem intenção de “apequenar” a criança, colocando-a na posição de *infante*, no sentido literal da palavra, como traduz a Figura 2, na qual a criança é sempre vista de cima pelo adulto e não no mesmo patamar que ele.



Figura 2 – A criança: aquela que é sempre vista de cima
Fonte: TONUCCI, 1997, p.6.

Outra justificativa para a realização deste trabalho é reconhecer que por meio da atividade voluntária que os homens transformam o mundo (PETROVISKI, 1980). Leontiev (1978a) afirma que a personalidade constitui formação complexa do psiquismo humano ao relacionar cognição, emoção, vontade, caráter. É dentro deste sistema integrado que vai se constituindo a personalidade do indivíduo e as formas peculiares de atuação no mundo. É nos primeiros anos de vida que a criança vai aprendendo as regras, os valores, as normas de conduta que dirigem sua forma peculiar de ação no mundo. Gradativamente, a criança vai adquirindo consciência dos objetos, conhecimento, pessoas, sobre si mesma (autoconsciência). É por este motivo que Talizina (2000) considera a infância como o momento mais decisivo do desenvolvimento psicológico do ser humano.

Um jargão presente nos projetos pedagógicos é o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes, participativos e transformadores. Para essa conquista se faz mister o desenvolvimento da voluntariedade desde a mais tenra idade, visto que a atividade voluntária constitui “[...] a linha básica e central do desenvolvimento da personalidade” (SMIRNOVA, 2010, p.46). Evidenciamos que a atividade voluntária seja um assunto premente nos debates e pesquisas científicas voltadas à educação da infância.

O método, centrado no materialismo histórico-dialético se sucedeu em uma EMEI de um município do estado de São Paulo, envolvendo crianças de 5 anos e suas professoras. Os instrumentos de pesquisa foram: análise documental, observação participante, entrevista narrativa (contação de histórias), produção de desenhos e construção de brinquedo.

A metodologia de pesquisa possui como referencial teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural. O capítulo 1 discute o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, referenciado, principalmente, nas obras de L. S. Vygotski⁶, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e seus colaboradores. O capítulo 2 elucida como os representantes dessa linha teórica explicam o desenvolvimento da atividade voluntária e o papel da mediação nesse decurso. O capítulo 3 mostra o método utilizado na pesquisa de campo, cujos protagonistas foram as crianças da 2ª Etapa de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), seus professores (Professora de Educação Infantil e professores especialistas de Arte e Educação Física), além da pesquisadora. A análise e a discussão dos resultados são debatidas no capítulo 4. Os resultados em campo permitiram a proposição de inferências substanciais para o avanço da ciência.

⁶ É pertinente destacar que a literatura, este autor recebe diversas grafias. Optamos em manter a grafia Vygotski, exceto em citações que acompanham a grafia da obra citada.

1 DE QUAL ESCOLA DA INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO?

*“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas”*

(Manoel de Barros)

Iniciamos a discussão sobre a escola da infância de que estamos falando:

A escola da infância almejada para nossas crianças, não é uma escola que engessa, segrega, a divide em classes, impossibilita as diferentes linguagens de coexistência, não é uma escola que espera e provê um conhecimento restrito, pré-concebido, na qual a criança só venha para completar, mas sim uma escola aonde a criança venha para complementar (SOUZA, 2007, p.27).

Concordamos com a autora quando fala de uma escola aonde a criança venha para complementar. Não é a escola que a criança vem simplesmente para realizar as tarefas pré-concebidas por seus professores. Também não é uma escola na qual ela por si só constrói seu conhecimento. É, pois, uma escola na qual a criança participa como coautora nos processos educacionais junto com as professoras que, por sua vez, mediatizam as atividades das crianças.

É essencial que se tenha essa clareza, tendo em vista que comumente autores e documentos oficiais do MEC apresentam conceitos deturpados e associam linhas teóricas com arcabouço teórico-metodológico diferente. Para exemplificar, tomamos como referência o uso do termo *sócio-interacionismo* ou *sócio-interacionista* vinculados a Vygotski, que é referenciado por inúmeros autores e impregnados no discurso docente:

O uso dos termos social e interacionista podem ser considerados, de certo modo, frágeis para designar a teoria histórico-cultural, já que uma das principais questões a que Vygotski e seus colaboradores se dedicaram era justamente buscar o especificamente humano, aquilo que diferencia o homem dos animais e existem espécies animais que tem vida social complexa e interação, necessariamente, para sobreviver, como é o caso dos

chimpanzés. Já na teoria histórico-cultural, história e a cultura são princípios constitutivos e exclusivos do homem; os animais não produzem e não se apropriam da história e o mesmo pode ser dito em relação às produções culturais. O desenvolvimento humano é cultural. É certo que a dimensão social também é fundante do homem, porém, como ela é decorrente da dimensão cultural e variável, segundo variem as culturas, entende-se que o termo cultural é suficiente para remeter ao social (MARTINATI, 2012, p.154).

Assim, Vigotski deve ser associado a Teoria Histórico-Cultural (THC). A expressão sócio-interacionista é uma tentativa de aproximação entre as abordagens de Piaget e Vigotski, pois ambos enaltecem o caráter ativo da aprendizagem, mas analisados por métodos teóricos incongruentes. Para Piaget, o social se coteja com a experiência pessoal do indivíduo a-histórico. Isso porque para o referido autor, a interação do sujeito com o objeto de conhecimento promove o desenvolvimento, secundarizando o caráter histórico de cada ser e priorizando aparato biológico como condição de desenvolvimento humano. É uma vertente naturalista que considera a maturação o condutor do psiquismo humano, visto como um processo natural e previsível, caracterizado por estágios lineares. Nesta perspectiva é aceitável, por exemplo, dizer que uma criança japonesa de 4 anos nos dias atuais esteja no mesmo nível de desenvolvimento que uma criança indígena brasileira da mesma idade no período colonial, pois os estágios são universais. Os elementos cultural e histórico são minimizados e desconsiderado o movimento da transformação das sociedades.

Contra-pondo-se a isso:

A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações (LURIA, 1991, p.72).

Assim, o desenvolvimento humano ocorre pela apropriação evolutiva das formas culturais de funcionamento psicológico. Tomando o exemplo anterior, o pensamento, os valores e costumes de uma criança japonesa de 4 anos na atualidade são completamente diferentes de uma criança indígena da mesma idade no período colonial. Observamos que mesmo dentro da própria cultura ocorrem essas diferenças, tendo em vista que uma criança indígena nos dias atuais possui costumes, valores e conhecimentos diferenciados da criança indígena na época do Brasil-Colônia. Eis o *desenvolvimento cultural* da criança, o “[...] desenvolvimento psíquico que se produz ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade (VYGOTSKI, 1995, p.35,

tradução nossa⁷). Nesse percurso histórico, as funções psicológicas sofreram transformações.

Desse modo:

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros (VIGOTSKI, 2009, p.8).

A participação ativa da criança, referenciada por Leontiev (1978b) como *ação ativa do sujeito no mundo*, não é uma ação solitária; requer, necessariamente, a presença do outro. Quando Vigotski (2000b, p.33) diz: “O homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo” evidencia que as relações são fundantes dos sujeitos, pois nas relações sociais dentro de seu grupo cultural é onde a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores. Pela *lei da genética geral do desenvolvimento cultural*, tais funções psicológicas surgem, primeiro, em nível social, depois, em nível individual:

O exemplo mais claro disto é a linguagem. No princípio, é um meio de vínculo entre a criança e aqueles que a rodeiam, mas, no momento em que a criança começa a falar para si, pode-se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual (VIGOTSKI, 2004, p. 112).

Firmamos a *natureza social do desenvolvimento psicológico*, no qual o plano intrasubjetivo se constitui a partir do intersubjetivo, mas: “[...] não é o plano do outro, mas o da relação com o outro” (GOÉS, 1991, p.20).

A participação ativa na cultura far-se-á pela relação e apreensão dos conhecimentos produzidos historicamente pelo ser humano em determinado momento histórico e com a cultura a que tem acesso. No curso do desenvolvimento, conforme as crianças se apropriam dos instrumentos culturais, vão abandonando as respostas impulsivas derivadas dos estímulos externos e passam a operar respostas mediadas por símbolos. Este é um exemplo do processo de transição das *funções psíquicas elementares* (sensações, reflexos, reações automáticas, percepção e memória imediata, atenção involuntária etc.) – típicas dos demais animais, para o

⁷ Todas as citações provenientes de artigos e livros em espanhol serão traduzidas; portanto, nas citações posteriores optamos na supressão do termo “tradução nossa”, para evitar a repetição.

desenvolvimento das *funções psíquicas superiores (imaginação, percepção mediada, atenção voluntária, pensamento abstrato etc.)* – peculiares da espécie humana.

Em síntese, em abordagens naturalistas a criança “nasce humana”, é determinada pela maturação, seguindo as leis biológicas. Em contraposição, na Teoria Histórico-Cultural, a criança “aprende a ser humano”, guiada pelas leis culturais, humaniza-se na medida em que se apropria da cultura humana - a característica básica que a difere dos demais animais.

Como já explicitado no início deste capítulo, o social é elemento fundante do ser humano, mas ele é decorrente da dimensão cultural. A cultura é elemento integrante da natureza humana, mas esta condição não rejeita as características orgânicas: Para Vygotski (1995, p.36): “Ambos os planos do desenvolvimento – o natural e o cultural - coincidem e se amalgamam um com o outro”. Desmistificar essa dicotomia é um passo importante para compreender o pensamento deste psicólogo bielorrusso.

1.1 A periodização do desenvolvimento infantil e a atividade principal

Em abordagens naturalistas da Psicologia, a periodização se refere a estágios fixos, homogêneos e universais, processados linearmente e determinados pela maturação biológica. Este pensamento ainda se faz presente na concepção da maioria dos educadores:

Um dos problemas mais prementes na educação de crianças de 0 a 6 anos, e aqui incluímos as crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, relaciona-se às concepções dos docentes sobre a criança e o seu desenvolvimento, ainda, cristalizadas nos fatores hereditários e no desenvolvimento infantil linear, as quais impedem ou limitam as possibilidades de aprendizagens das crianças e, geram nesses profissionais angústias e desânimo frente a algumas atitudes das crianças que não conseguem modificar no cotidiano de suas práticas pedagógicas. (MELLO *et al*, 2008, p.2).

Nessa concepção biológica, como a criança “nasce” com as inscrições hereditárias prontas, não há muito que possa ser feito. O professor se sente impotente diante de problemas que afetam o desenvolvimento da criança e não propõe mudanças em suas práticas pedagógicas.

Na Teoria Histórico-Cultural, os períodos são fenômenos históricos e dialéticos, tendo em vista que em cada momento de sua vida e em cada cultura, o ser humano

se relaciona com o mundo de maneira diferente, portanto eles não são estanques e pré-determinados para todos os seres humanos:

[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas (LEONTIEV, 1978b, p. 284).

Compreendemos que as condições socio-históricas e culturais definem o tipo de atividade dominante em cada período, reafirmando o caráter determinante da cultura sobre o desenvolvimento humano.

Cada período é constituído por atividades culturalmente situadas pelo meio, a chamada *situação social do desenvolvimento*:

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996, p.264).

O autor exalta como ponto de partida para estudo da dinâmica das idades a compreensão da *situação social de desenvolvimento* porque é ela que promoverá as mudanças pelas quais o indivíduo passa. Em cada idade, é importante reconhecer como surgem e progredem nessa situação social *novas formações* ou *neoformações*, responsáveis pelas transformações na personalidade consciente da criança:

Entendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem primeiro em cada idade e determinam, o aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interior e exterior, todo o curso de seu desenvolvimento em um período determinado (VYGOTSKI, 1996, p.254).

O aparecimento de uma *nova formação* é resultante de transformações radicais do convívio da criança com sua realidade e consigo mesma, derivando novo período de desenvolvimento. Todavia, estas transformações não se sucedem pelo acréscimo progressivo e harmônico de novas capacidades, mas por tensões imbricadas nestas mudanças, as crises:

Desse ponto de vista, a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que se encontra na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivações, que são os motores de seu comportamento. (VYGOTSKI, 1996, p.385).

As crises surgem na passagem de um período do desenvolvimento para outro. As forças internas são criadas pela necessidade de mudança e de novos interesses – estes últimos, resultantes das condições concretas da vida, porquanto, “os interesses não são adquiridos, são desenvolvidos” (VYGOTSKI, 1996, p.18). Por conseguinte, há mudança da atividade principal da criança.

O conceito de crise, de nosso ponto de vista, demanda maiores investigações na literatura científica. Há, inclusive, a substancialidade de maior clareza sobre o uso deste vocábulo entre os autores fundadores do modelo teórico em foco. Para Vygotski (1996) as crises são elementos que acompanham o desenvolvimento psíquico da criança. Mas:

Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido de educação dirigida (LEONTIEV, 1978b, p.296).

O autor evidencia neste trecho o papel da educação dirigida sobre o desenvolvimento infantil. Implicitamente, evidencia que o educador não pode simplesmente acompanhar o desenvolvimento “espontâneo” da criança, mas intervir nos momentos de crise, propondo novas exigências que se coadunam com os interesses e potencialidades infantis, diante de sua nova percepção e forma de se relacionar com a realidade.

Basicamente, podemos dizer que no transcorrer do desenvolvimento infantil, a criança passa por momentos estáveis, caracterizados por sucintas mudanças num longo período de tempo e também por momentos críticos (de crises), que marcam a passagem de um período do desenvolvimento para outro. É neste instante que ocorrem rupturas num curto prazo de tempo, os chamados pontos de viragem:

Num muito breve de tempo a criança muda por inteiro, se modificam os traços básicos de sua personalidade. Desenvolve de forma brusca, impetuosa, que adquire, em certas situações, características de catástrofe; lembra o curso de

acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado dos mesmos. São pontos de viragem no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de agudas crises (VYGOTSKI, 1996, p.256).

Os pontos de viragem marcam a passagem de um período de desenvolvimento para outro, acompanhados de crises, que na perspectiva histórico-cultural, apresentam sentido produtivo porque contribuem para a formação de uma nova estrutura da personalidade e da atividade da criança, como explicitado pelo autor: “O desenvolvimento não interrompe jamais seu trabalho criativo e até nos momentos críticos se produzem processos construtivos” (VYGOTSKI, 1996, p.259).

Para Vygotski (1996), os períodos de estabilidade e crise se intercalam com pontos de viragem, denotando que o desenvolvimento humano é um processo dialético aonde a passagem de uma etapa para outra não transcorre de maneira evolutiva, mas revolucionária. Os momentos de crise e estabilidade do desenvolvimento infantil são apontados pelo autor:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da vida inicial. A crise dos três anos é a passagem da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o marco de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento quando a criança passa da idade escolar a puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

Cada período do desenvolvimento é caracterizado por uma *atividade principal*, conceito explorado nos trabalhos de Leontiev (2001b) e Elkonin (1998), considerada como “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2001b, p.65).

A *atividade principal* organiza a forma de relação da criança com o meio circundante e se correlaciona com o caráter qualitativo e não quantitativo. Desse modo, a *atividade principal* não será aquela da qual a criança mais se ocupa, mas aquela que proporciona as mais importantes transformações na personalidade infantil.

Elkonin (1960, 1987b) divide a periodização do desenvolvimento psíquico em três épocas distintas: primeira infância, infância e adolescência. Cada época é formada por duas atividades principais ou atividades dominantes: a primeira

incorporada no campo afetivo-emocional (criança-adulto social⁸) e, a segunda, inserida no sistema intelectual-cognitivo (criança-objeto social⁹). O Quadro 1 esboça de maneira sucinta esta divisão.

Quadro 1 – Periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: ABRANTES, 2016.

A seguir, há o detalhamento desta periodização, porém como o foco deste trabalho é a Educação Infantil, a abordagem ocorrerá até esta época do desenvolvimento.

- *Primeira infância: do nascimento até aproximadamente os 3 anos*

O primeiro momento crítico ocorre com o nascimento, a *crise pós-natal*, que separa o período embrionário do primeiro ano de vida. A *situação social do desenvolvimento* é marcada pela contradição, perceptível pela máxima sociabilidade

⁸ Corresponde às atividades humanas pela apreensão das normas que regem as relações entre as pessoas.

⁹ Relativo aos fenômenos socialmente elaborados, pela apropriação de procedimentos de ação com os objetos.

do bebê, que depende completamente do adulto e da mínima possibilidade comunicativa, visto que a relação social se dá pela completa dependência dos adultos e a mínima possibilidade de comunicação, pois “[...] trata-se de manifestações emocionais, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas (VYGOTSKI, 1996, p.304). Neste tipo de comunicação não há entendimento recíproco e as ações do bebê não se direcionam para determinado fim. No decorrer do primeiro ano, os reflexos se tornam condicionados.

A atividade principal deste período é a *comunicação emocional direta* e o adulto exerce papel fundamental no desenvolvimento do bebê, tendo em vista que “[...] não somente satisfazem todas as suas necessidades, mas organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos” (ELKONIN, 1960, p.507).

No final do primeiro ano a criança pronuncia as primeiras palavras, começa a andar e ampliar o repertório motor e de contato com os objetos. Assim, a relação da criança com o meio muda significativamente. *A comunicação emocional direta* cede lugar à *atividade objetiva manipulatória* – a *atividade principal* do bebê do primeiro até aproximadamente o terceiro ano de vida.

O autor ressalta o papel do adulto na relação criança-objeto social:

O adulto a ensina como manejar as coisas, e no curso da aprendizagem a criança não só conhece as qualidades dos objetos, mas assimila também a experiência da humanidade para utilizá-los na prática. Ao manejar as coisas, não somente adquire novos conhecimentos, senão também novas habilidades e se formam nela novas capacidades, como resultado do qual se eleva seu desenvolvimento a um maior nível e recebe a responsabilidade de adquirir uma experiência mais complicada, assim como de estabelecer relações mais complexas com a realidade (ELKONIN, 1960, p.499).

Isto posto, o mero acesso ao objeto pode implicar o uso não-humano do mesmo. É por meio da mediação do adulto que a criança passa a explorar e fazer uso adequado do objeto. A linguagem permite que os adultos auxiliem as crianças a entender e apreender os procedimentos de ação sobre os objetos.

- *Infância: por volta dos 3 anos até aproximadamente os 12 anos*

A infância é dividida em dois períodos: a idade pré-escolar, dos 3 anos até aproximadamente os 7 anos de idade e a idade escolar, em torno dos 7 anos até aos 12 anos em média.

O surgimento da fala e contato mais amplo com o meio coloca a criança em nova *situação social* demarcada por uma contradição: a necessidade de ação e comando direto com os objetos e a impossibilidade de executá-los:

A criança quer, ela mesma guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada (LEONTIEV, 2001b, p.121).

Emerge a crise dos 3 anos¹⁰. Mediante o impasse da necessidade de ação e a impossibilidade do domínio sobre os objetos, a criança “[...] se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2001a, p. 121). O meio encontrado para o alcance dessa necessidade são os jogos de papéis ou faz de conta¹¹ - a *atividade principal* da criança pré-escolar.

Em seus jogos, as crianças:

[...] ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos (LEONTIEV, 2001a, p. 59).

Elucidamos que na Teoria Histórico-Cultural não é qualquer tipo de jogo que promove as potencialidades do psiquismo infantil, haja vista a infinidade de atividades lúdicas existentes em nossa sociedade, como as brincadeiras tradicionais, os jogos recreativos, os jogos de tabuleiro, os jogos educativos... Para os psicólogos russos¹²,

¹⁰ Caracterizada por diversos comportamentos, dos quais Vygotski (1996) elenca: i) *negativismo*, no sentido de oposição da criança a tudo o que proposto pelo adulto; ii) *teimosia*, insistência no atendimento de suas solicitações; iii) *rebeldia*, reclamações oriundas das regras que lhe são impostas; iv) *insubordinação*: necessidade de fazer as coisas sozinhas, sem ajuda do adulto.

¹¹ Também conhecido como jogo simbólico, faz de conta, jogo dramático, jogo sociodramático ou jogo protagonizado.

¹² Vygotski, Leontiev, Luria, Elkonin e outros.

a *atividade principal* referenciada corresponde aos *jogos de papéis*¹³ - um tipo de jogo evoluído, que não se encerra na relação homem-objeto, mas na relação homem-homem, nas “[...] relações entre as pessoas, mediante as suas ações com os objetos” (ELKONIN, 1998, p.34).

Os benefícios dos jogos de papéis são decorrentes de certos procedimentos adotados na brincadeira, que são capazes de modelar as relações com os outros, como “[...] tomar para si o papel da pessoa adulta e de suas funções sociolaborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetivas, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc. (ELKONIN, 1987b, p.118).

É neste tipo de jogo que ocorre a transição do pensamento concreto para o abstrato. Se antes a percepção da criança voltava-se para os objetos, agora ela passa a operar no plano das ideias. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 118): “A criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”.

Elkonin (1987b) afirma que esta modalidade de jogo (papéis) contribui para o autodomínio da conduta em decorrência da subordinação às regras peculiares ao papel assumido. Paulatinamente, ocorre a restrição dos impulsos imediatos e a criança passa a dominá-los na brincadeira. É também uma excelente via para o desenvolvimento da consciência, já que no jogo a criança percebe suas próprias ações encarnada em outro papel, favorecendo o controle consciente das ações:

A assunção de um papel pela criança, a diferenciação das ações características para este papel, o modo de sua realização no jogo adquire um caráter tal que estas se tornam objeto da consciência da criança. Pela primeira vez, o pequeno vê suas próprias ações (...). No jogo isso ocorre porque a criança é ao mesmo tempo ela mesma e outra pessoa. Suas ações, são simultaneamente, de outra pessoa cujo papel foi assumido. Assim, as ações próprias da criança se objetivam na forma de ações de outra pessoa e, com isso, facilita-se sua conscientização, seu controle consciente. A criança controla com dificuldade suas ações; as controla de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por assim dizer, postas fora e dadas na forma de ações de outra pessoa. Por isso, o papel cumprido pela criança tem uma importância excepcional para a conscientização de suas ações, ao colocá-las frente a sua observação interior e ao ajudá-la a tomar consciência delas. (ELKONIN, 1987a, p.99)

¹³ As pesquisas de Elkonin (1998) apontam uma evolução do jogo de papéis, que passam por fases seguindo o curso de seu próprio desenvolvimento e não definida pela idade da criança. Para o autor, há basicamente, quatro fases:

Fase 1 – a ação da criança incide sobre a manipulação dos objetos, com ausência de regras;

Fase 2 – surgimento de papéis com ausência de regras claras;

Fase 3 – surgimento de regras claras associadas a temática do jogo;

Fase 4 – criação de regras pelas crianças antecedendo o início do jogo e independente do tema proposto.

No tocante às emoções, Zaporózhets (1987) explica que elas são constructos vitais na formação de valores e sentidos associados à atividade dos homens. No jogo de papéis ocorre a generalização das necessidades infantis, que influi no caráter extrapsicológico:

Em relação com isso muda radicalmente o caráter das vivências emocionais da criança e a função reguladora dessas no comportamento. Se as emoções, mais primitivas, de satisfação e insatisfação surgem sobre a base da confrontação entre as condições existentes e as necessidades e tendências orgânicas, posteriormente aparecem vivências mais complexas, ligadas ao grau de correspondência entre as ações realizadas e seus resultados e motivos sociais, os ideais morais e estéticos, as atitudes valorativas, formados na criança pré-escolar. Começa a formação de sentimentos morais, estéticos e intelectuais superiores, especificamente humanos, que estimulam a criança a passar a tipos de atividade mais complexos e mais significativos socialmente (ZAPORÓZHETS, 1987, p.232)

No faz de conta a criança imagina, cria, observa, reflete, produz novos significados, apreende e cria regras, incorpora valores, aprecia, socializa, coopera, se emociona, apropria-se da cultura... É uma excelente via para criação de *zonas de desenvolvimento proximal*¹⁴, pois “[...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade” (VYGOTSKY, 1998, p. 117). É *nos/pelos* jogos de papéis que se desenvolvem os processos psicológicos mais importantes da personalidade infantil, por isso é considerada a atividade-guia ou atividade principal da criança dos 3 anos até aproximadamente os 7 anos de idade.

A entrada na escola representa um marco importante na vida da criança. Instaura-se uma nova *situação social* que reorganiza as ações, o pensamento e as relações da criança com a realidade.

A maneira como é vivenciada cada etapa do desenvolvimento e nos momentos de mudança das atividades principais dependem do modo como os adultos trabalham-na, das mediações realizadas a fim de produzir novas vivências e formas de relação com a realidade, assunto que será aprofundado em seguida.

¹⁴ “A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 97).

1.2 Vygotski: por uma educação que se “adiante ao desenvolvimento”

O ser humano difere dos demais animais pela capacidade de realizar *trabalho*, ou seja, ele transforma a natureza para a satisfação de suas necessidades. O trabalho é: “[...] um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1985, p.149). Parafrazeando Marx, o homem que “regula e controla seu metabolismo com a natureza”, não transforma apenas ela, mas a si mesmo. Por isso, o trabalho é considerado a atividade vital, pois nesta mediação, o homem vai modificando, dialeticamente, tanto a natureza quanto a si próprio. Porém, essa mediação não ocorre de forma direta e imediata, mas de modo indireto e mediado por meio de elementos mediadores, quais sejam:

- *ferramentas ou instrumentos*: são mediadores externos da relação homem-mundo que regulam as ações sobre os objetos. O emprego de ferramentas modifica o mundo externo. Salientar-se-á que outros animais também utilizam instrumentos em sua ação, porém o ser humano utiliza e os recria para atendimento de suas necessidades na realização de sua *atividade*¹⁵.
- *signos*: mediadores internos da relação homem-homem-mundo que regulam as ações sobre o psiquismo. Os signos agem sobre o psiquismo das pessoas:

O signo (instrumento psicológico) não muda nada o objeto de uma operação psicológica, mas influencia psicologicamente a conduta do outro ou a própria; é um meio de atividade interna, dirigida ao domínio dos próprios humanos (WERTSCH, 1988, p.94).

É pela mediação dos signos que ocorre a aprendizagem humana, onde a criança na relação com o outro e com o meio social: “[...] incorpora progressivamente à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo social, ou seja, humanizado (SIRGADO, 1991, p.36). Nesse processo, o homem produz cultura e a sua própria história de maneira consciente, qualitativo que o distingue das outras espécies.

¹⁵ Na Teoria Histórico-Cultural, “ação” e “atividade” são termos diferentes. Leontiev (2001b) explica que a ação se manifesta quando o motivo que conduz a criança a agir não corresponde com o objetivo imediato. O resultado não se relaciona com a satisfação de uma necessidade. Já a *atividade* corresponde aos: “[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2001b, p.68). A atividade está presente quando a ação realizada (motivo) coincide com o objetivo final (resultado da ação).

Os animais possuem funções psicológicas elementares inscritas pelas leis da natureza, realizadas de maneira imediata em resposta aos estímulos do meio, como as sensações, os reflexos, reações automáticas, percepção e memória imediata, etc. Mas o homem, ao se apropriar da cultura, transforma suas funções psicológicas elementares (naturais) em superiores (culturais), que são tipicamente humanas, tais como: imaginação, atenção voluntária, pensamento abstrato, memória voluntária etc. O homem torna-se humano na medida em que se apropria da cultura e transforma o *natural* em *cultural*, por meio do outro:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas ao homem nos fenômenos e objetos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978b, p.272).

A educação far-se-á pela mediação, que não se consolida como um mecanismo direcional “Outro → Eu”, mas um fenômeno bidirecional “Outro ↔ Eu”, efetivada por meio da linguagem:

[...] o desenvolvimento das funções psíquicas concretas e as formas de conduta são um processo dramático de conversão de suas formas naturais em culturais, que se desenvolvem na comunicação de crianças com adultos sobre a base da mediação deste processo graças à linguagem (VYOTSKI, 1995, p.350).

O processo *dramático* de conversão das formas naturais em culturais ocorre pela mediação, que é cheia de conflitos/oposições, no qual o outro, muitas vezes, impede o desenvolvimento. Este fator contribui para a constituição dos sujeitos, que nem sempre é uma relação harmônica, da “trama” de relações para o “drama” das relações. Na trama de relações um afeta o outro e essa condição contribui para a constituição dos sujeitos. A mediação implica, necessariamente, na transformação de ambos os lados (Eu ↔ Outro).

Nesta inter-relação é possível observar que a mediação não se sucede pela presença física de alguém, ela se processa pela participação ativa do outro e do próprio sujeito na aprendizagem. Assim:

Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento (SIRGADO, 2000, p.65).

O outro desempenha uma função primordial no desenvolvimento cultural da criança, pois conforme incorpora a significação que lhe dá o outro, vai assimilando a cultura, se humanizando.

A mediação é um fator determinante no desenvolvimento infantil e na vivência das crises – os momentos críticos, mas eminentemente produtivos. Quando intencionalmente organizada, a mediação contribui para a tomada de consciência da criança, que ao refletir, conversar e socializar terá seus processos psíquicos e afetivos enriquecidos, sendo capaz de atribuir novos sentidos para si própria e para a realidade circundante.

Elkonin (1998) afirma que cabe ao adulto possibilitar potentes mediações, enaltecendo a capacidade criadora das crianças. Se a *atividade principal* na pré-escola são os jogos de papéis, a ação mediadora do adulto se faz presente ao “ensinar” as crianças a brincarem de outras coisas, de formas diferentes, em contextos diversos e papéis multifacetados.

Dada a importância dos jogos de papéis sobre o desenvolvimento da criança, Martinati (2012) evidencia a necessidade de aprofundamento das discussões teóricas e metodológicas acerca do brincar na perspectiva histórico-cultural:

Tais discussões são pertinentes diante do contexto da política pública, diante daquilo que queremos (e compreendemos) como educação da infância, enfim, daquilo que nós educadores assumimos como papel para a formação das nossas crianças. Realizamos mediações condizentes com nossos propalados objetivos educacionais? (MARTINATI, 2012, p.68).

Eis um questionamento que carece de debates quando se fala da educação da infância. Ressalvamos que na Educação Infantil a mediação, dependendo da linha teórica da qual faz parte, pode assumir acepções diferentes no que tange o seu papel sobre o desenvolvimento infantil. Na teoria histórico-cultural, não basta acompanhar o desenvolvimento é preciso promovê-lo, pois “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

A mediação nesse contexto, assume papel determinante no máximo desenvolvimento infantil e um ponto precípua é a intencionalidade docente:

O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p.17).

O autor remete a duas questões cruciais referentes ao ensino: a primeira diz respeito ao *conteúdo*, os elementos culturais que necessitam ser assimilados; a segunda, relaciona-se com a *forma*, o método mais adequado para apreensão do conteúdo, visto que muitas vezes o mero acesso não significa a consolidação da aprendizagem. A respeito disso:

A prática pedagógica coloca a tarefa de aperfeiçoar o conteúdo e os métodos de trabalho didático educativo com as crianças de maneira que exerça uma influência positiva no desenvolvimento de suas capacidades (por exemplo, do pensamento, da vontade, etc.) e que, ao mesmo tempo, permita criar as condições indispensáveis para superar os atrasos, frequentemente observáveis nos escolares, de umas ou outras funções psíquicas (DAVIDOV, 1988, p.47).

A educação deve promover o desenvolvimento, se adiantando a ele e criar condições de superação de atrasos e promover o máximo desenvolvimento possível. É nesse contexto que a educação se volta para todos. Ao oportunizar as condições de apropriação dos bens culturais, promove a emancipação humana e humanitária.

A educação da infância da qual estamos falando está alicerçada nos aportes da teoria histórico-cultural, que impõe uma compreensão da infância, da criança, da educação e do professor.

Para Souza (2007), a infância não pode ser compreendida como um período inerte e esvaziado de sentido social, mas um fenômeno concreto, mediatizado pelas significações culturais do mundo. Em relação à concepção de criança no enfoque histórico-cultural, as pesquisas da referida autora indicaram que a produção científica sobre o tema é restrita. Declara que a imagem da criança se associa à prática pedagógica, pois comumente ela é vista como um sujeito abstrato, dependente, incapaz, passivo, uma tábula rasa à mercê do adulto e das condições biológicas que a marcam.

Na vertente histórico-cultural a criança é vista como sujeito de sua atividade, um ser concreto e histórico, rico em potencialidades e ativo no mundo da cultura. A maturação biológica contribui no desenvolvimento, mas ele é determinado pelas

condições do meio e da educação. Na contemporaneidade vem disseminando uma nova ideia de criança:

Em alguns países europeus e mesmo entre nós, a partir de experiências avançadas na área da educação infantil, emerge uma nova concepção de criança, que é construída por um princípio de escuta dos professores e das professoras em relação à criança. Essa escuta não é algo tão simples. Trata-se do sentido de ouvir além dos ouvidos, com todos os órgãos dos sentidos e perceber, por intermédio dessa escuta e da reflexão oriunda dela, quais são as *especificidades* da infância e seus direitos fundamentais (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.17).

Abordar as especificidades e necessidades da criança são pontos fulcrais na educação da infância. Como a teoria histórico-cultural é o fundamento teórico e metodológico assumido neste trabalho, como já mencionado anteriormente, as características das crianças não são universais e sim fruto das condições culturais, sociais e históricas:

Sendo assim, segundo nosso entendimento, não se trata, propriamente, de atender a necessidades específicas das crianças segundo sua faixa etária através da programação do cotidiano escolar; a questão é mais radical e pode ser formulada da seguinte maneira: trata-se de decidir que características desejamos que tenham as crianças e, a partir disso, organizarmos o cotidiano escolar incluindo nele atividades promissoras para o desenvolvimento destas. Na organização deste cotidiano, destacamos a importância da atividade lúdica e de um percurso contínuo de aprendizagem (MARTINATI, 2012, p.70).

Eis o papel da educação no desenvolvimento da criança, que em nosso referencial teórico, é aquela que se “adianta ao desenvolvimento” e não aquela que apenas acompanha o seu percurso, onde cuidar e educar são processos indissociáveis quando se fala na formação da criança pequena.

A Educação Infantil também não deve se ocupar em *antecipar o desenvolvimento*, onde o foco é a preparação da criança para as atividades de estudo (Figura 3) e o professor com um mero executor de tarefas, pois como visto, a atividade principal da criança pré-escolar são os jogos de papéis. Neste contexto, como a Educação Infantil atende às necessidades infantis?



Figura 3 – A educação com foco na antecipação da escolarização
 Fonte: TONUCCI, 2005, p.197

No enfoque histórico-cultural, a Educação Infantil é uma via de humanização, que educa (e cuida como processo inerente) das crianças pequenas e se *adianta ao desenvolvimento*, promovendo o máximo desenvolvimento possível pela apropriação dos elementos culturais:

Para os estudiosos da Escola de Vygotsky, as condições ótimas para a realização das máximas possibilidades da criança e seu desenvolvimento harmônico não se criam pelo ensino forçado, antecipado, dirigido a diminuir a infância, a converter, antes do tempo, a criança pequena em pré-escolar e o pré-escolar em escolar. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento máximo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e entre os adultos. É sobre essa base que se deve realizar a formação orientada ao desenvolvimento daquilo que constitui o bem mais valioso da pessoa: a inteligência e a personalidade. (MELLO, 2004, p. 154).

Na Educação Infantil, o ambiente e as atividades devem ser organizadas de forma a atender as diversas necessidades da criança, por meio de ricas vivências que explorem as várias linguagens infantis, como a lúdica, verbal, corporal, artística, musical, plástica...

Como salientam os autores abaixo:

Quanto mais a escola da infância oferece oportunidades de experiências ricas e diversificadas, mais a criança tem a chance de realização de experiências desafiadoras capazes de motivarem atividades com sentido, o que oferece condições para a formação de novos motivos e interesses infantis. Nesse ponto, o papel docente na infância envolve o planejamento, a execução e a avaliação de atividades capazes de se tornarem possibilidades da criação de novos motivos e interesses por parte da criança (LIMA; SILVA; RIBEIRO, 2010, p.19).

Portanto, o papel do professor na Teoria Histórico-Cultural é de promover nas crianças os motivos e interesses para a apropriação da essência humana. Como não é qualquer ensino que se adianta ao desenvolvimento, é preciso planejar intencionalmente as atividades promotoras desse desenvolvimento em função das especificidades da criança.

Após explicitar a concepção de educação da infância adotada nesta pesquisa, discutir-se-á como se manifesta a voluntariedade em crianças pequenas.

2 ATIVIDADE VOLUNTÁRIA: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

*Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso
a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar
de maneira que as pessoas
em vez de gritar, obedecer ou marchar
comecem a bailar*

(Sônia Kramer)

Antes de iniciar a discussão acerca da atividade voluntária na Teoria Histórico-Cultural se faz mister a análise de como esse assunto vem sendo abordado na literatura científica.

2.1 Pesquisa sobre a Atividade Voluntária em base de dados científicos

Realizamos uma pesquisa bibliográfica de periódicos, teses e dissertações produzidas e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e nos portais SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior). A localização dos trabalhos foi feita sem recorte temporal até a data da pesquisa, realizada no dia 25 de novembro de 2018 e selecionados apenas aqueles disponíveis para consulta *on line*, descartadas, portanto, pesquisas que constassem na base de dados, mas indisponível para consulta.

Na busca utilizamos os seguintes descritores: “atividade voluntária” e “voluntariedade”. Os critérios de inclusão dos textos na composição de nosso *corpus* foram trabalhos que elegessem o tema “Atividade voluntária/Voluntariedade” de maneira nuclear, voltadas na área educacional e que apresentassem no título e/ou nas palavras-chave algum dos seguintes termos: educação (em seus diversos níveis e modalidades de ensino), escola, práticas pedagógicas, atividade lúdica, jogo de papéis, ensino, aprendizagem, áreas do conhecimento (disciplina).

Segue abaixo os resultados obtidos:

Quadro 2 – Resultados da pesquisa nos bancos de dados

| Descritores | BDBTD | | SciELO | | CAPES | |
|-----------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | Encontrados | Selecionados | Encontrados | Selecionados | Encontrados | Selecionados |
| Atividade voluntária | 1 | 0 | 0 | 0 | 1.223 | 4 |
| Voluntariedade | 1 | 0 | 15 | 0 | 122 | 0 |
| TOTAL | 2 | 0 | 15 | 0 | 1.345 | 4 |

Fonte: BDBTD, SciELO, CAPES.

Os trabalhos acadêmicos em torno destes descritores se alinhavam mais às pesquisas científicas realizadas na área da saúde, como respostas de movimentos voluntários em pacientes/atletas, programas voluntários, consentimento voluntário da participação em pesquisas, vozes de pacientes. Também foram encontrados trabalhos na área de administração como motivação e voluntariedade no trabalho.

Os resultados indicaram a precariedade do tema na área educacional, pois do universo encontrado, apenas 66 (4,9% dos trabalhos) estavam relacionados com a área educacional. E, este universo se reduziu ainda mais, pois ao analisar em profundidade cada documento, mais da metade deles (36 trabalhos), embora seja um tema da área educacional, o descritor se relacionava com a participação voluntária de alunos, professores e pesquisadores nas pesquisas desenvolvidas, não sendo o foco do trabalho a atividade voluntária/voluntariedade. Dos 30 trabalhos científicos restantes, foram descartados:

- 7 deles, pois os descritores se associavam a palavras isoladas dentro do texto científico¹⁶, sem sentido com o tema nuclear;
- 2 deles estavam repetidos, constando tanto no descritor “atividade voluntária” quanto “voluntariedade”.

Sobraram 21 pesquisas, das quais 17 foram descartadas pois não se referem à atividade voluntária/voluntariedade expostos neste trabalho, como esboçado no Quadro 3:

¹⁶ “contribuição voluntária do governo”, “natureza voluntária”, “posse voluntária”, “perda voluntária”, “servidão voluntária”, “construção voluntária” e “formação voluntária da APM”.

Quadro 3 – Resultados da pesquisa no banco de dados: trabalhos não selecionados

| Quantidade | Relação descritor e pesquisa | Referência |
|------------|--|---|
| 1 | Carreira voluntária | ROWE; D. E. O.; BASTOS, A. V. B.; PINHO, A. P. M. Comprometimento e entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. <i>RAC</i> , Curitiba, v. 15, n. 6, art. 1, pp. 973-992, Nov./Dez. 2011. |
| 1 | Ação voluntária e brincadeiras | TEIXEIRA, S. R. S.; ALVES, J. M. O Contexto das Brincadeiras das Crianças Ribeirinhas da Ilha do Combu. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , v.3, n.21, p. 374-382, 2007. |
| 1 | Deleuze: o pensamento é inventivo e não voluntário | MANGUEIRA, E. M. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. <i>Fractal: Revista de Psicologia</i> , v.23, n.2, p. 291-304, mai./ago.; 2011. |
| 1 | Resistência à EaD e voluntariedade | ALBERTIN, A. L.; BRAUER, M. Resistência à educação a distância na educação corporativa. <i>Revista de Administração Pública</i> , Rio de Janeiro, v.5, n.46, p. 1.367-1.389, set./out. 2012. |
| 1 | Voluntariedade e solidariedade | TRAVERSO, C. V. A percepção solidária e estratégica da voluntariedade: o caso de dois modelos de percepção docente. <i>Educere</i> , v.13, n.46, p.595-604, jul./ago., 2009. |
| 2 | Deficiência: estímulo motor voluntário | CAZEIRO, A. P. M.; Lomônacob, J. F. B. Formação de Conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência de atividades lúdicas. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , n. 24, v.1, p. 40-50, SOARES, F.A.; SILVA, T.R.; GOMES, D.P.; PEREIRA, E.T. A contribuição da estimulação psicomotora para o processo de Independência do deficiente visual. <i>Motricidade</i> , v.8, n.4, p.16-25, 2012. |
| 3 | Característica do trabalho colaborativo: voluntariedade | CONTI, K. C. Educação Estatística num contexto colaborativo: ensinar e aprender probabilidade. <i>Educ. Matem. Pesq.</i> , São Paulo, v.18, n.2, p.951-973, 2016. GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. <i>Educ. Matem. Pesq.</i> , São Paulo, v.11, n.2, p.441-461, 2009. JAVARONI, S. L.; ZAMPIERI, M. T. O uso das TIC nas práticas dos professores de Matemática da rede básica de ensino: o projeto mapeamento e seus desdobramentos. <i>Bolema</i> , Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 998-1022, dez. 2015. |
| 7 | Funções Psicológicas Superiores Ex: atenção voluntária e involuntária | BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. <i>Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade</i> : diagnóstico e prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2013, 251 p. CORTEZ, R.; GARCIA, D. F.; MARANHÃO, S.; GUERRA, A.; DINIZ, N.L.; FALCÃO, J. T. R.; PIRES, I. A. H. O desenvolvimento dos mecanismos atencionais em estudantes brasileiros do ensino fundamental. <i>Avances en Psicología Latinoamericana</i> . Bogotá (Colombia), v.1, n.31, p. 165-180, 2013. CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M.; GAROZZIC, G. V.; COELHO, M. F.; SÁ, M. G. C. S. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. <i>Ciências do Esporte</i> , v.1, n.1, p.1-7, 2017. LAVOURA, T. N.; MARTINS, L M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. <i>Interface</i> , v.21, n.62, p.531-541, 2017. MARRA, A.; LOUSADA, E. G. A correção orientada em francês como língua estrangeira: um instrumento para desenvolver a capacidade de autocorreção e a produção escrita dos alunos. <i>Veredas - interacionismo sociodiscursivo</i> . Juiz de Fora, v.1, n.1, p.641-664, 2017. MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. <i>Alfa</i> , São Paulo, v.2, n.47, p.41-58, 2003. MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. <i>Acta Scientiarum. Education</i> . Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, Jan.-Mar., 2016. |

Restaram apenas 4 trabalhos (Quadro 4), os quais foram selecionados, correspondendo a 0,29% do total de pesquisas encontradas, indicando a escassez do referido tema na área educacional. É pertinente destacar que as 4 pesquisas não apresentam como foco central a atividade voluntária/voluntariedade e todas elas foram realizadas na Colômbia, justificando o ineditismo do assunto no Brasil. Apesar disso, optamos em analisá-los, pois a atividade voluntária ocupou papel secundário em tais pesquisas e se alinham à concepção de atividade voluntária dentro da perspectiva histórico-cultural. Observamos também a ausência de discussões dentro da literatura, pois o referido tema, ainda que em caráter secundário, foi abordado por apenas uma autora, González-Moreno (artigo 3).

Quadro 4 – Resultados da pesquisa no banco de dados: trabalhos selecionados

| Quantidade | Tema | Objetivo principal | Referência |
|------------|-------------------------|---|--|
| 1 | Pensamento Reflexivo | “O objetivo é a formação do pensamento reflexivo em estudantes universitários na Licenciatura em Pedagogia Infantil, através da aula de Teorias Cognitivas da Aprendizagem” (p.596). | Artigo 1 GONZÁLEZ-MORENO, Cláudia Ximena. Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. <i>Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación</i> , v.9, n.4, p.595-617, 2012. |
| 3 | Jogos de papéis sociais | “Este artigo apresenta os resultados da aplicação do método do jogo em uma população colombiana do último nível de pré-escolar [...] na formação do pensamento reflexivo” (p.174). | Artigo 2 GONZÁLEZ-MORENO, Claudia Ximena; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR-ROJAS, Luis. La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. <i>Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación</i> , v.3, n.2, p. 173-190, 2009. |
| | | “Neste artigo apresenta-se uma reflexão acerca da necessidade de utilizar o jogo temático de papéis sociais nas salas de aula da educação infantil por seu efeito na promoção de habilidades e na prevenção de dificuldades do desenvolvimento e da aprendizagem”. (p.288). | Artigo 3 GONZÁLEZ-MORENO, Claudia Ximena; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR-ROJAS, Luis. El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. <i>Avances en Psicología Latinoamericana</i> , v.2, n.32, p.287-308, 2014. |
| | | “Avaliar os efeitos de uma intervenção baseada no jogo grupal no desenvolvimento psicológico de uma criança de 7 anos de idade com Síndrome de Down” (p.128) | Artigo 4 GONZÁLEZ MORENO, Claudia Ximena; SOLOVIEVA, Yulia. Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. <i>Pensamiento Psicológico</i> , Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia, a, v.15, n.1, p.127-145, 2017. |

Fonte: BDBTD, SciELO, CAPES.

Constatamos que dos quatro artigos, três possuem como cerne o “jogo de papéis sociais” e um deles (Artigo 1) apresentou nas palavras-chave o descritor “atividade voluntária”, cujo foco foi a análise do desenvolvimento do pensamento reflexivo em estudantes universitários.

O pensamento reflexivo é compreendido como:

[...] a capacidade de reformular o próprio pensamento, mediante o uso da linguagem, o que leva a refletir sobre o seu próprio comportamento e as ações dos demais, para facilitar a transformação do sentido de intercâmbio social, habilidade complexa da mente que impõe demandas simultâneas sobre o indivíduo a respeito de suas expressões verbais e suas ações voluntárias, ao fazer-se consciente delas (GONZÁLEZ-MORENO, 2012, p.97).

Isso quer dizer que a atividade voluntária contribui, prospectivamente para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos estudantes. Tanto a atividade voluntária como o pensamento reflexivo são desenvolvidos por meio de ações pedagógicas intencionais, evidenciadas em palavras, atitudes e condutas. Quando estimuladas promove condições para que os próprios estudantes se interessem por seus processos de aprendizagem.

O mesmo tipo de investigação foi realizado pela autora em crianças pré-escolares (Artigo 2), porém analisando a influência do jogo de papéis na formação do pensamento reflexivo:

A atividade do jogo de papéis sociais permite a formação de motivos e interesses da criança em idade pré-escolar. Assim mesmo, facilita a regulação consciente da conduta, a consolidação dos processos involuntários e a preparação dos processos voluntários (GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA; QUINTANAR-ROJAS, 2009, p.176).

Conseqüentemente, os jogos de papéis promovem o desenvolvimento da atividade voluntária e pensamento reflexivo. No artigo 3 há um aprofundamento dessa temática e, segundo as inúmeras pesquisas¹⁷ realizadas por González-Moreno, Solovieva e Quintanar-Rojas (2014), o baixo desempenho escolar está diretamente relacionado com o baixo desenvolvimento da atividade simbólica, voluntária, reflexiva, comunicativa e imaginativa; habilidades essenciais para o desenvolvimento do pré-escolar. Sumariando, a esfera voluntária constitui uma neoformação de vital

¹⁷ Akhutina (2002), Akhutina & Pilayeva (2012), Bonilla (2009), Davidov (1996), Hetzer (1926), Lázaro (2009), Quintanar & Solovieva (2007), Solovieva & Quintanar (2007) e Solovieva & Quintanar (2010).

importância para a criança pequena, já que é por meio dela que ocorre a tomada de consciência, evolução do pensamento reflexivo e o autodomínio da conduta.

Por fim, no Artigo 4, o jogo de papéis foi utilizado como forma de intervenção para análise do desenvolvimento psicológico de uma criança de 7 anos com Síndrome de Down. A avaliação psicológica demonstrou desenvolvimento insuficiente de ações voluntárias, o que provocou a dificuldade da criança na regulação do próprio comportamento, mesmo sob a indicação do adulto. Tal condição denota a carência de estimulação dos atos volitivos em crianças especiais, que podem desencadear incapacidades durante o seu processo de desenvolvimento (GONZÁLEZ MORENO; SOLOVIEVA, 2017).

Nos artigos pesquisados ficou evidente que uma das atividades propulsoras da esfera voluntária na idade pré-escolar são os jogos de papéis sociais. As crianças desta faixa etária ampliam suas capacidades sociais, motoras, cognitivas, afetivas e emocionais decorrentes do próprio processo de interação social, evoluindo também a percepção de si e do mundo ao seu redor:

Sob estas condições, ela passa a dominar um círculo mais amplo de atividades, a ensinar-lhe a construção e manifestação de dois grandes motivos: a tendência para integrar ativamente a vida (e as atividades) dos adultos e a buscada compreensão das relações entre e o mundo que se descortina à sua volta. São estes motivos que estarão na gênese da atividade principal representada nesta etapa do desenvolvimento: o jogo de papéis. Necessário considerar que este jogo representa, neste período, a linha central do desenvolvimento (MARTINS, 2006, p.35).

Portanto, os jogos de papéis produzem motivos e interesses em crianças pré-escolares, que, na brincadeira, passa a regular conscientemente seu comportamento diante do tema, papel e regras sociais; inibindo muitas vezes, comportamentos inadequados. Em tais situações, as crianças aprendem a planejar, organizar e controlar sua própria atividade. É dentro deste contexto que se pode afirmar que o jogo de papeis favorece o desenvolvimento da atividade voluntária e da consciência humana (VYGOTSKI, 1995; LURIA, 1997). Com base em tais dados aprofundar-se-á a noção da atividade voluntária na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

2.2 Atividade Voluntária na Teoria Histórico-Cultural

Smirnova (2010) afirma que na psicologia russa, a atividade voluntária é considerada como a linha básica e central do desenvolvimento da personalidade por diversos autores¹⁸, porém:

Apesar do reconhecimento geral, em nossa psicologia [russa], o significado deste problema e de sua atualidade para a prática da educação das crianças, o interesse para o problema do desenvolvimento da voluntariedade diminuiu notadamente nas últimas décadas, o qual provavelmente se relaciona com o caráter indefinido do conceito de “voluntariedade” e com o caráter heterogêneo dos fenômenos que se vinculam com esse conceito (movimentos voluntários, ações de acordo com a instrução, estabelecimento de objetivos, subordinação de motivos, mediação por regras, respeito as normas morais, etc.). [...] A análise da bibliografia dedicada ao problema da voluntariedade afirma que esta qualidade é considerada, por diferentes autores e em diferentes contextos, com terminações diferentes. Ao mesmo tempo, podem identificar aproximações básicas para a determinação da essência deste conceito e para o seu estudo. A primeira delas considera a voluntariedade (e a vontade) no contexto do problema da consciência; a segunda, no contexto do problema da motivação (SMIRNOVA, 2010, p.47).

A constatação apontada pelo autor revela imprecisão em relação à definição do conceito de voluntariedade e com a diversidade de fenômenos que se vinculam a ele, motivo pelo qual houve o desinteresse pelo estudo do mencionado assunto. Apesar das indefinições, o próprio autor menciona a existência de aproximações básicas que ajudam a construir a essência desse conceito, constituindo-se em duas correntes principais:

- *Pesquisas que associam a característica fundamental dos atos volitivos com o caráter consciente da conduta*

Smirnova (2010) evidenciou que a maioria da bibliografia existente considera a tomada de consciência a principal característica dos atos voluntários, conforme as pesquisas de Vygotski, Janet, Zaporozhets, Kotirlo, Rubinstein e outros. Mas

¹⁸ BOZHOVICH, L. *La personalidad y su formación e la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Cuba, Habana: Editorial Pueblo y educación, 1986.
 BOZHOVICH, L. I.; SLAVINA, Lía S.; ENDOVITSKAYA, T. V. Estudio experimental de la conducta voluntaria. *Revista Problemas de Psicología*, n. 4. Moscú, 1976.
 ELKONIN, D. B. El desarrollo de la personalidad del niño preeescolar. In: ZAPORÓZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. *Psicología de la personalidad y la actividad preeescolar*. Moscú, 1965.
 LEONTIEV, A. N. Problemas psicológicos de la formación de la personalidad del niño en la edad preeescolar. *Problemas del desarrollo de la psique*. Moscú, 1959.
 VIGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Moscú, 1983.

o processo de conscientização da ação varia de autor para autor, podendo ocorrer desde sensações elementares até juízos complexos.

- *Pesquisas que relacionam a voluntariedade com a esfera de motivações e necessidades do homem*

Os atos volitivos estão relacionados com uma necessidade/motivo, manifesto em forma de um desejo, impulso, inclinação - a causa da atividade do sujeito. Smirnova (2010) destaca na bibliografia estrangeira os trabalhos de Ach, Ribot, Levin, Piaget e nos autores russos Ananiev, Rubinstein, Leontiev, Uznadza, Bozhovich.

Nesta pesquisa a análise da voluntariedade ocorre dentro de um contexto amplo do enfoque histórico-cultural, considerando a contribuição de ambas pesquisas e de suas possíveis manifestações/caracterizações. Ao sintetizar este conceito, chegamos à seguinte definição:

Na Teoria Histórico-Cultural o conceito de voluntariedade contrapõe-se ao sentido de espontaneidade, o primeiro indica intencionalidade, motivos conscientes, cujos significados e sentidos são imbricados, de forma a impulsionar a ação e o desenvolvimento da atividade (MELLO, 2018, p.85).

A atividade vital dos homens é o trabalho, que na visão materialista, constitui a gênese e o desenvolvimento da conduta voluntária, porque: “Quando o indivíduo trabalha deve submeter seus atos às leis objetivas da realidade. Somente nestas condições pode conseguir os resultados necessários” (GUREVICH, 1960, p.388).

Para realizar atos dirigidos a um fim, o pensamento está presente porque o ser humano realiza a previsão dos resultados de forma consciente e mediada pela linguagem. Assim, o trabalho além, de ser a gênese dos atos voluntários, consolidou-se como a base do surgimento da linguagem, uma vez que gerou a necessidade de comunicação entre os homens em seus processos decisórios.

O trabalho é uma atividade exclusivamente humana:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto com a construção dos favos de sua colmeia. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que *ele construiu o favo na sua cabeça, antes de construí-lo em cera*. No fim do processo de trabalho, chega-se a um resultado, que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto, idealmente. *Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural, realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo*, que ele sabe que determina, como lei a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tende subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que

trabalha, é exigida a *vontade orientada a um fim*, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...] (MARX, 1985, p.149-150, grifo nosso).

Marx atribuiu uma diferença fundamental entre os animais e o ser humano: a capacidade de realizar trabalho. Enquanto os demais animais se subordinam à natureza, o homem a transforma e transforma a si mesmo, já que ele imprime “*na matéria natural seu objetivo*”. Mediada pela consciência¹⁹, exige do homem o pensamento, o planejamento, a execução... como bem colocado por Marx “*ele construiu o favo na sua cabeça, antes de construí-lo em cera*”. E assim o faz para satisfazer a “*vontade orientada a um fim*” – que caracteriza os atos voluntários. Na visão materialista:

Os homens fazem sua história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 1997, p.21).

A “livre escolha” não é um processo natural, possui uma base material, pois o homem ao eleger um objetivo é impulsionado por motivos e interesses que se criaram por meio da experiência vivida em determinado espaço, cultura e tempo:

Só é possível explicar a conduta a partir das relações que se formam entre o indivíduo e seu ambiente imediato e concreto em um microintervalo de tempo dado. A experiência passada unicamente pode influir no sujeito se conserva sua atualidade “aqui e agora” (IAROSCHEVSKI, 1983, p.216).

Indubitavelmente, a experiência passada influencia a decisão futura e, esta se condiciona à vontade do indivíduo, quando há o processo de conscientização. A atividade voluntária é o motor no desenvolvimento da consciência: “É precisamente a voluntariedade que descobre melhor e mais simplesmente essa essência da própria consciência” (VYGOTSKI, 1997, p.56).

A voluntariedade pode ser definida como:

¹⁹ “*Dar-se conta de algo*” (VYGOTSKY, 1991, p. 50). de Vygotsky, Prestes (2010) diferencia as palavras russas *soznanie* (consciência em si) e *osoznanie* (consciência crítica). Dessa forma, a consciência pode ser compreendida como dois processos:

1. Como expressão de psiquismo humano: raiz do pensamento (*Soznanie*) e;
2. Como tomada de consciência - função psíquica superior, consciência e controle (*Osoznanie*).

A atividade do indivíduo motivada por exigências biológicas e culturais, materiais e espirituais e que é orientado para um objetivo e se realiza em diferentes ações por meio dos quais os homens transformam o mundo (PETROVSKI, 1980, p.360).

As ações descritas pelo autor podem ser *involuntárias* – quando realizados impulsivamente²⁰, de maneira não consciente, sem reflexão e consciência dos objetivos acerca dos objetivos; ou *voluntárias*, quando direcionadas a um fim específico, de modo consciente e refletido. Dentre as ações voluntárias, existe um grupo específico chamado de “ações volitivas”:

A atividade volitiva pressupõe necessariamente, uma série de ações que prevêem um alto grau de consciência dos esforços e o caráter dos processos psíquicos realizados. Inclui também apreciar a situação criada, escolher os caminhos para a ação futura, selecionar os meios necessários para os fins, decidir, etc (PETROVSKY, 1980 p. 362 -363).

[...] na tradição marxista, ações que são subordinadas a um objetivo consciente ou principalmente para um objetivo racional são chamados de atos volitivos” (LEONTIEV, 2005, 78).

É pela atividade volitiva que formam qualidades fundamentais da conduta humana, como a independência, autonomia, decisão, persistência, perseverança, autodomínio do comportamento... É o caminho rumo à autoeducação, ou seja, “o processo de trabalho sobre si mesmo” (PETROVSKY, 1980, p. 371).

2.3 Características da Atividade Voluntária

Para Gurevich (1960), as ações voluntárias apresentam três principais características:

a) Tomada de consciência

A tomada de consciência constitui a primeira característica dos atos voluntários. Para Gurevich (1960), o conhecimento do fim a ser atingido não é sinônimo de que o indivíduo esteja de acordo com ele e nem que tomará a decisão de atuar em sua direção, tendo em vista que ter a consciência de um fim e decidir alcançá-lo são dois estágios diferentes das ações voluntárias, que podem estar distantes uma da outra. Neste ínterim, as crianças podem encontrar dificuldades para alcançar determinado

²⁰ Reflexo de reações emocionais, como em situações de susto, medo etc.

objetivo, as quais podem colocar em ação conflitos internos de aceitação ou rejeição deste fim. A *escolha*, para Vygotski (1995) é o elemento responsável pelo domínio da própria conduta.

Não existe liberdade de escolha sem as influências externas, pois mesmo em situações em que a decisão recorre à sorte, o homem faz sua escolha perante tantas outras disponíveis. Ademais:

Temos comprovado que a complexidade dos motivos, a dificuldade da eleição e, sobretudo, a existência de momentos emocionalmente mais atraentes ou repelentes contribui para que a criança utilize com maior frequência a sorte [...] (VYGOTSKI, 1995, p.287).

No decurso de sua vida, o ser humano se defronta com inúmeras possibilidades de escolha frente aos objetos, pessoas, situações e rumos a serem trilhados. A *escolha volitiva* conta com o apoio dos chamados *motivos auxiliares*, que ajudam o indivíduo a tomar a melhor decisão, como explicam os autores:

Este motivo auxiliar é organizado mentalmente pela própria pessoa e é resultado das suas diferentes vivências (que são lembranças de situações correlatas vivenciadas, ideias, aprendizagens, opiniões recebidas por terceiros, o estabelecimento de comparações, etc [...]) É importante destacar que os motivos auxiliares não são processos psíquicos que tomam as decisões pelas pessoas, não as forçam a agir; ajudam, todavia, no processo de tomada de decisão dando destaque a algumas das opções presentes. Os próprios indivíduos são aqueles que tomam suas decisões (SELAU; BOÉSSIO, 2012, p.5-6).

Em decorrência das condições em que se instalam os motivos auxiliares é que reforçamos que a escolha é determinada pelas condições sociais e experiências do indivíduo; portanto, o ato volitivo não é dado, mas desenvolvido.

As possibilidades de escolha também são impostas das mais variadas formas ao sujeito, pois como assinalou Gurevich (1960) tomar consciência de um fim exige do sujeito a reconsideração do alcance ou não desse fim, por meio da comparação de argumentos que estão a favor e contra ele antes da tomada de decisão. O autor descreve algumas possibilidades de escolha/eleição:

- situações de incompreensão dos fins, mas que exige do sujeito a eleição de um deles. Exemplo: a escolha da profissão futura – o fim a ser perseguido deriva de distintos motivos, mas o sujeito precisa escolher apenas uma

profissão, que pode ser determinada por necessidades específicas (prazer, valor social da profissão, remuneração);

- circunstâncias que colocam o sujeito em dúvida quanto à eleição por se tratar de fins atraentes. Exemplo: escolha do local para passar as férias, na praia ou campo;
- ocasiões em que fins indispensáveis competem entre si e o caráter da escolha se refere àquele que deve ser realizado primeiro. Exemplo: a compra de um carro ou uma casa, ambos indispensáveis para o sujeito. A decisão dependerá daquilo que o sujeito considera ser importante de realizar primeiro, como a compra da casa em virtude de seu casamento;
- casos em que o indivíduo tem que escolher fins agradáveis e até mesmo desagradáveis em decorrência de um dever social. Exemplo: contar ou não um erro cometido no trabalho. O fim, sem dúvida é desagradável, mas a escolha de contar pode ser guiada por um motivo relevante, como, por exemplo, seu dever social perante o grupo.

As situações nas quais o indivíduo precisa escolher um fim dentre outros de mesmo valor exige um esforço de vontade particular no processo de eleição do indivíduo:

A base material fisiológica do esforço da vontade, assim como a dúvida, para escolher objetivos de ação são relações mútuas complexas, que aparecem nestes casos, entre os processos de excitação e inibição do córtex cerebral (GUREVICH, 1960, p.391)

Há uma espécie de “luta” entre estímulos excitatórios e inibitórios, com a dominância de um dos estímulos que inibem os demais. É a fase da *escolha do fim/objetivo*.

b) Tomada de consciência dos meios necessários para alcançar determinado fim

Gurevich (1960) explica que a tomada de consciência dos meios necessários para alcançar determinado fim é um caminho que pode estar claro ou ainda obscuro para o sujeito. O antagonismo entre a escolha de meios mais fáceis e difíceis pode ser influenciado pelo dever social, pois entra em ação o conflito de interesses particulares e sociais. Exemplificando: um aluno pode simplesmente copiar uma tarefa de outro colega, o que não lhe renderá esforço em sua realização; porém, os motivos

e interesses sociais fazem com que este aluno, se esforce para realizar a tarefa sozinho, pois passa a tomar consciência de sua importância. A atividade voluntária exige esforço e consciência dos motivos/interesses.

c) *Resolução do problema*

A resolução do problema, muitas vezes não é executada imediatamente ou é iniciada, mas não terminada: “Mas, precisamente, a execução do proposto é que caracteriza a voluntariedade. Se não se realiza a decisão tomada não há ato voluntário” (GUREVICH, 1960, p.392). Segundo o autor, há uma série de circunstâncias que fazem o indivíduo desistir de buscar o fim, tais como: dificuldades na execução das ações, imprevistos ou obstáculos no caminho, dúvida em relação ao fim escolhido, falta de cuidado ao tomar a decisão, estado emocional negativo, dentre outras.

Discordamos do autor pela radicalidade do seu pensamento. Gurevich (1960) enfatiza que a *execução do proposto é que caracteriza a voluntariedade*. Acreditamos que a execução de determinado fim - mesmo que não seja aquele inicialmente planejado/idealizado – caracteriza o cumprimento na ação. Dentro de nossa concepção, o não cumprimento da ação, como a desistência da criança em resolver determinado problema é que caracterizaria um ato não voluntário. Houve esforço na resolução do problema – outra característica dos atos voluntários. Consideramos que o processo e concretização da solução de um problema sejam mais relevantes quando se fala em voluntariedade que a simples ação de não realização da decisão tomada, visto que a criança, diante de problemas adotou outras estratégias na sua resolução, ela não deixou de executar a atividade, regulou seu comportamento em direção a algo. É uma visão mais edificante em relação ao conceito da atividade voluntária.

Pensando na concepção mais ampla da voluntariedade, Smirnova adota a perspectiva de Ivannikov, que a determina como a forma voluntária de motivação:

Desse modo, a voluntariedade se compreende como o domínio de seus próprios impulsos. Se a partir deste ponto de vista nos dirigimos a gênese da voluntariedade na idade infantil, então se pode falar de seu início somente no momento em que a criança se torna capaz de dirigir suas próprias motivações e criar os novos sentidos pessoais (isto é, dar-lhe outro sentido novo à situação (SMIRNOVA, 2010, p.51).

O ingresso na escola do Ensino Fundamental desenvolve no estudante a necessidade de condução da própria conduta. Os meios de ter consciência desta nova situação social – “a de escolar” – implica novo estímulo para cumprir suas obrigações. A *atividade de estudo* emerge como a *atividade principal* e o aluno aprende a dirigir seus processos psíquicos e sua conduta na regulação de sua atividade. O estudante aprende a dispender atenção deliberada sobre um conteúdo que não lhe agrada porque passa a tomar consciência da importância de sua aprendizagem.

Na escola, a criança não pode fazer unicamente o que quer, mas deve fazer fundamentalmente o que se exige. Deve subordinar todas as suas ações a estas exigências. É capaz de renunciar um jogo interessante, uma conversa, um passeio interessante, em benefício da atividade escolar, apenas porque o motivo para isto é sua nova situação entre os amigos e na família, sua categoria de escolar (GUREVICH, 1960, p.400).

A consciência e a voluntariedade constituem as neoformações da idade escolar, fruto das aprendizagens específicas nessa etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001). Assim: “[...] a idade escolar constitui o período mais propício para o ensino de disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e voluntárias” (PASQUALINI, 2006, p.177).

O cumprimento das exigências escolares constitui uma excelente via para o desenvolvimento da voluntariedade. No entanto, nem sempre jovens e adolescentes realizam atos voluntários com “maturidade”, como um processo que envolve conflitos e dificuldades na execução de tarefas, fazendo com que sofram profundamente para fazer suas escolhas e eger os meios para alcançá-los, gerando comportamentos inesperados. Mediante tais circunstâncias, adultos costumam proteger os jovens e adolescentes de tais dificuldades, conduta que não promove a educação da atividade voluntária (GUREVICH, 1960).

Por isso, para o desenvolvimento da autoeducação da voluntariedade, o conteúdo do trabalho educativo deveria pautar-se:

[...] na organização coletiva, na organização das exigências do indivíduo, a organização das tendências reais, vivas e com um fim do indivíduo junto com o grupo (MAKARENKO, 1951, p.391).

[...] nos motivos vitalmente importantes, escolher fins e meios para alcançá-los que se fundam com os fins da coletividade e dirige-se em direção a eles, superando os obstáculos. Praticando-se em alcançar estes fins o indivíduo adquire o hábito de realizar atividades voluntárias (GUREVICH, 1960, p.403).

Depreendemos que os atos volitivos são aprendidos e dependem das condições concretas da vida de cada indivíduo, pois como já visto, os adultos (família, educadores, professores) são influenciadores diretos sobre as formas de pensamento e conduta da criança, aonde a linguagem desempenha função reguladora do comportamento de outra pessoa: “A linguagem [...] é um desses poderosos meios de influência sobre a conduta alheia” (VYGOTSKI, 1995, p.290).

É pela linguagem, especificamente a palavra, que a criança aprende a se subordinar às ações do adulto, assimilando-as e iniciando o processo de formação de imagens, da atividade reflexiva que conduz à organização de ações futuras:

As formas complexas da atividade nervosa superior da criança formam-se no decurso da comunicação com os adultos; neste processo, a linguagem é assimilada e em breve se transforma estavelmente, de meio de generalização, em instrumento do pensamento e em instrumento para regular o comportamento. Pode-se dizer que cada ação isolada do comportamento se forma na criança com a participação da linguagem, que sistematiza a experiência anterior e dirige o comportamento ativo (LURIA, 1997, p. 94).

Isso quer dizer que o adulto regula o comportamento da criança por meio da atividade verbal. Quando o adulto diz ao bebê “*Pegue a bola*”, este realiza a ação em função da palavra do adulto, uma relação na qual “Um indivíduo ordena e outro cumpre” (VIGOTSKI, 2004, p. 113). Inicialmente, as ações das crianças subordinam-se às instruções verbais dos adultos, que regulam seu comportamento. Depois, a criança passa a assimilar os meios de organização destas ações e ela mesma utiliza a linguagem verbal externa para dirigir suas ações: “O indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre” (VIGOTSKI, 2004, p. 113). Este progresso é perceptível quando a criança diz “*Vou fazer isto*”, situação em que o dizer e fazer coincidem como processos simultâneos. Posteriormente, estas ações se interiorizam e se complexificam como um ato mental:

[...] ela mesma começa a formar imagens das suas ações futuras. A palavra, que reflete as conexões e as relações da realidade e descreve os métodos das ações futuras, a palavra dirigida como uma ordem a alguém, converte-se rapidamente, durante o desenvolvimento, num dos meios mais importantes da auto-regulação do comportamento (LURIA, 2007, pp. 111-112)

Eis a consolidação da regulação verbal da conduta, em que ações subordinadas se convertem em mecanismos de controle intencional e reflexivo de suas próprias atividades. É pela intercomunicação adulto-criança, mediada pela

linguagem, que as funções psicológicas elementares se transformam em funções psicológicas superiores; as ações involuntárias passam a ser voluntárias; a linguagem não-intelectual se transforma em racional e o pensamento não-verbal em verbal. É nesse caminho que sucede o controle consciente e voluntário das formas de ação e pensamento da criança.

2.4 Desenvolvimento dos Atos Voluntários e do Pensamento em Crianças: o Papel Fundante da Educação

A diversidade de opiniões relativas à atividade voluntária também se faz presente quanto ao seu surgimento:

Para os estudos genéticos, o problema acerca de quando surge a vontade ou a voluntariedade é muito importante. Em nossa psicologia [soviética] existem vários pontos de vista em relação a este problema. Alguns autores veem o início da formação da conduta voluntária nos primeiros movimentos dirigidos a um fim pelo bebê (Zaporozhets, 1960; Lisina, 1986); outros relacionam com a *idade temprana*²¹, quando as ações da criança começam a mediatizar-se pela linguagem do adulto (Lisina, 1986 e outros); os terceiros relacionam o início do comportamento voluntário com a idade pré-escolar, quando surge a hierarquia dos motivos (Leontiev, 1959) e a possibilidade de atuar de acordo com o modelo dado (Elkonin, 1965); os quartos pressupõem que a regulação voluntária se inicia depois da idade pré-escolar, isto é, no início da *idade escolar temprana*²² ou, inclusive na idade da adolescência (Bozhovich, Slavina e Endovitskaya, 1976; Bozhovich, 1986). É evidente que os termos sobre o surgimento da voluntariedade se determinam pelo conteúdo que os autores incluem a este conceito (SMIRNOVA, 2010, p.56)

O ato voluntário é aquele realizado de modo consciente no alcance de um determinado objetivo, porém “A atividade não pode existir sem um motivo” (LEONTIEV, 1978a, p.82). É pela e na atividade que a criança, guiada pelo motivo, demonstra interesse no que está fazendo. Logo, o interesse é o motor do comportamento infantil, “Por isso, é fundamental que todo sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis” (VYGOTSKI, 1996, p.21). Entretanto, à educação cabe a função da criação de novos interesses nas crianças.

²¹ Na psicologia soviética a idade temprana corresponde do 1º ao 3º ano de vida.

²² Na psicologia soviética a idade escolar temprana corresponde dos 7 aos 11 anos de idade.

- *Primeira infância (1 a 3 anos)*

Zaporózhets (1960) destaca que os atos voluntários se formam a partir dos movimentos involuntários. Antes do nascimento, os movimentos do bebê se caracterizam como *reflexos incondicionados*, pois são apenas respostas involuntárias aos diferentes estímulos que recebe. Tais movimentos permanecem nas primeiras semanas após o nascimento, presente nos movimentos desordenados e não dirigidos do bebê, como fechar as mãos, sacudir as pernas, mover os olhos em diferentes direções, dentre outros. Com cerca de um mês o bebê já é capaz de acompanhar com um olhar um objeto, coordenando o movimento dos olhos, que mais tarde associa-se ao movimento de pescoço e mãos. Aproximadamente com um ano, a criança coordena os movimentos das pernas e passa a se apoiar em móveis para se deslocar de um lugar para outro ou em direção a um objeto atrativo. Os movimentos tornam-se cada vez mais precisos, porém não são considerados volitivos tendo em vista que não são orientados a um fim consciente. A partir do momento em que a criança aprende a caminhar, o contato com o mundo e com os objetos se amplia, dando um passo decisivo rumo aos movimentos voluntários.

Liublinskaia (1981) revela que os estudos de N.L. Figurin, M. P. Denisova, N. M. Schelovanov, N. M. Aksarina e outros apontaram que o trânsito da realização dos movimentos involuntários em voluntários está relacionado com as *sensações cinestésicas diferenciadas*, ou seja, as sensações dos movimentos que se reforçam positivamente e se consolidam. A autora cita o exemplo de Aliosha de 11 meses, que ao imitar a avó, aprendeu a fazer o gesto de pedido (duas mãos juntas). A avó, surpreendida, dava um doce toda vez que a menina repetia este gesto. Com este reforço, Aliosha aprendeu a juntar as duas mãos quando queria algo para comer. Quando a avó fixou este êxito com a palavra “pede”, a criança passou a reproduzir este movimento conhecido em outras situações, como “pedir para carregar no colo”. Verificamos que as ações com reforço positivo se consolidam:

O desejo de obter aquilo que serviu de reforçamento (jogo, doce), move a criança de um ano a fazer o movimento aprendido. Este movimento não está dirigido totalmente ao objeto atrativo, mas a condição de sua obtenção (LIUBLINSKAIA, 1981, p.328).

Constatamos também a importância da linguagem como reguladora do comportamento da criança, pois ao introduzir a palavra “pede” quando realiza o

movimento aprendido de “pedir”, Aliosha passa a utilizá-lo em outras situações para resolver problemas, como segurá-la no colo.

O movimento precisa ter um significado *senalizador*²³, pois somente nesta circunstância, ele passa de imperceptível e involuntário a perceptível e voluntário: “Pode-se dizer que a sensação dos movimentos é a companhia obrigatória de sua voluntariedade, sua imprescindível premissa. Antes de converter-se em movimento voluntário dirigido, este deve ser percebido” (ZAPOROZHETS, 1960, p.88). A *palavra sinalizadora* (pede), que denomina a ação já conhecida pela criança (gesto de pedido) conduz a uma generalização e à rápida transferência do movimento conhecido em diferentes situações da vida (carregar no colo). Com o tempo:

A criança começa, cada vez de forma mais independente, a denominar sua ação e o objetivo desta com a palavra (dar, ir, trazer). Esta ação adquire um caráter orientado em direção a um objetivo determinado, se torna consciente, racional e mais tarde se forma uma ação voluntária (LIUBLINSKAIA, 1981, p.329).

No primeiro ano de vida a conduta da criança passa a se estruturar em decorrência da *ação sobre os objetos* e das relações com os adultos. Dessa forma, aprende os modos tipicamente humanos, como a linguagem: o bebê passa a compreender as exigências dos adultos, os incentivos, as proibições (LEONTIEV, 1987).

Liublinskaia (1981) por meio de suas investigações concluiu que o desenvolvimento de ações voluntárias neste período se relaciona com a *ação sobre os objetos*. A autora cita um simples exemplo: a colocação de aros num eixo para formar uma torre. Esta ação requer a execução de movimentos mais precisos e coordenados. A criança compara o resultado de sua ação com aquele esperado. Com o tempo e a repetição da ação, o sucesso é cada vez mais iminente - um forte reforço emocional, que conduz a criança a cada vez mais se esforçar para alcançar o objetivo: montar a torre.

Destacamos o papel dos educadores no desenvolvimento da atividade voluntária nas crianças. A *atividade principal* do bebê até um ano de vida é a

²³ Como já descrito no início desta seção, o surgimento da voluntariedade é diverso. Para Zaporozhets, ela acontece quando ocorre o *significado sinalizador do movimento*. Consideramos esta condição como uma premissa básica para o desenvolvimento da atividade voluntária, mas acreditamos que ela não se configura como um ato voluntário propriamente dito, visto que a tomada de consciência é algo complexo, extrapolando a mera experiência mais imediata.

comunicação emocional direta, em que a linguagem e os afetos consolidam-se como reforçadores positivos dos movimentos das crianças, contribuindo para estes passem de involuntários a movimentos percebidos. A *atividade principal* das crianças de 2 até aproximadamente 3 anos é a *atividade objetal manipulatória*, em que a *ação sobre os objetos* ganha destaque no desenvolvimento de ações voluntárias, graças a um elemento essencial, a imitação:

Ao reproduzir ações isoladas dos adultos, a criança mexe seu pulso, limpa a boca com o lenço, varre. Significa que a criança destaca o objeto percebido (movimento do adulto) e subordina seus movimentos ao modelo percebido, aprende a controlá-los. A reprodução de ações segundo o modelo se manifesta com maior precisão em diferentes jogos infantis (LIUBLINSKAIA, 1981, p.332).

Assim, aproximadamente a partir dos dois anos, a criança manipula de forma adequada os objetos e “[...] se guia conscientemente por aquilo que vê e escuta dos adultos. Manifesta certa iniciativa e autonomia” (LEONTIEV, 1987, p.59). O autor destaca que apesar disso, existe uma diferença qualitativa no comportamento da criança de até três anos e as de idade mais avançada, pois ele ainda é subordinado às impressões externas, sendo facilmente atraído e distraído por algo. Isso acontece porque

[...] ainda que a atividade da criança seja estimulada por motivos que respondem a necessidades relativamente muito desenvolvidas e já inclua em si processos conscientes complexos e variados dirigidos a um fim (ações conscientes), porém seus motivos não estão ainda inteiramente subordinados uns aos outros. Em outras palavras, entre os motivos que incitam a criança ainda não estabeleceram relações tais, em cuja presença uns resultam para ela em principais, mais importantes; outros, menos importantes, secundários. Isto significa que ainda não se estabeleceram as correspondentes correlações entre o sentido mais importante e menos importante que, para a criança, têm os diferentes fenômenos e tipos da atividade própria. Mas exatamente, estas correlações podem se estabelecer na forma externa no decurso da implantação factual do seu comportamento e como resultado da influência educacional direta do adulto. (LEONTIEV, 1987, p. 59-60).

Na pré-infância a criança apresenta dificuldades em determinar os principais motivos de sua atividade, por isso, não dirige sua ação para alcançá-lo. A criança faz diversas atividades, cada qual inclinada por um motivo, mas como não consegue separar os primários dos secundários, facilmente passa de uma atividade para outra sem critério. Tal situação comumente é percebida na apresentação de brinquedos, ora brinca com um, ora com outro. Ademais, o autor explica que os motivos da

atividade neste período são orientados pelo caráter orgânico, facilmente evidenciado quando a criança está com sono, por exemplo, ocasião em que dificilmente conseguiremos distraí-la com outra atividade, pois sua ação volta-se para o atendimento dessa necessidade natural.

Gurevich (1960) explica que a condição precípua para o desenvolvimento dos atos voluntários na criança é o domínio de seus movimentos, executando-os voluntariamente. Na primeira infância ocorre a aquisição dos movimentos de base do ser humano, a premissa dos atos volitivos. Não basta a criança mover-se para se tornar voluntários, é preciso que sua execução seja provida de algum interesse ou necessidade.

Quanto às formas a atividade reflexiva, podemos dizer que nesta etapa do desenvolvimento o pensamento é sincrético. Quando a criança agrupa objetos para solucionar um problema, o faz de modo desorganizado, sem relações entre eles: “Neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, que de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente” (VIGOTSKI, 2003, p.74). No pensamento e nas ações a criança mistura os objetos em grupos desordenados, sob o significado de uma palavra, no qual a imagem se apresenta de modo instável.

- *Infância: a idade pré-escolar (3 a 7 anos)*

É no período pré-escolar que ocorre a gênese e o desenvolvimento dos atos voluntários²⁴, mas sua execução e seu impacto na conduta são ainda restritos pois eles coexistem com ações impulsivas mediante sentimentos ou desejos circunstanciais (MUKHINA, 1996).

Mukhina (1996) descreve que as atividades voluntárias do pré-escolar se desenvolvem pela relação entre três aspectos: 1) persistência para alcançar um objetivo; 2) relação entre o objetivo das operações e sua motivação e 3) crescente papel regulador da linguagem no cumprimento das ações.

Na primeira infância podemos observar a persistência do bebê para pegar um brinquedo, porém esta ação não se efetiva como voluntária tendo em vista que ele é atraído pelo objeto – um caráter externo. Um autêntico ato volitivo é derivado de

²⁴ Na concepção de Mukhina a gênese dos atos voluntários ocorre no período pré-escolar, mas a própria autora destaca a impulsividade como uma característica básica da conduta das crianças nesta idade.

motivos, cuja persistência é de origem interna: “[...] é a própria criança que fixa um objetivo para si ou aceita o objetivo indicado por outro (a mãe, o educador, a outra criança)” (MUKHINA, 1996, p. 221).

No período pré-escolar forma-se uma estrutura mais complexa do comportamento, pois a criança consegue estabelecer a correlação de motivos, separando os mais importantes. Os motivos das atividades, que antes eram isoladas, passam a se integrar e subordinar-se a um fim consciente:

A possibilidade de subordinar conscientemente sua ação a um motivo mais distante é, na realidade, o produto de um maior grau de desenvolvimento e que, no início, necessita da presença de uma motivação mental "ideal" de comportamento; somente então se estende às correlações que aparecem na forma de correlações visuais no campo de atividade da criança. Então o comportamento do pequeno torna-se de "reativo circunstancial²⁵" (como era na idade precedente a pré-escolar) em comportamento "voluntário" (LEONTIEV, 1987, p.61-62)

A criança é capaz de alcançar um fim não atrativo em troca de algo ou rejeitar o atrativo a fim de evitar o indesejável, como por exemplo, ter que arrumar o quarto em troca de um brinquedo ou a fim de evitar um castigo. O motivo da atividade (brinquedo novo) coincide com o fim da sua atividade (conquista do brinquedo), que fora dividida em diversas ações (guardar roupas no armário, fechar gavetas...), estas por sua vez, *não coincidem diretamente com o motivo da atividade* (brinquedo), mas são condição de sua efetivação. Assim:

O pré-escolar já sabe subordinar a operação a algumas motivações relativamente distantes e estabelecer uma relação entre as motivações e o objetivo, ou seja, o resultado direto da ação. Mas não é uma subordinação plena pois requer o esforço de circunstâncias externas (MUKHINA, 1996, p.226).

É por conta deste aspecto que a conduta da criança ainda é limitada, mas gradativamente, ela aprende a realizar a hierarquização das motivações, que de circunstanciais passam a serem eleitas as mais importantes. A criança, ao relacionar o conteúdo de suas ações com a conquista do fim, exige a intermediação da consciência, concomitantemente com o autodomínio da conduta.

²⁵ “Quando não ocorre a subordinação de motivos, quando os motivos isolados atuam em simples interação uns com os outros, temos um quadro de desintegração da personalidade, da regressão da conduta puramente ‘circunstancial’, puramente reativa” (LEONTIEV, 1987, p.63).

A conduta voluntária é criada na atividade da criança por meio da mediação do adulto:

[...] podemos dizer que a subordinação de motivos se forma inicialmente na comunicação com o educador, ou seja, em uma situação imediatamente social, e só depois se torna possível também em situações em que a criança atua de forma autônoma, em condições que objetivamente, por si mesmas, o exijam (LEONTIEV, 1987, p. 62).

A subordinação dos motivos da atividade da criança se formou graças à ação do adulto. Anteriormente, Gurevich (1960) esclareceu que o desenvolvimento dos atos voluntários passa pelo domínio consciente de seus movimentos, sobretudo quando destituído de interesses pessoais em detrimento das imposições dos adultos e revela: “É muito benéfico para o desenvolvimento dos atos voluntários que as crianças sejam acostumadas a tomar parte dos trabalhos domésticos, sobretudo se fazem junto com os adultos” (GUREVICH, 1960, p.399). Crianças de 4 a 5 anos podem, por exemplo, ajudar a arrumar a mesa, favorecendo também o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à família e de aprovação neste grupo.

Crianças pré-escolares são bastante ativas e estão num processo crescente de descoberta de suas possibilidades e do meio que as cerca. Desse modo, planejam ações mais complexas para conquistar seus objetivos, o que exige esforço e maior tempo para suportar a tensão volitiva, ou seja, a inibição dos desejos para a conquista de um determinado objetivo, facilmente percebida pelo esforço da criança ao inibir seus desejos de brincar para atender à solicitação do adulto, como ajudar a arrumar a mesa: “Isto é um treinamento de sua voluntariedade em desenvolvimento [...]. Desta forma, a criança pré-escolar exercita o domínio de si. Sua voluntariedade é cada vez mais resistente” (LIUBLINSKAIA, 1981, p. 334). Segundo a autora, pré-escolares de 6 anos resistem à tensão volitiva de forma mais prolongada. Muitas delas sonham com determinados objetivos e com regularidade realizam ações que não lhes geram satisfação. A título de exemplo, desejam ser aviadores e bailarinas e passam a realizar exercícios que não lhes agradam (tensão volitiva) ou que não proporcionam satisfação, como corridas, saltos, equilíbrios com regularidade; num esforço de se tornarem valentes e talentosos “profissionais”.

Apesar do esforço e resistência, as crianças pré-escolares são incapazes de prever os obstáculos na realização de seu desejo e não conseguem avaliar suas forças, habilidades e conhecimentos, gerando, em algumas condições, a

impulsividade. Exemplificando, um grupo de crianças se propõe a montar uma cabana e não consegue porque os galhos do pinheiro não sustentam os aros, que acabam derrubando a cabana. Tentam uma, duas vezes, na terceira abandonam a tarefa. Se o adulto não oferece a ajuda em tempo hábil, as crianças podem facilmente perder o interesse pela atividade e desistir do objetivo planejado (LIUBLINSKAIA, 1981). Desse simples exemplo destacamos o papel fundamental do adulto em promover o interesse nas crianças por meio de atividades mediatizadas, sobretudo na escola.

Os motivos das ações volitivas se reestruturam em crianças pré-escolares e os impulsos atuam como condição decisiva na promoção de um comportamento mais estável e prologando. Liubliskaia (1981) menciona as investigações de T.O. Guinevskaia e Z. M. Manuilenko²⁶, demonstrando que sem nenhum tipo de tarefa, a criança salta a uma distância inferior quando solicitada para correr como “uma lebre”. Resultado semelhante foi encontrado em outro experimento: crianças de 3 e 4 anos ficam em média 18 segundos imóveis, mas no “papel de relógio”, permanecem nessa posição cerca de 88 segundos; já as crianças de 5 a 6 anos, ficam imóveis por 312 segundos e no “papel de relógio”, a média é de 555 segundos (LIUBLISKAIA, 1981).

Evidenciamos o quanto a criação de motivos na execução da atividade é fundamental para que a criança sinta necessidade de realizá-la. Quando este motivo está associado a atividade de interesse da criança, como o jogo de papéis – a *atividade principal* de crianças na idade pré-escolar - o esforço se amplia, mesmo diante de tensão volitiva. De acordo com Liublinskaia (1981) o motivo que incentiva a criança a cumprir as exigências impostas é a recompensa. O motivo mais fraco é a sanção e o motivo menos atuante é a proibição do adulto. Um dos motivos que ganham grande significação no final da idade pré-escolar é valorização de seus atos pelo educador e pelos amigos. É importante reconhecer a influência dos motivos que conduzem a criança a realizar esforço volitivo na execução de uma tarefa:

[...] o professor pode implementar com precisão suas influências sobre diferentes crianças, provocando, por parte delas, a ação volitiva necessária. A habilidade de criar o motivo mais influente para a criança significa fazer manifestar sua voluntariedade, dirigida sobre aqueles objetivos cuja conquista, segundo o adulto, é útil e necessária para o desenvolvimento para o desenvolvimento de traços positivos da personalidade do educando (LIUBLISKAIA, 1981, p.337).

²⁶ MANUILENKO, Z. M. El desarrollo de la conducta voluntaria en los niños. En: *Notícias de la ACP*, RSFSR, nº 14, 1949.

Criar motivos/interesses²⁷ é uma tarefa do educador, assim como promover o desenvolvimento da atividade voluntária, pois segundo Leontiev (1987), esta condição não se manifesta espontaneamente, é um processo aprendido culturalmente. O referido psicólogo soviético destacou como fundamental neste período a criação de motivos da atividade, nos quais ganham destaque os chamados “jogos criativos”²⁸, no qual a criança assume outra função e, conseqüentemente, incorpora as relações comportamentais internas desta função.

Gurevich (1960) reforça estas considerações ao afirmar que os “jogos coletivos” (jogos de papéis) contribuem para o desenvolvimento das atividades voluntárias em crianças pré-escolares, pois são uma atividade que reflete as relações sociais e se desenvolve segundo uma lógica determinada. O autor destaca os experimentos de Manuilenko (1949), que no jogo “o trem”, o som da sirene é realizado pelo motorista e não pelos passageiros, que possuem outro papel na brincadeira. Se não cumprido o seu dever, o jogo se altera. Neste tipo de brincadeira, a criança se sujeita à disciplina do jogo – “a primeira escola dos atos voluntários da criança” (GUREVICH, 1960, p.400).

Constatamos que os jogos de papéis formam a base para a aquisição da atividade voluntária em pré-escolares e, mais que isso, conforme explicitam González-Moreno, Solovieva e Quintanar-Rojas (2011), tais atividades garantem a interiorização da função reguladora da linguagem - processo que possibilita à criança refletir com consciência sobre suas próprias ações e seus resultados:

Na idade pré-escolar, a atividade que pode favorecer a aquisição da ação comunicativa e intelectual reflexiva é o jogo temático de papéis. O jogo temático de papéis é uma atividade que representa um modelo das interações sociais significativas; a única regra deste jogo é o papel. A criança, retomando o papel social (ser médico, professor, vendedor, etc.), se conscientiza e reflete acerca das ações verbais e não verbais que deve realizar dentro do jogo, traz à sua consciência o fato de que ele mesmo não é o papel que realiza, mas suas ações imaginárias lhe permitem “sentir” sobre o papel que realiza (GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA; QUINTANAR-ROJAS, 2011, p.14).

²⁷ "Aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada" (LEONTIEV, 1960, p. 346). As necessidades, ou seja, os motivos e interesses são processos desenvolvidos nas crianças por meio das experiências da vida e educação.

²⁸ Os autores atribuem denominações diferentes a *atividade principal* das crianças pré-escolares, os jogos de papéis.

O jogo de papéis deve ser um recurso amplamente difundido nas instituições de Educação Infantil pois efetiva-se como a base dos atos volitivos e da atividade reflexiva em crianças.

O pensamento reflexivo está presente em crianças pré-escolares, pois elas são capazes de:

[...] reformular o próprio pensamento, mediante o uso da linguagem, o que leva a refletir sobre o comportamento de si mesmo e as ações dos demais, facilitando a transformação do próprio significado de intercâmbio social, habilidade complexa da mente que impõem demandas simultâneas sobre o respeito individual de suas expressões verbais e suas ações voluntárias, tornando-se consciente delas (GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA; QUINTANAR-ROJAS, 2011, p.13).

Em relação à formação de conceitos, Vigotski (2003) afirma que o pré-escolar apresenta o *pensamento por complexos*, o alicerce para o desenvolvimento do *pensamento conceitual* na adolescência, que se estrutura a partir das relações da criança com os objetos, as pessoas e os fenômenos. Se na primeira infância (0 a 3 anos), o *pensamento sincrético* se pautava nas impressões pessoais, na infância (3 a 7 anos), o *pensamento por complexos* converge para um pensamento objetivo. Significa dizer que o pré-escolar supera parcialmente seu egocentrismo mediante as novas relações-generalizações que estabelece com seu meio (objetos, fenômenos e pessoas):

Isto constitui um indubitável e grande progresso na vida da criança. A transição para o novo tipo de pensamento consiste em que, no lugar da “incoerência incoerente” característica da imagem sincrética, a criança começa a reunir figuras homogêneas no mesmo grupo, formando com elas, complexos acordos com as relações objetivas que começam a descobrir nas coisas (VYGOTSKI, 1993, p.138).

O complexo consiste num “[...] agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais” (VIGOTSKI, 2003, p.77). As ligações entre os objetos se sucedem pela experiência direta da criança, de forma concreta e factual acerca da realidade material, de forma objetiva e coerente. Já o *pensamento conceitual* do adolescente se caracteriza pelo raciocínio lógico-abstrato, favorecendo as operações voluntárias, que somente se efetivam por meio de sínteses superiores.

Há 5 tipos de complexos que se sucedem durante o desenvolvimento de crianças pré-escolares:

- *Complexo associativo:*

Este pensamento é assim chamado porque a criança agrupa objetos com base em um núcleo comum entre eles, que formam uma família: “Qualquer ligação entre o núcleo e outro objeto é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo ‘nome de família’ comum” (VIGOTSKI, 2003, p.78). Exemplificando, na família da cor vermelha, a criança inclui os círculos, quadrados, retângulos, triângulos. A criança ainda não possui formado o conceito de forma geométrica, mas com base no atributo cor vermelha, consegue incluí-los dentro de uma mesma família.

- *Complexo coleção:*

Neste tipo de pensamento, os objetos agrupados marcam a heterogeneidade de seus elementos para formar a coleção. Enquanto no *complexo associativo* os objetos são agrupados pela similaridade, no *complexo coleção*, o agrupamento ocorre pelas diferenças. Nos experimentos de Vygotski (1993), a criança pegava objetos de cores, tamanhos e formas diferenciadas, parecendo ser uma escolha sem nexos. O resultado indicou que a escolha dos objetos era intencional, pois o agrupamento apontava uma coleção de blocos de cores diferentes. O complexo de coleção se desenvolve na experiência prática da criança, onde objetos são agrupados em decorrência de sua funcionalidade. Por exemplo, para formar a coleção “Roupas de verão”, a criança pensa nas diferenças em relação às roupas de inverno e as agrupa com base na heterogeneidade de seus elementos, como cores, formatos e texturas diferentes. Dessa coleção fazem parte: biquíni, blusa, bermuda, vestido, saia.

- *Complexo de cadeia:*

Constitui “[...] uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para outro” (VIGOTSKI, 2003, p.79). É um tipo de pensamento que, dentro de uma cadeia, acaba se modificando com base em um atributo, para construir outro agrupamento. Exemplo: a criança começa a agrupar os objetos pela cor azul, de repente, segura um círculo e passa a realizar agrupamentos de objetos circulares e assim sucessivamente. Vigotski (2003) revela que não há coerência quanto ao tipo de conexão ou modo de articulação entre os elos, porém, o *complexo de cadeia* revela o desenvolvimento psíquico da criança ao elaborar um pensamento que vai do geral para o particular e vice-versa.

- *Complexo difuso:*

Neste pensamento, os objetos são agrupados por meio de conexões difusas. Vigotski (2003) exemplifica que para combinar com um triângulo amarelo, uma criança poderia escolher trapézios e triângulos por conta dos vértices cortados. Os trapézios podem conduzir a criança a formar quadrados, as formas amarelas poderiam mudar de cor. As generalizações são difusas, indeterminadas e mutáveis, incompreensíveis na percepção do adulto, mas há um salto qualitativo neste complexo, pois as generalizações não partem mais da esfera visual e concreta, se apoiam no campo não visual e abstrato.

- *Complexo pseudoconceito:*

Constitui a ponte entre os *complexos* e o conceito. É um *pseudoconceito* porque “[...] a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito” (VIGOTSKI, 2003, p. 82). Exemplo: perante a amostra de um triângulo amarelo, a criança agrupa todos os outros triângulos, demonstrando uma essência lógica. Externamente, a generalização se assemelha com o pensamento do adulto, do conceito “triângulo”, que se forma de maneira abstrata no pensamento. No entanto, internamente ou psicologicamente, trata-se de um *pseudoconceito*, pois a generalização se orientou pela semelhança concreta visível, um *complexo associativo*. Ou seja, o agrupamento não ocorreu de modo lógico e abstrato, característica do *pensamento conceitual*, mas de maneira visual e concreta, típica do *pensamento por complexo*.

Os *pseudoconceitos* estão presentes nos outros complexos do pensamento infantil em pré-escolares porque:

[...] na vida real os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (VIGOTSKI, 2003, p.84, grifo do autor).

A influência da linguagem do adulto e dos significados das palavras direciona o caminho das generalizações infantis, das formas de pensamento e formação dos conceitos. Um conceito é:

[...] mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de simples memorização, só podendo ser ensinado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. [...] O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VIGOTSKI, 2003, p.104).

Isso quer dizer que quando a criança aprende um conceito novo está apenas iniciando o processo de generalização mais primitiva da palavra. A criança forma *conceitos espontâneos*, também chamados de *conceitos cotidianos*, aqueles aprendidos na vida prática, na experiência sensitivo-perceptiva e pautado no senso comum. É na escola que a criança aprende os *conceitos científicos*, aqueles conhecimentos construídos no longo processo histórico, o patrimônio cultural que deve ser assimilado pelos sujeitos, conhecimentos típicos do pensamento lógico, abstrato e conceitual.

A criança de 4 a 6 anos não adquiriu o pensamento conceitual, mas esta condição não significa dizer que o professor não possa apresentar estes conhecimentos produzidos pela humanidade às crianças, pois esse processo, dentro das especificidades da criança pré-escolar, conduz à compreensão do meio e das relações existentes entre os objetos e fenômenos da realidade objetiva. Seguindo a premissa da Teoria Histórico-Cultural, a educação é “aquela que se adianta ao desenvolvimento”:

Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começo a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da ideia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2001b, p.544, grifo nosso).

A passagem dos conhecimentos espontâneos para científicos exige o processo de mediação, onde o professor atua na *zona de desenvolvimento proximal* da criança, favorecendo os processos psicológicos, a construção de generalizações cada vez mais complexa, abrindo caminho para a formação do pensamento conceitual. Esta

condição é facilmente percebida quando uma criança ingressa no Ensino Fundamental e não teve acesso aos conceitos científicos, apenas aos conceitos espontâneos. Se questionarmos o conceito de “animais aquáticos”, a criança, com base em sua experiência incluirá todos os animais que nadam, como peixes, tubarões, baleias. Porém, se nos processos de mediação realizados na Educação Infantil, aprendeu algumas das principais diferenciações entre as espécies de animais, a criança revelará que a baleia é um mamífero aquático. O pré-escolar, por meio de mediações potentes, é capaz de se aproximar do conceito científico. O conceito verdadeiro em si, “*a baleia é um grande mamífero pisciforme, pertencente à classe dos cetáceos*”, será adquirido apenas futuramente.

Compreendemos que desde a Educação Infantil, as atividades devem ser intencionalmente planejadas a fim de promover o desenvolvimento máximo das crianças, ensinando-as a pensar, agir, solucionar problemas, comunicar, interagir, generalizar, como explícito nos excertos abaixo:

Experimentos psicológico-pedagógicos massivos realizados por psicólogos soviéticos durante muitos anos demonstraram convincentemente que, até os alunos menores são capacitados para assimilar, de forma geral, material muito mais complexo do que se supunha até recentemente [por exemplo, não apenas relações aritméticas, mas também algébricas] (PETROVSKI, 1980, p.318).

Uma série de investigações psicológicas e pedagógicas revelou que existem amplas possibilidades para formar em crianças de idade pré-escolar conhecimentos e procedimentos generalizados da atividade intelectual. Tem sido pouco investigado o problema referente à aquisição autônoma, por parte dos pré-escolares, de novos conhecimentos, novos dados sobre os objetos e fenômenos circundantes, sobre o aperfeiçoamento autônomo dos procedimentos da atividade prática e cognitiva. Esta aquisição de novos conhecimentos pode realizar-se tanto na ação da criança com os diferentes objetos, como no processo em que se transformam os conhecimentos provenientes do adulto (PODDIÁKOV, 1975, p.168).

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “desenvolvimental” (DAVIDOV, 1988, p.3).

Quanto mais a criança tiver acesso aos bens culturais e for impulsionada a pensar e agir em atividades significativas, maior será o seu processo de generalização pela internalização dos significados dos objetos e fenômenos. Este fenômeno

contribui para construção da imagem subjetiva da realidade concreta, rumo ao pensamento abstrato e conceitual.

A apropriação dos conceitos científicos favorece o autodomínio da conduta e contribui para o desenvolvimento da consciência, visto que eles:

[...] melhoram alguma área do desenvolvimento não percorrida pela criança, se a apreensão de um conceito científico antecipa o caminho do desenvolvimento, isto é, transcorre em uma zona em que a criança ainda não tem amadurecidas as respectivas possibilidades, neste caso começamos a entender que a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2001a, p.351-352).

Ou seja, os conceitos científicos são trazidos à consciência da criança, organizando e direcionando sua forma de pensar e agir. No próximo capítulo, apresentar-se-á a metodologia utilizada neste trabalho e a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa de campo.

3 O MÉTODO E A PESQUISA DE CAMPO

*Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*

(Paulo Freire)

A pesquisa científica é uma tarefa complexa que requer uma investigação metódica dos fenômenos envolvidos em torno de um problema delimitado, que neste trabalho se resume nas seguintes indagações: Será possível identificar a atividade voluntária em crianças de Educação Infantil? Se for possível, como essa atividade se revela ou se constitui em crianças de Educação Infantil? Que tipos de atividades e mediações podem ser propostas às crianças para privilegiar o desenvolvimento da atividade voluntária?

O tema central desta pesquisa é a voluntariedade dentro dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e alicerce metodológico no materialismo histórico-dialético de Marx.

A dialética como método de conhecimento busca investigar a totalidade e complexidade dos fenômenos, superando a dicotomia entre sujeito-objeto e teoria-prática (*práxis*). A dialética marxiana rompe com a dialética do ideal proposta por Hegel:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, *o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem* (MARX, 2013, p.129, grifo nosso).

Marx propõe uma nova forma de fazer ciência, pesquisando os fenômenos a partir da materialidade:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; *parte-se dos homens realmente ativos* e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o *desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida*. [...] mas os homens, ao se desenvolverem sua produção material e seu

intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. *Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência* (MARX; ENGELS, 2007, p. 37, grifo nosso).

É pela e nas condições materiais de vida presentes e produzidas pelos homens que o real (prática) é reproduzido no plano ideal (teoria). A teoria constituir-se-á no movimento factual do objeto *transposto e traduzido na cabeça do homem*, como proferido por Marx.

No percurso investigativo, o sujeito ocupa um papel ativo e produtor do meio, donde a relação sujeito-objeto são marcados por relações, condicionamentos, contradições e transformações que se sucedem em determinado espaço, tempo e cultura – seu caráter histórico:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade (TRIVIÑOS, 1987. p. 51).

O método histórico dialético interpretar a realidade considerando o complexo conjunto de fenômenos e a indissociabilidade de seus elementos: sujeito-objeto, aparência-essência, teoria-prática e partes-totalidade. Quanto a este último elemento, Vigotski (2001) apresentou um método de análise por unidades. Para o autor, a unidade é “um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 8).

O conhecimento do fenômeno ocorre por meio de abstrações nas quais ocorre a identificação das partes que possuem suas propriedades inerentes – a unidade de análise. O retorno à realidade:

[...] proporciona a síntese concreta do todo no pensamento. Em outras palavras, feita a análise da unidade (parte), retorna-se ao fenômeno (todo) com novas abstrações, as quais, por sua vez, promovem novas formas de agir na realidade (MAGALHÃES, 2016, p.13).

Eis o movimento dialético presente na construção do conhecimento, que se efetiva da ação prática para o pensamento. Neste movimento de abstração, apresentamos *atividade da criança como unidade de análise* para investigação do desenvolvimento da voluntariedade em crianças pequenas, indissociado do processo

ensino-aprendizagem, uma vez que os mesmos incidem sobre o desenvolvimento infantil. A Figura 4 ilustra esse percurso:

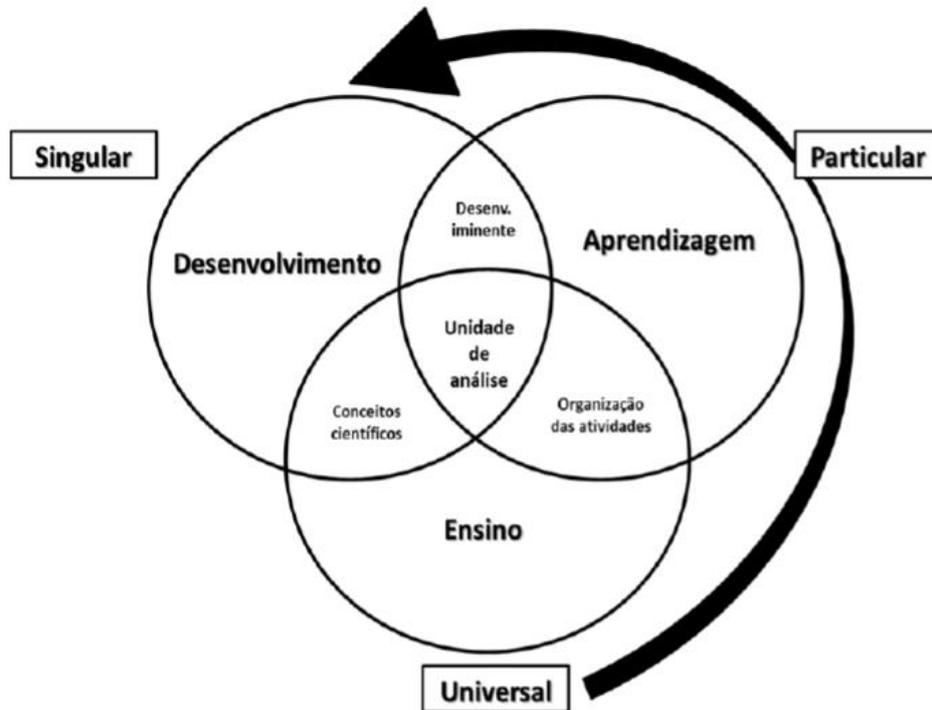


Figura 4 – Esquema representativo da unidade de análise do desenvolvimento dentro das instituições de ensino

Fonte: MAGALHÃES, 2016, p. 14.

A Figura 4 representa a base na dialética *singular-particular-universal*, princípio do materialismo histórico-dialético, no qual é possível perceber a complexidade desse processo e as inter-relações de seus elementos.

O desenvolvimento das crianças *singulares* não ocorre indissociado das *particularidades* que o medeiam, que no caso da escola se refere à organização da aprendizagem. A seta que dirige o *universal* até o *singular* simboliza os conteúdos de ensino, os *conhecimentos científicos* que foram produzidos historicamente pelo homem ao longo da Humanidade e que devem ser aprendidos de forma a atuar na *zona de desenvolvimento proximal*, um processo mediado por situações de aprendizagem peculiares, as *particularidades* de cada um (MAGALHÃES, 2016).

A unidade de análise “o desenvolvimento da voluntariedade em crianças pequenas” perpassará as questões do ensino e da aprendizagem no qual o quantitativo e o qualitativo se interpenetram e se complementam para análise do objeto de estudo desta pesquisa.

Um dos instrumentos de pesquisa utilizados nesta pesquisa foi a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP), responsável pelo levantamento de dados e conhecimento do *lócus* da pesquisa, descritos neste capítulo. Também empregamos a observação participante, entrevista narrativa (contação de histórias), produção de desenhos e brinquedos, que serão posteriormente detalhados no próximo capítulo. Os dados foram analisados com a finalidade de promover a integração da subjetividade e particularidade do momento histórico o qual estas crianças estão inseridas.

3.1 O *Lócus* da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) no interior do Estado de São Paulo. Um ponto fundamental da escolha dessa unidade escolar foi a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica, que apresenta os pressupostos filosóficos da Teoria Histórico-Cultural.

Para a descrição do *lócus* da pesquisa, nos valem da análise documental, utilizando o PPP como documento de referência para descrição dos fenômenos.

A EMEI localiza-se num bairro periférico com boa infraestrutura, já que dispõe de supermercado, escolas, farmácia, igreja, bar e loja. Comércio, posto de saúde e policial apenas nas adjacências. Segundo os dados contidos no PPP (2017) da escola, as famílias apresentam um perfil socioeconômico baixo, no qual 20% das famílias recebem até 1 salário-mínimo e 43% de 1 a 2 salários-mínimos.

A unidade escolar atende aproximadamente 120 crianças entre 3 a 5 anos de idade, organizadas conforme demonstra o Quadro 5:

Quadro 5 – Organização e agrupamento das turmas na EMEI

| | Idade | Período | Horário da aula | Quantidade: turmas | Quantidade: alunos |
|-----------------|--------|---------|-----------------|--------------------|--------------------|
| Maternal | 3 anos | Manhã | 7h50 às 12h | 1 | 15 |
| 1ª Etapa | 4 anos | Tarde | 12h20 às 16h30 | 3 | 65 |
| 2ª Etapa | 5 anos | Manhã | 7h50 às 12h | 2 | 40 |
| TOTAL | | | | | 120 |

Fonte: Adaptado do PPP (2017)

No ano de 2017 a escola passou a funcionar no período integral. As famílias fizeram a opção de manter seus filhos no período parcial ou inseri-los no integral. No período oposto à sala de aula, as crianças têm um horário de sono de

aproximadamente 1 hora, uma refeição e um lanche (fruta e/ou pão com margarina/geleia e leite/suco). As atividades do período integral são desenvolvidas por estagiários²⁹. Durante a semana, os estagiários devem distribuir 5 horas para atividades do eixo intelectual (contaço de histórias, jornal, jogos matemáticos e de alfabetização, meio ambiente, inglês etc.), 3 horas de atividades do eixo cultural (coral, banda, desenho, pintura) e 2 horas do eixo esportivo (recreação, jogos e brincadeiras tradicionais).

O Quadro curricular da U.E. (Quadro 6) segue as orientações contidas na Resolução SME nº 04/2017, de 10/02/17, com carga horária semanal de 25h/a e anual de 1.000 h/a:

Quadro 6 – Quadro curricular da UE por área de conhecimento

| CARGA HORÁRIA SEMANAL- PERÍODO REGULAR: 25 H/A | | | | | |
|---|--|--|---------|----------|-------|
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Resolução CNE/CEB nº4/2010; Resolução MEC/SEB nº5/2009; Deliberação CME nº 01/2009 e sua alteração; Indicação CME nº02/2016; Resolução SME nº09/2016; Resolução SME nº11/2016. | COMPONENTES CURRICULARES | MATERNAL II | ETAPA I | ETAPA II | |
| | COMPONENTES CURRICULARES DA BASE COMUM MUNICIPAL | LINGUAGEM VERBAL (Oralidade/ Leitura/ Análise Linguística/ Produção) | 9 H/A | 9 H/A | 9 H/A |
| | | LINGUAGEM MATEMÁTICA (Números e Operações/ Álgebra e Funções/ Geometria/ Grandezas e Medidas/ Estatística e Probabilidade) | 7 H/A | 7 H/A | 7 H/A |
| | | INDIVÍDUO E SOCIEDADE (Ciências Naturais/ Ciências Humanas) | 4 H/A | 4 H/A | 4 H/A |
| | | CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO (Jogos e Brincadeiras/ Ritmo e Expressividade/ Manifestações Ginásticas/ Conhecimento Corporal e Saúde) | 3 H/A | 3 H/A | 3 H/A |
| | | ARTE (Linguagens artísticas: Artes Visuais/ Artes Cênicas/ Música/ Dança) | 2 H/A | 2 H/A | 2 H/A |
| | | TOTAL | 25H/A | 25H/A | 25H/A |

Fonte: PPP, 2017, p.32.

Quanto aos Recursos Humanos, o Quadro 7 apresenta de forma sucinta a equipe, quantidade e formação profissional:

²⁹ Os estagiários contratados pela SME são provenientes de diversos cursos: Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Filosofia, Comunicação Social.

Quadro 7 – Recursos Humanos da EMEI

| EQUIPE DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA | | |
|---|---|---|
| Diretora | 1 | Mestrado em Educação |
| Vice-diretora | 1 | Pedagogia e especialização em Processo ensino-aprendizagem |
| Professora Coordenadora | 1 | Pedagogia e especialização em Processo ensino-aprendizagem |
| Oficial administrativo | 1 | Pedagogia |
| Merendeira | 3 | 3 - Ensino Médio |
| Monitoras | 6 | 2 - Ensino Fundamental 1 - Ensino Médio 3 - Pedagogia |
| Auxiliar geral | 4 | 2 - Ensino Fundamental 1 - Ensino Médio 1 - Pedagogia |
| Professoras | 5 | 2- Pedagogia e especialização em Psicopedagogia 1- Pedagogia e especialização em Processo ensino-aprendizagem 1- Pedagogia e especialização em Didática 1- Pedagogia e especialização em |
| Professora – Arte | 1 | 1- Graduação em Arte/Educação Artística |
| Professora – Ed. Física | 2 | 2- Graduação de Educação Física |
| Professor Substituto | 2 | 1 - Pedagogia e especialização em Metodologia do ensino de Artes 2- Pedagogia c/ especialização em Metodologia ensino/aprendizagem |
| TOTAL | | 27 |

Fonte: Adaptado do PPP (2017)

Pelo Quadro 7 é possível perceber boa formação acadêmica dos profissionais desta unidade escolar, pois constatamos que mesmo nos cargos cuja exigência é o Ensino Fundamental, como no caso das auxiliares gerais, umas delas possui ensino médio e a outra o ensino superior. O mesmo diz respeito aos cargos cuja exigência é o Ensino Médio, como oficial administrativo e monitoras, e muitas delas possuem a formação superior (Pedagogia). Em relação à equipe gestora e pedagógica o mesmo acontece. No primeiro caso, o ensino superior é a exigência básica e todos os membros da gestão tem especialização; no segundo caso, apenas uma professora tem o Magistério, as demais especializações na área. Um fenômeno que pode ter contribuído para esse processo de qualificação profissional é o Estatuto do Magistério Público Municipal, que prevê o aumento salarial de 10% com a mudança de nível como parte da política de valorização dos profissionais da educação.

O Quadro 8 apresenta os espaços internos e externos da escola:

Quadro 8 – Espaços da EMEI

| ESPAÇO EXTERNO | |
|--|-----------|
| Parque infantil | 1 |
| Pátio coberto | 1 |
| ESPAÇO INTERNO | |
| Secretaria | 1 |
| Sala da gestão (direção, vice-direção e coordenação) | 1 |
| Sala dos professores | 1 |
| Sala de aula | 4 |
| Corredor onde fica o acervo da biblioteca | 1 |
| Cozinha | 1 |
| Refeitório com palco | 1 |
| Lavanderia | 1 |
| Banheiro feminino (funcionários) | 2 |
| Banheiro masculino (funcionários) | 1 |
| Banheiro feminino de crianças com 3 divisórias | 1 |
| Banheiro masculino de crianças com 3 divisórias | 1 |
| TOTAL | 18 |

Fonte: Adaptação do PPP (2015-2018)

Priorizamos apresentar o registro fotográfico apenas dos espaços que as crianças ocupam: sala de aula, pátio e parque infantil. A escola, apesar de pequena, possui amplo espaço externo, como é possível perceber na Figura 5 que ilustra o parque infantil, com rancho coberto, casa de boneca em alvenaria, brinquedos (balanço, percurso, gira-gira, casa do Tarzan e escorregador) e o tanque de areia coberto.



Figura 5 – Parque infantil

Fonte: Registro da pesquisadora

Outro espaço externo é o pátio coberto (Figura 6), onde são realizadas as atividades de Educação Física e outras afins, com armários e baldes contendo brinquedos educativos (dominós, quebra-cabeças, bingos etc.), materiais esportivos (bolas, bambolês, cones, coletes etc.) e instrumentos de bandinha rítmica (tambor, pandeiro, triângulo, agogô, reco-reco, sino, pratos etc.).



Figura 6 – Pátio coberto

Fonte: Registro da pesquisadora

As salas de aula são grandes e todas do mesmo tamanho. Possuem armário, ventiladores de parede, estante de livros, lousa eletrônica com data show, televisão, aparelho de som e DVD e estante com brinquedos e jogos educativos. Todas as salas de aula possuem alfabeto e numerais colocados no canto superior da lousa. É possível perceber a existência de diversos cartazes tanto na frente como no fundo da sala, tais como: rotina, contagem de crianças presentes e ausentes, calendário etc. (Figuras 7 e 8).

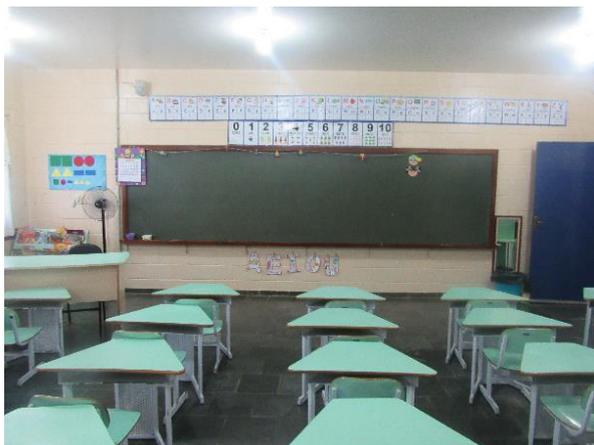


Figura 7 – Sala de aula 1

Fonte: Registro da pesquisadora



Figura 8 – Sala de aula 2

Fonte: Registro da pesquisadora

Quanto aos objetivos desta unidade escolar, no PPP consta o texto do Art. 29 da LDBEN/96:

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

No PPP os pressupostos educacionais, que constituem a fundamentação teórica adotada pela escola, os fundamentos norteadores traduzidos em concepções, conceitos e princípios que respondem às questões de natureza filosófica, epistemológica e didático-pedagógica são minuciosamente descritos. Dentre estes pressupostos um dos mais importantes é reconhecer a teoria pedagógica adotada pela escola, uma vez que ela deve nortear as práticas pedagógicas. A escola, assim como, a rede municipal de ensino adota a Pedagogia Histórico-Crítica postulada por Dermeval Saviani na década de 80. No PPP diversas passagens que explicitam a concepção de homem, mundo, educação, papel da escola, do professor e do aluno recorrem a este autor. Seguem algumas das citações de Saviani no PPP (2017) da UE:

Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2008, p.88).

Educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p.13).

A escola é instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2008, p.14).

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio de instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola. Se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impelidos de ascender ao nível de elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade da prática real, a contribuir para a produção do saber. (SAVIANI, 2008, p.77).

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2012, p.2).

A Pedagogia Histórico-Crítica se ampara no materialismo histórico-dialético e explica o desenvolvimento humano com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a mesma linha conceitual adotada nesta pesquisa. Analisando o PPP da UE percebe-se que, teoricamente, os pressupostos educacionais estão bem explícitos e respaldados na perspectiva pedagógica adotada pela rede municipal.

A formação da equipe pedagógica é realizada no horário de serviço por meio do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), onde se realizam leituras, discussões, troca de experiências, planejamento, intervenções e avaliações.

O PPP é estruturado em três partes. Na primeira “Identificação da unidade escolar”, são apresentados dados de criação da UE, patronesse, estrutura e organização escolar, caracterizações e aspectos pedagógicos (objetivos, visão social, filosófica e pedagógica, currículo, avaliação, calendário escolar, projetos). Na segunda parte, “Diagnósticos, justificativas e análises” são apresentadas as principais dificuldades coletadas por meio de uma pesquisa com a comunidade escolar e com os dados da avaliação externa. Da parte 3 constam os planos de trabalho administrativo, financeiro e pedagógico com metas de curto, médio e longo prazos para consecução da função social da escola.

3.2 Os Protagonistas da Pesquisa

Os protagonistas desta pesquisa foram a pesquisadora, as professoras e crianças de uma turma de 2ª Etapa de uma EMEI na cidade de Limeira. Para preservação da identidade destas protagonistas foram atribuídos nomes fictícios.

A professora de Educação Infantil (EI) se chama Tatiana e tem 41 anos de idade. Atua há quase 10 anos no Magistério, dedicados exclusivamente à área da Educação Infantil. Tem Magistério, graduação em Administração de Empresas e Pedagogia e especialização em Didática.

A professora especialista de Arte, Cristiane, tem 33 anos de idade e leciona há 2 anos na área. Licenciada em Música e pós-graduada em Artes. Fez pedagogia musical (método kodaly), curso que não possui validade de graduação.

A professora especialista de Educação Física (EF) se chama Letícia e tem 28 anos de idade. Leciona há 4 anos na área e tem graduação em Educação Física.

A turma de 2ª Etapa é formada por crianças de 5 anos de idade. No total há 19 alunos nesta sala de aula, quais sejam: Ana Luíza, David, Eloisa, Eunice, Evelise,

Fernanda, Gabriel, Gustavo, Iago, Israel, Juliana, Júnior, Karen, Kelven, Melissa, Pietro, Rayla, Vinícius e Yara.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: observação participante, entrevista narrativa, construção de brinquedo e produção de desenho.

3.3.1 Observação participante

Em atendimento ao primeiro objetivo específico desta pesquisa que se resumiu em *descrever e analisar as situações de ensino propostas às crianças nas quais pudessem ocorrer atividades voluntárias*, a pesquisadora valeu-se da observação participante, que possui como particularidade a ação direta do pesquisador sobre o objeto de estudo:

[...] o observador participa em interação constante em todas as situações espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos (CHIZZOTTI, 2006, p.90-91).

Uma das características da pesquisa científica é a rigorosidade e, mesmo em situações de observação, a ação deve ser intencionalmente planejada. Para nortear este trabalho, criamos um roteiro de observação (Apêndice 1) com a finalidade de apontar “o quê” seria observado. Quanto ao “como”, utilizamos a filmagem da rotina e registro em diário de campo, que de acordo com Chizzotti (2006), são recursos de grande potencialidade em uma observação ao ajudar o pesquisador a captar não apenas informações explícitas, mas também as implícitas.

Procuramos na observação participante identificar situações que pudessem demonstrar o interesse das crianças pela atividade proposta pelas professoras: se elas participavam, se interagem e se esforçavam em atingir o objetivo das atividades; além da análise do tipo de atividade proposta pelo professor e sua mediação.

A entrada na sala de aula causou curiosidade por parte de algumas crianças, que estranharam o fato de estar junto na sala de aula e, sobretudo, utilizando a câmera para filmá-las. A professora concedeu espaço para conversar com elas. A estranheza

se sucedeu apenas no dia da entrada da pesquisadora na sala de aula. Algumas crianças iam apontar o lápis e dava tchau e beijo para câmera. Uma delas até chegou a perguntar se eu iria colocar no *facebook*. Em vários momentos as crianças se dirigiam à pesquisadora para comentar algo ou mostrar a atividade realizada. Não houve dificuldades para a realização da pesquisa e minha atuação em sala, se restringia aos momentos de brechas e/ou enquanto as crianças realizavam as atividades, período no qual a professora já havia explicado a atividade. Dependendo do tipo de atividade, questionava as crianças sobre o motivo de ter desenhado algo ou escolhido determinado livro, assuntos relativos ao conteúdo como também suas preferências pessoais. Exemplificando: no dia que a professora deu uma listagem de frutas, enquanto as crianças pintavam a atividade, me dirigi a elas perguntando a fruta predileta.

No total foram realizadas 15 observações participante, divididas da seguinte forma:

- a) 7 observações foram realizadas com a professora de Educação Infantil Tatiana, nas aulas dos seguintes componentes curriculares Linguagem Verbal, Linguagem Matemática e Indivíduo e Sociedade (Ciências Naturais e Ciências Humanas). Foram observadas as atividades em sala de aula, rotina, parque, brinquedo e jogo de papéis.
- b) 4 observações ocorreram nas aulas da professora especialista de Arte Cristiane, que atua com as linguagens artísticas: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança
- c) 4 observações se sucederam nas aulas da professora especialista de Educação Física Letícia, que trabalha o componente curricular “Cultura corporal do movimento”.

3.3.2 *Atividade de Intervenção da Pesquisadora*

Em atendimento ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que era *criar condições experimentais para que a pesquisadora pudesse identificar possibilidades de atividade voluntária*, a referida profissional optou pelos seguintes instrumentos de intervenção junto às crianças: a entrevista narrativa (contação de histórias), a construção de um brinquedo e a produção de um desenho.

A entrevista narrativa deve-se por se diferir do modelo tradicional, formatado no estilo pergunta-resposta. Em contraposição, a entrevista narrativa apresenta caráter não-estruturado e mais adequado às necessidades infantis, pautada no contar, escutar e comentar histórias:

O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem em espontânea narração dos acontecimentos (BAUER; GASKELL, 2008, p. 95-96).

Ao pesquisador cabe não somente a tarefa de contar a história, mas estimular o interesse da criança pela narrativa pela adoção de técnicas na contação (pausas, suspense, entonação), além de problematizações dirigidas ao tema da pesquisa, que se referem ao pensamento e conduta volitiva das crianças.

A intenção da pesquisadora foi criar interesse nas crianças a fim de motivá-las para a realização das atividades de construção de brinquedo e produção do desenho, pois:

Independentemente se a solução da tarefa dada constitui ou não uma etapa independente, deve estar garantida a existência de motivos necessários para que os estudantes adotem a tarefa de estudo e cumpram a atividade que lhes é adequada, caso isso não ocorra, é impossível a formação das ações e dos conhecimentos que as envolvem (TALÍZINA, 1988, p.108).

Assim, a contação de histórias contribuiria para a realização da próxima atividade, quais sejam:

- a) História “O pequeno inventor”: a atividade foi realizada no dia 10/09/18 com toda a turma na sala de aula. Em roda, a pesquisadora sentou no chão junto com as crianças e iniciou a contação da história. Em seguida, pediu que as crianças construíssem um brinquedo. A duração destas atividades foi de aproximadamente 2h30 min;
- b) História “Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente”: esta atividade foi realizada em grupos formado por 4 crianças, que foram questionadas a respeito da escola diferente que a bruxa inventou. Em seguida, houve a produção do desenho “Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos”. Como esta atividade era em grupos menores, demandou maior tempo. Foram necessários dois dias (04 e 05/10/11) para sua finalização.

A pesquisadora se ocupou em promover atividades nas quais houvesse a escuta das crianças:

E o que significa ouvir, escutar crianças? Podemos ouvir e não escutar. Escutar tem a ver com estar presentes, conter a tendência que nós adultos temos de querer entender; e ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças a partir das nossas impressões, sensações e percepções [...]. O fato das crianças se expressarem a partir de múltiplas linguagens constitui desafio maior para aqueles que querem tornar seus olhares sensíveis e apurados para com o mundo das diversas infâncias e crianças; para aqueles que querem conhecer, reconhecer, experimentar e tentar ler essas diversas linguagens expressivas: musicais, corporais, lúdicas, artísticas, gestuais, verbais (FRIEDMAN, 2015, p.3-4).

Pesquisas com crianças pequenas impõem desafios metodológicos, como apontado pela autora supracitada e demonstrado na pesquisa de Martinati (2012). Um deles é o uso de instrumentos que priorizem as linguagens infantis (gestos, desenhos, modelagens, escrita, fala etc.); pois quanto menores, maiores serão as dificuldades para a criança organizar suas percepções e interpretações por intermédio da linguagem verbal.

Os jogos de papéis consagram-se como a atividade principal do pré-escolar, aspecto de reconhecimento universal entre os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural:

Necessário considerar que este jogo [papéis] representa, neste período [pré-escolar] a linha central do desenvolvimento, e as atividades de produção (aquelas que objetivam a criação de um produto, por exemplo: construção de objetos, desenhos, modelagens, etc.) e de movimentos corporais representam sua linha acessória, sendo, portanto, também muito importantes (MARTINS, 2006, p.35).

Como é consensual o reconhecimento da importância do jogo de papéis para o desenvolvimento de crianças pré-escolares, nesta pesquisa propusemos outros tipos de atividades que também promovem esse desenvolvimento como linha acessória, a fim de constatar se tais atividades podem ser vias de desenvolvimento da atividade voluntária. Como as crianças se expressam por meio de diferentes linguagens, a pesquisadora se ocupou em promover as atividades de produção.

- *Entrevista narrativa 1: história “O pequeno inventor” e construção de um brinquedo com recicláveis*

Na *entrevista narrativa* houve a contação da história “O pequeno inventor” (DUK, MI-AE, 2009). O livro dos escritores coreanos conta a história de Noma, um menino que queria construir um comboio (trem). Para isso, utiliza uma caixa de papelão, desenhando as formas. No entanto, no processo de montagem, encontra dificuldades ao não saber a quantidade de rodas no vagão de passageiros e de carga, consultando sua mãe que lhe dá a resposta. Depois, novamente entra em conflito com a quantidade de janelas. Como sua mãe desconhecia, consultou um livro específico e sanou suas dúvidas que contribuíram na construção do comboio.

A escolha deste livro ocorreu por dois motivos principais. Primeiro, a história demonstra o papel determinante do adulto ou de alguém mais experiente na construção do saber, que é culturalmente produzido, em consonância com a linha teórica que propomos. Segundo porque explicita o desenvolvimento da atividade voluntária, pois as ações de Noma convergiram para o alcance de um determinado fim, pautado em um motivo/interesse. Para a realização de atos dirigidos, o menino precisou pensar, planejar como fazer o comboio e pela mediação da linguagem (conversa com a mãe) conseguiu atingir o fim proposto. Mas como já visto anteriormente, nem sempre o conhecimento de um fim significa que o sujeito atuará em direção ao alcance do mesmo. No caso de Noma, as dificuldades não foram um empecilho para a construção do comboio. A história foi um elemento importante ao promover a mesma dinâmica com as crianças.

Inicialmente, realizei a leitura coletiva com o grupo de crianças numa roda de conversa, seguida de questionamentos relativos à personagem principal, sua conduta, as dificuldades encontradas, o que fez para solucionar o problema, como as crianças resolveriam este problema etc. Em seguida, perguntei às crianças se elas fossem o Noma o que gostariam de inventar e as crianças verbalmente indicaram uma invenção. Em seguida, apresentei materiais para que eles – os pequenos inventores - pensassem em como iriam fazer sua invenção com base nos recicláveis disponíveis (Artes Plásticas). O objetivo foi analisar o comportamento das crianças frente ao desafio proposto, como selecionaram os materiais, organizaram o pensamento e agiram para o cumprimento de determinado objetivo, o que denota o desenvolvimento de uma conduta voluntária.

- *Entrevista narrativa 2: “Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente” e a produção do desenho “Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos”*

Uma das formas interessantes de ‘escutar’ crianças é a partir dos seus sonhos. É delicado associar os processos de escuta à conseqüente realização dos sonhos ou quereres das crianças. Se trata mais de dar espaço para a expressão das crianças e para conhecê-las, do que ‘fazer suas vontades’ (DESIDERIO, 2018, p.89).

O objetivo desta atividade foi identificar a escuta das crianças pela pesquisadora sobre a escola dos sonhos, conseqüentemente, perceber suas necessidades, desejos, potencial imaginativo e de criação.

Na Teoria Histórico-Cultural a criança ao desenhar, representa seu ambiente cultural ao esboçar não apenas o que vê imediatamente, mas também tudo aquilo que já conhece (VIGOTSKY, 2003). O conhecimento expressa a relação da criança com o outro e o seu meio, no qual vai se apropriando das formas culturais. Por conseguinte, o desenho pode revelar as concepções e interpretações que as crianças produzem sobre o seu contexto social e cultural, simbolicamente representada e/ou (re)construída por meio do grafismo. Destarte, no sentido de conhecer as interpretações das crianças sobre a escola, solicitei que as crianças produzissem o desenho “Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos”.

Para chamar a atenção da criança frente à atividade, como instrumento de pesquisa, valer-me-ei da entrevista narrativa por meio da história “*Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente*” (RIBEIRO, 2006). O livro conta a história da Bruxa Cremilda que foi convidada a inventar um antídoto para o creme azul, que fazia os professores dormirem. Ao invés disso, ela preferiu criar uma escola diferente e fazer os professores acordarem, com aulas de riso, de falar abobrinha, brincar, fazer experiências, viajar pelo mundo...

Durante a contação da história, realizada em grupos de 3 a 5 alunos, a pesquisadora ouvia as opiniões das crianças sobre as mudanças na escola presentes na história. Em seguida, pediu que imaginassem ser a Bruxa Cremilda e criassem uma escola diferente. Após a narração, as crianças foram convidadas a colocar no papel, desenhando “*Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos*” e incentivadas a pensar sobre possibilidades reais e imaginárias, como visto na história.

Na produção do desenho, a pesquisadora conversou com as crianças sobre o que iriam desenhar, o que fora produzido e elementos presentes no registro gráfico a

fim de buscar os sentidos atribuídos pela criança. Tal condição é necessária já que “[...] aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (GOBBI, 2002, p.74). Em decorrência da importância de romper com eventuais interpretações equivocadas do adulto em relação ao desenho infantil e da necessidade recorrente do diálogo entre seus interlocutores é que este instrumento de pesquisa foi denominado pela pesquisadora de *desenho dialogado*³⁰.

³⁰ Termo utilizado pela pesquisadora para referenciar a junção do desenho com a oralidade no processo de produção e interpretação do grafismo (MARTINATI, 2012).

4 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA

*“Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças.
É a vida, é bonita
E é bonita”*

(O que é, o que é? - Gonzaguinha)

Como mencionado no capítulo anterior, a *atividade da criança* constituiu a *unidade de análise* para avaliação do *desenvolvimento da voluntariedade em crianças pequenas*. É pela análise da atividade da criança que se pode compreender e promover o seu desenvolvimento:

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal de conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que a sorte lhes toca a cada um (LEONTIEV, 1978a, p. 17).

A atividade é fator determinante no desenvolvimento do psiquismo e sua análise a partir das condições concretas de vida, logo, significa compreendê-la dentro de um contexto e um processo:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica pôr em evidência sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe (VYGOTSKI 1995, p. 67-68).

Nesse sentido a análise dos processos de ensino tendo como foco o desenvolvimento da atividade voluntária, não pode ser realizada apenas sob o que a criança já dispõe – o nível de desenvolvimento real (ou atual), mas, principalmente, na zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, aquele conhecimento que pode ser apreendido com a colaboração da professora. Assim, as formas como a professora escolhe, organiza e estrutura as condições de ensino são fundamentais para gerar aprendizagens e desenvolvimento aos estudantes.

A gênese da atividade é o motivo e se constitui como um conjunto de ações. É pela consciência que ocorre a inter-relação entre os fins da ação e o motivo da atividade (LEONTIEV, 1978).

No início, a atividade da criança é composta por ações simples, mas sob determinadas condições elas se complexificam e convergem em atividades conscientes, “[...] que demanda a construção de fins e motivos e a subordinação a eles das ações e atividades realizadas” (MARTINS, 2006, p.33). Segundo a autora, o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social amplia a autonomia e a percepção de si, do outro e do mundo:

Sob estas condições, ela passa a dominar um círculo muito mais amplo de atividades, a ensinar-lhe a construção e manifestação de dois grandes motivos: a tendência para integrar ativamente a vida (e as atividades) dos adultos e a busca da compreensão das relações entre ela e o mundo que se descortina à sua volta. São estes os motivos que estarão na gênese da atividade principal representativa desta etapa do desenvolvimento: o jogo de papéis [...]. Por meio das atividades que implementa, a criança de 3 e 6 anos encontra-se num momento decisivamente evolutivo (MARTINS, 2006, p.35).

Realizamos a análise dos dados a partir da questão e dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico e da seleção de indicadores de atividade voluntária advindos da observação participante nas situações de ensino propostas pelas professoras de Educação Infantil³¹, Arte³² e Educação Física³³; e das intervenções da pesquisadora por intermédio da entrevista narrativa, confecção de brinquedo e do desenho dialogado.

Durante as atividades propostas pelas professoras e pela pesquisadora, as relações entre as crianças no processo de interação com os diferentes mediadores envolvidos nestas situações concretas, geraram diferentes circunstâncias que chamamos de **“indicadores da atividade voluntária”**, que constituem as manifestações da criança durante as atividades na escola que indicam o desenvolvimento da voluntariedade, seja por meio da fala, pensamento, gestos, expressões, ações, reações, mímicas, movimentos, respostas à professora e aos

³¹ Nesta pesquisa se refere à professora Tatiana, que ministra aulas dos seguintes componentes curriculares: Linguagem Verbal, Linguagem Matemática e Indivíduo e Sociedade (Ciências Naturais e Ciências Humanas).

³² Na referida pesquisa corresponde à professora especialista Cristiane, que leciona às seguintes linguagens artísticas: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança.

³³ Na pesquisa diz respeito à professora especialista Letícia, que ministra o componente curricular “Cultura corporal do movimento”.

colegas, expressão de ideias, escolhas, expressão de emoções, expressão de sentimentos, incorporação de informações às suas ideias, questionamentos, etc.

Escolhemos tais indicadores para descrição e análise sob o critério de aproximação ou não com os objetivos da pesquisa, ou seja: *descrever e analisar as situações de ensino propostas às crianças nas quais pudessem ocorrer atividades voluntárias e criar condições experimentais para que a pesquisadora pudesse identificar possibilidades de atividade voluntária*. Dessa forma analisamos as atividades das crianças alicerçadas em um rol de indicadores de modo que nos apontassem possibilidades de identificação do desenvolvimento da voluntariedade em crianças pequenas. Realizamos a codificação de cada indicador, constituído por diversas manifestações que foram numeradas de 1 a 14, descritas no Quadro 9.

Quadro 9 – Indicadores da Atividade Voluntária

| | |
|--|---|
| 1) Fala comunicativa semântica | Comunicação da criança com o outro pelo significado das palavras. Exemplo: conversar com outras crianças/adulto, responder as perguntas feitas pela professora, usando palavras e frases de acordo com seu significado. |
| 2) Escolha voluntária | Ocorre pela escolha da própria criança dos meios necessários para alcançar determinado fim, como escolher o jogo x em vez do y. |
| 3) Escolha de materiais | Acontece quando a própria criança escolhe os materiais necessários para execução de determinada atividade, como selecionar caixa de fósforo para construir um trem. |
| 4) Compreensão do objetivo da atividade | Consiste na operação na qual a criança compreende o objetivo da atividade, como a execução da tarefa solicitada pelo adulto. |
| 5) Interesse | A criança sente-se motivada e participa com envolvimento na realização de determinada atividade. Exemplo: solicitar silêncio para ouvir alguma história ou sair de seu lugar e ficar próxima a professora para ver o livro contado, realizar a atividade com empenho, mesmo diante de outros estímulos externos |
| 6) Formulação de perguntas | Questionamentos realizado pela criança em relação à atividade. Exemplo: Na resolução de um problema com representação por meio do desenho, uma criança pergunta o significado de uma dúzia (questionamento) ou pergunta se pode também "montar a conta" (dúvida). |
| 7) Resolução de problemas / Persistência na resolução do problema | Operação em que a criança, mesmo diante das dificuldades, se esforça para resolver determinado problema, como insistir na contagem dos dedos para resolver um problema de subtração e não conseguir. Após sucessivas tentativas, utiliza lápis para representar o problema e resolver a operação. |
| 8) Respeito às regras | Diz respeito a obediência das regras sociais pela criança no cotidiano e nas brincadeiras, como esperar o amigo voltar para ir no banheiro, formar o par correto no dominó de animais. |
| 9) Reações emocionais | Expressar emoções e sentimentos diante de determinadas situações ou realização de uma atividade, como ficar irritado quando alguém pega o seu material, sorrir, chorar, ficar envergonhado. Diz respeito também ao controle das emoções. |
| 10) Interação / Cooperação | A interação envolve o contato da criança com outras crianças ou adultos, como abraçar a professora, brincar com outras crianças, segurar no braço do amigo. Já a cooperação consiste em ações onde ocorre o sentido de intercâmbio social, como a criança emprestar um lápis para o amigo que esqueceu, ajudar o amigo na realização de determinada atividade, ajudar o amigo que caiu a se levantar. |
| 11) Criação / imaginação | Operação que exige a adoção de ideia(s) na realização da atividade, como incrementar detalhes a um desenho sobre a família, incluindo os animais de estimação, criar movimento novo em uma sequência motora. No processo de criação a atividade imaginária é desenvolvida. |
| 12) Substituição de objetos | Operação em que a criança substitui um objeto por outro na ação lúdica: usar o lápis como avião. |
| 13) Imitação | A criança reproduz ações de animais, objetos, personagens fictícios ou de ficção, como imitar um leão, carro, fantasma ou Superman. |
| 14) Assumir papéis | A criança assume papéis sociais, reproduzindo e recriando ações, como imitar uma professora em sala de aula ou representar o trabalho de um médico. |

Fonte: Criação da autora.

Após a identificação e descrição dos *indicadores da atividade voluntária* advindos da realidade concreta, criamos as diretrizes de análise da pesquisa com base nos elementos constituintes da atividade voluntária proposto por González-Moreno, Solovieva e Quintanar-Rojas (2011), representados na Figura 9.

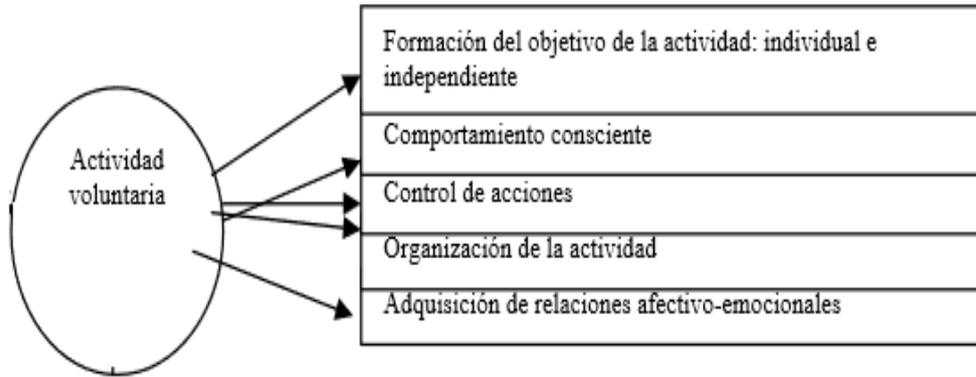


Figura 9 – Elementos constituintes da atividade voluntária
 Fonte: GONZÁLEZ-MORENO, SOLOVIEVA, QUINTANAR-ROJAS, 2011, p.22

Com base nos elementos constituintes da atividade voluntária (GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA; QUINTANAR-ROJAS, 2011), realizamos uma adaptação e agrupamos os 14 indicadores da atividade voluntária em 5 diretrizes de análise, conforme ilustra o Quadro 10:

Quadro 10 – Diretrizes de análise da atividade voluntária e seus indicadores

| DIRETRIZES DE ANÁLISE DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA | INDICADORES DA ATIVIDADE VOLUNTÁRIA |
|---|---|
| 1. Fala | 1) Fala comunicativa semântica |
| 2. Organização da atividade | 2) Escolha voluntária |
| | 3) Escolha de materiais |
| | 4) Compreensão do objetivo da atividade |
| 3. Formação do objetivo da atividade | 5) Interesse |
| | 6) Formulação de perguntas |
| | 7) Resolução de problemas/Persistência |
| 4. Comportamento consciente / Controle das ações | 8) Respeito às regras |
| | 9) Reações emocionais |
| | 10) Interação Cooperação |
| 5. Atividade lúdica | 11) Criação/Imaginação |
| | 12) Substituição de objetos |
| | 13) Imitação |
| | 14) Assumir papéis |

Fonte: Criação da pesquisadora.

4.1 Situações de Ensino Propostas pelas Professoras: Conhecimentos Espontâneos e Conhecimentos Científicos

Os conhecimentos espontâneos são aqueles adquiridos por meio de vivências e experiências práticas do sujeito, por isso, são também conhecidos como conceitos cotidianos. Já os conhecimentos científicos são provenientes dos processos de instrução e contribuem para a transformação dos conhecimentos espontâneos. Cabe ressaltar que em nenhuma atividade humana “[...] é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano” (HELLER, 2004, p.26). O desenvolvimento do indivíduo é um movimento dialético entre o cotidiano e o não-cotidiano. Uma criança que responde que chove porque Deus está chorando demonstra um tipo de conhecimento pautado na aparência, fruto de sua relação com o mundo. É somente pelo ensino, um processo deliberado e intencional, que a criança conhecerá a essência deste fenômeno – o conhecimento científico.

É pertinente destacar que a passagem dos conhecimentos espontâneos em científicos não ocorre pela superação de um pelo outro, mas pela transformação. É um movimento dialético no qual ambos conhecimentos assumem vital importância na constituição do sujeito por meio da integração e não separação.

Portanto, torna-se essencial que o professor parta dos conhecimentos que as crianças já dispõem – os conhecimentos espontâneos e atue na zona de desenvolvimento proximal por meio de potentes mediações nas quais as crianças possam expandir seus conhecimentos e experiências rumo aos conceitos científicos.

Por exemplo no Quadro 11 exemplificamos de forma abreviada alguns registros da pesquisadora em situações nas aulas das professoras:

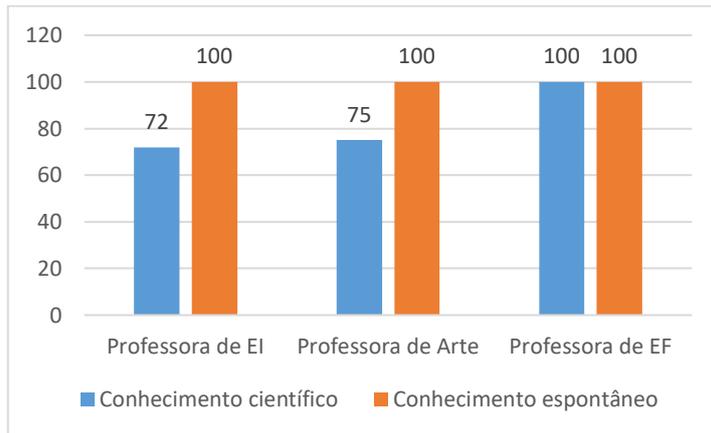
Quadro 11 – Descrição de aulas da observação participante

| Aula Data | Professor | Atividade Descrição da atividade | Tipo de conceito |
|------------------|------------------|--|---|
| 13/09/18 | EI | <p>Música Pomar / Brincadeira “Salada de frutas” / Cartaz árvores frutíferas</p> <p>As crianças cantaram a música “Pomar” (Palavra Cantada). Em uma roda ao centro da sala e crianças sentadas no chão, a professora fez a brincadeira “Salada de frutas”. Dentro de uma sacola colocou várias frutas de plástico. As crianças pegaram uma fruta surpresa e deviam nomeá-la, dizendo se ela dava em árvore ou não e o nome da árvore frutífera. Após a dinâmica, a professora disponibilizou fotos de árvores frutíferas em um cartaz e, coletivamente, perguntava para as crianças se sabiam o nome da árvore frutífera e como escrevia. A professora assumiu a função de escriba, registrando no cartaz o nome das árvores frutíferas, mas questionando as crianças como fazia para escrever as palavras.</p> | <p><i>Espontâneo</i> Nomeação da fruta e árvore frutífera</p> <p><i>Científico</i> Árvore frutífera Aquisição do sistema de escrita</p> |
| 21/09/18 | EI | <p>Parque</p> <p>As crianças foram levadas para brincarem livremente no parque, tanto nos brinquedos (balanço, escorregador, ponte, gira-gira) como no tanque de areia com baldes, formas e brinquedos (escavadeiras, caminhões).</p> | Espontâneo |
| 12/11/18 | EI | <p>Brinquedo</p> <p>Dentro da sala de aula, as crianças ficaram à vontade para brincar com seus próprios brinquedos trazidos de casa ou aqueles disponíveis na escola. A professora fica sentada em sua mesa corrigindo cadernos e atividades.</p> | Espontâneo |
| 16/10/18 | Arte | <p>Confecção de binóculo</p> <p>Os ajudantes distribuem os tapetes de EVA que ficam em cima da mesa de cada criança para não sujar e uma toalha para limpar a mão e a tinta. A professora apresentou um modelo de binóculo e pediu para sentar em grupos. Distribuiu para cada grupo uma caixa de tintas para ser compartilhada entre seus membros. Cada criança pôde pintar livremente. O barbante e a união dos rolos de papel higiênico com um pedaço de EVA foram realizados pela professora. Enquanto entregava os binóculos às crianças, elas passaram a fazer observações dentro da sala de aula. Após finalizar todos os binóculos, a professora levou as crianças no parque para fazer observações.</p> | <p><i>Científico</i> Construção de brinquedo é um objeto de ensino da área de Arte</p> |
| 13/09/18 | EF | <p>Queimada</p> <p>A professora retomou as regras da Queimada verbalmente, mas não demonstrou. Ela escolheu as equipes, distribuindo em seguida coletes vermelhos e verdes. A delimitação do espaço ocorreu por meio de cones. O jogo apresentou muitas paradas em função de explicações sobre regras ou comportamento dos estudantes.</p> | <p><i>Espontâneo</i> Movimentos corporais</p> <p><i>Científico</i> Jogo é objeto de ensino da área de Educação Física</p> |

Fonte: criação da autora

Pelo Quadro 11 é possível analisar a presença de conceitos do tipo espontâneo, aqueles desenvolvidos pela criança com base em suas percepções e experiências, como também conhecimentos científicos, aqueles que se consolidam como os objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento.

O Gráfico 1 sintetiza a presença destes tipos de conhecimentos nas 15 aulas observadas:

Gráfico 1 – Tipos de Conhecimento: Observação Participante

Fonte: Criação da pesquisadora

Constatamos que a escola pesquisada atende as premissas preconizadas em seu PPP, cuja função da escola é o ensino de conhecimentos científicos, mas tomando como referência que sua aquisição ocorre pela transformação e não pela superação de um conhecimento pelo outro. Os conhecimentos espontâneos também se fazem presentes no cotidiano escolar, sobretudo, quando as profissionais questionam as crianças sobre o que elas acham sobre o que é determinado conceito, no sentido de conhecer a zona de desenvolvimento real e poder atuar na zona de desenvolvimento proximal a fim de transformar os conhecimentos iniciais.

Exemplificando, o conteúdo específico “Brincadeira popular” foi oportunizado pela professora Letícia, especialista em Educação Física por meio do Pega-pega Espelho (12/09/18) e Pega-pega Americano (27/09/18).

A professora iniciou a aula pedindo que as crianças formassem uma roda e sentassem no chão para realização do alongamento. Em seguida, explicou a brincadeira pega-pega espelho. Ao ser pego a criança fazia uma pose e só seria liberto se outra criança em sua frente reproduzisse sua pose. No meio da aula, a professora interrompeu para beber água: primeiro as meninas, depois os meninos. Explicou a atividade de revezamento com bola. Formaram-se três filas. O primeiro de cada turma recebeu uma bola. Ao sinal do apito, corriam à frente e contornavam um cone, entregando a bola para o próximo da fila.

Trata-se de um conhecimento científico, pois é objeto de ensino das aulas de Educação Física. É certo que as crianças já adquiriram a habilidade motora “correr” em suas experiências cotidianas – característica do conhecimento espontâneo, no entanto, é na escola que esta habilidade se complexificará por meio do ensino:

Essa intencionalidade pressupõe a sistematização das atividades, cujos conteúdos privilegiem elementos que contribuam para o desenvolvimento da

criança, como, por exemplo, lateralidade, equilíbrio, coordenação motora, noções de espaço e tempo, noções sobre a imagem do corpo, da expressão corporal, de controle tônico, entre outros. *Além da intencionalidade e da sistematização das atividades, é imprescindível levar em consideração as peculiaridades das crianças pequenas, abordando esses elementos de forma lúdica* (IZA; MELLO, 2009a, p.292-293, grifo nosso).

Como bem postulado pelas autoras supracitadas, é essencial considerar as especificidades das crianças pequenas, com a abordagem de conteúdos de maneira lúdica. A professora Letícia escolheu uma brincadeira para ampliar as possibilidades motoras da criança.

O mesmo pôde ser percebido pela professora Cristiane, especialista em Arte, que para trabalhar o som grave e agudo (25/09/18) remeteu ao som do sapo e da estrelinha com o uso do teclado, cantando música e uma brincadeira para memorização do som. Percebe-se neste caso, que o trabalho da professora contemplou o conceito de grave/agudo, afetando qualitativamente o desenvolvimento psíquico da criança (percepção, atenção, memória, linguagem etc.).

Apresentação do som grave (sapo) e agudo (estrelinha) no teclado pela professora. Ao som do sapo (grave), as crianças foram orientadas a sentar, ao som da estrela (agudo) a ficar de pé, levantar o braço para o alto e girar as mãos. Canto das músicas “O sapo não lava o pé” e “Brilha, brilha estrelinha” na voz grave/aguda. Repetição do nome da criança na voz grave/aguda no teclado. A professora deixou que cada criança tocasse um pouco no teclado para conhecê-lo. Confecção da Estrelinha (ponteira de lápis): distribuição de um pedaço de EVA com o molde de duas estrelas para ser recortada pela própria criança. A professora colou as duas partes da estrela com cola EVA e distribuiu um tubo de cola glitter para que cada criança enfeitasse sua estrela em grupo, orientando que os estudantes trocassem entre si as cores.

Já em relação à professora de El Tatiana, esta utilizou a música “Pomar” e a Brincadeira “Salada de frutas” (Quadro 11) para desenvolver o conceito “árvore frutífera”, mas ao solicitar que as crianças nomeassem as frutas utilizou os conhecimentos espontâneos das crianças, indicativo de como ambos conhecimentos se inter-relacionam. Cabe ressaltar que em 29% das aulas da professora Tatiana (brinquedo e parque) foram permeadas essencialmente por conhecimentos espontâneos, pois não houve intervenções intencionais por parte desta profissional.

O Gráfico 2 apresenta a “Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Fala”, manifestada pelo indicador *fala comunicativa*, presente em 100% das aulas das professoras de El, EF e Arte.

Gráfico 2 – Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Fala

Fonte: Criação da pesquisadora.

É pertinente destacar que muitos diálogos entre as crianças não foram capturados pelas filmagens em decorrência de vários fatores, como barulho externo e da própria sala de aula, conversas em tom baixo etc. Como as observações foram coletivas, a pesquisadora se posicionou em um canto da sala para uma investigação global das ações, mas muitas delas não foram audíveis. Cenas de crianças conversando com seus parceiros mais próximos foram recorrentes, mas impossível à pesquisadora de se inteirar de cada um deles, sobretudo, no momento da explicação pela professora, para não atrapalhar a aula. Em momentos de maior liberdade, a pesquisadora se locomoveu na sala de aula observando as produções e/ou fazendo questionamentos às crianças. Nesse sentido percebemos que o diálogo entre as crianças foi o mais recorrente. Quando audíveis, o conteúdo da fala semântica comunicativa tratava tanto do conteúdo da atividade que estavam produzindo, como comentários acerca de suas produções, como dizer que já terminou ou mostrar a atividade para o amigo ou professora dizendo que está lindo. Também houve falas apontando o comportamento do amigo, que não terminou a atividade ou estava fazendo errado, por exemplo.

A **fala comunicativa semântica** foi, sem dúvida, um dos indicadores da atividade voluntária mais recorrentes em sala e aula, pois exprime a comunicação da criança com o outro pelo uso adequado dos significados das palavras e/ou as respostas das crianças frente às perguntas feita pelo professor ou amigo: *Como se escreve quati? Como chama a árvore que dá o limão? Como está o tempo hoje? Quantas crianças vieram? Qual a primeira letra da palavra Gustavo?*

Houve diversas passagens nas quais a fala da criança expressou um nível de interiorização maior em relação ao conceito, pois envolveu diferentes generalizações da criança em torno de um objeto ou fenômeno, como presenciado na situação abaixo:

Registro de observação do dia 12/09/18 – Aula 2 da professora de EI: Texto sobre quati

Professora Tatiana: - *O quati é um mamífero, ou seja, ele nasce dentro da barriga da mãe e mama quando bebê. Nós vamos pintar apenas os animais mamíferos. Olha o passarinho...será que ele é mamífero?*

Gustavo: - *É uma ave!*

Professora Tatiana: - *E a tartaruga?*

Evelise: - *A tartaruga é mamífero?*

Gustavo: - *Réptil!*

Karen: - *São réptil! (sic)*

Evelise: - *A baleia é mamífero.*

Professora Tatiana: - *Mas a baleia não vive na água?*

Juliana: - *Mas ela mama.*

Evelise: - *E o porco e o hipopótamo?*

Professora: - *Não pode falar, pensa.*

Depois de um tempo Evelise diz: - *Eu tô pensando, mas eu não sei!*

Professora não responde ou não ouve.

Quando Evelise afirma que a baleia é mamífero, quando Gustavo responde que a tartaruga é um réptil e não um mamífero e quando Juliana responde ao questionamento da professora de como a baleia é mamífero se vive na água e a menina responde que é porque mama, todas as crianças demonstraram ter dado um impulso qualitativo em seu pensamento abstrato. Se Juliana respondesse que a baleia era um peixe porque vive na água, denotaria um pensamento empírico, já que a generalização ocorreria a partir das condições concretas (externas). Evelise, Juliana e Gustavo deram pistas do seu pensamento por complexos, pois de acordo com Vygotski (1993), este tipo de pensamento se caracteriza pela superação das percepções subjetivas e se dirige à compreensão das essências peculiares dos objetos e fenômenos, com seus sentidos e significados particulares. O tipo de generalização envolvido no conceito de baleia foi o complexo associativo, pois:

[...] baseia-se em qualquer conexão associativa que a criança estabelece com alguma característica do objeto que serve como núcleo do futuro complexo do experimento. Em torno deste núcleo pode construir um complexo inteiro, e inclusive, nele incluir os mais diversos objetos, com base em que alguns têm a mesma cor que o objeto citado, outros pela sua forma, pelas suas dimensões, ou por qualquer outra característica distintiva que a criança perceba (VYGOTSKI, 1993, p.140).

As crianças associaram a baleia em torno de um núcleo comum a todos: mamífero. A partir deste núcleo, as crianças passam a associar e incluir todos os tipos

de animais, sejam terrestres, aquáticos, voadores, carnívoros, herbívoros, onívoros. O núcleo “amamentar” torna-se a referência para a criança, independentemente do tipo de alimentação e o habitat do animal. A única ressalva a ser considerada neste diálogo foi a mediação da professora Tatiana. Foi produtiva a intenção da professora em estimular a criança pensar, mas depois de um tempo, Evelise continuou a não saber se o porco e o hipopótamo eram mamíferos, motivo que a fez pronunciar: - *Eu tô pensando, mas eu não sei!* Pistas sobre estes animais ajudariam Evelise a estabelecer relações e generalizações. A professora Tatiana não ajudou a criança a sanar sua dúvida, não fez perguntas necessárias para que ela pudesse chegar a uma conclusão, mesmo que fosse errada, pois só falar para a criança pensar não é suficiente.

Nas demais situações, presenciamos comentários das crianças que expressam formas de pensamento por complexos:

Registro de observação do dia 12/09/18 – Aula 2 da professora de EI: Listagem das frutas

Enquanto as crianças terminam a listagem, Gabriel mostra sua atividade para a pesquisadora, que o questiona sobre as frutas que mais gosta. Em seguida pergunta: - *E tem alguma que você não gosta?*

Gabriel: - *Kiwi e nem de tomate.*

Pesquisadora: - *Tomate é uma fruta?*

Gabriel: - *Sim.*

No mesmo dia, Gabriel se dirige à pesquisadora: - *Olha nossa experiência [germinação da batata].*

Ana Luíza: - *Tá saindo uma raiz.*

Gabriel: - *A minha lá em casa tá murchando.*

Pesquisadora: - *O que aconteceu?*

Gabriel: - *Ela precisa de água, sol e um pouco de sombra.*

Pesquisadora: - *E a planta respira?*

Gabriel: - *Nas folhas, ela respira, a árvore. E quando ela respira, ela solta ar.*

Pesquisadora: - *Muito bem*

Registro de observação do dia 16/10/18 – Aula 9 da professora de Arte: Construção do binóculo

Pietro: - *Tia, eu vou fazer as cores primárias.*

Professora: - *Isso, você pode fazer as cores primárias.*

Registro de observação do dia 30/10/18 – Aula 10 da professora de Arte: Desenho da menina

Karen: - *Vou fazer o osso!*

Registro de observação do dia 30/10/18 – Aula 11 da professora de Arte: Confecção da árvore de Natal

Ana Luíza: - *Olha o floco de neve!*

Pesquisadora: - *Onde?*

Ana Luíza mostra a árvore de Natal e a menina justifica: - *É que às vezes cai neve...*

Pesquisadora: - *Aqui no Brasil cai neve?*

Crianças: - *Não!*

Pesquisadora: - *Onde cai neve?*

Vinícius: - *Em outros países. Países e lugares onde é gelado!*

Melissa: - *No Polo Norte!*
 Pesquisadora: - *Muito bem!*

Registro de observação do dia 12/11/18 – Aula 6 da professora de EI: Dia do brinquedo

Enquanto 10/11/18 – Brinquedo

Evelise diz á pesquisadora: - *Tia, sabia que nós vamos na praia?*

Karen diz: - *Eu vou mostrar as roupas* [e abre uma mochila pequena com várias roupas de bebê].

Ana Luíza mostra uma roupa de frio.

Karen diz: - *Gente, essa é de frio!*

[...]

Rayla escolhe a roupa e se pronuncia: - *Pode colocar um macacãozinho?*

Evelise: - *Pode!*

Karen: - *É shorts, tá calor* [e vão para praia].

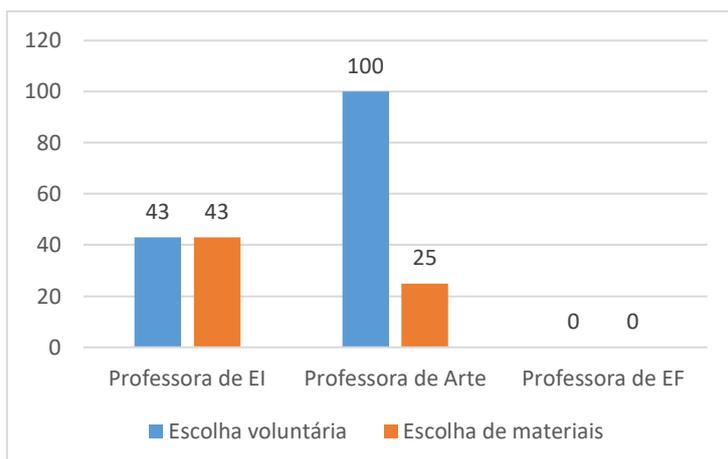
Pesquisadora intervém: - Mas vocês não vão para a praia?

Evelise responde: - É que tá de noite!

É possível perceber as generalizações mais acuradas nas falas das crianças, um processo de transição do empírico para o abstrato: “O movimento de percepção do conceito é a passagem do concreto, sensorial ao abstrato, imaginável (DAVIDOV, 1988, p. 101-102). Gabriel sabe que o tomate é fruta, que a planta respira pela folha e necessita de água, sol e sombra; Pietro conhece cores primárias; Karen quis incorporar o osso no desenho da menina e demonstrou seu conhecimento sobre a vestimenta adequada para determinada época do ano; já Vinícius e Melissa revelaram que nos países mais frios é que se cai neve. Tais generalizações são reflexo das experiências e de um processo de ensino. Desta forma, evidenciamos a importância do professor promover atividades desafiadoras nas quais as crianças possam resolver os problemas, realizar abstrações e generalizações que potencializem seu pensamento pré-conceitual.

Este tipo de fala mais sofisticada foi menos perceptível nas aulas de Educação Física, talvez porque nestes momentos, a maior forma de comunicação das crianças é a expressão corporal. Isto não quer dizer que sua incidência não tenha se manifestado, pois as crianças conversam a todo momento nas aulas de Educação Física, mas muitos diálogos não foram capturados pela câmera ou registrados no diário de campo em virtude do barulho por conta das brincadeiras e a distância da câmera em relação a elas.

O Gráfico 3 apresenta a “Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Organização da atividade”, formada pelos indicadores escolha voluntária e escolha de materiais.

Gráfico 3 – Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Organização da Atividade

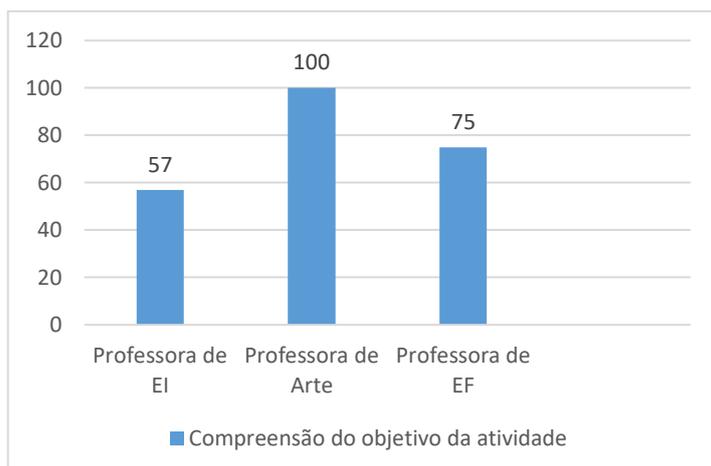
Fonte: Criação da pesquisadora.

No quesito **escolhas**, nas aulas da Educação Física foi a professora Letícia foi quem escolheu as equipes e definiu o material que as crianças iriam utilizar. É importante frisar que isto não significa que esta profissional não oportuniza momentos de escolhas, pois a observação de quatro aulas é insuficiente para realizar tal afirmativa.

Nas aulas da professora de EI Tatiana, as crianças apenas escolhem as cores que querem pintar as atividades, pois a definição do material é realizada por esta profissional. O percentual de 43% tanto na escolha voluntária quanto a de materiais nestas aulas se sucederam nas situações espontâneas (parque, brinquedo, jogo de papéis), nas quais as crianças podiam fazer escolhas sobre o que brincar, qual brinquedo ou material a ser utilizado na realização de suas atividades.

Nas aulas de Arte da professora Cristiane é que se evidencia um aumento de escolhas pelas crianças, pois em suas produções, escolhiam a cor que iriam pintar, o enfeite a ser produzido, a forma/disposição de como iria decorar. O processo de escolha também aconteceu na formação de grupos, pois a maioria de suas aulas foi realizada em duplas, trios e até quartetos.

O Gráfico 4 evidencia a “Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Formação do objetivo da atividade”, verificada por meio do indicador compreensão do objetivo da atividade pela criança.

Gráfico 4 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Formação do Objetivo da Atividade

Fonte: Criação da pesquisadora.

Em relação à **compreensão do objetivo da atividade**, pelo Gráfico 4 é possível depreender que tanto nas aulas de Arte e de Educação Física existe o reconhecimento do objetivo da atividade por parte das crianças, talvez, por se tratar de conteúdos de origem operacional. Apenas em uma das aulas de Educação Física, a Queimada, algumas crianças demonstraram não compreender o objetivo da atividade, mesmo com incisivas paradas da professora durante o jogo.

Já os conteúdos de origem conceitual demandam um nível maior de conscientização acerca da atividade:

Por meio das atividades que implementa, a criança entre 3 e 6 anos encontra-se num momento decisivamente evolutivo. Contando com a mediação do outro (adulto ou criança mais experiente), é capaz de fazer análises, sínteses e generalizações primárias, identificando e destacando as propriedades principais dos fenômenos que a cercam, sintetizando-as para sua melhor compreensão. No exercício de análises e sínteses, processos inter-relacionados e complementares, ensaia suas primeiras generalizações, pelas quais raciocina do específico para o geral e vice-versa, elaborando as premissas para o pensamento complexo requerido pelas atividades de estudo e de estudos ulteriores. Portanto, esta é uma etapa de intensas possibilidades para as mais diversas formas de aprendizagens e sistematização de conhecimentos, imprescindíveis na estruturação das principais propriedades da personalidade: as capacidades e os traços do caráter (MARTINS, 2006, p.35-36).

A mediação é fundamental para a elaboração conceitual e a constituição da consciência pela criança. É preciso que o professor ensine a criança a pensar para que ela faça suas análises, sínteses e generalizações, semelhante à forma como ocorreu na situação de rotina no dia 14/11/18:

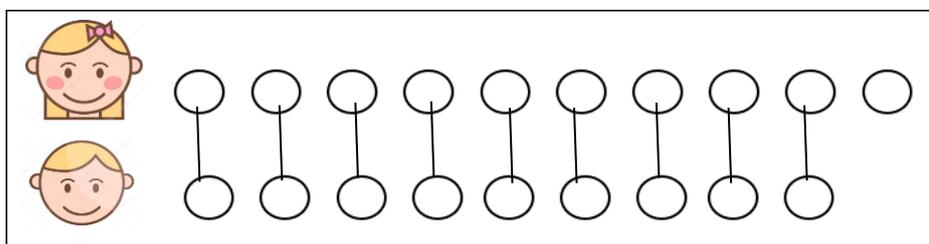
Registro de observação do dia 14/11/18 – Aula 7 da professora de EI: Rotina (contagem das crianças presentes e ausentes)

Professora Tatiana: - *Tem mais meninos ou meninas?*

Gabriel: - *Meninas porque 9 é pouco do que 10*

Professora Tatiana: - *Porque 9 é menor que 10. Vamos ver?*

A professora desenhou na lousa o rosto de uma menina e solicitou que as crianças a ajudassem a contar as 10 crianças representadas por meio de bolinhas. A professora adotou o mesmo procedimento com os meninos, desenhando 9 bolinhas. Em seguida, estabeleceu a correspondência um a um para compreensão do porque há mais meninas que meninos



Evelise: - *Tia vai faltar 1!*

Professora: - *Quantas meninas a gente tem a mais*

Crianças: - *Uma!!!*

Observamos que a professora incentiva as crianças a pensarem quando dirige questionamentos às crianças. Gabriel demonstrou já ter internalizado as operações mentais e, conseqüentemente, a consciência sobre esta atividade. As demais crianças, após a contagem, identificaram que há mais meninas que meninos, pois é um tipo de conhecimento que incide sobre o campo empírico, facilmente de ser resolvido contando criança uma a uma. Já a pergunta sobre quantas meninas tem a mais, envolve o pensamento abstrato. Para ajudar no processo de conscientização das crianças, a mediação da professora foi determinante, pois não é qualquer mediação que promove o desenvolvimento, há de se promover orientação e níveis de ajuda às crianças. A professora optou em ajudar as crianças a pensarem por meio da realização coletiva da tarefa, um nível de ajuda do tipo 3: Demonstração parcial da tarefa.

Segundo Guerra:

A aplicação dos níveis de ajuda constitui o centro da fase de instrução durante a realização de um experimento instrutivo [atividade] e destaca o papel decisivo do pesquisador [professor] na condução da atividade, que promove a interação entre ele e o menor [criança] para que este se aproprie do modo de solução da tarefa (GUERRA, 2005, p.65).

Os tipos de ajuda são variados e dependerão da compreensão da criança. O Quadro 12 apresenta os níveis de ajuda e algumas ações orientadoras do professor.

Quadro 12 – Níveis de ajuda e ações do professor no processo de mediação

| NÍVEIS DE AJUDA | AÇÕES |
|--|--|
| <p>1- Reorientação da atividade Neste nível de ajuda ocorre a reorientação da atividade de modo que se torne claro para a criança. É essencial o educador comprovar que a criança compreendeu a tarefa: “[...] para evitar que a solução incorreta ocorra devido à incompreensão do que ele deve executar” (AKUDOVICH, 2011, p.36). Se efetiva exclusivamente pela instrução verbal por meio de linguagem curta e objetiva.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Repetir a instrução. - Orientar a tarefa de outro jeito. - Solicitar justificção da tarefa feita. - Chamar a atenção para o resultado da tarefa. - Alertar sobre a presença de um erro e desejo de procurá-lo. - Chamada de alerta: Presta atenção! Está seguro? Olhe bem! Observe o modelo. Olhe atentamente o que precisa ser feito primeiro... - Realizar perguntas de confirmação: Qual foi a orientação? O que falei para você? Você entendeu o que deve fazer? Diga o que é isso? Diga o que você deve fazer? |
| <p>2- Orientação parcial da tarefa Este nível de ajuda é realizado quando a criança apresenta dificuldades na realização de determinada parte da tarefa. Pela instrução verbal há os “chamados de atenção” - palavras ou frases que guiam a criança na execução da tarefa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Aprovar as ações executadas corretamente: Muito bem! Perfeito! Certo! Parabéns! - Insinuar os erros cometidos: O que se passa primeiro? Veja o resultado! Conte novamente! Pense bem! Olhe bem aqui! - Fazer perguntas de apoio: Por que ...? O que são eles?, Quais são os nomes deles? Para que serve...? Tente ver se a resposta que você chegou corresponde à pergunta feita. Me diga, onde é esta peça? Por que escolheu essa peça? - Promover reflexões sobre para a correção do erro. - Oferecer explicação das etapas para correção do erro. - Orientação da atividade com estímulos: Você deve apontar a figura que sobrou, há sempre uma que sobra e os outros são uma família... Bem, vamos ver se você conhece todos esses números, sempre começa desse lado... OBS: não usar as seguintes frases: Não é assim! Está mal! Está errado! |
| <p>3- Demonstração parcial da tarefa Este nível de ajuda é utilizado quando a criança não compreende as instruções verbais e o educador recorre a outros meios de demonstração da tarefa, como gestos, mímicas, imagens, objetos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Demonstração da parte inicial ou de uma das etapas da tarefa que apresenta dificuldades. - Introdução de objetos contendo a ação para manipulação e ilustrar partes da tarefa. - Ações de manipulação, modelagem, desenhos, contornos. - Exemplificar partes da tarefa com uma similar - Fazer juntos operações da tarefa. - Perguntas e tarefas de suporte inclusão e exclusão: se a criança não sabe a figura de um animal é a que sobra dentro de uma família; o educador fará a seguinte intervenção utilizando os cartões: Você sabe o que é isso? E isso? Se parecem? Como eles são parecidos? Então este gato pertence a qual grupo? |
| <p>4- Orientação total da tarefa Se mesmo após a demonstração parcial da tarefa a criança não responder ou apresentar dificuldades na realização da tarefa, há necessidade da explicação passo a passo das ações que formam a atividade</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Explicação detalhada das operações da tarefa verbalmente. - Explicação detalhada da tarefa usando objetos que fazem parte de seu conteúdo. - Realização simultânea de uma das etapas da tarefa, de sua parte inicial, de várias partes ou de toda tarefa. |
| <p>5- Demonstração total da tarefa Na ausência de resposta ou execução da tarefa, há necessidade da explicação simultaneamente com a demonstração dos passos da atividade, numa realização conjunta</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Exemplificação com outra tarefa semelhante fazendo a mesma explicação. - Executar explicações conjuntas das operações com suporte em objetos que fazem parte da ação. - Realização conjunta da tarefa em passos sequenciados. - Exemplos: guiando a mão para pegar o objeto solicitado. |

| | |
|--|---|
| <p>entre criança e educador. Porém: “A demonstração da atividade não pode ser confundida com a resolução da tarefa em vez da criança” (ALVAREZ CRUZ, 1997, p.64). A criança deve se apropriar da essência da atividade pela demonstração do professor.</p> | <p>- Realização conjunta de uma das etapas da tarefa, de sua parte inicial, de várias partes ou de toda tarefa. - Perguntas e tarefas de suporte inclusão e exclusão: a criança sabe que gato é gato e cachorro é cachorro, mas não sabe que eles pertencem ao mesmo grupo de animais; o educador com apoio de cartões pergunta e/ou demonstra, conforme a necessidade e da resposta dada pela criança, as características essenciais, identificando as semelhanças entre ambos: Olhe isso... Tem olhos, orelhas, cauda...São da mesma família? E a flor? Tem olhos, orelhas e cauda? Vamos ver o que ela tem... Tem folha? E essa outra flor, tem também?</p> |
|--|---|

Fonte: Adaptação: Alvarez Cruz (1997), Akudovich (2011), Guerra (2005), Rivero (2014) e Serrano (2018)

No mesmo dia, ao final da aula, foi possível analisar o desenvolvimento de operações mentais por Gabriel e a mediação realizada pela professora Tatiana:

Registro de observação do dia 14/11/18 – Aula 7 da professora de EI: Situação-problema de divisão (distribuição de bananas para 2 macacos)

Professora Tatiana: - *Aconteceu alguma coisa com esses 2 macaquinhos e nós vamos ajudá-los.*

Karen e Gabriel discutem entre si sobre quantidade de bananas.

Professora Tatiana: - *Eu tenho 10 bananas e 2 macaquinhos, um de cada lado.*

Gabriel interrompe: - *Fica 5 a 5.*

Professora Tatiana: - *Olha o Gabriel, gente?*

Karen: - *É 5 para cada.*

Professora Tatiana: - *Eu preciso alimentar os macacos... [repete a instrução].*

É deixado um momento para que as crianças experimentem. Melissa divide as bananas estabelecendo o critério 1 a 1: coloca uma banana para um macaco, depois para outra.

Há crianças que não compreendem o que era para ser feito, como Juliana que questiona: - *Eu tenho que dar 5?*

Professora chama Gustavo para ajudá-la: - *Como ele vai dividir 10 bananas para dois macaquinhos? O Gustavo falou que vamos dar uma banana para um macaco e uma para o outro [pede para Gustavo segurar uma banana e a outra coloca em cima da mesa de uma das crianças que sentam na frente].*

Em seguida diz: - *Arruma as bananas que eu vou passar cola!*

Evelise: - *Tia, eu consegui!*

Pesquisadora: *Parabéns!*

Professora: - *O Israel colocou uma banana embaixo da outra, 5 de cada lado. Muito bem!*

Professora passa de mesa em mesa e vai colando.

Karen diz: - *Tia, eu colo o meu!*

Professora: - *A Ana Luíza ainda está no cabeçalho*

Gabriel demonstrou ter conscientizado do problema, outras crianças buscaram resolver para compreendê-lo, enquanto Juliana preocupava-se em obter a resposta. Por isso, a professora Tatiana utilizou diferentes tipos de ajuda: i) reorientação da atividade, repetindo a instrução, ii) orientação da atividade, aprovando as ações executadas por algumas crianças como Israel e Evelise, iii) demonstração parcial da tarefa, introduzindo material manipulativo e fazendo juntos as operações da tarefa.

Não há como precisar se houve a conscientização da atividade por todas as crianças. Para esse feito, teríamos que realizar um acompanhamento individual de

cada uma. Por isso, este episódio comportamental está em processo. Mas, faltou um acompanhamento com outras crianças, pois a professora Tatiana somente soube no final da aula o atraso de Ana Luíza quando foi colocar a cola. Não podemos afirmar se a menina prestou atenção nas orientações dadas pela professora ou se estava focada na cópia, se tomou ciência da atividade ou não.

Outra situação que demonstra níveis de compreensão diferenciada entre as crianças são as atividades de rotina. As noções temporais postas no calendário são aquelas que as crianças facilmente sabem reconhecer, porém a disposição sequencial gráfica do calendário, a sequência numérica e a escrita dos numerais são pontos que denotaram diferentes níveis de conscientização da atividade pelas crianças, o que requer diferentes níveis de ajuda.

David que apresentou dificuldade na localização do calendário e a professora apontou com o dedo no quadrado onde deveria fazer o sol. Dar as respostas, deixando apenas para o aluno a ação para executá-la, constitui para Serrano (2018), um erro no processo de ajuda. David compreendeu o porquê deve desenhar o sol naquele espaço? Para Yara, a professora deu instruções verbais: - *Procura onde você fez o 13 que foi ontem, é no próximo quadradinho...* Outras crianças apresentaram a mesma dificuldade que Yara, mas pediram ajuda para seus colegas. Houve uma ajuda do tipo 2- Orientação parcial da tarefa, pois a professora utilizou uma instrução verbal, os “chamados de atenção” – o número 13, que guiou a criança na execução da tarefa. Juliana questionou como faz o 14 e o nível de ajuda proposto foi o 3- Demonstração parcial da tarefa, pois realizou a atividade coletivamente a atividade: perguntou para a classe como faz o 14 e as crianças que já dominavam o conceito responderam. E Juliana? Será que esta mediação a ajudou a compreender o processo de inclusão hierárquica? Que 14 é formado pela inclusão de $1 + 1 + 1...$ Ou o conjunto $10 + 4$?

Pesquisa realizada por Rocha (2013) sobre a memória indicaram que listas com nomes de alunos, o alfabeto, o cartaz de frequência dos alunos e o calendário são atividades que ornamentam as paredes das salas de aula tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental relacionadas à mediação da memória, realizadas todos os dias, mas quase nunca são meios de registro para serem, no futuro, recuperadas:

[...] estas práticas assemelham-se mais a um ritual do que a um conjunto de informações que realmente importam, que são relevantes. A produção destes materiais (as decisões sobre seus conteúdos, a escrita das palavras, os

símbolos escolhidos é feita, via de regra, pelas professoras, sem a participação dos alunos. Para que servem então, estas produções? De que modo afetam as crianças e tornam-se significativas para sua compreensão do mundo, da vida, para rememoração do cotidiano? Em que medida contribuem para que percebam, nas estratégias usadas, o poder dos signos? (ROCHA, 2013, p.118).

A mediação pedagógica é de planejamento intencional, de ensino com foco na aprendizagem e desenvolvimento humano. Significa orientação, onde mais sobre “o que fazer” deve-se privilegiar o “como fazer”, afinal de contas, “as perguntas são mais importantes que as respostas”. Uma situação que denota esta condição foi presenciada na situação abaixo:

Registro de observação do dia 09/11/18 – Aula 5 da professora de EI: Jogos de papéis (Biblioteca)

Pesquisadora vê Evelise com um dicionário e a questiona: - *Que palavra você encontrou no dicionário?*

Evelyn: - *Amigo!*

Pesquisadora: - *E o que o dicionário diz que é um amigo?*

Evelise faz uma pausa e pesquisadora percebe que é por causa da letra de imprensa minúscula e ela diz: - *Você não consegue ler?*

Evelise: - *Não!*

Pesquisadora: - *Não tem problema, você está aprendendo ainda, mas o que você acha que é um amigo?*

Evelise: - *Ele é bom para brincar... para quando outra pessoa tá sozinha.*

Pesquisadora: - *Muito bem!*

A pesquisadora ajudou Evelise a pensar e não a dar respostas, no entanto, mesmo com a vasta experiência na área de Educação Infantil, faltou-lhe a sistematização do conceito, lendo para Evelise se o conceito por ela definido se aproximava ou se distanciava do conceito dado pelo dicionário. Esta situação reflete o desafio de atuar e pesquisar crianças pequenas e os dilemas que envolvem a *práxis* pedagógica, visto que esta dificuldade somente fora percebida nas transcrições pela pesquisadora. E o mesmo desafio é posto diariamente pelas professoras em seu cotidiano, pois todas elas realizaram potentes mediações junto aos estudantes, promoveram acompanhamento passando de mesa em mesa, verificando quem necessitava de ajuda; no entanto, há situações que nos escapam, passam despercebidas. É justamente estas condições que devem ser objeto de estudo, para que possamos refletir e aprimorá-las.

Grande parte das intervenções realizadas pela professora Tatiana foi a realização conjunta da atividade, mas sabemos que nestas condições, apenas as crianças que dominam os conceitos é que respondem. E os que não dominam? Ficam

silenciados? Nas transcrições realizadas, na aula da professora Tatiana, a participação de Antônio, David, Iago e Júnior – as crianças que apresentam maiores dificuldades são muito discretas. Já nas transcrições das aulas da professora Cristiane, tais crianças aparecem e esta condição está relacionada na forma como a professora organiza o coletivo: “Costuma-se perguntar como se porta uma ou outra criança no coletivo. A pergunta que fazemos é como cria o coletivo, em uma ou outra criança, as funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1995, p.151).

Nesse sentido, vale retomar e analisar um fragmento da aula da professora Cristiane ocorrida no dia 30/10/18, cuja atividade era o desenho de uma menina, uma atividade simples e que frequentemente se observa no cotidiano das escolas. É comum solicitar o desenho da mãe, do pai, professora; mas, geralmente, são apresentadas de forma espontaneísta, na qual cada criança realiza seu desenho sem intervenções da professora. Se tem a ideia de que o objetivo do ensino da arte é a expressão, então no imaginário de muitos educadores, o desenho deve ser de livre expressão. E o ensino? O exemplo abaixo ilustra uma possível intervenção:

- Muito bem! – disse o professor, ao ver o desenho da criança.
 - Você trabalhou bem. Amanhã consertará um pouco este esquiador, você vê? Sua cabeça não saiu muito bem; e então o seu desenho sairá muito bem. A valorização impulsiona a criança a repetir seus esforços.
 (LIUBLINSKAIA, 1981, p.339)

Para o desenvolvimento da atividade voluntária é preciso valorizar o esforço da criança, de sua voluntariedade na execução de determinada atividade, mas não se pode deixar de alcançar o objetivo planejado e não impulsionar a criança a aprimorar sua atividade. Eis a atuação da professora Cristiane:

Registro de observação do dia 30/10/18 – Aula 10 da professora de Arte: Músicas e dramatizações sobre o corpo humano e desenho de uma menina

A professora inicia a aula cantando músicas sobre o corpo humano. As crianças cantam e realizam expressões faciais e corporais em ritmos diferenciados. Em seguida, pede que uma criança deite no chão em cima do papel pardo e as próprias crianças vão realizando o contorno de corpo. Depois, cola o cartaz em tamanho real na lousa e começa a questionar criança por criança:

Professora Cristiane: - *Karen, o que está faltando?*

Karen: - *Cabelo.*

Professora Cristiane: - *Eu vou desenhar o cabelo*

Karen Cristiane: - *Cacheado, igual da professora.*

Juliana: - *Igual o meu também.*

Professora Cristiane: - *Júnior, o que está faltando?*

Evelise responde: - *O Olho, o nariz...*

Juliana corrige: - *É o Júnior!*

Professora Cristiane: - *Vinícius, agora é para prestar atenção na professora, vira para frente!*

Júnior responde: - *O olho.*

Gustavo: - *Só um olho, tia?*
 Professora Cristiane: - *Calma!*
 Professora Cristiane: - *Iago, o que está faltando?*
 Iago: - *O outro olho!*
 Professora Cristiane: - *Yara, o que está faltando?*
 Yara: - *A orelha.*
 Professora Cristiane: - *Eloísa, o que está faltando?*
 Eloisa: - *A boca*
 Professora: - *Melissa, o que está faltando?*
 Melissa: - *Nariz.*
 Professora Cristiane: - *Juliana, o que está faltando?*
 Juliana pensa e não responde. A professora dá dica: - *O que temos aqui em cima do olho?*
 Crianças: *Cílios, sobancelha!*
 Juliana: - *Sobancelha!*
 Professora Cristiane: - *Gustavo, o que está faltando?*
 Gustavo: - *A outra sobancelha!*
 Professora: - *Vinícius, o que está faltando?*
 Vinícius: - *A testa.*
 Professora Cristiane: - *A testa já está lá.*
 Karen: - *Tá faltando o queixo.*
 Professora Cristiane: - *O que a gente tem encostado com o olho?*
 Vinícius: - *O cílios!*
 Professora Cristiane: - *Kelven, o que está faltando?*
 Kelven Cristiane: - *O outro cílios.*
 Professora: - *Israel, o que está faltando?*
 Israel observa pois o rosto já tinha sido completo e responde: - *A unha!*
 Professora Cristiane: - *David, o que está faltando?*
 David: - *A Língua.*
 Professora: - *Rayla, o que está faltando?*
 Rayla não sabe o que dizer e a professora fala que pode ser roupa.
 Yara: - *Tia, faz um vestido!*
 Rayla: - *Blusa.*
 Yara fica desapontada e diz: - *Ahhh*
 Professora Cristiane: - *Pietro, o que está faltando?*
 Pietro: - *O shorts.*
 Professora: - *Gabriel, o que está faltando?*
 Gabriel: - *O sapato.*
 Evelise fica desapontada e diz – *Ahhhh*. [Gabriel escolheu sapato e Juliana tinha falado sobre salto alto].
 Professora Cristiane: - *Gabriel, o que está faltando?*
 Karen Cristiane: - *O tia, faz uma decoração na roupa dela!*
 Professora: - *Calma!*
 Após esta dinâmica, cada criança desenhou em sua própria folha o desenho de uma menina, mas mesmo assim a professora Cristiane acompanhou esse processo, desenhando na lousa para servir como um modelo.
 Professora Cristiane: - *Como eu já ensinei, eu não quero mais que desene assim só com palitinhos.* [desenha na lousa]
 Iago: - *Óóóó!*
 Professora Cristiane: - *Tem gente que já sabe desenhar, mas tem alguns que estão aprendendo... Vamos lá. Faz um tracinho e outro tracinho e agora o pezinho. Eu estou indo ver.*
 Professora passa de mesa em mesa para analisar que está ou não conseguindo realizar a atividade
 Evelise: - *Tia, eu não tô conseguindo fazer o pezinho.*
 Pietro: - *Tá certo! Não apaga!*
 Professora vê Melissa fazendo para seu amigo e chama atenção da turma, mas sem citar o nome da menina: - *Está com dúvida, me chama, senão a amiguinho não vai aprender.*
 Professora Cristiane: - *Vamos fazer a boca, fica lá embaixo perto do queixo. Não posso fazer aqui na testa.*
 Gabriel: - *Igual alienígena!*

Karen: Alienígena tem olho na orelha e a boca no olho. [levanta do seu lugar e enquanto fala gesticula para mostrar aos amigos].

Crianças sorriem.

Professora Cristiane. - *Do outro lado tem uma outra menina [contorno de Rayla]. Você pode fazer diferente? Pode. Aí você pode fazer uma árvore, uma nuvem, um sol...*

Vai passando e orientando, como percebido nas falas abaixo:

Professora Cristiane: - *Cadê o cabelinho?* [para Kelven].

Mostra o desenho de Israel que está com perna, corpo, cabelo...

Iago se pronuncia: - *Eu fiz um montão de coisas. Eu consegui!*

Conforme as crianças vão terminando, mostra para o restante da classe os desenhos com elogios do tipo “muito bem”, “parabéns” e sinaliza elementos diferenciados que representam o potencial criativo dos estudantes, como por exemplo Vinícius, que desenhou a menina na chuva, Gabriel fez um gato e um cachorro acompanhando a menina, já Eloísa a fez com salto alto. Crianças passam a incorporar novos elementos em seus desenhos, como Iago, que incluiu uma borboleta. A professora chama a atenção de sua borboleta e mostra para as crianças, que respondem: - Óóóó. Iago sorri e sente orgulhoso.

A primeira consideração a ser realizada foi a forma como a professora iniciou a aula, atendendo os interesses das crianças, por meio uma situação lúdica, já que neste momento, as crianças além de expressarem suas emoções por meio de sentimentos e gestos, apontaram partes do corpo que seriam requisitadas na atividade do desenho.

A segunda consideração é o ensino dirigido. Mesmo em se tratando de um simples desenho, há o ensino de como realizar o desenho do corpo. Primeiro, vivencia no coletivo a questão do contorno do corpo de Rayla. É importante observar que não é a professora que realiza o contorno. Ela chama Fernanda e pede para ela traçar a cabeça, para fazer o braço e assim sucessivamente. No desenho individual o mesmo procedimento aconteceu e ela foi conduzindo a atividade para que as crianças evoluíssem em suas produções. Ela deixou bem claro o objetivo, pois não queria mais desenho de palito, mas a sofisticação do desenho do corpo humano – que se tornou objeto de ensino nesta aula.

A terceira consideração foi a maneira como a professora organizou a atividade, que embora coletiva, oportunizou que todos, sem exceção falassem. Pela observação das partes que faltavam no desenho, subjacente a professora orientou a atenção das crianças, uma importante função psicológica superior. Respostas inusitadas apareceram quando começaram a se esgotar as principais partes do corpo humano, como foi o caso da unha dita por Israel e da língua, pelo David.

A quarta consideração diz respeito à forma como estruturou o desenho individual, realizado em etapas para se respeitar as crianças que apresentavam dificuldades. Como bem colocado por esta profissional: - *Tem gente que já sabe desenhar, mas tem alguns que estão aprendendo... Vamos lá com a professora. Faz*

um tracinho e outro tracinho e agora o pezinho. Eu estou indo ver. Constitui o nível de ajuda 2 – Orientação parcial da tarefa no qual ela oferece a explicação das etapas para correção de possíveis erros. Se, por exemplo, fizesse uma explicação única e desenhasse na lousa todo o corpo, algumas crianças poderiam não conseguir realizar a atividade posteriormente.

A quinta consideração está relacionada a mediação da professora, pois aqueles que tiveram dificuldades, deu dicas “O que fica em cima do olho”, ou durante o acompanhamento de mesa em mesa perguntava: “Cadê o cabelo?”. Além disso, incentivou que as próprias crianças desenhassem e, mesmo vendo Melissa fazendo o desenho para o seu amigo, não a constrangeu, realizou uma instrução verbal a todos: - *Está com dúvida, me chama, senão a amiguinho não vai aprender.*

A sexta consideração foi observar o que implicitamente não está explícito: a construção de regras. Quando a professora vai desenhando as partes do corpo que faltam, Yara pede para fazer um vestido, mas era a vez de Rayla, que quis uma blusa. A menina fica desapontada assim como Evelise que queria o salto alto no desenho, mas era a vez de Gabriel, que escolheu o sapato. Nestas circunstâncias as crianças aprendem a enxergar o outro e que as preferências de um, não necessariamente serão iguais as suas. Lidar com esses sentimentos torna-se crucial para as crianças pequenas, que aos poucos, vão aprendendo a respeitar o outro e as regras. Juliana demonstrou já ter aprendido a respeitar a vez do outro, pois quando a professora questiona Júnior e Evelise responde no lugar dele, a menina se pronuncia: - *É o Júnior!*

A sétima consideração foi a condução da aula. A professora Cristiane chama a atenção da criança nos momentos que ocorre explicação, já nas de produção, ela deixa as crianças conversarem, trocarem ideias. É dentro deste contexto de liberdade que as interações e trocas são enriquecidas e produtivas. Neste ambiente, as crianças sentem-se encorajadas a questionar e tecer comentários pessoais sobre o conteúdo da atividade como Gabriel e Karen que após a professora orientar que não podia fazer a boca na testa, as crianças falam que se parece com alienígenas. Karen, inclusive, levanta de seu lugar e imita um alienígena e as crianças sorriem; ou a solicitação de Karen para fazer uma decoração na roupa da menina. Tais condutas podem ser interpretadas por outros professores como afronta ou desordem, mas do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, é um momento produtivo, de criação, imaginação e desenvolvimento. Mesmo com a apresentação de um modelo de desenho, a professora Cristiane incitou que cada um fizesse do seu jeito, seja na escolha de

cores, roupas ou elementos externos, como os propostos pela professora: árvore, nuvem e sol. Algumas crianças respondem com outras invenções que são compartilhados junto ao restante da classe: menina com salto alto, na chuva, com animal doméstico. Estes desenhos além de servirem como modelos para apreciação artística, ajudaram a ampliar o repertório imaginativo das demais crianças, que ao verem coisas diferenciadas, passaram a incorporar novos elementos em seus desenhos, como aconteceu com Iago, que incluiu em seu desenho uma borboleta e após ser elogiado pela turma, sentiu-se orgulhoso. Seu comentário fala por si mesmo: - *Eu fiz um montão de coisas. Eu consegui!*

A pesquisadora ao ouvir as palavras de Iago sentiu-se emocionada ao perceber como a forma em que o professor organiza e conduz a atividade impactam diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, que extrapola a apropriação dos conteúdos escolares:

Nessa perspectiva, o objetivo final da educação escolar não está relacionado apenas à apropriação dos conteúdos escolares. A apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, que geralmente, está nas funções da Escola, vai além dos conteúdos dos currículos escolares. Envolve a transformação dos seres humanos, a educação da habilidade de autocontrolar-se e educar-se, por intermédio de atividades e ações volitivas, a partir do desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais (MELLO, 2018 p.98).

Um fator fundamental para a tomada de consciência é a clareza do objetivo da atividade. Das observações realizadas, a queimada realizada junto às crianças pareceu-nos aquela que as crianças mais sentiram dificuldades em compreender. Praticamente a cada ação, a professora Letícia parava o jogo, seja para reforçar as regras ou chamar a atenção de determinada criança, até que chegou um momento em que ela interrompeu a aula e pediu que todos se sentassem:

Registro de observação do dia 13/09/18 – Aula 12 da professora de EF: Queimada

Professora Letícia: - *Eu estou sem apito. Nossa? Vocês sabem jogar! Só tem gente que não presta atenção e bagunça.*

Enquanto fala, Evelise conversa e a professora Letícia troca ela de lugar.

Professora: - *Eu tô falando e ninguém olha pra mim! Eu falo pode jogar bola e tem gente que fica de costa!*

Nestas falas a professora declara que as crianças já sabiam jogar, mas na prática não foi o que aconteceu. Será que, de fato, as crianças conscientizaram-se dos objetivos do jogo? Quantas vivências foram oportunizadas às crianças para sua

assimilação? As aulas de Educação Física são aquelas que promovem maior agitação em decorrência da própria natureza da atividade, afinal de contas, é o momento mais oportuno para as crianças expressarem suas necessidades de movimento. Talvez, o que tenha faltado foi a adequação da atividade às possibilidades das crianças naquele momento, pois o controle do movimento é também uma aprendizagem:

Esse processo é gradativo e lento e depende não apenas do desenvolvimento das crianças, mas, principalmente, do tipo de intervenção educativa que as professoras realizam, fundamentalmente ajudando-as a controlar suas ações, incentivando-as a conhecer o corpo, as possibilidades de realizar movimentos que incrementem habilidades de expressão, concentração, observação, relacionamento com outras crianças e com adultos, entre outras importantes habilidades para a vida em sociedade (IZA; MELLO, 2009a, p.295-296).

A queimada foi, sem dúvida, a atividade mais complexa proposta pela professora Letícia por ser uma atividade coletiva regida pela ampliação de regras que aquelas oportunizadas nas outras aulas (variações de pega-pega, revezamento com bola, alongamento, destrezas motoras com tecido). Nesse sentido, adaptações nesta atividade poderiam produzir melhores resultados e compreensão por parte das crianças, como por exemplo, descartar num primeiro momento o cemitério. Quando já estivesse estruturada a questão de queimar e desviar da bola diante da equipe adversária, poderia ocorrer a introdução de uma nova regra, tendo em vista que:

A realização exitosa de uma série de ações provoca no indivíduo uma sensação de segurança. Cada realização feliz de uma ação volitiva abre e facilita involuntariamente o caminho para a execução de novas ações volitivas (PETROVSKI, 1980, p. 298).

É oportuno enfatizar que não podemos espelhar apenas na aparência dos fenômenos, pois muitas vezes as crianças realizam as condutas esperadas sem que haja a sua consciência. Situações nas quais as crianças passam grande parte do tempo sentadas copiando indicam processo de desenvolvimento da atividade voluntária já que elas se esforçam para cumprir determinada atividade, porém é preciso assegurar se elas estão, efetivamente, aprendendo ou apenas copiando mecanicamente.

Os dados obtidos na pesquisa indicaram que as crianças, muitas vezes, possuem consciência do objetivo de determinada atividade, no entanto, ainda são guiadas por estímulos externos. Na brincadeira “Salada de frutas” (13/09/18), mesmo

com as orientações incisivas da professora em não pegar as frutas de plástico dispostas no chão, algumas não conseguiram frear seus impulsos e autorregular seu comportamento frente o estímulo externo. Na brincadeira “Mamãe de rua” (27/09/18), Gustavo e Vinícius não prestaram atenção ao comando da professora de que era para passar apenas as crianças que estivessem com o cabelo preso. Eles sabiam do objetivo da atividade, mas parece que foram tomados por um estímulo maior: querer brincar... e logo, rápido. Como enuncia Smirnova (2010, p.51): “Se sabe que as crianças de sete a oito anos não podem conscientizar de suas próprias motivações adequadamente e ainda menos dirigir voluntariamente seus próprios impulsos”.

Na aula de arte realizada no dia 16/10/18 em que houve a construção do binóculo, constatamos a dificuldade de Karen controlar seus impulsos, ainda que tenha se conscientizado sobre o objetivo da atividade:

Registro de observação do dia 16/10/18 – Aula 9 da professora de Arte: Construção de um binóculo com rolos de papel higiênico

Professora Cristiane: - *Karen, não precisa pintar lá dentro, senão não seca, tá bom! Já está ótimo.*

Professora Cristiane vira e ela responde baixo: - *Tá bom, só vou terminar.*

Professora não escuta. Passado um tempo, Evelise vê Karen pintando dentro do rolo de papel higiênico e diz:- *Não é para pintar dentro!*

Evelise conta para a professora Cristiane e Karen disfarça tal conduta.

Professora Cristiane: - *Eu disse para não pintar, agora ela não está mais pintando, né Karen?*

Karen faz um afirmativo com a cabeça.

Professora Cristiane se aproxima de Karen e ela muda de conduta e começa a pintar a listra preta.

Professora Cristiane: - *Não põe muita tinta senão não seca.*

Karen para de pintar dentro do rolo.

Karen demonstrou saber o motivo de não pintar dentro do rolo de papel higiênico porque não daria tempo de secar e as crianças levariam embora para casa. A menina compreendeu a orientação dada pela professora, tanto é que responde baixo com a intenção de fazer com que a professora não escute, para justificar a sua possível “desobediência”: - *Só vou terminar!* Quando Evelise a vê e conta para a professora e ela disfarça e passa a pintar fora do rolo, se desconhecesse a orientação, continuaria pinando dentro do rolo. E como podemos justificar o comportamento de Karen?

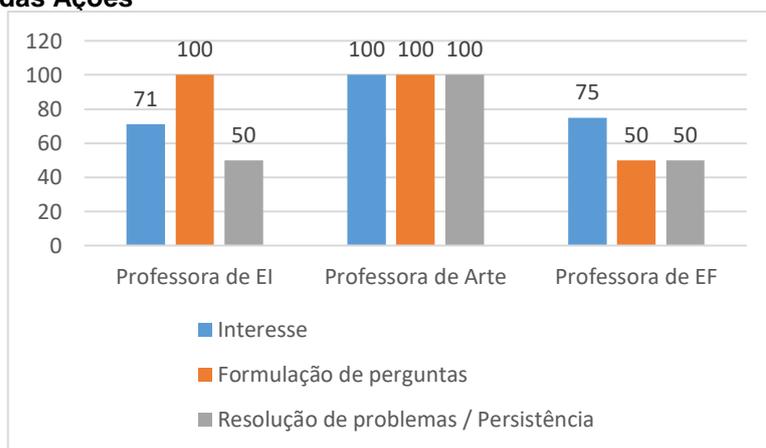
Uma das possíveis respostas é justamente a dificuldade de dirigir voluntariamente seus próprios impulsos, diante de uma motivação maior, pois a menina queria pintar todo o rolo, que inegavelmente, ficaria mais bonito. De acordo com Liublinskaia (1981), as experiências com diferentes objetos e os êxitos nas atividades práticas, criam condições favoráveis para o sentimento de independência

e confiança de suas próprias forças: “Ao fazer consciente de suas crescentes possibilidades, a criança começa a planejar objetivos cada vez mais audaciosos e diversos para sua conquista” (LIUBLINSKAIA, 1981, p.335). Cada êxito é indicativo de uma conquista e maior consciência de suas possibilidades, indicativo de maior voluntariedade.

Outra possível explicação é a resistência, um traço distintivo do caráter da criança pré-escolar: “Por não querer ser pior, o mais fraco que seus amigos, pode mostrar resistência, e portanto, um esforço volitivo significativo” (LIUBLINSKAIA, 1981, p.337). Ou seja, Karen quer fazer o melhor, pois espera uma boa avaliação e, para alcançar seu objetivo, deixa de seguir as orientações dada pela professora.

O Gráfico 5 apresenta a “Diretriz de análise da atividade voluntária: *Comportamento consciente e Controle das ações*”, observada pelos indicadores: interesse da criança na realização da atividade, formulação de perguntas e resolução dos problemas.

Gráfico 5 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Comportamento Consciente e Controle das Ações



Fonte: Criação da pesquisadora.

Constatamos que a grande maioria das aulas houve o **Interesse** das crianças na realização das atividades. É evidente que o desinteresse maior é pelas atividades mecanizadas, sobretudo, as relacionadas à cópia no caderno, motivo para Gabriel se manifestar: - *O tia, por que não pode levar para a casa e a gente termina lá? A professora não responde ou não ouve.*

Em situações diferenciadas com novidades, como nas aulas de Arte da professora Cristiane, que traz instrumentos musicais para serem explorados pelas crianças, o interesse e atenção se ampliam, como na aula de som grave e agudo:

Registro de observação do dia 25/09/18 – Aula 8 da professora de Arte: som grave e agudo e construção de uma ponteira de lápis (estrelinha)

Antes de realizar a atividade, ela chama criança por criança para tocar um pouco, sanando a curiosidade das mesmas: - *Agora eu vou deixar cada um tocar um pouquinho aqui.* [teclado].

Crianças sorriem e dizem: - *Ehehehe...*

Após todos tocarem um pouco, a professora fecha o teclado para a realização da próxima atividade.

Crianças desapontadas dizem: - *Ahhhh!!!*

Professora Cristiane responde: - *Se der tempo a gente toca de novo.*

Em seguida, rememora junto às crianças: - *Vamos lembrar a história do sapo e da estrela?*

Karen: - *O sapo gostava dela.*

Crianças: - *É!*

[...]

Professora: - *Vamos cantar a música do sapo?*

Crianças: - *O sapo não lava o pé...* [professora acompanha com o teclado]

Professora: - *Vamos cantar a música da estrelinha?*

Crianças: - *Brilha, brilha, estrelinha...* [professora acompanha com o teclado]

Em seguida, a professora diz: - *O sapo tem o som grave [muda a voz e toca no teclado o som] e a estrelinha tem o som agudo [muda a voz e toca no teclado o som]. Como é o som do sapo?*

Professora toca o som e as crianças repetem: - *Grave!*

Professora Cristiane: *Como é o som da estrelinha?*

Professora toca o som e as crianças repetem: - *Agudo!*

Professora Cristiane: *Agora vamos fazer o seguinte? Quando vocês ouvirem o som do sapo, vocês ficam sentadinhos, quando ouvirem o som da estrelinha vai fazer assim ó [a professora fica em pé, levanta os braços para o alto e mexe as mãos].*

As crianças amaram a brincadeira, ficaram entretidas, uma criança ajudava a outra, se expressaram, sorriam, inclusive dos próprios erros.

Professora: - *Agora vamos ver como seria o sapo chamando o seu nome?* [Função do teclado que repete o nome da pessoa no som grave e agudo]. *Se não quiser é só falar para a professora que ela não faz.*

Este foi um momento de muita atenção e descontração entre as crianças. A professora pediu que o “sapo” e “a estrelinha” repetisse o nome de cada um no teclado. As crianças demonstraram um misto de sentimentos: curiosidade, espanto, alegria, principalmente quando o nome saía no som grave.

Não há como negar o interesse e atenção pela forma como a professora de Arte Cristiane envolveu as crianças na abordagem deste conteúdo na sala de aula. Podemos dizer que esta profissional planejou atividades condizentes com as necessidades infantis: a música, a história, a brincadeira, a expressão corporal. Ao rememorar a história trabalhou com uma importante função psicológica superior: a memória voluntária. Da história saiu o som das personagens principais. Do som grave e agudo houve a aprendizagem por meio de uma brincadeira: ao sinal de determinado som uma expressão, demandando atenção voluntária. Ademais, a exploração com instrumentos musicais diferentes, que estimulam a apreciação musical. Ao final de toda essa história, embalada em sons, canções e expressões, surge a produção: a confecção da ponteira do lápis, a estrelinha. É pertinente destacar que nas aulas anteriores, as crianças produziram um sapo que ao puxar um pedaço de papel mostrava a língua para fora.

Antes de iniciar a proposição das atividades, a professora Cristiane deixou que as crianças explorassem seu teclado. O mesmo tipo de exploração deveria ter acontecido na aula sobre Árvores frutíferas pela professora Tatiana.

Registro de observação do dia 13/09/18 – Aula 3 da professora de EI: Brincadeira Salada de frutas e construção do cartaz “Árvores frutíferas”

Em uma roda ao centro da sala e crianças sentadas no chão, a professora fez a brincadeira “Salada de frutas”. Dentro de uma sacola colocou várias frutas de plástico. As crianças pegaram uma fruta surpresa e deviam nomeá-la, dizendo se ela dava em árvore ou não e o nome da árvore frutífera. Todas as crianças participaram dessa dinâmica e uns ajudavam os outros na “descoberta” do nome da árvore ou elaboravam hipóteses, como no momento em que Israel retira do saco uma melancia e a professora questiona: - *Essa fruta dá em árvore?*

Israel: - *Não.*

Vitor: - *Ela dá no chão porque é grande!*

Gustavo: - *Se dá em árvore ela estoura...*

As crianças adoraram a atividade e demonstraram interesse. A fruta já sorteada era deixada no centro da roda, ao lado do cartaz de árvores frutíferas. Cada criança manipulou apenas a fruta sorteada, mas enquanto as outras crianças sorteavam outras frutas, queriam pegá-las também.

Após a brincadeira, a professora se dirigiu ao cartaz já com as fotos das árvores coladas. Coletivamente, perguntava para as crianças se sabiam o nome da árvore frutífera e como escrevia. A professora assumiu a função de escriba, registrando no cartaz o nome das árvores frutíferas, mas questionando as crianças como fazia para escrever as palavras. Porém, neste momento, as crianças passam a manusear as frutas de plástico e, em diversos momentos, chama a atenção destas crianças:

Professora Tatiana: - *Não pega nas frutas, deixa elas aqui.*

Professora Tatiana: - *Pode dar espaço.*

Professora Tatiana: - *Parou de pegar as frutas!*

Professora Tatiana: - *Vocês vão agora para os seus lugares, senão eu vou parar a brincadeira!*

O interesse das crianças pela aula foi maior se comparado com as demais aulas, muito provavelmente, por ter introduzido uma brincadeira para explorar o conteúdo; porém, as crianças passaram a desobedecer a professora. Talvez, se houvesse primeiro a exploração das frutas, saciaria ao menos em parte, a curiosidade das crianças em pegá-las.

Identificar os interesses e necessidades das crianças é fundamental para a permanência e motivação na atividade:

A existência de interesses é uma das condições principais para a atividade criativa no trabalho [...]. Em primeiro lugar, o ensino deve ter como base os interesses que o aluno já tem [...]. É necessário, ademais, *despertar novos interesses em direção ao que é estudado* (LEONTIEV, 1960, p.351-352, grifo nosso).

Criar motivos é despertar o interesse, como sucedido nos jogos de papéis Biblioteca. A pesquisadora passou a questionar as crianças sobre o motivo de ter pegado tal livro, se sabia da temática, a fim de perceber os motivos que orientaram a escolha dos livros e seus interesses:

Registro de observação do dia 09/11/18 – Aula 5 da professora de EI: Jogo de papéis - Biblioteca

Pesquisadora: - *E você Israel, você pegou um livro sobre o quê?*

Israel: - *Não sei.*

Pesquisadora: - *Mas pela capa dá para saber...*

Israel: - *Tem pessoas...*

Pesquisadora: - *Mas olhando dentro dele, você acha que fala sobre o quê?* A pesquisadora mostra um esqueleto.

Israel: - *Esqueleto, músculo* [o menino aponta para outra imagem].

A pesquisadora aponta uma ilustração na mesma página [sistema circulatório]: - *E isso aqui, você sabe o que é?*

Israel: - *Não!* Faz cara de curiosidade.

Pesquisadora: - *Que passa em toda parte do corpo, passa no coração e ele faz tum.*

Israel sorri e diz: - *Coração?*

Pesquisadora: - *É, mas o que passa no coração.*

Israel fica pensativo e pesquisadora prossegue: - *Se você machucar a mão, o que vai sair?*

Israel: - *Sangue.*

Pesquisadora: - *E se machucar a boca, o que vai sair?*

Israel sorri e aponta com o dedo indicador em direção à pesquisadora: - *Sangue!*

Pesquisadora: - *E se machucar o pé, o que vai sair?*

Israel repete: - *Sangue!*

Israel continua olhando as imagens e pergunta: - *O que é isso, é o cérebro?* [cérebro].

Pesquisadora: - *É o cérebro, que fica dentro da nossa cabeça...*

Israel fica um bom tempo entretido na apreciação do livro.

Aparentemente, Israel escolheu seu livro do corpo humano sem algum critério e ainda mencionou à pesquisadora não saber o que se tratava o livro, mas diante de questionamentos, passou a observá-lo com mais afinco, fazendo inclusive questionamento para a pesquisadora a fim de sanar sua curiosidade.

Outras crianças mostraram a conscientização de seus motivos no processo de eleição dos livros, como Pietro que respondeu: - *Livro de esporte, porque tem carro e eu gosto de velocidade!* Já Vinícius nos surpreendeu com uma resposta inusitada: - *Eu escolhi “Vira Lata” porque minha letra começa com V.* A turma se interessou por determinados assuntos contidos nos livros. Na escolha, descartavam aqueles que menos interessavam.

O interesse pela atividade foi considerado parcial em decorrência da longa espera no registro dos livros. Karen chegou a enunciar para a professora que a fila estava grande, mas nada foi feito. A própria criança sinalizou para a professora uma necessidade, cabendo ao adulto criar novos motivos, como por exemplo, eleger novos bibliotecários para fluir a dinâmica do funcionamento da biblioteca, e de certo modo, minimizar o barulho – a preocupação da professora. O funcionamento do jogo e as próprias crianças nos dão pistas sobre o desenvolvimento psíquico, as necessidades das crianças e as mediações para refinamento da atividade.

Mesmo em situações não-lúdicas o interesse das crianças foi considerável:

Registro de observação do dia 12/09/18 – Aula 2 da professora de EI: Texto sobre o Quati e Listagem de frutas

Professora Tatiana: - *A professora vai falar sobre um animal que começa com a letra Q.*

Karen: - *Eu sei, é o quáti* [pronuncia errado porque leu na folha].

Professora Tatiana: - *É quati, senta Júnior.* [realiza a pronúncia correta].

Professora Tatiana coloca Júlio para sentar e Karen diz: - *O quati parece uma lagartixa.*

Em outro momento da aula, Karen diz que o animal é marrento e Evelise questiona: - *Ele come braço?* [ao descobri que pode ser um animal carnívoro]. A professora não responde ou não ouve.

Professora Tatiana: - *O quati é um mamífero, que apesar de ser frugívoro, eles podem ser carnívoros. O que será hábito alimentar frugívoro?*

Neste instante, a professora tira o estojo de Ana Luíza que estava brincando com ele em cima da mesa, jogando de um lado para outro, mas sem atrapalhar a aula.

Evelise: - *Eu acho que ele come amora.*

Professora Tatiana: - *O quati se alimenta de algo muito saudável.*

Evelise: - *Maçã, banana.*

Ana Luíza: - *Laranja.*

Professora Tatiana: - *O quati se alimenta de frutas.*

Karen: - *Ele é muito marrento* [se referindo ao Quati]

Professora Tatiana: - *E quando não há frutas, ele come outra coisa?*

Ana Luíza: - *Come carne!* [brincava com o estojo enquanto escutava a professora, pois ela retirou depois de comentar isso].

Professora Tatiana: - *Acabei de fazer a leitura e só a Ana prestou atenção.*

Evelise questiona: - *Ele come braço?*

Professora Tatiana não responde ou não ouve e prossegue: - *Se não tiver frutas, ele come carne.*

Constatamos que as crianças fizeram suposições e questionamentos sobre o quati, demonstrando o interesse pelo conteúdo da atividade, no entanto, percebemos que existem falhas na proposição da atividade. A primeira delas diz respeito à imagem do quati, pois na folha tinha a letra Q com o rosto do quati, sem o corpo. Como se realiza a apresentação de um animal desconhecido às crianças sem conhecê-lo? A professora poderia gravar imagens do animal em um *pen drive* e disponibilizar pela TV ou lousa eletrônica dentro da própria sala de aula. Pelo desconhecimento em relação às características físicas do animal é que Karen faz suposições de que ele se parece com uma lagartixa, que é marrento. A segunda está relacionada à carência de informações sobre o próprio animal, pois ela se restringe a mencionar que é mamífero e seu hábito alimentar. A atividade poderia ser aprimorada trazendo informações simples e que ampliariam o conhecimento sobre o quati, a começar pelo significado da própria palavra, que significa nariz pontudo, uma característica básica do animal, que vivem em bando em cima de árvores e fazem algazarra. Se carnívoro, o quê come? Braço? Inseto? Leão? Rato?

A estratégia da professora Tatiana em apresentar uma nova palavra para as crianças foi interessante, tanto para despertar a atenção e o interesse das crianças, ampliando o repertório vocabular, quanto para analisar as hipóteses delas a respeito do conceito. Sabiamente, Evelise faz generalizações: provavelmente, comparou a

palavra FRU-gívoro com um alimento que apresenta as mesmas iniciais FRU-tas e elege a amora. Como apenas Evelise se manifestou a professora oferece outro tipo de ajuda, a “reorientação da atividade” (nível 1), orientando a tarefa de outro jeito: - *O quati se alimenta de algo muito saudável*. A partir disso, as crianças passam a nomear frutas. Todas as crianças estavam entretidas com a atividade, mas no olhar da professora Tatiana, Ana Luíza ao brincar com seu estojo estava distraída ou atrapalhando outras crianças. A pesquisadora nem percebeu que a menina brincava com o estojo, pois nem barulho fazia. É pertinente destacar que a professora retira o estojo de Ana Luíza depois de ela comentar que o quati era frugívoro, mas que poderiam ser carnívoros. Ao final da aula, foi justamente Ana Luíza que respondeu à pergunta da professora Tatiana se na falta de frutas, o animal poderia comer carne. A professora Tatiana nem percebeu, mas Ana mesmo brincando com o estojo estava prestando atenção na aula. Há um excesso de preocupação por parte da professora Tatiana em relação ao silêncio e à obediência que não são sinônimos de atenção ou tomada de consciência da atividade.

A disciplina, a cobrança pelo silêncio e ameaças observamos nas aulas de todas as professoras:

Registro de observação do dia 12/09/18 – Aula 2 da professora de EI: Texto sobre o Quati e Listagem de frutas

A professora Tatiana tirou o estojo de Ana Luíza que estava brincando com ele em cima da mesa enquanto ela explicava a atividade.

Professora Tatiana: – *Karen, olha para a frente, guarda esses lápis no estojo!*

Registro de observação do dia 13/09/18 – Aula 3 da professora de EI: Brincadeira Salada de frutas e Cartaz das “Árvores frutíferas”

Professora Tatiana: - *Não pega nas frutas, deixa elas aqui.*

Professora Tatiana: - *Pode dar espaço.*

Professora Tatiana: - *Parou de pegar as frutas!*

Algumas crianças começam a sair da roda e segurar as frutas quando a professora fala: - *Vocês vão agora para os seus lugares, senão eu vou parar a brincadeira!*

Registro de observação do dia 13/09/18 – Aula 12 da professora de EF: Queimada

Professora Letícia: - *Presta atenção no que eu estou falando. Quem não prestar atenção vai ficar sentado.*

Professora Letícia: - *Se eu chamar a atenção mais uma vez porque vocês estão escorregando, eu vou parar.*

Registro de observação do dia 25/09/18 – Aula 8 da professora de Arte: Som grave e agudo / Confecção de ponteira de lápis (estrela)

Professora Cristiane: - *Fez graça com a tesoura eu tiro a tesoura e fica sem atividade.*

Registro de observação do dia 27/09/18 – Aula 14 da professora de EF: Pega-pega americano e brincadeira “Mãe de rua”

Professora Letícia: - *Eu não vou falar enquanto vocês estiverem falando junto comigo. Quem conversar junto comigo eu vou colocar sentado.*

Professora Letícia: - *Eu estou falando. Se eu tiver que parar novamente e não conseguir, eu vou chamar todo mundo. A gente vai formar fila e vai para a sala de aula.*

Registro de observação do dia 16/10/18 – Aula 9 da professora de Arte: Confecção de binóculo

Professora Cristiane: - *Não é para abrir a tinta ainda. Quem abrir eu vou tirar.*

Professora Cristiane: - *Vamos ficar quieto. Conversou eu não vou terminar [de colar com cola quente os pedaços de EVA para unir os rolos de papel higiênico e formar o binóculo]. Pode conversar baixinho...*

Professora Cristiane: - *Eu quero silêncio, quero ver quem está conversando alto.*

Professora Cristiane: - *Boquinha fechada, senão a gente não vai lá fora!* [no parque fazer as observações com o binóculo construído].

Registro de observação do dia 25/10/18 – Aula 15 da professora de EF: Atividade com tecido e destreza motora

Professora Letícia: - *Se eu apitar duas vezes nós vamos para a sala de aula.*

Registro de observação do dia 14/11/18 – Aula 7 da professora de EI: Caderno, cabeçalho e situação-problema

Israel no momento que faz o registro do calendário, encosta em seu estojo e seu apontador cai no chão sem querer. A professora que estava de costas escrevendo na lousa, imediatamente vira, se dirige até ele, faz cara de brava e tira o apontador do menino.

Como explicitam as autoras:

Instigar o aprender na criança deve ser mais importante do que mantê-la quieta e em silêncio para ouvir. As educadoras têm a tarefa de mediar o conhecimento, e não de limitar ou restringir as atividades, em práticas mecânicas e sem sentido. O conhecimento não está diretamente relacionado ao Não-Movimento, mas, sim, a como ele é proporcionado às crianças pelas educadoras (IZA; MELLO, 2009a, p.296).

Se compararmos em questão de barulho, as aulas da professora Cristiane de Artes são mais tumultuadas, mas o barulho não é sinônimo de bagunça, pode ser um momento de diálogos, trocas e interações. Nestas aulas, formam-se grupos no qual é possível perceber mais o protagonismo das crianças em suas atividades, conversando, trocando ideias e se ajudando.

Assim, constatamos que a atenção está diretamente relacionada ao tipo de atividade proposta e o interesse da criança sobre o assunto. Nas aulas de arte há atenção e envolvimento das crianças porque a professora Cristiane promove situações inovadoras e desafiadoras pelo uso de mediadores (instrumentos musicais) que despertam o interesse de todos. Nas aulas de Educação Física o nível de atenção é reduzido pela necessidade das crianças de se movimentar. As crianças estão em processo de controle de seus movimentos involuntários em voluntários, donde o ensino por meio da complexificação das atividades torna-se imprescindível para a regulação da conduta. Por este motivo, as crianças acabam se dispersando mais

facilmente e não prestando atenção aos comandos da professora. Em sala de aula, as crianças demonstraram atenção ao se esforçarem na realização de atividades que não são do seu interesse como a cópia no caderno. Elas se esforçam ou porque sabem da importância da aprendizagem das letras, dos números, formas ou porque a professora mandou. No primeiro caso, denota-se o desenvolvimento da atividade voluntária, no segundo caso, ainda se encontra subordinada às ordens do adulto.

Quanto à **Formulação de Perguntas**, vimos sua incidência diminuída nas aulas de Educação Física. A possível justificativa para esta condição é que houve maior tomada de consciência por envolver atividades do interesse da criança, portanto menos questionamentos. Quanto ao tipo de pergunta realizada, houve aquelas relativas à atividade, como por exemplo as dúvidas e curiosidades: *Como escreve a palavra quati? Como faz o número 14? Quati come braço?* Quanto as perguntas não relacionadas à atividade, destacamos as permissões, do tipo, pedir para beber água, questionar se já pode recortar, pintar ou escrever o nome, solicitar ajuda.

Uma observação importante a ser realizada é a quantificação de perguntas nas aulas da professora de arte Cristiane. Há um incremento de perguntas por parte das crianças. Esta situação pode ser explicada, ao menos em parte, pela dinâmica desta aula, pois esta profissional dá mais liberdade para as crianças expressarem, enquanto as demais professoras cobram o silêncio.

Já a **Resolução de problemas/Persistência** percebemos que em 100% das aulas de Arte as crianças resolvem problemas na realização de suas atividades e com a presença do esforço voluntário:

Registro de observação do dia 16/10/18 – Aula 9 da professora de Arte: Construção do binóculo com rolo de papel higiênico

Conforme as crianças pintam o rolo de papel higiênico, vão encontrando dificuldades. Cada criança adota uma estratégia diferente e, alguns passam a observar como o colega está fazendo. Mesmo diante das dificuldades, persistem e todos pintam seus rolos. Evelise, Rayla e Eduarda seguram pelas extremidades e vão girando o rolo, já Eunice suja menos suas mãos pois coloca uma de suas mãos dentro do rolo e com a outra pinta. Gustavo e Vinícius deixam o rolo em pé na mesa e deslocam o corpo para pintar seus lados.

[...]

Juliana se aproxima de outro grupo e diz: - *Vocês têm o laranja?*

Crianças: - *Não!*

Professora Cristiane: - *Quem quer laranja, mistura a cor, né? Vermelho com amarelo vai ficar laranja.*

Vinícius: - *Tia, amarelo com azul vai ficar que cor? Amarelo limão?*

Professora Cristiane: - *Isso mesmo, amarelo com azul fica verde!*

A partir disso, as crianças começam a fazer misturar as cores om descobertas:

Gustavo: - *Olha, fica verde!*

Pietro: - *Fica verde e dá uma gargalhada.*

Karen entusiasmada diz: - *O meu ficou rosa!!!*

Juliana: - *Olha esse, o meu ficou roxinho!*

Vinícius: - *O meu tá secando rápido.*

Gustavo: - *O meu ficou preto, tia!*

Yara e Juliana misturaram cores nos rolos já pintados, mudando seu objetivo inicial [pintar de uma cor só]. Diante de novos motivos, a possibilidade de descoberta de novas cores, as meninas passam a experienciar misturas.

Yara: - *Tô passando por cima do amarelo porque o amarelo é feio* [usa como justificativa para poder misturar, pois se fosse feio, não escolheria para enfeitar seu binóculo].

Karen: - *Vamos tentar fazer roxo?* A menina mistura azul e vermelho e espantada diz: - *Gente, eu fiz roxo!*

Juliana e Evelise enquanto misturam as cores começa a sonorizar suspense: - *Tã, tã, tã...*

Juliana fala em alto tom: - *A Evelise é muito artista.*

Karen fica indignada e diz: - *Eu sou artista, eu que descobri as cores!*

Professora intervém: - *Todos são artistas!*

Identificar como pintará o rolo de papel higiênico sem sujar as mãos e realizar experimentos para descobrir como faz a cor laranja/rosa/roxa explicitam a evidência de um esforço na resolução de um problema. É interessante observar que diante de novos motivos, a possibilidade de descoberta de novas cores, Yara e Juliana mudam seu objetivo inicial, pintar o rolo com uma cor só e passam a fazer misturas.

Outra condição proposta pela professora Cristiane na resolução dos problemas é sua ajuda:

Registro de observação do dia 25/09/18 – Aula 8 da professora de Arte: Som grave e agudo e confecção de uma ponteira de lápis

Para fazer a ponteira de lápis, a professora distribui em u pedaço de EVA com o desenho da estrela para ser recortado pelas próprias crianças.

Professora Cristiane: - *Não precisa ter pressa, pode recortar com calma. Pode começar. Quem precisar de ajuda me chama.*

Gabriel: - *Eu preciso de ajuda.*

Professora Cristiane: - *Você nem começou. Primeiro você tenta, se não conseguir, você me chama.*

Gabriel consegue recortar sozinho e a professora diz: - *Parabéns, isso mesmo.*

Neste momento, a professora vai passando de mesa em mesa orientando as crianças:

Professora Cristiane: *Isso, devagarzinho* [e auxilia Antônio, segurando em sua mão].

Professora Cristiane: - *Isso Júnior, parabéns!*

David apresenta muita dificuldade. A professora segura na mão dele e diz: - *Olha, abre e fecha, abre e fecha... devagarzinho, senão você corta onde não é. Não pode passar da onde a professora marcou e cuidado com o dedinho.*

David faz sozinho e a professora Cristiane diz: - *Tá certinho pode continuar!*

Professora Cristiane se dirige à Melissa e diz: - *Parabéns, isso mesmo. Agora recorta do outro lado.*

A professora incentiva a persistência na resolução do problema e valoriza os esforços das crianças, com elogios (nível de ajuda 2- orientação parcial da tarefa), chamados de atenção para abrir e fechar (nível de ajuda 1- reorientação da atividade). Liublinskaia (1981) afirma que na idade pré-escolar, ganha especial significado para a criança a espera da valorização de seus atos pelos professores e de seus amigos.

Pelo Gráfico 5, constatamos que as aulas da professora de EI e EF constam com 50% no quesito resolução de problemas/persistência. Este resultado não significa a ausência de conflitos, mas o indicativo da não resolução do problema pela criança, pois as respostas foram dadas pelo amigo ou professora. Neste caso, não realizou a regulação volitiva, que “[...] é caracterizada pela superação de dificuldades e obstáculos durante a conquista do objetivo” (KORTILO, 1959, p.51).

Houve também situações nas quais as crianças resolveram problemas sem persistência, como na aula 13 de Educação Física: no pega-pega espelho, as crianças tinham que fazer uma pose para salvar os amigos, tinham diante de si, um problema a resolver e criaram movimentos/poses de fácil execução. Houve casos nas quais empregaram esforço para resolver determinado problema:

Registro de observação do dia 12/11/18 – Aula 6 da professora de EI: Brinquedo

Israel brinca com o boneco que Pietro lhe emprestou. Durante a brincadeira, o tubo de oxigênio [ou gás tóxico] sai do lugar.

Rafael diz: - *Ixi, quebrou!*

Israel fica preocupado pois o brinquedo não é seu e tenta consertar. Faz tentativas até que consegue encaixar o tubo e diz: - *Não quebrou, só saiu ó* [mostra o brinquedo aos amigos].

Nesse caminho:

[...] quanto mais [a criança] subordinar-se as regras e vencer as dificuldades, maior significado para o desenvolvimento de sua voluntariedade frente às exigências criadas pelo professor. Isto significa que deve ser *diferente a complexidade das tarefas*, cuja resolução direcione esforço da criança e variada a *direção da tensão volitiva* que exige a conquista do objetivo planejado (LIUBLINSKAIA, 1981, p.338).

Dessarte, a complexificação da atividade coloca a criança diante de uma tensão volitiva fundamentalmente importante para o desenvolvimento de sua voluntariedade à medida que na busca da resolução, reflete, imagina, cria, experimenta, erra, aprende e dirige para determinado fim.

Um curioso fato aconteceu no dia 09/11/18, no jogo de papel “Biblioteca”. A professora Tatiana colocou Fernanda como bibliotecária e Antônio para assumir a função de ajudante. O menino apresenta dificuldades na fala e seu papel era cobrar o silêncio. Não percebi Antônio assumindo esse papel, pois conversava com outras crianças. Quando retornei à mesa me deparei com o registro realizado em uma ficha de leitura por ambas as crianças (Figuras 10 e 11).

| BIBLIOTECA DA [REDACTED] | |
|--------------------------|------------------------------|
| FICHA DE LEITURA | |
| DATA | LIVRO |
| 05/40 | REGINALDO, O PATINHO CURIOSO |
| 04/50 | A BELA ADORMECIDA |
| | |
| | |
| | |

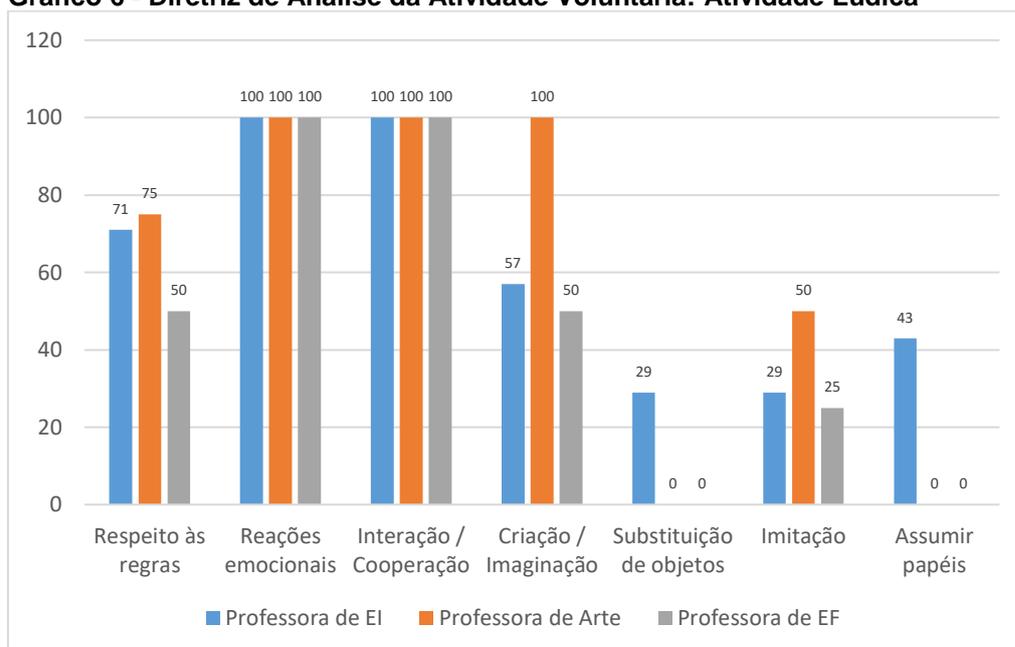
Figura 10 – Ficha de leitura de Fernanda
Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

| BIBLIOTECA DA [REDACTED] | |
|--------------------------|---------------------|
| FICHA DE LEITURA | |
| DATA | LIVRO |
| AEIO | HG / @ / 10 / 1 / 1 |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Figura 11 – Ficha de leitura de Antônio
Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Antônio de ajudante assumiu a função de bibliotecário, realizando “a seu modo” o registro de alguns livros, pois ele sabe fazer apenas algumas letras. Não presenciei tal fato, pois estava conversando com outras crianças nesse momento e desconheço o motivo do menino ter mudado de papel: se pela dificuldade em falar e ter que chamar a atenção do amigo ou se preferiu resolver o problema da fila, ajudando Fernanda a registrar os livros. Seja qual o motivo, a saída encontrada por Antônio foi notável e demonstra as possibilidades de realização da atividade, mesmo diante de suas dificuldades, demonstra o esforço do menino para o alcance de um fim. Nesta situação, presenciamos a importância do jogo de papéis, pois se Antônio não assumisse um papel, essa possibilidade não haveria. Antônio foi guiado pela consciência do dever: “O alto grau de desenvolvimento da consciência do dever significa que a necessidade social, as exigências apresentadas pela sociedade se fazem estímulos internos para o indivíduo agir” (GUREVICH, 1960, p.389). O estímulo da voluntariedade está relacionado com este dever social que se dá pelo processo de conscientização da importância da atividade.

O Gráfico 6 apresenta a “Diretriz de análise da atividade voluntária: Atividade Lúdica”, composta pelos seguintes indicadores: respeito às regras, reações emocionais, interação/cooperação, criação/imaginação, substituição de objetos, imitação e assumir papéis

Gráfico 6 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Atividade Lúdica

Fonte: Criação da pesquisadora

O **Respeito às Regras** foi o episódio que mais apresentou inconsistências no comportamento infantil, ora respeitando, ora desrespeitando indicativo de um processo em desenvolvimento nas crianças. Destacamos que as regras em todas as aulas se traduzem convertem mais na conduta das crianças, como não conversar enquanto a professora fala, solicitar que a criança sente no lugar dentre outras. O que mais nos chamou atenção foi o comportamento de Júnior nas aulas da professora Tatiana, sobretudo no dia 12/09/18: o menino saiu de seu lugar, se recusa a fazer o calendário, mesmo depois de quatro chamadas da professora para fazer a atividade. Júnior só fez o calendário após a professora ir atrás dele que estava no fundo da sala, segurar em sua mão, conduzir até a sua mesa e o ajudar a fazer a atividade. É válido mencionar que:

A teimosia é uma manifestação da voluntariedade irracional. As crianças se negam a realizar algo exigido pelo adulto ou se esforçam para fazê-lo de sua maneira sem nenhum objetivo realmente desejado. O único motivo destas manifestações é a contraposição de sua voluntariedade às exigências dos que rodeiam. A. P. Larin demonstrou em sua investigação que a teimosia surge como uma autodefesa por parte da criança, quando sua liberdade e independência estão muito limitadas e por uma falta total de vigilância do que ele fazia (LIUBLINSKAIA, 1981, p.338).

As aulas que algumas crianças menos respeitaram as regras foram nas aulas de Educação Física, pois como estão processo de desenvolvimento da atividade voluntária, são impulsionadas por estímulos externos/necessidades que podem fazer

com que elas, mesmo cientes do objetivo da atividade, acabem por burlá-las, como se sucedeu no dia 21/09/18 na aula de Educação Física, Ana Luíza intencionalmente empurrou com os pés o cone, aos poucos para não ser percebida pelos amigos, com a finalidade de ganhar vantagem na brincadeira, mas a professora ao ver o cone à frente, voltou no lugar original.

Nas observações realizadas observamos momentos da aprendizagem de regras pelas crianças, sobretudo, nas aulas de Educação Física, nas quais os conflitos envolvendo outro parecem sobressair:

Registro de observação do dia 13/09/18 – Aula 12 da professora de EF: Queimada

Professora: - *O grupo 2 vai ficar com o colete vermelho.*

Crianças não gostam e dizem: - *Ahhh*

Registro de observação do dia 21/09/18 – Aula 13 da professora de EF: Revezamento com bola

Na divisão das equipes e Evelise fala: - *Tia, eu queria ser do outro grupo.* Faz uma birra e cruza os braços e é consolada por Ana Luíza que lhe dá um abraço.

Registro de observação do dia 25/10/18 – Aula 15 da professora de EF: Atividade com tecido e destreza motora

Professora Letícia pede para formar uma roda.

Karen diz: - *Vem cá Evelise e estende a mão para ela.* Evelise recusa e procura outro amigo.

Professora intervém: - *É para ficar escolhendo par? Aonde eu falar para você ir, vai! Aqui é amigo de todo mundo.* Faz a menina dar a mão para Karen.

Karen se recusa a pegar o tecido que a professora lhe deu, mesmo ela explicando antecipadamente que era para ficar com a cor que a professora deu e diz: - *O Karen, você vai querer ficar de fora da brincadeira? Ela faz um sim com a cabeça.*

A professora revela: - *Então está bom. Se todo mundo for escolher não vai ter tecido para todo mundo.* Antes da professora terminar de entregar, Karen diz: - *Eu vou brincar.*

Nestas ocasiões, mesmo que as crianças não gostem, elas aprendem na escola, assim como na vida, que nem sempre as coisas acontecem do jeito de queremos:

A atividade escolar apresenta novas exigências à capacidade de realizar ações voluntárias. Na escola, a criança não pode fazer unicamente o que quer, mas deve fazer, fundamentalmente, o que se exige. Deve subordinar suas ações a estas exigências (GUREVICH, 1960, p.400).

As crianças aprendem, gradativamente, que a vida é regulada por regras, que existem outras pessoas, que é preciso respeitar o outro. Quando se fala no desenvolvimento da voluntariedade, não se trata da mera obediência à regra, mas a conscientização de sua importância na vivência social. Significa a conscientização, o dever social, o olhar para o outro e as diferenças, sem opressões.

Torna-se fundamental discutir e criar as regras coletivas, desenvolvendo nas crianças o protagonismo e a crítica. É nestas circunstâncias que a atividade voluntária se amplia, mas parece que no cotidiano escolar muitas ocasiões são desperdiçadas:

Registro de observação do dia 21/09/18 – Aula 13 da professora de EF: Pega-Pega Espelho

Professora: - *Hoje a professora vai da o pega-pega Espelho.*

Gabriel: - *Como?*

Juliana levanta e mão e diz: - *Eu sei!*

Professora explica a regra [não incentiva Karen a explicar a regra].

No pega-pega espelho, Karen reclama para a professora Letícia: - *Eu fui pega, mas estava arrumando a roupa e não vale.*

A Professora Letícia não intervém e pede que todos sentem para explicar a brincadeira Mamãe de rua [perde a oportunidade da criação de regras grupais].

Eis uma ótima oportunidade de discussão de regras junto às crianças, possibilidade de novas incursões e formação de atitudes conscientes e responsáveis. É nesse caminho que a atividade voluntária se edifica.

As **Reações Emocionais** estiveram presentes em 100% das aulas: as crianças demonstraram suas emoções mais imediatas, a manifestação daquilo que estavam sentindo nas relações com seus parceiros. Sentimentos e comportamentos como alegria, satisfação, entusiasmo, ansiedade, curiosidade, irritação, braveza, medo, desapontamentos foram presenciados durante a observação participante. No entanto:

Lentamente a criança vai superando a predominância das respostas emocionais às propriedades isoladas dos fenômenos e situações, consolidando sentimentos mais estáveis e compatíveis com os progressos de suas capacidades para conhecer e analisar o mundo circundante e suas próprias reações afetivas diante dele (MARTINS, 2006, p.39).

Fernanda demonstrou esse avanço:

Registro de observação do dia 12/09/18 – Aula 2 da professora de EI: Texto sobre o Quati e Listagem de frutas

Professora: - *Vamos lá, todo mundo acompanhando.*

Vinícius interrompe: - *Professora, eu ainda não fiz nada porque tava fazendo o nome inteiro...[estava atrasado em relação as demais crianças].*

O menino prossegue se esforçando em copiar da lousa. A aula passa e, enquanto as crianças vão terminando de realizar a atividade, Vinícius se desespera e começa a falar baixo com os olhos cheios de lágrimas. Fernanda fica preocupada com Vinícius e conversa da sua mesa com o menino. Vinícius não se acalma e Fernanda vai até a professora Tatiana e conversa com ela. A professora Tatiana olha em direção à Vinícius, fala algo para Fernanda e a menina senta em seu lugar. Ela mostra de longe o seu caderno para Vinícius tentar copiar. Ao ver que Vinícius continua com os olhos marejados, Fernanda sai de seu lugar vai até a mesa de seu amigo e escreve no seu caderno. Vinícius se acalma e Fernanda volta em seu lugar.

A pesquisadora se emociona e chama Fernanda: - *Você estava ajudando o Vinícius.*

Fernanda faz um afirmativo com a cabeça.

Pesquisadora: - *Pode ajudar ele, mas deixa ele fazer também, tá.*
Fernanda sorri e diz: - *Tá!*

A situação acima descrita nos mostra que Fernanda exprime um refinamento de suas relações afetivo-emocionais, surge nela a empatia, a capacidade de perceber o sentimento dos outro e se colocar no lugar dele. Esta situação também nos faz refletir como o outro mais experiente pode atuar na zona de desenvolvimento proximal de outras crianças. É claro que Fernanda acabou escrevendo pelo amigo, um erro comum no processo de ajuda, mas de grande valia na perspectiva infantil ao se pensar nas ações colaborativas.

A **Interação** foi observada em todas as aulas (100%), por meio de diálogos, trocas, ajudas, contato corporal, expressão facial. As interações se intensificam nos momentos de brechas, por exemplo, quando pintam um desenho ou guardam o material. Nas aulas da professora Cristiane as interações são estimuladas por meio do trabalho em grupo: formam-se duplas e trios com material de uso coletivo.

No que tange à interação, esta:

[...] reflete a ligação profunda e inseparável que há entre o indivíduo e a coletividade, a consequência da obrigação entre um e outros, que aparece, irremissivelmente nas pessoas e sem o qual não é possível nenhuma atividade prática conjunta (GUREVICH, 1960, p.389).

Os processos interativos contribuem para o desenvolvimento da conduta voluntária ao estimular a consciência do dever social no grupo, que é regido por regras do qual faz parte o outro.

E o olhar para o outro constitui um importante episódio do tipo voluntário – a **Cooperação** presente em todas aulas e ligadas às seguintes ações: empréstimo de materiais e brinquedos, limpeza da sala de aula ou do próprio material, ajuda a amarrar o cadarço do tênis, auxílio na realização de uma atividade ou brincadeira, como o salvamento duplo e triplo ocorrido no pega-pega espelho (Aula 13 de Educação Física, realizada em 21/09/18).

O episódio **Criação/Imaginação** esteve presente em 100% das aulas de Arte, um resultado já esperado visto que um dos objetivos gerais da disciplina é o desenvolvimento da criação e da imaginação. Nestas aulas, as crianças apresentaram uma variedade de ideias em suas produções após serem incentivadas pela professora:

Registro de observação do dia 25/09/18 – Aula 15 da professora de Arte: som grave e agudo e confecção da ponteira de lápis (estrela)

Juliana enquanto recortava sua estrela [ponteira de lápis], cantava a música “Brilha, brilha estrelinha” [incentivada pela professora para realização do som agudo] e Karen criou uma nova versão para ela: - *Dorme, dorme de mansinho, quero ver você deitar.*

Outro momento em que a atividade de criação foi incentivada foi no dia 16/10/18 (Aula 9), no qual construíram o binóculo pintando os rolos de papel higiênico de diversos modos: uma cor só, listras, bolas, flores e até fizeram novas descobertas misturando as cores para formar laranja, rosa e roxo (Figura 12). Como continuidade ao processo imaginativo, a professora levou as crianças ao parque para explorarem os elementos da natureza, por meio do brinquedo confeccionado observarem melhor flores, borboleta, passarinho, formiga etc. (Figura 13).



Figura 12 – Produção de brinquedo: binóculo
Fonte: registro fotográfico da pesquisadora



Figura 13 – Crianças no parque usando o binóculo
Fonte: registro fotográfico da pesquisadora

Nos causou estranheza as poucas ocorrências de atividades de criação e imaginação (50%) nas aulas de Educação Física Letícia, pois estes episódios constituem um dos objetivos desta área do conhecimento. Há de se ressaltar que nas aulas da professora de EI há poucos momentos nos quais as crianças possam criar, pois as atividades são pré-determinadas e registradas nas folhas ou no Caderno de Classe. As situações de criação e imaginação se fizeram presentes nas situações espontâneas (parque, brinquedo), como presente nos excertos abaixo:

Registro de observação do dia 21/09/18 – Aula 4 da professora de EI: Parque

Gustavo, Israel e Vinícius estão em cima da ponte de madeira (brinquedo do parque), quando ouço:

Gustavo: - *Gente, pulem do barco, está afundando...*

Pesquisadora: - *O barco vai afundar?*

Gustavo: - *É o tubarão!*

Pesquisadora entra na brincadeira e diz mudando a voz de medo: - *Cadê o tubarão? Onde está esse tubarão? Ai que medo!*

Vinícius finge que está matando o tubarão: - *Pau nessa cara tubarão!*

Pesquisadora: - *E o que vocês são?*
 Gustavo: - *Irmãos, os irmãos péts, vamos fugir daqui, está afundando...*
 Gustavo fala para a pesquisadora: - *Tia, se bater em alguma coisa a gente chega em terra firme.*
 Os três meninos pulam da ponte e correm pelo parque falando alto:
 Israel: - *Na balança, vamos prá China!*
 Gustavo: - *Estamos quase chegando!*
 Os três meninos ficam se movimentando no balanço com sorriso no rosto dizendo que estão viajando e indo para a China.
 Gustavo: - *Vamos para a terra dos dinossauros!* [e voltam para a ponte]. - *Nós chegamos no mundo dos dinossauros!*
 Pesquisadora: - *Uau, e qual dinossauro vocês mais gostam?*
 Israel: - *Eu do T-Rex.*
 Gustavo: - *Eu do By-Rex.*
 Vinícius: - *Eu não gosto muito de dinossauros porque eu não conheço nenhum dino.*
 Gustavo interrompe: - *Eu sei de tudo, tudo, tudo, tudo deles.*
 Pesquisadora: - *Então fala um pouco pra gente!*
 Israel: - *Uns comem folhas, outros carne e uns tem 3 chifres...*
 Gustavo interrompe: - *Quando eles estão junto forma a manada.*
 Pesquisadora mostra curiosidade e diz: - *Manada?*
 Gustavo explica: - *É quando fica em grupo.*
 Pesquisadora: - *E qual é o mais feroz?*
 Todos: - *Rex! Aquele que passa no filme.*
 Gustavo manda pular [da ponte] e Israel diz que não é para pular aí não, só quando chegar na ilha [do dinossauro].

Na interferência realizada pela pesquisadora, a intenção foi analisar se as crianças estavam assumindo um papel ou não, tendo em vista que num primeiro momento, acreditava que estavam brincando de pirata, motivo da pergunta: - *O que vocês são?* A resposta irmãos Pét por Gustavo foi inusitada, pois não deixou claro o que de fato estavam brincando. No decorrer das ações foi percebido que se trava de um enredo de prováveis pesquisadores que estavam indo para a ilha dos dinossauros e fizeram uma longa viagem, mas vemos momentos “quebras” no enredo criado pelas crianças, algo que poderia ser incentivado pela professora, organizando espaços e até recursos para potencializar esta atividade, considerando-se que:

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que ele ergue os edifícios da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe sua imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência (VIGOTSKY, 2003, p.18)

O adulto como mediador mais experiente provoca e estimula o imaginário infantil a fim de conhecer os interesses das crianças, suas formas de pensar, agir, valorar, aprender e ensinar... O interesse dos meninos pelos dinossauros veio à tona somente por meio da intervenção da pesquisadora e que fora evidenciado também no dia 09/11/18 no jogo de papel biblioteca:

Registro de observação do dia 09/11/18 – Aula 5 da professora de EI: Jogo de papéis - Biblioteca

Pesquisadora: - *Do que é este livro?*

Israel: - *De animais.*

Gustavo interrompe: - *Eu sei todos! [dinossauros].*

Pesquisadora: - *Ah, deixa eu ver, fala para mim.*

Gustavo ia apontando o dinossauro e falando seus nomes: - *Tricerátopes, Tyrannosaurus Rex, Iguanodonte, Pterodáctilo, Coritossauro, Estegossauro, Diplodoco, Apatossauro Esse aqui é o... [esquece o nome, o Equinodonte].*

Pesquisadora: - *Você sabe o que os dinossauros comem?*

Gustavo começa a apontar cada dinossauro e falar seu hábito alimentar: - *Esse come carne, esse peixe, esse planta, esse carne...*

Pesquisadora: - *E como você sabe tudo isso?*

Gustavo: - *Quando eu era bebê eu sabia tudo isso.*

Gustavo mostra outras ilustrações: - *Esse é o tigre de bengala e esse é o tigre.*

Pesquisadora: - *E você sabe a diferença deles?*

Gustavo: - *Os de bengala têm dentes assim [faz o gesto demonstrando]*

Pesquisadora: - *E esse tigre [de bengala] existe?*

Gustavo: - *Não!*

Pesquisadora: - *E por quê?*

Gustavo: - *Porque ele morreu junto com os dinossauros...*

Gustavo interrompe a conversa e percebe no fundo das imagens mais dinossauros e diz: - *Olha, uma manada de tricerátopes.*

A pesquisadora conclui que não existe apenas o interesse sobre a temática dinossauros, mas também conhecimento pelas crianças, confirmando que a mediação é uma via de mão dupla.

Esta é uma importante mudança na percepção do pesquisador: o quanto, ao observar detidamente as crianças, afloram conteúdos que poderiam ser ressignificados e aproveitados pelos educadores. Já que por serem do interesse das crianças e parte dos seus repertórios, a adesão a qualquer atividade que, adequadamente, possa vir a ser proposta, torna-se mais plausível (GUIBU, 2018, p.23).

O assunto poderia ser amplamente discutido em sala de aula a partir das condições concretas de vida daquelas crianças, que possuem interesses e necessidades próprios. Gustavo assumiria um papel relevante na zona de desenvolvimento proximal como uma criança que, apesar da mesma idade, é mais experiente neste assunto. E a professora manifestaria papel determinante na zona de desenvolvimento proximal das crianças pelo aprofundamento da temática, que poderia se transformar num projeto pedagógico interdisciplinar com ênfase em vários assuntos: tipos de animais (aquáticos, terrestres voadores), classificação dos animais (mamíferos, répteis, aves...), hábitos alimentares (carnívoros, herbívoros, onívoros), história, escrita de palavras, produção de texto (ficha científica), situações-problemas envolvendo ovos do dinossauro, percurso, oficina de culinária com a pegada do dino,

fenômenos naturais (experiência com vulcão), vestígios (pegadas, fósseis, comparação de tamanhos), extinção, atividades artísticas (carimbos, arte visual e plástica) no qual as crianças pudessem se expressar, experienciar, fazer escolhas. Ao final do projeto, uma exposição poderia ser organizada convidando os pais. São alguns sinais, vestígios de um possível caminho, a atividade de criação e imaginação humana são infinitas:

[...] em todo projeto pedagógico, a alma é o professor. Ele é o artífice por excelência do desenvolvimento do trabalho com os alunos, e de esculpir a alma humana, que é a parte mais importante da obra educacional. (DÍAZ-AGUADO, 2000, p.3)

No tocante à **Substituição de Objetos**, Elkonin (1998) explica que sua gênese está ligada aos primeiros sinais de criação lúdica, quando em situações imaginárias as crianças atribuem características ou estados aos objetos, como: “a comida está gostosa” ou “O bebê está chorando”. O conteúdo da criação lúdica reflete a objetivação de sua realidade. As atividades que possibilitaram a substituição de objetos foram as espontâneas: parque e brinquedo, o que corresponde a 29% das aulas da professora de EI. Não podemos considerar nesse percentual os chamados microepisódios lúdicos que surgiram dentro da sala de aula de maneira espontânea pela criança, uma forma de suprir a falta do brincar:

As crianças brincam com os materiais escolares porque tentam fugir da situação de não ludicidade, da situação adultocêntrica que é imposta desde os 6 anos para as crianças: a atividade de estudos, de fazer tarefa, de prestar atenção de uma forma mais adulta e não infantil. Elas fogem desse tipo de pressão que é feito a partir dos próprios materiais escolares, os objetos viram brinquedos (MARTINATI, 2012, p.146).

A criança subverte a ordem estabelecida, criando situações imaginárias por meio de ações, gestos, diálogos, transformações de objetos - de escolares a brinquedos - durante a sala de aula, se restringindo mais aos momentos de brechas, enquanto a professora corrigia os cadernos, verificava a lição, recolhia materiais dos alunos etc. Foi nesses momentos que a agitação dentro da sala de aula era maior, assim como os apelos da professora em relação ao silêncio. Lápis virou foguete, braço estilingue, as mãos um binóculo, o rolo de papel higiênico virou microfone e telefone. No parque, pás, rastelos, baldes e formas assumem o papel de utensílios

domésticos, pecinhas de lego viram dinheiro, a balança do parque vira carro e a ponte de madeira o navio...

Quanto ao conteúdo da **Imitação**, observamos que as únicas atividades que objetivavam imitar alguém foram: parque e brinquedo na aula da professora de EI, o pega-pega espelho (Aula de EF), e o som grave/agudo (Aula de Arte). Indiretamente, a aula na qual a professora Cristiane tocou músicas natalinas, fez com que Melissa imitasse a professora. Não consideramos neste percentual as imitações livres das crianças, pois elas não têm relação com a atividade proposta pela professora, tais como: Fernanda que imita uma bailarina e Evelise ensaia passos de balé quando voltam para a sala após lavar o pincel na aula de Arte 9 (confeção de binóculo). Na mesma aula, Kelven reproduz o voo de um pássaro enquanto Eloisa, Evelise e Juliana imitam Karen e Fernanda, que estão brincando de telefone sem fio com os rolos de papel higiênico. Percebemos neste caso que “Não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV, 2001a, p.127).

A imitação não é uma mera repetição, um processo mecânico, mas imaginativo que pode ser potencializado pelo professor, sobretudo, quando realiza imitações ao assumir um determinado papel.

Registro de observação do dia 10/11/18 – Aula 6 da professora de EF: Brinquedo

Evelise, Ana Luíza, Karen e Rayla brincam de boneca. No grupo, surge a ideia de levar o bebê para passear na praia e as meninas começam a trocar de roupa o bebê.

Ana Luíza abre a mochila da boneca e mostra uma roupa de frio.

Karen diz: - *Gente, essa é de frio!*

[...]

Rayla se pronuncia: - *Pode colocar um macacãozinho?*

Evelise: - *Pode!*

Karen: - *É shorts, tá calor*

Pesquisadora intervém: - Mas vocês não vão para a praia?

Evelise responde: - É que tá de noite!

Karen, Ana Luíza, Evelise e Rayla no papel de mãe que ia passear com o bebê na praia, não realizou uma reprodução de alguém; entrou em cena o pensamento abstrato, a memória do comportamento maternal, do que se espera de uma mãe para levar o filho no passeio à praia. O primeiro passo das crianças foi trocar a roupa do bebê, no entanto há divergências sobre a roupa, pois cada uma escolhe um tipo de roupa. Este episódio ilustrou níveis de conhecimento diferentes entre as crianças, mesmo assim, elas insistem em colocar a roupa de frio. Quando a pesquisadora

questionou que iam à praia, Evelise foi genial ao justificar o motivo da possível roupa de frio. Observa-se que tanto Ana Luíza quanto Rayla acabam não colocando o macacão e sim, o short's de calor dito por Karen. Constatamos que houve a inibição dos seus desejos em decorrência das convenções sociais:

A voluntariedade representa uma forma especial de atividade do homem. Pressupõe que regula a conduta, freia os impulsos e aspirações; a voluntariedade prevê que a pessoa organiza *uma cadeia de ações variadas em consonância com fins que se propõe conscientemente. A atividade volitiva consiste em exercer poder sobre si mesmo, controlar os impulsos involuntários e, em caso necessário, reprimi-los.* A execução sistemática de atos e ações volitivas de diferente caráter representa o tipo de atividade do indivíduo que está relacionada com a participação na consciência (PETROVSKI, 1980, p.362, grifo nosso).

Em uma brincadeira, a criança que assume ser médico tem a obrigação de cumprir com a sua função social, que é consultar, medicar, operar... Ou seja, mesmo não querendo, agindo contra o impulso imediato, na brincadeira, não vai por exemplo cozinhar, dirigir ou pintar. Entra em ação o dever social, a tomada de consciência eu-outro-sociedade, as normas: "[...] as regras são a escola da voluntariedade e a situação imaginária ou fictícia é o caminho da abstração" (VYGOTSKI, 1997, p.88). Portanto, o jogo de papéis oportuniza a vivência da atividade imaginativa, simbólica, comunicativa, voluntária e reflexiva – o caminho para a atividade de estudo. Nesse sentido:

É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; *as regras do jogo e seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal* (LEONTIEV, 2001a, p.122, grifo nosso).

No jogo de papéis a criança vai aprender a regular seu comportamento em decorrência da coletividade, do papel assumido e de seu dever social, denotando grau de consciência e desenvolvimento intelectual, no entanto, o episódio comportamental voluntário **Assumir Papéis** foi o menos observado nas observações participantes, presente apenas nas situações espontâneas (parque, brinquedo e jogo de papéis).

No currículo da rede municipal de ensino e no PPP da escola os jogos de papéis são a atividade-guia da Educação Infantil, mas na prática, certificamos que esta atividade é esmaecida. Como bem proferido por Paulo Freire: “É fundamental diminuir

a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p.61). Considerando que os jogos de papéis constituem a atividade principal da teoria histórico-cultural e que “Sujeitar-se à disciplina do jogo é a primeira escola dos atos voluntários” (GUREVICH, 1960, p.401), destacamos a emergência de debates e proposições sobre a atividade principal e as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil na referida escola. Há de se ressaltar que a unidade escolar promoveu ações nesse sentido, pois a organização do jogo de papéis ocorrido no dia 09/11/18 se sucedeu após discussão no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Ficou estabelecido que cada turma organizaria um tema e a professora Tatiana escolheu a Biblioteca. No planejamento realizado, a atividade tinha como foco o desenvolvimento do comportamento leitor e a produção de ficha de leitura, conteúdos constantes no currículo da rede, no entanto, seu desenvolvimento ocorreu de forma espontânea, sem a intervenção da professora:

A professora organizou a atividade colando na porta um cartaz escrito “Biblioteca” e em outro o cartaz de “silêncio”. Os livros já estavam dispostos em ordem alfabética numa colmeia e no canto da sala estava duas mesas com cadeiras onde se localizava a bibliotecária, que preenchia a ficha de leitura dos alunos acompanhada de uma ajudante, cuja função se restringia ao controle do comportamento esperado (silêncio). Inicialmente, a professora Tatiana elegeu Karen como bibliotecária e Eloísa como ajudante. Conforme escolhiam os livros, as crianças se dirigiam até a bibliotecária, responsável em registrar numa ficha de leitura a data com o título do livro da classe toda, gerando uma fila grande e aumento da conversa. Neste momento, a professora Tatiana solicitou que a ajudante cobrasse o silêncio da turma. As crianças demonstraram interesse na atividade proposta, porém em decorrência da demora no registro do título do livro na ficha de leitura, algumas crianças “apreciaram” o livro na própria fila e logo, o trocaram por outro sem passar pelo registro na ficha de leitura, indicando a mudança de interesse pela criança. A fila permaneceu por um bom tempo e Karen chegou até a se pronunciar: - *Tia, tá muito cheio!* [de crianças na fila]. O barulho permanece e a professora Tatiana solicita que Eloísa [a ajudante] cobre o silêncio da turma. Somente quase no final da aula, a professora Tatiana trocou as crianças de papéis: Fernanda passou a ser bibliotecária e Antônio o ajudante. Conforme as crianças são atendidas, sentam nas mesas dispostas em formato de roda. Algumas crianças apreciam e realizam a leitura dos livros sozinhas ou em grupo, mostrando imagens e informações ao colega do lado. Algumas crianças passam a mostrar dados/imagens para a professora Tatiana que responde em forma de elogios/incentivo, tais como “que bonito”, “olha que legal”. Como a intenção da pesquisadora era analisar os motivos das crianças que orientaram a escolha dos livros, passou a questionar algumas delas e/ou perguntar sobre a o que estavam lendo, a fim de capturar os significados atribuídos às crianças para o que estavam “lendo”.

A atuação da professora Tatiana foi discreta, basicamente, as crianças se dirigiam até ela para reclamar de outra criança e sua função se reduziu no controle do comportamento e do barulho da classe. Quando a fila para registrar o livro aumenta e com ela o barulho, a professora Tatiana chama a atenção de Eloísa, a ajudante da bibliotecária a cobrar o silêncio da turma. Eis um questionamento: Existe na biblioteca

a função de ajudante que cobra o silêncio? Ou seja, o jogo é regulado por regras que a professora considera como parâmetro para a sua ocorrência.

Outro tipo de participação da professora Tatiana na atividade era quando uma criança mostrava algo no livro para ela ver, seguida de um comentário, como que legal, por exemplo. Foi nesta situação que ocorreu a intervenção com maior profundidade:

Registro de observação do dia 09/11/18 – Aula 5 da professora de EI: Jogo de papéis - Biblioteca

Gabriel: - *Tia, olha o que eu achei!*
 Professora Tatiana: - *É o que eu expliquei, são os animais pe...*
 Gabriel complementa: - *[pe] çonhentos!! A cobra.*
 Professora: - *E pode chegar perto desses animais?*
 Gustavo: - *Não.*
 Professora: - *E porque não?*
 Gustavo: - *Porque pode picar.*
 Professora: - *Qual mais animais peçonhentos tem aí?*
 Gabriel: - *Escorpião.*
 Gustavo: - *Aranha.*
 Pesquisadora: - *E eles são animais domésticos?*
 Gabriel: - *Não.*
 Professora: - *E o que são animais domésticos?*
 Gabriel: - *Aqueles que a gente tem em casa...*

Percebemos a preocupação da professora com a abordagem dos conteúdos científicos:

Através da transformação do que era lúdico, em aprendizagem de conceitos, configura-se o que (do ponto de vista da professora) a criança pode e deve aprender a partir de atividades específicas, contraposto ao que ela pode aprender a partir das atividades lúdicas (ROCHA, 2005, p.159-160).

Não podemos deixar de considerar o esforço da professora na organização dos materiais, que inclusive foram mediadores relevantes para o desenvolvimento da imaginação e curiosidade das crianças. A preocupação da professora, inclusive, foi apresentar outros gêneros às crianças, de forma que elas pudessem apreciá-las, tais como contos, fábulas, jornais, dicionário. E, a pesquisadora ao passar nas mesas, constatou que elas sabiam a finalidade social de cada gênero textual:

Registro de observação do dia 09/11/18 – Aula 5 da professora de EI: Jogo de papéis - Biblioteca

Pesquisadora pergunta sobre o livro que Juliana pegou e a menina responde: - *É um livrinho de...eu esqueci [dicionário].*
 Pesquisadora: - *Esse livro é do que?*
 Juliana abre o dicionário e diz: - *Olha, são de ordem alfabética. É para saber as palavras, que nem a gente faz ali...[mostra o alfabeto pendurado na parede].*

Pesquisadora: - *Dicionário?*

Juliana: - *Isso!*

Pesquisadora: - *Que palavra você encontrou no dicionário?*

Evelyn: - *Amigo!*

Pesquisadora: - *E o que o dicionário diz que é um amigo?*

Evelise faz uma pausa e pesquisadora depois percebe que é por causa da letra de imprensa minúscula e ela diz: - *Você não consegue ler?*

Evelise: - *Não!*

Pesquisadora: - *Não tem problema, você está aprendendo ainda, mas o que você acha que é um amigo?*

Evelise: - *Ele é bom para brincar... para quando outra pessoa tá sozinha.*

Psu constante da professora.

Pesquisadora: - *Muito bem!*

Pesquisadora vê Evelise folheando um jornal e pergunta: - *O que fala este jornal Evelise?*

Evelise: - *Ele fala as coisas que o presidente fala no jornal. Olha o presidente... De novo o presidente!*

O jornal mostra a imagem de um representante importante, de terno falando para uma multidão.

Enquanto folheia a pesquisadora mostra uma foto de um lixão com vários alimentos desperdiçados.

A pesquisadora mostra a imagem e diz: - *O que será que diz aqui..*

Evelise: - *É de coisas que joga no lixo e é saudável.*

Pesquisadora: - *Tanta gente passando fome e gente desperdiçando, né?*

A menina faz um afirmativo com a cabeça.

Pesquisadora: - *Qual a história desse gibi?*

O menino não fala e aponta a Mônica. Para incentivá-lo, a pesquisadora prossegue: - *E o que fala essa história?*

David: - *Diz sobre... ela tava caminhando e fez assim com a boca [faz o gesto com a boca para demonstrar] e agora falta terminar...*

Quanto ao papel de ajudante, Eloisa cumpre função limitadora e de controle:

Registro de observação do dia 09/11/18 – Aula 5 da professora de EI: Jogo de papéis - Biblioteca

Eloisa: - *Silêncio, silêncio* [A pedido da professora, Eloisa passa na fila dizendo em decorrência da conversa].

Eloisa: - *Quem está falando aí?* [enquanto as crianças gargalham porque uma delas soltou pum.

Eloisa: - *É para ficar em silêncio e não está.* [se dirige a uma das mesas em que os meninos conversam demonstrando interesse no assunto contido nos livros].

Karen no papel de bibliotecária assume a função do registro na ficha de leitura e promove a orientação às pessoas, como percebido nos momentos abaixo:

Registro de observação do dia 09/11/18 – Aula 5 da professora de EI: Jogo de papéis - Biblioteca

Karen: - *Gostaria de pegar um livro?*

Karen: - *Próximo!* [da fila para preencher a ficha].

Karen: - *Não pode ficar 3 vezes senão vai ter que dar o troco.*

Vinícius corrige: - *A multa.*

Pietro pega um novo livro e uma nova ficha para preenchimento.

Karen diz: - *Não já tem uma aqui.* [ficha anterior de Pietro, onde já havia registrado um livro].

Fernanda também foi bibliotecária e enquanto a observava, me deparei como uma situação de intercâmbio social:

Registro de observação do dia 09/11/18 – Aula 5 da professora de EI: Jogo de papéis - Biblioteca

Enquanto Fernanda registra o título do seu livro na ficha de leitura, Juliana conversa com Rayla e fala que é para o seu filho. Como não entendi, interrompi a conversa e perguntei.

Rayla responde: - *É para o filho dela.*

Juliana explica: - *Eu vim aqui só pra...pro meu filho.*

Pesquisadora: - *Ahhh, você veio fazer uma pesquisa pro seu filho?*

Juliana sorri e faz um afirmativo com a cabeça.

Apesar da escolha do tema “Biblioteca” oportunizar a vivência de poucos papéis, Juliana demonstrou em sua fala a essência deste tipo de jogo: a relação da pessoa com outros integrantes do jogo. Usamos a biblioteca não apenas em prol de nós mesmos. No papel de mãe, Juliana vai até a biblioteca para seu filho, ampliando o conceito de mãe, que em uma brincadeira, por exemplo, poderia se restringir a cuidar do bebê. Com a mediação, este conceito pode ser ampliado, mas a própria pesquisadora acabou colocando em evidência a sua percepção, não deixando que a própria criança falasse. No jogo, o mais provável é que Juliana estivesse pegando um livro para seu filho que fazendo uma pesquisa ou levando o livro para o filho pesquisar. É um ponto de partida para ampliação do jogo, pois a função da biblioteca não se resume a empréstimo de livros para ler, mas também o de pesquisa.

Para a compreensão do jogo de papel, é relevante distingui-lo da brincadeira:

Então, a principal diferença entre jogo e brincadeira está na relação entre a atividade voluntária e involuntária e, entre, atividade voluntária e volitiva. Na brincadeira, a intencionalidade de quem brinca pode ser superficial, ou seja, não consciente: o próprio objeto ou brinquedo pode eliciar a brincadeira. No processo de brincadeira, a atividade da criança desenvolve-se da atividade involuntária (bebês até aproximadamente 2 anos) para a atividade voluntária (3 anos em diante), mas com uma condição, se a brincadeira for mediada pelas professoras (no caso da Escola). Em contrapartida, no jogo, deve haver sempre um alto grau de intencionalidade, de consciência de quem joga. Assim, o processo de desenvolvimento do jogo evolui da atividade voluntária para a atividade volitiva (MELLO, 2018, p.86).

O jogo impõe intencionalidade e consciência de quem joga. A atuação na zona de desenvolvimento proximal está na consciência do papel, na relação com o outro, na consciência e responsabilidade da atuação. A título de exemplo para aprimorar a qualidade do jogo e consciência das crianças seria discutir: Existe ajudante? Só há o bibliotecário? E quem limpa a biblioteca? E quem organiza os livros devolvidos? E o

que acontece quando os livros estão rasgados? Quem visita a biblioteca? O que fazem nela? Que espaço a biblioteca dispõe? Quem as organiza? Tais questionamentos é um ponto de partida para a sofisticação desta atividade e compreensão deste espaço social.

Momentos de profícuas experiências são desperdiçadas... O jogo foi realizado no dia 09/11/18, porém no dia 26/10/18, a escola fez uma visita à biblioteca da Secretaria Municipal da Educação (SME), que possui dentro dela o Recanto das Histórias. Houve sessões de contação de histórias envolvendo professores e crianças da escola (Figuras 14 e 15).

E se o jogo de papel que fora planejado pela professora Tatiana houvesse uma sessão de contação de histórias realizadas pelas próprias crianças? Eis algumas possibilidades...



Figura 14- Recanto das histórias
Fonte: Registro da pesquisadora



Figura 15- Participação da escola na contação
Fonte: Registro da pesquisadora

O parque – uma situação espontânea se tornou o palco da atuação das crianças:

Registro de observação do dia 21/09/18 – Aula 4 da professora de EI: Parque

Karen diz: - *Vou fazer bolo de chocolate. Aqui é a loja de doces!*

Pesquisadora: *E quem é a vendedora?*

Evelise: - *Eu... eu é quem pago e vendo.*

Pesquisadora: - *O que mais vende nessa loja de doce?*

Karen: - *Eu vendo brigadeiro, beijinho.*

Pietro que estava em outra atividade diz: - *Peixe!*

Pesquisadora: - *Peixe na loja de doces?*

Pietro sorri, como se quisesse provocar as meninas.

Gabriel diz: - *E eu sou o sorveteiro.*

Antônio está no tanque de areia mas deslocado da turma. A pesquisadora pergunta: - *O que você está fazendo!*

Antônio: - *Bolo de Chocolate.*

Pesquisadora: - *Venha aqui, deixa eu experimentar, eu quero um pedaço.*
 Antônio fica contente e Karen fica surpresa.
 Pesquisadora: - *Hum, tá muito bom o seu bolo Antônio.*
 Karen diz: - *Mas não é igual ao meu!*
 Pesquisadora: - *Todos estão gostosos!*
 Karen diz: - *Tia, quer um pedaço do meu bolo eu fiz agorinha.*
 Karen, Gabriel e Melissa vem servir seus bolos.
 Karen diz: - *Vou cortar um pedaço bem grandão com calda de morango.*

Para elucidar a diferenciação entre brincadeira/jogo, a temática Doceria é a mesma para todas as crianças. Para Rayla, o conteúdo principal está na ação sobre os objetos:

Ao brincar de comer, as crianças dessa idade cortam o pão, cozinham a sopa, reproduzindo várias vezes a mesma ação. Mas não põem o pão na mesa nem servem a sopa. Nessa idade, o conteúdo dos jogos [brincadeira] se reduz exclusivamente a ações com objetos (MUKHINA, 1996, p. 157).

É o que Rayla faz, pega a areia, mexe os ingredientes no balde, coloca mais areia para fazer o bolo, ela não serve o bolo para ninguém. Diferentemente de outras crianças, que fazem para outrem, estabelece relações com outras pessoas na realização de suas ações, indicativo de um desenvolvimento psíquico maior. A pesquisadora, ao incluir Antônio na brincadeira solicitando um pedaço, estimula a criança a perceber o seu papel. Segundo Mello (2018) torna-se crucial evoluir o nível de intencionalidade e de consciência sobre os papéis sociais, para que sejam ampliados e abstraídos do comportamento observável.

A cozinheira não apenas faz bolo, mas como Karen apontou faz brigadeiros, beijinhos. Evelise, a vendedora disse que é ela quem paga e vende, Gabriel mesmo em outra atividade se intitula o sorveteiro e Pietro diz vender peixes. Para quem estivesse de fora, poderia fazer uma interpretação equivocada do menino, afirmando que ele desconhece o fato de que peixe não se vende na doceria. É preciso olhar a criança em profundidade em suas condições concretas e contextuais, pois ela é mais que aquilo que conhece ou desconhece. Seu jeito e sua expressão facial deflagaram uma intencionalidade diferente daquilo que expressou.

Analisar como as crianças se expressam e pensam torna-se um importante aspecto para identificação de características do desenvolvimento infantil de cada uma delas, e deve permitir, a partir disso, aprofundar as intervenções e as mediações, propor atividades mais eficientes para potencializar novas transformações. Se o professor compreende o desenvolvimento infantil percebe o modo como cada criança opera. Antônio e Karen brincam no plano imaginário, mas Antônio opera com os

objetos no nível de identificação de como eles estão no aspecto Karen encontra-se mais afeita à realidade e a cultura em relação a ele, dando pistas de que seria inadmissível comer o bolo de areia.

Outro jogo de papéis presenciados no parque foi o salão de beleza:

Registro de observação do dia 22/09/18 – Aula 4 da professora de EI: Parque

Pesquisadora vê de longe Eunice, Juliana e Rayla mexendo no cabelo da professora substituta Celina, ao qual foi colhido o termo de autorização para participar da pesquisa. Me aproximo e pergunto: - *Nossa!!! O que está acontecendo aqui?*

Eunice responde: - *Ela disse que vai casar.*

Professora: - *Eu disse que vou num casamento e vocês estão me arrumando... Já fizeram minha unha? Eloisa segura a mão da professora e finge pintar sua unha.*

Celina: - *Quanto você cobra?*

Eloisa: - *Dois reais.*

Professora: - *Dois reais eu tenho.*

Karen: - *Eu vou pintar [o cabelo com tinta que brilha. É loiro brilhante. Um brilho brilhante que nem quando passa xampu.*

Pesquisadora: - *E que penteado vão fazer?*

Karen: - *Trança!*

Juliana: - *Não, de casamento [penteado.*

Karen: - *Coque!*

Rayla: - *Coque não!*

Karen: - *Vamos fazer aquele cabelo que amarra e fica dois negócio aqui?*

Todas ao mesmo tempo passam a mexer no cabelo e mostrar o seu jeito de fazer.

Diante da discussão, Karen diz: - *Gente, vamos fazer um intervalinho?*

Pesquisadora: - *Um intervalo? Para que? Para discutir?*

Karen: - *É*

Crianças discutem e chegam num consenso sobre o que fazer: Karen e Rayla mexem no cabelo e Juliana nas unhas.

Juliana diz: - *Vou tirar suas cutículas.*

Pesquisadora: - *E a Eunice, vai ajudar no que?*

Professora: - *A Alice é a dona do salão, ela marca o horário.*

Alice sorri

Professora: - *Atende o telefone, está tocando!*

Alice pega o celular da professora e imita que está atendendo.

Vemos nesta situação, a professora Celina, que é substituta na escola, se envolve e questiona as crianças, enriquecendo suas funções dentro do faz-de-conta. O primeiro passo foi a abertura da própria professora em ceder o seu cabelo para realizar o penteado no salão, visto que ela iria no plano imaginário, em um casamento. Enquanto as crianças discutiam o que fazer no cabelo da cliente, a professora Celina amplia a concepção do salão, perguntando as meninas quem faria a sua unha e, com ela, surge um novo papel, o de manicure. Ao questionar Eloisa o quanto cobraria para fazer a unha, a coloca diante de um problema, pois será que a criança tem noção do sistema monetário? Se tiver, quanto cobrará? Implica em reconhecer o nível de conscientização da menina. A professora Celina também coloca Eunice assumindo um papel no jogo - a dona do salão - responsável por marcar o horário e, diante da

falta de ação da menina no jogo, cria uma situação imaginária, o telefone tocando para que Eunice assuma o seu papel.

É interessante observar a discussão das próprias crianças sobre o que fazer no cabelo até que se chega num momento em que Karen diz: - *Gente, vamos fazer um intervalinho?* Após o intervalo, relaxaram e cada uma assumiu o seu papel: Karen e Rayla as cabeleireiras e Juliana a manicure, que logo se prontifica: - *Vou tirar suas cutículas.* Apesar de ser uma atividade não planejada esta atividade foi fértil no terreno psíquico, ao colocar as crianças em situações imaginárias, simbólicas, reflexiva e voluntária, haja vista que neste caso, mesmo diante do dissenso, as relações prevaleceram na busca, pelo consenso, do fim planejado.

O jogo de papel “Salão de beleza” aconteceu num curto tempo no qual não existiu no início, uma definição clara dos papéis de cada uma, porém:

Com o aumento da variedade de argumentos incrementa-se a duração dos jogos. Os jogos das crianças de 3 a 4 anos duram 10 ou 15 minutos; os jogos das crianças de 4 a 5 anos duram 40 a 50 minutos; e as de 6 a 7 prorrogam o jogo por horas e até dias (MUKHINA, 1996, p. 157).

Por isso:

Nos jogos de papéis a professora precisará, inicialmente, ensinar as crianças menores a organizarem-se, coletivamente, nas atividades. Já com as maiores a observação e a escuta durante as negociações entre as crianças são ricas fontes de planejamento para intervenções necessárias e adequadas. Portanto, é indicado que as colaborações da professora em atividades na zona de desenvolvimento proximal, aos poucos, sejam diminuídas, conforme as crianças vão tornando-se autônomas (MELLO, 2018, p.110).

Se a boa educação é aquela que se adianta ao desenvolvimento, as atividades na escola não podem ser encaradas como naturais e livres, mas intencionalmente planejadas e organizadas para ampliar o repertório e o desenvolvimento da criança. Exemplificando: no jogo “Salão de Beleza” poder-se-á como possibilidade de sofisticação da atividade no desenvolvimento da atividade, em seu movimento, a eleição do nome do salão, discussão de outros papéis na brincadeira, como o barbeiro, a esteticista e tudo que a imaginação e a criação permitir. Posteriormente, é possível convidar profissionais da área para conversarem com as crianças sobre a profissão, discutir quem trabalha no salão, o que fazem, como fazem, o que utilizam, discutir padrões de beleza e questões de gênero. Neste novo patamar da brincadeira, criar situações nas quais as crianças possam identificar/criar símbolos e fazerem o

uso correto dos mesmos torna-se uma medida importante para evolução da brincadeira, como a criação de cédulas/moedas para pagamento, criação de tabelas de preços e/ou comandas. Eis possibilidades no decurso, no movimento da atividade e sua sofisticação.

Cabe destacar que no jogo há um outro tipo de intervenção em virtude da malemolência do papel onde o imprevisível e o inusitado são recorrentes, portanto, exige do professor outro tipo de mediação, na qual a finalidade não é dirigir a dramatização, mas oportunizar as máximas potencialidades das crianças, nas quais elas possam refletir, atuar, fazer escolhas, criar e dirigir sua própria conduta de maneira voluntária.

4.2 Atividade Voluntária nas Situações de Ensino Propostas pela Pesquisadora

A Entrevista narrativa (Contação de histórias) foi utilizada nesta pesquisa como instrumento de motivação das atividades construção de brinquedo e produção de desenho. Mais que fazer parte de uma etapa motivacional, promove o desenvolvimento da linguagem de crianças pré-escolares:

Diversos pesquisadores apontam que esta última [atividade de leitura/contação de histórias] impulsiona o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da afetividade e a incorporação de valores estéticos e morais, ademais, ampliam a própria experiência, tornando possível a produção de significados e generalizações (GARCÍA; SOLOVIEVA; QUINTANAR-ROJAS, 2013, p.185).

A contação de histórias foi um momento no qual as crianças participaram com grande entusiasmo, tecendo comentários sobre a história, propiciando o desenvolvimento da fala, a ampliação do vocabulário e da capacidade imaginativa.

- *História “O pequeno inventor” e construção de brinquedo*

No momento da contação de histórias foi possível analisar as formas de imaginação, pensamento e valores das crianças, além de perceber os diferentes níveis de compreensão das crianças acerca de determinados assuntos. Na história “O pequeno inventor”, para instigar a curiosidade sobre o livro, questionei sobre o título da história e, posteriormente, sobre Noma – a personagem principal:

Contação de Histórias: O pequeno inventor

Pesquisadora: *Que país vocês acham que ele é?*

Pietro: *Do Japão.*

Pesquisadora: *Mas por que vocês acham que ele é do Japão?*

Gabriel: *Porque ele mora no Japão.*

Pesquisadora: *Hum???*

Hiago: *Porque ele é do Japão* [puxa seus olhos com os dedos].

Karen: *Porque ele tem o olho puxado* [puxa seus olhos com os dedos].

Pesquisadora: *Ele é diferente de nós, mas vocês acham que ele deve ser tratado diferente?*

Todos: *Não!!!*

Pesquisadora: *Por que?*

Karen: *Porque ele só fala outra língua [...]. Ele come coisas diferentes.*

Juliana: *Bom Jur...*

Evelise: *Não!!! Ele fala Xamei* [junta as mãos e abaixa com a cabeça, semelhante ao cumprimento dos japoneses ao proferir *Arigato*, “obrigado” na língua portuguesa].

Pesquisadora: *Isso... Mas porque ele tem uma cultura diferente, a gente pode tratar ele diferente?*

Karen: *Não!!!*

Pesquisadora: *Por que?*

Karen: *Porque todo mundo é igual... [se referindo a igualdade de direitos].*

Observamos que Gabriel demonstrou um conhecimento superficial sobre a origem de Noma, enquanto Karen e Hiago se respaldaram nas características físicas presentes na imagem do livro. Evelise surpreendeu ao expressar conhecimento sobre o linguajar: ela não sabia que era *Arigato*, por isso disse *Xamei*, mas representou gestualmente a maneira de agradecer típico da cultura japonesa. Embora Juliana tenha falado *Bom Jur*, ela revelou estar num nível maior de conhecimento que Gabriel, pois estabeleceu relações contextuais entre uma língua e outra. Já Gabriel, ao escutar seu amigo falar que Noma era do Japão, estabeleceu a relação “cidadão-país de origem”, logo, se Noma é do Japão é porque ele mora no Japão. No entanto, japoneses moram em outros lugares também.

Ao término da história a pesquisadora perguntou se as crianças fossem Noma e quisessem construir algo, o que fariam. Tal conduta abriu condições para escolha, motivações e consciência do objetivo. No referido dia havia 13 crianças presentes, que inicialmente, nomearam os seguintes brinquedos: carro (3), avião (3), trem (2), Moto (2), caixa surpresa (1), princesa (1) e *dragon ball*³⁴ (1). Do total de crianças que participaram desta atividade, apenas Evelise e Pietro mudaram seus brinquedos, um resultado satisfatório pelo grau de dificuldade da atividade. Cabe ressaltar que a intenção da pesquisadora em propor a produção de arte plástica foi proposital para

³⁴ “É uma franquia de mídia japonesa criada por Akira Toriyama. Originalmente iniciada com uma série de mangá que foi escrita e ilustrada por Toriyama [...]. A série segue as aventuras do protagonista, Son Goku, desde sua infância até a idade adulta enquanto ele treina artes marciais e explora o mundo em busca de sete esferas conhecidas como as Esferas do Dragão, que convocam um dragão que concede um desejo quando reunidas” (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Dragon_Ball_\(s%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Dragon_Ball_(s%C3%A9rie))).

analisar se as crianças, mediante as dificuldades, permaneceriam ou não com seus objetivos, além de observar a capacidade imaginativa das mesmas. Após a seleção dos materiais, cada criança falou para a pesquisadora o modo como pensou em construir seu brinquedo e sua execução, conforme detalhado no Quadro 13:

Quadro 13 – Arte plástica: construção de um brinquedo

| Se você fosse o pequeno inventor, o que faria? | O QUE FOI CONSTRUÍDO? DESCRIÇÃO DA CONSTRUÇÃO |
|--|--|
| <p>Evelise: - Princesa</p> <p>Karen diz: - <i>É difícil!</i></p> <p>Evelise muda e decide fazer um ônibus, porém na hora da montagem faz um castelo.</p> | <p>Pesquisadora: - <i>Evelise, decidiu? Se vai ser o ônibus ou a princesa?</i> Evelise: - <i>Ai, eu não sei o que fazer tia...</i> Pesquisadora: - <i>Mas o que você quer fazer? A gente ajuda a fazer...</i> Evelise: - <i>Castelo, assim ó [vai juntando as peças e formando um castelo].</i></p>  |
| <p>Pietro</p> <p>Carro, depois muda para castelo</p> | <p>Pietro: - <i>Meu castelo!</i> Pesquisadora: - <i>Castelo? Você não falou que ia fazer o carrinho? Desistiu da ideia? Você vai fazer o carrinho ou o castelo?</i> Pietro: - <i>Castelo!</i> Pesquisadora: - <i>E por que você resolveu fazer o castelo? Conta?</i> Pietro: - <i>Porque eu quis fazer!</i> Pietro já está com o castelo montado em cima da sua mesa.</p>  |

| | |
|--|--|
| <p>Eloisa: - <i>Uma coisinha de adivinhar que pode pegar com a mão</i></p> <p>(Caixa-surpresa)</p> | <p>Eloisa: - <i>Eu vou fazer assim [abriu a caixa e colocou a lata dentro da caixa]</i> Pesquisadora: - <i>O certo é encapar assim com papel...E você pode enfeitar com desenhos...</i></p>  |
| <p>Gabriel: - <i>Moto com motor de verdade.</i></p> | <p>Pesquisadora: - <i>E você Gabriel?</i> Gabriel: - <i>A moto... para fazer eu vou essas 2 [tampas].</i> Pesquisadora: - <i>A roda vai ser isso? E o corpo da moto?</i> Gabriel: - <i>O corpo da moto vai ser isso [embalagem de MM].</i> Pesquisadora: - <i>Nossa, mas a roda é muito grande!</i> Gabriel: - <i>A minha moto é daquelas que tem peno grande. Moto Ferrari. Esses 2 aqui [rolo de papel higiênico] vai ser o farol.</i> OBS: no processo de construção trocou o rolo de papel higiênico, que ia ser o farol, por embalagem de kinder ovo por conta do tamanho.</p>  |
| <p>Kelven Moto</p> | <p>Pesquisadora: - <i>Kelven, fala pra mim como vai ser sua moto?</i> Kelven: - <i>Eu não sei.</i> Pesquisadora: - <i>Não sabe? Pensa, você está com 2 latas aí.</i> Kelven abre as latas e despeja cápsulas de café. Pesquisadora: - <i>Fala como você vai fazer.</i> Kelven pega o rolo de papel higiênico e desliza sobre a mesa, simulando o movimento de uma moto e coloca as rodas [cápsulas de café] ao lado da lata e as embalagens de kinder ovo para formar o farol.</p>  |

| | |
|---|---|
| <p>Fernanda: Avião</p> | <p>Pesquisadora: - <i>E você Fernanda, pensou como fará seu avião?</i> Fernanda: - <i>Eu vou pegar essas [embalagem de yakult] e colar aqui [mostra o lado direito da caixa] e essas 3 do outro lado [aponta para o lado esquerdo]. Esses aqui [embalagem de kinder ovo] vai ser a roda e só.</i></p>  |
| <p>Karen Avião. Dá uma pausa e diz relógio. Pensa novamente e escolhe o avião</p> | <p>Pesquisadora: - <i>Como você pensou Karen, explica para mim.</i> Karen: - <i>Eu vou colar assim [embalagem de MM na lateral da garrafa pet para formar as asas]. Assim para ser as rodas [embalagem do kinder ovo] e aqui para ser aquele negócio do avião [farol].</i> OBS: na hora da montagem, Karen incorporou as janelas, recortando pedaços de uma caixa de bolo pronto.</p>  |
| <p>Eunice: Avião</p> | <p>Pesquisadora: - <i>Como vocês pensando fazer o seu avião?</i> Eunice: - <i>Não sei.</i> Pesquisadora: - <i>Não sabe ainda...mas tem uma ideia? Deixa eu ver o que você tem...</i> Eunice tira de dentro da lata embalagem de yakult e cápsula de café. Pesquisadora: - <i>O que você acha que poderia ser a asa?</i> Eloisa tenta ajudar e diz: - <i>E se a gente colar de um lado e do outro? Um assim e outro assim!</i> [pega a lata e coloca de um lado da garrafa e, conforme explica, tira de um lado e transporta a lata do outro para ser a asa]. Pesquisadora: - <i>Como você está pensando Eunice, descreve para mim?</i> Eloisa: - <i>Eu acho que vou ajudar a Eunice a pensar.</i> Pesquisadora: - <i>Então, vamos pensar coletivamente aqui.</i> Pega a garrafa pet e diz: - <i>Isso vai ser o corpo do avião?</i> Eunice: - <i>Sim.</i> Eloisa: - <i>E isso é a asa [lata].</i> Pesquisadora: - <i>Mas a lata tem uma só.</i> Eloisa: - <i>Mas a gente precisa de outra.</i> Pesquisadora sugere a embalagem de yakult porque está sobrando. Pesquisadora: - <i>O que vai ser isso? [cápsula de café].</i> Eunice: - <i>Eu não sei.</i> Pesquisadora: - <i>O que é redondinho assim no avião?</i> Eunice não responde. Pesquisadora: - <i>O avião tem roda Eunice?</i> Eunice: - <i>Sim.</i> Pesquisadora: - <i>Então pode ser a rodinha...</i></p>  |

| | |
|-------------------------|---|
| <p>Iago: Carro</p> | <p>Iago pega as “rodinhas” de seu carro [cápsula de café]. Pesquisadora: - <i>É a rodinha?</i> Iago diz sim, pega a embalagem de Yakult para ser o carro. Pesquisadora: - <i>Não é muito pequenininho?</i> [em comparação com o tamanho das rodas, que era cápsula de café]. Iago: - Sim. O menino pega outra embalagem [álcool]</p>  |
| <p>Rayla Carro</p> | <p>Rayla escolheu um pote de tempero e cápsulas de café, mas quando questionada sobre o que pensou em fazer, se recusa, balançando a cabeça em sinal de negativo. Juliana: - <i>Isso é a rodinha</i> [entra na conversa mostrando as cápsulas de café]. Pesquisadora: - <i>Eu vou te ajudar... Você pegou esta parte</i> [pote de tempero] e <i>pegou isso</i> [cápsulas de café] <i>que vai ser a rodinha igual a Juliana falou. Vai por as rodinhas aqui?</i> [mostra a lateral do pote de tempero]. Rayla não responde, mas faz um afirmativo com a cabeça.</p>  |
| <p>Juliana Trem</p> | <p>Juliana: - <i>Isso vai ser as rodinhas</i> [cápsula de café]. <i>A gente vai colar rodinha tudo aqui em volta e isso vai ficar aqui</i> [caixa de bis virado para baixo]. Pesquisadora: - <i>Ou você pode virar</i> [a caixa de bis] <i>para ser um trem de carga, que carrega um monte de coisas.</i> Juliana sorri e aprova.</p>  |
| <p>Melissa Trem</p> | <p>Pesquisadora: - <i>Como você vai fazer seu trem?</i> Melissa demonstra colocando a embalagem de MM em cima da garrafa pet. Pesquisadora: - <i>Aí é onde sai a fumaça do trem... e as rodas?</i> Melissa: - <i>Aqui</i> [mostra em volta da garrafa pet, segurando as cápsulas de café].</p>  |

| | |
|--------------------------------------|--|
| <p>Israel <i>Dragon ball</i></p> | <p>Pesquisadora: - <i>Como você vai fazer o seu dragão bol super?</i> Israel: - <i>Eu vou por esse [lata] em cima desse [lata]. As duas latas estão em cima de uma garrafa pet.</i> Pesquisadora: - <i>Mas o que é isso do dragão? É a cabeça, o rabo? Eu não estou entendendo...</i> Isarel: - <i>Aqui é o corpo [mostra as 3 latas juntas]</i> Pesquisadora: - <i>Onde tem a lata é o corpo e onde tem a garrafa é o rabo, é isso?</i> Israel: - <i>Sim.</i> Pesquisadora: - <i>E se a gente fizer esse rabo diferente, tudo cortado. O que acha?</i> Isarel fica empregado e faz um afirmativo com a cabeça [balançando]. Pesquisadora: - <i>É isso aqui [tubos de kinder ovo], onde vai colocar, o que é?</i> Israel: - <i>É aquele negocio nas costas...as escamas</i> Pesquisadora: - <i>Uau, que legal que vai ficar esse dragão, heim?</i> Pesquisadora: - <i>E este? [embalagem de yakult].</i> Israel: - <i>Vai colocar aqui... as asas...</i></p>  |
|--------------------------------------|--|

Fonte: Registro fotográfico da pesquisadora

- *História “Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente” e produção de desenho*

Na história “Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente” também foi possível captar os níveis de compreensão diferenciados acerca de um conceito pelas crianças. A personagem principal criou a “aula do elogio”. A pesquisadora então, questionou a turma: - *É importante ter amigo?*

Contação de Histórias: Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente

Vinícius: - *Sim, se a gente não tem amigo a gente brinca sozinho.*

Yara: - *É importante ter uma aula para elogiar o amigo.*

Gustavo: - *O que é elogiar, eu não sei.*

Pesquisadora: - *O que vocês acham que é?*

Fernanda: - *Falar coisa dele.*

Pesquisadora: - *Isso, é falar uma coisa boa, tipo “Olha, você é meu melhor amigo porque você cuida de mim quando eu estou triste”. “Você é simpático, carinhoso, isso é elogiar.*

Gustavo complementa: - *Você é muito boa.*

Para Vinícius o outro é importante porque se tem amigo não existe solidão. Yara contextualiza com a história, destacando o elogio como uma premissa básica da relação de amizade e, para a surpresa da pesquisadora, Gustavo questiona o que é elogiar. Entra a discussão o conceito. O mesmo se sucedeu com a aula de “falar abobrinha”: as crianças prestavam atenção na história sem esboçar desconhecimento

quanto ao termo. Porém, a pesquisadora resolveu instigá-las a fim de captar se elas tinham a consciência do significado deste termo: - *O que significa falar abobrinha?*

Contação de Histórias: Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente

Vinícius: - *É uma comida que a gente come.*

Gustavo: - *É uma verdura.*

Yara: - *É falar de doce.*

Eloisa: - *Não, eles vão fantasiado de abobrinha [a imagem do livro tinha uma pessoa fantasiada de abobrinha].*

Karen: - *Falar sobre a abobrinha.*

Ana Luíza: - *Falar palavrão.*

Pesquisadora: - *Falar abobrinha é jogar papo fora. É uma coisa que a gente não vai falar na escola de outras coisas, por exemplo, que aconteceu em casa, uma piada...*

Israel interrompe e diz: - *Toc, toc, toc.*

A pesquisadora se dá conta que Israel quer fazer uma piada ou gracinha e responde: - *Quem é?*

Israel: - *É o tomate!*

Pesquisadora: - *Aahhh!! O tomate?*

Israel: - *É o tomate podre.*

Crianças gargalham.

Pesquisadora: *Isso é falar abobrinha!*

Enquanto contava a história, a pesquisadora acreditava que as crianças sabiam o que era falar abobrinha, mas vimos a relevância de esclarecer coisas banais, que parecem óbvias para os adultos, mas que não estão claras para a criança. Ao encerrar a história, a pesquisadora pediu que as crianças imaginassem ser a Bruxa Cremilda e que inventassem uma escola diferente, a escola dos sonhos delas. O Quadro 14 apresenta as enunciações das crianças durante a produção do desenho:

Quadro 14 – Desenho “Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos”

**ENUNCIÇÕES DAS CRIANÇAS A RESPEITO DO DESENHO
“UMA ESCOLA DIFERENTE: A ESCOLA DOS MEUS SONHOS”**

Gustavo: Esses aqui são os animais, o meu submarino, o Hulk, a piscina, a bandeira e esse o dragão. O que ele tem na boca é uma varinha mágica.

Pesquisadora interrompe: O que ele vai fazer com essa varinha?

Gustavo: Vai cuidar da princesa. E tem um dragão descansando aqui de tanto fogo

Pesquisadora: Esta é a sua Escola Diferente?

Gustavo: Ela é muito bonita...

Pesquisadora: Linda, maravilhosa!!!



Vinicius diz: Aqui é minha piscina. Isso aqui é minha escola, é uma Casa da Árvore, a estante de livros, lousa. Esse é o balanço do parquinho. E isso é nuvem com pássaros.



Fernanda: Eu vou fazer uma escola com parquinho e piscina... O escorregador, o balanço, a escola e a borboleta.

Pesquisadora: E por que você fez?

Fernanda: Porque eu gosto dela e porque eu gosto quando ela voa [mostra no desenho o trajeto tracejado do voo da borboleta].



Yara: Eu fiz um banheiro e aqui é o balanço

Pesquisadora interrompe: Espera um pouco...o que é isso aqui?

Yara: Uma cachoeira

Yara prossegue: Uma borboleta.

Pesquisadora: E porque você desenhou uma borboleta?

Yara: Porque ela é bonita.



Karen: A piscina com o tobogã, o escorregador, um suquinho. Aqui é o parquinho com balanço.



Eloisa: Uma princesa e um príncipe num castelo enorme e um coração.

Pesquisadora: E por que você fez esse coração? O que ele significa?

Eloisa: O amor... A menina sorri timidamente e olha para Fernanda que também sorri.

Eunice: Ela fez uns diamantes aqui.

Eloisa: São joias. Essas coisinhas coloridas é os diamantes.

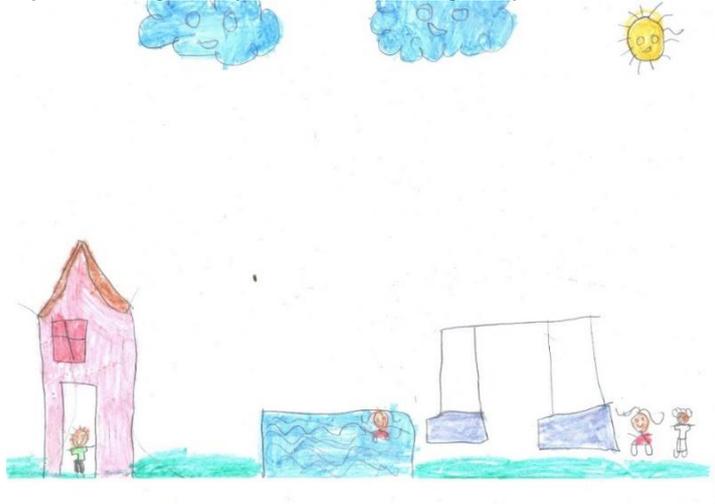
Pesquisadora: Nossa, essa escola é preciosa. Meninas dão um sorriso.



Juliana: Tem a piscina, o tobogã pra gente escorregar feliz, né? E também o sol quando tiver bastante calor e as nuvens.



Eunice: Aqui é a casinha e quem está dentro da escola são as crianças. Aqui é a aula de natação, aqui a balança e aqui as criancinhas [vai apontando no desenho].



Evelise: A escola, um gato, um cachorro, a piscina, o zoológico.



Gabriel: Este é o super-homem.

Pesquisadora: O que ele está fazendo aqui?

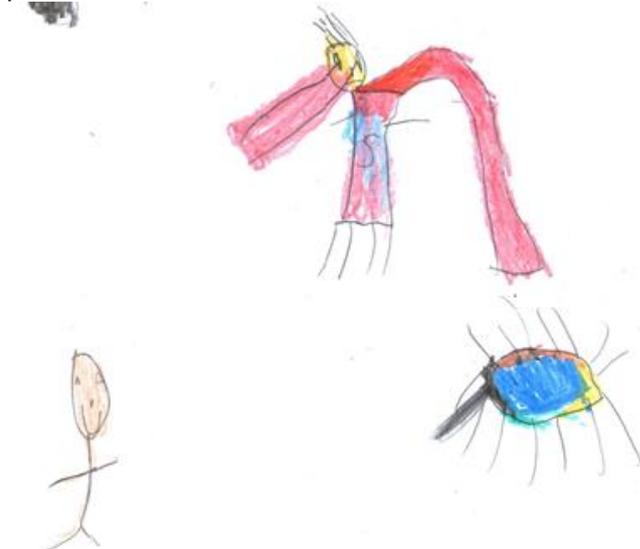
Gabriel: Salvando o mundo.

Pesquisadora: O que é essas coisas saindo do olho dele?

Gabriel: Raio laser.

Pesquisadora: E o que é isso aqui?

Gabriel: Pula-pula. Uma pessoa veio ver o super-herói, ver ele derrotar e depois ele vai no pula-pula.



Melissa: Um balanço, uma piscina que tem aquele negócio assim ó que sai água [chafariz]. O tobogã que escorrega e cai na piscina, a casinha...

Pesquisadora: É a casinha de brincar igual tem no parque? Melissa faz um sim com a cabeça.

Pesquisadora: Eu achei que fosse a escola. Agora eu entendi. Você fez a casinha de boneca, a cor é igualzinha.

Pesquisadora: E esse monte de coração?

Melissa: É porque eu gosto de coração... E aqui é o avião.

Pesquisadora: E por que na escola dos seus sonhos vai ter um avião?

Melissa: Pra viajar, conhecer outro mundo.



Ana Luíza: Aqui é a sala de fazer poção.

Pesquisadora: E que tipo de poção você queria que tivesse?

Ana Luíza: O creme azul.

Ana Luíza: Aqui é o avião.

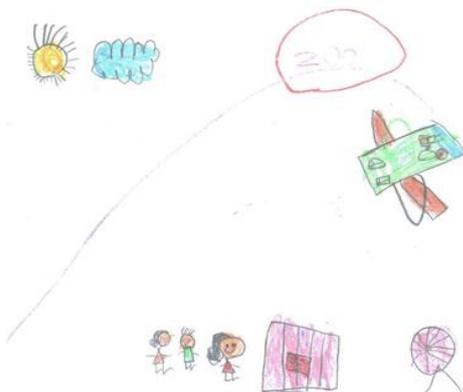
Pesquisadora: Mas esse avião é pra fazer o quê?

Ana Luíza: Viajar.

Ana Luíza: Eu a tia de Educação Física, uma roda gigante e um sabonete.

Pesquisadora: E por que você fez o sabonete?

Ana Luíza: Porque o sabonete tava [sic] tentando pegar e ele voou.



Israel: É um escorregador, um tobogã e um balão com ar quente e o pula-pula...o negócio de virar mortal...a gente sobe e depois pula e faz o morta, um tobogã, um balão.

Pesquisadora: E esse balão é para quê?

Israel: Para viajar no mundo... E esse é o pula-pula, o balanço e a piscina.



Quanto à produção de desenhos, é importante esclarecer que a criança representou algo que lhe é significativo, pois ela fez escolhas dentre um leque de opções disponíveis; quanto à busca de significação, o desafio é maior, pois:

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. Saliento que tal perspectiva tomou o cuidado de não “engessar” a produção infantil [...], considerando que, entre os mesmos, o que é afirmado em determinado momento pode sofrer alterações logo em seguida (GOBBI, 2002, p.71).

O cuidado do pesquisador é o de justamente não engessar a produção infantil. Por isso, apontamos algumas hipóteses sobre as escolhas realizadas pelas crianças e, por meio do diálogo, buscamos captar as significações atribuídas em suas produções. Por exemplo, a referência principal no desenho de Melissa foi o parque. Ao analisá-lo, inferimos que houve um problema de administração do tempo, pois a menina desenhou os elementos do parque com lápis grafite e os pintou com cores variadas. Porém, parece que no meio do caminho, a menina resolveu acrescentar o avião, o chafariz, o pássaro e os corações. No entanto, o cuidado em desenhar primeiramente com o lápis grafite, que permite a correção e o uso predominante da cor azul, pode ser um indício que o tempo estava se esgotando e Melissa fez às pressas. Quiçá, seus lápis de cor poderiam estar sem pontas ou pequenas, não havendo tempo hábil para apontá-los, justificando o motivo da escolha azul. Outra hipótese é a menina gostar da cor azul, motivo de ter pintado vários corações azuis.

As significações podem ser diversas e são afetadas pelas condições do contexto:

O produto final nem sempre representa aquilo que a criança queria expressar de uma maneira pura e livre das condições concretas de produção. Não são apenas os significados que mudam (volubilidade), são também as próprias produções, o produto não pode ser tomado como um resultado de tomada de decisões e escolhas totalmente autônomas e de autoria da criança; eles são afetados constantemente pelo ambiente, pelas outras crianças, a disposição espacial, a concorrência com outras atividades³⁵. Enfim, vários elementos, inevitavelmente, escapam-nos e a possibilidade de compreensão total das condições de produção é praticamente impossível (MARTINATI, 2012, p.158, grifo nosso).

³⁵ A criança pode desenhar uma escola mais “pobre ou rica” não porque acha que o ambiente seja esse, mas porque ouviu a professora dizer que quem terminar a atividade poderá ir brincar.

Inevitavelmente, Melissa foi afetada por Ana Luíza, pois as meninas sentaram em duplas na produção do desenho e ambas desenharam um avião. Algo, anteriormente não planejado, passou a ser incorporado na produção infantil por meio das interações com outras crianças³⁶.

O motivo de Melissa ter preenchido de corações nos parece óbvio: a criança ama o parquinho. Pelo diálogo foi possível captar a sua essência: os corações cumpriram no desenho uma função decorativa e não valorativa, uma vez que a menina fez porque gosta de corações e não porque adora o parque. O mesmo acontece com a “casinha”, que pelo olhar do adulto era a escola: - *Eu achei que fosse a escola. Agora eu entendi... Você fez a casinha de boneca, a cor é igualzinha*. Foi apenas conversando com a menina que a pesquisadora percebeu que se tratava da casinha de boneca e não do prédio escolar. Eis o fundamento de não engessar as produções infantis e tentar captar as significações sob o olhar infantil e não do adulto.

Supreendentemente, a escola dos sonhos de Eloísa e Gabriel, foge do protótipo de escola real. Numa visão limitada, poderíamos afirmar que ambos fugiram da temática, não seguindo as instruções dadas pelo adulto. Poderíamos dizer que, talvez, tal fuga tenha acontecido porque as crianças esqueceram da consigna do que lhes fora pedido... Também podemos afirmar o desenvolvimento da atividade voluntária, pois as crianças fugiram do modelo de escola tradicional, fazendo novas proposições. No sonho de Eloisa, a escola se transformaria em um castelo comandado por príncipes e princesas; na escola de Gabriel, os super-heróis aprenderiam usar seus poderes para salvar o mundo. Verificamos o quanto o mundo imaginário marca a vida das crianças na EI. Os elementos imaginários compuseram 23% das produções, com destaque para os dragões e o Hulk de Gustavo, o super-homem de Gabriel e o príncipe com a princesa de Eloisa.

A estrutura da rotina foi parcialmente observada nos desenhos das crianças, que reproduziram o prédio escolar tradicional acrescido do parque infantil, presente em 39% dos desenhos (Vinícius, Fernanda, Yara, Evelise e Eunice). Mas, o parque ou algum de seus elementos também fizeram parte de outras produções (Gabriel, Israel e Melissa), totalizando 62% dos desenhos. O mesmo percentual correspondeu

³⁶ Outras afetações foram presenciadas nas produções infantis: Vinícius incorporou no seu desenho a “Casa na árvore” porque sentou com Gustavo, que fez a “Escola na Árvore”; Fernanda e Yara formaram outra dupla e, pela análise de suas produções constatamos o sol no canto superior esquerdo da folha, nuvens e uma borboleta.

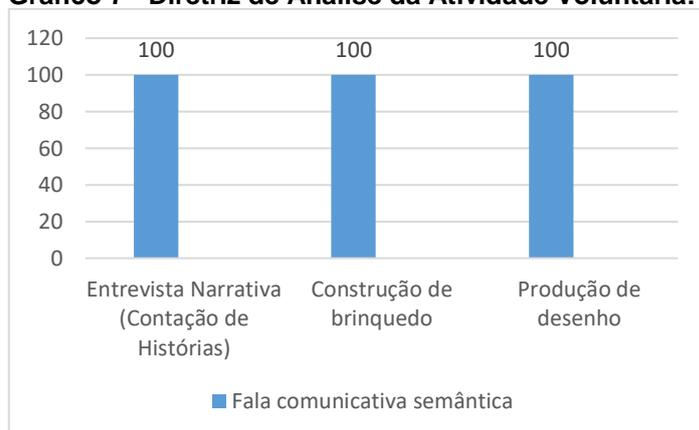
à quantidade de desenhos que incorporaram a piscina, observável nas produções de Eunice, Fernanda, Israel, Juliana, Karen, Melissa, Vinicius e Yara.

Em 54% das representações, a escola se transformou em um novo lugar, seja no plano real ou imaginário: Escola na árvore (Gustavo), castelo (Eloisa), laboratório de poção mágica (Ana Luíza), cenário de super-heróis (Gabriel) e parque aquático (Israel, Juliana e Karen). Os animais ocuparam 46% deste cenário, retratados por meio do touro/elefante/dragão de Gustavo, o zoológico de Evelise, o passarinho de Melissa e as borboletas de Karen, Fernanda e Yara. Ganhou representatividade os meios de transporte (31%), que foram introduzidos nos desenhos com a finalidade de viajar e conhecer outro mundo, como o submarino de Gustavo, o balão de Israel e o avião de Ana Luíza e Melissa. Também foram corporificados nos desenhos os amigos (Ana Luíza, Eunice, Israel) e a professora (desenho de Ana Luíza).

Após a apresentação dos resultados das situações de ensino propostas pela pesquisadora, nossa reflexão incidirá sobre a atividade voluntária, se houve a incidência de indicadores da atividade voluntária nos momentos de contação de histórias, na construção do brinquedo e na produção de desenhos.

O Gráfico 7 apresenta a “Diretriz de análise da atividade voluntária: Fala” composta pelo indicador fala comunicativa.

Gráfico 7 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Fala



Fonte: Criação da pesquisadora.

A **Fala Comunicativa Semântica** esteve presente em 100% das atividades propostas, visto que ela é a forma como nos questionamentos que a pesquisadora realizava junto ao grupo. Na contação de histórias, as crianças conversavam e eram questionadas pela pesquisadora a respeito das personagens, condutas e fatos. Na produção do brinquedo, as crianças deram explicações sobre o brinquedo que

escolheram para construir e na produção do desenho, descreveram a escola por eles idealizada.

Na produção do brinquedo quando Gabriel é questionado pela pesquisadora sobre a roda da moto ser muito grande em relação à estrutura do corpo, o menino responde que ela é do tipo Ferrari. Gabriel, dentre uma série de modelos disponíveis, elenca um que apresenta uma marca característica. Na produção de desenhos, Eunice explica que Eloisa desenhou diamantes no seu castelo e Eloisa explica que se trata de joias. Ou seja, Eunice demonstrou conhecimento sobre diamante, uma entre uma variedade de pedras preciosas existentes. A contação de histórias, pela própria natureza da atividade, foi aquela em que houve maior recorrência da fala interiorizada, conseqüentemente, de conscientização sobre determinado assunto. Vale reproduzir o diálogo abaixo:

Contação de Histórias: O pequeno inventor

Na história, Noma quer construir um comboio (trem), porém de depara com um conflito: não sabe a quantidade de rodas. Neste momento, a pesquisadora questiona as crianças: - *E se fosse vocês? Se vocês tivessem que desenhar algo e não soubesse, o que faria para descobrir?*

Karen: - *Eu olhava num aplicativo!*

Fernanda: - *Eu perguntava pra minha mãe.*

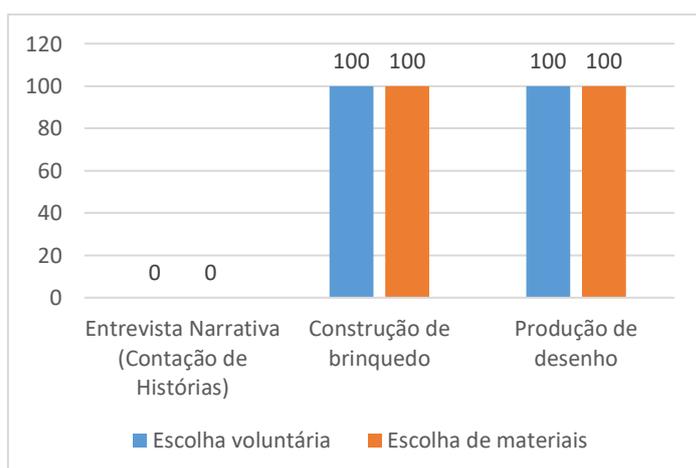
Kelven: - *Pro pai.*

Na história, Noma pergunta para a mãe. Noma volta a desenhar seu comboio, mas não sabe a quantidade de janelas. O menino se dirige à sua mãe que não sabe a resposta. Então, a pesquisadora pergunta às crianças como fariam para obter essa informação.

Juliana responde: - *Eu sei, no site. No google.*

O Gráfico 8 apresenta a “Diretriz de análise da atividade voluntária: Organização da atividade”, efetivadas pela observação dos indicadores: **Escolha Voluntária e Escolha de Materiais**

Gráfico 8 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Organização da Atividade

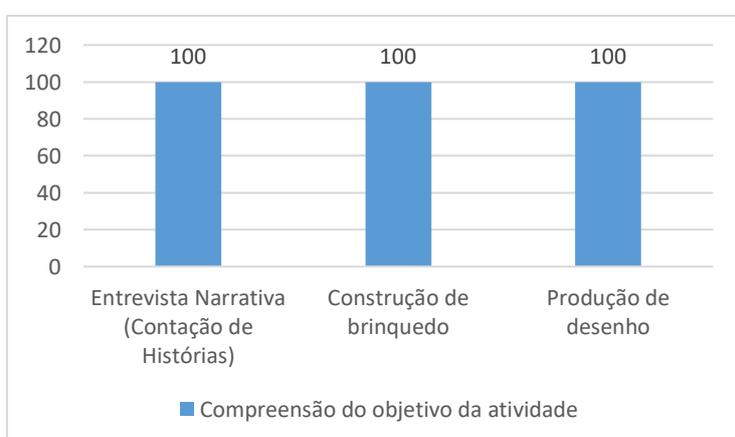


Fonte: Criação da pesquisadora.

Na sessão de contação de histórias, as crianças não fizeram escolhas sobre a história a ser contada, pois para atingir os objetivos desta pesquisa, houve a seleção da história pela pesquisadora. Na construção do brinquedo, a escolha voluntária ocorreu na eleição de um brinquedo pela criança. Na posição de pequenos inventores, elegeram tanto os brinquedos que queriam construir quanto escolheram os recicláveis que seriam utilizados. Na produção de desenho, as crianças na posição da Bruxa Cremilda também fizeram escolhas sobre “Uma escola diferente: a escola dos sonhos” e decidiram que materiais utilizariam para pintar o desenho: grafite, lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor.

Quanto à “Diretriz de análise da atividade voluntária: Formulação do objetivo da atividade” foi observado por meio do indicador **Compreensão do Objetivo da Atividade**, presente no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Formação do Objetivo da Atividade



Fonte: Criação da pesquisadora.

Na entrevista narrativa, as crianças demonstraram ter compreendido história. Em “Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente”, foi interessante perceber as concepções das crianças em relação ao papel do professor. Na história, Cremilda é convidada a inventar um antídoto para o creme azul, que faziam os professores dormirem e ela inova, inventando uma outra escola, bem diferente... Mediante tal situação, instiguei: - *E vocês acham que uma escola funciona onde o professor dorme?*

Contação de Histórias: Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente

Todos: - Não.

Gustavo: - *Aí não tem nada para fazer.*

Vinicius: - *É para estudar, pra aprender ler e aí não vai ter essas coisas. Porque eles ficam sozinhos, não tem ninguém para ficar com eles.*

Fernanda: - *Não vai ter como as crianças estudar.*

Karen: - *Não, porque eles têm que ver a gente, cuidar da gente. Se eles dormir, eles não vê o que a gente faz.*

Rayla: - *Não, eles têm que dar lição.*

Eunice: - *Tem que cuidar das crianças na sala.*

Gabriel: - *É feio quando uma criança dorme na escola.*

Rayla: - *O adulto!*

Gabriel: - *Porque senão a professora acaba dormindo e as crianças ficam fazendo bagunça.*

Eloisa: - *Não, a tia não pode dormir.*

Melissa: - *Eu acho errado, porque não pode dormir.*

Ana Luíza: - *Senão ele fica sem dar aula e fica tudo sem inteligência.*

Evelise: - *Aí só fica brincando.*

Israel: - *Não pode porque não ia comer, fazer lição.*

Juliana: - *Os professores só podem dormir quando ficam em casa, na hora que tá na escola não pode.*

Para as crianças, a escola é local onde aprendem, estudam, fazem lição, sem isso, as crianças “ficam sem inteligência” – dizeres de Ana Luíza. Para as crianças é inadmissível aceitar que o professor durma na escola, primeiro porque as crianças ficarão supostamente sem ter o que fazer e bagunçarão, segundo porque para Rayla e Juliana, é feio o adulto dormir na escola, em casa tudo bem. Ao realizar este posicionamento torna-se evidente que as crianças também sabem o papel de cada um dentro da escola e a do professor é ensinar, cuidar das crianças, dar atividade.

Já na história “O pequeno inventor”, a tomada de consciência foi tão evidente, que Gabriel, antecipa a próxima atividade:

Contação de Histórias: O pequeno inventor

Pesquisadora: - *Vocês vão usar a sua imaginação... Não tem esses vários materiais aqui no chão?*

Gabriel: - *Tem, é para construir.*

Pesquisadora: - *Isso, para construir. Vocês agora serão o pequeno inventor e levarão embora para casa o brinquedo que vocês falaram que iam fazer [...]. Então, pega aqui o material que precisam...Devagar, sem bagunça, tem para todo mundo. Eu vou ajudar.*

Na construção do brinquedo, todos sabiam do objetivo da atividade, pois além de nomearem antecipadamente o que queriam fazer se fosse o pequeno inventor, egerem os materiais para a sua construção. A maioria das crianças conseguiu explicar como seria a montagem dos brinquedos, mas Eunice apresentou dificuldade e Rayla se negou a montar. Uma possível explicação para esta conduta é o negativismo, uma característica dos atos voluntários em desenvolvimento das

crianças pré-escolares. Com a ajuda de amigos e pesquisadora, ambas concluíram a atividade

Já Pietro e Evelise planejaram a execução de um brinquedo e na prática apresentaram outro, ambos um castelo. A desistência não é sinônimo da não tomada de consciência do objetivo da atividade ou o qualitativo de pouca voluntariedade. Uma das particularidades das ações voluntárias em crianças pré-escolares é sua função inibidora, no qual a criança, diante de uma tensão volitiva, se esforça para cumprir o objetivo, mesmo que para isso, tenha que renunciar seu desejo inicial.

A conduta voluntária do indivíduo nem sempre se manifesta em que se leve até o fim uma decisão tomada. Algumas vezes, a mudança de circunstância e a modificação das exigências que se apresentam, faz com que seja indispensável renunciar a decisão tomada ou interromper a ação que havia começado. O indivíduo deve saber quando isto é necessário, renunciar a uma ação proposta, atrasá-la se já havia começado e tomar uma decisão de acordo com novas circunstâncias em que tem que atuar e, de acordo com ele, modificar sua conduta. Uma particularidade muito importante da voluntariedade é sua função inibidora e retentiva, o que já sinalizou em seu tempo de maneira muito determinada Sechenov (GUREVICH, 1960, p.395).

Nas gravações, percebi o esforço de Evelise em elaborar algo exequível com os materiais que dispunha. No caso de Pietro, não há como precisar sua intencionalidade pois: “O aluno pode copiar sua tarefa de outro companheiro com o qual não terá que fazer nenhum esforço para resolver, mas desejará cumprir o seu dever, o que poderá resolver a tarefa por si mesmo” (GUREVICH, 1960, p.392).

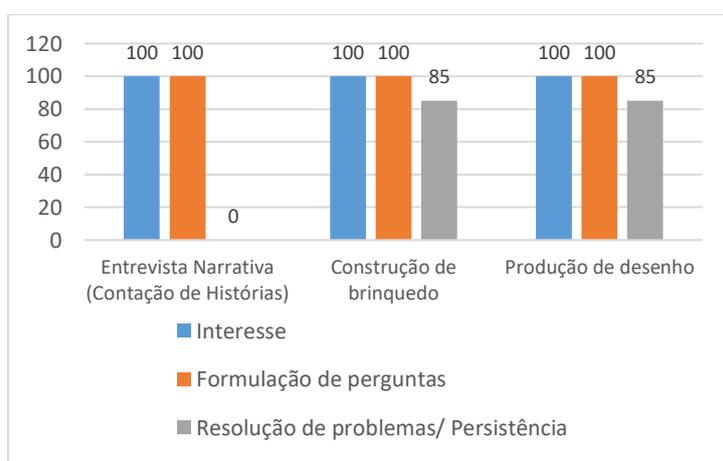
O comportamento de Evelise denota que na Educação Infantil, os atos voluntários estão em via de desenvolvimento, pois a tomada de decisão é umas de suas características. Porém: “Ter consciência de um objetivo e decidir alcançá-lo são dois estágios distintos das ações voluntárias, que em muitas ocasiões estão separados por um longo período de tempo” (GUREVICH, 1960, p.390). Evelise tinha consciência do seu objetivo, que era a construção de um ônibus, mas não sabia como realizar. Problemas “[...] levam o indivíduo a dúvida sobre se aceita ou rejeita o fim proposto” (GUREVICH, 1960, p.390). No caso de Evelise, houve a rápida rejeição e eleição de um novo fim: a construção de um castelo. Notadamente, “A atividade volitiva pressupõe necessariamente uma série de atos que preveem alto grau de consciência dos esforços” (PETROVSKI, 1980, p.362). Ou seja, a persistência é uma característica básica de uma conduta voluntária e, de acordo com o referido autor. Do

nosso entendimento, esta atitude pode ser um indicativo a uma elevada consciência sobre o que seria necessário ter para realizar o como.

Por fim, em relação à produção dos desenhos, todas as crianças, reproduziram à sua maneira (plano imaginário ou real) a escola desejada, não fugindo do objetivo proposto.

O Gráfico 10 trata da “Diretriz de análise da atividade voluntária: Comportamento consciente e controle das ações”, expresso pelos indicadores interesse, formulação de perguntas e resolução de problemas/persistência.

Gráfico 10 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Comportamento Consciente e Controle das Ações



Fonte: Criação da pesquisadora.

O **Interesse** foi presenciado tanto no momento da contação da história quanto nas produções. Como a história foi lida de maneira coletiva, algumas crianças que estavam mais no fundo se aproximaram perto da pesquisadora, outras, em seus próprios lugares, se levantavam para olhar as imagens. Houve o interesse inicial e sua permanência no decorrer da história. As crianças prestaram atenção em detalhes nas ilustrações que passaram despercebidas aos olhos da pesquisadora, como Yara que faz o seguinte comentário sobre a Bruxa Cremilda: - *O batom dela é azul*. Já na história “O pequeno inventor”, no final da história, Melissa diz: - *Só falta pintar!* A pesquisadora só compreendeu o comentário da menina após rever as gravações. Noma construiu seu trem com caixa de papelão, sem cor, sem vida.

Na construção do brinquedo, o interesse foi manifestado tanto na escolha dos recicláveis quanto na sua finalização. Israel foi uma das crianças que mais ficou entretido na construção de seus *dragon ball* super e incentivado pela pesquisadora,

fez uma cauda diferenciada, depois disso, incorporou asas e escamas. Muitas crianças se atentaram aos detalhes, incorporando em seus brinquedos o vagão, a chaminé, o farol, as janelas.

Na produção dos desenhos, o interesse também foi presenciado, Fernanda, por exemplo, o demonstra acrescentando uma ideia na escola dos seus sonhos:

Produção do desenho “Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos”

Fernanda diz à pesquisadora: - *Você não acredita, eu tive uma ideia!*

Pesquisadora: - *Que ideia?*

Fernanda: - *Eu vou fazer um tobogã!*

Pesquisadora: - *Nossa, um tobogã! Aí, que delícia*

Fernanda fica empolgada e sorri.

Em 100% das atividades houve a **Formulação de Perguntas** pelas crianças. Na contação de histórias, o conteúdo das perguntas se referiu à personagem e ilustrações do livro. Na construção do brinquedo, o teor dos questionamentos eram dúvidas, como manifestado por Evelise: - *O ônibus tem duas rodas?* Também observamos solicitações de ajuda entre as crianças, como por exemplo: *Você pode me ajudar? Como faz isso?* Já na produção do desenho constatamos perguntas entre as próprias crianças sobre a produção infantil ou material escolar, como por exemplo: *O que é isso? Me empresta o lápis?* Houve momentos nos quais as crianças também faziam perguntas à pesquisadora:

Produção do desenho “Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos”

Gustavo pergunta para a pesquisadora: - *O dragão não parece com o lagarto?*

Pesquisadora: - *Parece, só que ele voa né?*

Gustavo pensa e diz: - *Lagarto não tem asa, mas tem cauda...*

Quando a pesquisadora revelou à Gustavo que o dragão parece com o lagarto, mas não voa, o menino refletiu e explicou que o lagarto, de fato, não tem asa, logo não voa, mas tem cauda, igual o dragão. O pensamento por complexo, característico de crianças pré-escolares, denota as tentativas de buscar similaridades entre o dragão e o lagarto por meio de suas características físicas.

Quanto à **Resolução de Problemas/Persistência** constatamos sua inexistência na contação de histórias, pois as crianças não executaram nenhuma ação. Na produção do desenho houve crianças que se esforçaram em fazer coisas que não sabiam, como Gabriel:

Produção do desenho “Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos”

Gabriel, quando questionado pela pesquisadora sobre como seria a escola diferente, do sonho dele, o menino revela a escola com super-heróis e complementa: - *O super-homem é meu herói favorito. Só que eu nunca sei desenhar ele direito.*

Karen interrompe: - *Ninguém sabe desenhar muito bem.*

Pesquisadora: - *A gente vai aprendendo...*

Porém, há de se considerar que embora Juliana e Evelise realizaram seus desenhos, não depreenderam esforço em sua realização. Ambas as crianças sentaram juntas durante a produção e conversavam bastante, porém, conforme o tempo foi se esgotando, as meninas aceleraram e entregaram produções menos sofisticadas se comparadas com as demais crianças. Em decorrência deste aspecto é que foi considerado o percentual de 85% no episódio resolução de problemas/persistência (Gráfico 10), visto que 2 das 13 crianças presentes não se dedicaram como o restante da turma.

Sem dúvida, a construção do brinquedo foi a atividade mais desafiante às crianças e cada uma resolveu o problema de maneiras diferentes. Fernanda mostrou-se determinada na empreitada de montar seu avião. Quando a pesquisadora se aproximou, descreveu a montagem conforme já havia organizado em seu pensamento, foi precisa. Há de se considerar que apenas pela filmagem foi possível analisar expressões, emoções e detalhes que fizeram diferença no aprofundamento das análises. Foi por meio desse recurso que percebi Fernanda fazendo testes para identificar o material que mais se adequava às asas de seu avião e a menina fez uma sábia escolha, trocando um reciclável pela embalagem de Yakult para formar as asas, o material que mais se aproximou do tamanho da nave. Fernanda diante da exploração dos recicláveis, percebeu que dentro da cápsula de café havia uma peneira dentro, que no seu avião, se transformou nas janelas. Desse modo, no caso de Fernanda foi percebido um esforço na seleção dos materiais mais adequados para a construção do brinquedo, demonstrando persistência para alcançar seu objetivo.

Outra criança que demonstrou persistência foi Israel. Somente nas filmagens percebi que o menino se remetia ao *dragon ball* da televisão. O interessante é que antes da conversa da montagem do brinquedo, eu não entendia o que Israel queria fazer. Em vários momentos eu o questionava: - *Mas o que é isso?*”. Israel anunciava: “*Dragon ball*”. Continuava a não entender, até que em um determinado momento eu disse: - *É um dragão?*. E ele respondeu que sim. A partir desse momento ele foi descrevendo as partes do dragão com os materiais selecionados: as latas de

achocolatado se transformaram no corpo, a garrafa pet a cabeça e a cauda, as embalagens de Yakult as asas e as de kinder ovo as escamas. O interesse demonstrado por Israel, a persistência na execução do dragão e a riqueza de detalhes do brinquedo demonstraram que o menino estava comprometido com a execução do fim determinado. Talvez, esta condição tenha se estabelecido porque Israel escolheu algo de seu interesse, muito embora na mediação a pesquisadora acabou mudando o objetivo da atividade. O *dragon ball* são as esferas do Dragão, que quando unidas invocam o dragão *Sheng Long*, não se trata do animal propriamente dito.

Do total de crianças, Alice e Rayla apresentaram dificuldades na montagem de seus brinquedos, nomearam o que iriam fazer, escolheram os materiais, mas não concretizou na prática. Se não fosse a atuação dos colegas e da pesquisadora, poderiam ter desistido diante da dificuldade: “Se o adulto não oferece sua ajuda a tempo, as crianças perdem rapidamente o interesse e renunciam o objetivo planejado” (LIUBLINSKAIA, 1981, p.336). Vale lembrar a postura de Rayla:

Construção do brinquedo

Todos se dirigem para os materiais, exceto Rayla.

Pesquisadora: - *Pode escolher Rayla.*

Juliana deixa seus materiais e vai até a Rayla.

Rayla: - *Eu não vou conseguir...*

Juliana: - *Eu vou ensinar ela.*

Pesquisadora: - *Eu também vou ajudar.*

Rayla escolheu um pote de tempero e cápsulas de café, mas quando questionada sobre o que pensou em fazer, se recusa a falar, balançando a cabeça em sinal de negativo.

OBS: Rayla inicialmente disse que faria um carro

Juliana interrompe mostrando as cápsulas de café: - *Isso é a rodinha.*

Pesquisadora: - *Eu vou te ajudar... Você pegou esta parte [pote de tempero] e pegou isso [cápsulas de café] que vai ser a rodinha igual a Juliana falou. Vai por as rodinhas aqui? [mostra a lateral do pote de tempero].*

Rayla não responde, mas faz um afirmativo com a cabeça.

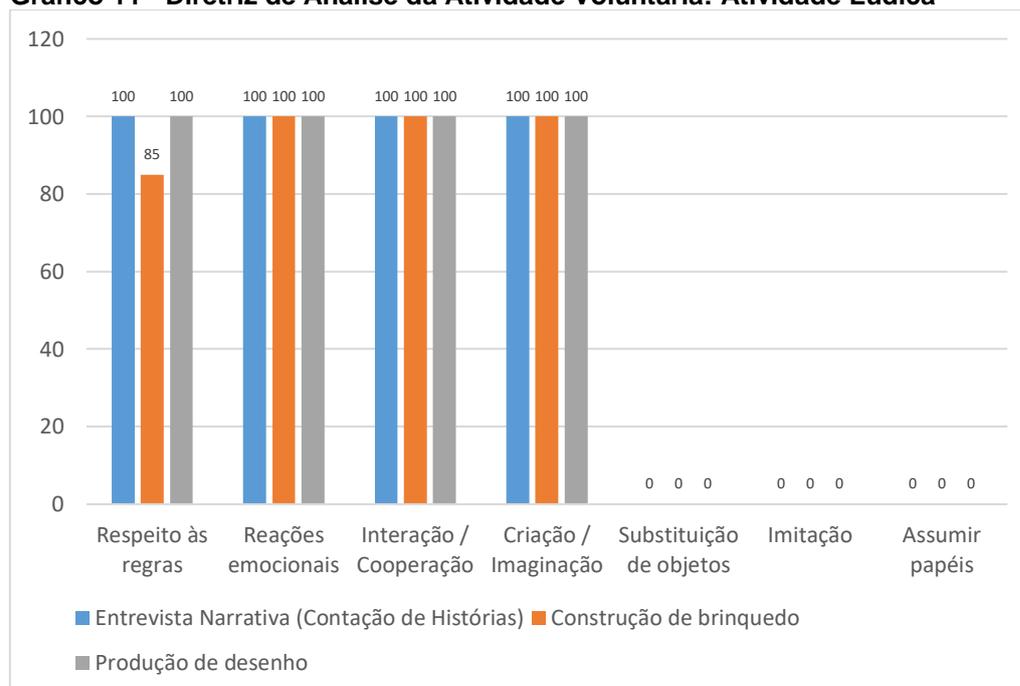
Rayla ao se opor na realização da atividade, demonstrou negativismo - uma particularidade das ações volitivas em pré-escolares, que “[...] se expressa no protesto geral da criança, que rejeita qualquer exigência dos maiores” (LIUBLINSKAIA, 1981, p.338). Com a ajuda de Juliana e intervenção da pesquisadora o brinquedo foi montado, mas com participação nula de Rayla. A pesquisadora realizou um erro no processo de ajuda, pois acabou impondo a sua ideia de colocar as rodinhas [cápsula de café] nas laterais do pote de tempero, quando ela deveria questionar a menina onde ela queria posicionar a rodinha. São desafios impostos na pesquisa com crianças [e na prática educativa também], pois acabamos impondo concepções,

valores e ideias do adulto de maneira imperceptível, não intencional, mas que as afetam diretamente. O maior exemplo foi percebido na mediação junto à Eloisa, no qual a pesquisadora determina que o “certo” é encapar sua caixa surpresa com papel. Na tentativa de ajudar a criança, acaba impondo um modo de encapar que poderia ser diferente da menina, que poderia, por exemplo, fazer um belo mosaico, por exemplo. Se a intenção era promover a criação de um brinquedo, este processo também deve acompanhar em sua execução. O posicionamento do pesquisador consolida-se como outro desafio na pesquisa com crianças:

A questão da interferência dos adultos, tema muito debatido no decorrer dos cursos de formação de pesquisadores, é um tema difícil e delicado. Difícil porque o adulto, impulsivamente, tende a querer corrigir, mostrar, ensinar. Há grande dificuldade em se conter. Confiar em que as crianças têm a capacidade de ‘desatar’ os nós, resolver os problemas, descobrir os atalhos. No ritmo delas, entre elas, sem a participação constante dos adultos (ARIAK, 2018, p.41)

A “Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: atividade lúdica” é observável pela manifestação de diversos indicadores, constantes no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Diretriz de Análise da Atividade Voluntária: Atividade Lúdica



Fonte: Criação da pesquisadora.

Em relação ao **Respeito às Regras**, as crianças buscaram seguir as normas impostas pelas atividades, salvo Eunice e Rayla, que como já descrito anteriormente, não cumpriram a regra “construir um brinquedo”.

As **Reações Emocionais** foram presenciadas em 100% das situações, decorrentes da atividade proposta pela pesquisadora, como presenciado nas situações abaixo:

| |
|--|
| <p>Contação de Histórias: Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente Na história, o creme azul fazia os professores dormirem. Pesquisadora: - <i>Nas escolas pequenas, o ronco era baixinho, assim ó</i> [faz som do ronco]. Crianças gargalham. Pesquisadora: - <i>Nas escolas grandes, como havia muitos professores, o ronco era muito alto.</i> Gabriel se adianta e faz o som de ronco alto. A turma dá risada e a pesquisadora incentiva as crianças a imitarem o ronco alto.</p> |
| <p>Construção do brinquedo Conforme a pesquisadora terminava de montar o brinquedo de uma criança, chamava a atenção da turma, mostrando como havia ficado: Pesquisadora: - <i>Olha o avião da Karen, ele vai aterrissar.</i> Pesquisadora faz o movimento e som do avião. Crianças ficam surpresas com a reação da pesquisadora e sorriem, gargalham e imitam os movimentos e som realizados pela pesquisadora.</p> |
| <p>Produção do Desenho “Uma escola diferente: a escola dos meus sonhos” Pesquisadora questiona Eloisa sobre a escola dos sonhos. Eloisa: - Uma princesa e um príncipe num castelo enorme e um coração. Pesquisadora: - E por que você fez esse coração? O que ele significa? Eloisa: - O amor... A menina sorri timidamente e olha para Fernanda que também sorri. Eunice: - Ela fez uns diamantes aqui. Eloisa: - São joias. Essas coisinhas coloridas é [sic] os diamantes. Pesquisadora: Nossa, essa escola é preciosa. Meninas dão um sorriso.</p> |

No tocante à **Interação**, em todas as situações propostas as crianças interagiram entre si ou com a pesquisadora. Na contação de histórias, observou-se as interações por meio dos diálogos e hipóteses das crianças em relação ao Noma e desafio de montar o seu comboio ou emissão de pareceres sobre as “aulas diferentes” da Bruxa Cremilda. Na construção do brinquedo, as interações foram evidenciadas tanto na escolha dos recicláveis quanto na montagem dos materiais e na produção dos desenhos, a temática das interações girava em torno das produções infantis, como Fernanda que mostrasse desenho para Yara e diz: - Ó, eu escrevi escola! Discussões são desencadeadas nesse momento produtivo. Fernanda diz: - *O céu é azul e a nuvem é branca...* Yara rebate: - *A nuvem não é branca é sombra...* Conversas e ajudas entre as crianças foram evidenciadas, denotando a incidência da **Cooperação**, não observável durante a contação de histórias. Na produção do desenho, o tipo de ajuda se restringe ao empréstimo de materiais, já na construção do brinquedo, o sentido de cooperação como intercâmbio social é evidenciado: Iago ajudou Evelise a montar seu castelo, Eloisa auxiliou Eunice a fazer o seu avião e Juliana ensinou Rayla a construir seu carro.

A **Criação/Imaginação** foi presenciada em 100% das atividades propostas pela pesquisadora: imaginar ser Noma ou a Bruxa Cremilda e vencer os desafios impostos

na história, imaginar e criar um brinquedo e a escola dos sonhos. No caso da construção do brinquedo, embora a história se remetia ao trem, as crianças propuseram outras possibilidades: *dragon ball*, caixa surpresa, carro, moto, avião, castelo... Nos desenhos, as crianças deram asas à imaginação e a escola se transformou em castelo, escola na árvore, escola de super-heróis, parque aquático, parque de diversões, zoológico, laboratório de poção mágica...

O desenho dialogado possibilitou a compreensão dos significados atribuídos pelas crianças em suas produções, bem como reconhecer o potencial imaginativo:

Produção do Desenho “Uma escola diferente: a escolas dos meus sonhos”

Gabriel: - *Eu vou fazer tudo da minha imaginação, o que meu cérebro falar.*

Gustavo: - *Eu tô fazendo o Japão* [e olha para a pesquisadora].

Pesquisadora: - *O que é o Japão aqui no seu desenho?*

Gustavo: - *Aqui ó, o símbolo* [aponta para a bandeira no desenho].

Pesquisadora: Ah... a bandeira... [pesquisadora se surpreende].

Melissa: Essa é a casinha...

Pesquisadora: É a casinha de brincar igual tem no parque?

Melissa faz um sim com a cabeça.

Pesquisadora: Eu achei que fosse a escola. Agora eu entendi... Você fez a casinha de boneca, a cor é igualzinha.

Se não questionasse as crianças, dificilmente reconheceria que ponto preto no desenho de Gabriel é a lua, que a bandeira no desenho de Gustavo representa o símbolo do Japão e que a casinha de Melissa é de boneca e não a escola imaginada pela pesquisadora

Nas atividades propostas pela pesquisadora não foi possível perceber o desenvolvimento dos episódios voluntários: **Substituição de Objetos, Imitação e Assumir Papéis**. Na construção do brinquedo, a tarefa de recorte e colagem com cola quente coube à pesquisadora. Este trabalho foi individualizado e demandou tempo... E, nesse tempo, a filmagem registrou momentos memoráveis, um misto de brincadeiras, interações e cooperação entre as crianças. Entra em cena os momentos de brechas:

[...] são as oportunidades, por excelência, mais ricas e privilegiadas para conhecer as crianças e propiciar tempo e espaço para serem e estarem por inteiro, na sua mais pura essência. Momentos imperdíveis para quem quer aprender com e sobre elas (TANIZAKA, 2018, p.70).

As brechas são um momento privilegiado por revelarem necessidades, formas de pensamento e conduta que nos aproximam no universo infantil. Foi nesta ocasião

que presenciei algumas cenas: Juliana usa uma peça gigante de lego e arrasta no chão, fazendo o som do automóvel, perseguida pelo som da sirene de polícia de Gabriel, que brinca no plano imaginário. Juliana e Rayla fazem uma pequena corrida dentro da sala de aula, enquanto Gabriel e Kelven investem na simulação de uma luta ao som de: - *Pau, pau, pau*. Pietro escuta e entra na brincadeira dos meninos. Karen passa a brincar com seu avião, fazendo decolagens e aterrissagens. Escuto diálogos de um suposto jogo de papel:

Momento de brecha na construção do brinquedo

Israel: - *Eu sou o pai.*

Juliana fala para Eloísa: - *Eu coloquei uma surpresa dentro de sua caixinha surpresa.*

Eloísa: - *Que surpresa mãe.*

Juliana: - *Cadê meu filho?*

Evelise: - *Filha, segura a boneca.*

As brechas constituem o palco da imaginação e criação, no qual as crianças são protagonistas, um cenário rico de possibilidades e conhecimentos para o coautor: o professor e/ou pesquisador!

4.3 Atividade voluntária: aproximações e distanciamentos nas situações propostas pelas professoras e pesquisadora

Antes de iniciar a referida discussão, cabe ressaltar que a finalidade desta seção não é realizar a comparação entre as situações propostas pela professora e a pesquisadora no sentido de sobrepujar as atividades de uma sobre a outra, mesmo porquê, as atividades propostas pela pesquisadora foram intencionalmente planejadas para análise da possibilidade da atividade voluntária das crianças, que se difere daquelas elencadas pelas professoras, que têm diante de si, um currículo a ser cumprido.

A intenção era justamente o contrário, demonstrar que mesmo diante das exigências de um currículo, é possível promover atividades nas quais as crianças possam fazer escolhas, refletir, imaginar, criar e produzir atividades nas quais elas também sejam protagonistas do processo educacional, pois esta ação está diretamente relacionada com as mediações. A análise comparativa possibilitaria, inclusive, refletir quais indicadores da atividade voluntária estariam já consolidados em ambas situações e aqueles que necessitariam de maior estímulo. Se os resultados

seriam se aproximariam ou se distanciariam, mesmo com a proposição de situações intencionalmente planejadas pela pesquisadora, a fim de captar se determinado indicador ainda não se consolidou ou é o resultado de um processo educativo.

Para maior entendimento, exemplificaremos o indicador da atividade voluntária que apresentou maior distanciamento entre as situações de ensino propostas pela pesquisadora e as professoras, que foi a **escolha**. Nas situações de ensino propostas pelas professoras, sobretudo a de EI e EF, as possibilidades de fazer escolhas ou eleger materiais foram reduzidas³⁷ e surgiram nas situações espontâneas (parque, brinquedo, jogo de papel), nas quais as crianças escolhem as brincadeiras, brinquedos e amigos na atividade lúdica. Em contrapartida, nas aulas de Arte, a oportunidade de fazer escolhas foi maior, pois as crianças são incentivadas a escolher o que desenhar, a maneira de pintar ou decorar. Nas atividades propostas pela pesquisadora, a construção do brinquedo e a produção do desenho, colocou a crianças na condição de fazer escolhas sobre o *que* produzir e o *como* produzir, denotando um elevado grau de autonomia conferido à criança. Se desejamos a formação de crianças autônomas, é preciso que a escola incentive a criança a fazer escolhas.

A atividade voluntária é uma neoformação que surge na etapa pré-escolar e que possibilita a criança tomar consciência de suas ações e regular seu comportamento.

Gradualmente, a criança adquire a possibilidade, não só de cumprir com os objetivos propostos pelos demais, mas de propor objetivos próprios, o que indica a aparição da atividade voluntária. *A idade pré-escolar maior e o início da idade escolar marcam uma fronteira essencial na aquisição da atividade voluntária.* Durante a etapa escolar é consolidada a possibilidade de organizar, controlar e verificar a efetividade da sua própria atividade de maneira voluntária. Isso é alcançado a partir de formas de controle externo, até o controle interno, o qual representa a atenção no sentido propriamente psicológico da palavra (QUINTANAR-ROJAS, SOLOVIEVA, 2013, p.45).

A partir destas considerações e dos resultados obtidos nesta pesquisa, afirmamos que as crianças estão em processo de aquisição da atividade voluntária. Houve a **Compreensão do Objetivo da Atividade**³⁸ em relação a maioria das

³⁷ Para análise mais aprofundada desta questão, haveria a necessidade de ampliação da ida a campo pela pesquisadora.

³⁸ Há de se considerar que a compreensão do objetivo da atividade é um processo de sofisticação próprio das relações e que vão se transformando no decorrer dos anos. A título de exemplo, uma criança de Educação Infantil sabe que a planta produz seu próprio alimento, mas não sabe o conceito

atividades propostas pela pesquisadora e professoras, salvo em algumas aulas da professora de El Tatiana, onde foi percebido que alguns alunos pareciam não compreender a atividade. Um exemplo foi a aula do dia 14/11/18, que envolvia o uso do caderno (cabeçalho, dia da semana, condições do tempo, nome completo) e situação-problema, envolvendo a divisão de 10 bananas para 2 macacos. No processo de resolução, a professora questionava as crianças em como fazer isso, contou com a ajuda de Gustavo para demonstrar, mas apenas algumas crianças deram respostas. Ao retomar as filmagens, percebi pelas expressões faciais que algumas crianças aparentavam estar com dúvidas. Não podemos afirmar que todas as crianças reconheceram o objetivo desta atividade. A professora Tatiana dispendeu pouco tempo para que as crianças, por si próprias se arriscassem, trocassem pareceres com seus colegas e resolvessem o problema... Depois, a professora foi de mesa em mesa para passar a cola. Se a criança estivesse com dúvidas, no momento da colagem, ela já teria a resposta mesmo sem saber, uma vez que a professora colocou 5 pingos perto do macaco do lado direito e 5 pingos no macaco do lado esquerdo. Ademais, quando a professora chegou perto de Ana Luíza, descobriu que a menina ainda estava no cabeçalho e teceu o comentário de que ela estava atrasada. O questionamento que se faz é: Ana Luíza prestou atenção na resolução do problema ou estava entretida com a cópia? É uma resposta difícil de ser obtida. Infelizmente, o atraso é um problema da criança e segue a lógica da produção industrial.

A análise das situações de ensino das professoras e da pesquisadora nos mostrou que quando há conteúdos operacionais³⁹ há maior compreensão. Já quando se trata de conceitos, há maior dificuldade na compreensão do objetivo da atividade. Foi o que revelou a aparência dos fenômenos, mas a compreensão de sua essência nos mostrou que tudo depende do “como” o “o que” é oportunizado às crianças. Envolve a capacidade do professor em criar interesses e motivos nas crianças, pois é por meio desta conduta que o interesse e a atenção voluntária vão se constituindo.

Os gráficos 5 e 10 que apontaram o “Comportamento consciente e controle das ações” como diretriz de análise da atividade voluntária, evidenciou que o **Interesse** das crianças incidiu sobre as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) e artísticas

de fotossíntese, uma conquista apenas no Ensino Fundamental, nas quais as crianças já pontuam que a planta necessita de gás carbônico, sol e água para produzir seu alimento. No Ensino Médio, o conceito de fotossíntese pode ser compreendido por meio das reações químicas presente na equação: $6 \text{ CO}_2 + 12 \text{ H}_2\text{O} + \text{energia luminosa} \rightarrow \text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6 + 6 \text{ O}_2 + 6 \text{ H}_2\text{O}$.

³⁹ Destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, comunicação e vivência grupal.

(desenho, músicas, dramatizações) e contação de histórias. O interesse da criança está diretamente ligado à atividade proposta, que contribui para o desenvolvimento da voluntariedade, pois as crianças se sentem mais motivadas e envolvidas no cumprimento de determinado fim de maneira conscientizada. Na sessão de contação de histórias, produção de desenhos e brinquedos, atividades motoras e artísticas o interesse e a tomada de consciência foram vias de mão dupla e o caminho para o sucesso está diretamente relacionado às mediações e tipos de ajuda oferecidos às crianças pelo adulto. Que tipos de ajuda a professora Tatiana ofereceu, por exemplo, à Ana Luíza? Nestas ocasiões, torna-se “[...] imprescindível ajudar a criança a determinar as vias para a obtenção do objetivo” (GUREVICH, 1960, p.339). E por que não apresentar os conteúdos de origem conceitual por meio de conteúdos operacionais? Ambos se complementam no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao indicador da atividade voluntária **Formulação de Perguntas**, constatamos que tanto nas atividades propostas pela pesquisadora quanto as professoras, o comportamento observável nas crianças foi o mesmo: as crianças fazem muitas perguntas, curiosas, querem saber de tudo. A quantificação de perguntas depende da liberdade dada as crianças, pois em situações nas quais sentem-se intimidadas, os questionamentos são minimizados. Quanto à qualidade das perguntas, quando as crianças se envolvem na atividade proposta, mais surgem perguntas relativas ao conteúdo da atividade. Nas situações propostas pela pesquisadora, como na contação de histórias, as perguntas se convergiam para a temática da história. Na aula de Arte, perguntas sobre funções das partes do corpo humano na produção do desenho. Nas aulas de Educação Física, os questionamentos se restringiram às regras e condutas de outras crianças. Por fim, nas aulas da professora de EI, as crianças formularam perguntas sobre características e hábitos alimentares do quati. Observamos que nas atividades mecanizadas, como cópias e cabeçalho, a qualidade das perguntas se restringe a organização da atividade, como “pode começar?”, “pode pintar?” etc.

No indicador da atividade voluntária **Resolução de Problemas/Persistência**, os resultados da pesquisa indicaram que a maioria das crianças resolve os problemas. Nas aulas de Arte e nas atividades propostas pela pesquisadora (contação de histórias e produção de desenho), houve o incentivo na resolução e persistência da criança na resolução, muito provavelmente, por serem atividades significativas. Já nas

aulas das professoras de EI e EF e na construção do brinquedo⁴⁰ proposta pela pesquisadora observamos que com o surgimento do problema, algumas crianças solicitaram ajuda de seus amigos ou a própria professora/pesquisadora resolveu por ela. Cabe detalhar o caso de Eunice e Rayla durante a situação proposta pela pesquisadora. As meninas demonstraram ter compreendido o objetivo da atividade pois oralmente anunciaram o brinquedo que desejavam construir. Mas na execução da atividade, se recusaram a fazer, não demonstrando esforço na resolução do problema.

Segundo Smirnova (2010), a forma superior de conduta voluntária é a superação do obstáculo pela regulação volitiva do comportamento. Eunice é mais receptiva a ajuda na construção do seu avião, já Rayla se recusa, demonstrando negativismo - um traço distintivo da atividade voluntária em crianças pré-escolares. Estes comportamentos revelam o processo de desenvolvimento da voluntariedade e não a sua consolidação nesta etapa de ensino e a importância das crianças serem desafiadas nas atividades propostas pelos adultos, pois “[...] a medida em que o indivíduo aumenta sua experiência e amplia seus conhecimentos da realidade, diminuem as dificuldades” (LIUBLINSKAIA, 1981, p.394).

As pesquisas de González-Moreno, Solovieva e Quintanar-Rojas (2014) evidenciaram a importância de ações pedagógicas voluntárias desde as primeiras etapas de escolaridade:

Em nossa investigação se evidenciou: (a) mudança da atitude frente a aprendizagem, (b) aumento da participação em classe, (c) interesse e motivação frente à atividade escolar, (d) efeito emocional positivo, (e) vínculos sociais entre as crianças, (f) desenvolvimento da habilidade para trabalhar conjuntamente em busca de um objetivo, (g) incremento da riqueza léxica, (h) a linguagem passou a cumprir uma importante função nas relações sociais e transforma-se em instrumento de organização psíquica interna da criança (GONZÁLEZ-MORENO; SOLOVIEVA; QUINTANAR-ROJAS, 2014, p.291).

A mediação docente é mediada pela linguagem. A fala ajuda na organização qualitativa da atividade: “Esta subordinação das reações da criança a palavra de um adulto é o começo de uma longa cadeia de informação de aspectos complexos da sua atividade consciente e voluntária” (LURIA, 1986, p.13). Os resultados das situações de ensino propostas pelas professoras e pela pesquisadora foram um ponto de

⁴⁰ Eunice e Rayla, aparentemente, demonstraram ter compreendido o objetivo da atividade, mas na execução, não demonstram esforço para resolver o problema, se recusando a construir o brinquedo.

convergência, pois em 100% das atividades, o indicador da atividade voluntária **Fala Comunicativa Semântica** permeou as relações e as crianças regularam sua conduta por meio das orientações do adulto. De acordo com Luria (1991) esta “subordinação primitiva” da criança à instrução verbal do adulto constitui a primeira etapa da função reguladora da linguagem e formação do ato voluntário. A partir disso, a criança passa a utilizar a fala para guiar suas ações em função do objetivo da atividade.

Neste contexto, se destaca a importância da fala como forma de planejamento e controle da conduta do indivíduo por meio de significados que vai aprendendo e internalizando em meio às condições concretas de sua existência. Esta condição exige uma ação reflexiva que só se estabelece por uma ação intencional do pesquisador, que instiga as crianças, promove o acesso aos bens culturais e apoios necessários às crianças. Nas situações de ensino propostas pelas professoras e pesquisadora a fala esteve presente nas relações interpessoais.

Há de se ressaltar que a pesquisadora e a professora de Arte Cristiane, são as profissionais que mais dão liberdade para que as crianças falem e se expressem por meio de suas linguagens. Neste contexto, as crianças se sentem mais seguras e encorajadas a uma participação mais ativa e consciente nas atividades. Na aula da professora de EI e de EF, a cobrança pelo silêncio é maior, inibindo a fala e a interação entre as próprias crianças. Segundo Mello (2018), o adulto é um mediador direto junto à criança quando organiza os ambientes, planeja as atividades e materiais. A professora de Arte Cristiane organiza a sala de aula em grupos, formado por duplas e trios na realização das atividades, conseqüentemente, há um salto qualitativo no desenvolvimento do diálogo, interações, cooperação e reações emocionais entre as crianças. O mesmo procedimento foi adotado pela pesquisadora, que realizou entrevistas grupais, produção de desenhos e construção de brinquedos em duplas. Já nas aulas de EF, apesar das atividades serem grupais, existe muita cobrança pela professora Letícia pela disciplina e silêncio, indicativo da dificuldade das crianças transformarem os movimentos de involuntários em voluntários. No caso da professora de EI Tatiana, a cobrança pela disciplina denota a preocupação com esta preocupação com o silêncio. Há momentos de diálogos e interações, mas poderiam ser potencializados se não houvesse também preocupação por parte da professora em relação com o silêncio.

Numa análise superficial dos indicadores da atividade voluntária **interação, Cooperação e Reações Emocionais**, verificamos que em 100% das atividades

propostas pela pesquisadora e todas as professoras (EI, EF, Arte) houve a sua ocorrência, mas para além dos dados, há uma diferença qualitativa das relações afetivo-emocionais nas atividades propostas pela pesquisadora e professora de Arte se comparadas com as aulas das professoras de EI e EF, no qual as relações são mais distanciadas. A atividade voluntária foi presenciada no esforço das crianças em controlar suas emoções.

As relações afetivo-emocionais produzem marcas na vida das crianças, influenciando diretamente na forma como se relaciona com o outro, se expressa, pensa. A liberdade de expressão e o sentimento de segurança são elementos importantes para o desenvolvimento infantil, sobretudo da autonomia e voluntariedade. Quando incentivadas na resolução de problemas, as crianças dão um passo importante na conquista do objetivo da atividade pelo autodomínio da conduta, do controle externo para o interno, sinalizando um: “aumento no poder de concentração e estabilidade da atenção, na duração do tempo de conservação da retenção de um material na memória e no enriquecimento da imaginação” (LAZARETTI, 2016, p. 142).

Outro comportamento apresentado pelas crianças que sinalizam o “desenvolvimento” da voluntariedade foi o **Respeito às Regras**, tanto nas atividades propostas pela pesquisadora quanto pelas professoras. As crianças ainda apresentam dificuldades na regulação da conduta frente aos estímulos externos, como presenciado nas aulas de Educação Física, a dificuldade do controle dos movimentos involuntários em voluntários. A nascente voluntariedade acontece quando as crianças seguem as regras definidas para cumprimento do objetivo da atividade, pois regulam seu comportamento no desenvolvimento das ações. Evidenciamos a importância de criar momentos nas quais as crianças possam criar regras, a partir de suas necessidades, facilitando, inclusive o processo de sua conscientização.

Por fim, a Atividade Lúdica foi uma diretriz de análise, manifestada por meio dos seguintes indicadores da atividade voluntária: **Substituição de Objetos, Imitação e Assumir Papéis**. Infelizmente, tais episódios foram os menos observáveis nas situações de ensino propostas pelas professoras, se restringindo mais às atividades expressivas (dramatizações, imitar movimento do amigo). Tal resultado é um reflexo das condições histórico-culturais:

A professora, na sala de aula, organiza suas inserções e suas mediações pedagógicas, tendo, como referência o que sua cultura lhe oferece como âncoras sobre o seu papel e sobre que sujeitos se deseja que ela constitua.

[...] Nesse processo de constituir sujeitos adaptados ao sistema mais amplo, o jogo de faz-de-conta e o imaginário podem representar mais facilmente o espaço da criação, e isto não tem sido muito desejado em nossos sistemas escolares e sociais. Como o jogo não é uma atividade produtiva (no sentido capitalista do termo), ele é um campo em que a criança está livre, de certa forma, do controle de produção, de avaliação e da determinação estrita dos caminhos que se pode/deve percorrer (ROCHA, 2005, p.176-177).

Na aula da professora de EI, a imitação, a substituição de objetos e assumir papéis foram observados em situações espontâneas (parque e brinquedo). No PPP consta que a atividade guia na EI é o jogo de papéis, mas na prática, ela é renegada, justamente a atividade que mais favorece o desenvolvimento da criança pré-escolar seguindo os aportes da Teoria Histórico-Cultural. Infelizmente, em nossa cultura, os jogos de papéis são sinônimos de espontaneísmo:

O desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil, geralmente é confundido nas práticas pedagógicas por deixar a criança fazer a atividade sozinha ou fazer aquilo que mais gosta. Entretanto, essa pesquisa revelou que a apropriação da autonomia pela criança exige o desenvolvimento entre as atividades involuntária e voluntária como função psíquica superior. A brincadeira e o jogo de papéis são peças chave para a transição entre uma e outra atividade. O desenvolvimento de ambas as atividades na criança deve transformar-se em atividades volitivas, que significam a liberdade de pensamento e ação com responsabilidade e consciência, ou seja, a apropriação da autonomia (MELLO, 2018, p.110).

Nas atividades da pesquisadora foi intencional a não proposição dos jogos de papéis como forma de intervenção junto às crianças, em virtude do reconhecimento unânime na literatura a respeito da importância desta atividade como linha central do desenvolvimento infantil. A proposta da pesquisadora foi promover atividades que ajudam na linha acessória do desenvolvimento, sobretudo, as produções infantis, nas quais as crianças assumem autoria e podem ter suas vozes escutadas.

Nesse sentido, a contação de histórias, a construção do brinquedo e a produção de desenhos, favoreceram o desenvolvimento de determinados indicadores da atividade voluntária, porém outros não, como é o caso da substituição de objetos, a imitação e o assumir papéis sociais. Cada atividade, conforme sua natureza, favorece mais ou menos determinados indicadores voluntários. Por exemplo, a contação de histórias pode ser um rico momento para o desenvolvimento da fala comunicativa semântica, o interesse, a imaginação/criação, reações emocionais, interação. Mas, neste tipo de atividade de escuta, os indicadores da atividade voluntária escolha, resolução de conflito/persistência, substituição de objetos e

assumir papéis são inexistentes. Assim, destacamos a relevância de se propor a diversidade de atividades, nas quais as crianças possam se expressar de diferentes maneiras, comunicar-se, interagir, fazer escolhas, interagir, emocionar, resolver problemas, superar desafios e tomar decisões.

Outrossim, é fato que as atividades intencionalmente planejadas pela pesquisadora trouxeram novidade perante as crianças, conseqüentemente, a probabilidade de a observação de indicadores da atividade voluntária serem maior que nas situações de ensino propostas pelas professoras, que seguem um rol de conteúdo. Mas os resultados desta pesquisa indicaram que a inovação na escolha dos materiais, forma de organização da aula, mediações e formas de ajuda são habilidade essencialmente do professor e fazem diferença na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As quatro aulas observadas da professora de Arte nos mostraram que o papel do professor faz a diferença na forma como as crianças atuam, se posicionam, aprendem e se desenvolvem na escola como protagonistas do processo educacional. O primeiro passo fundamental deste processo é:

Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de sua história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam (KRAMER, 2003, p.106).

Eis um ponto de viragem rumo à atividade voluntária...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estamos começando,
a certeza de que é preciso continuar e
a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.*

*Façamos da interrupção um caminho novo.
Da queda, um passo de dança.
Do medo, uma escada.
Do sonho, uma ponte.
Da procura, um encontro!*

(Fernando Sabino)

O principal objetivo deste trabalho foi analisar a possibilidade de desenvolvimento da atividade voluntária em crianças de 5 anos de idade, que foi problematizado da seguinte forma: *“Será possível identificar a atividade voluntária em crianças de Educação Infantil?”*.

A resposta a esse questionamento é bastante variável. Vimos que na literatura científica, a atividade voluntária é ainda um assunto pouco explorado e, mesmo dentro da Teoria Histórico-Cultural, há dissenso entre os autores no que se refere ao surgimento e suas características, como consensos estabelecidos.

Para a definição da existência ou não da atividade voluntária em crianças pré-escolares, partimos de uma revisão teórica conceitual na perspectiva histórico-cultural, que significa intencionalidade e motivos conscientes que dirigem o indivíduo no desenvolvimento de determinada atividade. Portanto, fazer escolhas, tomar decisões, agir e se esforçar para alcançar determinados objetivos freando desejos ou estímulos externos, são comportamentos indicativos do desenvolvimento da voluntariedade. A capacidade de dirigir-se a um objetivo determinado – traço distintivo da atividade voluntária - requer a conscientização do indivíduo acerca dos objetivos da atividade e o autodomínio da conduta; aspectos vitais para o desenvolvimento humano e da personalidade infantil.

Os estudos sobre a voluntariedade são remotos, urge a seguinte questão: *No atual tempo histórico, é possível considerar as contribuições da atividade voluntária na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural?*

Sim, é possível considerar as contribuições da referida teoria no atual momento histórico e ampliar as discussões, sobretudo, aquelas que incidem diretamente sobre

a formação das crianças: as práticas pedagógicas. Discutir, analisar e aplicar tais conhecimentos no cotidiano escolar torna-se o caminho fértil para o protagonismo das crianças pequenas.

Como uma forma especial da atividade humana, a voluntariedade pressupõe um amplo e complexo repertório de conquistas que são desenvolvidas pelos processos educativos. Desse modo, retomando o objetivo desta pesquisa, é possível sim, identificar o “desenvolvimento” da atividade voluntária na Educação Infantil e, como uma possibilidade viável, se chega à segunda problematização desta pesquisa: “*Como essa atividade se revela ou se constitui em crianças na Educação Infantil?*”.

O processo de desenvolvimento da voluntariedade, pautado nos resultados obtidos da realidade concreta, manifestou-se por meio de alguns *indicadores da atividade voluntária*, quais sejam: fala comunicativa semântica, escolha voluntária, escolha de materiais, compreensão do objetivo da atividade, interesse, formulação de perguntas, resolução de problemas/persistência, respeito às regras, reações emocionais, interação/cooperação, criação/imaginação, substituição de objetos, imitação e assumir papéis.

A fala comunicativa semântica, a interação/cooperação e reações emocionais foram os indicadores da atividade voluntária mais recorrentes na observação participante e condições experimentais aplicadas pela pesquisadora. Na THC, a pré-escola constitui a etapa na qual ocorre a ampliação do convívio com outras pessoas, colocando a criança diante de uma nova necessidade: o jogo de papéis. A relação com o outro e o adulto marcam este período, indicando a preponderância da fala, interações e, conseqüentemente, se afloram as emoções.

A escolha voluntária e eleição de materiais foram os indicadores da atividade voluntária pouco recorrentes nas atividades propostas pelas professoras de EI e EF, em contraposição às aulas da professora de Arte e nas situações propostas pela pesquisadora. Tal distanciamento nos evidencia que estes indicadores estão intrinsecamente relacionados às formas como os professores propõem e implementam as atividades e não ao processo de desenvolvimento da criança. Se prezamos pelo desenvolvimento da autonomia, propiciar momentos nos quais as crianças possam eleger algo e se apropriarem dos meios para sua concretização seria uma premissa básica para voluntariedade em foco. Assim, evidenciamos o papel do planejamento de atividades nas quais as crianças pré-escolares possam fazer escolhas no

cumprimento de suas atividades, procurando os meios e recursos necessários para a conquista do fim almejado.

Um dos principais indicadores da atividade voluntária é a compreensão do objetivo da atividade, chamada pelos percussores da THC como tomada de consciência. Os dados obtidos na pesquisa indicaram que as crianças, muitas vezes, possuem consciência do objetivo de determinada atividade, no entanto, ainda, são guiadas por impulsos externos, o que resulta no descumprimento de uma regra. Elas estão em processo de conscientização de suas motivações, conseqüentemente, não conseguem dirigir voluntariamente seus próprios impulsos. O autodomínio da conduta exige esforço de regulação do comportamento para a realização do objetivo proposto, mesmo diante de estímulos externos. Ademais, a teimosia e negativismo foram alguns comportamentos observados por nós frente às tensões volitivas inerentes às atividades.

Do mesmo modo, para a conquista do ato voluntário é preciso que haja conscientização do objetivo da atividade, tendo em vista que muitas vezes ocorre a regulação da conduta, mas não a sua consciência. Tal situação foi presenciada, por exemplo, nas atividades em sala de aula, em que as crianças passaram grande parte do tempo sentadas, copiando, se esforçando no cumprimento da atividade. Será que as crianças estavam cientes do objetivo da atividade? Será que apenas estavam copiando mecanicamente sem saber o motivo de sua realização? A obediência à regra é sinônimo da conscientização da atividade?

Tais questionamentos se fazem presentes haja vista que as crianças podem desempenhar o comportamento esperado com medo das ameaças e possíveis punições. A regra é um fator determinante para o convívio social e o desenvolvimento da conduta voluntária e devem ser ensinadas na escola, mas não de maneira punitiva. Se desejamos a formação de crianças participativas, críticas, conscientes e responsáveis, a construção de regras coletivas seria um caminho mais adequado, uma vez que realizamos mediações condizentes com nossos propalados objetivos educacionais.

A pesquisa sinalizou em uma das observações que o objetivo da atividade proposta não estava claro aos estudantes, dificultando a sua compreensão. No desenvolvimento das atividades, algumas crianças demonstraram ciência daquilo que estava realizando, outras não e houve aquelas, que mesmo cientes, foram impulsionadas por estímulos externos e/ou aquelas que diante de um problema, não

persistiram em sua resolução. Em determinadas atividades, as crianças não conseguiram controlar voluntariamente seus impulsos.

Se é na Educação Infantil que ocorrem as aquisições que marcam a personalidade infantil, evidenciamos a importância deste nível de ensino para o desenvolvimento do psiquismo infantil, incluindo a voluntariedade. Portanto, explorar as máximas potencialidades das crianças envolvendo estas atividades é o caminho promissor para o êxito escolar. Do ponto de vista da THC, o desenvolvimento destas habilidades não ocorre espontaneamente, mas de forma mediada, planejada e intencional. Ao considerar a especificidade das crianças, é preciso pautar-se nos interesses infantis, criando interesses para que elas se sintam motivadas e conscientes dos objetivos da atividade. Com base nesta indicação, outra problematização imposta nesta pesquisa foi: *“Que tipos de atividades e mediações podem ser propostas às crianças para privilegiar o desenvolvimento da atividade voluntária?”*.

Segundo a psicologia histórico-cultural, a atividade preponderante na pré-escola é o jogo de papéis, pois permite a formação de motivos e interesses. Ao assumir um papel, a criança mais que comunicar, interagir e lidar com problemas inesperados, aprende também os encargos do papel e o seu dever social – o estímulo interno que conduz o indivíduo a agir, a alcançar determinado objetivo; enfim a desenvolver potencialmente sua voluntariedade em decorrência da conscientização. Tais condições promovem o desenvolvimento intelectual da criança na medida em que ela passa a regular seu comportamento diante da realidade presente e da coletividade. No entanto, a referida pesquisa indicou que, apesar do PPP da escola constar o jogo de papel como a atividade-guia na EI, no cotidiano escolar ela é ainda um assunto nevrálgico, pouco explorado, marcado pela espontaneidade, carência de investimentos pedagógicos e de mediação docente. De 15 observações, em apenas três delas as crianças assumiram papéis, duas delas em atividades espontâneas (parque e dia do brinquedo). Na situação intencionalmente planejada, houve apenas duas intervenções da professora na atividade. É preciso ensinar as crianças a brincarem, ajudando na transição da atividade involuntária para a atividade voluntária.

Nesse compasso, as contradições presenciadas nos contextos pesquisados na forma pela qual o jogo de papel é concebido e trabalhado, reforça a necessidade de investimentos maciços na formação inicial e continuada de docentes. A qualidade de ensino está atrelada ao trabalho docente, mas essa condição não reflete que a culpa

seja do professor, pois o trabalho pedagógico sofre as determinações das condições histórico-culturais, que privilegiam a atividade produtiva em detrimento da criativa. Logo, o professor reproduz aquilo que se espera dele, aquilo que é valorizado culturalmente.

É indubitável e consensual entre os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural que os jogos de papéis constituem a linha central do desenvolvimento de crianças pré-escolares e como linha acessória, destacamos a importância do desenvolvimento de outras atividades lúdicas, como brincadeiras e outros tipos de jogos (de regras, construção, tabuleiro, matemáticos etc). Destacamos também as atividades artísticas e expressivas, sobretudo aquelas que envolvem a produção de objetos, brinquedos, modelagens, desenhos. Os apontamentos teóricos e empíricos desta investigação indicaram que nestas atividades as crianças se comunicam, interagem, fazem escolhas, refletem e resolvem problemas que a direcionam para uma atuação voluntária. Outro importante fator, é que nestas atividades as crianças aprendem a lidar com os conflitos, seja pela expressão dos sentimentos, a aprendizagem de regras e controle dos movimentos, fios condutores do autodomínio da conduta.

Nas atividades propostas pela pesquisadora, que se utilizou de atividades pertencentes à linha acessória do desenvolvimento, percebemos, por exemplo, que os episódios voluntários menos observados na observação participante, como a escolha voluntária e a eleição de materiais foram assaz desenvolvidos. Nestas atividades as crianças se sentem livres para se expressar, apontar suas necessidades, conseqüentemente, o processo de escuta pode ser instaurado a partir de suas considerações.

O papel mediador do professor é essencial no desenvolvimento das atividades na Educação Infantil, já que não é qualquer mediação que potencializa o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos. Dessa forma, inferimos a necessidade de aprofundamento do conceito de mediação, visto que já se tornou um jargão. Mediar exige orientação e níveis de ajudas adequadas às especificidades de cada criança. A orientação deve ser objetiva para que a criança tenha a clareza de sua finalidade, ampliando a conscientização do fim a ser perseguido – *o que fazer*, mas oferecer ajudas para o *como fazer*. A ajuda consiste na expressão instrumental da zona de desenvolvimento proximal, já que por meio dela se conquista um refinamento das respostas das crianças. Este assunto torna-se premente nos debates

educacionais, visto que ele é o cerne da tríade desenvolvimento-aprendizagem-ensino.

É preciso olhar a Educação Infantil com os olhos de criança. Mais que ouvir, é preciso escutar as crianças, que a todo instante, sinalizam suas necessidades e interesses, fundamentais para o desenvolvimento dos atos voluntários. Ao subverter a lógica, as crianças dão pistas importantes para a organização do trabalho escolar, inaugurando novas possibilidades de inseri-las nos debates e decisões, colocando em pauta sua voluntariedade e assumindo a coautoria desse processo. Se faz emergente a realização de novas investigações nas quais as crianças assumem também o papel de intérpretes, nas quais o pesquisador adote uma nova postura: “Este é o desafio maior dos adultos pesquisadores: olhar pela lente das crianças, colocar-se na sua pele, no seu lugar, sentir com elas, vivenciar com elas, perceber e aprender como vem o mundo” (TAVARES, 2018, p.100).

Eis nossa inquietante jornada ao finalizar este processo de pesquisa com mais perguntas que respostas. Outrossim, a necessidade de ampliar as discussões teórico-metodológicas acerca da atividade voluntária, em virtude da escassez de pesquisas sobre este assunto e dos possíveis impactos que esse processo ocasiona na vida das crianças, incursionada pelo papel fundante do adulto como mediador potente que produz marcas importantes no processo de transição da atividade involuntária em voluntária e desta em volitiva, além da complexificação das atividades para o desenvolvimento psicológico superior. Eis nosso compromisso, nossa caminhada e nosso devires...

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gomes Dias (Orgs.) *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. No prelo, 2016.

AKUDOVICH, Svetlana A. *El proceso de diagnóstico para la atención educativa: bases metodológicas para la práctica*. Cuba: Sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2011.

ALVAREZ CRUZ, Carmen. *Diagnostico de la zona de desarrollo próximo*. Una Alternativa metodológica en la validación de la metódica del cuarto excluído. 1997. 171f. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación de la República de Cuba, 1997.

ARIAK, Auirá. Tempos de dentro, tempos de fora: reflexões feitas a partir da observação, escuta e registro de crianças no espaço da brinquedoteca do Museu do Folclore. In: FRIEDMANN, Adriana. *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para professores*. SESC: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018, p.37-46.

BAUER, Martim. W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 11.274/2006*, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de fevereiro de 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em: 28 dez. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievitch. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUK, Hyan; MI-AE, Cho. *El pequeño inventor*. México: Océano Travesía, 2009.

DESIDERIO, Andrea. Projeto Férias na Natureza: encontros, descobertas e possibilidades de uma infância maior. In: FRIEDMANN, Adriana. *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para professores*. SESC: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018, p.87-94.

DIAZ-AGUADO, Maria José. *Educación intercultural e aprendizaje cooperativa*. Porto: Porto Editora, 2000.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, Aleksandr Aleksandrovich; RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich.; TEPLOV, Boris Mikhailovich (Orgs). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960, p. 493-559.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú, Editorial Progreso, 1987a, p.83-102.

_____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987b, 104-124.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para professores*. SESC: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018, p.10-15.

GARCÍA, Marco Antonio; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR-ROJAS, Luis. El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños pré-escolares. *Cultura y Educación*, Universidad Autónoma de Puebla, v.2, n.25, p.183-198, 2013.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: autores associados, 2002, p.69-92.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.24, p.21-29, 1991. (Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética).

GONZÁLEZ-MORENO, Cláudia Ximena. Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*, v.9, n.4, p.595-617, 2012.

GONZÁLEZ MORENO, Claudia Ximena; SOLOVIEVA, Yulia. Efectos del juego grupal en el desarrollo psicológico de un niño con síndrome de Down. *Pensamiento Psicológico*, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia, a, v.15, n.1, p.127-145, 2017.

GONZÁLEZ-MORENO, Claudia Ximena; SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR-ROJAS, Luis. El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v.2, n.32, p.287-308, 2014.

_____. La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*, v.3, n.2, p. 173-190, 2009.

_____. La Actividad Rectora de Juego Temático de Roles Sociales en la Formación del Pensamiento Reflexivo en preescolares. *Típica*, Boletín Electrónico de Salud Escolar, v.7, n.1, p.12-25, Enero-Junio 2011.

GUERRA, S. Iglesias. *La educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2005.

GUIBU, Massumi. Olhares atentos sobre lugares invisíveis: ou uma possível escuta de diálogos corporais. In: FRIEDMANN, Adriana. *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para professores*. SESC: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018, p.16-25.

GUREVICH, K. M. (1960). Los Actos Voluntarios. In: SMIRNOV, Aleksandr Aleksandrovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich; TEPLOV, Boris Mikhailovich (Orgs). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960, p.385-403.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

IAROSCHEVSKI, M. G. *La psicología del siglo XX*. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.2, n.2, p.283-302, ago. 2009a.

_____. Significado e sentido da atividade de brincadeira para professoras de educação infantil. *Educação*. Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 279-294, maio/ago. 2009b.

KORTILO, V. K. *El desarrollo del comportamiento volitivo em preescolares*. Kiev, 1959.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, Ed. Ciências del hombre, 1978a.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, Vasily; SHUARE, M. (Orgs.) *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú, Editorial Progreso, 1987, p. 57-71.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978b.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2001a, 119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.

(Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2001b, p.59-83.

_____. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, Aleksandr Aleksandrovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich; TEPLOV, Boris Mikhailovich (Orgs). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960, p.341-354.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. *Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural*. *Interfaces*, n. 2, p. 16-20, 2010.

LIMEIRA. *Resolução SME nº 04/2017*, de 10 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre o Quadro Curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

LIUBLINSKAIA, A. A. *Psicología infantil*. Cuba, La Habana: Ministerio de Educación, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

_____. *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanela, 1997.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, N. A. Menchinskaya, & A. N. Leontiev, *Psicología e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2007.

_____. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas 1986.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino, 2016 (162 f.). Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. In: Kaírov, G; Makarenko y E. Medinski. *Obras*. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1951. Tomo V (Problemas generales de la teoría pedagógica: la educación en la escuela soviética).

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova cultural, 1985 (Livro I, Tomo I).

_____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. 13 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. *O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte*. Rio de Janeiro: Vitória, 1997.

MARX, Karl.; ENGELS, *Friedrich*. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINATI, Adriana Zampieri Martinati. *Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. 2012. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006.

MELLO, Maria Aparecida et. al. *O desenvolvimento da criança na perspectiva histórico-cultural: a percepção e explicação dos professores sobre as crises em diferentes idades*. In: Anais do 1º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: tendências e desafios contemporâneos. Juiz de Fora, 25 a 27 de setembro de 2008.

MELLO, Maria Aparecida. *Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na teoria histórico-cultural: implicações no ensino e na aprendizagem na Educação Infantil*. 2018. 122f. Tese Acadêmica Inédita (Professor Titular da Carreira do Magistério Superior). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

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

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2006.

PETROVSKI, Arthur V. *Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia*. Moscú: Progreso, 1980.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievitch; SHUARE, Marta. (Orgs.). DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta.(Org.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

QUINTANAR-ROJAS, LUIS; SOLOVIEVA, Yulia. *Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar*. (Versão Vaio Morais e Jamile Chastinet). Uberlândia: EDUFU, 2013. (Série Ensino Desenvolvemental, v.2).

RIBEIRO, Jonas. *Bruxa Cremilda inventa uma escola diferente*. Juiz de Fora: Franco, 2006.

RIVERO, Melva Luisa Rivero. Influencia de la modelación en el desarrollo intelectual. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 1, n.1, p. 65-74, jun.-dez., 2014.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. 2 ed. Ijuí-Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

_____. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Campinas/SP: Mercado das letras, 2013, p.99-124 (Série Desenvolvimento humano e práticas culturais).

SALUSTIANO, Joyce Xavier. As breves histórias de Vida e Morte: “Adeus pai, adeus mãe, adeus professora Joyce, adeus mundo cruel...” In: FRIEDMANN, Adriana. *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para professores*. SESC: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018, p.54-59.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.

SELAU, Bento; BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. *A vontade em L. S. Vygotski*. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012, p.1-15. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/356/380>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SERRANO, Elsie Alejandrina Pérez. *Proposições sobre a categoria zona de desenvolvimento proximal na Educação Infantil*. Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte dos requisitos do pós-doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SIRGADO, Angel Pino. O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno CEDES*, Campinas, n.24, p.38-51, 1991. (Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética).

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*. ano XXI, n.1, p.44-78, jul., 2000.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. 154 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007.

SMIRNOVA, E. O. El desarrollo de la voluntad y de la voluntariedad em la ontogenia temprana. In: SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR-ROJAS, Luis (Orgs.). *Antología del desarrollo psicológico del niño em edad pré-escolar*. México: Trillas, 2010, p.4658.

TALIZINA, Nina F. Manual de Psicología Pedagógica. México: San Luis Potosí, 2000.

TANIZAKA, Thais Harue. "Dá a mão para seu amigo!": as fugas e os subterfúgios das crianças bem pequeninas no contexto da educação infantil. In: FRIEDMANN, Adriana. *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para professores*. SESC: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018, p.65-71.

TAVARES, Fernanda Serra. Crianças e a cidade: relato de uma caminhada como prática pedagógica. In: FRIEDMANN, Adriana. *Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para professores*. SESC: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2018, p.95-101.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

_____. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: ARTMED, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. p.517-545

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentário Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, n.71, p. 45-78, 2000.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2003.

VYGOSTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*, tomo 2. Madrid: Visor, 1993.

_____. *Obras escogidas*, tomo 3. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas*, tomo 4. Madrid: Visor, 1996.

_____. *Obras psicológicas escogidas*. 2 ed. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1997.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich;

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

WERTSCH, James. *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.

ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich. La importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVÍDOV, Vasily; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú, Editorial Progreso, 1987, p. 228-249.

_____. *Desarrollo de los movimientos voluntarios*. Moscú: ACP RSFSR ed., 1960.

APÊNDICE 1 - Roteiro de observação participante

- Descrição e registro fotográfico da sala da turma
- Descrição das atividades desenvolvidas pela professora, a metodologias e os recursos utilizados.
- Descrição da participação das crianças nas atividades propostas pelo professor.
- Descrição da interação das crianças com seus pares e com o professor.
- Descrição das iniciativas das crianças observadas e/ou realizadas no espaço escolar
- Registro das ações e enunciações das crianças sobre a escola e as atividades