

**ERMELINDA BARRICELLI**

**A RECONFIGURAÇÃO PELOS  
PROFESSORES DA PROPOSTA CURRICULAR  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**2007**

**ERMELINDA BARRICELLI**

**A RECONFIGURAÇÃO PELOS PROFESSORES DA  
PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Linguagem e Educação e área de Formação de Professores sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Camargo Magalhães

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
2007**

## **Banca Examinadora**

---

Maria Cecília Camargo Magalhães – Orientadora

---

Anna Rachel Machado

---

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

## Ficha Catalográfica

**BARRICELLI**, Ermelinda. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil. São Paulo: pp. 324, 2007.

**Dissertação (Mestrado)**: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
**Área de Concentração**: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL  
**Orientador**: Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães

**Palavras Chaves**: educação Infantil; currículo; infância; formação de professores.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

São Paulo, 24 de Julho de 2007.

**À minha querida irmã Ana Cristina por  
continuar ao meu lado em todos os momentos da  
minha vida.**

## RESUMO

Esta pesquisa examina e compara diferentes versões de Currículos de Educação Infantil por meio da análise das representações que se configuram sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos nos seguintes documentos: 1) Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 2) Currículo-I elaborado por duas Creches conveniadas com a Prefeitura de São Paulo; e 3) transcrição dos Encontros de Formação cujos objetivos foram elaborar, colaborativamente, um novo Currículo que estou denominando Currículo II. Discute, assim, respectivamente, a prescrição do MEC, a prescrição Institucional e a autoprefiguração, que em cascata prefiguram o trabalho do professor de educação infantil, como discutido por Bronckart & Machado (2004), Machado & Bronckart (2005), Clot (2004) e Filliettaz (2004). Esta pesquisa está apoiada na Teoria Sócio-Histórica-Cultural, como discutida por Vygotsky e seus colaboradores, assim como por pesquisadores que a rediscutiram e ampliaram (Daniels, 1994, 2001, 2002; Cole & Scribner, 2003; Newman & Holzman, 2002; Bronckart, 1997/2003, 2006; Clot, 2004). As discussões se voltam para as questões do desenvolvimento infantil, como apontadas por Vygotsky (1924/1999, 1926/2003; 1930/2003; 1932/2003; 1934/2001); para as questões curriculares (Apple, 1992,1995; Apple & Beane, 2001; Giroux & Simon, 1995; Bassedas, Huguet & Solé, 1999; Oliveira, 2001; Sacristàn, 2000a, 2000b), e para as questões do trabalho educacional (Amigues, 2002, 2004; Machado, 2004; Clot, 2004; Saujat, 2004; Bronckart, 2006). A Pesquisa Crítica de Colaboração e o Interacionismo Sociodiscursivo compõem o quadro teórico-metodológico desta dissertação. A Pesquisa Crítica de Colaboração pauta-se em uma concepção de pesquisa em que os envolvidos participam de todas as etapas, desde a elaboração até os resultados finais, o que faz com que esse processo crie espaço para que os envolvidos busquem mudanças teórico-paradigmáticas (Magalhães, 1994, 2002, 2004; Magalhães & Liberali, 2005). O interacionismo sociodiscursivo, acima de uma concepção interdisciplinar, se coloca como uma ciência do humano, creditando à linguagem e às formas de agir papel fundamental no desenvolvimento humano (Bronckart, 1993/2003; 2006 e Bronckart & Machado, 2004) e foi utilizado como base teórica e quadro de análise. Esta pesquisa possibilitou a elaboração de novas categorias de análise, assim como a inovação na coleta dos dados, focando três níveis de documentos relacionados ao trabalho do professor. Este estudo mostrou ainda como as representações configuradas no material prescrito circulam no *métier* de trabalho (Saujat, 2004) e se sedimentam nos documentos posteriores, que a este primeiro se filiam. Finalmente, mostrou como o Currículo de Educação Infantil tem uma lacuna no tocante aos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças.

## ABSTRACT

This research exams and compares differet versions of Educational Curriculums by analyzing the representations about children, teacher, the conception of learning-teaching and the contents in the following documents: 1) National Curricular Referencial to Childhood Education , 2) Curriculum-I elaborated by two day-care centers in partnership with São Paulo City Hall; and 3) transcription of the Teachers' Development meetings which goal was to elaborate collectively, a New Curriculum that I am naming Curriculum II. This work discusses, MEC prescription, the Institutional prescription, and the self prefiguration that show the childhood education teacher's job, as discussed by Bronckart & Machado (2004), Machado & Bronckart (2005), Clot (2004), and Filliettaz (2004). This research is based in the Socio-Historical-Cultural Theory, as discussed by Vygotsky and his collaborators, as well as by researches that rediscussed and amplified it (Daniels, 1994, 2001, 2002; Cole & Scribner, 2003; Newman & Holzman, 2002; Bronckart, 1997/2003, 2006; Clot, 2004). The discussions are focused on questions of childhood development, as pointed by Vygotsky (1924/1999, 1926/2003; 1930/2003; 1932/2003; 1934/2001); about curricular questions (Apple, 1992, 1995; Apple & Beane, 2001; Giroux & Simon, 1995; Bassedas, Huguet & Solé, 1999); Oliveira, 2001; Sacristàn, 2000a, 2000d), and to questions about educational work (Amigues, 2002, 2004; Machado, 2004; Clot, 2004; Saujat, 2004; Bronckart, 2006). The Critical Research of Collaboration and the Socio-Discursive Interactionism compose the theoretical-methodological framework of this dissertation. The Critical Research of Collaboration is based on a conception of research in which the participants of the research participate in all the atages, since the elaboration until the final results, which allows the creation of a space to every member in the research to seek for theoretical-paradigmatic changes (Magalhães, 1994, 2002, 2004; Magalhães & Liberali, 2005). The Socio-Discursive Interactionism, more than a interdisciplinary conception is a science of human, crediting to the language and to the ways of acting fundamental role in the human development (Bronckart, 1993/2003; 2006, and Bronckart & Machado, 2004) and it was used as theoretical basis and table of analysis. This research made possible the elaboration of new categories of analysis, as well as the innovation in data collecting, focusing on three levels of documents related to teacher's job. This study also showed how the representations configured in the prescribed material circle in the métier of the job (Saujat, 2004) and sediment in later documents related to the first one. Finally, it showed how the Curriculum of Childhood Education has a gap concerning contents to be developed with the children.

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

## CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

<b>1. Criança</b>	<b>08</b>
1.1 As representações sobre a criança na história	09
1.2 A criança como ator sócio-histórico-cultural	17
<b>2. Currículo</b>	<b>19</b>
2.1 Definições	19
2.2 Estudos sobre Currículo	22
2.3 Currículo de Educação Infantil	28
2.4 Currículo e as Teorias de Ensino-Aprendizagem	31
2.4.1 Pressupostos Teóricos do Ambientalismo ou Behaviorismo	32
2.4.2 Currículo baseado no Treinamento	35
2.4.3 Pressupostos Teóricos do Cognitivismo	36
2.4.4 Currículo centrado na Criança	42
2.4.5 Pressupostos da Teoria Sócio – Histórica – Cultural	43
2.4.6 Currículo baseado na Interação	70
2.4.7 Unificando as discussões	74
<b>3. Pressupostos vygotskyanos e a escolha da Teoria Metodológica: a Pesquisa Crítica de Colaboração e o Interacionismo Sociodiscursivo</b>	<b>75</b>
3.1 Quadro Teórico da Pesquisa Crítica de Colaboração	76
3.2 Quadro Teórico-Metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo	81
3.2.1 O Agir no quadro do ISD	85
3.2.2 Subsídios para compreensão do trabalho educacional	88
3.2.3 Questões sobre textos que codificam o trabalho educacional	94
<b>4. Procedimentos de análise no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo</b>	<b>99</b>
4.1 Contexto sócio interacional	100
4.2 Os Tipos de Discurso	102
4.3 A Infra-estrutura textual	103



4.4	Os mundos discursivos	104
4.5	As Modalizações	111

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA**

<b>1.</b>	<b>Metodologia</b>	<b>114</b>
<b>2.</b>	<b>Contexto de Pesquisa</b>	<b>116</b>
2.1	A Educação Infantil	116
2.2	A situação atual das creches no Brasil	120
2.3	As creches participantes da pesquisa	125
<b>3.</b>	<b>Os Participantes da pesquisa</b>	<b>127</b>
3.1	Participantes	128
<b>4.</b>	<b>As Perguntas de Pesquisa</b>	<b>130</b>
<b>5.</b>	<b>Procedimentos de Coleta</b>	<b>131</b>
5.1	Entrevistas	132
5.2	RCNEI	133
5.3	Encontros de Formação	134
5.4	Delimitação do Corpus	135
<b>6.</b>	<b>Procedimentos e Categorias de Análise</b>	<b>136</b>
6.1	Análise Semântica	138
<b>7.</b>	<b>Questões de Credibilidade</b>	<b>144</b>

## **CAPÍTULO III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

<b>1.</b>	<b>Contexto de Produção e Características Globais do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil</b>	<b>148</b>
1.1	Resultado da Análise do Referencial	155
1.2	Os protagonistas do Referencial	156
1.3	A criança representada no Referencial	157

1.4	O professor representado no Referencial	162
1.5	O professor e a Criança em interação representados no Referencial	164
1.6	A Concepção de Ensino-Aprendizagem representada no Referencial	170
1.7	Os Conteúdos representados no Referencial	174
1.8	As Contradições do Referencial	183
1.9	Conclusões sobre o Referencial	188
<b>2.</b>	<b>Contexto de Produção Características Globais do Currículo-I</b>	<b>189</b>
2.1	Resultado da análise do Currículo-I	194
2.2	A criança representada no Currículo-I	195
2.3	O professor representado no Currículo-I	196
2.4	O professor e a criança em interação representados no Currículo-I	198
2.5	A Concepção de Ensino-Aprendizagem representada no Currículo-I	201
2.6	Os Conteúdos representados no Currículo-I	204
2.7	Conclusões sobre o Currículo-I	207
<b>3.</b>	<b>Contexto de Produção dos Encontros de Formação</b>	<b>209</b>
3.1.	Resultado da Análise dos Encontros de Formação	214
3.2.	A criança representada no Encontro de Formação	216
3.3.	O professor representado no Encontro de Formação	217
3.4.	O professor e a Criança em interação representados no Encontro de Formação	221
3.5.	A Concepção de Ensino-Aprendizagem representada no Encontro de Formação	225
3.6	Os Conteúdos representados no Encontro de Formação	226
3.7.	Desdobramentos dos Encontros de Formação	229
3.8	Sintetizando e Concluindo	235
	<b>Considerações Finais</b>	<b>238</b>
	<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>242</b>

## Paixão de conhecer o mundo

Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e morte, é preciso educar o medo e a coragem.

Medo e coragem em ousar.

Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.

Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.

Educar a paixão (de morte e vida) é lidar com esses dois ingredientes cotidianamente, por meio da nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui, uns mais, outros menos, em outros anestesiada) e desejar, sonhar, imaginar e criar.

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos: na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.

Este é o drama de permanecer VIVO . . . fazendo educação!

Madalena Freire

"Amigos fazem parte de meus alicerces emocionais: são os ganhos que a passagem do tempo me concedeu".

Lya Luft

### **Agradecimentos...**

... Ao meu querido Pai por me ensinar, com palavras e exemplos, os valores morais que regem minha vida e a minha querida Mãe, por despertar em mim essa paixão em conhecer o mundo; preciosos ensinamentos que carrego até hoje e que me conduziram a este momento.

... À Prof. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, a Ciça, minha orientadora nesta pesquisa, por sua presença, por me acalmar em minhas angústias, por sua força nos momentos em que acreditei que não conseguiria, pela confiança depositada em mim e, principalmente, por seus questionamentos, que me levaram às reflexões que conduziram esta pesquisa.

... À Prof. Dra. Anna Rachel Machado, pelo acolhimento, pelos valiosos ensinamentos e imensa disponibilidade, pelas conversas, broncas e conselhos, mas, essencialmente, pelo carinho e amizade - mútuos - que tão profundamente contribuíram para minha formação, como pesquisadora e como pessoa.

... À Prof. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, por aceitar participar da banca de defesa, e por me iluminar muitas vezes por meio de seus livros.

... Aos Professores do LAEL, em especial à Prof. Dra. Beth Brait, coordenadora do Programa, pelo inspirador exemplo docente, e à Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, pelo entusiasmo contagiante com que me conduziu nas inúmeras leituras.

... À Prof. Dra. Sueli Salles Fidalgo, professora primeira desta jornada, dos tempos de COGEAE, pelo "empurrão" inicial, e pela inestimável contribuição na banca de qualificação, que me ajudou a estruturar este trabalho.

... À Prof. Dra. Otília Ninin, pela amizade e pelo carinho, e pela pesquisa que apontou caminhos para minha própria pesquisa.

... À Doutoranda Márcia Schneider, pelas leituras e pela parceria, viabilizada pela tecnologia do *MSN* e *SKYPE* que encurtou a distância entre São Paulo e Paraná, e possibilitou inúmeras discussões e o apoio durante a realização deste trabalho.

... À Doutoranda Siderlene Muniz Oliveira, pela leitura final deste trabalho, pela correção e pelas valiosas dicas.

... À Maria Lucia, secretária do LAEL, por ser a pessoa especial que é, por toda ajuda dada a mim (e a todos os alunos do Programa) e à Márcia Martins por toda colaboração.

... Aos meus amados “bebês”, por me permitirem entender a infância (e hoje a adolescência) com o coração, muito além das teorias.

... À Marilene, Virginia e Viviane, mães dos meus “bebês”, amigas queridas que dividiram comigo essa história.

... À Regiane, minha amiga-irmã, pelas inúmeras vezes que me substituiu na escola enquanto eu voava pelo mundo, estudando, em busca de respostas; pela presença constante, mesmo quando distante.

... À amiga Glauce, professora e hoje diretora de creche, por sua disponibilidade em ler este trabalho, minha verdadeira destinatária, por representar os professores/protagonistas na educação de crianças.

... Aos amigos do curso, em especial à Cíntia por estar sempre ao meu lado. À Renata Aranha pelas trocas. Ao Gerson (meu Rei) pelo apoio e pelas longas conversas e risadas. À Luciane, Tina e Adriana, pelas ricas discussões teóricas que tivemos ao longo do curso.

... Às amigas Adriana e Claudia, pelo interesse e por sempre me perguntarem do “meu trabalho”; à amiga Wilma pela paciência em ouvir as conquistas e descobertas que esta pesquisa me proporcionou. Às amigas de toda a vida, Paula e Nata, pela torcida.

... À ABRAÇAR, associação que me acolheu como pesquisadora, em especial ao Jaime Sztamfater por me mostrar que ainda existem pessoas que colocam os ideais acima dos interesses.

À gestora Maria Cecília Russo Bresciane, por acreditar nesta pesquisa e abraçá-la inteiramente, por seu companheirismo e total colaboração.

... À Viviane diretora, Eliane e Rosangela, coordenadoras das creches, pela disposição e coragem em rever suas práticas, com todas as dores e alegrias que isso representou.

... A todos os professores e funcionários das creches, por me aceitarem com tanto carinho, pela recepção sempre calorosa, pelos sorrisos, mas, fundamentalmente, pelas trocas que nos mostraram como construir colaborativamente um currículo voltado para a criança. A cada um, o meu mais sincero agradecimento. Sem vocês este trabalho nunca teria se tornado realidade.

... Ao CNPq, cujo apoio financeiro tornou possível esta pesquisa.

---

## INTRODUÇÃO

---

Em minha experiência como diretora e formadora de professores de Educação Infantil, me deparei com uma grande dificuldade: Que trabalho desenvolver com as crianças pequenas? Como decidir o que é adequado para essa faixa etária, como desenvolver as atividades? Esse não é um questionamento recente, há tempos tento responder a essas questões, assim, neste trabalho busco alternativas para o atendimento à criança em instituições voltadas para a infância.

Para iniciar esta dissertação é necessário responder três questões: Por que Educação Infantil? Por que pesquisar sobre currículo para essa faixa etária? Por que na Linguística Aplicada? Justifico as duas primeiras questões a partir da minha prática e a resposta para ambas se confunde em uma única história, a segunda questão, respondo apoiada nas teorias, que apresento em seguida.

Ao cursar o último ano da Faculdade de Letras, comecei a trabalhar como professora em uma creche conveniada com a prefeitura de São Paulo; inquieta e cheia de ideais, característica de qualquer jovem recém formada, buscava o meu caminho profissional, queria conhecer o mundo. Enquanto trabalhava na creche e concluía a faculdade, tentava conhecer diferentes contextos de trabalho na tentativa de me encontrar profissionalmente. Como estagiária trabalhei em uma escola de ensino médio, vivenciei o trabalho com adolescentes, uma faixa etária que me desagradou devido a pouca interação que consegui estabelecer com os alunos, diferentemente dos pequenos. Fui, então, trabalhar como voluntária em uma escola especializada em educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais<sup>1</sup>. Apaixonei-me por esse segmento, mas no momento de optar, não consegui deixar a creche, o vínculo com essa faixa etária já era muito forte. O mesmo aconteceu com a experiência que tive com educação de jovens e adultos (EJA). Nesse período, já consciente de que meu trabalho se voltaria para a educação, voltei para a faculdade para cursar Pedagogia.

Permaneci na creche durante o curso de Pedagogia, ao final, tive a oportunidade de montar uma escola de educação infantil. Sentia-me plenamente

---

<sup>1</sup> Refiro-me a um período anterior à Lei da Inclusão.

capaz de alçar vôo solo, e colocar em prática tudo o que havia aprendido na faculdade, sem as restrições que a creche me impunha.

E, assim, assumi a dupla função de diretora e coordenadora de uma escola de educação infantil. Como não poderia deixar de ser, minhas convicções e minha segurança logo se mostraram infundadas. Pouco mais tarde, mais madura e consciente da responsabilidade que havia assumido, comecei a me preocupar com a proposta pedagógica, e a me questionar se o trabalho que era realizado com as crianças era realmente adequado para essa faixa etária. Nesse período, o trabalho apoiava-se em apostilas, baseadas nos livros didáticos das séries mais avançadas. Buscando respostas, ingressei na primeira turma de um curso inédito oferecido pela Faculdade de Educação da USP, a Especialização em Educação Infantil.

Esse curso, que teve duração de dois anos, provocou uma verdadeira revolução<sup>2</sup> em minhas convicções, entrei em contato com teorias sobre desenvolvimento infantil e conheci propostas pedagógicas, voltadas para a infância, que eram realizadas em outros países: Estados Unidos, França, Itália, Japão e Escandinávia. O trabalho de conclusão desse curso possibilitou meu retorno à sala de aula depois de cinco anos na direção. Desenvolvi um Projeto nos moldes do que é proposto na Itália na Região de Emilia-Romagna (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Essa vivência foi impar, me fez reviver o papel do professor, só que em uma perspectiva completamente diferente depois da experiência como diretora. Nesse curso tive também a oportunidade de participar, como aluna, das discussões sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, que nesta dissertação utilizo como contraponto inicial, ou seja, como a prescrição do MEC.

Ainda buscando respostas, ingressei em um outro curso, a especialização em uma abordagem de atendimento à criança desenvolvida por uma fundação americana, conhecida como Abordagem High/Scope (Hohmann & Weikart, 1997). Passei a desenvolver essa metodologia na escola, conduzindo a nova proposta com a colaboração das professoras, que receberam formação para atuarem nessa perspectiva, desse modo, vivenciaram a mesma revolução que os novos conceitos causaram em mim. Por um período minhas inquietações foram amenizadas,

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo revolução como discutido por Kuhn (1992), ou seja, entendendo que as *revoluções científicas são aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativos, nos quais o paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior.*

---

acreditava que estava, finalmente, realizando um trabalho realmente pensado para a criança, que visava promover o seu desenvolvimento.

Nesse período, paralelamente ao trabalho da escola, realizei trabalhos de formação de professores em outras instituições, chegando a supervisionar a implantação da Abordagem High/Scope em uma instituição mantenedora de oito creches conveniadas com a Prefeitura de São Paulo.

Os estudos realizados por meio dessa abordagem me ajudaram a entender questões fundamentais relacionadas à educação infantil, como a concepção de criança, papel do professor, organização tempo e espaço, organização da rotina, seleção de materiais, entre outros. Foi nesse momento que se sedimentou em mim a certeza da necessidade de elaboração de um currículo para crianças pequenas. Apesar de não existir obrigatoriedade legal, defendo sua importância como forma de garantir um atendimento adequado se for idealizado a partir das peculiaridades das crianças, ou como defende Zabalza (2004), para que os direitos das crianças sejam respeitados.

Mas, não demorou muito e novamente sentia-me inquieta, questionando se essa proposta realmente garantia os direitos da criança, pois do mesmo modo que vivenciavam experiências ricas e que interagem com o meio, eram levadas a buscar, sozinhas, as respostas para seus questionamentos. A mesma perspectiva era enfocada com as professoras, percebia que isso gerava muita angústia. A linha teórica que sustenta essa proposta é cognitivista e se apóia na compreensão de que o desenvolvimento biológico promove a aprendizagem e que isso acontece internamente na criança, com pouca intervenção do educador (Piaget, 1980), o que impedia intervenções mais diretas. Nesse momento, busquei o curso *O Sócio Interacionismo* oferecido pelo COGEAE da PUC-SP, que causou nova revolução em minhas convicções teóricas.

Nesse momento, depois de 12 anos como diretora, decidi que era chegado o momento de trilhar novos caminhos. Coloquei a escola à venda e ingressei no curso *Projetos de Pesquisa em Linguagem e Educação* também oferecido pelo COGEAE. Em três meses a escola foi vendida, e fui admitida no mestrado em *Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem* da PUC-SP, para buscar novas respostas para antigos questionamentos.



O interesse pelo programa do LAEL, na linha de pesquisa Linguagem e Educação, foi despertado no COGEAE. Como pedagoga, deparei-me com uma perspectiva nova por várias razões: em primeiro lugar, devido aos pressupostos que a embasam: 1) é altamente contextualizada e as múltiplas realidades e suas peculiaridades são consideradas, o que possibilita que o olhar de educador volte-se para as mudanças sociais possíveis de serem realizadas (Moita Lopes, 1998); 2) lida com o uso da linguagem em diferentes contextos profissionais, como a escola, a tradução, a patologia e o letramento, mas não se coloca como uma aplicação dos conhecimentos lingüísticos (Pennycook 1998, 2001); e 3) dialoga e interage com diferentes disciplinas como antropologia, educação, psicologia e sociologia (Signorini,1998; Celani, 1998).

Em segundo lugar, é inquestionável a importância da linguagem e sua relação com a formação do pensamento e com o desenvolvimento dos processos mentais superiores tipicamente humanos. Estudar a teoria Sócio-Histórica-Cultural de Vygotsky e seus colaboradores e enriquecê-las com as idéias de lingüistas como Bakhtin/Volochinov e seu Círculo, revelou-se um grande desafio, tendo em vista a importância do desenvolvimento da linguagem na faixa etária alvo deste estudo.

E, por último, a Lingüística Aplicada apresenta a possibilidade de analisar as representações (Bronckart, 1997/2003, 2006; Bronckart & Machado, 2004) que se configuram nos textos. Desse modo, os discursos proferidos na escola podem ser analisados sob a ótica da lingüística, de modo que a análise avance muito além das interpretações subjetivas: o léxico, o tipo de discurso mobilizado, as pessoas (responsabilização pelo discurso) e as formas de agir, são apenas algumas das categorias que permitem uma análise qualitativa pautada em teorias.

Esta pesquisa foi realizada em duas creches gerenciadas por uma organização não governamental, conveniadas com a Prefeitura de São Paulo. O objetivo inicial da pesquisa era somente analisar a prescrição do MEC - RCNEI e o Projeto Pedagógico das Creches, mas com a realização das entrevistas, surgiu a possibilidade de reconstruir colaborativamente o currículo das creches. Para tanto, tornou-se necessário discutir com todo o grupo de professoras e funcionárias esse novo direcionamento e elaborar conjuntamente as etapas do trabalho. As mudanças curriculares dependem, e ao mesmo tempo provocam mudanças em toda a organização da escola, por esse motivo, a construção do currículo provocou

a discussão de todos os aspectos relacionados à administração, organização e concepção da creche.

Buscando contrapontos para a realização da pesquisa, constatei que no Brasil alguns estudos foram realizados como, por exemplo, o de Kramer (1995) que apresenta um modelo de atendimento somente para crianças de 4 a 6 anos. Além disso, Haddad (1991) também desenvolveu uma proposta baseada em *salas ambientes*, pertinente para a época mais pela valorização da brincadeira. Proposta essa superada até pela própria autora em estudo posterior (1997), ao mostrar o trabalho com crianças pequenas da Escandinávia. Essa experiência ilumina a questão do atendimento à criança, mas é teórica e distante da prática brasileira.

Na Lingüística Aplicada os estudos realizados para essa faixa etária referem-se basicamente à alfabetização ou, mais recentemente, ao letramento, como as pesquisas de Rojo (1995, 1998) com foco em diferentes aspectos da linguagem oral e escrita, salientando o letramento e a alfabetização. Outros pesquisadores também trataram do letramento. Por exemplo, Kleiman (1989) discute a questão do letramento e da leitura de adultos e, mais recentemente, o trabalho realizado por Souza (2003) que traça um paralelo entre alfabetização e letramento e propõe o trabalho com o gênero texto de opinião para crianças pequenas.

Soares (2002a, 2002b, 2003), por sua vez, discute letramento por meio de um aprofundado estudo lexical, propõe a discussão de conceitos de letramento, no plural, dada a imprecisão que marca esse termo devido à multiplicidade de definições. A autora entende, ainda, letramento como fluído por ser um conceito novo. No LAEL, programa da PUC/SP, pesquisas como a de Colasanto (2007) e Soares (2007), voltadas para a educação infantil, focam respectivamente a avaliação e a formação de professores de educação infantil. Relevantes, esses trabalhos indicam um caminho, mas não tratam do currículo de educação infantil.

Assim, o objetivo desta pesquisa, com base no que discuti até agora, é examinar e comparar diferentes versões de Currículos de Educação Infantil por meio da análise das representações que se configuram sobre a criança, o professor, a concepção de ensino aprendizagem e os conteúdos nos seguintes documentos: 1) prescrição do MEC - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); 2) Currículo-I - elaborado em 2005 nos CEIs e 3) transcrição dos

Encontros de Formação que tiveram o objetivo de elaborar colaborativamente um Currículo-II. As perguntas, a seguir, orientam a discussão.

1. Quais as representações que se configuram na prescrição do MEC (RCNEI) sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos?
2. Quais são as representações que se configuram no Currículo-I, das creches, sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos?
3. Quais são as representações construídas pelos participantes da pesquisa em uma interação desenvolvida no processo de elaboração do Currículo-II sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos? Em que diferem, ou não, daquelas apontadas nos textos prescritos analisados anteriormente?

Para responder às questões de pesquisa, discuto no capítulo I a história da criança, pois para iniciar as discussões sobre *o que* (currículo), é preciso antes de tudo, conhecer *para quem* (crianças), ou dito de outro modo, a quem se destina o currículo.

No capítulo I discuto a história da criança em um período que compreende do século XIII ao século XIX, saltando para a compreensão de criança adotada neste trabalho. Em seguida discuto o currículo, apresentando três concepções: o *Currículo Baseado no Treinamento*, *Currículo Centrado na Criança*, e o *Currículo Baseado na Interação*. Para cada um desses currículos apresento os pressupostos teóricos, respectivamente, o behaviorismo ou comportamentalismo, o cognitivismo de Piaget (1972), e a teoria sócio-histórica-cultural, como discutida por Vygotsky (1926/2003; 1930/2003; 1932/2003; 1934/2001). A seguir, estabeleço a relação entre o método de pesquisa adotado e a teoria de Vygotsky, discutindo os fundamentos da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 1994, 2002, 2004; Magalhães & Liberali, 2005), e o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1993/2003; 2006 e Bronckart & Machado, 2004). Encerro o capítulo com

a discussão acerca da base de análise, apresentando os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, focando a concepção de representação, o agir geral e linguageiro, o trabalho educacional, e os pressupostos teóricos voltados para os procedimentos de análise.

No capítulo II discuto a relação entre a Pesquisa Crítica de Colaboração e esta dissertação. Em seguida apresento o contexto das creches, os participantes da pesquisa, as perguntas de pesquisa, os procedimentos de coleta e os procedimentos de análise.

No capítulo III discuto os resultados da análise, dividindo em três grandes partes, sendo que na primeira parte discuto os resultados obtidos pela análise do Referencial; na segunda parte o resultado obtido pela análise do Currículo-I, e na terceira parte discuto os resultados dos Encontros de Formação, sempre buscando as representações construídas em cada documento acerca da criança, do professor, da concepção de ensino-aprendizagem e dos conteúdos curriculares. Encerro o trabalho tecendo comentários, sintetizando as discussões, e traçando metas para o que virá a seguir.

---

## CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

“A criança recém-nascida já dispõe, no instante de seu nascimento, de todos os órgãos de trabalho em funcionamento e é herdeira de um enorme capital patrimonial de reações de adaptação, não condicionáveis. Todos os movimentos que o homem porventura tenha executado quando foram escritos os livros de Shakespeare, realizadas as campanhas de Napoleão, descoberta a América de Colombo, não encerram nem um único movimento de que não goze o bebê no berço. A única diferença está na organização e na coordenação”.

L.S.Vygotsky<sup>3</sup>

Neste capítulo discuto as questões que fundamentam esta dissertação, iniciando com as representações sobre a criança na história, especificamente no período que compreende do século XIII ao século XIX, para relacionar, nas seções posteriores, e discutir como essas representações ainda aparecem no currículo. Em seguida, discuto a criança em uma perspectiva sócio-histórica-cultural como apontada por Vygotsky (1924/1999, 1926/2003, 1930/2003, 1932/2003, 1934/2001).

Na segunda parte, abordo as questões curriculares, trazendo a definição de currículo com um breve histórico, e, por fim, descrevo a estrutura do currículo de educação infantil. Em seguida, relaciono o currículo com as teorias de ensino-aprendizagem, focalizando o que designei de *Currículo Baseado no Treinamento*, *Currículo Centrado na Criança* e *Currículo Baseado na Interação*. A seguir, discuto a intersecção da teoria de Vygotsky com os quadros teóricos que adoto na pesquisa, enfocando os fundamentos teóricos da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2004; 2006 e 2007) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2003; 2006; Bronckart & Machado, 2004; Machado & Bronckart, 2005).

E, finalmente, na última parte deste capítulo, apresento a teoria utilizada como base de análise, o Interacionismo Sociodiscursivo como proposto por Bronckart (1997/2003, 2006) e Bronckart & Machado (2004).

### 1. *A Criança*

---

<sup>3</sup> VYGOTSKY, L.S. 1932/2003:172.

Nesta seção, discuto a história da criança no período que compreende do século XIII até ao século XIX. Em seguida, salto para os dias atuais, mostrando o que entendo por criança como ator de direitos e, teço considerações sobre os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento a partir da teoria sócio-histórico-cultural.

O histórico que apresento parte dos costumes europeus, em primeiro lugar, por se tratar de um momento anterior ao descobrimento do Brasil, e, em segundo lugar, por se tratar de um tempo do Brasil colônia em que os hábitos e costumes da sociedade aqui construída seguiam, rigorosamente, o modelo da metrópole. A história da criança pequena, que compreende a idade de zero a três anos, é praticamente inexistente, os registros encontrados mostram a criança somente depois desse período.

Entretanto, Philippe Ariès (1981), um dos grandes estudiosos da infância e da família, pesquisou os registros de documentos diários, a iconografia, os túmulos e o vocabulário de época para traçar um histórico da criança e da família, portanto, fundamento essa discussão em suas pesquisas.

### *1.1. As Representações sobre a Criança na História*

A família nuclear composta pelos pais e filhos não se constituiu sempre da mesma forma, pois a história comprova a variação e transformação das instituições sociais. Do mesmo modo, sob influência dessas mudanças, a valorização e as representações<sup>4</sup> sobre a criança também sofreram várias modificações no tempo, por meio da história social, como apresento a seguir.

Na sociedade dos séculos XIII, XIV e XV não havia diferenciação entre a criança e o adulto. A criança participava da vida social do adulto em iguais condições. Entre os nobres era comum a participação das crianças nas festas e jogos, assim que se tornavam menos dependentes da mãe ou da ama e adquiriam certa desenvoltura física podiam se misturar aos adultos. A distinção era tão tênue, que na aparência a única diferença era o tamanho, não existindo sequer trajes específicos que as distinguisse dos adultos.

---

<sup>4</sup> O conceito de representação utilizado neste trabalho será discutido neste capítulo nas discussões iniciais do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo.

*“Foi para seu quarto gritando e levou uma surra,  
Embora se misture aos adultos, se divirta, dance e cante com eles,  
O Delfin ainda brinca com brinquedos de criança”.*

*“Ele brinca de ações militares com seus pequenos senhores,  
Sabemos também que ele frequenta o jogo da péla, assim como o da malha,  
No entanto, ele ainda dorme em um berço” (Ariès, 1981: 84).*

Nesse contexto nobre, a criança crescia entre os adultos e a eles se associava em um ambiente alegre e por vezes de vida boêmia, em que o trabalho era pouco valorizado. Do mesmo modo, nas classes mais baixas, cedo as crianças se tornavam companheira dos adultos, aprendiam os ofícios ajudando os mais velhos. Em comum entre as classes era a organização familiar, a socialização não era assegurada pela família, que não tinha uma função afetiva, o convívio social se estendia ao coletivo, não existindo a vida familiar privada.

O fato de participar da vida adulta não significava que ela fosse considerada plena de capacidades tal qual os mais velhos, pois, paradoxalmente não se acreditava que a criança possuía a personalidade formada. O que não existia de fato era a consciência sobre a infância com suas particularidades e essa falta de distinção tornava possível a participação da criança na vida adulta.

Mas isso não significava, também, falta de afeto ou negligência e sim um apego superficial, marcado pela incerteza da chegada à vida adulta. A alta taxa de mortalidade de crianças pequenas era o fator determinante desse comportamento, tanto que os adultos passavam a considerá-la como membro efetivo da família somente quando superavam os primeiros anos de vida, antes disso referiam-se às crianças de modo reticente.

Nesse ambiente, não havia espaço para a infância, que era reduzida aos poucos anos que antecederiam o ingresso da criança à vida adulta, assim, pode-se classificar as representações sobre a criança como forma de se categorizar alguns comportamentos mais marcantes dessas sociedades, mas, essas não são categorias fixas que aconteceram seguindo uma ordem cronológica, pois muitas vezes, as

tendências se misturavam em um mesmo período. Abaixo, a figura<sup>5</sup> da criança que representa as idéias desse período, que denomino como *homenzinho*<sup>6</sup>:



Gravura 1. Criança como homenzinho

A partir do século XVI, a fragilidade e a graça natural da criança criaram então, um novo sentimento nas famílias com relação aos filhos, que se tornaram uma distração. A criança, tida a partir desse momento, como encantadora era uma espécie de brinquedo, alegrava os adultos que achavam graça de suas danças, brincadeiras e até de sua inocência. Os adultos chegavam a provocar situações para expor a ingenuidade dos pequenos e se divertiam com as respostas ou erros deles nos jogos que compartilhavam.

Criava-se, assim, uma nova representação para a infância, a da 'paparicação', principalmente pelas amas e mães que se emocionavam com seus bibelôs cheios de beleza. As mulheres acalentavam, mimavam, e permitiam certas

---

<sup>5</sup> Gravuras disponíveis em <http://images.google.com.br>. Acesso em 21/08/06.

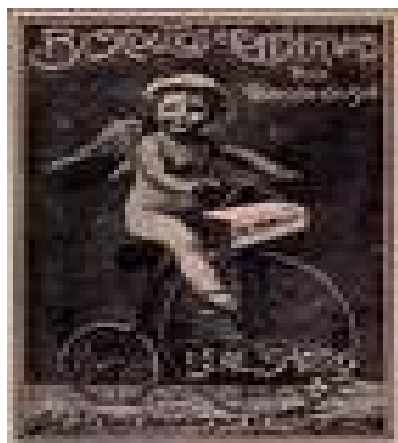
<sup>6</sup> Há discussões acerca de uma teoria denominada: *Teoria do Homenzinho* que considera toda criança como *Homúnculo*, ou dito de outra forma, a criança sem vontades, sem anseios, sem individualidade, tendo como única razão de ser a espera pela vida adulta. Essas idéias são criticadas devido à falta de finalidade própria atribuída à infância, como se nos primeiros anos de vida ela não fosse capaz de aprender, opinar, querer ou não, minimizando desse modo, as capacidades infantis (cf. Celso Antunes, disponível em <http://www.educacional.com.br> Acesso em: 03/05/07).



regalias à criança, que merecia esse tratamento devido a sua pouca força física, pureza e ingenuidade.

*“Esta é a idade da inocência  
À qual devemos todos voltar  
Para gozar a felicidade futura  
Que é a nossa esperança na terra;  
A idade em que tudo se perdoa,  
Em que o ódio é desconhecido,  
Em que nada nos preocupa;  
A idade de ouro da vida humana,  
A idade que desafia os Infernos,  
A idade em que a vida é fácil  
E em que a morte não é terrível,  
A idade para a qual os céus estão abertos. (...)” (F.Guérard apud Ariès, 1981:137)*

Nesses versos, além da valorização da ingenuidade e da pureza, reaparece a alusão à morte precoce da criança, que contribuía para reforçar a representação de fragilidade ligada a ela. A morte era tida como natural e não provocava na família um sentimento de perda. Outro fator que contribuía para a morte precoce das crianças era o infanticídio, uma prática que acontecia com certa frequência e, de certo modo, tolerada pela sociedade, tal como acontece hoje com o aborto. A Igreja e o Estado a condenavam, mas não tinham força para impedir esse costume. Desse modo, a imagem da *criança-anjo* pode ilustrar essa representação:



Gravura 2. Criança-anjo

O sentimento de fragilidade ligado à criança deixa de ser partilhado por todos e começa a ser duramente criticado no final do século XVI, passando a dominar os ideários sociais do século XVII o repúdio à criança, assim como às suas gracinhas e choro. Muitos não compreendiam o excessivo afeto pelos pequenos, e, assim, a criança passa a ser excluída, e deixando de ser assídua na vida social dos adultos. Eram separadas, principalmente, durante as refeições, para que os adultos pudessem conversar e aproveitar o silêncio que a ausência das crianças lhes proporcionava.

Os defensores dessas idéias acreditavam que os sentimentos anteriores de paparicação e de convívio com os adultos representavam um engano a ser superado. Os adultos acreditavam, também, que a criança precisava ser *domada*, para depois disso, conviver com eles. A crença na natureza frágil e ingênua foi substituída pela crença da necessidade dos corretivos, a nova representação dominante para a infância era a da 'imperfeição'.

*“Para bem educar vossas crianças,  
Não poupeis o preceptor;  
Mas, até que elas cresçam,  
Fazei-as calar quando estiverem entre adultos,  
Pois nada mais aborrece tanto  
Como escutar as crianças dos outros.  
O pai cego acredita sempre  
Que seu filho diz coisas inteligentes,  
Mas os outros, que só ouvem bobagens,  
Gostariam de ser surdos”* (Coulanges apud Ariès, 1981: 160).

Para que a disciplina pudesse ser melhor empregada, no século XIX revelase o interesse em compreender a mentalidade infantil; a finalidade era promover uma educação mais adequada, de modo a transformar os inquietos e rebeldes em *homens racionais e cristãos*. Entre os nobres, a educação dos meninos, principalmente, foi marcada nesse período pela severidade e punições. As meninas também deveriam ser *domadas* visando à boa educação e modos refinados. Nas classes populares, pouca distinção se fazia entre os sexos, ambos eram *disciplinados* e deviam contribuir com as tarefas, os meninos com o pai e com outros homens da família, e as meninas com a mãe nas tarefas domésticas. A representação construída sobre a criança nesse período pode ser ilustrada como *criança-soldado*:



Gravura 3. Criança-soldado

A fragilidade infantil, nesse período, aparece ligada à idéia da imperfeição e se coloca sob duas formas: em primeiro lugar, como fragilidade moral, ou seja, as crianças eram pobres criaturas de Deus que necessitavam de muita disciplina para alcançar a plenitude moral e, em segundo lugar, como fragilidade física, marcada pela exagerada preocupação com a higiene e saúde dos pequenos, preocupação esta só dispensada aos doentes, pois o corpo do homem saudável (adulto) não necessita de cuidados. Essa disciplina rígida, oriunda dos eclesiásticos e dos homens da lei, influenciou, mais tarde nos séculos XIX e no XX, a educação das crianças.

A função inicial da família, nos séculos XIV, XV e XVI, era simplesmente a de transmitir a vida, os bens e o nome, não havendo consciência sobre a necessidade da educação, que era confundida com a cultura e, portanto, acreditava-se que se aprendia sempre e em qualquer lugar. Sob influência da Igreja, somente mais tarde, caberia também à família o papel de guardião da alma e, desse modo, a preocupação com a formação moral e espiritual só se tornaria responsabilidade dos pais a partir do século XVII.

Nesse período, a educação era realizada pelos preceptores que discutiam temas ligados, principalmente, à filosofia nas próprias casas dos educandos. Como o principal objetivo, até então, era a cultura do homem pela vida, havia pouca preocupação com a formação da criança. As instituições que se aproximam do que hoje concebemos como escola só surgiram de fato a partir do final do século XVIII, com o aparecimento de disciplinas como psicanálise, pediatria e posteriormente, psicologia, conduzida por moralistas e influenciada pela Igreja, esse modelo de escola se pautava em regras e disciplina rígidas.

Inicialmente essas instituições não se destinavam exclusivamente às classes nobres. As crianças oriundas das famílias mais populares também ingressavam e dividiam com os filhos dos nobres sua formação, havendo inclusive famílias nobres cujos filhos não freqüentavam a escola, pois, em alguns casos continuavam com seus preceptores domiciliares, sem muita pretensão de aprendizagem. A exclusão, nesse período, era de gênero, pois as meninas nunca freqüentavam a escola e, seguindo a precocidade com que participavam da vida adulta, por volta dos 12 anos já eram consideradas *mulherzinhas* e podiam se casar, assim como os meninos de 14 anos já podiam engrossar as tropas e partir para a guerra, se necessário fosse.

A escola só se tornaria um privilégio da classe nobre no século XIX, período da revolução industrial, em que a indústria têxtil passou a utilizar a mão-de-obra infantil. Também corresponde a esse período, o surgimento da classe burguesa, do fortalecimento da família nuclear mais privada e menos coletiva e da preocupação com a educação das crianças, que começam a ser pouco mais valorizadas, o que corresponderia a uma elevação de seu *status* dentro das famílias. Com o ingresso na escola retardou-se o período em que as crianças eram inseridas na vida adulta, e o intervalo entre os primeiros anos e a vida social foi preenchido pelos anos (por volta de 2 e no máximo 4 anos) que freqüentavam a escola, e com isso, a infância foi prolongada.

Portanto, o homenzinho participava da vida adulta com poucos anos de vida, mas era considerado inferior; a criança-anjo mimada não era poupada da morte e a criança-soldado educada em um contexto de rígida disciplina, acreditava-se, tinha o corpo e a alma frágeis. Como se percebe, a grande marca da história da criança foi o absoluto desconhecimento das peculiaridades da infância e

---

esse fator, mais do que qualquer um, contribuiu para que ela fosse deixada em segundo plano na sociedade durante o período aqui relatado.

Assim, a história da criança foi marcada por contrariedades, ou como confirma Zabalza (1998:19) “a história da infância tem sido sempre a história da marginalização (social, cultural, econômica, inclusive educativa). As crianças precisaram sempre viver em um mundo que não era seu, que não estava na sua medida”. No entanto, não se pode afirmar que atualmente as representações sobre criança tenham mudado radicalmente, como será discutido neste trabalho, pois muitas representações discutidas nesta seção ainda circulam em nossa sociedade.

O léxico da Idade Média reflete bem o comportamento daquela sociedade, a pobreza de sinônimos para a criança demonstra a desvalorização da infância. Por exemplo, no século XIV e XV somente um verbete era utilizado para designá-la: *'enfant'* (infante) sendo que, infante no dicionário significa “aquele que está na infância; soldado da infantaria” (dicionário Michaelis, verbete infante), reforçando-se ainda mais a representação atribuída à *criança-soldado*. Mais tarde, o verbete *'gars'* (menino) passou a ser utilizado, designando tanto a criança como o adolescente. No século XVII, os verbetes *'fils'*, *'valets'* e *'garçons'* (filho, empregado, rapaz) eram utilizados tanto para as crianças quanto para os serviços, denotando a situação de submissão que ambos ocupavam. O verbete *'petit enfant'* (criança) só surgiria no século XVIII e começo do século XIX, quando a criança bem pequena também receberia uma designação própria – *'bébé'* e *'baby'* (bebê).

Snyders (1917/1984), outro pesquisador que se dedicou à história da criança, também apresenta dados sobre o léxico, acrescentando verbetes como *'garçon'* (rapaz), que designava aquele que carregava as armas dos soldados e que passou, mais tarde, a ser utilizado para crianças e jovens. Outro exemplo marcante é o verbete *'boy'* que designava os criados negros; como se vê, os dois termos tiveram conotação inicial ligada a pessoas de condição inferior. Mas o autor vai além, ao discutir a criança em situação de opressão, ao afirmar que algumas imagens sócio-históricas foram assimiladas à representação que é atribuída à criança: os escravos, os negros colonizados, os criados, as mulheres e o operário.

Para Snyders (1917/1984) isso é justificado pelo fato de a criança, do mesmo modo que o escravo, necessitar sempre de alguém para dirigi-lo como o pai/senhor; ao negro, devido às qualidades adultas que lhe faltam, como o

---

raciocínio e a perseverança; ao criado, que deve sempre obedecer e depender do seu pai/patrão; à mulher, devido à sua fraqueza física; e ao operário, que teria seus passos dirigidos pelo pai/patrão, pois é imprevidente e dependente. Essas assimilações, como define o autor, contribuíram para justificar a autoridade do adulto sobre a criança e, conseqüentemente, a rigidez disciplinar na sua educação, além, obviamente, de ferir moralmente tanto a criança como os que a ela são comparados. Cabe destacar a falta de verbetes femininos, configurando uma desvalorização, ainda maior, com as meninas.

*“O vosso sexo não existe senão para ser dependente:  
Todo o poder está do lado da barba.  
Embora sejamos duas metades da sociedade,  
Estas duas metades não são, de modo nenhum, iguais:  
Uma é a metade suprema, e a outra subalterna;  
Uma é em tudo submetida à outra, que governa;  
E aquilo que o soldado, conhecer do seu dever,  
Revela de obediência para com o chefe que o conduz,  
O criado para com o senhor, um filho para com seu pai,  
O frade mais inferior para com o superior,  
Não se aproxima ainda em nada da docilidade,  
E da obediência, e da humildade,  
E do profundo respeito que a mulher deve ter,  
Para com seu marido, seu chefe, seu senhor e seu mestre”*  
(Molière-L'École dès femmes, acte III, sc.II apud Snyders, 1917/1984: 73)

## ***1.2. A criança como ator sócio-histórico-cultural***

A discussão histórica sobre a criança apresentada na seção anterior refere-se a um período específico, sem descartar ou desvalorizar muitas outras representações construídas e veiculadas ao longo da história, como por exemplo, as idéias românticas de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ou a tabula rasa difundida por John Locke (1632-1704), entre outras. No entanto, as representações focadas na seção anterior são importantes para esta pesquisa tendo em vista as discussões sobre a criança configurada nos textos analisados.

Todavia, como se percebe, todas essas representações apontam para uma lacuna deixada por anos de desconhecimento: Quem é de fato a criança? Quais as

suas capacidades, vontades, potencialidades? Essas respostas indicam o caminho para se responder uma pergunta maior: Quais as necessidades dessa faixa etária?

Essa resposta indicaria um caminho certo para a elaboração de um Currículo para crianças pequenas, no entanto, respondê-la não é uma tarefa simples e nem é o foco desta pesquisa, mas acredito ser necessário esclarecer como entendo a criança, ou seja, o significado de criança como “ator sócio-histórico-cultural”.

Um ator<sup>7</sup> social faz parte de uma sociedade e com ela se relaciona (Quintino, 2006) e por meio dela transforma em intrapsicológico o que só foi possível realizar, anteriormente, no plano interpsicológico. O termo *cultural* se refere aos recursos materiais e intelectuais por meio dos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas e instrumentos<sup>8</sup> para dominar as respectivas tarefas, sendo a linguagem um dos primeiros instrumentos psicológicos pelo qual a criança se constitui e organiza cognitivamente a realização de suas atividades. O termo *histórico* funde-se ao cultural, mas relaciona-se com a sua historicidade, com os instrumentos culturais que foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história do homem e que são transmitidos para a criança (Cf. Vygotsky, Luria, & Leontiev, 2001:26).

Entendo por ator aquele que é emancipado, não pela mão do outro, mas com o outro, assumindo sua condição libertadora de ser humano de direitos e deveres (Cf. Freire, 1970). Para a criança pequena, essa condição corresponde ao entendimento das capacidades e limitações próprias da faixa etária, da sua condição de ser humano singular e indivisível (sem a dicotomia corpo e mente), vivendo em uma etapa única de sua vida, sem vistas ao desenvolvimento futuro, ou a necessidade de adestramento.

Utilizo, neste estudo, a designação criança nessa perspectiva, não de forma pueril, não como um aluno a ser ensinado, e tampouco como alguém que necessita do adulto somente para se ajustar aos padrões sociais. E sim, como um ator, que traz uma história individual e social, que pertence a uma cultura e a ela se liga; que

---

<sup>7</sup> Ator corresponde a um termo utilizado por Bronckart (2006) que denota o sujeito que se configura, em um determinado texto (oral ou escrito), como dotado de capacidades e intenções. E essa noção será aprofundada nas discussões sobre o Interacionismo Sociodiscursivo.

<sup>8</sup> Utilizo instrumento entendido como um conceito utilizado por Vygotsky de forma análoga e não interpretado pelo senso comum, nem confundido com as definições de instrumento oriundas da lingüística estruturalista, nem da teoria da informação, nem da teoria pragmática de Dewey, como discutido por Machado (2007- Comunicação Pessoal).

---

aprende através das relações que estabelece com os seus pares (adultos e outras crianças) e com o meio em que vive. A seguir, discuto as questões curriculares.

## ***2. Currículo***

Nesta seção discuto o conceito de *currículo*, o desenvolvimento dos estudos sobre o currículo no Brasil, a relação entre currículo e conteúdos, e as formas de poder que incidem sobre a seleção desses conteúdos. Em seguida, discuto brevemente o currículo especificamente voltado para a educação infantil.

Dando continuidade às discussões, apresento três modelos de currículo: o *Currículo Baseado no Treinamento*, apresentando, inicialmente, os preceitos da escola comportamental ou behaviorista; o *Currículo Centrado na Criança*, discutindo as bases da teoria Piagetiana; e o *Currículo Baseado na Interação*, investigando a teoria sócio-histórica-cultural de Vygotsky (1924,1926,1930,1934), a contribuição de seus colaboradores Luria e Leontiev, e de pesquisadores que rediscutiram e avançaram as pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, enfocando, a mediação, a zona proximal de desenvolvimento, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a imitação, a brincadeira, a afetividade, a relação entre pensamento e linguagem e o desenvolvimento da linguagem escrita<sup>9</sup>. Encerrando esta parte do trabalho, relaciono os pressupostos teóricos com o currículo.

No entanto, antes de iniciar o debate, esclareço que não é objetivo desta dissertação elaborar ou propor um Currículo voltado para a educação de crianças. O objetivo deste trabalho, como discutido na introdução, é examinar e comparar as diferentes versões dos Currículos de Educação Infantil por meio da análise de três diferentes documentos; por esse motivo, é importante compreender o currículo, suas definições e questões pertinentes ao tema, como base para a análise e para as discussões dos resultados.

### ***2.1. Definições***

---

<sup>9</sup> Os temas relacionados à teoria de Vygotsky não seguem a ordem cronológica de produção do autor. Para melhor compreensão, optei pelo agrupamento por tema, no entanto, todas as referências são identificadas com a data da produção e ano da edição que utilizo.



Nesta seção defino currículo. Início o debate discutindo a fluidez do conceito currículo e as diferentes posições assumidas para esse termo.

Muitos pesquisadores (eg. Sacristán, 2000; Wingers, 2000; Kramer, 1997) definem o conceito de currículo de forma diferente. Sacristán (2000b) aponta que currículo provém da palavra latina *currere* que significa carreira e refere-se ao percurso, sendo a escolaridade esse percurso e o currículo o recheio. O autor afirma, ainda, que além de estabelecer os conteúdos, o currículo também determina a sua distribuição. Em outro estudo, Sacristán (2000), sintetiza suas idéias comparando currículo como uma *ponte* entre a teoria e a prática.

Diferentemente, Wiggers (2000) discute a etimologia do termo currículo, apresentando uma definição a partir das discussões de Kishimoto (1996)<sup>10</sup>, que aponta o termo como derivação da palavra *currus* com significado de carro ou carruagem, que determinaria uma definição equivalente a um lugar no qual se corre, ou metaforicamente, a busca de um caminho, uma orientação. Seguindo o mesmo critério, Kramer (1997) afirma que currículo é um caminho a ser percorrido.

Confundido com outros termos, cabe, do mesmo modo, distinguir os conceitos de currículo e de programa escolar. Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que no currículo os conteúdos são definidos a partir das capacidades do aprendiz, enquanto o programa escolar é centrado nos conteúdos a serem ensinados. Wiggers (2000) também discute o tema, ao reunir autoras que discutem a definição de currículo e de proposta pedagógica em documento oficial (Brasil. MEC/SED, 1996): Sônia Kramer não distingue currículo e proposta pedagógica e entende que ambos representam um caminho e não um lugar; Ana Maria Melo defende o termo *proposta psicopedagógica* para abarcar o atendimento integral da educação infantil; Maria Lúcia Machado define currículo como uma série de hipóteses/pontos de partida; e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira define currículo como um balizar de ações.

Essa diversidade de definições, nem sempre convergentes, apontam para um processo dinâmico e em evolução sócio-histórica, como discutido por Sacristán (2000). Segundo esse autor, as mudanças semânticas são reflexos das transformações e adaptações do termo *currículo* aos diferentes contextos. Também Goodson (2003:17) destaca que os conflitos em torno da definição de currículo são

---

<sup>10</sup> Brasil. MEC/SED. 1996. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. Brasília: MEC.

resultado da “luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”. Desse modo, se pode afirmar, que o termo currículo carrega distintas definições, mas se diferencia de outros termos como *proposta curricular*, *projeto curricular* e *programa curricular*, entre outros.

Portanto, neste estudo, Currículo é definido como orientador das ações escolares e como ponte entre as teorias sobre o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica voltada para a criança, consciente do desafio que essa articulação representa. Pois, não existe vínculo direto entre a teoria e a prática, ou, como definido por Goodson (2003), a fase pré-ativa e fase interativa, sendo que a fase pré-ativa estabelece parâmetros para a execução da fase interativa em sala de aula. O autor alerta ainda que a elaboração do currículo deve ser compreendida para não se incorrer no erro de concebê-lo como pressuposto imutável. É possível, em determinadas ocasiões, que a fase interativa determine e modifique o que foi proposto na fase pré-ativa.

É também essencial destacar que currículo<sup>11</sup> no contexto escolar abrange muito mais do que a simples enumeração de conteúdos a serem ensinados. Por esse motivo sua utilidade e abrangência devem ser discutidas na escola. Nessa direção, Macedo et alii (2002) fazem uma significativa distinção ao abordar currículo como processo em detrimento a produto. O produto é dado, está pronto, não requer nenhum tipo de intervenção, ao passo que processo implica na participação conjunta das pessoas que o utilizam e das a quem se destina. Na prática escolar o currículo não pode se limitar ao papel de guia curricular sem se remeter ao processo de produção sociocultural da escola.

Por esse motivo, a preparação de um currículo corresponde à elaboração de um documento formal que será, posteriormente, implementado na prática, desse modo sua criação deverá contar com a participação dos envolvidos, diretos e indiretos, no processo. Porém, não se pode considerar o currículo como fechado ou acabado, são necessárias constantes discussões, visando à reavaliação permanente,

---

<sup>11</sup> Autores como Sacristán (2000), Sacristán & Pèrez Gomes (2000), Esteban (2003), entre outros, estudam currículo e avaliação de forma integrada. Entendo que a avaliação é fundamental no processo ensino-aprendizagem como “instrumento” para a reflexão dos professores acerca do desenvolvimento das crianças, bem como para a própria avaliação do currículo, como meio de transformá-lo e direcioná-lo cada vez mais em direção ao contexto em que se insere. No entanto, neste estudo me limitei às discussões sobre currículo por acreditar que a avaliação, dada a sua complexidade, necessita de uma pesquisa aprofundada no mesmo nível do presente estudo (E.g.: Fidalgo, 2002; Colasanto, 2007).

para garantir a manutenção de sua implementação orientada pelas reais necessidades de cada contexto.

Do mesmo modo, Sacristàn (2000) enfoca currículo como uma construção social que preenche a escolaridade com conteúdos e orientações. Para o autor o currículo se insere nos seguintes contextos: 1) sala de aula, e compreende os livros, professores e crianças, principalmente; 2) pessoal e social, que equivalem às experiências pessoais; 3) histórico escolar, que corresponde à historicidade, ou seja, ao que já foi realizado; e 4) político, que se relaciona às pressões que recaem na configuração do currículo. Por esse motivo, deve-se considerar o caráter prévio do currículo, enfatizando-o como um documento que antecede e orienta a prática escolar.

Ampliando o debate, Alarcão (2001) acrescenta os aspectos administrativos ao currículo, que não podem ser desvinculados dos aspectos políticos e pedagógicos, pois sua elaboração requer o repensar da escola como um todo. A elaboração do currículo envolve, além da seleção de conteúdos, definições como: agrupamento das crianças (infelizmente só se convencionou a idade como critério de agrupamento); utilização dos espaços disponíveis, como quadras, atelier, brinquedoteca; e a distribuição equilibrada do tempo, com atividades individuais e coletivas, bem como momentos dirigidos pelos professores e de autonomia da criança. Dessa forma, sintetizando, entende-se Currículo como ponte entre a teoria e a prática, compreendendo todas as questões e aspectos relacionados à escola.

## **2.2. *Estudos sobre Currículo***

Nesta seção apresento um breve retrato de como os estudos do currículo chegaram ao Brasil (cf. Moreira, 1990), para compreender de que forma os conteúdos, um dos focos desta pesquisa, são selecionados, assim como as questões de poder implícitas nessa seleção. Essa questão é fundamental para a discussão dos resultados obtidos na análise dos documentos (RCNEI, Currículo-I e Encontro de Formação).

Os primeiros estudos no campo do currículo no Brasil podem ser localizados nos anos vinte e trinta, e surgiram em decorrência daquele momento histórico em que a burguesia industrial buscava alfabetizar os trabalhadores, dos

quais cerca de 85% eram analfabetos. Tinham em vista a possibilidade de torná-los eleitores, efetivando, desse modo, uma mudança curricular para suprir uma deficiência desses trabalhadores. Nesse contexto, surgem os autores que difundiram idéias progressistas americanas e européias. Quatro nomes se destacam e podem ser considerados os pioneiros da Escola Nova: Francisco Campos e Mário Casassanta que organizaram a reforma educacional de Minas Gerais; Fernando Azevedo, responsável pelas mudanças no Distrito Federal; e Anísio Teixeira na Bahia.

O pensamento desses autores foi influenciado pelas idéias americanas de Dewey e Kilpatrick e pelas idéias européias de Claparède, Decroly e Montessori. Os principais pressupostos defendidos eram: 1) currículo centrado na criança (o homem se desenvolve naturalmente rumo ao ajustamento social); 2) a educação é tida como um crescimento para a vida; 3) currículo é parte de um processo educativo que dura toda a vida; 4) homem e sociedade se modificam e também modificam a vida; e 5) a escola tem grande poder transformador.

No entanto, com o Estado Novo, instituído por Getúlio Vargas (1937), a influência desses pioneiros diminuiu e a ênfase se deslocou para o ensino profissional. Nos anos quarenta, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) passou a exercer grande influência no desenvolvimento do campo do currículo em nosso país. O primeiro diretor do INEP, Lourenço Filho, criou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que se tornaria um espaço de discussão de problemas educacionais e de divulgação do pensamento curricular emergente.

Nesse período, o campo do currículo, orientado por Lourenço Filho, defendia o estabelecimento de programas mínimos e a necessidade de se considerar o aspecto social e as capacidades individuais, além dos aspectos administrativos. O INEP também foi responsável pela criação de cursos sobre currículos e pela orientação de outros órgãos voltados para os mesmos objetivos, como: CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) do Rio de Janeiro; e o DTM (Divisão de Treinamento do Magistério) localizado em diversas regiões.

No governo Juscelino Kubitschek destacou-se um programa assinado entre Brasil e os Estados Unidos em 11 de abril de 1956, com grande influência no campo do currículo, o PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino

Elementar). Nesse período a influência americana aumentou significativamente, contrariando as idéias nacionalistas defendidas anteriormente por Getúlio Vargas. O programa desenvolvia cursos de orientação e formação docente para disciplinas no campo do currículo e eram voltados para os alunos de magistério.

Nos anos sessenta, os militares promoveram uma reorganização no sistema brasileiro de ensino e o estudo de currículos e programas foi, então, incluído como disciplina nas Faculdades de Educação, crescendo o interesse pela formação profissional proposta pela Reforma Universitária (Lei 5540/1968). Inicialmente, a disciplina *Currículos e Programas* apareceu como eletiva e, posteriormente, como disciplina obrigatória nos cursos de supervisão escolar e pedagogia, firmando assim seu lugar nas faculdades brasileiras. Nesse período destacou-se a influência de Paulo Freire com discussões sobre a emancipação dos oprimidos embasada na dura realidade da população pobre; Freire (1970) defendia que a seleção dos conteúdos deveria partir da situação existencial dos alunos. A proposta de Freire teve grande abrangência no Brasil e no exterior, sendo precursora dos estudos da pedagogia crítica (Giroux, Mc Laren, entre outros).

Nos anos oitenta, com o início da abertura política proposta pelo governo Geisel, e reafirmada pelo governo Figueiredo, o cenário cultural modificou-se, a influência americana diminuiu e a europeia aumentou. As idéias educacionais se voltaram para a busca de orientações mais autônomas e para a desvalorização dos modelos propostos pelos militares.

Nesse mesmo período, a política educacional do governo Sarney (que substituiu Tancredo Neves) denominada '*Educação para Todos*' (1985), teve como principal meta a universalização da escolarização. Os educadores dessa época concordavam com a defesa da escola para as camadas populares, mas divergiam em relação ao currículo. Com isso, surgem duas tendências: a corrente crítico-social dos conteúdos e a educação popular. A primeira corrente, conteudista, acreditava que o papel da escola é transmitir conhecimento e defendia um currículo dividido por disciplinas, pautado no saber universal (em detrimento às ideologias). A segunda, por sua vez, buscava a emancipação dos alunos e teorizava a partir da realidade brasileira, defendia um currículo voltado para as exigências e necessidades sociais.

Dadas as divergências na orientação das concepções, Silva (2002) dividiu as teorias do currículo em três correntes distintas, desenvolvidas ao longo do tempo: 1) teorias tradicionais, que com foco, principalmente, no ensino-aprendizagem e na eficiência, visavam à vida ocupacional adulta, com uma concepção tecnicista de ensino-aprendizagem; 2) teorias críticas, que com ênfase no poder, classe social, emancipação e libertação, preocupavam-se com a conotação social e política impressas nos currículos (eg. Paulo Freire); e 3) teorias pós-críticas, que apontam para os conceitos de identidade, alteridade, subjetividade, gênero, raça, etnia, significação e discurso, representação, cultura e multiculturalismo.

Assim, apesar de apresentarem opiniões divergentes, os questionamentos dos pesquisadores em suas respectivas correntes ideológicas convergiam para a preocupação com a seleção dos conteúdos. Discussão central nos estudos do currículo, devido à complexidade do tema, a seleção de conteúdos têm sido discutida sob diferentes perspectivas, tendo em comum a certeza de que não é isenta e neutra, mas implica sempre na escolha de interesses, de políticas e de ideologias, como discutido por Apple (1995):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 1995:7).

Do mesmo modo, Kincheloe (1997) relata que a escolha dos conteúdos, antes de tudo, é uma escolha política, que reflete uma gama de crenças e valores que se deseja compartilhar com os alunos; o autor destaca como agravante o não reconhecimento desse aspecto no currículo. O mesmo ocorre com as escolhas diárias realizadas pelos professores. Os alunos são ouvidos? Como reforçam Silva & Moreira (1995), o currículo representa uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. O currículo é também um dispositivo utilizado pela classe dominante para transmitir suas idéias e manter o *status quo*.

Assim, se por um lado a seleção dos conteúdos implica em uma luta de poder, por outro, se apresenta como essencial, pois não há aprendizagem sem conteúdo. Entretanto, nenhum processo educativo será capaz de dar conta de toda

a aprendizagem, dada a limitação temporal da escola. A partir dessa afirmação, de certa forma óbvia, constata-se que não se aprende tudo e, além disso, nem todos aprendem o que se ensina, desse modo o currículo se liga às questões políticas e sociais e, por esse motivo, a escolha dos conteúdos deveria acontecer dentro do âmbito escolar para dar conta de suas necessidades (cf. Sacristàn, 2000b).

Sacristàn (2000b) afirma que na escola existe o currículo manifesto e o currículo oculto. O primeiro corresponde ao que se acredita estar desenvolvendo, e o segundo corresponde ao que está subterrâneo, mas que é de fato trabalhado como: a distribuição do tempo e espaço, as relações de autoridade, o uso de prêmios e castigos, o clima de avaliação, entre outros, caracterizando-se por aquilo que não está planejado.

A discussão de Sacristàn está embasada nas pesquisas de Apple (1982) que já apontara o currículo oculto, e o definira como aqueles conteúdos não presentes de forma explícita, mas que contribuem para a aprendizagem. Por meio do currículo oculto se aprende valores, atitudes e orientações. Em outro estudo, Apple (1995) alerta para a necessidade de um amplo debate acerca dos conteúdos que serão selecionados no currículo, para que sejam selecionados os conhecimentos de todos nós, não o conhecimento da elite como alerta Apple (1995).

Do mesmo modo, Apple & Beane (2001) defendem a necessidade de voltar o olhar para a cultura da escola e dos alunos, valorizando a diversidade, ao contrário da importação de costumes, valores e conteúdos de outros países. O favorecimento da cultura escolar é o caminho para a criação de uma escola democrática capaz de lutar pelas desigualdades. Como alerta Gadotti (2000:10), é preciso assumir “o desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero”. Nessa direção, Giroux & Simon (1995) afirmam que a pedagogia crítica seria capaz de neutralizar essa questão de poder inerente aos conteúdos, ao propor a incorporação das experiências dos alunos no conteúdo curricular oficial, para, desse modo, romper com o poder das classes dominantes.

Macedo & et alii (2002) apresentam os mecanismos de controle na escola, destacando os livros, os materiais didáticos e de áudio visuais pré-produzidos, os guias curriculares, referenciais, entre outros, que juntamente com o currículo pré-elaborado, representam formas de controle, sendo todos produzidos fora da escola,

por especialistas distantes do seu cotidiano, exatamente como acontece com o Referencial Curricular para Educação Infantil que analiso neste trabalho.

Do mesmo modo, Gentili (1996) discute o tema, mas aponta a avaliação como forma de poder e controle do Estado sobre as escolas, por meio do currículo, mais precisamente sobre a seleção do que ensinar (eg. Saresp e Enem). O que se busca avaliar nesses exames é muito mais do que o nível de ensino e de aprendizagem dos alunos; busca-se, de fato, comandar o que está sendo ensinado nas escolas. Macedo & et alii (2002) contribuem para essa questão ao afirmar que esse controle favorece o caráter reprodutor da escola, lembrando que o conhecimento, propriamente dito, é apenas uma das facetas da cultura a ser transmitida.

Desse modo, as reflexões que envolvem a seleção de conteúdos se tornam mais complexas, e a constatação de que “não existem critérios científicos para a seleção e organização dos saberes escolares” (Macedo & et alii 2002:50), contribui ainda mais com a seriedade dessa questão. Pois, mais do que uma seleção subjetiva, a escolha compreende a determinação de uns poucos (pesquisadores, especialistas, dirigentes, entre outros) sobre muitos (alunos). Por esse motivo, é importante se atentar para questionamentos do tipo: Que conteúdos são esses? Foram selecionados por quem? Como se organizam esses conteúdos? Por que esse saber e não esse outro? Qual a participação dos envolvidos diretos (alunos, comunidade e professores)? Como apontam Apple & Beane (2001:33-34):

[...] os professores têm o direito de participar na criação de currículos, principalmente aqueles destinados aos jovens com os quais trabalham. Até o observador menos atento não pode deixar de notar que esse direito tem sido gravemente desrespeitado durante as últimas décadas, à medida que as decisões curriculares e até projetos específicos de currículos foram centralizados pelas Secretárias de Educação, tanto estaduais quanto municipais. A conseqüente “desqualificação” dos professores, a redefinição de seu trabalho como implementadores de idéias e projetos de outros, estão entre os exemplos mais óbvios e indecorosos do quanto a democracia foi diluída em nossas escolas.

Como oposição à elaboração de um currículo nacional, Apple (2001) contribui para essa questão ao afirmar que a cultura comum sempre é a cultura selecionada pelos que detêm o poder, e que é necessário que o debate do currículo



se realize dentro das escolas, de forma crítica, para que as injustiças possam ser superadas. A seguir, discuto o currículo de educação infantil.

### *2.3. Currículo de Educação Infantil*

Nesta seção, discuto brevemente as peculiaridades do currículo de educação infantil que devem ser consideradas na elaboração de um currículo voltado para a criança, por objetivar, neste trabalho, discutir especificamente as questões relacionadas a esse segmento, sendo que as questões já discutidas complementam as que serão apresentadas a seguir. Assim como na seção Contexto de Pesquisa localizado no capítulo II, serão aprofundadas as questões relacionadas à Educação Infantil.

Do mesmo modo que em outros níveis, a elaboração de um currículo para educação infantil envolve a definição de diferentes aspectos como: organização do tempo e do espaço, seleção e utilização de material, agrupamento das crianças, definição dos conteúdos selecionados, metodologia condizente à teoria adotada e, finalmente, forma de avaliação do processo educativo.

Por outro lado, a elaboração de um currículo para a educação infantil segue o princípio inicial de que não existe obrigatoriedade legal para esse segmento, por esse motivo o currículo para esse segmento teria um caráter de orientação, e não de prescrição, o que, de certo modo, minimizaria sua real importância. Porém, discutir o currículo como orientador não significa que seu valor seja menor do que de outros segmentos, ou que sua elaboração se pautar no senso comum ou simplesmente na prática diária, posições estas, de certa forma, comuns na educação infantil.

Por esse motivo, Bassedas, Huguet & Solé (1999) questionam a legitimidade de se discutir currículo para a educação infantil. Para as autoras, a discussão em torno de currículo para essa faixa etária se vincularia às etapas posteriores da educação nas quais existem conteúdos obrigatórios para se ensinar. No entanto, as autoras defendem que, se o papel da escola é inserir os alunos na cultura do grupo, nada mais adequado do que a elaboração de um documento, no caso o currículo, que oriente a ação dos professores de educação infantil para que o papel de integrador sócio-cultural da escola se cumpra também com os pequenos. Para as

---

autoras, o currículo de educação infantil corresponde a *o quê, como e quando é preciso ensinar e avaliar*.

Ainda de acordo com as autoras, as seguintes fontes podem servir de apoio para a elaboração do currículo: 1) análise sociocultural para informar os aspectos necessários, considerando o contexto social; 2) análise psicológica para proporcionar informações sobre as características das crianças nas diferentes etapas do seu desenvolvimento; 3) análise disciplinar para informar o que cada disciplina pode oferecer às crianças; e 4) análise pedagógica para fornecer informações sobre a prática educativa visando melhor aprendizagem-desenvolvimento.

Do mesmo modo, discutindo o currículo para a educação infantil, o pesquisador espanhol Zabalza (1999) apresenta duas concepções de currículo; a primeira denominada pelo autor de *cêntrico-cultural* que corresponderia a uma identificação com a instrução, com os objetivos do conhecimento; e a segunda denominada *cêntrico-juvenil* que corresponderia a uma identificação com as crianças e suas necessidades e interesses. O autor rejeita as duas concepções, e propõe uma terceira integradora: o currículo-instrução e o currículo-alunos (as). E esse modelo teria a função de “garantir a autonomia formativa e a dignidade científica de cada um dos componentes do sistema educativo (creche, escola da infância, escola elementar, etc.)” (op.cit.:75).

Por outro lado, Cavicchia (1993), partindo de sua experiência prática, propõe que a discussão sobre currículo para a educação infantil se volte para o significado da educação, para o desenvolvimento da criança e para o significado das instituições de atendimento à criança, enquanto instituição responsável pelo cuidado, educação e desenvolvimento dos pequenos. Para a primeira afirmação, o autor enumera pesquisas<sup>12</sup> realizadas principalmente nos Estados Unidos que comprovam a importância das instituições de ensino no desenvolvimento e socialização da criança. Para a segunda questão, apresenta um programa

---

<sup>12</sup> Devido ao aumento de crianças atendidas em creches, nos anos 80 e 90 o interesse dos pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, se voltou para questões ligadas ao desenvolvimento de crianças em instituições de ensino infantil. Os pesquisadores concluíram que o desenvolvimento da criança não era prejudicado pelo afastamento diário da mãe; muito provavelmente, por esse motivo, hoje não se questione mais se as instituições de atendimento à criança prejudicam, ou não, seu desenvolvimento. Atualmente as pesquisas na educação infantil se voltam para questões como formação do professor, prática diária, currículo, entre outros. O autor, neste texto, aponta a pesquisa Quorin-de-Rider (1991), um estudo americano comparativo do desenvolvimento de crianças em creches e em outros contextos.

desenvolvido em uma creche, que foi capaz de promover significativas mudanças, como: maior interação das crianças, entre elas e com os adultos; maior conscientização dos profissionais sobre seu papel dentro da instituição; e resultado positivo no desenvolvimento das crianças, medida pelas avaliações e observações do autor, que comprovaria que é possível realizar mudanças de dentro das escolas infantis.

Na mesma direção, Angotti (2001) discute a formação do professor de educação infantil, apontando para a necessidade de construção de concepções de educação infantil, do papel do professor, de questões de desenvolvimento, entre outras, para nortear a prática desses professores. O objetivo era que eles saíssem do seu estado de meros executores e contribuíssem para as discussões acerca do currículo dentro das instituições voltadas para o atendimento de crianças pequenas. A autora defende, ainda, o aproveitamento dos espaços, já abertos, para o encontro dos docentes visando a sua formação (eg. HTPC, HP, Reuniões Pedagógicas) para discussões sobre o fazer cotidiano nas escolas.

Do mesmo modo, Bassedas, Huguet & Solé (1999) afirmam que as discussões para a elaboração de um currículo de educação infantil devem partir para o levantamento das necessidades de cada escola. A partir daí, as discussões devem encaminhar-se dos objetivos mais gerais para a seleção dos conteúdos, em seguida, para a definição das idades e à seqüência que os conteúdos devem seguir, e, por último, às questões de metodologia. Com isso seria possível elaborar a rotina diária das crianças.

Completando o debate, o último ponto a ser discutido refere-se à inclusão das famílias nas questões curriculares. É importante destacar o valor dos pais dentro da escola, uma vez que é sabido que em todos os níveis essa participação é fundamental. No entanto, para a educação infantil o envolvimento com a família deve ser considerado fator primordial, dada a idade das crianças. Pesquisas mostram o impacto positivo da participação dos pais no desenvolvimento das crianças, como discute Carvalho (2000), ao afirmar que é possível constatar melhoria de desempenho nas crianças quando os pais passam a dividir com a escola a responsabilidade pela educação dos filhos. A autora aponta que a participação das famílias na construção dos currículos já é significativa em diferentes contextos e aparecem ligadas ao sucesso da escola.

Concluindo, cabe apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CEB 01/99, do Conselho Nacional de Educação, que determinam os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas devem respeitar (cf. Kuhlmann Jr., 2004):

- o Princípios Éticos de Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum;
- o Princípios Políticos de Direitos e Deveres de Cidadania, Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- o Princípios Estéticos de Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

A seguir discuto o currículo relacionado às teorias de ensino-aprendizagem.

#### ***2.4. Currículo e as Teorias de Ensino-Aprendizagem***

Esta seção do trabalho divide-se em três subseções cujo objetivo é discutir o currículo relacionado a três paradigmas educacionais: behaviorista ou comportamentalista, cognitivista Piagetiano e Sócio-histórico-cultural (Vygotsky). Início cada seção apresentando os pressupostos teóricos que embasam as correntes abordadas, para, em seguida, relacionar com currículo. No entanto, nos pressupostos teóricos, foco o aspecto relevante de cada teoria, assim, apesar dos temas das discussões não serem coincidentes, o objetivo desses pressupostos é apresentar o entendimento de cada corrente com relação à construção do conhecimento e/ou da educação.

Assim, de acordo com o objetivo maior desta dissertação, examinar e comparar diferentes versões de Currículos de Educação Infantil, desenvolver uma discussão que englobe as teorias de ensino-aprendizagem e o currículo é fundamental, primeiro, para compreender como esses aspectos podem ser indissociáveis tendo em vista que cada currículo apresenta um tipo de orientação teórica, e, segundo, para entender como a orientação dos currículos determina posicionamentos que podem ser completamente diferentes; portanto, com essa discussão será possível investigar de que forma cada um dos currículos analisados neste trabalho se posiciona teoricamente.

### *2.4.1 Pressupostos Teóricos do Ambientalismo ou Behaviorismo*

Nesta seção discuto o currículo orientado pelos princípios do ambientalismo ou comportamentalismo, seus autores e a orientação desse modelo de currículo.

Esse paradigma, derivado do empirismo de Locke, Berkeley e Hume (Fidalgo, 2002), veio contrapor-se ao paradigma introspectivo da psicologia. Destaca-se, nessa corrente, Burrhus Frederic Skinner (1904/1990) que foi inspirado pelas pesquisas de Edward Lee Thorndike (1874/1949). John Watson (1878/1958)<sup>13</sup>, psicólogo americano, foi o fundador do behaviorismo e estudou, em seu doutorado, as pesquisas de Ivan Pavlov (1949/1936).

A etimologia da palavra contribui para a sua definição – ambientalismo corresponde ao estudo do meio ambiente, desse modo, é possível compreender que essa concepção afirma que o ambiente é o responsável direto pelo desenvolvimento do homem, o que equivaleria a dizer que o homem, assim como os animais, desenvolve suas características em função dos estímulos recebidos do meio ambiente (Davis & Oliveira, 1994).

Por esse motivo, as pesquisas realizadas por Watson incluíam animais, homens e bebês. As pesquisas realizadas com bebês comprovavam a eficácia dos sons, das imagens e das palavras como operadores do comportamento. Experimentos verificavam determinadas reações nos bebês, de acordo com diferentes estímulos, como por exemplo: sons fortes produziam medo; obstáculos aos movimentos corporais provocavam ira; e palmadinhas, cócegas ou carícias (contato físico) provocavam alegria. Com isso, o pesquisador sustentava que toda atividade humana é condicionada e condicionável, argumentando que não existia consciência, buscando-se assim o controle do comportamento. Hoje em dia, suas idéias poderiam ser consideradas um tanto radicais, como demonstra o segmento abaixo:

Um dos livros mais lidos de Watson sobre a educação dos filhos contém o seguinte conselho: “Nunca as abrace ou beije (as crianças), nunca as deixe sentar-se em seu colo. Se preciso, beije-as uma vez na testa quando dizem boa noite. Dê-lhes um aperto de mão” (Watson, 1928b, pp.81-82)<sup>14</sup> (Fadiman & Frager, 1986:191).

---

<sup>13</sup> Datas e bibliografias disponíveis em: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 06/11/06

<sup>14</sup> Watson, J. 1928. *Psychological care of infant and child*. New York: Norton (Fadiman & Frager, 1986).

Por sua vez, Thorndike desenvolveu a “Lei dos efeitos” que foi a base dos trabalhos desenvolvidos por Skinner. A lei estabelecia que: 1) a situação é associada ao ato quando este produz satisfação, e quando a situação é reproduzida, a possibilidade de repetição do ato é maior do que antes; 2) a punição não se compara em absoluto ao efeito positivo da recompensa a uma determinada resposta; 3) o efeito de prazer fixa o acerto (resposta) acidental; 4) o agradável é o sucesso do ensaio realizado pelo sujeito e o desagradável é o fracasso decorrente de obstáculos.

Do mesmo modo, Thorndike estabeleceu mais duas leis: 1) “Lei da prontidão”, que consiste na afirmação de que uma série de respostas podem ser unidas para satisfazer alguma meta, se bloqueada resulta em aborrecimento, 2) “Lei do Exercício”, que estabelece que as conexões se fortalecem com a prática e se enfraquecem quando a prática é descontinuada (Thorndike,1932).

Seguindo essa linha de pesquisa, Skinner e Pavlov, herdeiros intelectuais de Watson e Thorndike, desenvolveram diversas pesquisas com animais. Skinner utilizou ratinhos em seus experimentos. Para obter água o rato deveria utilizar um pedal na gaiola, com isso o pesquisador constatou a possibilidade de condicionar o comportamento animal, bem como extingui-lo por meio da punição. No caso, o ratinho passou a receber choques quando tocava o botão, assim seu comportamento se modificou até não recorrer mais ao pedal. Pavlov estudou os reflexos condicionados e as reações físicas a estes, seu experimento mais famoso foi desenvolvido com cães que recebiam comida juntamente com a emissão de um sinal luminoso. O pesquisador constatou que depois de um tempo o sinal luminoso era capaz de provocar salivação nos cães (reação corporal ao estímulo), mesmo sem a comida (Fadiman & Frager, 1986).

Portanto, observa-se que as pesquisas desenvolvidas pelos psicólogos comportamentais tinham o objetivo de explicar os comportamentos observáveis do homem, mas não se preocupavam com outros aspectos do desenvolvimento humano como raciocínio, desejos, imaginação, por exemplo. Para Skinner, o papel do ambiente era mais importante do que a maturação biológica; esse pesquisador afirmava que o comportamento recebe *reforço* quando o resultado é positivo, levando a um aumento na frequência com que o comportamento aparece, e

quando as conseqüências são negativas recebe a *punição*; a tendência, nesse caso, é a diminuição ou extinção do comportamento (Davis & Oliveira, 1994).

Com isso, pode-se dizer que a aprendizagem, segundo esse paradigma, acontece pelo ensaio e erro, ou como discute Fidalgo (2002) pela experiência, o que para Mizukami (1986), evidencia a origem empirista dessa corrente. Segundo Cunha (1998), os psicólogos comportamentalistas afirmavam que qualquer organismo pode ser conduzido a agir mediante condicionamento, portanto, a educação é tida como um arranjo de estímulos ambientais corretamente organizados para reforçar respostas adequadas.

O Comportamentalismo ensina como instalar respostas novas e modificar padrões de respostas já existentes, o que o torna, em suma, um paradigma facilmente aplicável à educação. A tal ponto que o próprio Skinner, em seu livro *Tecnologia do Ensino* (Skinner, 1972) elaborou propostas bem delineadas para o ambiente escolar, como o "ensino programado" e o emprego de "máquinas de ensinar" (Cunha, 1998:10).

No entanto, Davis & Oliveira (1994) destacam que cabe a esse paradigma o mérito de levar os professores à compreensão da importância dos planejamentos, o que significa que os professores deveriam ter clareza nos objetivos a serem alcançados para que a organização da aprendizagem pudesse ser realizada. Ainda de acordo com as autoras, a maior crítica a esses psicólogos corresponde à disseminação de uma visão de educação como tecnologia, e total abandono da reflexão sobre a prática pedagógica, além de ser uma educação que desconsidera totalmente a individualidade das crianças. Como também discute Rego (2003):

Os postulados do ambientalismo podem servir para legitimar e justificar diferentes (e muitas vezes antagônicas) práticas pedagógicas que variam entre o assistencialismo, o conservadorismo, o diretivismo, o tecnicismo e até o espontaneísmo. O impacto da abordagem ambientalista na educação pode ser verificado nos programas educacionais elaborados com o objetivo de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças provenientes das camadas populares ou compensar, de forma assistencialista, as "carências sociais" dos indivíduos. Nesses casos o que está subjacente é a idéia de que a escola tem não somente o poder de formar e transformar o indivíduo como também a incumbência de corrigir os problemas sociais (Rego 2003:88).

Por esse motivo, a educação deveria transmitir conhecimentos e comportamentos éticos, práticas sociais e habilidades necessárias para controlar o meio ambiente (Mizukami, 1986). Assim, são utilizados reforços para os comportamentos desejados dos alunos, como elogio, notas, prêmios e outros, seguidos pelos reforços de uma outra categoria como aprovação no curso, diploma, possibilidade de ascensão social, entre outros. A metodologia utilizada se pauta no desenvolvimento de tecnologia capaz de, em primeiro lugar, favorecer o comportamento do aluno voltado para o estudo, e, em segundo lugar, ser eficiente na produção de novos comportamentos, em uma só palavra essa corrente preocupa-se com a *programação* do aluno.

#### ***2.4.2. Currículo Baseado no Treinamento***

O currículo construindo a partir dos fundamentos da psicologia ambientalista pode ser definido como um Currículo Baseado no Treinamento. Esse tipo de currículo conduziria os alunos a uma série de exercícios repetitivos, que, acreditava-se, levariam à aprendizagem. Os professores, como detentores do saber e das técnicas, conduziriam os alunos para os conteúdos socialmente aceitos, como elucida Mizukami (1986:28): “O comportamento é moldado a partir da estimulação externa, portanto, o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte”.

Desse modo, segundo Mizukami (1986), o conteúdo transmitido visaria a objetivos e habilidades que levassem à(s) competência(s). O ensino seria composto por padrões de comportamento que poderiam ser mudados por meio do treinamento, que, por sua vez, teria como objetivo atingir as categorias de comportamento ou de habilidades que se desejaria desenvolver na pessoa.

Discutido o tema, Case (1996) afirma que o objetivo da instrução programada, defendida pelos behavioristas, segue os seguintes procedimentos: 1) os objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo deveriam se submeter a uma detalhada análise comportamental; 2) os comportamentos iniciais dos alunos deveriam ser avaliados com rigorosos testes; 3) uma seqüência de etapas bem elaboradas deveria conduzir os alunos - do comportamento inicial aos comportamentos desejados.



Na educação infantil, esses pressupostos aparecem na série de exercícios de coordenação motora, que correspondem a uma infinidade de quadriculados, pontilhados e rabiscos que as crianças deveriam cumprir até a perfeição (cobrir os pontos sem sair da linha), desse modo, estariam preparadas para as tarefas mais árduas como a aprendizagem da leitura e da escrita, que, por sua vez, acontecia por meio de cópias, em cadernos normais ou de caligrafia, para aperfeiçoamento da letra, o que era atingido pela repetição - o mesmo não pode ser dito da alfabetização, pois a repetição não garante a aprendizagem de todas as crianças.

### ***2.4.3 Pressupostos Teóricos do Cognitivismo***

Nesta seção discuto o cognitivismo. Segundo Mizukami (1986), essa abordagem estuda cientificamente a aprendizagem como sendo muito mais do que resultante do ambiente, das pessoas ou de fatores externos à pessoa, como a posição assumida pelos ambientalistas, discutida na seção anterior desta dissertação. O cognitivismo apresenta os nomes da médica italiana Maria Montessori (1870/1952) e do filósofo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896/1980) como destaques e, mais recentemente, do psicólogo americano Jerome Bruner (1915/X). Neste estudo focarei somente a teoria de Piaget (1980). Segundo Sass<sup>15</sup> (s/d), Piaget utilizou o termo construtivismo com dupla finalidade, sendo que, primeiro, para reafirmar o papel ativo do sujeito na construção de novos conhecimentos e, segundo, para evidenciar sua adesão à perspectiva genética e explicar a construção de conhecimentos novos no âmbito da lógica, da matemática e da física. Desse modo, Piaget pretendia evidenciar que os problemas epistemológicos e as transformações das diversas ciências podem ser melhores explicados pela epistemologia genética.

Para a compreensão de suas questões centrais, de forma relativamente sintética, é fundamental partir do conceito de *Equilibração*. Para o pesquisador suíço, qualquer ser humano vivo procura manter o estado de equilíbrio com seu meio, buscando sempre superar possíveis perturbações, sendo que o estado

---

<sup>15</sup> Sass, O. (s/d) Construtivismo e Currículo. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 25/09/06.

---

constante em busca desse equilíbrio é denominado pelo pesquisador de *equilíbrio marjorante*.

Assim, para manter o equilíbrio com o meio o indivíduo utiliza dois recursos: a *assimilação* e a *acomodação*. O primeiro compreende as “ações destinadas a atribuir significações, a partir das experiências anteriores, aos elementos do ambiente com os quais interage”; e o segundo mecanismo corresponde ao ato de “restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente” (Davis & Oliveira, 1994:38). Em suma, todo novo conhecimento provoca um desequilíbrio na criança, que busca a acomodação pela assimilação do novo conceito, a partir dos conceitos já existentes. Davis & Oliveira (1994:38) apresentam um exemplo bastante ilustrativo:

Embora assimilação e acomodação sejam processos distintos e opostos, numa realidade eles ocorrem ao mesmo tempo. Por exemplo, ao pegar uma bola, ocorre assimilação na medida em que a criança pequena faz uso do esquema de pegar (uma certa postura de braço, mão e dedos) que já lhe é conhecido, atribuindo à bola o significado de “objeto que se pega”. No entanto, a acomodação também está presente, uma vez que o esquema em questão precisa ser modificado para se ajustar às características do objeto. Assim, a abertura dos dedos e a força empregada para retê-lo são diferentes quando se pega uma bola de gude ou uma bola de futebol.

Dando continuidade às discussões relacionadas aos pontos relevantes da teoria de Piaget (1980), cabe destacar que o desenvolvimento, para esse autor, acontece por meio de estágios que se “inter-relacionam e se sucedem até que se atinjam estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade” (Mizukami, 1989:60). Os estágios, para Piaget (1980), são sucessivos e lineares e correspondem a um momento específico do desenvolvimento, pela maturação biológica a criança vai transpondo cada um dos seguintes estágios:

- o Estágio Sensório-motor: compreende o período que vai do nascimento até os 2 anos. Nesse estágio ao construir os esquemas para assimilar o meio que o cerca, busca, também, adquirir controle motor e aprender sobre os objetos físicos que a rodeiam. O estágio é chamado de sensório-motor porque o conhecimento é adquirido por meio de suas próprias ações que são controladas por informações sensoriais imediatas. A inteligência, nesse

período, é o que o autor chamou de inteligência prática, por esse motivo, o contato com o meio é sempre direto e imediato.

- Estágio Pré-operatório: compreende o período que vai dos 2 anos até por volta dos 6 anos, nesse estágio a criança já interiorizou os esquemas construídos no estágio anterior. A grande marca desse estágio é que a criança adquire a habilidade verbal, conseguindo nomear objetos e raciocinar intuitivamente, mas ainda não consegue coordenar operações fundamentais. Nesse período a criança é marcadamente egocêntrica, ou seja, centrada nela mesma. Não discrimina detalhes, sua percepção de mundo é global. Tornando-se capaz de imitar e interagir no mundo de faz-de-conta.
- Estágio Operatório concreto: corresponde ao período que vai dos 7 aos 12 anos, a criança começa a lidar com conceitos abstratos, mas ainda ligados ao mundo concreto, como os números. A criança desenvolve, também, noções de tempo, espaço, velocidade e casualidade, entre outras. Torna-se também capaz de abstrair fatos da realidade e relacionar diferentes aspectos. Esse estágio é caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos, nesse período surge também a capacidade de reversibilidade, ou seja, representar uma ação no sentido inverso.
- Estágio Operatório formal: corresponde ao período dos 12 aos 15 anos de idade. A criança começa a raciocinar lógica e sistematicamente. Esse estágio é definido pela habilidade de engajar-se no raciocínio abstrato. As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos. As estruturas cognitivas da criança atingem o nível mais elevado de desenvolvimento, por esse motivo, pode-se afirmar que a criança inicia sua transição para o modo de pensar adulto.

Como se sabe, os estudos de Piaget não se limitaram aos estágios de desenvolvimento, suas pesquisas se voltaram para diferentes aspectos da cognição infantil. Um dos trabalhos desenvolvidos pelo pesquisador, e que tem peso fundamental na educação de crianças, é a noção de autonomia. De acordo com Kamii (1995:103), autonomia significa *“ser governado por si próprio”*, que é contrário à heteronomia que significa *“ser governado por outrem”*. A educação que visa à

autonomia procura promover na criança a capacidade de se governar cada vez mais e, conseqüentemente, ser menos governada pelos adultos.

Os pressupostos de Kamii (1995) partem das pesquisas de Piaget (1972) que apresenta dois tipos de morais: a moral da coação (da heteronomia) e a moral da cooperação (da autonomia) e, ressalta:

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal, quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fator de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal independente de qualquer pressão exterior” (Piaget, 1972:172).

Os adultos costumeiramente lidam com a questão da disciplina, no cotidiano da criança, impondo a aquisição de regras e ou normas de convivência. Na educação infantil, geralmente, existem os ‘combinados’. Essas regras ocorrem, primeiramente, por uma imposição externa dos adultos para as crianças, com o intuito de desenvolver o sentimento de justiça, pois há um trabalho intenso para a criança aderir às regras. Portanto, essas regras impostas às crianças em seus processos de interação social são, no início, condição necessária para o bom convívio em suas relações, depois, se tornam premissas básicas para o desenvolvimento do respeito mútuo: *é preciso respeitar o outro para ser respeitado*, esse é um princípio muito difundido para as crianças.

Contrariamente à corrente ambientalista, a punição para os cognitivistas não é vista com bons olhos, ela é antagônica ao desenvolvimento da autonomia e acarretaria três conseqüências: 1) cálculo dos riscos, que significa que a criança reincidirá no ato, só que da próxima vez evitará ser descoberta; 2) a conformidade cega que leva a criança a não tomar mais decisões; e 3) a revolta que aparece em dado momento, quando a criança se cansa de obedecer ao pai e mãe, e parte para atos mais rebeldes podendo chegar à delinqüência. Para que as crianças se tornem autônomas é preciso que os adultos criem oportunidades para o desenvolvimento o qual Piaget (1972) chamou de *desenvolvimento da noção de justiça*.

Por esse motivo Piaget (1972) dividiu a justiça em dois tipos, de acordo com as noções de moral também desenvolvida em suas pesquisas: a justiça distributiva e a justiça retributiva. Pensar em justiça poderia remeter à idéia de punições e

---

sanções para aqueles que não respeitam as regras, ou melhor, a realização da justiça implicaria em punir os culpados. Portanto, é importante elucidar o significado de punir e o de sancionar. Segundo dicionário Michaelis: punir é *“infligir pena a; dar castigo a”*; sancionar significa *“dar sanção a; confirmar; aprovar; ratifica”*; e sanção equivale *“a parte da lei que se apontam as penas contra os infratores dela; pena ou recompensa com que se tenta garantir a execução de uma lei”*. Essas definições revelam um caráter muito mais severo para a punição do que para a sanção. Enquanto a punição castiga, a sanção tenta responsabilizar e educar pela falta cometida.

Desse modo, a justiça distributiva se revela pelo caráter de punição, enquanto a justiça retributiva o faz pela proporcionalidade com o ato sancionado, sendo que há correlação entre o ato sancionado e sua retribuição. A esta segunda acepção de justiça está ligada a moral da coação adulta e, também, o fator de obediência que tende a desaparecer quando se evolui para o desenvolvimento da autonomia moral. Kamii (1995) apresenta o seguinte exemplo para ilustrar a justiça retributiva: se uma criança está perturbando os adultos à mesa durante a refeição, os pais poderão dizer: *“Você poderá ficar aqui sem nos aborrecer ou então irá para seu quarto fazer barulho”* (op.cit.:109)

Piaget afirma que *“Todo ato julgado culpado por um dado grupo social consiste numa violação das regras reconhecidas pelo grupo, portanto, numa espécie de ruptura do elo social”* (Piaget, 1972:179). Assim, as sanções aplicadas ao indivíduo que comete um ato que rompe o elo social podem ser tanto as sanções denominadas expiatórias ou quanto as sanções por reciprocidade. As sanções expiatórias aparecem como um modo de *“reconduzir o indivíduo à obediência, por meio de uma repressão acompanhando-a de um castigo doloroso”* (Piaget, 1972:179), nesse caso, há necessidade de proporção entre o sofrimento imposto pela sanção e a garantia da falta cometida pelo indivíduo. Por outro lado, as sanções por reciprocidade buscam as regras de igualdade e a cooperação, ao invés de sanções severas:

Seja uma regra que a criança admite no interior, isto é, que compreendeu que a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade (por exemplo, não mentir, porque a mentira torna impossível a confiança mútua [...]). Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o

respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade (Piaget, 1972: 180).

Buscando compreender ainda melhor a lógica do pensamento infantil, Piaget (1972) interrogou várias crianças, apresentando-lhes algumas histórias e opções de sanção para os *culpados*. Observou-se que após os interrogatórios realizados, as crianças mais novas escolhiam as sanções expiatórias dando a impressão de que, para elas, quanto mais severa fosse a sanção, mais justa e corretiva seria. “Para os pequenos, a idéia de expiação combina-se, necessariamente, com a idéia de prevenir a reincidência” (Piaget, 1972:196). Observou-se também, que as sanções tendiam a ser mais brandas nas crianças mais velhas. Piaget (1972) concluiu, então, que o comportamento excessivamente severo nas crianças pequenas tende a se ajustar na medida em que amadurecem e começam a compreender as sanções por reciprocidade. Desse modo, pode-se observar que as sanções por reciprocidade se direcionam para o exercício da autoridade moral.

Assim, de acordo com Kamii (1995), o respeito na criança se desenvolve pela forma como ela própria é respeitada, pois, a criança que é respeitada desenvolve maior capacidade de respeitar a maneira que os adultos pensam e sentem. A autora afirma que esse tipo de conduta, estabelecida por Piaget (1972) como justiça retributiva, desenvolve na criança condições para sua autonomia moral, na medida em que ela começa a considerar sozinha, o certo e o errado, antes de tomar suas decisões.

Do mesmo modo, discute-se a autonomia intelectual da criança partindo da asserção de Piaget de que “a criança adquire conhecimento ao construí-lo a partir de seu interior” (Kamii, 1995:114). Essa autonomia equivale à capacidade da criança de pensar de maneira autônoma, não aceitando passivamente o que lhe é imposto. Dito de outra forma, pela autonomia intelectual a criança construiria seu conhecimento criando e coordenando relações. O erro, muito discutido por Piaget, seria percebido pela própria criança ao tentar coordenar seu ponto de vista com o do outro.

Apesar das pesquisas de Piaget se voltarem para a teoria e não para a prática, muito se tem utilizado suas discussões nas escolas. Discutindo o tema,

Macedo (1987) afirma que é inegável a contribuição do pesquisador suíço e sua influência no campo educacional. Do mesmo modo, Mizukami (1986) revela que a educação, para os epistemólogos genéticos, é condição necessária ao desenvolvimento, e o conhecimento é uma construção contínua e individual, sendo que, a escola deve dar oportunidade para que a criança descubra a solução para os seus problemas (desequilíbrio, assimilação e acomodação). Segundo a autora, as principais atividades da escola construtivista são: “jogos de pensamento para o corpo e o sentido; jogos de pensamento lógico; atividades sociais para o pensamento; teatro; excursões; jogos de faz-de-conta; ler e escrever; aritmética; ciências; arte e ofícios; música; educação física” (Mizukami, 1986:75).

#### ***2.4.4. Currículo Centrado na Criança***

O Currículo Centrado na Criança está embasado na corrente teórica cognitivista, que tem como pressuposto principal a crença de que o desenvolvimento biológico prepara e antecede a aprendizagem, sendo a aprendizagem uma construção interna.

Os princípios estabelecidos pelas pesquisas de Piaget apontam um Currículo Centrado na Criança com atividades decididas por elas, estimuladas por um ambiente rico e bem planejado, capaz de despertar o interesse pelas investigações. O desenvolvimento das atividades respeita o ritmo e o interesse de cada criança, prioriza a aprendizagem individual que só é possível quando o desenvolvimento biológico dá condições (maturidade) para que esta ocorra.

Essa orientação Piagetiana prevê que o professor esteja sempre atento às necessidades e principalmente à etapa do desenvolvimento em que a criança se encontra, para que sua intervenção seja sempre voltada para a elevação dos problemas e a superação destes por parte da criança, promovendo desse modo, progressivamente a aprendizagem. O professor oferece materiais adequados, cria desafios e obstáculos, e se posiciona sempre próximo à criança visando atender a uma possível solicitação para criação de diálogos acerca dos problemas enfrentados por elas, devolvendo as perguntas e favorecendo o pensamento rumo à superação dos obstáculos propostos.

Autores que seguiram Piaget ampliaram suas discussões elevando o papel do professor. Além de observadores, por exemplo, de questões como se a atividade ainda desperta interesse na criança ou o que elas estão aprendendo, para questões morais, como discutem DeVries et alii (2004:41) “[os professores construtivistas ideais] expandem suas metas desenvolvimentistas para além do desenvolvimento social e emocional, concentram-se, de maneira consciente, também no desenvolvimento moral e intelectual”. Portanto, os professores cognitivistas têm o importante papel de criar desafios para que a criança possa superá-los por meio de tentativas, que por sua vez, levam a criança a elaborar hipóteses provisórias até a solução definitiva do problema.

Essa concepção equivaleria a um currículo que promove a produção de regras para orientar a conduta individual e do grupo, sendo que as crianças decidem, apoiadas pelo professor, o que querem aprender. Os programas são centralizados em torno dos interesses individuais, os professores também estabelecem combinados capazes de conduzir as ações das crianças e orientarem as condutas sociais.

#### *2.4.5. Pressupostos da Teoria Sócio-histórico-cultural*

Nesta parte do trabalho discuto a teoria sócio-histórico-cultural<sup>16</sup>, como apontada por Vygotsky (1926/2003; 1930/2003; 1934/2001). Para melhor compreensão do que se discute, este item divide-se em três partes. Primeiro, os conceitos-chaves de Vygotsky (1930/2003) como o materialismo histórico dialético, o monismo, a mediação, a zona proximal de desenvolvimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo, a imitação, a brincadeira e a afetividade. E, terceiro, a relação entre pensamento e linguagem, e o desenvolvimento da linguagem escrita. Encerrando esta parte do trabalho, relaciono os pressupostos teóricos com o Currículo Baseado na Interação.

As discussões dessa teoria apontam para componentes não discutidos nas teorias anteriores, o ambientalismo e o cognitivismo. Esse fato se justifica pela

---

<sup>16</sup> A utilização de *Sócio-histórico-cultural* é adotada pelo NAC (Núcleo Ação Cidadã), grupo do qual faço parte e com o qual divido a opinião de que a opção por essa nomenclatura encerra muito mais do que uma simples nomeação corresponde a um posicionamento frente à teoria desenvolvida por Vygotsky que não descarta nenhuma das três dimensões como determinantes do desenvolvimento humano.

---



necessidade de explicitação de todos os elementos relacionados ao desenvolvimento infantil, ou seja, os aspectos físicos, cognitivos e afetivos, para que se possa verificar como são considerados nos currículos que serão analisados. Como me filio à corrente desenvolvida por Vygotsky, optei por desenvolver as discussões sobre os aspectos relevantes do desenvolvimento infantil a partir dessa teoria.

As discussões anteriores também poderiam ter sido ampliadas com essas noções, pois os autores, principalmente Piaget, discutiram temas semelhantes. No entanto, com isso este trabalho correria o risco de se estender ainda mais, além de se repetir. Assim, como já explicitado, discuti os aspectos relevantes de cada teoria, de acordo com o material que será analisado e, nesta parte, amplio as discussões para compreender a criança na sua totalidade.

### *Pressupostos Básicos da Teoria Sócio-Histórica Cultural*

Os estudos de Vygotsky (1926/2003; 1930/2003; 1932/2003; 1934/2001) voltaram-se principalmente para a origem dos processos mentais superiores (memória intencional, atenção voluntária, planejamento, etc.), para as características únicas da espécie humana, e para o desenvolvimento de uma nova psicologia.

Seus principais colaboradores foram Alexander Romanovich Luria e Aléxis N. Leontiev, a “troika” como eram denominados. Com a perseguição aos trabalhos de Vygotsky, a partir de 1931, e sua morte precoce em 1934, a troika cindiu e o estudo de cada um deles seguiu uma direção diferente voltando-se para suas pesquisas iniciais. Esses estudos foram fortemente marcados pelo momento histórico, pois as idéias do comunismo, que se espalhavam pelo mundo, influenciaram a obra de Vygotsky, principalmente, o materialismo histórico dialético arquitetado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

Diferentemente das idéias de Vygotsky, as pesquisas na psicologia soviética, contemporâneas aos seus estudos, seguiam basicamente duas linhas - behaviorismo e idealismo. O behaviorismo ou reflexologia, como discutido anteriormente, correspondia aos estudos de autores como Thorndike e Watson, que acreditavam que “as formas complexas da atividade da criança podem reduzir-se a uma combinação de hábitos motores” (Luria & Yudovich, 1985:8) e

---

afirmavam que a aprendizagem se dá por meio de estímulos. Os idealistas como K. Bühler e Ch. Bühler consideravam “o desenvolvimento da atividade nervosa superior da criança como o desenvolvimento gradual de qualidades espirituais inatas” (op. cit.:9).

Vygotsky fez severa crítica a essas duas linhas, afirmando que representavam um retrocesso e um abandono à investigação científica. Criando o que Vygotsky (1924/1999) denominou de *crise da psicologia*, a raiz da crise, segundo o pesquisador russo, estava na divisão existente entre essas correntes. O pesquisador acreditava que nenhuma das duas seria capaz de descrever e estudar a manifestação superior do psiquismo que é a consciência, pelo fato da primeira focar a *explicação* dos processos elementares sensoriais e reflexos, e a segunda se limitar a *descrever* as propriedades dos processos psicológicos superiores (Cole & Scribner, 2003). Vygotsky criticava, também, o reducionismo das duas correntes e defendia a criação de uma “psicologia geral” verdadeiramente científica, capaz de realizar essa tarefa.

Vygotsky (1924/1999) apoiou-se no materialismo histórico dialético e seu intuito, como o de outros pesquisadores, era elaborar uma psicologia materialista dialética e superar a crise da psicologia. De acordo com o pesquisador russo, o materialismo histórico dialético seria a única metodologia capaz de dar conta da tarefa de elaboração de uma psicologia geral que considerasse a complexidade dos fenômenos psicológicos superiores. Por esse motivo, Vygotsky (1924/1999) criticava as interpretações do marxismo que se limitavam à utilização de nomenclaturas ou tentavam unir o marxismo a teorias psicológicas com metodologias contraditórias; o pesquisador acreditava que a verdadeira psicologia marxista teria que ter seus conceitos formulados na dependência da dialética geral que conduziria a criação da dialética da psicologia.

Desse modo, Vygotsky (1924/1999), interessado em compreender a consciência, concebia a dialética como a ciência mais geral e universal. Para Duarte (2000), Vygotsky buscava uma teoria capaz de mediar o materialismo histórico dialético e os fenômenos psíquicos concretos, mediação que, para Vygotsky, só poderia ser realizada pelo materialismo histórico.

Devido a essa posição assumida, Clot (2004) afirma que Vygotsky não desenvolveu uma psicologia do desenvolvimento, mas uma psicologia geral. Do

mesmo modo, Davydov & Zinckenko (1994:158), discutindo o método proposto por Vygotsky, afirmam: “O método marxista dialético do conhecimento dá condições ao cientista de encontrar uma teoria, sem distorcer a realidade psicológica em benefício do esquema conceitual mais plausível ou autorizado. Essa era a posição de Vygotsky”.

Bronckart (2006), do mesmo modo, discute a questão afirmando que, frente às posições assumidas, o pesquisador russo não poderia aceitar o idealismo objetivo, pois a tese da preexistência da idéia na matéria divergia frontalmente com sua filiação filosófica, portanto, precisava adotar uma concepção da origem do ideacional coincidente com o monismo de Spinoza e com a dialética de Hegel, e foi nas discussões de Marx e Engels que Vygotsky encontrou isso:

Nas ‘Thèses sur Feuerbach’ e em ‘L’idéologie allemande’, esses autores, guardando inteiramente os princípios da dialética hegeliana, invertem seu postulado de partida: não seria a dialética da consciência que explicaria a vida material e a história dos povos, mas, sim, seria a vida material dos homens que explicaria sua história e, portanto, a consciência humana seria um produto dessa vida material (Bronckart, 2006:33).

Retomando a crítica feita por Vygotsky (1924/1999), sobre as tendências da psicologia da sua época, outro componente do trabalho dos seus contemporâneos, por ele criticado, referia-se ao dualismo dominante naquelas pesquisas, que dividiam mente – corpo em duas correntes distintas e por vezes antagônicas ao desenvolvimento humano. Essa divisão não permitia uma análise do homem na sua totalidade. Assim como Marx e Engels tiveram fundamental importância para a obra de Vygotsky, Spinoza influenciou as idéias do pesquisador russo. É tão marcante a influência desse filósofo em sua obra, que Vygotsky (1924 a) declara no prefácio do livro *Psicologia da Arte “meu pensamento constitui-se sob o signo das palavras de Spinoza”*, mais precisamente o componente monista de sua obra.

De um modo geral, o monismo corresponde a uma corrente filosófica que defende a idéia de que um único elemento ou coisa constitui a base da realidade, e se contrapõe ao dualismo que concebe o indivíduo como duas entidades, uma mente com atributos etéreos e um corpo com atributos físicos, em lugar de uma única entidade com atributos das duas espécies (Mannion, 2004). Spinoza acreditava que um único elemento ou coisa constitui a base da realidade, chamava

a substância infinita de natureza e acreditava que Deus, única substância infinita, era a Natureza: *“Por substância entendo o que é em si mesmo e o que é concebido por si mesmo, isto é, aquilo cujo conceito não requer o conceito de uma outra coisa, da qual tenha se formado”* (Spinoza *apud* Scruton, 2000:10).

Todas as outras manifestações são finitas e decorrentes da Natureza, ou da substância ou ainda de Deus, como determinava Spinoza. O filósofo considerava, ainda, Deus a causa interna de tudo o que acontece, mas Deus se manifesta somente por meio das leis da Natureza. Nada pode existir ou ser concebido fora de Deus, que é a substância única. *“nas letras miúdas ele nos diz que Deus é idêntico à Natureza, e que nada no mundo é livre”* (Scruton, 2000:17).

Por esse motivo, o pesquisador russo apresenta mente e corpo como as duas faces do desenvolvimento humano. O pesquisador não nega as *“dicotomias tradicionais”* como: mente-corpo, cognitivo-afetivo e, mais, ensino-aprendizagem, pensamento-linguagem, entre outras; Vygotsky as explica pelo materialismo dialético. O que aparentemente parece oriundo dos preceitos do dualismo, o autor concebe como indissociável, entendendo esses conceitos em dois lados de uma mesma moeda, os explica dialeticamente, demonstrando coerência com os conceitos que embasam suas pesquisas, como demonstra Cole (1996, *apud* Harry Daniels, 2003:52):

O processo dual de formar a cultura e ser formado por ela implica que os humanos habitam mundos intencionais (constituídos), em que as dicotomias tradicionais de sujeito e objeto, pessoa e meio ambiente, e assim por diante, não podem ser analiticamente separadas e temporariamente ordenadas em variáveis dependentes e independentes.

Com base nesses pressupostos, Vygotsky (1930/2003) discute a mediação. Do mesmo modo que os conceitos anteriores, a mediação foi definida pelo pesquisador com base nos estudos marxistas, mais especificamente, apoiado em Hegel, que foi o primeiro autor a discutir esse processo e que influenciou Marx (Vygotsky, 1930/2003:72). Assim, de modo genérico, mediação pode ser entendida como a intervenção de um elemento intermediário em uma relação, correspondendo ao fato de que a intervenção do homem sobre o objeto é sempre mediada, desse modo, pode-se concluir que a relação do homem com o mundo não é direta.

Segundo Daniels (2001), essa concepção de Vygotsky se afasta da explicação determinista dos fenômenos, tendo em vista que os elementos mediadores atuam como meios utilizados pelo homem para agir sobre os fatores sociais, culturais e históricos, do mesmo modo que esses fatores atuam sobre o homem. Vygotsky (1930/2003) estabelece signos e ferramentas como os elementos mediadores e os distingue da seguinte maneira: signo é um instrumento psicológico, que atua diretamente sobre o objeto, pois é orientado internamente, e ferramenta é um instrumento material orientado para o objeto, é externo:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vygotsky, 1930/2003: 70).

Para Vygotsky(1930/2003), em seus estudos iniciais, não existia relação entre os signos e os instrumentos, o pesquisador faz distinção entre a função e emprego de cada um deles, afirmando que a analogia entre ambos se restringe à função mediadora que desempenham (op cit.:71). No entanto, para Cole & Scribner (2003), Vygotsky ampliou o conceito de mediação de instrumento para o signo:

Vygotsky explora o conceito de instrumento de uma maneira que encontra seus antecedentes diretos em Engels: “A especialização da mão – que implica o instrumento, e o instrumento implica a atividade humana específica, a reação transformadora do homem sobre a natureza”, “o animal meramente usa a natureza externa, mudando-a pela sua simples presença; o homem, através de suas transformações, faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a. Esta é a distinção final e essencial entre o homem e os outros animais”(p.291). De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumento, ao uso de signos (Cole & Scribner, 2003:9).

Todavia, outros pesquisadores (e.g.Cole,1996; Wertsch,1998; *apud* Wells, s/d) contestam essa diferenciação, afirmando que o mesmo “instrumento” pode exercer a função de signo e ferramenta em determinado contexto. Como também discute Engeström (2006), que nomeia esse fenômeno como *instrumentalidade*, que

corresponderia à possibilidade de utilização simultânea de uma ferramenta e de um signo materializados em um único objeto. Ou como discutem Smolka & Laplane (2005), que apresentam o signo como produção humana com três orientações: 1) mediador/funçiona entre, remete a; 2) operador/ faz com que seja; e 3) conversor/transforma. Dessa forma, é possível inferir que o instrumento pode ser material ou simbólico (ou psicológico), sendo que essas duas ocorrências podem ser simultâneas.

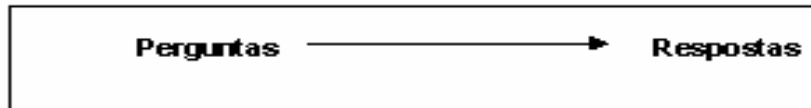
Dando continuidade ao debate sobre a mediação, Daniels (2001) parte da asserção de que as ferramentas psicológicas e materiais são resultantes da atividade sócio-histórica-cultural, para acrescentar que a mediação pode ser realizada tanto por objetos como pelo próprio homem. O autor acrescenta ainda a esse debate a distinção entre instrumento e artefato. Outros pontos de vista apresentados correspondem ao de Kozulin que defende que Vygotsky imaginou três classes de instrumentos, os materiais, os psicológicos e os humanos e, ao ponto de vista de Ivic que atesta que Vygotsky entendia a interação como forma de mediação. Essa é uma discussão fundamental para as questões de ensino-aprendizagem em que o *outro* atua como elemento mediador da aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Machado (no prelo) diferencia artefato e instrumento; de acordo com a autora, o professor conta com artefatos sócio-historicamente construídos (tanto materiais quanto simbólicos, de diferentes origens) que são disponibilizados pelo meio social, mas, para agir eficazmente, o professor deve se apropriar desses artefatos, transformando-os em instrumentos, desse modo, ainda de acordo com a autora, os instrumentos provocam transformações não apenas sobre o objeto, mas também sobre os outros indivíduos envolvidos na atividade e sobre o próprio professor.

Tentando demonstrar como se realiza a mediação, Vygotsky (1930/2003) e colaboradores realizaram um experimento com crianças, que recebiam cartões com desenhos relacionados aos símbolos que deveriam selecionar para responder diferentes questões, em uma espécie de jogo da memória. Ao serem questionadas, as crianças pequenas não utilizavam os cartões como auxílio e não tiveram desempenho diferente com os cartões, ao contrário do que aconteceu com crianças mais velhas, que tiveram melhor desempenho utilizando os cartões (Cf. Oliveira,

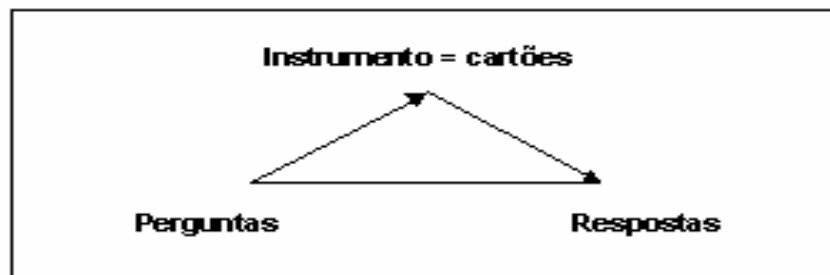
1997: 32). O primeiro grupo realizou a tarefa de modo direto, ou seja, as crianças simplesmente respondiam as perguntas, como demonstra a figura abaixo:

Quadro 1. Respostas sem mediação.



O segundo grupo utilizou o cartão para mediar suas respostas, que eram dadas a partir da consulta visual aos cartões, desse modo as respostas antes diretas, passaram a ser mediadas, a atividade psicológica nesse caso é elaborada de forma mais sofisticada, como ilustra a figura abaixo:

Quadro 2. Respostas mediadas pelos cartões



O melhor desempenho desse grupo evidenciou a importância da mediação na formação dos processos mentais superiores, portanto, por meio da mediação é possível realizar atividades de forma planejada, intencional e alcançar as funções tipicamente humanas: “Assim, a utilização de artefactos deve ser reconhecida como transformadora do funcionamento da mente, e não apenas como meio de facilitar processos mentais já existentes” (Fino, 2001:5).

Como demonstrado pelo experimento de Vygotsky (1930/2003), a mediação não é o mesmo fenômeno ontogenético; nos primórdios da vida do homem a mediação tem pouca relevância, esse processo se modifica, aperfeiçoando-se com a idade. No entanto, Bronckart (2006:100-101) afirma que, de fato, a criança muito pequena não utiliza a mediação instrumental, mas utiliza a mediação que o autor definiu como mediação social, pois quando o bebê chora e mãe dá a mamadeira, o choro atua como elemento mediador da comunicação entre a mãe e o bebê.

Dando continuidade ao experimento, Vygotsky (1930/2003) e colaboradores demonstraram, ainda, que crianças mais velhas deixavam de utilizar os cartões, mas mantinham o mesmo desempenho na realização da tarefa. Para os pesquisadores, a explicação para esse fato decorre de uma mudança psicológica; o processo de mediação passa a acontecer em outro nível, ou seja, a operação é internalizada. Considerando que a internalização corresponde à “reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky 1930/2003:74), o instrumento (cartão) é substituído pelo signo.

Portanto, a internalização consiste em uma série de transformações bem explicadas por Vygotsky (1930/2003:75): 1) uma operação externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente; 2) o processo interpessoal (realizado entre pares) transforma-se em um processo intrapessoal; 3) a transformação no processo interpessoal para o intrapessoal é o resultado de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento humano. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (op. cit.:76).

Sintetizando as idéias é possível constatar que a operação que, inicialmente, era externa é reconstruída internamente, em outras palavras, um processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal. Por meio dessa discussão, Vygotsky (1930/2003) estabeleceu que o desenvolvimento cultural da criança segue a “Lei da Dupla Formação”, que significa que todas as funções aparecem duas vezes no período de desenvolvimento da criança: primeiro no nível social – interpsicológico e depois no nível individual – intrapsicológico. Desse modo, pode-se inferir que caberia à escola, por meio de variadas experiências sociais, mediadas pela cultura, favorecer a reconstrução interna, ou seja, a transformação dos componentes interpsicológico em componente intrapsicológicas.

Prosseguindo em suas pesquisas, Vygotsky desenvolveu o conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD). Em um desses experimentos, também realizado com crianças, Vygotsky (1934/2001) constatou uma grande diferença no desempenho de dois grupos com idades semelhantes, que deveriam responder a diferentes tipos de questões. No primeiro grupo, as crianças realizaram a tarefa



sozinhas e no segundo grupo foram acompanhadas por crianças mais velhas ou adultos que as auxiliavam fazendo perguntas, levantando questões, etc.

Essa diferença nos resultados entre os grupos demonstrou que uma criança de oito anos de idade era capaz de responder a questões propostas para crianças de nove anos, por outro lado, o grupo que realizou a mesma tarefa com assistência foi capaz de elevar o nível de suas respostas, equiparando-se a de crianças com doze anos de idade. O experimento permitiu que Vygotsky e seus colaboradores afirmassem que existe diferença entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que é capaz de realizar com assistência. Concluíram, ainda, que existe uma diferença entre as funções já desenvolvidas e as funções em processo de desenvolvimento. Os resultados apontaram a distância entre os dois níveis – real: funções já desenvolvidas, e proximal (ou potencial): em processo de desenvolvimento – determinando o que se convencionou chamar de ZPD<sup>17</sup>.

Assim, para Vygotsky (1934/2001), o desenvolvimento real determina o que a criança pode fazer de forma autônoma e independente e o desenvolvimento proximal o que a criança consegue fazer em colaboração. Para o autor, o nível potencial deve ser considerado pelos educadores como o melhor indicativo do desenvolvimento da criança, e é exatamente nesse ponto que a intervenção do educador deve acontecer: “A zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível atual de desenvolvimento dessas crianças” (Vygotsky, 1934/2001: 328).

Com isso, Vygotsky (1934/2001) constatou que a colaboração torna a criança mais forte, mais inteligente, apta para realizar tarefas que sozinha não seria capaz, e o que a criança é capaz de fazer hoje com a colaboração será capaz de fazer amanhã sozinha. Essa constatação determina que o desenvolvimento proximal progressivamente vai se transformando em desenvolvimento real.

Ampliando o debate, Daniels (2001) afirma que Vygotsky não esclareceu que tipo de assistência estava propondo, ou, mesmo, se as ‘dicas’ seriam produzidas pelo parceiro ou negociadas. Segundo Daniels (2001), essa dúvida poderia induzir ao erro de limitar o social a técnicas e procedimentos, o que

---

<sup>17</sup> Em russo: Zona Blijaichiego Razvítia – ZBR. Neste trabalho adoto a terminologia: Zona Proximal de Desenvolvimento – ZPD de acordo com a relação semântica envolvida, ou seja, não é uma compreensão sobre o desenvolvimento proximal ou próximo, e sim, sobre uma zona que trabalha com desenvolvimento, de acordo com a concepção dialética de Vygotsky, que rejeita o desenvolvimento seguinte, em ordem biológica, hierárquica ou linear.

---

contraria totalmente as discussões de Vygotsky, pois, segundo Daniels (2001), Vygotsky entendia o social em uma perspectiva genética, ou seja, histórica e desenvolvimental. Para o autor, a proposta do pesquisador russo deve ser entendida a luz de dois preceitos: 1) o ensino e a avaliação devem se concentrar no potencial do aluno e não no rendimento demonstrado; e 2) o ensino deve propiciar o desenvolvimento por meio de uma participação ativa e colaborativa, de modo a promover a negociação e a transferência de controle para a criança.

Seguindo essa mesma linha, Magalhães (2007) define a ZPD como um espaço de conflito e de negociação, em que a aprendizagem-desenvolvimento se dá por meio da negociação e conseqüente criação de um espaço de colaboração; esses princípios são utilizados em contextos de formação e de pesquisa.

Do mesmo modo, Lantolf (2000) defende que a ZPD, para ser compreendida em uma visão sócio-interacionista, deve ser interpretada como construção colaborativa e conflituosa de oportunidades para o desenvolvimento das habilidades mentais, sendo que a não aceitação da co-construção do conhecimento implicaria na aceitação do componente biológico como único determinante do desenvolvimento. Newman & Holzman (2002) discutem Vygotsky como um cientista revolucionário, sendo a ZPD o lugar da atividade revolucionária:

Ao descobrir/criar a ZPD, ele praticou conscienciosamente a metodologia do instrumento-e-resultado: descobriu a unidade de estudo "psicológica" caracteristicamente humana, que, já se sabe, não é unidade psicológica nenhuma, mas uma unidade sócio-histórica; ele descobriu a unidade (aprendizagem e desenvolvimento) . Pois a ZPD nada mais é do que a unidade psicológica (oposta a uma unidade ou paradigma) da história (não da psicologia) e, portanto, o lugar da atividade revolucionária (Newman & Holzman, 2002:82).

Retomando as discussões e relacionando com a aprendizagem, Schneuwly (1994, *apud* Daniels, 2001) entende a ZPD como uma reorganização que a criança faz das funções inferiores para formar novas funções superiores, lembrando que as funções são produtos sócio-culturais. Van der Veer & Valsiner (1996), discutem a afirmação de Vygotsky de que o "ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento"; para esses autores, o professor cria condições para que esse processo se desenvolva sem implantar conhecimentos, como o próprio Vygotsky defendeu.

Do mesmo modo, o desenvolvimento dos conceitos científicos começa pelo que está em desenvolvimento nos conceitos espontâneos, pela operação não espontânea de utilização desse conceito: “Portanto, podemos concluir que os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1934/2001: 345).

Newman & Holzman (2002) afirmam que muitos pesquisadores<sup>18</sup> deixam de lado o principal componente discutido por Vygotsky – a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento. Assim, a aprendizagem conduz desenvolvimento, o que se comprova pela crescente capacidade de se envolver em atividades de forma consciente e volitivamente, desse modo, a criança precisa aprender para ser motivada. Para os autores é clara a estratégia de aprendizagem defendida por Vygotsky, sua posição é voltada para a cooperação, a ZPD não é um lugar, é uma atividade, uma unidade histórica e essencialmente revolucionária na medida em que o método busca simultaneamente o instrumento e o resultado, ou o processo e o produto como discutido por Marx.

Com base em todas as discussões anteriormente apresentadas, é possível discutir, a seguir, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem segundo Vygotsky (1930/2003). Essa questão é central em sua teoria, e fundamental para as discussões deste trabalho. O pesquisador russo e seus colaboradores acreditavam que a psicologia deveria se remeter à gênese dos processos mentais superiores para poder explicá-los e afirmavam, ainda, que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento se estabelece desde o início da vida humana.

O pesquisador não descartava o componente biológico, mas atribuía à aprendizagem social o mérito de promover o desenvolvimento, a aprendizagem se dá por meio de um diálogo constante entre o externo e interno do indivíduo: “O desenvolvimento do psiquismo animal é determinado pelas leis da evolução biológica e o do ser humano está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (Rego, 1995:48).

Assim, Vygotsky (1930/2003) entendia que o aprendizado da criança começa muito antes de ela freqüentar a escola, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o início da vida da criança, e a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento da criança, nas palavras do pesquisador:

---

<sup>18</sup> Newman, Griffin & Cole (1999) e Tharp & Gallimore (1988) citados por Newman & Holzman, 2002: 91.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vygotsky, 1930/2003:118).

Com relação ao contexto, Vygotsky (1930/2003) afirma que sua influência é muito mais determinante do que se tem discutido, por esse motivo, é impossível determinar leis universais de desenvolvimento, os pressupostos são os mesmos independentes do contexto, mas diferentes culturas oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem que determinam desenvolvimentos individuais diferenciados também, como discutidos por Rego (1995:58):

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Nos estudos realizados por Vygotsky sobre o funcionamento mental da criança, outra questão por ele abordada se refere ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. O autor explica que em condições escolares o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o dos conceitos espontâneos. Segundo Daniels (2001:69), Vygotsky entendia que conceito científico é “caracterizado por alto grau de generalidade e por sua relação com objetos, mediada por outros conceitos”.

Por esse motivo, Vygotsky (1930/2003) se preocupou com a seguinte questão: “Como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança?” Tentando responder à questão, Vygotsky (1934/2001) constata que para um conceito ser assimilado a criança necessita de certa maturidade biológica, respectiva a esse conceito, pois não é possível ensinar geometria para uma criança de dois anos, por mais adequada que seja a intervenção do professor.

Entretanto, Vygotsky afirma que “em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização” (Vygotsky, 1934/2001), assim, a criança deve estabelecer relações com o conceito novo de modo que ela consiga compreendê-lo a partir dos conceitos que ela já possui. Vygotsky salienta que se

pode incorrer no erro de acreditar que a simples utilização vazia de uma palavra pode significar o entendimento do conceito, por esse motivo, esse processo necessita essencialmente do pensamento verbal.

O caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como um elo conclusivo (Vygotsky, 1934/2001: 250).

Vygotsky (1934/2001) não aceita o argumento de que *o novo vem de fora* defendido por Piaget. Assim, o pesquisador russo elabora uma tese sobre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos seguindo quatro postulados:

1º) a relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da dos conceitos espontâneos, no que se refere aos fatores internos e motivacionais. A força dos conceitos espontâneos é a fraqueza dos conceitos científicos. O exemplo dado por Vygotsky estabelece que a criança apresenta maior facilidade para explicar um conceito científico do que um espontâneo, justamente porque os dois percorrem caminhos distintos do desenvolvimento, e o primeiro é formado por meio de uma intervenção direta e escolar que lhe possibilitou a conceitualização do conceito, ao passo que o segundo se deu por meio da experiência adquirida no contexto sócio-histórico-cultural.

2º) a formação de ambos conceitos não termina no momento que ela assimila o significado da palavra, pelo contrário, o processo se inicia nesse momento. Para essa tese o pesquisador apresenta o exemplo da aprendizagem da segunda língua que eleva a língua materna a um nível superior, pois, pela nova língua é possível compreender a estrutura interna da língua materna.

3º) Vygotsky combina as duas modalidades de investigação psicológica moderna existente naquele momento: uma superficial que opera com conceitos reais da criança, e outra com procedimentos, mais aprofundados, mas que abrange somente conceitos designados por palavras superficiais. Os conceitos científicos englobam os dois, os conceitos reais e experimentais da criança.

4º) A aprendizagem de um conceito não ocorre somente como habilidade intelectual, a aprendizagem e o desenvolvimento do conceito científico é um processo sofisticado. Vygotsky se propõe a compreender esse processo.

Para dar conta dessa questão, Vygotsky parte do exemplo de utilização da palavra “porque” pela criança; quando questionada sobre o significado e utilização dessa palavra a criança é incapaz de explicar, mas na linguagem espontânea ela utiliza corretamente. Com esse exemplo, o pesquisador conclui que a “criança compreende as causas e as relações mais simples, porém não tem consciência dessa compreensão” (Vygotsky 1934/2001: 274).

A partir da Lei da tomada de consciência elaborada por Claparède<sup>19</sup>, Vygotsky cria a Lei da compensação e estabelece: “Tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (op.cit.:275).

A tomada de consciência é o ponto alto desse processo, a partir da generalização e sistematização a criança toma consciência dos conceitos. No entanto, o pesquisador deixa claro que esse processo não é externo, e sim interno, e se realiza a partir dos conceitos infantis que a criança possui. “Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto” (Oliveira, 1992: 31).

Os dois conceitos se desenvolvem em linhas paralelas, em um determinado momento desse processo eles se encontram e os conceitos científicos superam os espontâneos, sem que um revele supremacia sobre o outro. São os conceitos espontâneos que tornam possível o aparecimento dos conceitos científicos, e é a aprendizagem que proporciona o desenvolvimento desse processo.

[...] os conceitos espontâneos e científicos estão “internamente e profundamente conectados uns com os outros” (p.219). O desenvolvimento de um é necessário para o desenvolvimento do outro e também leva a seu próprio desenvolvimento ulterior. Sua relação através do desenvolvimento transforma não somente cada uma de suas trilhas “separadas”, mas a totalidade dos processos mentais da criança” (Newman & Holzman, 2002: 81).

---

<sup>19</sup> “Quanto mais usamos alguma relação tanto menos temos consciência dela” (Vygotsky, 1934/2001:275).

Dessa forma, para Vygotsky por meio da aprendizagem a criança se desenvolve, no entanto, Bronckart (2007) alerta que nem toda aprendizagem leva ao desenvolvimento, pois a tomada de consciência é uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento que implica também em uma reorganização positiva (apropriação-interiorização das variantes do 'debate interpretativo' em ação no social) e coerente (ultrapassagem desse debate e a construção de uma solução pessoal) das significações na economia psíquica da pessoa.

Tudo isso leva a concluir que Vygotsky deixa clara sua posição relacionada ao papel da escola no desenvolvimento da criança. Para o autor, é fundamental a intervenção sistematizada e mediadora da escola para a formação dos conceitos científicos e para a conseqüente elevação dos processos mentais da criança, pois, como afirma Vygotsky, a intervenção escolar é transformadora e capaz de propiciar que a criança crie conceitos científicos, e eleve o seu nível de consciência sobre os fenômenos naturais e sociais.

### *Afetividade, Imitação e Brincadeira*

Os artigos de Vygotsky (1926/2003; 1932/2003) sobre afetividade, ou emoções como ele nomeia, utilizados neste trabalho, referem-se ao período inicial de seus estudos, portanto, o pesquisador ainda apresenta significativa influência dos reflexologistas. Vygotsky começou a escrever um longo artigo sobre o tema de 1931 a 1933, relacionando emoções com as idéias de Spinoza, mas esse artigo nunca foi concluído; parte dele encontra-se publicado nas Obras Escogidas, Vol. VI<sup>20</sup> (Blanck, 2003).

Filósofos como Descartes e Kant defenderam a dicotomia entre emoção e razão; o racionalista René Descartes (1596-1650), ao afirmar "Cogito, ergo sum" categorizou a consciência em um nível acima das emoções; e Immanuel Kant (1724-1804) colocou a ciência versus a fé, ao afirmar que Deus e alma são coisas impossíveis de serem provadas, colocando assim, a razão acima da subjetividade. Contrariando os pensadores dualistas, e embasado nos pressupostos monistas de

---

<sup>20</sup> Existem versões em inglês e espanhol, mas, infelizmente não tive acesso, dada a dificuldade de encontrar qualquer uma das versões do Tomo VI. A versão original dessa monografia apresenta os seguintes títulos: 1) A teoria das emoções à luz da psicologia contemporânea: pesquisas histórico-psicológicas; 2) Spinoza; e 3) Ensaio de psicologia: o problema das emoções (Cf. Blanck, 2003).

---

Spinoza, Vygotsky concebe a emoção e os componentes mentais de maneira unificada e dialética.

Assim, o pesquisador russo utiliza o termo emoções e sentimentos como se representassem a mesma coisa, e dá a eles uma dimensão que engloba afetos, paixões, sentimentos, entre outros. Aparentemente, a única diferenciação que o autor apresenta corresponde à emoção como mais ligada ao biológico e sentimento mais ligado a uma emoção socializada, pertencente à cultura (Cf. Blank, 2003).

Os estudos sobre emoções de Vygotsky (1926/2003) partem de uma reelaboração, discussão e contraposição aos estudos do psicólogo William James (1842/1910) e do médico e fisiologista Carl George Lange (1860/1939), sendo que a pesquisa desses autores ficou conhecida como “Teoria das emoções de James-Lange<sup>21</sup>”.

A partir das discussões de James-Lange, Vygotsky oferece uma discussão das emoções voltando sua atenção para as mudanças físicas e corporais que as emoções despertam no homem. Vygotsky concorda com a afirmação de James de que as emoções despertam três momentos do sentimento: *percepção* do objeto que a desencadeia, um *sentimento* e as expressões corporais ou *mímicas* desse sentimento. Os estudos de James-Lange revelaram que, ao contrário do que pode parecer, a ordem e sucessão desses sentimentos não é a apresentada acima, e sim: (1) percepção (2) mímica (3) sentimento. Essa indicação corresponderia a dizer que o sentimento é posterior às mudanças físicas e posturais, primeiro sente-se fisicamente a emoção para depois percebê-la. Vygotsky (1926/2003) concorda e acrescenta que o que é considerado causa, é na verdade, consequência. O autor usa um exemplo de James para comprovar sua colocação:

[...] façam um experimento: quando se levantarem pela manhã, adotem uma expressão melancólica, falem com voz abafada, não levantem os olhos, suspirem freqüentemente, curvem a coluna e o pescoço, em uma palavra, assumam todas as características da tristeza e, à tarde, serão invadidos por tal melancolia que não saberão onde se esconder (Vygotsky, 1926/2003:114).

---

<sup>21</sup> A teoria de James-Lange propõe, em linhas gerais, que a emoção é uma alteração fisiológica provocada por estímulos do ambiente, transmitida pela percepção sensorial, por exemplo: o homem percebe a ameaça de um animal e reage com manifestações físicas (neurovegetativas: suor, salivação, e outras) e como consequência desenvolve o medo (sentimento).



Henry Wallon (1879 –1962), pesquisador nascido na França, com formação em medicina e filosofia, também desenvolveu estudos envolvendo a afetividade e a construção do sujeito. O pesquisador francês dirigiu sua pesquisa para a relação entre afetividade e as mudanças tônico-posturais.

Na teoria de Wallon (1995) a afetividade ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Sua teoria emocional tem raiz Darwinista, é entendida como um “instrumento” de sobrevivência da espécie humana, que se caracteriza pela escassez da prole e o prolongado período de dependência do bebê humano<sup>22</sup> aos adultos da espécie.

Assim, a origem mais arcaica das emoções é orgânica: raiva, medo, alegria são emoções fundamentais e inatas, consideradas orgânicas e fugazes, diferem do sentimento que é duradouro, permanente e menos orgânico, mais psíquico. Emoção e sentimento dão origem à afetividade. Segundo Wallon (1995), o bebê não tem controle sobre suas emoções, o que funciona como forma de comunicação com o adulto é a “comunicação afetiva” (por exemplo, o choro do bebê que mobiliza o adulto); com o amadurecimento do córtex a possibilidade de controle emocional aumenta, variando segundo a educação recebida.

Desse modo, o autor estabelece a relação entre afetividade e postura corporal, e afirma que há uma relação de reciprocidade entre emoção e movimento, pois emoções como medo, por exemplo, provocam a perda do equilíbrio corporal, por misturarem o conhecido com o desconhecido. Wallon (1995) coloca a hipotonia - relaxamento muscular e, hipertonia - estiramento e o encurtamento do músculo, como reações musculares desencadeadas pelas emoções. Para o pesquisador francês, as emoções levam a alterações orgânicas e abaixam o desempenho intelectual, a atividade reflexiva, por outro lado, tende a dissipar a emoção. O ambiente exerce forte influência sobre as emoções, essa relação é discutida pelo autor como “contágio emocional” e equivale a dizer que ambientes nervosos e tensos geram estado de excitação maior nas crianças (Cf, Galvão, 1995).

Pode-se perceber que essas pesquisas coincidem com os estudos de Vygotsky (1926/2003) sobre as reações físicas e emoções. Para o pesquisador russo,

---

<sup>22</sup> Expressões utilizadas pelo próprio pesquisador.

as emoções provocam mudanças físicas como: aumento da circulação sanguínea, aumento do fluxo respiratório e mudanças nas secreções internas (salivação, suor, lacrimejamento). Nas palavras de Vygotsky (1932/2003:90) “Se retirarmos mentalmente de uma emoção de terror o tremor, o encolhimento de pernas, a paralisação do coração, etc., veremos que da emoção não resta nada”.

Mais uma vez Vygotsky (1926/2003) esclarece que as emoções devem ser compreendidas como uma reação do organismo nos momentos críticos ou catastróficos, como a tríade medo – tremor – correr é uma resposta, uma reação. A educação das emoções corresponderia a promover nas crianças a capacidade de controlar melhor as emoções e utilizá-las em favor próprio, utilizando os sentimentos de forma integrada ao pensamento, concebendo os dois no mesmo nível de importância.

Mais do que integradas, as emoções, para o pesquisador russo, são parte ativa na configuração de todos os componentes mentais e estão intimamente ligadas à aprendizagem. Portanto, a afetividade para Vygotsky (1926/2003) é vista como motivação; em diversos trabalhos o autor apresenta essa perspectiva, como demonstrado nos exemplos a seguir: “Cada frase, cada conversa é antecedida do surgimento do motivo da fala: por que eu falo, de que fonte de motivações e necessidades afetivas alimenta-se essa atividade” (Vygotsky, 1934/2001:315). “Por isso, se desejarem [professores] provocar no aluno as formas necessárias de comportamento, sempre devem se preocupar com que essas reações provoquem uma marca emocional neles” (Vygotsky, 1926/2003:121).

Assim, a idéia que Vygotsky (1926/2003) defende para a utilização das emoções em contextos educacionais refere-se a provocar na criança uma emoção ligada aos novos conhecimentos. E mais, utilizar sentimentos como curiosidade, interesse, assombro, entre outros, a favor da aprendizagem de modo a criar uma marca emocional nas crianças.

Segundo Clot (2004), devido ao fato das emoções se constituírem como fenômeno fundamental da natureza humana, Vygotsky (1924/2003; 1932/2003) preocupa-se com esse fator e o relaciona com a cognição. Ainda de acordo com Clot (2004), considerar as emoções e os conflitos em uma psicologia é pouco habitual, mas Vygotsky o faz, creditando grande valor a esse componente, mostrando, de forma dialética, que a psicologia não compreende somente a cabeça

(aspecto cognitivo), mas também o corpo e as emoções. Essa concepção integradora do homem é fundamental nas questões relacionadas ao currículo de educação infantil, pois é exatamente esse entendimento que se espera sobre a criança.

Do mesmo modo que a emoção recebe destaque nos estudos de Vygotsky e relaciona-se com seu desenvolvimento, também a imitação e a brincadeira são importantes aspectos do desenvolvimento infantil. Portanto, a seguir, discuto a brincadeira e a imitação.

Para iniciar é essencial definir a palavra 'brincar. Esse termo compreende uma infinidade de conceitos e atividades, confundindo-se, inclusive, com os brinquedos. Neste trabalho utilizo brincar em duas perspectivas: 1) como brincadeiras livres de faz-de-conta, apreciada pelas crianças mais novas, geralmente envolvendo a criação de uma situação imaginária; e 2) como jogo, na maioria dos casos realizado pelas crianças mais velhas, que têm como característica as regras explícitas (cf. Newman & Holzman, 2002).

A brincadeira é um dos componentes do desenvolvimento infantil. Vygotsky (1930/2003) rejeita as concepções de sua época que determinam 1) brincar está associado ao prazer (outras atividades dão prazer à criança e nem sempre a brincadeira é prazerosa); 2) satisfaz desejos não realizados; 3) é simbólica e; 4) é governada por regras. Vygotsky (1930/1998) aceita somente as duas últimas características que determinam que o brincar é governado por regras e é simbólico, e afirma que "brincar não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator primordial no desenvolvimento" e vai além, ao afirmar que a característica definidora do brincar é a "criação de uma situação imaginária" (op. cit.:133).

Dessa forma, Vygotsky (1930/2001) defende que a brincadeira é uma reprodução da situação real, e reflete mais a memória de uma situação vivida do que a criação de uma situação nova. O propósito que define a brincadeira determina as atitudes que a criança adota. Para completar, toda situação imaginária é regida por regras, que podem ser mais ou menos rígidas, o que conseqüentemente determinaria maior ou menor concentração da criança. Segundo o autor a situação imaginária vivenciada pela criança favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Assim, para o pesquisador russo, as regras e a imaginação estão ligadas. A criação de uma situação imaginária domina a atividade da criança, bem como em

todo jogo de regras há uma situação imaginária. A evolução do brincar acontece na direção das regras, ou seja, o brincar que começa com ênfase na situação imaginária às claras e regras ocultas, progride no sentido inverso, rumo ao domínio das regras às claras e situação imaginária oculta. Para ilustrar essa afirmação, o melhor exemplo para a primeira colocação é a brincadeira de faz-de-conta, as regras são implícitas, e correspondem à distribuição dos papéis (papai, mamãe, professora) e a situação imaginária é explícita; para a segunda colocação, um jogo do tipo 'War' com regras explícitas e a uma situação imaginária implícita, em que cada jogador assume o papel de conquistador do mundo.

Portanto, a imaginação é um componente tipicamente humano de atividade consciente, não está presente em crianças muito pequenas e não existe nos animais, e como todas as funções da consciência surgem originalmente da ação, Vygotsky (1930/2003:123) afirma que "podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e na criança em idade pré escolar, é o brincar sem ação". Entretanto, na vida real a ação domina o significado e na brincadeira o significado domina a ação, desse modo, na brincadeira a criança avança no seu desenvolvimento.

Assim, a brincadeira cria uma ZPD na medida que em possibilita que a criança se comporte acima do seu comportamento habitual. Vygotsky (1930/2003) afirma que, por meio da brincadeira, a criança liberta-se da realidade, e ao mesmo tempo se aproxima da realidade sob o ponto de vista dialético história/sociedade, dito de outro modo, ao interpretar papéis a criança afasta-se da sua realidade infantil e aproxima-se da realidade adulta. O adulto atua seu papel social e a criança desempenha os diferentes papéis por meio da brincadeira.

No entanto, de acordo com o pesquisador, essa é uma liberdade ilusória, ao brincar a criança afasta-se das coerções situacionais, mas enfrenta as coerções impostas pela própria brincadeira. O autor aponta o seguinte paradoxo: a criança enfrenta o conflito de agir contra o impulso imediato, pois, paradoxalmente, tem que lidar com as regras do jogo e o desejo de agir espontaneamente; o autor exemplifica com uma situação em que a criança tem que reprimir o desejo de comer um doce que na brincadeira representa algo não comestível, tudo indica que a criança subordina-se às regras da brincadeira e reprime sua ação espontânea.

A mediação é um importante componente da brincadeira, inicialmente a criança necessita do objeto para entrar no mundo do faz-de-conta, ou seja, o cabo

de vassoura desencadeia a brincadeira de cavalinho, o telefoninho de plástico inicia a conversa imaginária entre a mãe e a filha, posteriormente, com a evolução da brincadeira, um simples lápis pode se transformar em um telefone, ou em um microfone e em infinitos objetos que a imaginação da criança projeta. “Por um lado, a criança extrai significados de objetos e, por outro, funde ações reais e objetos reais” (Vygotsky, 1930/2003: 132).

Outro componente importante da brincadeira refere-se ao fato dela proporcionar a experimentação do mundo externo dos diferentes papéis que são internalizados, os componentes intrapessoais são internalizados e reconstruídos pelas crianças de forma interpessoal. A imitação tem papel fundamental nesse processo, já que é por meio dela que a criança vai amadurecendo as suas funções; pela imitação do adulto a criança vai experimentando funções de um nível mais elevado até transformá-las em desenvolvimento real. Vygotsky (1930/2003) afirma que a aprendizagem só é possível onde é possível a imitação, a criança não imita o que não se encontra em seu nível de desenvolvimento proximal.

Na brincadeira a criança não está atuando e sim representando (ou desempenhando) um papel, como discutem Newman & Holzman (2002). Por esse motivo elas não reproduzem fielmente os personagens que representam, pois os adultos não estão atuando, eles simplesmente são os adultos que povoam o imaginário infantil. Por isso muitas vezes as crianças representam seus pais ou professores de forma diversa, pois a criança reúne elementos do seu ambiente social e cria sua atividade criativa e produtiva.

### *Desenvolvimento da Linguagem oral e Desenvolvimento da Linguagem Escrita*

Para discutir a questão do pensamento e da linguagem, Vygotsky busca, mais uma vez, as raízes genéticas do desenvolvimento humano. O pesquisador e seus colaboradores acreditavam que a linguagem deveria ser considerada como fator preponderante no desenvolvimento, e não simplesmente como uma forma de expressão adquirida pela criança. O pesquisador estudou a relação existente entre pensamento e linguagem, e a maneira com que um influencia e oferece recurso para o outro.

Para concluir isso, Vygotsky (1934/2001) desenvolveu um estudo sobre a relação do pensamento e da linguagem. Suas discussões partem das experiências

de Köhler com chimpanzés<sup>23</sup>. Vygotsky chama de linguagem emocional os rudimentos de linguagem encontrados nesses mamíferos, ou seja, uma linguagem resultante de uma situação momentânea e visual, dada em um momento presente, que provoca a reação do chimpanzé que emite sons, que podem ser identificados como uma linguagem meramente comunicacional.

O grande diferencial dessa linguagem com a do homem, segundo Vygotsky, é a ausência de representação, ou mais especificamente, sem o emprego “*funcional do signo*” correspondente à fala humana (Vygotsky,1934/ 2001:113). O desenvolvimento da linguagem “modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo” (op cit.:111), linguagem e pensamento evoluem independentes e paralelamente, e em determinado momento do desenvolvimento se entrecruzam, e voltam a se separar.

Portanto, a função primeira da fala da criança é social, surge no primeiro ano de vida, tem como principal objetivo estabelecer relação com o mundo por meio dos gestos, dos gritinhos e balbucios; a criança se comunica com os adultos que a cerca; é desse modo, por exemplo, que demonstra desconforto, fome ou outra reação qualquer; é o que Vygotsky chamou de função social da fala.

Desse modo, a criança começa a nomear objetos; esse processo corresponde à capacidade humana de dar significados. Para Vygotsky (1934/2001), o significado da palavra é produto da evolução histórica da linguagem e, portanto, inconstante dada a dinâmica das mudanças sociais.

Do mesmo modo, Cruz & Smolka (2000) discutem a fala inicial da criança tomando a palavra como ponto de partida, ou mais especificamente o processo inicial de significação da criança ao longo do processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Para as autoras, apoiadas nos estudos de Vygotsky, o processo de significação é essencialmente social, e a criança nomeia os primeiros objetos a partir do princípio de complexos associativos e de imagens sincréticas, sendo que o complexo associativo baseia-se em qualquer relação percebida pela criança entre objetos, por exemplo, a boneca nomeada como nenê; e a imagem sincrética, mais vaga, parte de aglutinações subjetivas, por exemplo, diferentes animais nomeados como “au-au”.

---

<sup>23</sup> Para ler críticas sobre a adesão de Vygotsky às teorias de Bühler, como discutido em *Pensamento e Linguagem* (1934) ver Bronckart (2006:59). O autor discute o tema de forma eloqüente.

Segundo Vygotsky (1934/2001), cerca de um ano depois, por volta dos dois anos acontece o grande salto na fala da criança, é quando em algum momento do desenvolvimento a fala e o pensamento se cruzam, esse momento marca uma grande mudança no status da fala e do pensamento - o pensamento passa a ser verbal e a fala torna-se intelectual. Conseqüentemente o interesse da criança pelo mundo se amplia, do mesmo modo que seu vocabulário, ela começa a nomear as coisas, esse momento marca profundamente seu desenvolvimento, nas palavras do autor: “(...) não se pode deixar de reconhecer a importância decisiva e exclusiva dos processos de linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento” (Vygotsky,1930/2001:133). Bronckart (2006) discute a questão das duas raízes do desenvolvimento segundo Vygotsky, confirmando essa tese:

Em uma primeira etapa da ontogênese, pode-se observar a coexistência de duas raízes disjuntas: uma chamada de “estágio pré-verbal da inteligência”, a outra, de “estágio pré-intelectual da linguagem”. Comprovaria a existência da primeira raiz a capacidade das crianças de menos de 15 meses para resolver, sem recorrer à linguagem, diversos problemas cognitivos (especialmente a distinção entre os meios e os fins, e sua reconexão no quadro de ações práticas). Confirmaria a existência da segunda raiz o desenvolvimento de formas sucessivas de interação com os parceiros sociais, reguladas pelas produções vocais [...] (Bronckart, 2006:34).

Seguindo o desenvolvimento, Vygotsky observou que mais tarde surge uma linguagem sussurrada ou linguagem egocêntrica; por meio de observação, constatou que essa fala é utilizada pela criança para auxiliá-la na realização de tarefas, é uma linguagem exterior com função interior. Com o desenvolvimento, essa linguagem é interiorizada e assume sua real função de planejadora das ações da criança, assim, a fala passa a organizar o pensamento e o pensamento a organizar a ação.

O pesquisador russo definiu quatro momentos básicos do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. É importante ressaltar que esses momentos são entendidos de forma dialética e não linear, ou seja, se constituem por meio de esquemas que se alternam em um movimento de vai-e-vem; diferentemente do entendimento de momentos que se sucedem, é possível sistematizar suas idéias:

- Primeiro Momento: fase da linguagem pré – intelectual e do pensamento pré – verbal. Nessa fase a criança se comunica com os adultos por meio de choro e balbucios, muito próximos dos reflexos.
- Segundo Momento: a “*Psicologia Ingênua*” corresponde à inteligência prática, utilizada para solução dos problemas imediatos. Na linguagem corresponde ao momento que a criança fala por assimilação dos vocábulos, sem compreensão; utiliza somente as palavras que aprendeu com o outro, em uma espécie de imitação de sons.
- Terceiro Momento: linguagem egocêntrica é quando a fala exterior tem o papel de fala interior; a criança fala consigo mesma para organizar suas ações é uma fala planejadora.
- Quarto Momento: consiste no “*crescimento para dentro*”, acontece quando a fala se interioriza, e uma profunda mudança marca esse período. É o surgimento da fala interior.

Vygotsky encerra o capítulo com as seguintes palavras: “A conclusão é a seguinte: um desenvolvimento não é a simples continuação direta do outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social”. (Vygotsky,1934/2001:149)

Portanto, o pesquisador russo atribui à linguagem um importante papel na constituição do homem: a linguagem representa o salto qualitativo da evolução da espécie. O pesquisador confere, também, outro importante papel à linguagem, entendendo-a como constitutiva do ser humano e como principal instrumento para a mediação do homem com os conhecimentos sociais. Ampliando essa discussão, Smolka & Laplane (2005) afirmam que os signos e a linguagem funcionam, ao mesmo tempo, como meio de comunicação e modo de operação mental, o que possibilita que a atividade humana seja conservada e partilhada individual e coletivamente.

Desse modo, *pensar* e *falar* são fenômenos exclusivos do homem. Para Newman & Holzman (2002), não é o fato de falar e pensar que caracteriza o homem, mas sim o fato dessa unidade dialética – pensamento/linguagem – produzir significados, e é essa ocorrência que dá ao homem a capacidade de criar revolução.



Coincidente com as pesquisas de Vygotsky, Volochinov (1929/1992)<sup>24</sup> desenvolveu sua pesquisa, contrapondo-se às idéias de Saussure de que a linguagem se constitui por um emissor e um receptor estático, em um sistema que um fala e o outro somente escuta. Para o lingüista russo, a enunciação é um sistema em que os enunciadores participam ativamente, em interação constante, é o caráter dialógico da linguagem. Volochinov (1929/1992) acrescenta, ainda, que um enunciado está impregnado pelas vozes dos outros, segundo a definição do autor, esse fato caracteriza-se como polifonia. Segundo Wertsch & Smolka (1993) a dialogia extrapola a compreensão de diálogo, é a constatação de que qualquer enunciado produzido pelo homem só pode ser compreendido na sua relação com outros enunciados.

A compreensão da linguagem oral apresentada anteriormente, assim como a de linguagem escrita, que discutirei a seguir, são importantes para a compreensão de como o documento oficial do MEC, analisado neste trabalho, compreende o desenvolvimento desses dois aspectos relacionados à linguagem, assim, cabe destacar que a linguagem escrita não é uma simples continuação da linguagem oral. Vygotsky (1930/2003) estabelece uma clara distinção entre as duas, e atribui à origem de cada uma, processos diferentes.

Para Vygotsky (1930/2003) o faz-de-conta, os gestos, o desenho e a escrita fazem parte de um *continuum de desenvolvimento*, ou seja, ele observa que as crianças desenham, muitas vezes, representações da fala que evoluem para a escrita formal. O desenhar e o brincar estão organizados de tal modo que podem ser entendidos como estágios preparatórios no desenvolvimento da língua escrita: “No entanto, uma coisa é certa - o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (Vygotsky, 1930/2003:153).

É importante ressaltar que esse *continuum* é entendido de forma dialética, não é visto como uma sucessão linear de desenvolvimento em que um precede e prepara caminho para o próximo. Holzman (2002) discute essa questão da linearidade afirmando que Vygotsky transformou a teoria dos estágios. Para a autora, estágios DE desenvolvimento refletem esse caráter linear e individual; para

---

<sup>24</sup> Para ler críticas sobre a adesão de Vygotsky às teorias de Bühler, como discutido em *Pensamento e Linguagem* (1934) ver Bronckart (2006:59). O autor discute o tema de forma eloqüente.

ela, o correto entendimento dos estudos de Vygotsky é compreender como estágios PARA o desenvolvimento, refletindo assim o caráter coletivo e dialético do desenvolvimento.

Dessa forma, o pesquisador russo afirma que a escrita não repete a história da fala, e também não é um processo mecânico que se realiza pela repetição exaustiva. A escrita é uma função específica da linguagem, que necessita de alto grau de abstração por parte da criança, é uma linguagem material desprovida de som: “O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado” (Luria, 1929/2001:161).

Assim, desde a aprendizagem até sua utilização, a primeira consiste em uma aprendizagem social, intimamente ligada à cultura familiar da criança. A segunda se refere a uma aprendizagem, para a grande maioria institucionalizada, mas sempre intencional. Apesar de a criança pertencer a uma cultura letrada, sua aquisição só acontece por meio de uma intervenção pedagógica deliberada: “A linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto” (Vygotsky1934/2001: 313).

Os estudos sobre a *Pré-história da linguagem escrita* foram desenvolvidos por Vygotsky e por Luria. Para esses autores, esse processo se desencadeia por meio de uma seqüência dialética (Oliveira, 1997b: 66-67):

- o Primeiro Momento – fase da imitação do formato externo da escrita; nesse momento a criança faz rabiscos sem valor instrumental imitando a escrita do adulto.
- o Segundo Momento – criança passa a utilizar o que os autores definiram como “marcas topográficas” que correspondem a uma tentativa da criança de associar o lugar onde faz as marcas com o conteúdo que está registrando, se aproximando de um “instrumento” auxiliar à memória.
- o Terceiro Momento – a escrita da criança apresenta clara referência ao objeto registrado; atributos como o tamanho, quantidade, forma, cor entre outros, influenciam a escrita. O clássico exemplo da formiga escrita com poucas letras em contraste com o elefante escrito com muitas letras.
- o Quarto Momento – a criança começa a utilizar registros pictográficos como forma de escrita. Nessa fase a criança é capaz de recuperar posteriormente a

informação registrada devido à relação com o objeto reproduzido. A partir dessa fase, a criança em situação escolar passará facilmente para o processo de apropriação do sistema convencional de escrita.

Desse modo, o processo de aquisição da linguagem escrita se desencadeia na criança, primeiramente como parte do processo de imitação do adulto, até o domínio dos sinais gráficos que representam a fala. Para que o processo ocorra, a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, para ser capaz de desmembrá-la e restaurá-la nos sinais escritos (processo de análise e síntese). A relação entre a linguagem interna e a linguagem escrita é um processo diferente do que ocorre entre a linguagem interna e externa: *“Se a linguagem externa aparece na evolução antes da interna, a escrita, por sua vez aparece depois da linguagem interior, já pressupondo a sua existência”* (Vygotsky, 1934/2001: 316). Newman & Holzman (2002:124) ressaltam a importância de levar “a criança a um entendimento profundo da escrita e fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado em vez de só aprendizagem”.

#### ***2.4.6 O Currículo Baseado na Interação***

De acordo com a discussão já apresentada neste capítulo sobre os pressupostos da teoria sócio-histórica-cultural, parto, a seguir, para a relação dessa teoria para o ensino-aprendizagem e para o currículo pautado nesse paradigma.

Para Vygotsky (1930/2003), diferentemente de Piaget, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, e mais, a aprendizagem promove o desenvolvimento que acontece por meio de interações sociais entre os indivíduos. A ênfase dada pelo pesquisador russo para o desenvolvimento social aponta para a valorização da aprendizagem que por sua vez possibilita a transformação da inteligência prática em funções psicológicas superiores. Em todos os seus estudos, Vygotsky evidencia sua posição frente à importância da escola e/ou do aprendizado escolar. Segundo Rego (2005:60) “o aprendizado é, portanto, o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas”.

Segundo Gasparin (2003) o currículo embasado na teoria sócio-histórica-cultural, proposta por Vygotsky e colaboradores, parte do que as crianças já sabem. Aos professores caberia a articulação entre os saberes das crianças com o que está previsto no currículo, como discutido por Apple & Beane (2001:29): “um currículo democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu mundo”. No entanto, Gasparin (2003) reforça que o saber anterior da criança não pode limitar o professor. O autor destaca que a escola trabalha para promover o desenvolvimento de bases para o conhecimento científico, desse modo, o objetivo do professor deve se voltar para a transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos. Oliveira (2005:72) também contribui para essa questão afirmando que “na escola o que está em pauta é a construção de conceitos e teorias científicas”.

Do mesmo modo, Daniels (2001) discute essa questão, e alerta que não é uma simples transposição dos conceitos cotidianos para os conceitos escolares. Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos são partes do desenvolvimento, e pela conexão de ambos que o desenvolvimento se desencadeia. O autor levanta a questão: “Como a “vida real” pode ser levada para dentro da sala de aula?”.

Para respondê-la, Daniels (2001:152), apresenta a posição de Hedegaard (1998) que propõe os seguintes pontos como referência para um trabalho que busca a articulação dos conceitos espontâneos e científicos, ou reais e abstratos, de modo a motivar o interesse das crianças: 1) apresentar situações da vida cotidiana da comunidade; 2) propor áreas disciplinares relacionadas aos problemas relevantes para a sociedade; 3) selecionar as matérias escolares e seu desenvolvimento. Desse modo, os conceitos espontâneos podem se desenvolver para níveis mais complexos.

Outro importante conceito discutido por Vygotsky (1930/2003), a ZPD, também pode ser relacionada com o currículo voltado para a interação social como ponto de partida para a construção dos conhecimentos. Assim, Daniels (2001:83) apresenta duas implicações para o entendimento de ZPD na educação: 1) a educação e a avaliação devem se concentrar no potencial da criança e nunca no nível demonstrado de compreensão; 2) a educação deve criar possibilidades para o desenvolvimento pautado na participação ativa que caracteriza a colaboração, ou

seja, a educação deve ser socialmente negociada de modo que a criança partilhe o controle do processo com os adultos.

Discutindo essa questão, Rego (2005) afirma que a abordagem sócio-histórica-cultural não permite pressupostos universais e homogêneos de escolarização, além das diferenças de contextos há também a diferença no tipo de atendimento de cada escola. Vygotsky (1930/2003), afirma claramente que o ensino efetivo é aquele que se adianta ao desenvolvimento, do mesmo modo, a autora afirma que “a qualidade do trabalho pedagógico está, portanto, necessariamente associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno” (Rego, 2005:61).

Para Newman & Holzman (2002:93), a aprendizagem é discutida como um *constructo* social desenvolvida em espaços cooperativos: “A estratégia de Vygotsky era essencialmente uma estratégia de aprendizagem cooperativa”. Do mesmo modo, Davidov & Zinchenko (1994:164), afirmam que a consciência individual se desencadeia na atividade social coletiva:

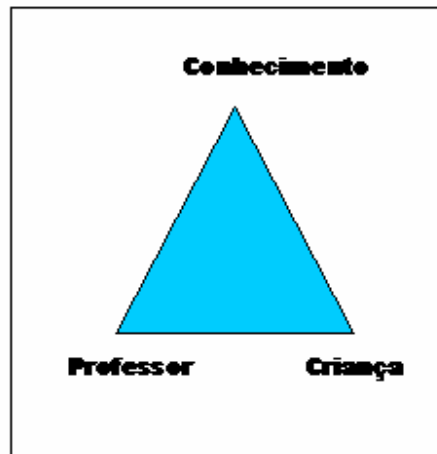
Se considerarmos as possibilidades que essa teoria tem de cultivar as funções da consciência individual nas crianças, é necessário, primeiro criar condições apropriadas para que elas desempenhem vários tipos de atividade conjunta, que serão posteriormente internalizadas (Davidov & Zinchenko, 1994:164).

Como discutido anteriormente, a colaboração que provoca a aprendizagem-desenvolvimento pode ser realizada por um parceiro ausente. Nesse ponto, a teoria de Vygotsky (1930/2003) se encontra com as discussões de Volochinov (1929/1992) sobre as vozes que permeiam o discurso, como questiona Daniels (2001:88): “É evidente que a referência de Vygotsky ao apoio virtual levanta algumas questões importantes. Se o apoio na ZDP pode vir da “voz” de um professor ausente, então certamente há um lugar para várias vozes numa ZDP particular”. Daniels (2001), continua e afirma que as vozes podem provocar contradições, na medida que apresentam pontos de vista divergentes: “Se é esse o caso, as vozes ou influências talvez não sejam necessariamente concordantes. Isso nos põe perante uma série de decisões ou interpretações” (Daniels, 2001:88).

Nesse cenário de cooperação, outro fator importante é a mediação do professor entre a criança e os conhecimentos culturais e sociais para a

aprendizagem-desenvolvimento, que pode ser representada pelo seguinte esquema:

Quadro3. Mediação professor-criança-conhecimento



Essa figura representa uma das formas de mediação escolar, sem descartar as outras, como as realizadas entre as próprias crianças ou por outros adultos em diferentes contextos dentro e fora da escola. Assim, Gasparin (2003:114) apresenta um esquema semelhante, acrescentando que a criança é o sujeito social do conhecimento científico, o professor é o mediador social do conhecimento científico e o conteúdo representa o conhecimento científico. Vygotsky (1930/2003) estabelece que a intervenção do homem no mundo não é direta, do mesmo modo na escola, a relação da criança com o conhecimento não é direta é sempre mediada pelas interações.

Do mesmo modo, o currículo pode ser considerado um mediador entre a teoria e a prática. Para que as experiências propostas no currículo possam de fato representar um instrumento de ensino-aprendizagem, as teorias devem se conectar com a vivência social e prática das crianças. A elaboração de um currículo tem como objetivo projetar, direcionar o trabalho pedagógico, ou seja, dar diretrizes para o trabalho do professor. Como mediador o currículo antecipa, planeja as ações que serão realizadas, é essa dimensão planejadora do currículo que lhe confere o caráter de instrumento mediador.

Do mesmo modo, sua elaboração deveria partir das discussões coletivas para a utilização prática, mas sua elaboração quase sempre parte exclusivamente

da direção e coordenação da escola que prescreve o trabalho a ser realizado, sem a participação dos professores, que devem simplesmente colocá-lo em prática.

Assim, pode-se afirmar que a teoria sócio-histórico-cultural propõe atividades alicerçadas na cultura, realizadas por meio da interação e da mediação do professor, que promovam o desenvolvimento de espaços colaborativos. As discussões de Vygotsky (1930/2003; 1934/2001) sobre a brincadeira, pensamento e linguagem são fundamentais para compreender o desenvolvimento infantil e pensar em práticas pedagógicas coerentes e orientadas para a criança. Esses pressupostos levariam ao desenvolvimento de um currículo capaz de promover o desenvolvimento de crianças críticas e autônomas, como discutido por Daniels (2001) “o termo ‘pedagogia’ deve constituir-se em referência às formas de prática social que moldam e formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos”.

### 2.11. Unificando a discussão

Nesta seção apresento as três orientações didáticas relacionando-as, em um quadro, de forma sintética a partir das discussões apresentadas nas três seções sobre currículo, propondo assim, a comparação das três teorias. Essa apresentação pode ser organizada no seguinte quadro:

Quadro 4. Paradigmas educacionais e Currículo.

	<b>Behaviorista</b>	<b>Cognitivista</b>	<b>Sócio-histórico-cultural</b>
Educação	-Conteúdo pré estabelecido -Instrução é estabelecida passo a passo com reforço para as respostas esperadas	-Exercício operacional da inteligência -Esforço individual	-Interação, trocas -Desafiadora -Visa à autonomia intelectual
Criança	-Passivo no processo	-Agente do processo	-Sujeito ativo no processo
Professor	-Treinador, transmissor de conhecimento	-Estimulador e provocador de desafios	-Mediador, constrói junto com às crianças
Seleção de Conteúdos	-Visa a objetivos e habilidades que levam às competências.	-A partir do interesse das crianças.	-Apoiados na cultura, valorização das experiências sociais. -Parte do conhecimento

			espontâneo da criança.
Organização Espaço-tempo	-Utilização da sala de aula -Atividades dirigidas	-Exploração do espaço -Atividades significativas	-Utilização de todos os espaços da escola -Atividades diversificadas, passeios: museus, teatro, e outros
Agrupamento das crianças	-Por faixa etária	-Indiferente (experiências individuais)	-Interação entre as idades
Currículo	-Mecanicista -Gradual -Treinamento	-Centrado na criança e nos interesses individuais	-Desafiador -Baseado na interação

### ***3. Pressupostos vygotskyanos e a escolha da Teoria Metodológica: a Pesquisa Crítica de Colaboração e o Interacionismo Sociodiscursivo.***

Esta seção objetiva discutir as bases da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2007; Magalhães & Liberali, 2005), e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2003; 2006; 2007; Bronckart & Machado, 2004 e Machado & Bronckart, 2005). A seleção da metodologia que norteou esta pesquisa justifica-se teoricamente ou mais precisamente devido à relação entre os pressupostos dos quadros metodológicos com a teoria Vygotskyana, coerentes, portanto, com a orientação adotada neste trabalho.

A seleção da metodologia encerra muito mais do que uma simples escolha de método, como questionado por Vygotsky em toda sua trajetória de pesquisador. A metodologia tem estreita afinidade com os objetivos da pesquisa e com os próprios resultados. Por esse motivo, o pesquisador russo sempre mostrou grande preocupação com relação ao método de pesquisa por ele adotado, tanto que um de seus livros - *Teoria e Método em Psicologia* (1924) - trata exclusivamente sobre o tema a partir da discussão sobre a *crise da psicologia*, como discutido brevemente na seção anterior deste trabalho, todavia, em toda sua obra o pesquisador russo retomou o tema.

Para Vygotsky, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica podem ser resumidos em três principais aspectos: 1) análise do processo ao invés de uma análise do produto; 2) análise explicativa e não simplesmente uma análise descritiva; e 3) análise que faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (cf. Vygotsky, 1930/2003:86).



Assim, tendo em mente esses pressupostos, e respeitando todas as limitações pessoais e temporais, neste trabalho busquei a articulação entre os pressupostos de Vygotsky e o método selecionado. Com isso, pautei minha atuação nas creches na Pesquisa Crítica de Colaboração, e busquei no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo as bases para analisar o *corpus*, de acordo com as palavras do próprio pesquisador:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (Vygotsky, 1930/2003:86).

Desse modo, inicio as discussões acerca dos fundamentos da Pesquisa Crítica de Colaboração, em seguida, discuto o Interacionismo Sócio-Discursivo.

### ***3.1. Quadro Teórico da Pesquisa Crítica de Colaboração***

Esta pesquisa, desenvolvida como parte dos trabalhos do Grupo de Pesquisa LACE<sup>25</sup> do Programa de Estudo Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL PUC/SP - na linha de pesquisa Linguagem e Educação e área de Formação de Professores está ancorada nos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração como discutido por Magalhães & Liberali (2005). Esta pesquisa fundamenta-se como Pesquisa Colaborativa na medida em que se constitui como um processo de co-construção entre os participantes envolvidos na pesquisa e Crítica por mediar transformações e mudanças teórico-paradigmáticas em todos os participantes/colaboradores<sup>26</sup> envolvidos na pesquisa.

A pesquisa colaborativa tem como alicerce fundamental a proposta do envolvimento dos participantes na construção do conhecimento que é construído e re-construído em um processo contínuo dialético e dialógico, utilizando

---

<sup>25</sup> LACE - Linguagem em Atividade no Contexto Escolar - grupo de pesquisa certificado pela PUC SP; tem como enfoque principal a formação de professores, e é liderado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Camargo Magalhães.

<sup>26</sup> Ninin (2006) nomeia os envolvidos na pesquisa de colaboradores, por compreender que em um contexto de pesquisa colaborativa não existem sujeitos pesquisados e sim colaboradores. Nesta pesquisa, entendo por colaboradores as diretoras, coordenadoras, professoras, funcionários das creches e a pesquisadora.

respectivamente conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1930/2003; 1934/2001) e por Volochinov(1929/1992). Como afirma Magalhães (2004:75):

O conceito de colaboração pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio.

Em seu estudo sobre a pesquisa colaborativa, Ninin (2006) embasada em Brookfield & Preskill (1999), apresenta os seguintes princípios como norteadores desse tipo de pesquisa: 1) responsividade - cada participante assume as diferentes visões que explicitam para o grupo; 2) deliberação - cada participante apresenta argumentos e contra-argumentos para defender seu ponto de vista; 3) alteridade - as diferenças individuais são respeitadas e contribuem para as discussões do grupo; 4) humildade e cuidado - para que o interesse do grupo prevaleça sobre os interesses pessoais e; 5) mutualidade - para que o grupo perceba a necessidade de participação de todos os envolvidos.

A pesquisa colaborativa surgiu no cenário acadêmico como uma contraposição às pesquisas desenvolvidas no paradigma positivista e interpretativista, sendo que a primeira se restringia à aplicação de métodos fechados e isolados do contexto social, com as variáveis descartadas, o que tornava possível a re-aplicação dos métodos em diferentes contextos, com a expectativa de resultados similares, e a segunda à observação dos espaços ou dos participantes pesquisados.

Desse modo, a pesquisa colaborativa conquistou espaço nas pesquisas acadêmicas, rejeitando o paradigma do pesquisador como detentor do saber e o pesquisado como objeto de análise. A colaboração se desenvolve por meio do entrelaçamento dos participantes, em iguais condições de decisão durante todo o processo (Cf. Ninin, 2006). De acordo com Cole & Knowles (1993), a colaboração pressupõe uma atitude responsiva dos participantes, permitindo uma constante negociação de aspectos como a responsabilidade, a disponibilidade de tempo e o envolvimento dos participantes, ou seja, é uma pesquisa com pessoas e não sobre pessoas (Ninin, 2006).

Assim, cada participante contribui com seu conhecimento particular, e todos se envolvem em uma rede (Cf. Ninin, 2006), de forma multifacetada e não

---

hierárquica (Cole & Knowles, 1993). No entanto, os pesquisadores advertem que o processo se estabelece com igual possibilidade de negociação de responsabilidades por meio da concordância mútua e negociada, mas não de modo cooperativo<sup>27</sup> e com igualdade de participação, o que poderia acarretar um processo com envolvimento colaborativo, mas sem direcionamento e, conseqüentemente, sem desenvolvimento de novos conhecimentos, como adverte, também, Magalhães (2006) “a colaboração, por si só, não promove e nem avança as discussões, é preciso que haja negociação em todas as etapas do processo [de pesquisa]”.

Desse modo, para Magalhães (2002) a negociação entre os pares (e.g. professores e pesquisadora externa), tendo a linguagem como mediadora, é entendida como um espaço de conflito e tensão capaz de promover a negociação e a compreensão de práticas escolares, assim como a compreensão de conceitos de ensino-aprendizagem e das escolhas feitas para cada contexto escolar, ou seja, provoca mudanças cognitivas em todos os participantes. Segunda a autora, as escolhas são compreendidas como ferramentas, como discutidas por Vygotsky (1934/2001), e por Volochinov (1929/1992): “Uma nova significação se descobre na antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la” (Volochinov, 1929/1992:136 *apud*, Magalhães, 2002:49). Todavia, Magalhães (mimeo), elucida:

Desenvolver pesquisas com formação contínua de professores em local de trabalho, com base nessa compreensão de Lingüística Aplicada significa dar à linguagem um papel fundamental na constituição do profissional como “um sujeito múltiplo e conflitante”, crítico e político, porque questionador dos objetivos e interesses a que servem suas ações.

Ninin (2006) apresenta uma dupla orientação da pesquisa colaborativa. Para a autora esse tipo de pesquisa se volta para a academia na medida em que produz conhecimento científico, e se volta para a escola na medida em que produz novos conhecimentos pela participação dos envolvidos. A pesquisa colaborativa, como processo de investigação, é discutida por Liberali (2002:110) como uma “ação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à sua

---

<sup>27</sup> Os autores diferenciam cooperação de colaboração, e entendem que o primeiro conceito envolve uma participação menos comprometida com o desenvolvimento e com os resultados, ao passo que o segundo é tido como uma negociação constante que conta com o envolvimento dos participantes no processo e na busca de resultados.

transformação”. De acordo com Magalhães (1994,1998), a ênfase na colaboração visa à construção crítica de conhecimento em contexto escolar, ou seja, pela colaboração entre os participantes é possível criar:

[...] um espaço em que o conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem possa ser relacionado às escolhas efetuadas na prática e, em que, ambas, teoria e práticas possam ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas através de resoluções colaborativas, isto é, através de negociações (Magalhães, 2002:48).

Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio (2005) também contribuem para essa questão ao discutirem a importância da argumentação na articulação do pensamento e apontam para a relevância da interação cooperativa (colaborativa) e conflitual na construção do conhecimento. De acordo com as autoras, nas trocas verbais em contextos escolares não são considerados os momentos de discussão, e, menos ainda, a possibilidade de conflitos. As autoras observam que essas trocas limitam-se ao modelo pergunta-resposta-comentário avaliativo. Esse modelo não permite a instalação de debates e a confrontação de idéias, processo tão rico para o desenvolvimento dos sujeitos.

Do mesmo modo, Brookfield (1995) afirma que pela percepção do outro é possível enxergar com mais clareza a própria prática. Para o autor, a discussão com os pares quebra o isolamento e cria novas possibilidades para a própria prática, assim como novos meios de analisar e responder aos problemas, além de possibilitar a abertura para questionamentos.

Entretanto, o autor alerta que é necessário que os envolvidos se engajem e assumam uma atitude aberta frente à interação, atitudes como respeito às diferenças, tolerância para ouvir, habilidade para se expressar, entre outras são necessárias para que as discussões se tornem críticas e auto-conscientes. Brookfield (1987:13) esclarece que pensar criticamente e tornar-se auto-consciente “significa que podemos justificar nossas idéias e ações. Talvez, o mais importante, significa que tentamos julgar a racionalidade dessas justificativas” [tradução minha<sup>28</sup>].

---

<sup>28</sup> It means we can give justifications for our ideas and actions. Most important, perhaps, it means we try to judge the rationality of these justifications.

Assim, essa transformação baseada nas discussões em grupo, apóia-se também nas pesquisas desenvolvidas por Vygotsky (1993/2003; 1934/2001) sobre o processo de internalização, como já discutido neste capítulo em seção anterior. Pela colaboração o sujeito vai transformando as discussões interpessoais em componentes intrapessoais, e internalizando novos componentes, construindo e reconstruindo-se em um processo constante para, desse modo, transformar progressivamente suas convicções. Como defende John-Steiner (2000:188):

Eu adicionaria que assumir riscos, mantidos por um suporte colaborativo, contribui para um ser em desenvolvimento e em transformação. Através da colaboração podemos transcender o limite da biologia, do tempo, do hábito e nos tornarmos mais completos, para além das limitações e talentos do indivíduo isolado. [tradução minha<sup>29</sup>]

Desse modo, é possível afirmar que o processo de internalização é estruturador do sujeito. A internalização e a transformação se ligam de forma dialética, um alimenta e dá condições ao outro. Pela internalização o sujeito se constitui e se transforma, do mesmo modo que se integra ao social, como discutido primeiramente por Marx e posteriormente por Vygotsky: o sujeito se transforma e transforma o meio. Daniels (2001:71) também contribui para essa discussão afirmando que “Vygotsky argumentava que era na comunicação que a compreensão social se tornava disponível para a compreensão individual”.

Nesse tipo de interação, a linguagem, como discutida por Vygotsky (1934/2001), assume papel decisivo na medida em que é compreendida, por um lado, como instrumento de comunicação e, por outro lado, como instrumento psicológico capaz de organizar o pensamento. Assim, pela linguagem o sujeito confronta suas concepções com as de seus pares, e pela interação e negociação dos conflitos cria novas representações. É nesse sentido, também, que as teorias discutidas nos encontros de formação e coletadas para análise, neste trabalho, possibilitaram que conceitos pautados no senso comum fossem confrontados e revistos, ou, em termos Vygotskyanos, os conceitos espontâneos criaram condições

---

<sup>29</sup> I would add further that taking risks, buoyed by collaborative support, contributes to a developing, changing self. Through collaboration we can transcend the constraints of biology, of time, of habit, and achieve a fuller self, beyond the limitations and talents of the isolated individual.

para o desenvolvimento dos conceitos científicos, encaminhando, desse modo, os sujeitos para reflexões e discussões cada vez mais consistentes.

Em suma é um espaço para auto-conhecimento, questionamentos de conceitos científicos rotinizados e alienados dos interesses a que servem, e que permite a todos atribuir a eles novos sentidos e produzir significados compartilhados, em um contexto de empoderamento (Magalhães, mimeo).

### *3.2. Quadro Teórico-Metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo*

Nesta seção objetivo discutir o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2003, 2006, 2005, 2006c; Bronckart & Machado, 2004 e Machado & Bronckart, 2005), apresentando os pressupostos teóricos que o embasam: a noção de representação, o agir geral e o agir de linguagem, e as questões relacionadas ao trabalho educacional. Em seguida, discuto os procedimentos de análise propriamente ditos: contexto de produção textual e as três camadas que constituem a organização de um texto, que compreendem a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, focando exclusivamente os aspectos utilizados neste trabalho para a análise dos dados.

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é uma corrente das Ciências Humanas que se inscreve no quadro epistemológico de diversas correntes da Filosofia e das Ciências Humanas que podem ser agrupadas no chamado interacionismo social (Bronckart, 1997/2003). Essa corrente se originou a partir das pesquisas de Vygotsky (1930/2003; 1934/2001) e se fundamenta essencialmente nos trabalhos desenvolvidos por esse autor, por Spinoza, Marx e Engels, Hegel e Darwin (Bronckart, 1997/2003:22).

A adesão a esses princípios faz do interacionismo social uma corrente que concebe, e não descarta, o desenvolvimento biológico humano, mas o compreende em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, e entende que as propriedades específicas das “condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização” (Bronckart, 1997/2003:21), pois preocupa-se com as formas de organização social e as formas de interação semiótica da espécie, que transformaram o organismo vivo em pessoa ao longo da história. Desse modo, o ISD, em estreita concordância como esses princípios, adere aos pressupostos

estabelecidos pelo monismo, pelo materialismo e pelo evolucionismo. E, portanto, compreende a evolução humana em uma perspectiva dialética e histórica.

O ISD, assim como o interacionismo social, rejeita a divisão entre as ciências humanas e sociais. De acordo com Bronckart (2006), o ISD não se apresenta como uma corrente propriamente lingüística, nem como uma corrente psicológica ou sociológica, e sim como uma “*corrente da Ciência do Humano*” e entende a linguagem como a problemática central e decisiva, o que justifica a adesão ao termo “*discursivo*”.

Por esse motivo, as “*ações situadas*” (ou ações significantes), constituem o seu foco de análise. Para o autor, “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursivos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (Bronckart, 2006:10), o que justifica a análise dos textos que circulam na escola para compreender as representações do agir que permeiam a prática pedagógica, como me proponho a fazer nesta dissertação.

Assim, de acordo com as teses desse movimento, o ISD defende que os processos de construção social e cultural e os processos de construção da pessoa são duas vertentes indissociáveis do processo de desenvolvimento humano. Assim, em oposição aos paradigmas dualistas, a epistemologia positivista comtiana e pós-comtiana, e, ainda, extrapolando o conceito de interdisciplinaridade, o ISD defende a idéia de uma única ciência do humano.

O conceito de representação discutido por Bronckart (1997/2003) é fundamental para o ISD. As pesquisas do autor apóiam-se nos estudos de Habermas<sup>30</sup>, mais especificamente nas discussões sobre o agir comunicativo. Segundo Bronckart (1997/2003), nas espécies animais a correspondência entre o estímulo e a resposta é direta, portanto, sua participação em uma determinada atividade<sup>31</sup> acontece por meio de representações não negociadas. No homem, diferentemente dos animais, as atividades acontecem por meio da cooperação entre os indivíduos, e são reguladas e mediadas pelas interações verbais; é essa dimensão que Habermas denominou de *agir comunicativo*.

---

<sup>30</sup> Habermas, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel* (Bronckart, 1997/2003:32-35).

<sup>31</sup> O termo *atividade*, com suas diferentes filiações teóricas, será discutido neste trabalho na seção sobre o Trabalho Educacional, do mesmo modo, tratarei dos termos *agir* e *ação*.

O agir comunicativo, de acordo com Bronckart (1997/2003), além de ser constitutivo do psiquismo especificamente humano, é também constitutivo do social. A linguagem teria sua origem na necessidade de acordo entre os indivíduos para a realização das diferentes atividades. Dessas negociações, surgiriam comportamentos denominados pelo autor como “*cooperação ativa*”, que teriam propiciado a estabilização das “*relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos*” (op.cit.:33).

Desse modo, os signos passaram a veicular as representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos chamados por Popper<sup>32</sup> e Habermas (1987) de “*mundos representados*”. Habermas distingue três mundos que podem ser considerados como dimensões das representações para os indivíduos: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O mundo objetivo corresponde às representações que os indivíduos possuem sobre o meio físico; o mundo social corresponde às modalidades convencionais de cooperação entre os indivíduos; e o mundo subjetivo representa os conhecimentos acumulados acerca das características próprias dos indivíduos, desse modo, é possível afirmar que as representações dos indivíduos são construídas coletivamente e veiculadas nos textos por eles produzidos.

Bronckart (1997/2003) esclarece ainda que, do mesmo modo que os significados veiculados nos textos não podem ser considerados estáveis, também os mundos representados se encontram em permanente transformação. O autor afirma, ainda, que a existência dos três mundos representados se deve à diversidade de conhecimentos construídos pela coletividade, e os textos produzidos por esses indivíduos carregariam as representações<sup>33</sup>, todas elas sociais, que cada um possui sobre os mundos representados, e o objetivo da análise dos textos neste trabalho é trazer à tona as representações construídas nesses textos.

Desse modo, as representações coletivas podem ser classificadas de acordo com os mundos: objetivo, social e subjetivo, sendo que as representações do

---

<sup>32</sup> Popper, K.R. 1972. *La connaissance objective*, 1991. (Bronckart, 1997/2003:33).

<sup>33</sup> O conceito de representação, discutido neste trabalho, relaciona-se às representações que os indivíduos constroem em seus textos (orais e escritos); isso não significa que essas representações sejam a expressão real do seu pensamento, como discutido por Machado, 2007 (Comunicação Pessoal).

---



---

mundo objetivo/físico podem ser medidas e constatadas, como exemplo, as ciências exatas; as representações do mundo social mostram a maneira de agir no social, como por exemplo, convenções sociais de comportamento; e as representações do mundo subjetivo, mostram as representações individuais, como o modo de agir individual. Assim, o agir humano não se baseia apenas na razão, mas nas representações desses três mundos.

As representações que são compartilhadas com o outro apresentam dois níveis de funcionamento, que correspondem à ordem do consciente e à ordem do inconsciente, e nesse processo de interação há intercâmbio entre os dois níveis. Machado (2007<sup>34</sup>) apresenta como exemplo para elucidar essa afirmação determinadas situações em que se conhece a informação a ser dada, mas se busca no consciente a maneira de dizer o que se deseja expressar. Com isso a autora afirma que *as palavras são 'funis' para as representações*.

Discutindo essa questão, Machado (2007) afirma que as representações sobre o trabalho do professor podem ser detectadas nos textos que *codificam modelos para o agir* e se dividem em: 1) textos prescritivos do trabalho do professor (e.g.: leis, documentos do Ministério da Educação, projetos das escolas, documentos regionais, entre outros; 2) textos que os próprios trabalhadores produzem sobre o próprio trabalho (e.g.: planejamentos, semanários, e outros semelhantes); e 3) textos produzidos por observadores externos.

Para Bronckart (2006) e Machado (2007), a importância de se analisar textos (orais e escritos) que se constroem *no* e *sobre* o trabalho educacional refere-se, entre outras razões, ao fato de contribuírem para se perceber as diferenças fundamentais entre o trabalho prescrito e o trabalho real, como será melhor discutido na próxima seção. Ou, como afirma Saujat (2004), o foco no trabalho do professor permite entender e criar condições para que ele não só realize o trabalho, mas também se realize no trabalho. Do mesmo modo, pela análise desses textos pode-se compreender e discutir com os professores a influência dos diferentes textos sobre o agir, e as representações do professor sobre diferentes aspectos relacionados ao seu trabalho, aspectos focados nesta dissertação.

---

<sup>34</sup> Machado (2007) – Comunicação Pessoal – Minicurso realizado no XVI InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada) realizado na PUC/SP maio/2007.

Portanto, para este trabalho o conceito de representação é fundamental, tendo em vista que, para atingir o objetivo de examinar e comparar diferentes versões de Currículos de Educação Infantil em três documentos, foquei a análise nas representações que se configuram sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos nesses documentos. Entendo ainda que as representações atribuídas à criança ao longo da história relacionam-se profundamente com a maneira com que se organizam as instituições de atendimento à criança pequena, como mostra Brunner (2001) em sua *Psicologia Popular*, pois, segundo o autor, as representações que os professores têm sobre como a mente das crianças funciona se relaciona diretamente com o tipo de prática por eles adotada. Machado<sup>35</sup> alerta, ainda, que o “surgimento de uma nova representação não implica no desaparecimento das anteriores”, por esse motivo a compreensão das representações sobre a criança e sobre as teorias de ensino-aprendizagem são praticamente indissociáveis e carregam marcas da história.

Nesse sentido, também afirmo que, do mesmo modo, não descarto a possibilidade de que as minhas próprias representações, que atravessam este trabalho, possam, em muitos momentos, se configurar no meu texto de forma muito parecida e até igual ao que discuto e critico, por mais que eu tente me despojar dessas representações, como discutirei nas conclusões deste trabalho.

### *3.2.1. O agir no quadro do ISD*

Nesta seção discuto as questões relacionadas ao agir geral e ao agir linguageiro separadas didaticamente visando sua compreensão no quadro do ISD. Bronckart (1997/2003; 2006) parte da concepção de linguagem como constitutiva do homem, como apontada nos estudos de Vygotsky (1934/2001) e Saussure (1916), para afirmar que as práticas linguageiras situadas são os principais instrumentos do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos e saberes, à identidade e às capacidades de agir das pessoas. Bronckart (2006c) discute o agir geral e o agir linguageiro, mas esclarece que a distinção entre os tipos de agir é meramente metodológica, de fato, os dois são inseparáveis e se encontram sempre em relação dialética.

---

<sup>35</sup> Machado (2007) - Comunicação Pessoal.

O agir geral se refere às práticas não verbais e o agir de linguagem se refere às práticas languageiras. O termo agir utilizado por Bronckart (2006:137) tem um sentido genérico, que envolve tanto a ação quanto a atividade, e corresponde a qualquer comportamento ativo de um organismo vivo. O autor destaca que a espécie humana foi a única capaz de operacionalizar um agir comunicativo verbal, e de mobilizar signos em forma de textos; embora o autor não rejeite o agir socializado das espécies animais, destaca que esse agir dos animais não é verbal.

O agir geral humano pode ser apreendido sob dois ângulos: 1) no ângulo das atividades coletivas; e 2) no da relação com os indivíduos singulares. As atividades coletivas correspondem às estruturas de cooperação/colaboração responsáveis pela organização das interações entre os indivíduos e o meio. Bronckart (2006:138) classifica as atividades coletivas em função de seus motivos antropológicos gerais que equivalem às atividades de defesa, educação, nutrição entre outras, e em função de suas propriedades estruturais que se referem às formações sociais de acordo com os instrumentos disponíveis.

O agir de linguagem, do mesmo modo, pode abranger as atividades coletivas, sob a forma de *atividades de linguagem*, cujo objetivo seria o de assegurar a compreensão necessária para a realização das atividades gerais, na forma de planejamento, regulação e avaliação dessa atividade. Bronckart (2006) chama o agir apreendido no nível dos indivíduos singulares como *ação geral*, sendo que, para o autor, ação envolve os motivos e objetivos de um indivíduo em particular.

Do ponto de vista externo (que vem de fora, do outro), a ação é o resultado das delimitações e avaliações sociais de linguagem relacionadas às atividades coletivas, ou seja, as avaliações conferem aos indivíduos capacidades de agir (mentais e comportamentais), bem como intenções e motivações, além da responsabilidade na realização da atividade. Com isso, os observadores externos atribuem aos indivíduos singulares que realizam um determinado agir o papel de atores frente à atividade, por esse motivo o termo ator é considerado neutro, só podendo ser classificado de acordo com a análise realizada no texto, verificando-se em que papel o actante se configura no texto.

Do ponto de vista interno, a avaliação social de linguagem é interiorizada pelo indivíduo, que a aceita, rejeita, ou reorganiza, de modo a tornar-se apto a realizar a avaliação em si mesmo. Bronckart (2006:139), afirma que, a partir daí, o

indivíduo cria uma “auto-representação de seu estatuto de ator e das propriedades de sua ação”. Nesse nível, a *ação de linguagem*, como parte da atividade de linguagem, coloca o indivíduo singular no papel de ator na medida em que lhe é atribuída responsabilidade por essa ação de linguagem.

Assim, Bronckart (2006c) afirma que o agente torna-se ator quando passa a se responsabilizar por suas ações nas diferentes atividades. O autor destaca, ainda, que todos os indivíduos são atores e agentes; sendo somente ator o indivíduo agiria sempre movido por seus motivos e intenções, por outro lado, somente agente o indivíduo não assumiria o papel de ser humano que pode agir e criar, seria sempre determinado pelo que vem do exterior.

Segundo Bronckart (2006), a atividade pertence à ordem do sociológico e a ação à ordem do psicológico, com isso uma atividade e uma ação de linguagem podem ser definidas com conceitos dessas disciplinas, dito de outro modo, sem que as propriedades lingüísticas de sua realização sejam previstas. A realização das ações de linguagem acontece por meio dos textos que, por sua vez, são construídos pela conexão entre os recursos lexicais e sintáticos disponíveis em uma determinada língua, e entre os modelos de organização textuais (gêneros), também disponíveis nessa língua.

O autor considera que os textos são correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo, do mesmo modo, um texto também pode ser definido como correspondendo empírico/lingüístico de uma ação de linguagem. Bronckart (2006) alerta ainda que, de modo paradoxal, um texto mobiliza unidades lingüísticas, mas não pode ser considerado como uma unidade lingüística, tendo em vista que suas condições de abertura, fechamento e de planejamento são geradas exclusivamente pela ação que o gerou, independentemente do lingüístico; por esse motivo, o autor considera que o texto é uma unidade comunicativa.

### *3.2.2 Subsídios para compreensão do trabalho educacional*

Nesta seção discuto o significado de: trabalho, agir, ação, atividade, trabalho realizado e trabalho real. Segundo Bronckart (2006) os termos *trabalho* e *atividade*

assumem diferentes posições teóricas, desse modo cabe esclarecer a opção pelos termos agir, atividade e ação adotada pelo ISD.

Para Bronckart (2006) o termo *trabalho* está relacionado com uma ampla gama de significados, de modo geral, trabalho pode ser entendido como um tipo de atividade ou prática. O autor especifica, no entanto, que essa atividade tipicamente humana tem sua origem nos tempos remotos do início da história da humanidade, tendo em vista que se constituiu como uma forma de organização coletiva que tinha como finalidade garantir a sobrevivência dos membros do grupo. O trabalho requer que as diferentes tarefas sejam distribuídas pelos membros do grupo que assumem diferentes papéis e responsabilidades, constituindo a hierarquia ou divisão do trabalho. Com base nesses conceitos, o autor apresenta as seguintes questões:

[...] em que medida a atividade é intencional, voluntária, consciente?, – conseqüentemente, qual é a responsabilidade de um determinado agente na condução e no sucesso de uma atividade?, – em que medida as atividades são determinadas, limitadas por fatores externos ou, ao contrário, são livres e criativas? Além disso, como determinar o que é uma atividade justa, adequada, desejável, em oposição a atividades que não o seriam (o que nos remete às questões da ética da atividade)? (Bronckart, 2006:209-210).

Para Bronckart (2006) há uma lacuna nos estudos relacionados às questões apresentadas, ao examinar três teorias<sup>36</sup> que se propuseram a discutir essas questões: 1) Semântica da ação, herdada de Wittgenstein e de Anscombe e reformulada por Ricoeur (1977) que enfatiza a ação como uma intervenção deliberada de um agente humano, sendo que esse agente é portador de motivo, intenção e capacidade; 2) Teoria da Atividade, Leontiev (1978) discute atividade coletiva mediada voltada para um motivo; e 3) Arquitetada por Bühler (1934) e Schütz (1998), que tenta articular as duas concepções anteriores, compreendendo a ação como um processo de pilotagem, sendo o agente o piloto das ações, que sofre restrições internas e externas. Portanto, o sujeito tem grande importância assim como o coletivo, representado pelas diferentes restrições sociais e materiais.

---

<sup>36</sup> Para ver mais sobre essas teorias: Bronckart, 2006: 210-212.

De acordo com Bronckart (2006), essas posições teóricas levantam dois pontos para reflexão: 1) nomeiam um agir de *ação* e *atividade* como resultado de um processo interpretativo, que correspondem aos comportamentos humanos observáveis. Bronckart (2006) esclarece que qualificar os comportamentos observáveis implica na aceitação de que esses comportamentos se constituem, também, por propriedades não observáveis diretamente, mas que orientam e determinam esses comportamentos; 2) problema de semiologia: termos como atividade, ação e agir são utilizados em diferentes paradigmas e sob diversas conceituações, com pouca definição, com diferentes orientações e sem qualquer unidade.

Segundo Bronckart (2006; 2006c), como se constata, o termo atividade é utilizado em inúmeras teorias, sendo que há pouco consenso entre elas. O autor enumera alguns desses conceitos: a Teoria da Atividade articulada por Leontiev (1978); o conceito de atividade oriundo da Ergonomia da Atividade; e a Atividade como discutida por Clot (2004). A seguir discuto brevemente cada um desses três conceitos, para em seguida, discutir a atividade no quadro do ISD.

Tomando como ponto de partida o conceito de mediação, desenvolvido por Vygotsky (1930/2003; 1934/2001), Leontiev (1978) entende a atividade como um modo de agir orientado para um objeto. Para esses autores, a atividade supre uma necessidade e busca um resultado, mediada por uma ferramenta. Desse modo, “as atividades humanas são consideradas por Leontiev, como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos” (Oliveira, 1997:96) e realizada por ações com fins a serem alcançados. Claramente inspirado em Leontiev (1978:62-63), Kozulin (2002) aponta que o objeto de uma atividade é o seu verdadeiro motivo.

A palavra ergonomia, do ponto de vista etimológico, designa a “*ciência do trabalho*” (Souza-e-Silva 2004:86). Os estudos atuais no campo da ergonomia, oriundos da França, vêm ganhando espaço no Brasil<sup>37</sup>; o objetivo dessa ciência consiste em pesquisar o homem em situação de trabalho, estudando as condições e os resultados, para compreender e transformar a atividade em si, rever o prescrito, enfim, aperfeiçoar a situação de trabalho. Amigues (2004:39), de acordo com essa

---

<sup>37</sup> Trabalhos desenvolvidos por Machado (2004) e Souza-e-Silva (2004) são responsáveis pela veiculação dos estudos orientados pela Ergonomia da Atividade no Brasil. Do mesmo modo, teses desenvolvidas no LAEL/PUC SP têm contribuído para as discussões e aprofundamento desses estudos (eg: Abreu-Tardelli, 2006; Mazzillo, 2006; Lousada, 2006; entre outros).

abordagem, distingue tarefa de atividade, sendo que a tarefa equivale “ao que deve ser feito” e atividade corresponde ao que “o sujeito faz mentalmente para realizar uma tarefa”.

Clot (2004) é responsável pela ampliação dos estudos sobre o trabalho realizado em ergonomia, mas no campo da Psicologia, em que constituiu a Clínica da Atividade, com base em Vygotsky e em Bakhtin. Para o autor, o trabalho engloba a atividade e a tarefa, sendo que a tarefa refere-se às prescrições, e atividade ao realizado e ao real da atividade. Para compreender essa afirmação, é necessário esclarecer o que, segundo o autor, se entende por atividade realizada, real da atividade, prescrição e gênero da atividade.

A atividade realizada é o observável, ao passo que o real da atividade é o que não se vê, mas que faz parte de todo o processo, desde a elaboração da atividade até a sua realização. O real da atividade é o *como*, ou as lutas internas pelas quais os sujeitos passam para realizar determinada tarefa. Prescrição aponta para todo documento elaborado previamente que visa regulamentar determinado trabalho. Clot (2004), inspirado nas idéias de Bakhtin (1984/1992), atribui ao gênero da atividade o mérito de reunir o repertório de atividades comuns, englobando o coletivo do trabalho, ou *métier* como discutido por Saujat (2004), oferecendo uma estabilidade momentânea à atividade.

Apoiando-se também em alguns estudos da Ergonomia, o ISD utiliza os conceitos de trabalho realizado, trabalho real, trabalho prescrito, mas acrescentando o conceito *trabalho representado* para designar as representações que o trabalhador tem sobre o seu trabalho (Bronckart, 2006:227). Segundo o autor, a ergonomia contemporânea tem como objetivo mostrar o conjunto das diferenças existentes entre o trabalho prescrito e trabalho real, deixando claro que, apesar das pesquisas já realizadas e dos resultados obtidos, o campo de investigação voltado para o trabalho real ainda é extenso, tendo em vista que muito se tem ainda por desvendar sobre a atividade do trabalhador.

O termo *atividade* é utilizado para designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado; e *ação*, para designar uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular, ou seja, atividade designaria um agir coletivo e ação um agir individual. Portanto, no quadro do ISD,

os termos atividade e ação assumem estatuto teórico ou interpretativo, sendo que teórico quando definido, e interpretativo quando analisado e/ou avaliado.

Como já apresentado, o termo *agir* é utilizado de forma genérica e corresponde a qualquer comportamento ativo de um organismo vivo, ou serve para “designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos, e, portanto, para dar nome ao “dado” que podemos observar” (Bronckart 2006: 213). Para exemplificar, é possível utilizar uma situação de aula em que uma professora determina a realização de uma pesquisa. Podemos distinguir o agir da professora de propor a pesquisa, e o agir dos alunos em realizá-la.

Bronckart (2006) e Bronckart & Machado (2004) desenvolveram uma semiologia buscando uma relativa estabilidade para os termos utilizados pelo ISD. De acordo com os autores, o agir-referente/geral pode pertencer a diversas ordens e se constitui em contextos econômico-sociais específicos, como um trabalho, implicando diversos tipos de profissionais e sendo decomposto em tarefas.

O agir se desenvolve temporalmente em um *curso do agir*, que permite assinalar cadeias de atos e/ou de gestos. Por exemplo, utilizando o exemplo de uma professora, a cadeia de atos da professora seria: escrever na lousa a pesquisa, entregar material para realização da pesquisa, determinar a data de entrega, e assim até a concretização desse agir.

No plano motivacional do agir, os autores consideram que se pode detectar *determinantes externos*, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os *motivos*, que são as razões de agir interiorizadas por uma pessoa singular. No plano intencional, os autores apresentam as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validadas, e as *intenções*, que são os fins do agir interiorizados por uma pessoa singular.

Utilizando o mesmo exemplo, podemos destacar os motivos (retroativo - antes da ação) e as intenções (proativo - depois da ação). O motivo da professora de ordem externa é a prescrição de atribuir notas aos alunos, e o motivo dos alunos é receberem a nota; o motivo de ordem interna é a crença da professora de que esse tipo de exercício contribui para a aprendizagem, e o motivo dos alunos corresponde a conseguir realizar os exercícios. A intenção da professora é mediar a



aprendizagem dos alunos, e a intenção dos alunos é que com a realização da pesquisa poderão dominar a matéria.

E, no plano dos recursos para o agir, Bronckart & Machado (2004) destacam os instrumentos, que compreendem tanto os artefatos materiais e simbólicos disponíveis quanto os *modelos do agir* disponíveis no meio social, e *as capacidades*, isto é, os recursos mentais e comportamentais que são atribuídos a uma pessoa singular. Por exemplo, os livros, a internet, e outros podem ser considerados os instrumentos materiais, assim como as instruções da professora podem ser consideradas como o instrumento simbólico. Com relação às capacidades, distinguimos as capacidades de ler, de escrever, de sintetizar, de classificar e outras que os alunos possuem e que são mobilizadas para a realização do trabalho escolar.

Em decorrência disso, pode-se ter outra distinção referente aos indivíduos que intervêm no agir. O termo *actante* é utilizado para qualquer pessoa implicada no agir; os termos *ator* e *agente* são utilizados no plano interpretativo, sendo que o termo *ator* é utilizado quando as formas textuais colocam o actante como fonte de um processo e lhe atribuem capacidades, motivos e intenções; o termo *agente*, por outro lado, é utilizado quando as formas textuais não lhe atribuem essas propriedades, por esse motivo, essas designações são consideradas neutras e só podem ser atribuídas interpretações (*ator* ou *agente*) após a análise, que determinará de que forma a pessoa aparece implicada no texto. O quadro a seguir sintetiza as idéias apresentadas.

Quadro 5. Quadro Síntese dos Elementos do Agir

ELEMENTOS DO AGIR	
<b>Plano Motivacional – Retroativos (antes da ação)</b>	
Determinantes Externos – coletivo -De natureza material ou da ordem das representações sociais	Determinantes Internos – individual -Motivos, razões de agir interiorizadas por uma pessoa singular
<b>Plano Intencional – Proativos (depois da ação)</b>	
Finalidades – coletivo - Socialmente Validadas	Intenções – individual - Fins do agir interiorizados

<b>Recursos para Agir</b>		
Instrumentos - Artefatos Materiais - Artefatos Simbólicos	Modelos de agir - Encontrados no meio social	Capacidades - Recursos mentais - Recursos comportamentais
<b>Indivíduos que intervêm no Agir</b>		
Actante - Termo neutro que antecede a análise do texto	Ator - Se configura no texto com capacidades, motivos e intenções	Agente - Se configura no texto sem capacidades, motivos e intenções

Segundo Bronckart (2006c), a linguagem humana, empiricamente, só existe como prática (práxis), essa é a sua essência. O autor afirma que a função da linguagem é: 1) organizar o agir geral e; 2) (como resultado dessa organização) estabilizar e estocar os conhecimentos. Com essa afirmação, Bronckart (2006c) se coloca radicalmente contra posições que assumem como função primeira da linguagem a de estabilizar, estocar e expressar os conhecimentos, e que relegam ao segundo plano, a função de organizadora do agir (e.g. Pragmática oriunda de Chomsky).

Desse modo, para Bronckart (2006; 2006c) a linguagem se manifesta por meio dos textos, e são estes que organizam o agir geral e são co-construídos com esse agir, por esse motivo não é possível desvincular o agir geral e o agir linguageiro, pois como afirma o autor, ambos derivam do mesmo processo.

No quadro do ISD entende-se que é no agir linguageiro que surgem os textos (orais e escritos) por meio dos quais o ser humano age sobre o mundo e interage com seus pares. Para Bronckart (2006:193), todo texto é o correspondente empírico ou lingüístico de um agir linguageiro e sua estrutura interna é marcada por essa dimensão praxiológica fundamental; esse agir linguageiro está articulado ao agir não verbal ou *geral*, e, conseqüentemente, os textos devem ser analisados nas suas relações com esse agir geral. O autor destaca que os textos podem ser considerados como correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem (Op. Cit.:139).

Bronckart (2006c) afirma ainda que, do mesmo modo que há diversidade no agir geral (atividades coletivas), há diversidade nos textos produzidos por

qualquer sociedade. Para cada tipo de agir geral teríamos um conjunto de textos apropriados a esse determinado agir. Para dar conta dessa diversidade o indivíduo recorre às indexações sociais no nível dos pré-construídos<sup>38</sup>.

Os indivíduos possuem conhecimento parcial sobre esses pré-construídos que lhes fornecem o conhecimento necessário sobre essa diversidade de textos, de modo que o indivíduo se torna capaz de selecionar o texto adequado de acordo com o lugar em que se encontra e com o agir a ser realizado. Por exemplo, a diferença entre os textos formal e informal utilizados em situações específicas que determinam um ou outro agir.

Foi para dar conta dessa variabilidade de textos disponíveis que a noção de *gênero de discurso* se originou como um elemento de aprendizagem, como lembra Bronckart (2006c), exemplificando essa afirmação com idéias de Aristóteles sobre gêneros, que foram idealizados pelo filósofo com o objetivo de ensinar seus discípulos. Assim, os indivíduos se apropriam dos gêneros, que podem ser considerados elementos de aprendizagem favorecidos pela reflexão, além de possibilitarem a comunicação entre os indivíduos.

### ***3.2.3 Questões sobre os textos que codificam o trabalho educacional***

Bronckart (2006c), inspirado em Ricoeur, esclarece que existem textos que se encontram no nível dos pré-construídos, preexistentes a qualquer agir individual que fornecem *modelos do agir* em diferentes situações. Assim, existem também textos que ilustram formas do agir humano e que permitem compreender as ações humanas, tanto no / quanto fora do contexto de trabalho. Os textos literários são exemplos de textos que não se configuram como prescrições propriamente ditas, mas representam modelos do agir em diferentes situações sociais.

Bronckart (2006c) apresenta os seguintes tipos de textos que se configuram como modelos do agir, em contexto de trabalho:

- o Textos Prescritivos: configuram-se como textos de outros sobre o agir futuro do actante. São textos que antecipam e que fornecem uma imagem do agir,

---

<sup>38</sup> Para Bronckart (2006c) os pré-construídos podem ser entendidos como modelos que já estão no mundo e funcionam como recursos para o agir. O autor distingue os seguintes pré-construídos: 1) atividades organizadas em formações sociais; 2) os mundos formais do conhecimento (Habermas) e; 3) os textos.

---

ou seja, uma representação do agir do ponto de vista dos pre-construídos institucionalizados e que, desse modo, são dependentes de determinadas estruturas sociais. O autor salienta que essa definição é genérica, considerando-se que, de acordo com sua estruturação, os textos podem ser prescritivos *strictu sensu* (eg. RCNEI, PCN), e por outro lado, podem ser textos que veiculam prescrições de forma indireta, e se configuram aparentemente com o objetivo de fornecer uma boa imagem sobre a instituição que os produz para a sociedade em que circulam (e.g. Jornais internos das empresas).

Bronckart & Machado (2005) discutem o texto prescritivo, em contexto escolar, e afirmam que a busca da homogeneização do trabalho escolar se configura nos textos prescritivos, podendo incidir sobre toda a organização da escola, como a distribuição das classes, a organização do espaço-tempo, os objetivos e práticas de ensino, e todos os outros aspectos que fazem parte da escola, bem como do trabalho realizado.

Os autores acrescentam que o texto prescrito é inacabado e está em constante transformação, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar e de seus protagonistas (professores, alunos, família, e outros). Apesar da constante transformação do texto prescrito, os autores, inspirados em Adam (2001)<sup>39</sup> apresentam três propriedades enunciativas centrais que marcam esse tipo de texto:

1. Procedem de um especialista, ou *expert*, mas sua presença enunciativa não é marcada, ou seja, há o apagamento do autor;
2. O destinatário é mencionado, explícita ou implicitamente (marcado pelos pronomes você, nós ou oculto, seguidos de verbo no infinitivo);
3. Parece ser regido por um contrato implícito de verdade, de garantia de sucesso se o destinatário cumprir todos os procedimentos indicados; é o “*contrato de felicidade*”.

---

<sup>39</sup> Adam, J.M. 2001. Entre conseil et consigne: lês genres de l’action. *Pratiques*, 111/112:7-38

Machado & Bronckart (2005) discutem, inspirados em Paveau (1999)<sup>40</sup>, os protagonistas que se configuram nos textos prescritivos, sendo que Bronckart (2006) afirma que *instituição, projeto, procedimentos, professores, alunos* podem se configurar como protagonistas humanos e não humanos, sendo instaurados como *atores* responsáveis por partes do agir, que são *agentivizados*, isto é, são apresentados como responsáveis por determinado agir.

Os autores destacam três tipos de protagonistas: A - o produtor do discurso (não marcado); B - o agente do fazer prescrito, e C - o beneficiário desse fazer, sendo que beneficiário é aquele para quem a ação se destina. A relação entre os protagonistas discutida pelos autores pode ser representada com o seguinte esquema:



Citando Faïta<sup>41</sup> (2003 s/p), os autores destacam que a formulação do texto prescritivo acentua o caráter de atos diretivos do dizer e do fazer.

- o Textos de auto-interpretação: Configuram-se como textos produzidos pelos próprios actantes e que têm como objetivo prescrever seu próprio agir. Os planejamentos que os professores realizam, como forma de organizar seu agir em sala de aula, são um exemplo desse tipo de texto. São considerados também textos de auto-interpretação os textos produzidos oralmente pelo trabalhador relacionado ao seu agir, como, por exemplo, as reuniões entre professores, ou conversas informais que relatam seu trabalho.
- o Textos interpretativos de observador externo: são feitos por outras pessoas e não pelo próprio actante. No caso dos professores, pelos próprios colegas de trabalho, ou pelo coletivo de trabalho, por pesquisadores, entre outros.

---

<sup>40</sup> Paveau, M.A. 1999. Lês discours dès instructions officielles au Lycée em 1995: jeux et enjeux énonciatifs. *Pratiques*, 101/102:10-20.

<sup>41</sup> Faïta, D. 2003. *Apport dès sciences du travail à l'analyse dès activités enseignantes*. Work paper.

Discutindo o mesmo tema, Filliettaz (2004) apresenta um grupo de textos que tem como objetivo transmitir alguns pré-construtos, e são denominados pelo autor de *procedimentais*, que correspondem a um discurso anterior que prefiguram a ação. Ao mesmo tempo, essas produções discursivas utilizam recursos lingüísticos que colocam em funcionamento uma prescrição com tom diretivo e designam condutas a outras instâncias, ou seja, indicam os procedimentos a serem realizados por um actante.

Assim, o autor caracteriza esses textos em três dimensões, que indicam diferentes níveis de tradução do agir, estabelecendo uma distinção entre prefiguração, prescrição e procedimento:

- Nível prefigurativo: corresponde a um discurso antecipatório com a finalidade de prefigurar a ação: transmitir a alguém as informações *ditas* necessárias para a realização de uma ação futura, constituindo-se em uma antecipação da ação. Esse nível relaciona-se ao conteúdo, ao que é dito no texto, visa a um certo objetivo, a levar a um certo agir.
- Nível prescritivo: equivale às formas de prefiguração, mas em tom diretivo, podendo variar da sugestão à ordem, sendo de certa forma incitativos. Relaciona-se à forma / ao modo como a ação é convencionalmente veiculada, baseando-se nos dispositivos enunciativos.
- Nível procedimental: explicita *como fazer*, e as condutas a serem realizadas pelo destinatário visando à transformação de um estado inicial em um novo estado. Traz um conjunto organizado de operações em busca de um efeito, de uma intenção, uma realização. Esse nível relaciona-se ao efeito que se quer produzir, expressando a organização dos conteúdos, das ações representadas.

Desse modo, pode-se inferir que as discussões acerca da prescrição e sua utilização nas escolas, algumas vezes apoiadas no senso comum, apontam para a necessidade de o professor conhecer e se apropriar dos textos prescritivos, como se a utilização desse tipo de material fosse uma consequência direta da leitura. Machado (no prelo) apresenta uma discussão fundamental para o debate sobre os

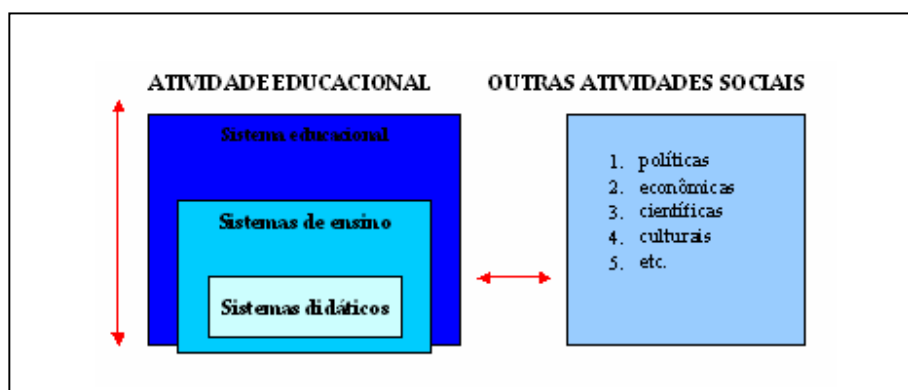
textos prescritivos ao investigar o percurso da prescrição até chegar às escolas e as transformações que incidem sobre esse material.

A autora explica esse percurso com o conceito de transposição didática, inspirada pelos pesquisadores da Didática francesa de disciplinas<sup>42</sup>, e a define como:

As transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes (Machado, no prelo).

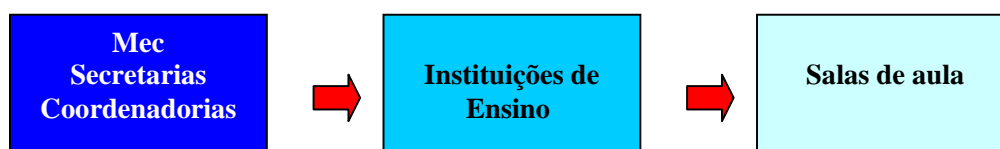
Para Machado a transposição didática se desenvolve nos três níveis da atividade didática: 1) Sistemas Educacionais que corresponde às instâncias maiores do ensino, como MEC, Coordenadorias Regionais, e outras; 2) Sistemas de Ensino que compreende as instituições construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades estabelecidas pelo sistema educacional, como as escolas, os programas, os instrumentos didáticos e outras e; 3) Sistemas Didáticos que representam as classes em que se desenvolve o trabalho educacional: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento (pólos de conhecimento). Como ilustra o quadro a seguir:

Quadro6. Diferentes níveis da atividade educacional. (Machado, no prelo).



<sup>42</sup> A autora destaca principalmente: Chevallard, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage. 1985. [Reedição aumentada em 1991] ; Verret, M. *Le temps des études*, 2 vol.. Paris: Honoré Champion. 1975.

A transposição didática ocorre em três etapas básicas, como discute Machado (no prelo). Na primeira etapa as diretrizes gerais para a atividade educacional, assim como as finalidades que se espera atingir, são traçadas no nível do sistema educacional. Na segunda etapa os *conhecimentos a serem ensinados* se transformam em *conhecimentos efetivamente ensinados* pelos professores, sendo que essa etapa sofre a interferência individual de cada professor de acordo com a forma como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. E na terceira e última etapa, os conhecimentos se transformam em *conhecimentos efetivamente aprendidos* pelos alunos.



Machado (no prelo) identifica os seguintes efeitos sobre os conhecimentos no processo de transposição didática: 1) autonominização dos conceitos e noções selecionados, por serem utilizados de forma isolada da teoria global e da problemática científica original em que se ganham um sentido específico, são dadas interpretações e sentidos diferentes; 2) despersonalização: perdem a(s) voz(es) do(s) autor(es) que os construíram, são postos como verdades incontestáveis, procedente de um saber público e consensual; 3) reificação: as noções e conceitos passam a ser considerados como objetos naturalizados, evidentes em si mesmos; 4) dogmatização: se dá como consequência dos outros fenômenos.

A autora destaca que essa transposição não é neutra e isenta de controle; no nível do Sistema Educacional, a seleção dos conteúdos é realizada de acordo com a ideologia predominante, com o que se deseja de fato ensinar, e conseqüentemente com o tipo de sujeito que se espera formar, como discutido na seção referente à seleção dos conteúdos no currículo.

#### ***4. Procedimentos para análise de textos no quadro do ISD***



Tendo apresentado os conceitos teóricos fundamentais que embasam o ISD, nesta seção apresento os procedimentos utilizados na análise dos textos.

Segundo Bronckart (1997/2003:97), a organização de um texto é constituída por três camadas superpostas que são: 1) a infra-estrutura geral do texto; 2) os mecanismos de textualização e; 3) os mecanismos enunciativos; nota-se, todavia, que essa distinção é puramente didática, na prática os três níveis se apresentam em constante interação.

A infra-estrutura geral do texto é o nível mais profundo e se constitui pelo plano geral do texto. O plano geral, por sua vez, corresponde ao conjunto dos conteúdos temáticos de um texto; os tipos de discurso (discurso interativo e discurso teórico, pertencentes ao eixo do expor; relato interativo e narração, do eixo do narrar); e as seqüências, retomadas de Adam (1992) e reconceitualizadas por Bronckart (1997/2003), que são modos de planificação da linguagem dentro do plano geral do texto (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal) e outros modos de planificação que podem ser combinadas em um mesmo texto.

Os mecanismos de textualização, que constituem o nível intermediário da organização do texto, têm como finalidade estabelecer coerência temática (conexão, coesão nominal e coesão verbal).

Os mecanismos enunciativos são o último nível de organização do texto e propiciam a coerência pragmática do texto, esclarecem os posicionamentos enunciativos (instâncias que assumem o que é enunciado no texto) e expressam as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático que são chamadas de modalizações; e as vozes, integrantes dessa camada, assumem a responsabilidade pelo enunciado. A seguir apresento os conceitos utilizados nesta dissertação, que são: 1) contexto sócio-interacional; 2) tipos de discurso; 3) modalizações.

#### ***4.1 Contexto socio-interacional***

A ação de linguagem “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (Bronckart, 1997/2003:99). Uma ação de linguagem pode ser oral ou escrita. Segundo o autor, para se descrever uma

ação de linguagem é necessário identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático que são mobilizados.

Para Bronckart (1997/2003) a ação de linguagem pode ser externa quando descreve os mundos formais do conhecimento (mundo objetivo/físico, mundo social e mundo subjetivo), e interna quando se remete às representações sobre os mundos formais, tais como o agente as interiorizou, sendo que a situação de ação interiorizada é a que realmente influencia a produção de um texto empírico. Assim, a análise elucida somente hipóteses sobre as representações do agente-produtor sobre essa situação de ação interiorizada.

O contexto de produção pode ser definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma com que um texto é organizado” (Bronckart, 1997/2003: 93). O autor destaca que são considerados exclusivamente os fatores que exercem influência “necessária (não mecânica)”, excluindo-se os fatores referentes a múltiplos aspectos como os exemplificados pelo autor: estado emocional do produtor, condições climáticas, entre outros.

#### 1) Contexto físico de produção do texto:

- o O lugar físico da produção (Exemplo: a sala de aula da escola X; a sala da direção da creche X).
- o O momento da produção (Dia, hora e outros aspectos temporais).
- o O emissor (pessoa que produz fisicamente o texto)
- o O receptor (pessoa(s) que pode(m) receber concretamente o texto).
- o Suporte (como o texto é veiculado: jornal, livro, revistas, rádio, meio eletrônico, entre outros).

#### 2) Contexto social de produção do texto:

- o O lugar social (do emissor/enunciador; do receptor/destinatário; a atividade; o quadro social de onde se origina o texto - escola ou creche).
- o O papel social do enunciador (Exemplo: professor, coordenador, pai)
- o O papel social do(s) destinatário(s) (Exemplo: alunos, filhos, professores).

- o O objetivo e os efeitos desejados (risos, gestos, respostas verbalizadas, atitudes ou expressões).

O conteúdo temático é definido pelo autor como “o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentados” (Bronckart, 1997/2003: 97), ou seja, são as informações traduzidas pelas unidades da língua utilizada. Tal conteúdo temático pode ser composto de temas relativos ao mundo físico (por exemplo, relacionadas a um animal), ou ao mundo social (por exemplo, os valores sociais de um grupo), ou ao mundo subjetivo (por exemplo, um relato pessoal). Pode, ainda, combinar dois ou três desses mundos.

Da mesma forma que a situação de ação de linguagem, as informações do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. São conhecimentos adquiridos que se relacionam com a sua experiência e nível de desenvolvimento, estando armazenados e organizados em sua memória antes mesmo da ação de linguagem.

Quando ocorre uma ação de linguagem e um texto é produzido, esses conhecimentos são reestruturados, a mobilização em texto requer uma organização dos conhecimentos prévios. Além disso, pelo fato de serem semiotizados, os conhecimentos se organizam em mundos discursivos, cujas coordenadas são diferentes das do mundo ordinário. A reestruturação desses conhecimentos prévios relaciona-se ao tipo de discurso mobilizado.

#### ***4.2 Os Tipos de Discurso***

Para compreender tipos de discurso, Bronckart (1997/2003:15) faz a seguinte distinção:

[...] gêneros, como formas comunicativas (romances, editorial, enciclopédia, etc.), que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem, enquanto os tipos de discurso (narração, discurso teórico, etc.) serão considerados como formas lingüísticas mais específicas que entram na composição dos gêneros.

O autor afirma que se inspirou em Adam, Bakhtin, Benveniste e Weinrich, principalmente, para idealizar o que ele nomeou como tipo de discurso (Op. Cit.:16). Os tipos de discursos são assim designados por Bronckart (1997/2003) e podem ser compreendidos como:

formas lingüísticas identificáveis no texto e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos **enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional (Bronckart, 1997/2003:149).

Antes de continuar com as discussões sobre os tipos de discurso, é necessário entender a infra-estrutura textual, como parte da organização global do texto, que possibilita a visualização dos tipos de discurso e das seqüências, e a noção de mundos discursivos que possibilita o entendimento dos tipos de discurso, como discutida por Bronckart (1997/2003; 2006); portanto, a seguir apresento a infra-estrutura textual e os mundos discursos, para em seguida, retomar a discussão inicial desta seção.

#### 4.2.1 Infra-estrutura textual

A infra-estrutura textual, ou seja, a primeira camada da organização de um texto engloba o plano geral do texto, que por sua vez organiza o conteúdo temático: os tipos de discurso, as seqüências e outras formas de organização não canônicas, referentes às diferentes formas de organização locais. O plano global do texto é responsável pela organização do conteúdo temático, como demonstra o exemplo a seguir:

Quadro 7 - Exemplo de Plano Global do Texto (Mazzillo, 2006:59).

Texto	Plano Global do Texto
Bolo de Fubá	Título
3 ovos inteiros ½ copo (americano) de óleo 3 colheres (sopa) de farinha de trigo 1 copo de açúcar 3 colheres (sopa) de queijo ralado 1 copo de fubá	Apresentação dos ingredientes

---

1 colher (sopa) de margarina 1 colher (sopa) de pó Royal erva doce a gosto	
Bata tudo no liquidificador. Unte uma assadeira redonda; junte o creme batido. Asse em forno médio.	Modo de preparo

O exemplo apresentado por Mazzillo (2006) é ilustrativo e permite uma fácil visualização de como um texto se organiza em torno do conteúdo temático na seguinte seqüência: título, apresentação dos ingredientes, preparo. A organização global de um texto permite, ainda, que se identifique no texto analisado o tipo de discurso utilizado nos segmentos dos conteúdos temáticos e as seqüências (narrativa, explicativas, descritiva, argumentativa e dialogal), se for o caso.

#### 4.2.2 Os *Mundos Discursivos*

Os mundos discursivos organizam-se com base em dois subconjuntos de operações. Primeiro subconjunto: organiza o conteúdo temático em relação às coordenadas gerais de um texto e as coordenadas do mundo ordinário onde se realiza a ação de linguagem de que o texto se origina; segundo subconjunto: articula, de um lado, as diferentes instâncias da agentividade (personagens, grupos, instituições, e outros) e sua inscrição espaço-temporal, e, por outro lado, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção).

O primeiro subconjunto, responsável pela organização do conteúdo temático em relação às coordenadas gerais de um texto, apresenta duas outras possibilidades, sendo que a primeira ocorre quando as coordenadas são apresentadas como disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem; e a segunda possibilidade ocorre quando as coordenadas organizadoras do conteúdo temático se apresentam como conjuntas às da ação de linguagem. Os exemplos a seguir ilustram essa explicação:

Era uma vez um lugar mágico... = DISJUNTO

Referência espaço/temporal distante da ação de linguagem.

Hoje estudei muito = CONJUNTO

Referência espaço/temporal coincidente com a da ação de linguagem.

De acordo com Bronckart (1997/2003:152-154), se o conteúdo temático é organizado em um mundo distante ou disjunto da situação de ação de linguagem, as representações mobilizadas referem-se a fatos passados, atestados ou não, ou a fatos futuros, possíveis ou imaginários, havendo assim uma *ancoragem* em um dado espaço-tempo por meio de formas lingüísticas temporais, como: ontem; aconteceu faz tempo; no ano passado; em 2007; entre outros, e em um dado espacial, como: Era uma vez...; Havia um lugar distante daqui; entre outros. Desse modo, os fatos são narrados como se fossem passado ou futuro e podem, de fato, ser colocados em um mundo autônomo ou atemporal. Como mostra o exemplo a seguir:

Quadro 8. Exemplo Narrar disjunto.

NARRAR = DISJUNTO
<i>Meses atrás</i> uma bela menina entrou alegremente por esta porta, e tudo mudou desde então.

Pode ocorrer, também, do conteúdo temático não estar ancorado em nenhuma origem específica, mas fazer referência direta ou indiretamente às coordenadas do mundo da situação de ação de linguagem, desse modo são conjuntos à ação de linguagem e, portanto, acessíveis ao mundo ordinário. Nesses casos os fatos são expostos e não narrados. Como mostra o exemplo a seguir:

Quadro 9. Exemplo Expor conjunto.

EXPOR = CONJUNTO
<b>De fato, este livro é um exemplo claro de como estamos tratando <i>nossos idosos</i>.</b>
Verbo é = referência de tempo atual Nossos idosos = referência indireta (implícita) do tempo atual

Assim como o primeiro subconjunto apresenta duas possibilidades, o segundo subconjunto, operações de explicitação da relação do autor (produtor) com os parâmetros físicos da ação de linguagem, do mesmo modo, apresenta duas possibilidades. Quando o texto apresenta referências explícitas aos parâmetros da ação de linguagem em curso considera-se que há implicação e, ao contrário,

quando não há referência aos parâmetros materiais da ação de linguagem, o texto é considerado autônomo. Como mostram os exemplos a seguir:

Quadro 10. Exemplo de texto implicado e autônomo.

<b>Eu fui à biblioteca ontem = IMPLICADO</b>		
Eu = agente responsável pela ação de linguagem.	à biblioteca = referência de lugar	ontem = referência de tempo (ontem em relação à ação de linguagem).
<b>Estudar engrandece o homem = AUTÔNOMO</b> Não há referência de pessoa, espaço e tempo.		

Com base no exemplo anterior, é possível perceber que as referências ao mundo ordinário são explícitas, para tanto, o agente produtor recorre às referências dêiticas, ou seja, às unidades que remetem ou a objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço ou ao tempo, como os dêiticos espaciais (aqui, lá e outros) e dêiticos temporais (hoje, agora, amanhã e outros). Recorrer a essas referências requer conhecimento das condições de produção do texto (Bronckart, 1997/2003:169). O texto autônomo não apresenta referências de agentividade, de espaço-tempo.

Bronckart (1997/2003) combina os mundos apresentados com as operações em que se baseiam: mundo do narrar - disjunto e mundo do expor - conjunto. Dando continuidade, o autor, então, propõe a oposição entre o narrar e o expor, de um lado, e a oposição entre implicado e autônomo, de outro lado. O cruzamento dessas distinções possibilita que sejam definidos quatro mundos discursivos:

1. mundo do expor implicado
2. mundo do expor autônomo
3. mundo do narrar implicado
4. mundo do narrar autônomo

A realização desses mundos realiza-se em tipos de discurso diferentes, que apresentam características lingüísticas definidas. Assim, o mundo do expor implicado concretiza-se em um tipo de discurso interativo; o mundo do expor autônomo concretiza-se em um tipo de discurso teórico; o mundo do narrar

implicado concretiza-se em um tipo de relato interativo, e o mundo do narrar autônomo realiza-se em um tipo de narração. Como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 11. Operações constitutivas dos Mundos Discursivos

Situação de Ação	Coordenadas Gerais dos Mundos	
	Conjunção	Disjunção
	Expor	Narrar
Implicada	Discurso interativo	Relato interativo
Autônoma	Discurso teórico	Narração

Para Bronckart (1997/2033) os tipos de discurso são segmentos constitutivos de um texto (ou um segmento que predomina em um texto inteiro, embora raramente) que devem ser considerados como tipos lingüísticos, ou seja, são formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso. Por esse motivo, o autor afirma que os textos são constituídos por tipos de discurso, isto é, por segmentos de texto que se relacionam de diferentes maneiras com a situação de ação de linguagem e com as coordenadas gerais dos mundos discursivos por meio dos subconjuntos de unidades lingüísticas.

Como discutido na seção anterior, Bronckart (1997/2003) identifica os tipos de discurso a partir de duas características principais: 1) pelas operações de coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático em um mundo disjunto ou distante da ação de linguagem, e em um mundo conjunto ou próximo da ação de linguagem e; 2) pelas operações de explicitação do texto com os parâmetros materiais da ação de linguagem, sendo implicado quando há explicitação desses parâmetros e autônomo quando não explicitado.

Os tipos de discurso que são definidos pelo autor são: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, como já apresentado. A seguir apresento com mais detalhes cada um desses tipos de discurso.

1- Discurso Interativo: pertencente ao mundo do expor (conjunto) implicado, o que significa que a situação da ação de linguagem é coincidente com o tempo atual e os parâmetros (agente, referência espaço/tempo) da ação de



linguagem são explícitos. Geralmente é marcado pela interação dos agentes participantes da situação de ação de linguagem.

Esse tipo de discurso apresenta as seguintes características marcantes: os agentes produtores desse tipo de discurso possuem conhecimento da situação de ação de linguagem, desse modo, as frases predominantes são as interrogativas, imperativas, exclamativas e, principalmente, as declarativas. A temporalidade é presente com a utilização dos seguintes tempos verbais: presente do indicativo (ação simultânea), pretérito perfeito (referência à anterioridade), e o futuro perifrástico (ir + infinitivo + posterioridade. Exemplo: Eu vou estudar amanhã cedo); pode ocorrer ainda, ausência de qualquer origem espaço-tempo. Também podem ocorrer unidades lingüísticas que se referem a certos objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço e tempo: ostensivos (Exemplo: Ele sabe o que é isto). Presença de dêiticos espaciais e temporais, presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural (eu; tu/ nós; vós) com referência direta aos protagonistas da interação verbal. Os segmentos grifados no exemplo a seguir demonstram algumas dessas características, que vemos segmentos de discurso interativo encaixados em um segmento de narração dominante:

Quadro 12. Exemplo do Tipo de Discurso Interativo.

<p>- <b><i>Bom dia Chapeuzinho</i></b> - saudou o Lobo. - <b><i>Bom dia, Lobo - ela</i></b> respondeu. - <b><i>Aonde você</i></b> vai assim <b><i>tão cedinho, Chapeuzinho?</i></b> - <b><i>Vou à casa da minha avó.</i></b> - E o que você está levando aí nessa cestinha? <sup>43</sup></p>			
Bom dia = conjunto ao tempo da ação de linguagem.	Chapeuzinho/ Lobo= agentes da interação	aonde/ casa da Vovó = referência de lugar	Vou = futuro, primeira pessoa do singular

2 - O Discurso Teórico: pertencente ao mundo do expor (conjunto) autônomo, o que significa que a situação da ação de linguagem é coincidente com

<sup>43</sup> História Infantil: Chapeuzinho Vermelho. Versão original dos Irmãos Grimm. Disponível em: <http://sitededicas.uol.com.br>. Acesso em 18/01/07.

o tempo atual e os parâmetros (agente, referência espaço/tempo) da ação de linguagem não são explícitos, ou seja, há distanciamento. Esse tipo de discurso é mais comum em textos escritos, geralmente, produzido por um só enunciador, isto é, em que não há intervenção direta de um interlocutor presente na situação. Para interpretar esse tipo de discurso não é necessário conhecer os parâmetros físicos da situação de ação de linguagem originária, pois seu entendimento ocorre independente dessas informações.

As principais características desse tipo de discurso são: constituído por verbos no presente do indicativo, muitas vezes com valor genérico (Exemplo: Os pêlos protegem os animais nas baixas temperaturas); ocorrências no futuro do pretérito e praticamente ausência de outras formas verbais; ausência de unidades de referência dos interactantes e do espaço-tempo da ação de linguagem; encontra-se, em alguns casos a primeira pessoa do plural genérica (Exemplo: *Adoramos* as mulheres, desde que sejam belas, inteligentes e inseguras<sup>44</sup>); presença de organizadores lógico-argumentativos e modalizações (É evidente que; necessariamente e outros) ou meta verbos (poder - poderia/pode; dever - deveria/deve); ausência de frases interrogativas, entre outras (Bronckart, 1997/2003). A seguir um exemplo para ilustrar esse tipo de discurso.

**Quadro 13. Exemplo do Tipo de Discurso Teórico.**

Pessoas, animais, objetos, tempo, espaço se apresentam em sonho compondo um enredo que <i>poderá</i> evocar o real, o imaginário, o que <i>pode</i> nunca ter <i>acontecido</i> , o que <i>pode</i> ter existido, o desejo ou a projeção temporal, espacial, assim os caminhos a <i>serem percorridos</i> , sejam eles científicos ou representações de marcas culturais, nos ajudarão a decifrar os enigmas dos sonhos <sup>45</sup> .	
Não há referência de agente produtor, nem de espaço-tempo	Utilização de verbos genéricos

3 - Relato Interativo: pertencente ao mundo do narrar (disjunto) implicado, o que significa que a situação da ação de linguagem não é coincidente com o tempo

<sup>44</sup> Extraído do livro: *Aqueles cães malditos* de Arquelau de Isaias Pessoti.

<sup>45</sup> Sonhos. Disponível em: <http://www.multivita.com.br/sonhos>. Acesso em 19/01/07

atual e os parâmetros (agente, referência espaço/tempo) da ação de linguagem são explícitos. Apresenta unidades lingüísticas que explicitam a relação entre locutor e personagens da história.

Predominância do par pretérito perfeito (marca uma ação terminada) - pretérito imperfeito (marca uma ação interrompida, não acabada); podendo estar associado a formas do mais-que-perfeito; marcadores organizadores temporais de origem e desenvolvimento de fatos evocados (advérbios, sintagmas preposicionais, conjunções coordenativas e subordinativas); apresenta pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural; com referência direta aos personagens e, também, anáforas pronominais e nominais (Bronckart, 1997/2003). A seguir um exemplo para ilustrar o relato interativo.

Quadro 14. Exemplo de Relato Interativo.

"Disse que <b>eu</b> havia trazido um texto que eu tinha retirado da Internet. Os alunos demonstraram bastante interesse". <sup>46</sup>		
Disse = perfeito do Indicativo	Trazido, retirado = pretérito mais que perfeito composto	Demonstraram = Mais-que-perfeito do Indicativo
Eu = referência de pessoa	Bastante = adjetivo	Tempo verbal = marcam tempo passado

4 – Narração: pertencente ao mundo do narrar (disjuncto) autônomo, o que significa que a situação da ação de linguagem não é coincidente com o tempo atual e os parâmetros (agente, referência espaço/tempo) da ação de linguagem não são explícitos. É um tipo de discurso geralmente escrito e sempre monologado, que se apresenta apenas com frases declarativas. As principais marcas da narrativa são: utilização do par pretérito perfeito - imperfeito, bem como outras formas correspondentes; podem ocorrer também narrativas de fatos imaginários projetados no futuro; apresenta organizadores temporais do mesmo modo que o relato interativo, que distanciam o mundo discursivo da situação de produção; e ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do

<sup>46</sup> Texto extraído do Diário escrito por uma professora de Minas Gerais - dados de pesquisa da Doutoranda Márcia Schneider, gentilmente cedido pela pesquisadora com autorização da professora.

plural (Bronckart, 1997/2003). O exemplo a seguir demonstra algumas dessas marcas:

Quadro 15. Exemplo de Narração

Mas foi apenas um instante de desconfiança, o dele, e <i>ele</i> sorriu pegando-a, toda e suave como <i>ela</i> era, e tão curiosa como uma mulher é curiosa, o que fez ele se lembrar de sua esposa. <sup>47</sup>		
Ele e ela = personagens; não há marcas explícitas do agente-produtor da situação de ação de linguagem	Não há marcas de referência de espaço-tempo	Ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular ou plural.

Bronckart (1997/2003) distingue esses quatro tipos de discurso, mas alerta que não podemos desconsiderar variações, bem como fusões. Não se pode dizer que esses tipos de discurso são “puros” e estanques, podemos encontrar, por exemplo, discurso interativo encaixado em uma narração.

De acordo com a opção metodológica adotada neste trabalho, as seqüências, como parte da infra-estrutura do texto, não serão utilizadas para a análise dos dados, assim como a segunda camada correspondente aos mecanismos de textualização. Com relação à terceira camada, correspondente aos mecanismos enunciativos, utilizo, neste trabalho, somente as modalizações, desse modo, dirijo as discussões para esse tópico.

### 4.3 Modalizações

As modalizações fazem parte dos mecanismos enunciativos, que por sua vez representam a última camada da organização de um texto, e são responsáveis pela coerência pragmática do texto apresentando os posicionamentos enunciativos, ou seja, a responsabilização pela enunciação, com importante papel na mobilização das representações e das avaliações de um texto, sendo que as vozes (inspirado em Volochinov, 1929) e as modalizações compreendem esses mecanismos.

<sup>47</sup> Extraído do livro: *A Maçã no Escuro* de Clarice Lispector.

De acordo Bronckart (1997/2003) as modalizações têm como finalidade geral traduzir os diversos comentários ou avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Essas avaliações são marcadas pelos julgamentos, pelas opiniões, pelos sentimentos, e outros, apresentados pelo agente enunciador e que orientam o leitor na interpretação do seu conteúdo.

As modalizações também marcam a coerência pragmática do enunciando por meio da interação das avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático do texto e as vozes que as formulam. Para Bronckart & Machado (2004), as modalizações ou relações predicativas são importantes na análise dos textos, pois, mais do que marcar o posicionamento do enunciador, as modalizações podem revelar os “efeitos de sentido produzidos pelos enunciados” (op.cit.:150). Bronckart & Machado (2004: 150-151) distinguem:

- o Relações predicativas diretas: a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico. A relação sujeito-verbo é neutra ou assertiva, como demonstra o exemplo a seguir (não há ocorrência de modalizador entre o sujeito e o verbo):

**Quadro 16. Exemplo de Relação predicativa direta.**

**Os cientistas descobriram soluções novas.**

A relação sujeito/verbo é neutra.

O verbo não é precedido de metaverbo

- o Relações predicativas indiretas: o verbo inserido entre o sujeito e o predicado apresenta um dos seguintes valores:
  - Valor deôntico - explicita os determinantes externos do agir (dever, ser preciso, e outros) Ex: Fábio deve estudar hoje.
  - Valor pragmático - explicita as intenções do agente (querer, tentar, buscar, procurar, e outros) Ex: Fábio quer estudar hoje.
  - Valor epistêmico - explicita o grau de verdade ou de certeza objetiva sobre o predicado (ser verdade, poder, e outros) Ex: Fábio pode estudar hoje.

- Valor apreciativo - explicita a posição subjetiva do agente em relação ao predicado (gostar, apreciar, e outros) Ex: Fábio gosta de estudar.

Desse modo, encerro as questões que fundamentam esta dissertação, para, no capítulo subsequente, expor a metodologia que norteou essa pesquisa e, por fim, apresentar a discussão dos resultados da análise dos dados desta pesquisa.

---

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

---

*"Todos os métodos do tipo estímulo-resposta partilham da inadequabilidade que Engels atribui à abordagem naturalística da história. Nota-se em ambos que a relação entre comportamento e natureza é unidirecionalmente reativa. Entretanto, eu e meus colaboradores acreditamos que o comportamento humano tem aquela "reação transformadora sobre a natureza" que Engels atribuiu aos instrumentos. Portanto, temos que procurar métodos adequados à nossa concepção. Conjuntamente com os novos métodos, necessitamos também de uma nova estrutura analítica".*

L.S.Vygotsky<sup>48</sup>

Neste capítulo discuto os aspectos metodológicos relativos a esta pesquisa. Início o capítulo relacionando a Pesquisa Crítica de Colaboração, como discutida por Magalhães & Liberali (2005), com esta dissertação. Em seguida, apresento o contexto de pesquisa, sendo que, antes de focar especificamente o contexto em que o trabalho foi desenvolvido, foco o contexto maior, para uma compreensão mais ampla, para tanto, focalizo a história da Educação Infantil, o surgimento das creches no Brasil e, encerrando, as creches participantes da pesquisa.

Em seguida, apresento os participantes da pesquisa e o tipo de colaboração e engajamento de cada um. Apresento, então, para finalizar o capítulo, as perguntas de pesquisa, os procedimentos adotados para a análise dos dados, e as questões de credibilidade.

### *1. Metodologia*

Nesta seção discuto de que forma a Pesquisa Crítica de Colaboração aconteceu neste trabalho. Como discutido no capítulo inicial, Ninin (2006) afirma que a colaboração acontece pela articulação entre os interesses coletivos que são partilhados pelo grupo e por interesses individuais de cada participante. Nesta pesquisa o interesse coletivo surgiu na entrevista que realizei com as coordenadoras, que nos fez perceber como o Currículo das Creches havia sido idealizado com a única finalidade de *documento oficial*, sem ter contado com a

---

<sup>48</sup> VYGOTSKY, L.S. 1930/2003:80.

participação efetiva das duas coordenadoras e, principalmente, sem a participação do grupo de professoras.

Essa constatação foi levada à gestora da organização que sugeriu a reconstrução coletiva do currículo, só que, dessa vez, com a participação de todos os funcionários das creches (diretoras, coordenadoras, professoras e pessoal de apoio). A proposta de reconstrução foi apresentada para o grupo, que aderiu à idéia de participar da construção do currículo, tendo em vista o interesse das professoras em conhecer e discutir conteúdos e práticas a serem desenvolvidas com as crianças, necessidade esta que já existia entre as professoras.

Assim, nos encontros de formação realizados ao longo do ano de 2006, criou-se um espaço capaz de possibilitar a emancipação simbólica e progressiva dos participantes envolvidos na pesquisa, como discutido por Magalhães (1994), e, ainda, capaz de provocar transformações cognitivas. Como também discutem Bredo & Feinberg (1982:272):

Para o teórico crítico, o conhecimento deve ser visto no contexto de sua constituição na contribuição potencial para a evolução social, onde evolução social é concebida em termos de possibilidade para o material progressivo e emancipação simbólica. Essa visão coloca o conhecimento em uma perspectiva de desenvolvimento histórico e social que destaca seus potenciais repressores e emancipatórios [tradução minha<sup>49</sup>].

Nesses encontros, o grupo se envolveu para discutir, pensar e re-pensar questões ligadas à prática diária, concepção de criança, de aprendizagem e conteúdos do currículo de educação infantil, entre outros temas. Isso permitiu a criação de várias ZPDs, coletivas e individuais (Cf. Vigotsky, 1930/2003), de modo a provocar o repensar do trabalho realizado na creche como um todo, como esclarece John-Steiner (2000:189):

Esse processo é bem compreendido pelo conceito Vygotskyano de zona proximal de desenvolvimento. No contexto colaborativo, o desenvolvimento se realiza de várias maneiras. A longo prazo a colaboração pode ser um espelho para cada parceiro: uma oportunidade

---

<sup>49</sup> For the critical theorist, knowledge must be seen in the context of its constitution in potential contribution to social evolution, where social evolution is conceived of in terms of the possibility for progressive material and symbolic emancipation. This view places knowlwdge in a societal and historical-developmental perspective that highlights its repressive or emancipatory potentials.

---



para compreender os hábitos, estilos, métodos de trabalho e crenças de cada um através da comparação e contraste com um colaborador. Em termos Vygotskianos, os parceiros criam entre si zonas proximais de desenvolvimento” [tradução minha<sup>50</sup>].

## ***2. Contexto de Pesquisa***

Nesta seção apresento o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, no entanto, como explicitado para compreender o contexto específico das creches participantes é necessário, primeiramente, discutir o contexto maior, ou seja, o contexto sócio-histórico-cultural da Educação Infantil, para compreender em que contexto as creches foram criadas no Brasil, para, então, focar as creches na cidade de São Paulo e no seu momento atual.

### ***2.1. Educação Infantil***

No Brasil o atendimento à criança se popularizou como *Pré-escola*. Apesar de ainda ser utilizada em alguns contextos, essa nomenclatura caiu em desuso principalmente pela utilização do termo “pré”, que representa “aquilo que vem antes, que precede e prepara”, assim a designação pré-escola assume um significado de preparação para a escola, com a conseqüente minimização de sua importância e falta de finalidade própria.

Os órgãos internacionais utilizam diferentes terminologias, como por exemplo: *Desenvolvimento Infantil* (Early Childhood Development) utilizado pelo Banco Mundial, e *Educação e Cuidado de Crianças Pequenas* (Early Childhood Development) adotado pela OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos). Kramer (2001) aponta uma significativa posição adotada pelos órgãos internacionais que determinam a distinção e o entendimento que possuem sobre o atendimento à criança pequena:

---

<sup>50</sup> This process is well captured by Vygotsky’s concept of the zone of proximal development. In the collaborative context, development is realized in a number of ways. A longterm collaborative can be a mirror for each partner: a chance to understand one’s habits, styles, working methods, and belief through comparison and contrast with one’s collaborator. In Vygotskian terms, partners create zones of proximal development for each order.

---

[...] desenvolvimento infantil (DI), expressão que tanto pode significar uma ampliação do enfoque para saúde, nutrição, além de educação, quanto pode significar o privilegiamento de modelos “não formais” de atendimento à criança pequena. De qualquer maneira, considero inquietante que a literatura reserve a expressão EI [educação infantil] para países desenvolvidos e desenvolvimento infantil para países subdesenvolvidos” (Kramer, 2001:15).

A expressão politicamente correta, adotada atualmente em quase todo o Brasil, corresponde à *Educação Infantil*, e compreende o atendimento à criança de zero a seis anos de idade, e denota a sua formação integral, em uma educação desenvolvida especificamente para crianças pequenas. Zabalza (1998) aponta três finalidades para a escola de educação infantil: 1) uma escola para a criança; 2) uma escola das experiências e dos conhecimentos; e 3) uma escola baseada na participação e integrada com a comunidade. (Op. Cit.:98)

Na história Européia, o século XIX pode ser considerado um marco na educação de crianças pequenas, contrariando as idéias correntes, discutidas na primeira seção deste trabalho, e surgiram alguns estudiosos preocupados com a educação orientada para as crianças. Destaco três nomes que considero significativos: Pestalozzi, Froebel e Montessori, que de acordo com Bruce (1987) podem ser vistos como educadores pioneiros da educação infantil.

Segundo Oliveira (2001), o momento histórico que influenciou as idéias dos educadores pioneiros estava impregnado por idéias inovadoras ligadas à educação. Destacam-se, dentro os autores que mais influenciaram as idéias correntes, Comenius e Rousseu. Comenius (1592-1670) defendia o “colo da mãe” (mother’s lap) como o nível inicial da educação, e a idéia de que a aprendizagem ocorria por meio dos sentidos. O naturalista Rousseu (1712-1778) defendia uma educação baseada no ritmo da natureza e não na disciplina rígida.

Inspirados nessas idéias, os educadores pioneiros - Pestalozzi, Froebel e Montessori – são fundamentais para a compreensão da educação infantil no Brasil, pois suas idéias ainda se refletem no atendimento à criança, conforme discutido por Arce (2001a), Oliveira (2001), Bruce (1997) e Kishimoto (1998).

Assim como outros educadores, Pestalozzi (1746-1827) orientou-se pelas idéias de sua época, iniciou seu trabalho com crianças órfãs, até que em 1774 abriu um orfanato em Stanz. Ele defendia uma educação o mais natural possível, com

disciplina restrita, mas amorosa, acreditava, também, que a aprendizagem ocorre por meio dos cinco sentidos (sensorial). Ele propunha atividades voltadas para as artes, como música e aritmética, línguas, geometria. Acreditava na educação graduada, do mais simples para o mais complexo e na necessidade da prontidão (maturidade biológica para cada conteúdo).

Do mesmo modo, Froebel (1782-1852), criou os Jardins de Infância – *Kindergarten*. Como discípulo de Pestalozzi, ampliou suas idéias, como romântico enalteceu as qualidades da criança. O educador comparava os pequenos às sementes, assim como a planta necessita ser adubada, a criança precisa de cuidados para crescer e germinar, e concebia a mulher como a jardineira ideal. As crianças eram consideradas individualmente e como parte do todo, as atividades autogeridas e desenvolvidas de acordo com o interesse das crianças, além de atividades com música, arte e jogos.

A metodologia empregada utilizava o que Froebel definiu como prendas e ocupações, sendo que prendas eram todos os materiais com forma fixa (cubos, bolas, etc) e ocupações materiais com formas mutáveis (argila, papel, areia, etc). Os estudos de Froebel sobre os jogos são bastante significativos, e têm papel central nos *Kindergartens*, são apresentadas pelo autor como fundamentais para o desenvolvimento das capacidades física, intelectual e moral da criança.

Por sua vez, Maria Montessori (1870-1952) via a infância como um estado a ser protegido e a mulher como orientadora. A educadora italiana considerava o aspecto biológico do desenvolvimento. Montessori elaborou diferentes materiais para fins específicos, de acordo com as disciplinas, e que visavam o desenvolvimento sensorial, como por exemplo, blocos lógicos e material dourado (para unidades, dezenas e centenas) utilizados no desenvolvimento de matemática.

Foi essa educadora, também, que concebeu o mobiliário em menor escala, proporcional ao tamanho da criança, além dos utensílios pequenos que a criança utilizava para brincar de casinha (vassourinha, poltroninhas, etc). A metodologia utilizada por Montessori era também autogerida e com pouca ênfase nas interações sociais da criança.

No Brasil, as idéias dos educadores pioneiros chegaram com grande atraso, por esse motivo as primeiras instituições de atendimento à criança foram criadas em um contexto que visava solucionar o problema das mães que necessitavam

ingressar no mercado de trabalho, como um papel limitador da escola, ou seja, voltada para atender as demandas sociais e, se possível, solucioná-las.

Portanto, a finalidade da educação infantil, desde sua concepção, não foi o atendimento à infância e a adequação às suas necessidades, como mostra Kramer (1995:19): “(...) Diferentemente dessa visão compensatória – que consideramos equivocada e discriminatória – e diferentemente, também, daquelas que não consideram a pré – escola importante, temos consciência dos seus limites e das suas possibilidades reais”.

A história oficial da Educação Infantil no nosso país aponta para a década de 70, quando as mulheres passaram a integrar maciçamente o mercado de trabalho e a necessidade de espaços que acolhessem seus filhos se fez premente. Movimentos populares, apoiados pelas indústrias que necessitavam dessa mão de obra, deram origem a essas instituições (Haddad, 1991).

Pouco antes, em 1967, o Departamento Nacional da Criança (DNCr)<sup>51</sup> realizou no Rio de Janeiro o primeiro “Congresso Interamericano de Educação Pré-Escolar”, nesse encontro foram definidas metas para a elaboração do Plano de Assistência ao Pré Escolar que regulamentaria o atendimento da criança nas décadas de 70 e 80. É importante destacar que o DNCr era dirigido por um médico – Olinto de Oliveira (Kuhlmann Jr., 2000), esse fato significativo ilustra bem o entendimento sobre a criança.

As discussões desse encontro apontaram duas grandes questões: a necessidade de atendimento dessa faixa etária devido à alta demanda, e a falta de recursos para a construção de espaços para esse atendimento, desse modo, convencionou-se a criação de Centros de Recreação, com a característica primeira de utilização de espaços ociosos de igrejas e instituições e utilização de mão de obra voluntária. Essa medida tinha a finalidade de viabilizar a implantação dos centros a baixo custo para o Estado. (Cf. Arce, 2001b)

Assim, com um caráter absolutamente assistencialista, os Centros de Recreação eram destinados às famílias de baixa renda e tinham a finalidade de livrar as crianças do risco de vida que a pobreza lhes impunha. As crianças provenientes de classes economicamente mais elevadas não utilizavam esse

---

<sup>51</sup> Apesar de existir desde 1919, o Congresso Interamericano foi a primeira ação efetiva do DNCr para a discussão nacional da questão do atendimento à criança, a partir daí publicou livros e artigos com a finalidade de estabelecer normas para o funcionamento das creches (Kuhlmann Jr., 2000).

serviço, havia inclusive um certo preconceito, pois somente mães trabalhadoras confiavam a educação de seus filhos pequenos a outras pessoas.

Devido a pouca idade das crianças atendidas e para suprir uma possível carência que o afastamento diário das mães poderia causar, a recomendação dos órgãos responsáveis era que fossem escolhidas *mulheres de boa vontade* para cumprir o papel maternal de responsáveis, capazes de realizar perfeitamente a educação dessas crianças (Arce, 2001a), muito longe da idéia de professores bem remunerados e profissionalizados.

Alguns anos depois, em 1988, a Constituição Federal situou a creche como um *“direito da criança, uma opção família e um dever do Estado”* e delegou a responsabilidade pela sua supervisão para a Secretária de Assistência Social - SAS. Outro passo significativo foi dado em 1996 com a LDB, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso, promulgou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e a educação infantil passou a ser considerada a *“primeira etapa da educação básica”* e, dessa forma, orientada, pela primeira vez na história do nosso país, pelos órgãos de educação.

Para Zabalza (1998) a educação infantil constitui um recurso valioso para o desenvolvimento pessoal e social. O autor consegue resumir a situação, apontado os dilemas enfrentados por essas instituições: 1) dilema entre cuidados e educação; 2) dilema entre o público e o privado na responsabilidade pelas crianças; 3) dilema na conexão entre atenção à infância e igualdade de oportunidades; 4) dilema na conexão entre os direitos ao trabalho dos pais e mães e atenção às crianças pequenas; e 5) dilema na difícil ruptura dos parâmetros objetivos para alcançar estimativas mais qualitativas (op.cit.:39).

Sintetizando, pode-se inferir que Pestalozzi com suas concepções idealistas concebe uma educação orientada pelos ritmos da natureza; Froebel, influenciado pelas idéias naturais do seu mestre, associa a criança a uma planta, cria os jardins de infância para acolher e germinar os pequenos e, Montessori, pautado pela sua orientação cognitivista, concebe uma educação individualizada, centrada na criança e no desenvolvimento biológico com poucos estímulos sociais.

## ***2.2. A situação atual das creches***

A rede municipal de São Paulo, que é a maior do Brasil em número de crianças atendidas, ainda apresenta resquícios da concepção assistencialista refletida na dicotomia do atendimento oferecido: os CEIs (Centros de Educação Infantil) atendem crianças de 0 a 3 anos e as EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) atendem crianças de 4 a 6 anos<sup>3</sup>, a primeira mais voltada aos cuidados e a segunda, escolarizante. Na cidade de São Paulo a educação infantil compreende 944 creches, divididas em 336 CEIs diretos, com prédio e administração da prefeitura, 608 CEIs indiretos, administrados por organizações não governamentais conveniadas com a Prefeitura e 467 EMEIs (São Paulo, 2006 - SME/DOT).

Um dado relevante dos números acima se refere à quantidade de creches indiretas (944) em relação às creches diretas (608). As primeiras correspondem a praticamente o dobro das segundas, e essa proporção é economicamente justificada, uma vez que as creches indiretas têm um custo total inferior às creches administradas pela própria prefeitura. Para ilustrar essa situação, destaco um aspecto: o salário inicial (piso salarial) do professor de creche indireta é cerca de 48% menor que o salário de professor de creche direta, para uma jornada de 8 horas para as primeiras e de 6 horas para as segundas. (Fonte: SME-SP).

Outro fator marcante está no fato de o responsável pela criança, dentro das instituições, nem sempre ser um profissional formado, não apresentar formação específica para trabalhar com crianças, e, em alguns casos, não possuir sequer a formação básica.

Além dos fatores acima, destaca-se também o fato desse segmento contar quase que exclusivamente com mulheres, fato esse histórico e de origem antiga. A representação da mulher como educadora nata tem raízes remotas, defendida por pensadores como Rousseau, Froebel e Montessori, como discutido. Pois, Para Rousseau a mulher era imbuída das características físicas próprias para cuidar da criança (o seio e o útero que a gerou). Froebel entendia a criança como uma pequena planta que necessita de cuidados para crescer e germinar e via a mulher como a jardineira, que com amor e carinho, poderia germinar a criança e orientá-la em seu desenvolvimento; e Montessori concebia a mulher como a mestra que não

---

<sup>3</sup> No ano de 2005 uma nova transição surgiu no cenário da Educação infantil, as crianças de 6 anos estão sendo deslocadas para as escolas de Ensino Fundamental, com a finalidade de regulamentar os nove anos de ensino básico - Lei nº 144/2005 que deverá ser integralmente incorporada pelas escolas até 2010.

---

---

tinha a função de ensinar, mas de orientar e facilitar as descobertas da própria criança, o que desobrigaria essa mestra de qualquer qualificação profissional (Cf. Arce, 2001a).

Corroborou para a manutenção dessa concepção o fato do atendimento à criança de 0 a 6 anos compreender os cuidados físicos de troca e alimentação, principalmente. Essas necessidades da criança remetem a professora a uma visão maternal, que tende a desqualificar a mulher como profissional, e a aproximar a visão doméstica, intensificada pela falta de formação específica.

A situação dos educadores sem formação se agrava ainda mais em algumas regiões, as maiores discrepâncias aparecem entre as regiões Nordeste e Sudeste. A região Nordeste apresenta um percentual de 16,49% de professores com 1º grau incompleto; 14,85% com 1º grau completo e 64,27% com 2º grau completo. Na região Sudeste o percentual diminui sensivelmente, sendo somente 0,53% com 1º grau incompleto, 1,90% com 1º grau completo e 66,49% dos profissionais atuantes com 2º grau completo. Para o ensino superior a situação das duas regiões é ainda mais discrepante, somente 4,59% possuem formação superior na região Nordeste para 31,08% da região Sudeste (Fonte: RCNEI,1998). Em países como a França, para citar só um exemplo, a formação mínima necessária para os profissionais que atuam com crianças pequenas se dá em cursos semelhantes ao de mestrado (Cf. Campos, 2006).

O MIEIB (Movimento Interfóruns da Educação Infantil no Brasil) apresenta dados mais recentes: mais de 10% dos adultos que trabalham nas creches e pré-escolas apresentam escolaridade muito baixa e apenas 21% possuem curso superior. Ao mesmo tempo, 45% dos pais encontram-se no menor nível de instrução e apenas 6% possuem graduação:

Muitas crianças convivem em casa, na comunidade e nas instituições de educação infantil com adultos que apresentam níveis bastante baixos de escolaridade, encontrando na creche ou na pré-escola o mesmo contexto pouco letrado que caracteriza seu ambiente de origem e tendo poucas oportunidades de desenvolver novas habilidades e ter acesso a conhecimentos diversificados e interessantes (Relatório MIEIB - 2006)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Disponível em: <http://www.mieib.org.br/> Acesso em 03/10/06.

Buscando melhoria na formação, a LDB de 1996 instituiu que todo profissional de educação infantil deveria ter curso superior, a partir dessa determinação e com a transferência das creches para os órgãos da educação, esses professores leigos foram obrigados a procurar formação ou trocar de função, o que vem ocorrendo ainda hoje. Na rede direta da Prefeitura de São Paulo, os professores receberam formação em serviço; na rede indireta, os professores tiveram que buscar formação em instituições de ensino superior e arcar com esse custo, a despeito dos salários menores e jornada de trabalho maior. Se não houver nenhuma prorrogação para o cumprimento da Lei, no final de 2007 todos os professores de educação infantil deverão ter formação superior para continuar atuando com as crianças. Como já apontava Cerisara (2002:4), a LDB apresenta propostas, mas não soluções:

Com relação ao financiamento para a educação infantil a LDB é omissa. Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil. Neste sentido, pode-se dizer que, naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação. O mesmo se pode dizer com relação à formação das professoras que já atuam na área.

A situação atual da educação infantil se deve a uma série de fatores, destaco os mais evidentes: 1) a história recente da educação infantil que remota o ano de 1967 para o primeiro encontro em nível nacional, voltado para a educação das crianças pequenas; raras experiências governamentais antecedem essa data, como o exemplo da cidade de São Paulo que em 1930, com o então secretário de Cultura Mario de Andrade instituiu os Parques Infantis (Cf. Campos, 2006); 2) poucas pesquisas voltadas para essa faixa etária, até o ano de 1996 somente 20% dos cursos de pedagogia ofereciam habilitação específica para educação infantil (Cf. Arce, 2001a); 3) orientada até pouco tempo pela Secretaria de Assistência Social até 1996, naturalmente o aspecto assistencialista era colocado em primeiro plano em detrimento ao educacional e; 4) os baixos salários e a necessidade dos cuidados



desestimulam os jovens recém formados a atuar com essa faixa etária, os que o fazem normalmente buscar experiência para outros níveis.

Desse modo, é possível estabelecer, preliminarmente, uma relação entre as representações atribuídas à criança, como discutido na seção inicial deste trabalho, e as instituições de educação infantil. As instituições assistencialistas agregam as representações da criança-anjo, ingênua, que necessita de carinho e atenção, e da criança-soldado devido à preocupação higienista de limpeza e cuidados físicos excessivos; as instituições escolarizantes têm a criança-homenzinho como referência, e propõem uma educação focada na disciplina e formação futura.

Mesclam-se a essas concepções a influência das idéias dos educadores pioneiros, como a crença em uma educação graduada em que a seqüência de atividades se desenvolve do mais simples para o mais complexo, sem considerar os conceitos espontâneos da criança, oriundos de seu contexto sócio-histórico-cultural. A figura da mulher, como educadora nata em detrimento ao profissional qualificado, defendida pelos três educadores contribui para a desvalorização da educação infantil como primeira etapa escolar. As idéias dos pioneiros também podem ser encontradas na prática cotidiana, como a utilização do material e mobiliário elaborado por Montessori; na adoção das brincadeiras e jogos como defendia Froebel; e a valorização dos cinco sentidos, ou aprendizagem sensorial, como propôs Pestalozzi.

Nesse contexto destacam-se também alguns avanços, lentamente a questão da dicotomia cuidado-educação vem sendo superada, a exigência de formação mínima para os professores, em qualquer instituição de atendimento à criança, tem gerado um movimento em busca de formação, o que vêm contribuindo para as discussões sobre o atendimento à criança. Para que a situação realmente mude, no entanto, é necessário que se modifique a atual política pública de educação infantil, ou melhor, é preciso que se crie uma política pública realmente voltada para esse segmento.

Dado o exposto, a conclusão que aponta é que a educação infantil, devido a sua história recente, ainda está se construindo. O Brasil não tem uma tradição pautada em educadores que se voltaram para o estudo da infância, como teve a Europa, por esse motivo as discussões nacionais estão muito aquém desses países.

Com uma década decorrida desde a LDB, os números hoje apresentam poucas modificações em relação ao que foi apresentado anteriormente. Alguns avanços, como o aumento dos cursos de pedagogia com habilitação para educação infantil, ou a formação em serviço das professoras nas creches diretas da cidade de São Paulo, se enfraquecem quando se constata que cerca de 88% das crianças com até 3 anos de idade ainda estão fora das creches no Brasil (Relatório MIEIB - 2006).

Nesse contexto, o Referencial representou o primeiro resultado concreto voltado para a discussão do atendimento às crianças, em conformidade com a LDB que estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

### ***2.3. As creches participantes da pesquisa***

Esta pesquisa foi realizada em duas creches gerenciadas por uma organização não governamental conveniada com a Prefeitura de São Paulo (PMSP), ou seja, em duas creches indiretas. Cada creche tem sua organização própria, sendo que os prédios pertencem à Prefeitura de São Paulo, e estão cedidos sob administração da organização mantenedora. O atendimento é realizado de segunda a sexta-feira das 7h às 17h; todas as crianças permanecem o dia todo nas unidades escolares.

As creches fornecem cinco refeições diárias: café da manhã, hidratação<sup>53</sup> (suco), almoço, lanche da tarde e jantar. O atendimento é de 0 a 4anos e 11 meses e divide-se em: 1) Berçário I - 0 a 11meses; 2) Berçário II - 1ano a 1ano e11meses; 3) Mini-grupo- 2anos a 2 anos e11meses; 4) 1º Estágio - 3 anos a 3 anos e 11meses e; 5)2º Estágio - 4 anos a 4 anos e11meses. Cada turma tem em média 25 crianças e duas educadoras.

Como creches conveniadas com a prefeitura de São Paulo recebem ajuda de custo que compreende: *per capita* (valor por criança), merenda escolar, verba anual extra para manutenção do prédio, material pedagógico e formação das educadoras (aprimoramento). Dos programas sociais oferecidos pela Prefeitura de São Paulo que complementam o atendimento - transporte escolar, uniforme, material escolar,

---

<sup>53</sup> Nota-se que *hidratação* é um termo utilizado em medicina (contrário à desidratação), portanto, ainda ligado à concepção assistencialista de atendimento à criança.

e outros - as crianças da creche só têm direito ao Leve Leite (entrega mensal de leite para crianças com frequência na creche igual ou superior a 75%).

À Associação cabe o complemento da merenda escolar com a aquisição dos perecíveis (carne, frango, legumes, verduras, frutas e outros), manutenção dos equipamentos, aquisição de materiais diversos (limpeza, escritório e outros); os recursos são obtidos por meio de doações de pessoas físicas e de festas e eventos promovidos com a participação da comunidade.

O espaço físico é amplo, arejado, com salas condizentes com a capacidade atendida, cada unidade possui salas suficientes para todas as turmas, além de espaço externo com *play ground*, sala de leitura, brinquedoteca e uma livroteca<sup>54</sup>.

As creches são denominadas pela prefeitura como Centro de Educação Infantil. Desse modo designarei as unidades como CEI-1 e CEI-2. O CEI-1 localiza-se no bairro Cohab Padre José de Anchieta, atende a 153 crianças, provenientes basicamente do complexo habitacional Cohab-1. O CEI conta com 25 funcionários, divididos em 13 professores<sup>55</sup>, 3 auxiliares, 1 diretora, 1 coordenadora, 1 enfermeira, 3 cozinheiras, 4 serventes, e 1 zelador. A diretora desta unidade é assistente social e está cursando pedagogia, a coordenadora é pedagoga.

O CEI-2 localiza-se no bairro de AE Carvalho, e a população atendida é proveniente basicamente da favela Vila União. A creche atende a 171. O CEI-2 possui 26 funcionários divididos na mesma proporção do CEI-1, distinguindo-se somente a formação superior da diretora, que assim como a coordenadora possuem formação superior em pedagogia. É importante destacar que recentemente um dos CEIs contratou um professor do sexo masculino; apesar do protesto inicial de algumas mães, ele se integrou perfeitamente ao trabalho da creche e vem conquistando as crianças, principalmente os meninos que se identificaram com o professor. Por esse motivo, um outro professor estava em teste no período em que encerrei a coleta de dados; atualmente as unidades contam com a colaboração de cinco professores homens no seu quadro de pessoal.

Minha entrada nos CEIs aconteceu no ano de 2005, quando fui contratada para prestar assessoria. A demanda apresentada pela gestora era a necessidade de

---

<sup>54</sup> Livrotecas são espaços semelhantes aos de uma biblioteca com acervo considerável de livros, no entanto, não necessitam da presença de um bibliotecário.

<sup>55</sup> Os profissionais que atuam em creches são denominados pela Prefeitura de São Paulo como ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

alguns encontros de formação para discussões pedagógicas mais específicas, tendo em vista que a formação era realizada, até então, pela própria gestora que apesar da formação superior em Assistência Social, possui ampla experiência nesse setor devido ao trabalho desenvolvido em creches ao longo do período em que atuou na Secretaria de Assistência Social de São Paulo, como técnica e supervisora de creches, cargo esse trocado pela gestão das creches.

No fim de 2005, com o término da assessoria, realizei uma entrevista com as coordenadoras e, a partir desse momento, minha atuação passou a ser apenas de pesquisadora. De março a outubro de 2006 realizei a coleta dos dados nos encontros mensais de formação.

### ***3. Participantes da Pesquisa***

Nesta seção apresento os participantes da pesquisa. São considerados participantes desta pesquisa: 1) 1 pesquisadora; 2) 1 gestora; 3) 29 professoras; 4) 2 coordenadoras e 2 diretoras e 5) 18 pessoas da equipe de apoio (limpeza, cozinha, zelador). À primeira vista essa quantidade excessiva de participantes pode parecer inviável para uma pesquisa de mestrado com tempo tão reduzido, no entanto, esse fato se justifica pelo *corpus* não ter sido coletado de forma isolada ou individual, e sim nos encontros de formação. Não destaquei nenhum sujeito focal (Gil, 2002), como é de praxe nesse tipo de coleta, foquei minha análise na transcrição dos encontros, considerando o grupo como um todo; tendo em vista que o trabalho se desenvolveu com a participação coletiva, as falas são representativas e expressam o desenrolar da pesquisa. Descrevo, a seguir, brevemente, o papel desempenhado nas creches e o posicionamento dos colaboradores com relação à pesquisa.

#### ***3.1 Participantes***

**Pesquisadora.** Como já apresentado na introdução deste trabalho, minha inquietação com o tema Currículo de Educação Infantil não é recente, é uma busca que acompanha minha prática há algum tempo.

Mesmo tendo atuado com formação de professores em diversas creches no período em que era diretora, minha atuação principal sempre se deu em escola

particular, com um contexto absolutamente diverso do vivenciado nos CEIs, principalmente nos localizados em bairros periféricos da cidade de São Paulo, que apresentam graves problemas como falta de recursos financeiros das famílias, falta de informação, maus tratos de crianças em alguns casos (da falta de higiene à violência), condições de vida precária (famílias que residem na favela Vila União, onde o CEI 2 se localiza, convivem com a falta de água que não sobe o morro).

Interessei-me muito em desenvolver a pesquisa em um contexto tão cheio de dificuldades, em primeiro lugar, como um desafio e como uma possibilidade de verificar até que ponto o trabalho poderia ser realizado nessas condições; e em segundo lugar pela própria disponibilidade dos CEIs que estavam realmente interessados em novas soluções e propostas de trabalho viáveis, desse modo, os CEIs se mostraram um terreno fértil para minhas aspirações de pesquisadora.

Nesse contexto, também observei a escolaridade dos professores que atuam com crianças, assim, com a possibilidade de re-construção coletiva, surgiram questões como: “De que maneira desenvolver um trabalho realmente engajado com o grupo?” “Que mudanças seremos capazes de realizar?”, entre tantas outras questões.

**Gestora.** Responsável pela gestão da Associação, atua nas unidades dando suporte às diretoras e coordenadoras, principalmente. É responsável pela administração, pela coordenação e planejamento de todos os aspectos que envolvem uma entidade como: gestão do serviço, de pessoas, de recursos, da comunidade/sociedade e do conselho diretor<sup>56</sup>. Possui formação superior em Assistência Social e pós-graduação *latu sensu* em Gestão em Terceiro Setor. Minha empatia e envolvimento com a gestora foi praticamente imediata, acredito que isso se deveu ao fato de termos muitas coisas em comum como ideais e opiniões. Entre nós, logo se desenvolveu uma relação de mútua amizade, envolvimento e comprometimento, sua atuação e importância dentro desta pesquisa foi fundamental e crédito a ela grande parte dos resultados obtidos durante o processo. Desde a sugestão da re-elaboração coletiva do currículo até a última coleta, sua participação foi total. Ela participou discutindo e preparando os

---

<sup>56</sup> Extraído do Guia de Gestão - Senac SP.

encontros de formação, bem como, durante os encontros de formação, dividiu tarefas e responsabilidades.

**Diretoras e Coordenadoras.** A diretora do CEI 1 possui formação superior em Assistência Social e está cursando Pedagogia; a diretora do CEI 2 possui formação superior em Pedagogia. As duas coordenadoras possuem formação superior em Pedagogia. Todas as quatro exercem suas funções há mais de um ano na Associação, são comprometidas com o trabalho e com o cargo que ocupam.

Devido à posição mais voltada para questões administrativas, e com o andamento geral do CEI, as diretoras tiveram uma participação mais periférica durante o processo, pois as responsabilidades atribuídas às diretoras dentro do CEI se voltam mais para a gestão da unidade do que para o envolvimento com as questões pedagógicas. Mas mesmo assim, ambas participaram dos encontros de formação e das discussões de preparação dos encontros.

As coordenadoras tiveram papel importante em todo o processo; além da gestora, foram minhas grandes interlocutoras e responsáveis pelo aprofundamento das questões teóricas discutidas nos encontros de formação. Coube também às coordenadoras o suporte diário às professoras e equipe de apoio. Em minhas visitas periódicas às unidades discutíamos questões que surgiam no dia-a-dia, trocávamos textos, enfim, buscávamos juntas soluções para as questões que foram aparecendo ao longo do processo.

**Professores e Equipe de Apoio.** O envolvimento da equipe de apoio nos encontros de formação foi fundamental, pois a atuação dessa equipe relaciona-se diretamente com as questões curriculares que foram discutidas. É importante que as propostas sejam integradas para que todos os envolvidos com a criança tomem as mesmas atitudes e, principalmente, tenham as mesmas posturas. As cozinheiras, que mantém contato direto com as crianças nos horários das refeições, devem estar cientes de como se desenvolve o trabalho de autonomia, por exemplo, para serem capazes de manter a mesma postura com as crianças, permitindo que elas exerçam essa autonomia para escolher que alimentos desejam comer. Do mesmo modo, a organização espaço-tempo perpassa por diversos setores, assim, dentro da rotina diária das crianças deve se prever, por exemplo, o momento da limpeza da sala de

modo que as faxineiras tenham tempo de realizar seu trabalho com qualidade e em momentos que as crianças não ocupam esse ambiente.

Os professores das duas unidades, na grande maioria, trabalham na associação há mais de três anos, o grupo é engajado e interessado. Os professores realizam o trabalho apoiados de perto pelas coordenadoras, são estimuladas e recebem um pequeno abono da Associação pelas tarefas extraclasse como: elaboração do planejamento mensal das atividades, caderno de observação, relatórios das crianças, entre outras atividades. Como reflexo da situação global da educação infantil, menos da metade delas não possui habilitação específica para atuar com crianças, ou seja, de 29 professores 13 não possuem formação mínima, e cinco estão cursando o ensino superior, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 16. Formação dos Professores do CEI 1 e CEI 2.

Formação	CEI - 1	CEI-2	Total
1º grau completo	6	1	7
2º grau completo	2	4	6
Magistério	4	5	9
Graduação – cursando	3	2	5
Graduação – completo	0	2	2
			<b>29</b>

#### *4. As perguntas de Pesquisa*

Como toda pesquisa, esta também passou por diversas modificações. O objetivo inicial era somente realizar um mapeamento dos currículos de educação infantil por meio do levantamento dos textos prescritos que regulamentam o trabalho e os planejamentos realizados nas duas creches. Como já discutido, iniciei a coleta de dados com uma entrevista com as coordenadoras das duas creches, que mostrou como o currículo utilizado fora idealizado pela direção da creche e por uma das coordenadoras (a outra ingressara há pouco tempo). As professoras não haviam participado e a utilidade desse currículo era exclusivamente a de um documento oficial, não embasava o trabalho desenvolvido, questão essa extremamente comum nas escolas.

Frente às mudanças ocorridas, o foco se modificou de modo que, o objetivo desta pesquisa é examinar e comparar diferentes versões de Currículos de Educação Infantil por meio da análise das representações que se configuram sobre a criança, o professor, a concepção de ensino aprendizagem e os conteúdos nos seguintes documentos: 1) prescrição do MEC - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); 2) Currículo-I elaborado em 2005 nos CEIs e 3) transcrição dos Encontros de Formação que tiveram o objetivo de elaborar colaborativamente um Currículo-II. As perguntas, a seguir, orientam a discussão:

1. Quais as representações que se configuram no material prescrito pelo MEC (RCNEI) sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos?
2. Quais são as representações que se configuram no Currículo-I, das creches, sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos? Em que diferem, ou não, daquelas apontadas nos textos prescritos analisados anteriormente?
3. Quais são as representações construídas pelos participantes da pesquisa em uma interação desenvolvida no processo de elaboração do Currículo-II sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos?

### ***5. Procedimentos de Coleta***

Esta seção objetiva discutir os instrumentos utilizados como fonte para coleta de dados. Foram utilizados os seguintes instrumentos: uma entrevista com cada coordenadora; o material prescrito pelo MEC - o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; o Currículo idealizado pelas Creches, e Encontros de Formação com toda a equipe da creche. Dada a quantidade de dados, foi necessário, além da delimitação do *corpus*, a sua divisão em duas categorias, dados principais e dados secundários, sendo que os primeiros foram analisados e os segundos serviram apenas de suporte. A seguir, mostro essa divisão.



### 5.1 A entrevista

A entrevista, como parte dos dados secundários, não foi analisada, somente utilizada para demonstrar a posição inicial e a mudança de direção da pesquisa. A entrevista pode ser definida como uma “audiência entre duas pessoas, em local e hora previamente combinados” (Dicionário Aurélio, verbete entrevista). A partir dessa definição, fica claro que a interação estabelecida em uma entrevista não acontece de forma espontânea e casual. No entanto, a entrevista é um instrumento muito utilizado em trabalhos científicos devido a seu papel de “facilitador da revelação daquilo que o informante sabe e que o entrevistador precisa saber” (Rocha; Daher & Sant’Anna, 2004), ou seja, é uma conversa com propósitos definidos anteriormente.

As entrevistas foram realizadas com as coordenadoras, separadamente. O objetivo inicial era realizar um levantamento da situação e organização geral das creches, apresentar um panorama sobre a equipe, como o trabalho pedagógico se desenvolvia e como o currículo havia sido idealizado. No entanto, essas entrevistas acabaram por desencadear a mudança de orientação da pesquisa. Os excertos a seguir mostram: a coordenadora do CEI-1 afirmando ter participado, mas não se recorda exatamente como foi a elaboração do currículo, e a coordenadora do CEI-2 que ainda não trabalhava na unidade quando foi elaborado:

#### Quadro 18. Entrevista com as Coordenadoras CEI 1 e CEI 2.

<p>P= pesquisadora; C1= coordenadora do CEI 1</p> <p>P= (...) Hum...Como que foi elaborado o Projeto Político Pedagógico?</p> <p>C1= O Pro...O Projeto Político Pedagógico foi eu... <u>foi elaborado por nós mesmas</u> ... as diretoras das unidades</p> <p>P= Hum</p> <p>C1= (...) né... nós... no começo do ano nós fizemos:: e colocamos ... <u>elas (professoras) não tiveram participação</u>, nem da comunidade e nem do grupo de funcionárias</p> <p>P= É eu ia perguntar quem elaborou... Mas então foram... as ... as diretoras e você</p> <p>C1= (...) diretoras e coordenadoras</p> <p>P= Ah! Vocês fizeram ... você fez da sua unidade e a outra fez da outra unidade ou foi ... foram ...</p> <p>C1= <u>Olha eu acho</u> que foi mais ou menos ... foi unificado... foi uma coisa meio global...</p>
<p>P= pesquisadora; C2= coordenadora do CEI 2</p> <p>P= Como que foi ... existe por exemplo um ... no Projeto Político Pedagógico ... existe alguma coisa que regulamenta esse trabalho com a seqüência:: com a ... síntese, não? Isso não está no projeto, né?</p>

Foi passado pra você do jeito que estava ...  
C2= ((negando com a cabeça))  
P= Você sabe quem... acho que não ... Quem elaborou? Você sabe quem foi ... quem elaborou?  
C2= Ah:: se eu não me engano... foi a:: diretora ... com a:: antiga coordenadora  
P= Ah ...ta... Então foram as diretoras e as coordenadoras  
C2= Isso

## *5.2 O Material prescrito: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI*

Para iniciar a pesquisa, busquei na prescrição do MEC o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, daqui para frente), formulado em 1998, o contraponto inicial. Apesar de outros documentos mais atuais que se seguirem a este, percebo a força do Referencial dentro das instituições de atendimento à criança, por esse motivo, esse documento foi escolhido como parte do *corpus* a ser analisado.

No ano em que foi entregue o Referencial, também, foi instituído o Parecer 22 que estabeleceu que as propostas contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), assim como os esforços dos Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, não tinham caráter *mandatório*, mesmo considerando suas contribuições para o trabalho dos professores de educação infantil. Esse parecer, muito provavelmente, se apresentou como resposta às críticas ao Referencial.

Com isso, acreditava-se que a autonomia das instituições seria garantida de modo que cada instituição pudesse escolher a proposta pedagógica que desejasse, desde que norteados pelos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>57</sup>. Na discussão dos resultados, aprofundo a questão relativa ao caráter *mandatório* do RCNEI (Cf. Cerisara, 2002; Kuhlmann Jr., 2000).

Cerisara (2002) alerta para essa pseudoliberalidade, reforçando a possibilidade de descolamento do RCNEI:

Dentro desse contexto o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições

---

<sup>57</sup> Ver Diretrizes Curriculares Nacionais na seção sobre o Currículo de Educação Infantil deste trabalho.

coletivas de educação e cuidado públicos. Além disso, vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatório. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo. Como orientação nacional a área dispõe das "Diretrizes Curriculares Nacionais" que de forma clara apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de educação infantil. Essas diretrizes definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar (Cerisara, 2002:10-11) [grifos meus].

### *5.3 Os Encontros de Formação*

Os Encontros de Formação realizaram-se mensalmente com a participação de todo o grupo dos dois CEIs. Isso foi possível, pois a Coordenadoria de Educação de São Paulo determina que mensalmente as creches devem realizar o que se convencionou chamar de "Parada Mensal"; essas paradas são realizadas com a suspensão do atendimento à criança, sendo considerado dia normal de trabalho para toda a equipe, que deve utilizar o dia para formação. Assim, os encontros de formação foram realizados nesses dias.

Como a proposta de trabalho coletivo era a mesma para as duas creches, os encontros foram realizados com as duas equipes juntas, alojadas alternadamente em uma das unidades. Quando as questões eram mais pontuais e relacionadas diretamente ao contexto específico de cada creche, o grupo era dividido.

Os encontros eram planejados mensalmente por mim, pela gestora e pelas coordenadoras e diretoras dos CEIs. Ao final de cada encontro, eu transcrevia as fitas, e o material coletado (trabalhos em grupo, avaliações, e outros materiais) e preparava o relatório dos encontros. Com todo esse material, eu a gestora discutíamos os avanços e pensávamos nos próximos passos. Nossas experiências se complementavam: eu com o conhecimento pedagógico e ela com o conhecimento do grupo, assim, os encontros eram pensados de forma a se adequar ao interesse do grupo e de acordo com os avanços obtidos no encontro anterior.

Depois que as discussões eram realizadas com a gestora, eu levava nossa proposta para as creches, normalmente realizava uma ou duas visitas mensais em cada unidade. Na semana que antecedia o encontro de formação, discutia com a diretora, e a coordenadora de cada unidade, a proposta de trabalho para o encontro; elas davam suas contribuições e assim os encontros eram idealizados.

A dinâmica utilizada favorecia as discussões em grupo, e criava espaço para que todos se colocassem, algumas vezes individualmente, mas na maioria das vezes em pequenos grupos.

#### ***5.4. Delimitação do Corpus***

Devido à grande quantidade de material coletado nos Encontros de Formação realizados de março a dezembro de 2006, ao tamanho do material prescrito - RCNEI, e ao currículo-1 para analisar, foi necessário realizar uma delimitação desse *corpus*, ou seja, parte do material foi selecionada para ser analisado e fazer parte desta dissertação. O *corpus*, então, foi dividido em *dados primários*, e parte do material não analisada e utilizada somente como apoio; *dados secundários*.

##### ***Dados Primários:***

- Material Prescrito - parte da seção que define a área Linguagem Oral e Escrita (p. 125-150 Volume 3);
- Currículo 1 - Projeto Pedagógico elaborado em 2005 (p.1-9)
- Encontros de Formação - encontro realizado no mês de agosto com o tema: *As áreas de ensino da educação infantil, que demonstra o início dos debates sobre a seleção das áreas de ensino para o ano de 2007.*

##### ***Dados Secundários:***

- Entrevistas com as duas coordenadoras que serviram somente para a discussão com a gestora sobre o redimensionamento da pesquisa, como já discutido.
- RCNEI – Volume 1 para compreensão do Contexto Físico de Produção e Organização do Documento.
  - Volume 3: Introdução e Seção Inicial de cada eixo intitulada: A presença da/o – eixo – na Educação Infantil (pgs.15-20/ 45-50/ 85-90/ 117-124/ 163-168/ 207-209)

- o Currículo-I – partes não analisadas (p 10 - 38) como suporte para entendimento do contexto maior desse documento.
- o Encontros de Formação relativos aos meses: março, abril, junho, setembro e outubro, (nos mês de maio e julho não foram coletados dados - maio devido à necessidade de discussão de temas internos das creches e julho devido às Festas Julinas, o dia da parada foi utilizado para organização da festa). Os Encontros tiveram os seguintes temas:

Quadro 19. Encontros de formação – Dados Secundários.

Mês	Tema do Encontro
Março	Discussão da Proposta de reelaboração do Currículo colaborativamente
Abril	Concepção de criança e suas necessidades.
Junho	O que e quais são os direitos e os deveres da criança
Setembro	Definição das áreas
Outubro	Definição das áreas

## *6. Procedimentos e Categorias de Análise*

Nesta seção apresento os procedimentos de análise adotados nesta dissertação. Esses procedimentos são derivados da grade de análise apresentada por Machado (2007). A primeira etapa consiste na Pré-Análise que tem como objetivo compreender o contexto sócio-interacional mais amplo do texto escrito ou da interação. A segunda etapa refere-se à Análise Semântica que tem como objetivo levantar as representações que se configuram nos textos: 1) RCNEI, 2) Currículo-I (mesmo para as duas creches elaborado em 2005) e 3) transcrição de um Encontro de Formação. Os procedimentos adotados foram os mesmos para os três textos.

### *Primeira Etapa*

Essa primeira etapa tem como objetivo levantar a “linhagem” do texto a ser analisado. Esse levantamento é importante, pois por meio dele é possível conhecer o contexto sociointeracional no qual o texto foi produzido, desse modo, a análise do texto não acontece de forma a-história, contrariamente, esse levantamento dá

bases para a compreensão do momento histórico de produção, bem como os objetivos explícitos e até os objetivos adjacentes que contribuíram para a elaboração do texto. Para realizar a Pré Análise levantei os seguintes pontos de cada um dos três textos analisados:

### **Contexto de Produção**

1. Levantamento bibliográfico para a busca da compreensão do contexto sociointeracional mais amplo do texto escrito ou da interação.
2. Busca de compreensão do intertexto específico em que se inscreve o texto a ser analisado, ou seja, dos textos que antecederam o texto analisado.
3. Busca de compreensão da situação imediata (empírica) de produção e circulação do texto oral ou escrito, por meio da identificação dos seguintes pontos:
  - o Identificação da instituição editorial e dos produtores efetivos (caso dos textos de prescrição)
  - o Identificação dos destinatários efetivos;
  - o Identificação de destinatários possíveis;
  - o Identificação dos tipos de relações entre os interlocutores;
  - o Identificação da finalidade atribuída ao texto pelos produtores e pela instituição que o veicula;
  - o Identificação do suporte em que o texto vai ser veiculado e levantamento de suas características;
  - o Identificação do uso efetivo do documento no caso dos textos de prescrição.

### **Características Globais do Texto**

Levantamento de hipóteses sobre a situação de produção de linguagem em termos das representações sobre os elementos do contexto que podem influenciar a forma do texto.

No Encontro de Formação também foi considerado o seguinte ponto:

- Se o texto produzido indicou (por meio de unidades específicas) as modificações dessas representações no decorrer da interação;

Com os dados coletados na pré-análise, realizei o levantamento dos aspectos materiais do documento:

- Tamanho: decidido pelo produtor ou prescrito?
- Partes constitutivas delimitadas: divisão em capítulos, seções, entre outras;
- Elementos visuais;
- Paratexto: datas, assinaturas, capa, contracapa;
- Estatuto genérico que é dado ao documento de forma explícita;
- Lugar que o texto ocupa no suporte e relações com os textos que o circundam.

## *Segunda Etapa*

### **Análise Semântica**

1. Identificação dos principais protagonistas humanos envolvidos nas diferentes formas de agir representadas;

Os Elementos lingüístico-discursivos identificados: verbos de ação e seus respectivos agentes (em posição de sujeito ou de agente da passiva) e nominalizações (=substantivos abstratos que indicam ações) e seus respectivos complementos.

**EXEMPLO:** Os professores gostam de ler e discutir os textos, assim articulam diferentes pontos de vista.

- gostar é o verbo e professores os protagonistas dessa ação.

- articular é outro verbo e aponta para os protagonistas ocultos - professores

2. Identificação dos protagonistas humanos postos em cena no texto de forma explícita ou implícita, configurados em situação individual, ou seja, somente criança ou somente professor, e configurados em interação – professor e criança. Foram considerados também todos os correlatos: alunos, bebê, adulto, etc.

3. Identificação das diferentes formas de agir:

- o em relação ao número de actantes envolvidos: individual ou coletivo.

Os textos analisados foram divididos em tabelas com quatro colunas, sendo que na primeira coluna o recorte do texto é analisado na íntegra, dividido em períodos ou entradas, em seguida as frases divididas, tendo como base o verbo (ação), e classificadas na respectiva coluna.

Quadro 20. Exemplo de classificação de acordo com o número de envolvidos.

Texto <sup>58</sup> dividido em excertos (ou entradas, períodos)	Alunos	Autor Professores Mestre	Interação (Autor - Alunos ou Autor - Professores)
Aprendi que quem gosta de dar aulas, gosta de dar aulas. E ponto.		- Aprendi ( <b>autor</b> ) que quem gosta de dar aulas, gosta de dar aulas. - (Quem) dar aula.	
Não vejo meus alunos como mensalidade ou salário. Não posso transformar seres humanos em seres verdes como a cor do dólar.			- Não vejo ( <b>autor</b> ) meus <u>alunos</u> como mensalidade ou salário. - Não posso ( <b>autor</b> ) transformar seres humanos (alunos) em seres verdes como a cor do dólar.
Sei que o Dia dos Professores é daqui a alguns dias. Antecipo a elaboração do artigo que dedico a todos os colegas de profissão. Pois bem.		- Sei ( <b>autor</b> ) que o Dia dos Professores é daqui a alguns dias. - Antecipo ( <b>autor</b> ) a elaboração do artigo.	- Dedico (artigo) a todos os <u>colegas de profissão</u> ( <b>professores</b> ).
É que sou educador e devo preparar a aula antes. Quero congratular todos os Mestres que tive.		- É que <u>sou</u> ( <b>autor</b> ) educador. - Devo (autor/educador) preparar a aula antes.	- Quero ( <b>autor</b> ) congratular todos os <u>Mestres</u> (antigos <b>professores</b> do autor) que tive

<sup>58</sup> DIONÍSIO, César A. **Uma lágrima para a Educação - Dia dos Professores**. Online. Disponível em <http://www.unavision.com.br> Acesso em 09 de outubro 2005.



Os Mestres que moram em nós são todos os Mestres que tivemos um dia. Memórias. Memórias que nos constituem e explicam porque somos quem somos.			- Os <u>Mestres</u> que moram em <u>nós</u> ( <b>autor e colegas de profissão/professores</b> ).
Mestres não morrem. São pulverizados para dentro de nós.		- <u>Mestres</u> não morrem.	- São ( <b>mestres</b> ) pulverizados para dentro de nós.
O curioso é que não importa o número de alunos; o tamanho da partícula doada é sempre o mesmo.	- Não importa o número de <u>alunos</u> .		- O tamanho da partícula doada (pelos <b>mestres</b> e/ou <b>professores</b> ) é sempre o mesmo (para <b>alunos</b> ).
Mestres não morrem. Eles estão em nós.		- <u>Mestres</u> não morrem.	- <u>Eles</u> ( <b>mestres</b> ) estão em nós ( <b>alunos</b> ).
Mais triste que ser a voz que clama no deserto é ser voz que se quer calar.		- Mais triste que ser a voz ( <b>autor</b> ) que clama no deserto é ser voz que se quer calar ( <b>autor / professor</b> ).	

### Observações:

a) Quando a ação principal implicava obrigatoriamente um destinatário considerarei como ação interacional, por exemplo:

- Na entrevista a criança responde perguntas - **Ação Interacional**

A ação “responder” implica necessariamente um interlocutor que fez a pergunta e recebe a resposta.

Quando a ação principal, mesmo implicando interação, se referia a uma ação individual considerarei exclusivamente do protagonista, como no exemplo abaixo:

- A criança elabora perguntas e respostas - **Ação da Criança**

A ação principal, nesse caso, é “elaborar”, portanto, individual.

b) Os sujeitos ocultos foram explicitados entre parênteses e seguiram sempre o sujeito mais próximo, como nos exemplos a seguir retirado do RCNEI:

**EXEMPLO:** Os professores podem funcionar como apoio ao desenvolvimento verbal das crianças, sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os participantes da conversa. (RCNEI - Orientações Didáticas p.136)

- Os professores podem funcionar como apoio ao desenvolvimento verbal das crianças.

- (O professor) sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os participantes da conversa.

c) Na ausência de um sujeito próximo - adulto, professores, familiares, crianças, bebês, etc.- utilizei “**outro**” para explicitar o sujeito oculto.

4. Assim, as tabelas foram divididas de acordo com a interação, como mostra o exemplo abaixo, a partir da tabela anterior.

Quadro 21. Exemplo de classificação de acordo com o número de envolvidos – divididos.

<b>Alunos</b>
- Não importa o número de alunos.
<b>Professores, Mestre</b>
- (Autor) aprendi que quem gosta de dar aulas, gosta de dar aulas.
- Quem (alguns professores) gosta de dar aula, gosta de dar aula.
- (Quem) dar aula.
- Sei (autor) que o Dia dos Professores é daqui a alguns dias.
- Antecipo (autor) a elaboração do artigo.
- É que sou educador (autor).
- Devo (autor/educador) preparar a aula antes.
- Mestres não morrem.
- Mais triste que ser a voz (autor) que clama no deserto é ser voz que se quer calar (autor/professor).
<b>Interação (Alunos - Professores)</b>
- Não vejo (autor) meus alunos como mensalidade ou salário.
- Dedico (artigo) a todos os colegas de profissão (professores).

---

- Não posso (autor) transformar seres humanos em seres verdes como a cor do dólar.
- Quero (autor) congratular todos os Mestres (antigos professores do autor) que tive
- Os Mestres que moram em nós (autor e colegas de profissão/ professores).
- São todos os Mestres que tivemos (nós) um dia.
- O tamanho da partícula doada (pelos mestres e/ou professores) é sempre o mesmo (para alunos).
- Eles (mestres) estão em nós (alunos).

4. Identificação das diferentes ações/atividades (o agir) representados/ avaliados no texto. Unidade indicativa = verbos e nominalizações de ações e sua classificação semântica.

5. Classificação das Formas de Agir:

A classificação das formas de agir configuradas nos textos apresentam grande variação, de acordo com diferentes aspectos que se deseja analisar nos diferentes textos, neste trabalho, foco as seguintes formas de agir, marcadas pelos respectivos verbos:

- a) Verbos de ação = **VAC**
- b) Agir Linguageiro = **LG**
- c) Agir Cognitivo = **COG**
- d) Agir Corporal = **CO**
- e) Agir Afetivo = **AFE**
- f) Agir Instrumental = **INS**
- g) Agir Prescritivo = **PRE**
- h) Agir Pluridimensional = **PLU**

- o Verbos de ação – ausência do agir. Marcados pelos verbos de ligação.
- o Agir languageiro - implica uma ação de linguagem. Marcado por verbos como: falar, responder, argumentar, narrar e outras.
- o Agir Cognitivo - implica um agir cognitivo. Marcado por verbos: pensar, refletir e outros.
- o Agir Corporal - um agir físico corporal. Marcado por verbos como correr, andar, engatinhar e outros.

- Agir Afetivo - um agir emocional, afetivo. Marcado pelos verbos: gostar, expressar e outros.
- Agir Instrumental - com instrumento material ou simbólico de diferentes tipos sendo: material - livros, computador; simbólico – professor. Marcado por verbos como: utilizar, usar e outros.
- Agir Prescritivo - prescrição para o agir do professor. Marcado pelas relações predicativas indiretas deônticas (dever, ser preciso, e outras) e epistêmica (poder, ser verdade, e outras).
- Agir Pluridimensional - envolve um agir que engloba mais de uma forma de agir. Marcado por verbos como: elaborar, planejar, reconstruir, trabalhar e outros.

Sendo que o Agir Pluridimensional pode ser exemplificado: *O professor elaborou a roda de conversa com os alunos.* Para elaborar a roda o professor precisou agir cognitivamente (pensar para elaborar) e agir languageiramente (solicitar que se sentassem em roda, iniciar a conversa, etc.).

A seguir são exemplificadas as Formas de Agir, utilizando o texto exemplo:

### Verbo de Estado

- Sei (VAÇ) (autor) que o Dia dos Professores é daqui a alguns dias.
- É (VAÇ) que sou educador (autor).
- Mais triste que ser (VAÇ) a voz (autor) que clama no deserto é ser voz que se quer calar (autor / professor).
- São (VAÇ) todos os Mestres que tivemos (nós) um dia.

### Formas de Agir

- Dedico (LG) (artigo) a todos os colegas de profissão (professores).
- (Professor) dar (PLU) aula.
- Antecipo (autor) a elaboração (PLU) do artigo.
- (Autor) aprendi (COG) que quem gosta (AFE) de dar aulas, gosta de dar aulas.
- Não vejo (INS) (autor) meus alunos **como mensalidade** ou salário.
- Quero (AFE) (autor) congratular todos os Mestres (antigos professores do autor) que tive.

- o Os Mestres que moram (AFE) em nós (autor e colegas de profissão/professores).
  - o Devo (PRE) (autor/educador) preparar a aula antes.
  - o Não posso (PRE) (autor) transformar seres humanos (alunos) em seres verdes como a cor do dólar.
6. Nas ocorrências com interação entre os protagonistas (crianças/professor e professor/criança e correlatos) foi ainda realizada a categorização dos Papéis Temáticos de acordo com os critérios estabelecidos por Ilari (2006:131):

Quadro 22. Exemplo de Papéis Temáticos.

Papel Temático	Definição	Exemplo
Agente	Indivíduo que tem a iniciativa da ação	Eu quero congratular todos os Mestres que tive.
Alvo	Indivíduo diretamente afetado pela ação	O tamanho da partícula doada pelos professores aos <b>alunos</b> é sempre o mesmo.
Instrumento	Objeto ou indivíduo de que o agente se serve para praticar a ação	Não vejo <b>meus alunos como mensalidade</b> ou <b>salário</b> .
Beneficiário	O indivíduo a quem a ação traz proveito ou prejuízo	Dedico o artigo a todos os <b>colegas de profissão</b> .
Experimentador	O indivíduo que passa pelo estado psicológico descrito pelo verbo	Os <b>mestres estão</b> em nós.

7. Finalizei a análise identificando os tipos de conflitos e das *razões que impedem, tornam difícil, provocam conflitos* no agir, diferentes de acordo com o tipo de texto e de seu produtor.

### 7. Questões de Credibilidade

Apresento, nesta seção, os procedimentos que garantem a veracidade e a credibilidade da pesquisa. Pra iniciar as discussões, destaco como discutido por Fidalgo (2006), que é preciso que as pesquisas qualitativas discutam e considerem as questões de ética, pois esse tipo de pesquisa envolve a participação de pessoas

que devem ser consideradas como participantes ativos e não como sujeitos de pesquisa, diferentemente da idéia de uma transformação hierárquica em que *o pesquisador proporciona essa transformação nos pesquisados*. Como exposto, nesta pesquisa todos os procedimentos foram discutidos com os colaboradores, desde a elaboração dos encontros, até a conclusão dos trabalhos em que os colaboradores definiram as áreas de ensino do Currículo-II, como será apresentado no capítulo final deste trabalho.

Por esse motivo, utilizo os termos: participantes e colaboradores, por entender que uma pesquisa que se insere no paradigma crítico tem como mérito criar um espaço de transformação em que todos os participantes, inclusive a pesquisadora, tiveram voz (no Capítulo III discuto as transformações que esta pesquisa me proporcionou).

Cabe ainda ressaltar que todos os participantes assinaram o termo de concordância para a coleta de dados; convencionou-se, ainda, no grupo, o ocultamento dos nomes dos professores e da equipe de apoio, entretanto, a gestora, a diretora do CEI-1 e as coordenadoras autorizaram a divulgação de seus nomes e ou posições, bem como o nome da associação mantenedora das creches.

Entretanto, Fidalgo (2006) ressalta que esse documento, ao mesmo tempo em que é necessário, pois não há outro em termos legais que o substitua, é também desnecessário, quando a pesquisa pauta-se verdadeiramente na colaboração dos participantes, pois o consentimento é dado informalmente em todos os encontros, como no caso desta pesquisa, que foi re-discutida inúmeras vezes com os participantes, que se envolveram verdadeiramente nesse projeto, a ponto de questionarem, em quase todas as minhas visitas às creches, como estava o '*nosso livro*', termo que os colaboradores adotaram, para este trabalho, ao longo da coleta de dados.

Além das questões de ética discutidas, neste trabalho, utilizei os seguintes procedimentos:

1. Todos os encontros de formação foram gravados em fitas e transcritos para arquivos de Word. Esse material se encontra devidamente arquivado, sendo que as creches participantes possuem uma cópia de todas as transcrições, arquivadas em uma pasta com os relatórios de todos os encontros, bem

como o original do material produzido pelas participantes, transcritos para utilização neste trabalho.

2. O esboço desta dissertação foi entregue para a gestora, para as diretoras e para as coordenadoras, que puderam sugerir alterações, aprovar ou discordar do conteúdo. Do mesmo modo, a Versão Final deste trabalho foi enviada por e-mail para as creches de modo que os participantes puderam sugerir as alterações antes da publicação (Anexo 1).
  
3. O trabalho foi submetido à *debriefing*, que equivale a um recurso utilizado nas pesquisas qualitativas. Como forma de garantir o critério de credibilidade, o trabalho é submetido à análise por membros da comunidade acadêmica (Fidalgo, 2002:83). Este trabalho foi avaliado em diferentes encontros:
  - o Em 2005, o projeto de pesquisa foi apresentado em forma de pôster no XV INPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada.
  - o Em 2005 e 2006, o projeto foi apresentado no COGEAE - PUC/SP no curso de extensão universitária "Elaboração de Projetos de Pesquisa", ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sueli Salles Fidalgo e pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Alzira Shimoura, com foco nas questões de pesquisa, na problemática, e no objetivo, principalmente.
  - o Durante o ano de 2006 os dados foram apresentados e discutidos no Seminário de Pesquisa coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Camargo Magalhães, que contou também com a participação dos colegas de mestrado e doutorado que contribuíram para as discussões da análise dos dados.
  - o Em 2007, com a análise praticamente concluída, o trabalho foi apresentado no XVI INPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, em forma de apresentação oral.

Assim, encerro este Capítulo com as questões relacionadas à metodologia que norteou esta pesquisa. A seguir, no Capítulo III, discuto os resultados obtidos a partir da análise dos dados.

---

### **CAPÍTULO III – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro. Montessori mostrou que o jardim-de-infância é o lugar apropriado para o ensino da leitura e da escrita; isso significa que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala.

L.S.Vygotsky<sup>59</sup>

Neste capítulo objetivo discutir os resultados obtidos por meio da análise realizada nos seguintes documentos: 1) prescrição do MEC - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI); 2) Currículo-I das creches pesquisadas, elaborado em 2005 e; 3) Encontro de Formação realizado em agosto de 2006 que, juntamente com outros encontros, teve o objetivo de discutir colaborativamente questões voltadas para a elaboração do Currículo-II, e desse modo responder as perguntas de pesquisa.

Para responder as perguntas de pesquisa, inicio as discussões apresentando os resultados da análise do texto prescritivo; logo após, discuto o Currículo-I ao investigar como ocorreu a transposição didática do RCNEI para o Currículo-I, e comparo as representações nos dois documentos. Em seguida, apresento os resultados da análise dos Encontros de Formação, visando responder a última pergunta e discutir as representações dos participantes da pesquisa, para verificar se há convergência entre essas representações e as representações dos dois documentos citados anteriormente, e verificar, também, a ocorrência de transformações ocorridas com os participantes da pesquisa. Encerro o capítulo com a síntese das discussões e com algumas reflexões acerca do trabalho como um todo; seus desdobramentos e o que virá a seguir.

---

<sup>59</sup> VYGOTSKY, L.S. 1930/2003:156.



---

### *1. Contexto de Produção e Características Globais do Referencial Curricular Nacional para Educação infantil*

Para responder a primeira pergunta de pesquisa sobre as representações que se configuram no material prescrito pelo MEC sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e o conteúdo, inicio as discussões apresentando o contexto social que determinou a elaboração do RCNEI, destacando que 1) a compreensão histórica de criança; 2) a educação infantil; 3) o contexto de formação das creches no Brasil; e 4) a situação das creches na cidade de São Paulo fazem parte desse contexto na medida em que influenciaram direta ou indiretamente sua elaboração. Tendo em vista que a discussão desses três aspectos já foi realizada nesta dissertação na seção sobre o contexto de pesquisa, acrescento dados específicos sobre o contexto social de elaboração do RCNEI.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI, como discutido neste trabalho, representou um marco na educação de crianças pequenas por ser o primeiro documento oficial voltado para esse segmento, no entanto, sua elaboração seguiu um contexto maior de reformas educacionais orientadas não só por órgãos diretamente ligados à educação (MEC, COEDI, SEF e outros), mas também por interesses econômicos ditados pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, e por organizações como a UNESCO.

A elaboração do Referencial, portanto, seguiu o mesmo contexto de criação dos PCNs, contexto esse orientado pelos pressupostos do neoliberalismo (Bronckart & Machado 2004; Arce, 2001 a/b; Gentili, 1998). Em linhas gerais, essa ideologia privilegia o desenvolvimento individual ao coletivo, visa à formação voltada para o mercado de trabalho que valoriza o desenvolvimento de habilidades específicas (distantes do pensar, refletir, criticar e outros) e o pouco engajamento e responsabilização do Estado sobre a educação de modo geral. Esse ideário provoca inquietação, pois agrava questões já preocupantes da educação infantil, discutidas neste trabalho, como: a formação da criança voltada para o futuro, a pouca preocupação dos governantes com esse segmento e a falta de recursos, entre outras questões.

Em 1997, foi entregue a versão preliminar do Referencial. Cerca de 230 pareceres foram elaborados, a partir disso, foi feita uma revisão e a versão final foi

entregue em 1998. Os autores do RCNEI pretendem demonstrar a legitimidade do documento ao estender a origem do Referencial colocando-o como fruto de um amplo debate nacional, do qual teriam participado professores, pesquisadores e especialistas que contribuíram com seus conhecimentos e suas práticas. Com isso, esperam demonstrar que todos os setores envolvidos com a criança foram consultados e ouvidos, como demonstra o excerto abaixo, retirado da Carta do Ministro que introduz o documento:

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros (Carta do Ministro).

O objetivo atribuído ao Referencial por seus idealizadores é o de “servir como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos”, e se propõe a “respeitar os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira”, com caráter “norteador e não mandatário” (Carta do Ministro). O Referencial, portanto se declara apenas como norteador, mas essa afirmação não se confirma pelas marcas lingüísticas deixadas no texto, além da busca da legitimidade, a escolha do termo Referencial Nacional ou a destinação para o professor, contradizem o caráter apenas norteador e confirmam o caráter prescritivo do documento.

O estatuto genérico do texto, que se apresenta de forma explícita como voltado para o professor, demonstra claramente que o documento coloca o professor como destinatário central, apresentando modelos de agir visando à orientação do seu trabalho, por meio de uma proposta dada como eficaz. A carta inicial destina-se “*Ao Professor de Educação Infantil*”, ou como mostra o pequeno excerto abaixo:

“(...) nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização do seu trabalho” (Carta do Ministro).

Em que o pronome ‘lo’ refere-se ‘a você professor’. A marca do caráter prescritivo do documento refere-se à escolha do termo *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*, que demonstra a tentativa dos autores de elevar esse

documento ao *status* de Referência Nacional para o segmento, explicitada na Apresentação do RCNEI (mesma nos três volumes), em que se nota que a forma verbal utilizada, deverá, é uma modalização deôntica (dever) que indica a prescrição e determinação externa para o agir educacional, e informa que:

“[...] o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos”.

Justifica-se, assim, a escolha do termo *Referencial* para nomear esse documento, que apresenta um significado coerente com as reais aspirações dos autores, pois ‘referencial’ significa “*aquilo que constitui referência; aquilo que se utiliza como referência*”, e referência significa: “*pessoa, obra, instituição, etc. que serve como modelo*” (dicionário Michaelis, verbetes - referencial e referência). Assim, o RCNEI se coloca claramente como uma guia curricular voltado para os professores de educação infantil de todo o Brasil.

Em virtude do RCNEI colocar em discussão a questão da dicotomia do cuidar e do educar, questão essa, até então pouco discutida, e, de certa forma, rejeitada por diferentes setores, pois, de um lado, os profissionais de creches não aceitavam ter que *educar crianças*, e, do outro, alguns acadêmicos insistiam que *não cuidavam e sim educavam crianças*, com o Referencial, esse debate veio à tona, com um posicionamento voltado para a integração do cuidado e da educação como forma de atender a criança em sua totalidade. Entretanto, nele se faz uma discussão ainda deficitária e contraditória, pois postula-se uma educação integral, porém discutem-se objetivos, conteúdos e orientações didáticas separando crianças de zero a três anos com as de quatro a seis anos e nomeando o primeiro segmento de *creche* e o segundo de *pré-escola*, em vez de denominar simplesmente de Educação Infantil.

Quanto a sua organização, o RCNEI é composto por três volumes, encadernados em formato de livro. A capa apresenta um desenho, o mesmo para os três volumes, feito por uma criança identificada na primeira página e nomeada como vencedora de um concurso realizado pelos Correios. Cada volume apresenta-se com uma cor em dois tons, sendo verde para o volume 1, amarelo para o volume 2, e azul para o volume 3. Na capa, além do desenho no centro,

pode-se ler acima o número do volume, e abaixo o nome do documento e os seguintes sub-títulos:

- Volume1 – Introdução;
- Volume 2 – Formação Pessoal e Social;
- Volume 3 – Conhecimento de Mundo.

Com isso, aparentemente, se valoriza tanto a questão da formação quanto a aprendizagem de saberes. Em cada volume são apresentadas, de acordo com o tema, discussões e modelos teóricos para serem utilizadas pelos professores como um instrumento para o trabalho cotidiano.

O volume 1, em suas 103 páginas, apresenta a discussão sobre os pressupostos básicos que compõem o trabalho com crianças pequenas, como: concepção de criança; de educação infantil; papel do professor; o brincar e o cuidar; e a explicitação da organização dos Volumes seguintes, como a organização por idade; a organização por eixos (ou áreas); como se dá a apresentação dos objetivos e conteúdos; o projeto educativo; entre outros temas.

O volume 2, com 85 páginas, discute a formação pessoal e social da criança visando ao desenvolvimento da Identidade e Autonomia, e seus respectivos objetivos e conteúdos; além de Orientações Gerais para os professores que se referem à organização do tempo e espaço; a diferenciação entre atividades permanentes, seqüência de atividades e projetos, como formas de efetivação do trabalho proposto pelo RCNEI, e a apresentação da estrutura curricular do Referencial.

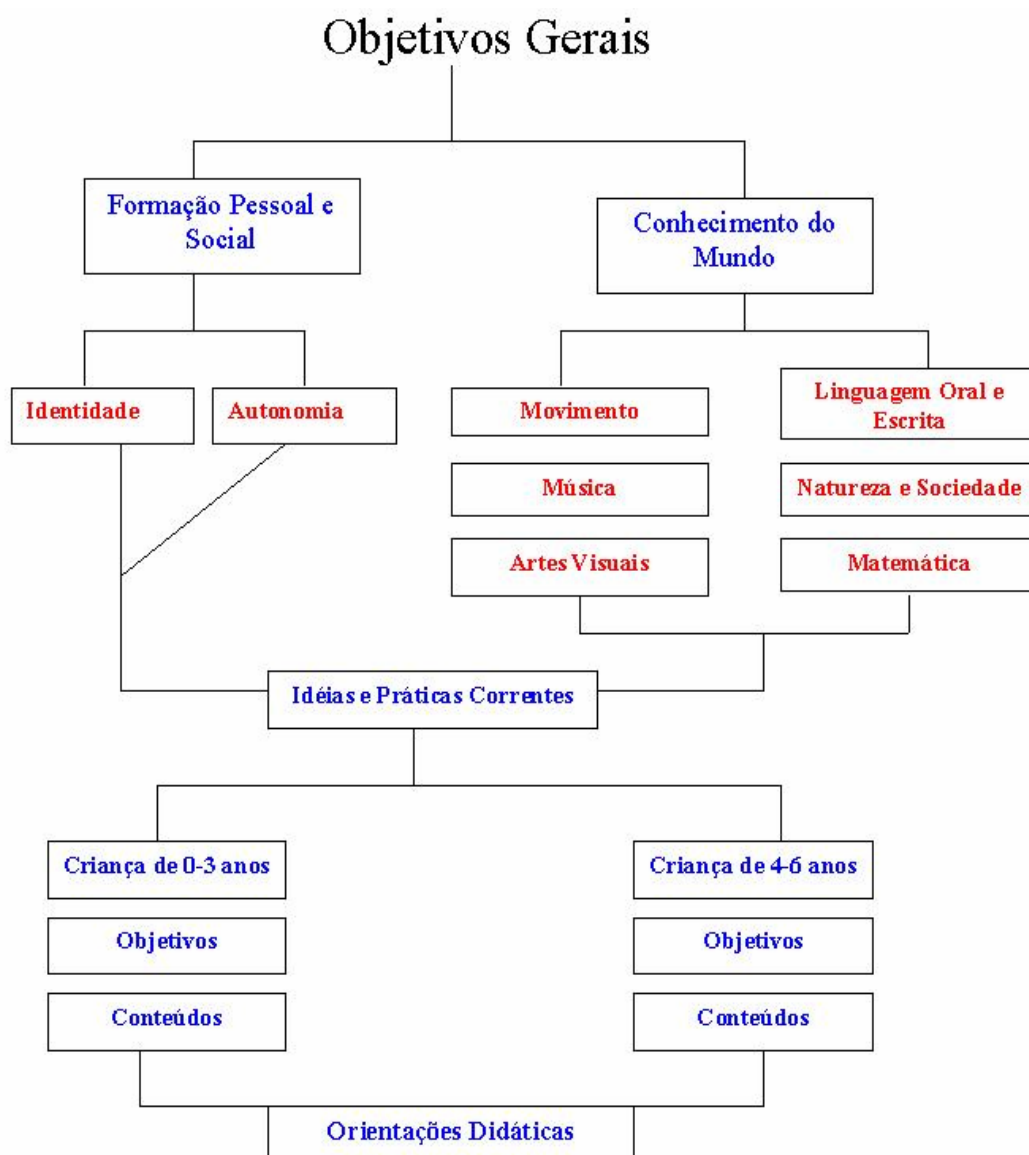
O volume 3 apresenta, em suas 269 páginas, os seis eixos (ou áreas) que compõem o trabalho nas instituições de atendimento à criança, sendo que cada área divide-se em dois blocos: Crianças de 0 a 3 anos e Crianças de 4 a 6 anos; com objetivos, conteúdos e orientações didáticas para cada uma das áreas e faixa etária, e compreende:

- |                   |                              |
|-------------------|------------------------------|
| 1. música;        | 4. linguagem oral e escrita; |
| 2. movimento;     | 5. natureza e sociedade;     |
| 3. artes visuais; | 6. matemática.               |

Todos os volumes apresentam fotos; esquemas; desenhos e grafias reproduzidas de crianças (alguns identificados com nome, idade e localidade,

outros não); os objetivos e conteúdos são destacados em quadros; com isso, percebe-se que toda essa linguagem visual aponta para uma preocupação do enunciador em deixar claro o que é proposto e para uma representação de que o destinatário pode ter dificuldade de compreender o que se pretende discutir somente com o verbal. Na página final de cada volume é apresentado o seguinte esquema que mostra a organização do RCNEI:

Quadro 23. Estrutura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (p.85/V1)



No verso da capa aparecem nomeados o Presidente da República (Fernando Henrique Cardoso), o Ministro de Estado da Educação (Paulo Renato de Souza) e o Secretário Executivo (Luciano Oliva Patrício) e que, portanto, assumem a responsabilidade maior sobre o Referencial e conferem um caráter de documento oficial, reforçando o seu poder de prescrição de instância superior ao destinatário. A primeira página apresenta novamente o título do documento, o volume e seu respectivo subtítulo, no verso dessa página repete-se os nomes do Presidente, do Ministro e do Secretário, além de apresentar a Ficha de Catálogo Bibliográfico.

Na página seguinte repete-se a anterior acrescentando o Ministério e as Secretarias, assim como “*Brasília 1998*”, confirmando, do mesmo modo, o caráter de prescrição do oficial, como discutido acima. Na página seguinte é apresentado um texto de responsabilidade assumida pelo ministro, atribuindo-se ao texto o seu pertencimento ao gênero ‘carta’ ao se intitular como “Carta do Ministro<sup>60</sup>”, e destinada aos professores “*Ao Professor de Educação Infantil*”, seguida pela Apresentação do documento, também destinado ao “*Professor*”, seguida pelo Sumário.

A identificação do Ministério da Educação aparece novamente na capa de trás, e a editora - Parma Ltda - na última folha interna do Referencial, com a seguinte distinção: “*Impresso nas oficinas da Editora Parma Ltda (...) com filmes fornecidos pelo editor*”. Na última página depois da bibliografia, em todos os volumes, encontra-se a Ficha Técnica. Nessa página se apresentam três nomes para Coordenação, treze para Elaboração, catorze nomes para Assessoria e a distinção de “230 pareceristas” não nomeados, três nomes para Tabulação, um para Preparação do Texto, três para Revisão de Texto e vários nomes aparecem em Agradecimentos. Entretanto, não aparecem outras informações além dessas, o que impossibilita a compreensão do grau de responsabilidade de cada uma das pessoas na produção do RCNEI. Assim como não é explicitada a orientação teórica desses participantes, e de que forma o Referencial lidou com essa provável diversidade de teorias.

Desse modo, é possível afirmar, com relação ao autor do Referencial, que por um lado há o apagamento do autor empírico (nomes não são explicitamente

---

<sup>60</sup> Bronckart & Machado (2004) realizaram um belíssimo trabalho ao analisarem a Carta do Ministro apresentada nos PCNs (que se revela com a mesma estrutura da Carta do RCNEI), In: Machado, A.R. (org.) 2004.

citados) e, por outro lado, o Ministério da Educação assume a responsabilidade pelo enunciado. Com isso, constata-se que apesar de assumir somente um caráter norteador, o Referencial se apresenta como documento Oficial e Nacional, ao nomear-se como Referencial Curricular Nacional e ao ter o Estado como responsável pela enunciação.

Desse modo, pode-se perceber que as três propriedades enunciativas que caracterizam o texto prescritivo, discutidas por Machado & Bronckart (2005) e apresentadas no capítulo inicial deste trabalho, podem ser destacadas no RCNEI: 1) o documento foi elaborado por especialistas e professores desse segmento e esse enunciador não é marcado no texto; 2) o destinatário é mencionado explicitamente na Carta do Ministro e em muitos outros segmentos do texto, como já foi exemplificado nesta seção; e 3) o texto é orientado por um contrato implícito de verdade, que parece garantia de sucesso, se o professor cumprir todos os procedimentos indicados, ou seja, há um '*contrato de felicidade*'. Desse modo, o Referencial se coloca como 'o bom amigo mais experiente que dará conselhos úteis ao professor', questão que será retomada e exemplificada neste capítulo nas discussões sobre o professor e a interação professor-criança. O quadro a seguir sintetiza o Contexto Sociointeracional do Referencial:

Quadro 24. **Resumo do Contexto Sociointeracional do RCNEI.**

<b>CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO DO RCNEI</b>	
Lugar físico da produção	Brasília - Ministério da Educação e Desporto
Momento da produção (primeiro)	1997 (versão preliminar)
Momento da produção (final)	1998
Emissor	Não nomeados
Receptor (primeiro)	Membros da comunidade acadêmica-pareceristas
Receptor (final)	Professores/ Adultos de educação infantil
<b>CONTEXTO SÓCIO INTERACIONAL</b>	
Lugar social	Instituição Educacional Global.
Papel social do enunciador	Especialista
Papel social do destinatário	Professor
Relação entre os interlocutores	Hierárquica, enunciadores com papel superior
Finalidade atribuída ao texto	Nortear o trabalho do professor de educação infantil
Suporte	Livro / dividido em 3 volumes

ASPECTOS MATERIAIS DO TEXTO				
		Volume 1	Volume 2	Volume 3
Tamanho	Páginas	103	85	269
	Capítulos	11	8	6
ELEMENTOS VISUAIS				
Paratexto	Data	1998	1998	1998
	Assinatura	Ministro Paulo Renato Souza		
	Capa	Mesmo desenho (reprodução de desenho de uma criança). Cores diferentes para cada volume		
	Contracapa	Presidente da República - Fernando Henrique Cardoso Ministro de Estado da Educação - Paulo Renato Souza Secretário Executivo - Luciano Oliva Patrício		
	Editora	Ed. Parma - de Guarulhos/SP		
Estatuto genérico	Dado no documento de forma explícita	1- Título: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil 2- "O referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos" (Carta do Ministro).		

Encerrada a discussão sobre o Contexto de Produção e as Características Globais do Referencial, discuto, a seguir, o resultado das análises.

### *1.1. Resultado da Análise do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*

Nesta parte do trabalho discuto os resultados obtidos a partir da análise semântica, realizada em um segmento localizado no terceiro volume do Referencial, para responder a questão de pesquisa que tinha como objetivo investigar de que maneira se configuram as representações sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e o conteúdo no Referencial.

A organização do Volume 3 é a mesma para todas as áreas (linguagem oral e escrita, matemática, artes, etc.) e segue sempre a seguinte ordem: 1) apresentação da área e seu desenvolvimento; 2) objetivos; 3) conteúdos; e 4) orientações didáticas. Neste trabalho foram analisados os seguintes segmentos com suas respectivas páginas:



Quadro 25. Segmentos analisados do RCNEI.

<b>RCNEI Volume3 - págs. 125 - 150</b> <b>Seção: Linguagem Oral e Escrita</b>	Página
Subseção 1: Desenvolvimento da Linguagem Oral	125 - 127
Subseção 2: Desenvolvimento da Linguagem Escrita	127 - 129
Subseção 3: Objetivos	131
Subseção 4: Conteúdos: (0 a 3 anos)	133
Subseção 5: Orientações Didáticas: (0 a 3 anos)	134 - 136
Subseção 6: Conteúdo - Falar e Escutar: (4 a 6 anos)	136 - 137
Subseção 7: Orientações Didáticas - Falar e Escutar: (4 a 6 anos)	137 - 140
Subseção 8: Conteúdo - Práticas de Leitura: (4 a 6 anos)	140 - 141
Subseção 9: Orientações Didáticas - Práticas de Leitura: (4 a 6 anos)	141 - 145
Subseção 10: Conteúdo - Práticas de Escrita: (4 a 6 anos)	145
Subseção 11: Orientações Didáticas - Práticas de Escrita: (4 a 6 anos)	145 - 150

### ***1.2. Os protagonistas centrais no RCNEI: Criança e Professor***

O resultado da análise realizada no Referencial permite afirmar, com relação aos protagonistas, que no RCNEI são postos em cena e ocupam a posição de sujeito nas orações os seguintes protagonistas: a criança, o professor e a instituição de educação infantil, que se revezam como protagonistas humanos e não humanos, como discutido no capítulo inicial deste trabalho. Os protagonistas se configuram como *atores* responsáveis por partes do agir, os exemplos a seguir mostram os protagonistas:

*“A criança também aprende a escrever, fazendo-o da forma como sabe, escrevendo de próprio punho” (RCNEI, p.145, V.3).*

*“O professor, além de ler para as crianças, pode organizar as seguintes situações de leitura para que elas próprias leiam” (RCNEI, p.142, Vol.3).*

*“As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam (...)” (RCNEI, p.143 V. 3).*

No entanto, como também apresentado nos procedimento de análise, sem descartar nenhum segmento, foquei somente os protagonistas humanos e a forma como se apresentam, ou seja, individualmente ou em interação entre si. As 25

---

páginas analisadas foram divididas em 242 entradas<sup>61</sup>, sendo que destas, 126 referem-se exclusivamente à criança, 16 ao professor e 114 a ambos em interação (Anexo). A seguir, discuto como se configuram as representações sobre a criança no Referencial.

### *1.3. A Criança representada no Referencial*

Nesta seção apresento de que forma a criança se configura no Referencial, focalizando exclusivamente os segmentos em que é posta em situação individual. O primeiro aspecto relevante que o resultado da análise dos dados mostrou refere-se à quantidade de ocorrências em que a criança aparece em situação individual, 126 ocorrências. Esses episódios podem ser divididos em dois grandes grupos, sendo que o primeiro é marcado pela ausência do agir com utilização de verbos de ligação em que é determinado um Estado<sup>62</sup> (fixo, praticamente imutável) para a criança, ou seja, lhe são atribuídas capacidades, compreendidas como os recursos mentais e comportamentais que são atribuídos a uma pessoa singular como discutido por Bronckart & Machado (2004), e/ou determinadas características físicas. Por outro lado, esses segmentos revelam, ainda, a preocupação em fornecer ao destinatário um saber sobre o que é a criança, como demonstra o exemplo a seguir:

*“As crianças são mais capazes de explicitações verbais e de explicar-se pela fala”*  
(RCNEI, V.3, p.126. Desenvolvimento da Linguagem Oral).

O segundo grupo de ocorrências relaciona-se ao agir e destacam-se, principalmente, quatro formas: Agir Linguageiro, Agir Cognitivo, Agir Instrumental e Agir Pluridimensional.

Antes de apresentar os exemplos, é importante ressaltar que na classificação das formas de agir se constatou a ocorrência simultânea de diferentes formas, por

---

<sup>61</sup> O resultado final da somatória das três orientações poderá ser superior ao número de entradas, tendo em vista que algumas entradas originaram mais de uma oração com a criança, professor ou ambos em interação.

<sup>62</sup> A determinação de uma capacidade e/ou característica por meio do verbo de estado, como exemplificado, foi observada em todos os dados coletados e analisados, no entanto, não é o foco deste trabalho; tendo exemplificado, nas próximas ocorrências não será mais citada.

esse motivo, nos exemplos que serão apresentados poderão aparecer, além do agir que se tenciona demonstrar, outras ocorrências.

Como, por exemplo, em uma ocorrência como essa: “A criança pensa para se expressar, mas corre e chora antes de elaborar o desenho”. Pode-se perceber, nesse segmento, as seguintes formas de agir: cognitivo (pensar); linguageiro (se expressar); corporal (correr); pluridimensional (elaborar); e afetivo (chorar). Mesmo sendo apenas um exemplo criado para ilustrar essa ocorrência, nos documentos analisados foram encontrados diversos episódios em que as formas de agir se configuram simultaneamente. Essa constatação confirma a tese de Bronckart (2006), discutida no capítulo inicial deste trabalho, de que essa divisão é meramente metodológica; na atividade não ocorrem divisões entre as formas de agir, que se entrelaçam na atividade.

A seguir, apresento os exemplos encontrados no Referencial, marcados com as seguintes formas de agir: Agir Linguageiro **LG**; Agir Cognitivo **COG**; Agir Corporal **CO**; Agir pluridimensional **PLU**; Agir Afetivo **AFE**; Agir instrumental **INS**, e Agir Prescritivo **PRE**.

“Os bebês emitem sons (LG) articulados que lhes dão prazer (AFE)” (RCNEI, V.3, p. 126. Desenvolvimento da Linguagem Oral).

“A criança fala (LG) com mais precisão o que deseja, o que gosta e o que não gosta, (AFE) o que quer e o que não quer(AFE) fazer(PLU)” (RCNEI, V.3, p. 126. Desenvolvimento da Linguagem Oral).

“Pelas interações os bebês incorporam (COG) as vocalizações rítmicas revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo” (RCNEI, V.3, p. 125. Desenvolvimento da Linguagem Oral).

“As crianças elaboram (PLU) uma série de idéias e hipóteses provisórias antes de compreender (COG) o sistema escrito em toda sua complexidade” (RCNEI, V.3, p. 128. Desenvolvimento da Linguagem Oral).

“As crianças utilizam-se (INS) de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para “ler” o que está escrito” (RCNEI, V.3, p. 125. Desenvolvimento da Linguagem Oral).

“(A criança) familiarizar-se (INS) com a escrita por meio do manuseio de *livros, revistas e outros portadores de texto*” (RCNEI, V.3., p.131. Objetivo).

Com base nos exemplos apresentados, pode-se afirmar que nas páginas analisadas do Referencial, a criança aparece como dotada de capacidade linguageira e capacidade cognitiva. Percebe-se, também, que lhe é atribuída a capacidade de utilizar instrumentos sócio-históricos construídos e a ela disponibilizados pelo meio (livros, revistas, etc).

No entanto, além dessas capacidades configuradas nos episódios em que a criança se configura isoladamente, fora da interação, percebe-se outra ocorrência relevante que refere-se ao Agir Prescritivo, e se apresenta da seguinte forma, no Referencial:

“(As crianças) devem recordar (PRE) a história para situar o momento no qual a personagem fala e consultar (PLU) o texto, procurando (PLU) indícios que permitam localizar (PLU) a palavra ou trecho procurado” (RCNEI, V.3, p.142. Orientações Didáticas – Práticas de Leitura 4 a 6 anos).

Nessa ocorrência o que se constata, além das ocorrências de Agir Pluridimensional, que o Referencial prescreve o agir da criança, o documento afirma, em outros termos, que para localizar palavras no texto a criança *deverá recordar a história*. O Agir Prescritivo determina procedimentos que visam o desenvolvimento de habilidades e/ou capacidades; no exemplo acima, habilidades verbais que refere-se à capacidade de *recorda-se* visando à realização da tarefa proposta. A prescrição é marcada pela incidência de relações predicativas indiretas, como discutido no capítulo teórico, ou mais precisamente, por meio de modalizações deônticas (tem que, deve) e as de modalizações de valor epistêmico (de verdade, poder), acentuando o caráter da obrigação social e da conformidade com as normas estabelecidas.

Do mesmo modo, foram localizadas outras formas de prescrição, assim, com base em exemplos retirados do Referencial, pode-se afirmar que o RCNEI apresenta três tipos de prescrição para o agir da criança:

1) Agir da Criança prefigurado - se apresenta como um agir assegurado, como uma possibilidade futura da criança desenvolver determinada capacidade

e/ou habilidade, marcado pelas modalizações epistêmicas (de verdade, de poder). Nos exemplos a seguir, observa-se que o primeiro exemplo refere-se a um segmento localizado na subseção 'desenvolvimento da linguagem oral', assim, o documento afirma, em outras palavras, que gradativamente a criança será capaz de utilizar frases em sua linguagem oral. No segundo exemplo, o documento afirma que pela leitura a criança poderá ampliar seu conhecimento sobre diferentes culturas:

*“As crianças gradativamente podem separar e reunir em suas brincadeiras fragmentos estruturais de frases” (RCNEI, V.3, p. 126. Desenvolvimento da Linguagem Oral).*

*“Pela leitura de histórias (a criança) pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu” (RCNEI, V.3, p.143. Orientações Didáticas – Práticas de Leitura 4 a 6 anos).*

2) Agir Necessário/Desejado para a Criança - corresponde à prescrição de uma habilidade e/ou capacidade que deverá necessariamente ser desenvolvida na criança. Marcado pelas modalizações deônticas (deve, tem que). No exemplo a seguir 'tal prática' refere-se à 'situação problema' como forma de a criança desenvolver a capacidade de escrever:

*“As crianças que não sabem escrever de forma convencional, ao receberem um convite para fazê-lo, estão diante de uma verdadeira situação-problema, na qual se pode observar o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Tal prática deve favorecer a construção de escritas de acordo com as idéias construídas pelas crianças e promover a busca de informações específicas de que necessitem, tanto nos textos disponíveis como recorrendo a informantes (outras crianças e o professor)” (RCNEI, V.3, p.148. Orientações Didáticas – Práticas de Leitura 4 a 6 anos).*

3) Objetivo do Agir da Criança dirigido para X – corresponde a um agir desejado, que visa à realização ou obtenção de um determinado fim. Refere-se a uma agir sujeito a condições, assim, para obter X a criança tem que realizar Y, como mostra o primeiro exemplo a seguir, que afirma que para escrever as crianças precisam pensar antes na escrita, ou o segundo exemplo, em que se afirma que para escrever a criança terá que lidar com dois processos:

*“As crianças precisam pensar sobre quantas e quais letras colocar para escrever o texto”* (RCNEI, V.3, p.148. Orientações Didáticas – Práticas de Leitura 4 a 6 anos).

*“Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever”* (RCNEI V.3, p. 126, Desenvolvimento da Linguagem Oral).

Nota-se que em todos os exemplos anteriores, o agir prescritivo marca uma agir futuro que deverá/poderá ocorrer. Dessa forma, são colocadas condições para que esse agir aconteça, e, nesses casos, implicitamente o que o documento determina é que o agir do professor (ler para a criança, propor situações problemas, criar situações de escrita espontânea, de bilhetes e outras como revelam os exemplos anteriores) vise ao desenvolvimento futuro da criança. Portanto, a prescrição do agir futuro da criança prescreve, de fato, o agir do professor, mesmo quando oculto na frase. Desse modo, com base em todos os exemplos apresentados nesta seção, pode-se inferir que são colocadas em cena, no Referencial, as seguintes crianças:

1) Criança Caracterizada – marcada pelos verbos de ligação: *“A criança é capaz de ler na medida em que a leitura é compreendida como um conjunto de ações que transcendem a simples decodificação de letras e sílabas”* (p. 140).

2) Criança Real – marcada por verbos no presente ou passado, mostra capacidades e/ou habilidades que a criança já possui: *“As crianças brincam com os significados das palavras inventando nomes para si próprias ou para os outros, em situações de faz-de-conta”* (p. 126).

3) Criança Futura – marcada pelas modalizações deôntica e epistêmica, ‘deve, pode’, ou verbos no futuro revelando que a criança ‘terá/será’ determinadas capacidades e/ou habilidades no futuro, de acordo com o agir do professor: *“As crianças podem construir uma relação prazerosa com a leitura”* (p. 125).

Concluindo, como observado, pode-se afirmar que a criança configurada no Referencial possui capacidades languageiras, pluridimensionais, afetivas, corporais, e outras. Nota-se ainda a criança ‘que é / que está’ (verbos de ligação); e,

finalmente, uma criança futura que *'será'*, mas em dependência direta ao agir do professor, desse modo, o desenvolvimento de suas capacidades e/ou habilidades depende diretamente do professor. Com relação aos recursos para agir, nota-se, ainda, que as ocorrências em que são atribuídas capacidades para utilizar artefatos materiais são mais freqüentes do que a capacidade de utilização de artefatos simbólicos, nos casos em que a criança aparece sozinha. A seguir, discuto como se configura a representação do professor no RCNEI.

#### ***1.4. O Professor representado no Referencial***

Nesta seção discuto o resultado da análise dos excertos em que o professor é focalizado isoladamente, ou seja, em ações individuais. Diferentemente da criança, as ocorrências em que o professor aparece sozinho, quantitativamente, podem ser consideradas insignificantes, tendo em vista que das 242 entradas somente 16 referem-se exclusivamente ao professor. O que se pode observar é que as ocorrências do professor aparecem, basicamente, divididas em dois grupos: Agir Pluridimensional e Agir Prescritivo, como mostram os exemplos:

*"O professor organiza (PLU) o ambiente"* (RCNEI, V.3, p.135. Orientações Didáticas 0 a 3 anos).

*"(O professor) planejar (PLU) situações de comunicação que exijam (PRE) diferentes graus de formalidade, como conversas, exposições orais, entrevistas e não só a reprodução de contextos comunicativos informais"* (RCNEI, V.3, p.138. Orientações Didáticas - Fala e Escrita 4 a 6 anos).

*"(O professor) preparação (PLU) de fitas de áudio ou vídeo para a gravação de poesias, músicas, histórias etc."* (RCNEI, V.3, p.138. Orientações Didáticas Fala e Escrita 4 a 6 anos).

*"(O professor) deve-se buscar (PRE) a maior similaridade possível com as práticas de uso social, como escrever (PLU) para não esquecer alguma informação, escrever para enviar (PLU) uma mensagem a um destinatário ausente, escrever para que a mensagem atinja um grande número de pessoas, escrever para identificar um objeto ou uma produção etc."* (RCNEI, V.3, p.146. Orientações Didáticas –Prática de Escrita 4 a 6 anos).

---

*“O professor não precisa (PRE) omitir (LG), simplificar (LG) ou substituir (LG) por um sinônimo familiar as palavras que considera (COG) difíceis, pois, se o fizer (COG), correrá (PLU) o risco de empobrecer o texto” (RCNEI, V.3, p.144. Orientações Didáticas – Prática de Leitura 4 a 6 anos).*

Com exceção de uma ocorrência, todas as outras em que o professor é focalizado sozinho foram localizadas nas subseções ‘Orientações Didáticas’, que têm o objetivo de elucidar os procedimentos a serem adotados para a aprendizagem/ desenvolvimento das crianças, de acordo com os conteúdos apresentados pelo próprio documento. Com isso, evidencia-se a característica prescritiva dos episódios, como mostram os exemplos anteriores. Nas ocorrências que se configuram como Agir pluridimensional, determina-se que o professor organize, planeje ações ou prepare o ambiente, entre outras; todas essas ações se voltam para o aluno, oculto nesses casos, visando ao desenvolvimento de habilidades e/ou de condições para a aprendizagem.

Com isso, observa-se que o Referencial atribui ao professor, principalmente, o papel de organizador das ações, voltadas para a criação de condições de aprendizagem da criança, confirmando o que se revelou na seção anterior. Desse modo, é possível afirmar que o professor é posto como ator, com capacidade de planejar, organizar, preparar, e outras ações semelhantes. Portanto, com base nos formas de agir que se configuram no texto, podemos perceber que a prescrição aparece como determinante do agir do professor.

Nesses exemplos, além do que foi discutido anteriormente, pode-se perceber que praticamente em todas as ocorrências os verbos aparecem no futuro, o que também determina que o agir ainda não ocorreu, ou seja, as prescrições se voltam para o agir futuro do professor que ‘deve’ ser realizado. Assim, do mesmo modo que ocorre com a criança, pode-se afirmar que o Referencial coloca em cena dois professores: o professor atual e o professor futuro. Como demonstram os excertos a seguir:

*“Por muito tempo prevaleceu, nos meios educacionais, a idéia de que o professor teria que planejar diariamente novas atividades não sendo necessário estabelecer uma relação de continuidade entre elas” (RCNEI, V.3, p.133. Conteúdo 0 a 3 anos).*



*“(O professor) organizar momentos de leitura livre nos quais também leia para si”* (RCNEI, V.3, p.144. Orientações Didáticas –Prática de Leitura 4 a 6 anos).

A partir desses exemplos, pode-se observar a existência dos dois professores. O primeiro excerto faz menção a um agir passado, marcado pelo verbo teria e pelo indicador temporal por muito tempo; no segundo excerto, o verbo organizar mostra a necessidade do professor organizar, no futuro, momentos de leitura. Para o professor atual, além do agir ter ocorrido no tempo passado, esse se configura como superado, ou seja, errado e não mais aceito; e para o professor futuro, implicitamente, evidencia-se o que Machado & Bronckart (2005) chamaram de ‘contrato de felicidade’, ou a garantia de sucesso, que se delinea, com maior intensidade, nas ações de interação entre a criança e o professor, para as quais dirijo as discussões a seguir.

### *1.5. A Criança e o Professor em interação representados no Referencial*

Nesta seção discuto como se configuram no Referencial o professor e a criança em interação. Para iniciar, discuto a forma como se estabelece a interação. Nas páginas analisadas do Referencial, foi possível observar as ocorrências da criança (ou correlatos como bebês e outros) voltadas para o professor (e correlatos como adulto e outros), e também do professor para a criança, como exemplificam os excertos abaixo:

*“A criança escuta textos lidos pelo professor”* (RCNEI, p. 131. Vol.3 Objetivos)

*“Os adultos falam com os bebês”* (RCNEI, p.125. Desenvolvimento da Linguagem Oral, V.3)

Assim, como discutido e exemplificado, há alternância entre os sujeitos configurados no texto, pois ora aparecem como elemento principal na frase, ora assumem posição secundária. Do mesmo modo, a função semântica oscila entre agente e instrumento, no caso do professor, e alvo ou beneficiário, no caso da criança, como será melhor exemplificado nesta seção, na discussão sobre Papéis Temáticos.

Com relação às formas de agir, como nas ocorrências de criança e professor focalizadas isoladamente, pode-se destacar a presença significativa de Agir Prescritivo, Agir Pluridimensional, Agir Linguageiro e Agir Instrumental, como mostram os exemplos a seguir:

*“A oralidade, a leitura e a escrita devem (PRE) ser trabalhadas (PLU) (pelo professor) de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças” (RCNEI V.3 p. 133 Conteúdo 0 a 3 anos).*

*“(O professor deve PRE) compreender (COG) que o burburinho (LG) que impera entre as crianças, não é sinal de confusão é sinal de que (elas) estão se comunicando (LG)” (RCNEI, V. 3, p. 138. Orientações Didáticas – Falar e Escutar 4 a 6 anos).*

*“A criança utiliza (LG) a repetição da fala do adulto para resolver (PLU) problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre” (RCNEI, V.3, p.125. Desenvolvimento da Linguagem Oral).*

*“(A criança aprende a COG) diferenciar (PLU) as atividades de contar (LG) uma história, por exemplo, da atividade de ditá-la (LG) para o professor” (RCNEI, V.3, p.146. Orientações Didáticas – Práticas de Escrita 4 a 6 anos).*

*“(O professor) ampliar (PLU) gradativamente suas (da criança) possibilidades de comunicação e expressão (LG)” (RCNEI, V.3, p.131. Objetivos).*

*As situações cotidianas nas quais os adultos falam (LG) com a criança ou perto dela configuram uma situação rica” (RCNEI, V.3, p.134. Orientações Didáticas 0 a 3 anos).*

*“A leitura (LG) do professor tem a participação das crianças, principalmente naqueles elementos da história que se repetem (LG) (estribilhos, discursos diretos, alguns episódios etc.)” (RCNEI, V.3, p.144. Orientações Didáticas –Prática de Leitura 4 a 6 anos).*

*“(O professor) dispor (INS) de um acervo em sala com **livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc.,** classificados e organizados com a ajuda das crianças” (RCNEI, V.3, p.144, Orientações Didáticas – Prática de Leitura 4 a 6 anos).*

---

*“A criança utiliza (INS) o professor como escriba ditando-lhe sua história” (RCNEI, V.3, p. 128. Desenvolvimento Linguagem Escrita)*

Com relação às formas de agir do Referencial exemplificadas anteriormente, pode-se perceber, como nos exemplos já discutidos neste capítulo, que são atribuídas capacidades cognitivas, languageiras e pluridimensionais para a criança e para o professor alternadamente; nota-se também que na interação o papel do professor permanece como o de organizador e o de facilitador da aprendizagem da criança, ou como auxiliar e apoio.

No entanto, em situação interacional, atribui-se ao professor um papel secundário, e, conseqüentemente, com valorização também minimizada. O que se evidencia também pelo Agir Instrumental, é a configuração de uma outra forma de instrumento: o professor como instrumento da criança, exemplificado no excerto em que a *“criança utiliza o professor como escriba”*.

Como discutido no Capítulo I deste trabalho, a história do homem, na sua filogênese, é marcada pela conquista e transformação do objeto em “instrumento”. O instrumento torna-se, assim, essencial para o desenvolvimento da espécie. Com a evolução do homem, esse instrumento deixa de ser somente um instrumento material e passa a ser também um instrumento simbólico (ou psicológico), na medida em que passa a mediar o agir apenas na consciência do homem (por exemplo, ele lembra que o fogo queima por isso não coloca a mão no fogo).

Em termos de ocorrência, o que se verificou é que o texto apresenta grande quantidade de episódios em que o professor e a criança utilizam instrumentos materiais, e pequena incidência de instrumentos simbólicos, sendo que ainda aparecem mais instrumentos simbólicos para as crianças do que para os professores. Destaca-se também a utilização freqüente do professor como instrumento material da criança, como aparece no segundo exemplo anterior, em que o professor, como escriba, desempenha o papel de “escritor” da criança.

A predominância que o RCNEI dá para a utilização de instrumentos materiais sobre os instrumentos simbólicos é significativa, e demonstra que o Referencial credita ao professor maior capacidade de operar com instrumentos materiais do que de operar mentalmente. Isso equivale a dizer que, segundo o documento, o professor domina o uso de instrumentos como o livro, a lousa, o caderno, o que, de certa forma, é coerente com o agir esperado para o professor, ou

seja, organizar, planejar, etc. que necessitam do domínio desses instrumentos. O mesmo se dá com a criança, quando em seu agir predomina a utilização de instrumentos materiais aos simbólicos.

Com relação aos Papéis Temáticos, no caso do RCNEI, observa-se o professor no papel de instrumento, 43 ocorrências, que aparece contribuindo para a realização de uma tarefa da criança, ou uma tarefa sobre a qual a criança ainda não domina como, por exemplo, escrever por ela, ler para ela, e outras situações. Destaco dois exemplos, além dos já apresentados neste capítulo, dentre os encontrados nas páginas analisadas:

*“É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversas formas de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita”* (RCNEI, V.3, p.141. Orientações Didáticas – Práticas de Leitura 4 a 6 anos).

*“O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças”* (RCNEI, V.3, p.144. Orientações Didáticas – Prática de Leitura 4 a 6 anos).

Percebe-se, no primeiro exemplo, que cabe ao professor além de ler para a criança, ampliar o seu repertório literário, de modo a promover a inserção cultural e lingüística à criança. De acordo com o exemplo, por intermédio do professor a criança poderá conhecer diferentes histórias. Essa afirmação mostra o posicionamento do professor em relação à criança, ou seja, não se propõe o estabelecimento de uma relação igualitária em que, juntos, professor e criança possam pesquisar, descobrir, criar como parceiros que constroem e re-constroem coletivamente o conhecimento.

Foram também observadas 90 ocorrências do professor no papel de agente. À primeira vista essas ocorrências poderiam parecer contraditórias, de acordo com o papel de instrumento que o Referencial configura para o professor, no entanto, esse fato justifica-se pelo papel temático atribuído à criança: destacam-se 82 ocorrências de criança no papel de alvo e 17 no papel de beneficiário. Com isso pode-se perceber que as ocorrências do professor como agente têm quase sempre a criança como alvo ou beneficiária, como discutido por Ilari (2000) no capítulo anterior; no papel de alvo a criança é posta como diretamente afetada pela ação, e

no papel de beneficiário a quem a ação traz algum tipo de proveito, como mostram os exemplos:

*“Ao falar com os bebês-ALVO os adultos-AGENTE tendem a utilizar uma linguagem simples, breve e repetitiva que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação”* (RCNEI V.3 p.125 Desenvolvimento da Linguagem Oral)

*“O professor-AGENTE ampliar gradativamente suas(criança)-BENEFICIÁRIO possibilidades de comunicação e expressão”* (RCNEI V.3 p.131 Objetivos)

Como revelado pelos exemplos anteriores, tem-se a criança em uma situação de beneficiária do agir do professor, que, por sua vez, é apresentado como aquele que realiza um ato de doação, como discutido por Machado (no prelo). Desse modo, percebe-se que as posições dos sujeitos oscilam ao longo do documento, como discutido no início desta seção.

O que se observa, com relação ao posicionamento dos protagonistas, referente à configuração do professor como sujeito ou com função semântica de agente, quantitativamente superior que outras ocorrências, é que o Referencial determina, explícita ou implicitamente, o agir do professor voltado para a criança. Confirmando, assim, o esquema apresentado por Bronckart & Machado (2005), discutido no capítulo inicial deste trabalho, sobre a relação dos protagonistas: A diz pra B para fazer para C, ou seja, **A**, o RCNEI, determina o que **B**, o professor, deve fazer para **C**, a criança, como demonstra o excerto a seguir:

*“(O professor) favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu”* (RCNEI, V.3, p.141. Orientações Didáticas – Prática de Leitura 4 a 6 anos).

Dessa forma, as variações sofridas pelos protagonistas se configuram com relação aos papéis que lhes são atribuídos ao longo do Referencial, especificamente nas páginas analisadas para este trabalho.

Como discutido na seção anterior, com relação ao professor e à criança, observou-se a colocação em cena de dois professores e crianças: os atuais e os futuros. Nas ocorrências com interação entre o professor e criança também se apresenta o professor futuro, como demonstram os exemplos a seguir:

*“Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas” (RCNEI, V.3, p. 136. Orientações Didáticas 0 a 3anos).*

*“O trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas” (RCNEI, V.3, p. 137. Orientações Didáticas 0 a 3anos).*

Nesses dois exemplos, evidencia-se a capacidade que o professor futuro deverá desenvolver para obter sucesso, sendo que no primeiro excerto o professor deverá se tornar atento e interessado para ser capaz de auxiliar a criança na ‘*construção de falas mais completas e complexas*’ e, no segundo excerto, exige-se do professor escuta e atenção real à fala da criança. Ao colocar o desenvolvimento dessas capacidades do professor como uma prescrição ou agir futuro, o Referencial coloca em dúvida a existência dessa capacidade no professor, ou mesmo em alguns casos, demonstra claramente não acreditar que ele tenha determinada capacidade ao evocar que ele a desenvolva.

A ausência da capacidade pode ser identificada pelos marcadores lingüísticos, como no exemplo anterior, o verbo exigir aparece sem metaverbo, que poderia amenizar (modalizar) essa necessidade, mas, ao aparecer sozinho, de forma categórica, impõe ao professor o desenvolvimento dessas capacidades, o que evidencia a necessidade do professor desenvolver as capacidades de escutar e atentar para as falas das crianças para promover sua aprendizagem, ou seja, desenvolver recursos mentais e comportamentais.

A aprendizagem da linguagem pela criança depende do desenvolvimento dessa capacidade do professor. Dito de outra forma, o excerto anterior poderia ser substituído pela seguinte frase: *o bom professor desenvolverá a capacidade de ouvir, de falar e de compreender a criança e, desse modo, a criança aprenderá o que se espera que ela aprenda*, é a garantia de sucesso na fórmula certa oferecida pelo Referencial, ou seja, o ‘contrato de felicidade’ que caracteriza o texto prescritivo, como também discutido no capítulo inicial desta dissertação. Dessa forma, confirma-se o que se discutiu sobre a criança focalizada individualmente, ou seja, a configuração de um agir sujeito a condições para a obtenção de um determinado fim, e, desse modo,

novamente a aprendizagem da criança é colocada sob a responsabilidade do professor futuro, aquele que *deverá desenvolver* capacidades.

Outro tipo de ocorrência observada refere-se à prescrição do agir da criança, como mostra o exemplo a seguir:

*“A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício as **crianças** podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas”* (RCNEI, V. 3, p. 138. Orientações Didáticas – Falar e Escutar 4 a 6 anos).

Pelo que o Referencial apresenta, pode-se entender que a partir da realização dos exercícios propostos pelo Referencial, ou seja, da participação na roda de conversa *a criança poderá ampliar a sua capacidade comunicativa*; nota-se que nesse exemplo o verbo *ampliar* é antecedido pelo verbo *pode*, que se apresenta como uma modalização epistêmica, ou seja, modalização de intensidade, que expressa a certeza do emissor e sua crença na veracidade do conteúdo veiculado no Referencial.

Nesse excerto, o professor foi omitido, mas como explicado nos procedimentos de análise caracteriza-se como agir interacional na medida em que as formas de agir propostas pelos verbos não podem ser realizadas isoladamente, como: perguntar, expor idéias, etc.. Pressupõe-se que a participação na roda de conversa implique a interação entre as crianças e o professor. Assim, a seguir, discuto a concepção de ensino-aprendizagem.

### ***1.6. A Concepção de Ensino-Aprendizagem representada no Referencial***

O objetivo desta seção é discutir qual a concepção de ensino-aprendizagem que se configura no Referencial. Para iniciar o debate, pode-se considerar que o RCNEI é constituído predominantemente pelo tipo de discurso teórico, de acordo com o exposto no capítulo inicial deste trabalho na seção relativa à infraestrutura textual, como discutido por Bronckart (1997/2003). Esse tipo de discurso é marcado, de acordo com as características apresentadas pelo texto, como pertencente ao mundo do expor (conjunto) autônomo, o que significa que a situação da ação de linguagem é coincidente com o tempo atual e os parâmetros

(agente, referência espaço/tempo) da ação de linguagem não são explícitos, ou seja, há distanciamento, como demonstrado na seção do contexto de produção deste capítulo.

A configuração do tipo de discurso teórico implica, geralmente, em um enunciado mais complexo. Essa característica se intensifica no Referencial por não serem citadas explicitamente as teorias e ou autores/pesquisadores diretamente envolvidos na enunciação, pois não são atribuídas autorias nem posicionamento teórico e tampouco outros indicadores que poderiam contribuir para elucidar possíveis pontos obscuros do texto, o que torna o texto 'objetivado'.

Há apagamento da voz do enunciador, como também se verifica no RCNEI, pois, além do ocultamento dos seus idealizadores, os autores que embasam o Referencial também não são marcados, aparecem somente algumas alusões em notas de rodapé, no entanto, é possível localizar no texto marcas lingüísticas que apontam para a orientação teórica que se configura. Assim, podem-se tecer os primeiros comentários acerca da concepção de ensino-aprendizagem do RCNEI, partindo da questão da interação como discutido na seção anterior.

Nas páginas analisadas, pode-se notar que não há ocorrências de formas de agir que promovam a interação das crianças com os professores visando ao desenvolvimento. Isso é demonstrado pela ausência de verbos como *interagir*<sup>63</sup>, *partilhar*, *trocar*, entre outros. Se, por um lado, a ausência desses verbos mostra a falta de formas de agir que promovam a interação, por outro, há grande ocorrência de verbos como: *organizar*, *promover*, *auxiliar*, *ajudar*, *oferecer*, e outros, que atribuem o papel de organizador atribuído ao professor.

O professor aparece como sujeito em muitas ocorrências, como demonstrado neste capítulo, mas as formas de agir atribuídas a ele correspondem a de organizador, de apoio e de estruturador do espaço. Ao relacionar esse agir com as teorias de ensino-aprendizagem, é possível perceber que ao professor é atribuído um papel secundário na aprendizagem da criança, revelando o caráter Piagetiano do Referencial. A interação apresentada pelo texto visa à criação de

---

<sup>63</sup> Foram localizadas ocorrências da palavra 'interação'; aqui me refiro à ação de interagir, de co-participar, de criar conjuntamente e outras com esse significado. Destaco, no entanto, que interação pode se relacionar tanto à teoria piagetiana (interação com o meio) quanto à interação vygotskyana (interação entre pares).



ambiente propício para a aprendizagem da criança, como defendem os teóricos cognitivistas que se embasam em Piaget. Como mostra o exemplo seguinte:

*“(O professor) **organizar** grupos, ou duplas de crianças que **possuam hipóteses diferentes** (porém próximas) sobre a língua escrita, o que **favorece** intercâmbios mais fecundos”* (RCNEI V.3 p.149 Orientações Didáticas – Prática de Escrita 4 a 6 anos).

Praticamente todas as interações propostas pelo Referencial apresentam o professor como estimulador e provocador de desafios por meio de ações indiretas com a criança (preparar ambiente, favorecer o manuseio de livros, estimular a descoberta, e outras).

*“Os **professores podem funcionar como apoio** ao desenvolvimento verbal das **crianças**, sempre buscando trabalhar com a interlocução e a comunicação efetiva entre os participantes da conversa”* (RCNEI, V.3 p., 136. Orientações Didáticas 0 a 3anos)

*“O **professor organiza o ambiente** de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as **crianças** possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente”* (RCNEI, V.3, p. 135. Orientações Didáticas 0 a 3anos).

No primeiro exemplo o professor proporciona momentos de interação verbal entre as crianças; as interações que visam ao desenvolvimento são pouco valorizadas, assim como a intervenção mediadora dos conhecimentos realizada pelo professor. As atividades são propostas visando à exploração do ambiente e a vivência de experiências individuais significativas. Ao colocar em cena o professor como instrumento e o professor como apoio, ocorre um reducionismo sobre a importância do papel do professor, ou de sua intervenção no processo de desenvolvimento da criança.

As formas de agir atribuídas à criança pelo Referencial também contribuem para elucidar sua orientação cognitivista, a superioridade de ações individuais, mesmo em situações de interação; sobre as ações que podem ser realizadas em grupo, explicita claramente a concepção de criança que o RCNEI apresenta. Como mostram os excertos a seguir:

---

“(As crianças) podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida (para contar uma história para outros)” (RCNEI, V.3, p.144. Orientações Didáticas – Prática de Leitura 4 a 6 anos).

“(A criança) identificar se o texto lido (pelo professor) é uma história, um anúncio, por exemplo” (RCNEI, V.3, p.141. Orientações Didáticas – Prática de Leitura 4 a 6 anos).

“(As crianças) precisam resolver essa contradição criando uma forma de grafar que acomode a contradição enquanto ainda não é possível ultrapassá-la” (RCNEI, V.3, p.128. Desenvolvimento da Linguagem Escrita).

É uma representação que coloca a criança como ator do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o trabalho pedagógico é centrado nos interesses individuais. Do mesmo modo, a aprendizagem depende dos fatores como o amadurecimento biológico para se construir internamente, o que se confirma pela crença de que é necessário que o desenvolvimento biológico aconteça primeiramente (criança incompleta) para preparar e abrir caminho para a aprendizagem. Isso é demonstrado pela sugestão de ‘hipóteses provisórias’ “As crianças elaboram uma série de idéias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade” (RCNEI p.128, v3) que demonstram que com o amadurecimento essas hipóteses vão sendo re-elaboradas pela criança. Os exemplos a seguir, sobre a concepção de erro, também evidenciam o posicionamento cognitivista:

“No processo de aprendizagem das crianças os erros não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo” (RCNEI, V.3, p.128. Desenvolvimento da Linguagem Escrita).

“Os erros informam para o adulto o modo próprio de pensar da criança” (RCNEI, V.3, p.128. Desenvolvimento da Linguagem Escrita).

“A ampliação da capacidade de comunicação oral da criança ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas” (RCNEI, V.3, p.127. Desenvolvimento da Linguagem Escrita).

Como isso, pode-se identificar que a preocupação central do Referencial é a aprendizagem. Uma análise superficial levaria à conclusão de que essa

preocupação é evidente e esperada, considerando que se trata de uma prescrição para o trabalho dos professores de educação infantil. No entanto, o destaque dado à aprendizagem demonstra a pouca relevância dada aos professores e as condições de realização do seu trabalho, assim como relega para segundo plano a importância do outro no processo de construção do conhecimento.

Com base no exposto, é possível afirmar que a concepção de ensino-aprendizagem que se configura no Referencial é cognitivista e embasa-se nos pressupostos de Piaget (1972).

### *1.7. O Conteúdo representado no Referencial*

O objetivo desta seção é discutir as questões relacionadas ao currículo, especificamente ao conteúdo, para compreender de que forma o Referencial os apresenta. Como exposto no início deste capítulo, o Referencial apresenta seis áreas (música, artes, linguagem oral e escrita, movimento, matemática e natureza, e sociedade); tentando elucidar melhor a questão do conteúdo, busquei mais informações no próprio Referencial.

Constatai que todas as seis áreas são introduzidas com uma Seção intitulada 'Introdução' seguida por outra intitulada 'Presença da Linguagem Oral e Escrita na educação infantil: idéias e práticas correntes', sendo que somente o nome da área se altera nessa última. Em todas as áreas foi encontrado um parágrafo semelhante, variando somente a localização, entre uma ou outra, das duas seções citadas anteriormente. Esses parágrafos são semelhantes na forma, pois apresentam as mesmas características discursivas, e no conteúdo, pois apresentam o mesmo objetivo que é justificar a seleção da respectiva área, como revela o quadro abaixo:

Quadro 26. Segmento do RCNEI (V.3, p.15-20)

<b>Artefato Simbólico</b>	<b>Finalidade</b>
O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil... (RCNEI, V.3, p.117 – Introdução <sup>64</sup> )	Dada a sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

<sup>64</sup> "O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na

Pelo exemplo constata-se que o conteúdo é apresentado como um artefato simbólico para ser utilizado pelo professor, com a finalidade de desenvolver determinadas capacidades, recursos mentais e comportamentais, na criança.

Ainda de acordo com o exemplo anterior, pode-se perceber que a Linguagem Oral e Escrita é apresentada como básica na educação de crianças e que, por meio dela, os professores poderão desenvolver a formação do sujeito, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento, entre outros aspectos citados. Com isso, percebe-se que a seleção do conteúdo não se volta exclusivamente para sua finalidade, ou seja, selecionado frente à (para a) imensa gama de outros conteúdos como parte dos conhecimentos sócio-histórico-cultural que se acredita necessários para a criança.

Por outro lado, o conteúdo passa a ser utilizado como um artefato que o professor utiliza para desenvolver determinadas capacidades nas crianças: a linguagem oral para desenvolver o pensamento, a música para desenvolver a expressão, a arte para desenvolver a criatividade, e assim sucessivamente com todos os conteúdos apresentados pelo RCNEI. A mesma ocorrência pode ser constada em todas as outras áreas, como revela o quadro a seguir:

Quadro 27. Segmentos do RCNEI (V.3, pgs. 45-50/ 85-90/ 117-124/ 163-168/ 207-209).

Artefato Simbólico	Finalidade
O trabalho com <b>movimento</b> contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor... (RCNEI, V.3, p.15 – Introdução)	Propiciando um amplo <u>desenvolvimento</u> de aspectos específicos <u>da motricidade</u> das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para <u>a ampliação da cultura</u> corporal de cada criança.
O trabalho com <b>música</b> deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. (RCNEI, V.3, p. 49 - Presença da música na educação infantil: idéias e práticas correntes)	A linguagem musical é excelente meio para o <u>desenvolvimento da expressão</u> , do <u>equilíbrio</u> , da <u>auto-estima</u> e <u>autoconhecimento</u> , além de poderoso meio de <u>integração social</u> .
O desenvolvimento da capacidade <b>artística</b> e criativa deve estar apoiado, também, na prática	O desenvolvimento da <u>imaginação criadora</u> , da <u>expressão</u> , da <u>sensibilidade</u> e das <u>capacidades</u>

construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento” (RCNEI, V.3, p.117. Linguagem Oral e Escrita –Introdução).

<p>reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação. (RCNEI, V.3, P. 89. Presença das artes visuais na educação infantil: idéias e práticas correntes)</p>	<p><u>estéticas</u> das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês, de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc.</p>
<p>O trabalho com os conhecimentos derivados das <b>Ciências Humanas e Naturais</b> deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. (RCNEI, V. 3, p.166. Natureza e Sociedade – Presença dos conhecimentos sobre natureza e sociedade na educação infantil: idéias e práticas correntes)</p>	<p>Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais –, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e <u>construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam</u>.</p>
<p>O trabalho com noções <b>matemáticas</b> na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento... (RCNEI, V.3, p. 207 – Introdução)</p>	<p>Por outro, corresponde a uma necessidade social de <u>instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender</u> um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.</p>

Nos exemplos anteriores se percebe, como já informado, a semelhança entre os parágrafos, e a elucidação da importância de cada área para o desenvolvimento da criança. Nota-se que somente a área Artes Plásticas apresenta uma estrutura discursiva diferente, sendo que essa área é apresentada como uma capacidade a ser desenvolvida.

Desse modo, constata-se que o conteúdo no Referencial assume um *status* que designo como *mega-artefato simbólico* que os professores utilizam com a finalidade de desenvolver capacidades e/ou habilidades nas crianças, pois o Referencial apresenta a área e sua finalidade para o desenvolvimento da criança, mas não define explicitamente a infinita gama de conteúdos inseridos nesse mega-artefato.

Designo como mega-artefato no sentido defendido por Machado (no prelo), discutido no capítulo inicial deste trabalho, que mostra como os professores utilizam os artefatos sócio-historicamente construídos (materiais ou simbólicos), e como estes se tornam instrumentos na medida em que o professor o transforma e se apropria dele, de modo a provocar também transformações no objeto e nos indivíduos envolvidos na atividade. No caso deste trabalho, não posso considerar

como instrumento por não saber de que forma os professores o utilizam, ou seja, se foi apropriado, e transformado, ou não.

Por meio da análise específica da área Linguagem Oral e Escrita, realizada neste trabalho, tento elucidar e compreender de que forma o Referencial apresenta os conteúdos pertinentes a cada área, ou seja, os conteúdos específicos contidos nos mega-artefatos como forma de elucidar o que se desenvolver, de fato, com as crianças nas instituições voltadas para seu atendimento. O que se constatou nas análises é a ausência desse esclarecimento, ou o apagamento dos conteúdos que aparecem somente de forma implícita na seção 'Orientações Didáticas', como demonstram os segmentos a seguir no tocante ao estudo de gêneros de discurso:

*“Outra atividade a ser realizada refere-se às representações orais ao vivo, de textos memorizados, nos quais as crianças reproduzem os mais diferentes **gêneros** como **histórias, poesias, parlendas e etc.**” (RCNEI, p.140, Vol.3)*

Do mesmo modo que não há referência sobre a teoria na qual os autores se basearam para escrever o Referencial, como discutido na seção anterior, não há especificação dos conteúdos, ou seja, eles não são apresentados de forma clara. No quadro dos 'Conteúdos', o estudo de gêneros de discurso, como exemplo do que se discute, é mencionado apenas na faixa etária de zero a três anos de idade; aparece somente como “gênero”, e não é dada nenhuma explicação pontual sobre o trabalho com gêneros de discurso. Como mostra o quadro a seguir, conteúdos para crianças de zero a três anos, reproduzido<sup>65</sup> integralmente:

---

<sup>65</sup> Os grifos dos quadros foram colocados para destacar o que se discute; no original não aparecem em destaque.

Quadro 28. Conteúdos: criança de zero a três anos (RCNEI, p. 133, Volume 3).

Crianças de zero a três anos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.</li><li>• Participação em situações de leitura de diferentes <b>gêneros</b> feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc.</li><li>• Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.</li><li>• Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.</li></ul>

Quadro 29. Conteúdos: criança de quatro a seis anos (RCNEI, p. 136, Volume 3).

Crianças de quatro a seis anos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.</li><li>• Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.</li><li>• Participação em situações que envolvem a necessidade de <b>explicar e argumentar</b> suas idéias e pontos de vista.</li><li>• <b>Relato</b> de experiências vividas e <b>narração</b> de fatos em seqüência temporal e causal.</li><li>• Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.</li><li>• Conhecimento e reprodução oral de <b>jogos verbais</b>, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhos, poemas e</li></ul>

A palavra gênero aparecerá novamente na apresentação dos 'Conteúdos em Práticas de Leitura' com um item, que praticamente repete o que está colocado no

quadro anterior, mas, acrescentando novos gêneros como, notícia de jornal e informativo como mostra o excerto a seguir:

*“Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativo, parlendas, trava-línguas etc” (RCNEI, V.3, p.140. Conteúdo – Práticas de Leitura 4 a 6anos).*

E a sugestão da narrativa nas ‘Orientações Didáticas’ que precede os conteúdos, anteriormente apresentados, como revela o exemplo a seguir:

*“A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura” (RCNEI, V.3, p.140. Orientações Didáticas – Fala e Escrita 4 a 6anos).*

Como se observa nos exemplos anteriores, o que se configura como conteúdo não pode ser definido como tal. Para melhor compreender como se configuram no Referencial, os conteúdos foram divididos e classificados, do mesmo modo que os outros segmentos das páginas analisadas. Constatou-se, assim, que aquilo que se configura como conteúdo no RCNEI pode ser classificado de acordo com as formas de agir focalizado somente para a criança, para o professor ou para ambos em interação, exatamente como todos os outros segmentos analisados. Os excertos referentes ao conteúdo apresentam maior incidência de Agir Linguageiro, Agir Pluridimensional e Agir Prescritivo, como demonstram os exemplos a seguir:

#### Criança

*“(A criança) relatar (LG) suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano” (RCNEI, V.3, p.136. Conteúdo – Falar e Escrever 4 a 6 anos)*

#### Criança

*(A criança) desenvolver (PLU) diferentes capacidades. (RCNEI, V.3, p.133. Conteúdo 0 a 3 anos)*

#### Professor

*“Dessa forma, a organização (pelo professor) dos conteúdos de Linguagem Oral e Escrita deve (PRE) se subordinar a critérios que possibilitem, ao mesmo tempo, a continuidade em relação às propostas didáticas e ao trabalho (do professor) desenvolvido nas diferentes*



*faixas etárias, e a diversidade de situações didáticas em um nível crescente de desafios”*  
(RCNEI V.3 p.133 Conteúdo 0 a 3 anos)

#### Professor-Criança

*“A oralidade, a leitura e a escrita devem (PRE) ser trabalhadas (pelo professor) de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças”* (RCNEI V.3 p.133 Conteúdo 0 a 3 anos)

#### Professor-Criança

*“Os adultos lêem (LG) (para as crianças) textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc. (RCNEI, V.3, p.140. Conteúdo – Práticas de Leitura 4 a 6 anos)*

#### Criança – Outro (Professor)

*(A criança) uso da linguagem oral para conversar (LG), brincar (PLU), comunicar e expressar (LG) desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos (com o outro)”*(RCNEI, V.3, p.136. Conteúdo – Falar e Escrever 4 a 6 anos)

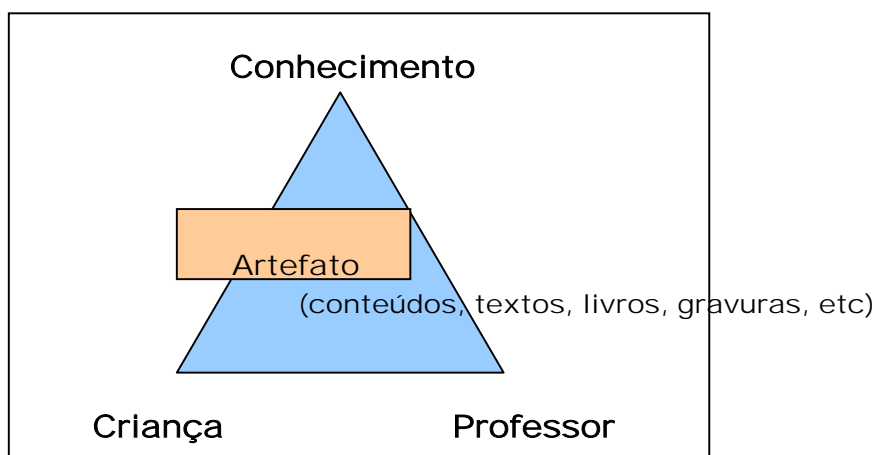
Com base no exposto acima, pode-se perceber que os conteúdos se voltam, primeiro, para o agir da criança ou do professor orientadas para o desenvolvimento da capacidade verbal (oral e escrita); segundo, para a prescrição do agir do professor, e, terceiro, para o desenvolvimento linguageiro e/ou práticas linguageiras (coerente com a área focada), diferentemente do esperado para os conteúdos, como discutido neste trabalho na seção sobre currículo.

De modo geral, discute-se que os conteúdos são selecionados e postos no currículo na sua elaboração. Os conteúdos apontam para os conhecimentos socialmente estabelecidos que se acredita adequado para cada nível de ensino; fazem parte dos conhecimentos, que se espera que sejam desenvolvidos nas escolas. Como discutido na seção inicial sobre currículo baseado na interação, cabe ao professor mediar o conhecimento utilizando-se de artefatos, sendo que os conteúdos fazem parte dos artefatos socialmente construídos e disponibilizados para o professor, que visam à aprendizagem de novos conceitos e o possível desenvolvimento das crianças.

O que se percebe no Referencial é a substituição do conteúdo pela área, de forma genérica, com poucas referências específicas, somente com algumas sugestões, principalmente nos segmentos do Referencial que determinam os

procedimentos que devem ser adotados pelos professores, e colocam em cena formas de agir nos quadros relativos aos conteúdos específicos. Portanto, o que se constata no Referencial é que os conteúdos se reduzem a procedimentos e a formas de agir, desse modo, as áreas aparecem como mega-artefatos na medida em que se nomeia uma área com infinitas possibilidades e não se determina o que cabe exatamente a cada uma dessas áreas.

Quadro 30. Ensino-aprendizagem mediado.



Como demonstrado no quadro anterior, teríamos, então, um triângulo incompleto e, como consequência para esse fato, a possibilidade de preenchimento dessa lacuna com qualquer objeto, desde conteúdos não adequados (alfabetização antecipada espelhada no ensino fundamental, repetição constante de conteúdos, entre outros fenômenos<sup>66</sup>) até a inexistência de conteúdos em práticas voltadas para o cuidado.

Como já mencionado neste trabalho, a educação infantil apresenta uma grande lacuna no que se refere ao entendimento do que é adequado ou necessário, e, até mesmo, ao que é importante para essa faixa etária; muitas são as propostas, mas poucas as conclusões. Nos outros níveis de ensino como fundamental e médio, as variações referem-se a formas de se trabalhar de acordo com a orientação teórica, com a distribuição do conteúdo pelas séries, e com outras discussões

<sup>66</sup> Os exemplos citados partem de minha prática; observo a repetição de conteúdos, como a exaustiva exploração de temas como: 'meu corpo', 'animais', 'minha família' e alguns outros próximos a esses.

semelhantes, mas esses níveis não apresentam grandes variações em relação ao que deve ser desenvolvido nas escolas.

Diferentemente desses níveis, na educação infantil ainda se discute quais são os conteúdos adequados para essa faixa etária, e as variações entre as instituições são muito mais profundas, pois oscilam desde instituições sem nenhum tipo de conteúdo, voltadas para o cuidado a instituições que estão alfabetizando crianças de três e quatro anos de idade. Desse modo, o Referencial, como documento oficial, coopera ainda mais com a questão da falta de clareza nos conteúdos voltados para a criança na educação infantil.

Nas discussões do capítulo inicial desta dissertação, verificou-se que o currículo se constitui pela articulação de diferentes aspectos, como: rotina diária, seleção de conteúdos, metodologia - convergente com a concepção de ensino-aprendizagem com a qual a escola se filia - agrupamento dos alunos, entre outros aspectos. Nas discussões sobre a teoria sócio-histórica-cultural, também realizada no capítulo inicial desta dissertação, constatou-se que algumas atividades são fundamentais e devem fazer parte do currículo voltado para a criança, e por meio do equilíbrio entre elas se desenvolve o trabalho nas escolas: atividades dirigidas pelo professor, brincadeira livre, brincadeira dirigida (jogos), o descanso e a alimentação, principalmente.

Na estruturação de um currículo voltado para o atendimento às necessidades das crianças (físicas, motoras, emocionais e cognitivas), as atividades que estruturam a rotina contemplam e atendem essas necessidades. Por exemplo, para as necessidades físicas e locomotoras da criança deve-se prever momentos de brincadeira livre e de expansão corporal; para a ampliação dos conhecimentos (conteúdos) deve-se prever atividades dirigidas pelos professores que visam desenvolver os conceitos científicos (cf. Vygotsky, 1930/2003), e assim em cada momento da rotina. O que se constata no Referencial é o deslocamento dos objetivos das atividades para os conteúdos, ou seja, os momentos da rotina são desconsiderados como capazes de desenvolver e atender as necessidades das crianças, o que é atribuído para cada área de ensino como mega-artefatos.

Não defendo aqui que os conteúdos sejam selecionados de forma isolada, ou, mesmo, que as contribuições de cada área sejam ignoradas, o que defendo é um currículo equilibrado, com todos os aspectos considerados, com os respectivos

objetivos respeitados, pois não é possível conceber que a seleção dos conteúdos voltados para as crianças tenha como único mérito o desenvolvimento de capacidades e/ou de habilidades. A difusão cultural, social e histórica dos conhecimentos acumulados deve ser o foco na seleção do que se deseja que as crianças conheçam, como forma de inserção na cultura e na sociedade da qual elas fazem parte, e como forma de garantir o direito das crianças de aprender, de conviver e de serem respeitadas como indivíduos únicos e capazes.

Dessa forma encerro as discussões sobre as representações que se configuram no Referencial. Encaminho, finalmente, as discussões para o último tópico a ser discutido, que se refere às contradições e/ou impedimentos veiculadas no Referencial.

### *1.8. As Contradições do Referencial*

Nesta seção apresento algumas reflexões acerca do Referencial, a partir da leitura e análise do segmento selecionado e de outros segmentos, confrontando com a teoria de Vygotsky (1930/2003; 1934/2001), e que me levaram a questionar basicamente quatro aspectos do RCNEI, como apresento a seguir.

A primeira contradição diz respeito à linguagem. O que se constata é uma incoerência entre as posições apresentadas: a discussão teórica e as orientações didáticas, ou procedimento que os professores devem adotar, de acordo com o que o RCNEI propõe para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. O documento discute a linguagem com orientações e proposições coincidentes como os pressupostos apresentados por Vygotsky (1934/2001) e por Volochinov (1929/1992).

Como discutido no Capítulo I, a linguagem para Vygotsky (1934/2001) é constitutiva do homem, e é também o principal instrumento para a mediação do homem com os conhecimentos sociais, ou seja, atua como operador mental como afirmam Smolka & Laplane (2005). Com isso fica evidente a importância decisiva da linguagem na construção dos processos mentais superiores, não é um processo que consiste somente em escutar e repetir. Para Volochinov (1929/1992) a linguagem é dialógica, ou seja, é povoada pela linguagem dos outros. Como demonstram os exemplos a seguir:

*“A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se” (RCNEI, V.3, p.125. Desenvolvimento da Linguagem Oral).*

*“Nos diálogos com adultos e com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta, as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas” (RCNEI, V.3, p.126. Desenvolvimento da Linguagem Oral).*

A incoerência aparece quando confrontamos a linguagem com as ações propostas para o professor e para a criança. O Referencial apresenta a aquisição da linguagem como a *negociação de sentidos*, mas não propõe concretamente a interação. Como já discutido neste capítulo, isso pode ser constatado pelas ações atribuídas ao professor (apoiar, auxiliar, falar, ouvir, e outras) e pelas ações atribuídas a criança (escutar, entender, experimentar, reproduzir, refletir e outras). Essas ações não promovem a interação de fato, por esse motivo, pode-se afirmar que mesmo mencionando o aspecto social da linguagem, as ações efetivamente propostas pelo Referencial não promovem a integração, como mostra o excerto a seguir:

*“É importante que o professor converse com bebês e crianças, ajudando-as a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam e etc” (RCNEI, V.3, p.134. Conteúdo - Falar e Escutar 4 a 6 anos).*

*“ As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida” (RCNEI V.3 p.134. Conteúdo - Falar e Escutar 4 a 6 anos).*

Não bastam ações que o professor serve de modelo, ou interage com as crianças de forma casual em conversas espontâneas. É evidente que esses momentos são ricos e não devem ser descartados, mas por si só não garantem a apropriação dos signos e muito menos da linguagem escrita; como exemplo, de acordo com os segmentos analisados, essa asserção poderia ser estendida para qualquer conteúdo, ou seja, pouco se aprende de forma espontânea e casual ou somente como modelo.

Essas ações se aproximam muito das vivências que as crianças têm em seus ambientes familiares, mas é necessário muito mais do isso: ações efetivas, planejadas e orientadas para a aprendizagem da linguagem oral e escrita e de outros conteúdos, ou seja, intervenções mediadas pelos professores visando à criação de um espaço coletivo de aprendizagem-desenvolvimento, capaz de transformar em intrapsicológico o que foi vivenciado, anteriormente, no plano interpsicológico como discutido por Vygotsky (1934/2001).

A segunda contradição refere-se ao Agir Afetivo e ao Agir Corporal. Na análise realizada, as ocorrências dessas formas de agir foram praticamente insignificantes, para a criança foram encontradas 4 ocorrências de Agir Afetivo e nenhuma de Agir Corporal; para o professor nenhuma ocorrência desses formas de agir, e para o professor-criança em interação foi localizada 2 ocorrência de agir afetivo e 1 de agir corporal. Esse fato aponta para a pouca importância dada a esses aspectos do desenvolvimento infantil, considerados por Vygotsky (1930/2003) como fundamentais. Os excertos abaixo são alguns dentre os segmentos localizados:

*“(A criança) expressar sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências”* (RCNEI, V.3, p. 131. Objetivos)

*“Contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das **crianças** essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas”* (RCNEI, V.3, p.143. Orientações Didáticas – Práticas de Leitura 4 a 6 anos).

*“As **crianças** experimentam o prazer e a necessidade de se comunicar apoiadas na parceria do **adulto**, é fundamental a criação de um clima de confiança, respeito e afeto”* (RCNEI, V.3, p.138. Orientações Didáticas – Falar e Escutar 4 a 6 anos).

Nos exemplos anteriores, percebe-se como se configuram essas ocorrências. Destaco que acredito que a área ‘Movimento’, por exemplo, direciona grande parte das suas ações para o Agir Corporal, no entanto, a contradição que aponto refere-se exclusivamente à área de Linguagem Oral. Essa carência de Agir Corporal confirma, mais uma vez, as discussões deste capítulo com relação à interação; o

que se pode perceber é que as propostas de atividades linguageiras que envolvem o corpo e o movimento são reduzidas, somente são mencionados alguns exemplos, como revelado em seções anteriores, os jogos verbais como parlendas, trava-língua e outros. Atividades de interpretação, teatro, brincadeiras faladas, e outras, são omitidas (o mesmo princípio poderia ser estendido para outras áreas).

Com relação ao Agir Afetivo, acredito que esse aspecto é fundamental em qualquer área independente da maneira com que é abordado, ou mesmo com que intensidade, do mesmo modo, não são consideradas as motivações sociais. As ocorrências que envolvem esse aspecto apontam para uma motivação externa, realizada pelo professor, ou seja, espera-se que a criança encontre no meio e no professor toda a motivação necessária para aprender.

Essas afirmações remetem à discussão sobre o papel da emoção, discutida por Vygotsky (1926/2003), como motivadora da aprendizagem. Como discutido no Capítulo I deste trabalho, para Vygotsky (1926/2003) as emoções são motivadoras e devem ser utilizadas a favor da aprendizagem, na medida em que emoções como curiosidade, interesse, assombro, entre outras, podem ser desencadeadas visando criar a motivação. As emoções não são consideradas na aprendizagem-desenvolvimento, apesar de o documento afirmar que “(...) a educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível (...)” (RCNEI, V.1, p.17) as questões relacionadas à afetividade não aparecem relacionadas à aprendizagem. E mais, para Vygotsky (1926/2003), afetividade e desenvolvimento não são dois componentes distintos, são indissociáveis.

A terceira contradição a ser discutida refere-se às condições de realização do trabalho do professor. O Referencial se dirige a uma escola ideal, em que o agir sempre é possível, as condições adversas são desconsideradas, assim como as dificuldades vivenciadas pelos professores no dia-a-dia, que vão desde questões práticas como o excesso de crianças por turma e/ou a falta de materiais até impedimentos complexos como dificuldades de aprendizagem apresentadas em diferentes graus de comprometimento que são, eventualmente, descobertas na escola de educação infantil.

Esse fato pode ser evidenciado por uma ocorrência significativa. O Referencial destina somente dois parágrafos ou quinze linhas, nas páginas analisadas, para discutir alternativas para as crianças com necessidades especiais, sendo que o segundo e último parágrafo é encerrado com a seguinte frase: “[...] as crianças portadoras de necessidades especiais deverão ter paralelamente um atendimento especializado” (RCNEI, Vol. 3, p. 139). Não descarto o atendimento especializado, mas fica evidente pelo espaço destinado ao assunto e pelo encerramento dado, que o Referencial<sup>67</sup> não se responsabiliza por essas crianças, e não prevê que as escolas o façam também, sendo necessário que as crianças com necessidades especiais busquem o atendimento adequado em locais especializados.

Para encerrar a discussão sobre os impedimentos, destaco a quarta e última contradição a ser apontada, apresentando-se como outro conflito de ordem teórica. Na discussão teórica realizada no primeiro capítulo deste trabalho, mais especificamente nas discussões sobre linguagem, Vygotsky (1934/2001) destaca que a linguagem escrita não é derivada da linguagem oral. O Referencial apresenta a Linguagem Oral e a Linguagem Escrita em uma mesma área, com orientações que se misturam, ora sugerindo ações voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral, ora sugestões voltadas para o desenvolvimento da Linguagem escrita.

De acordo com Vygotsky (1934/2001) a linguagem escrita não é uma simples continuação da linguagem oral; para esse autor, a linguagem oral e a linguagem escrita são dois aspectos distintos que se desenvolvem por meio de processos diferenciados. Esse posicionamento adotado pelo Referencial de articular as duas linguagens contribui ainda mais para a falta de clareza nos conteúdos, como discutido neste capítulo, ou mesmo, é agravado pela falta de clareza que não elucida explicitamente o limite e as divergências de cada um dos processos. Não descarto a possibilidade de se colocar em uma mesma área as duas formas de linguagem, mas isso deveria ter sido feito com absoluta transparência e clareza na

---

<sup>67</sup> Em 2000, provavelmente tentando suprir essa carência, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação – Brasília: MEC.



exposição de cada uma delas, assim como a apresentação distinta dos respectivos conteúdos. A seguir, sintetizo as idéias apresentadas sobre o Referencial.

### 1.9. Conclusões sobre o Referencial

Com base em toda a discussão, é possível apresentar as conclusões buscando responder a primeira pergunta de pesquisa que objetivava compreender de que forma se configuram no Referencial as representações sobre o professor, a criança, a concepção de ensino aprendizagem e o conteúdo.

Pelas representações que se configuram no RCNEI, como discutido nas seções anteriores, o professor construído nesse documento tem um papel secundário de apoio e de instrumento da aprendizagem da criança, que, por sua vez, se configura como sujeito de sua aprendizagem. Assim, a concepção de ensino-aprendizagem, convergente com os papéis atribuídos ao professor e a criança, se remete ao cognitivismo Piagetiano. Os conteúdos apresentam-se como *mega-artefatos*, dados de forma ampla e genérica, com apagamento dos conteúdos específicos. Como sintetiza o quadro a seguir:

Quadro 31. Representações veiculadas no RCNEI.

Criança	Professor	Ensino-aprendizagem	Conteúdos
- Agente -Motivada internamente.	- Organizador do espaço, da rotina, etc. - Apoio, auxiliar. - Instrumento para a aprendizagem.	- Aprendizagem por meio de hipóteses. - Exploração do meio. - Centrado na criança e nos interesses individuais.	- Implícitos. -Mega - Artefatos simbólicos do professores

Desse modo, pode-se tecer alguns comentários acerca dessas representações. Como discutido neste trabalho, a discussão sobre a profissionalização do Professor de Educação Infantil ainda é recente. Acreditou-se por muito tempo que devido a seu caráter assistencialista de cuidados e atendimento às necessidades básicas da criança (dormir, alimentar, trocar), a mulher seria mais indicada para atuar nas creches; ainda hoje constatamos isso, devido ao preconceito que as famílias expressam com a presença de professores homens. A mulher tem sua figura ligada

à maternidade, ao afeto, por isso é considerada apta para cuidar das crianças, mesmo em situação institucional, contribuindo, desse modo, para a sublimação do teor educativo na educação infantil.

As representações do Referencial sobre o professor ampliam, ainda mais, a distância entre a formação-profissionalização e a creche. Do mesmo modo, a imagem da criança vista como sujeito de sua aprendizagem, veiculada no Referencial, aliada ao apagamento dos conteúdos, poderia levantar a hipótese da minimização da importância dos conteúdos e implicitamente, ainda, a valorização do aspecto assistencialista da educação infantil, como se não fosse possível estabelecer um equilíbrio entre os dois aspectos.

O que se pode observar, a partir da apresentação dos resultados, é que a aridez nas interações voltadas para o desenvolvimento e o reducionismo da importância do professor, apresentadas no Referencial, caminham na direção contrária às pesquisas de Vygotsky (1930/2003; 1934/2001). Por esse motivo, a aprendizagem que o documento propõe se volta para o interesse da própria criança que é mobilizada e motivada pelo meio e pelas ações do professor voltadas para organização e criação de situações individuais de aprendizagem. É nesses moldes que o Currículo de Educação Infantil se configura no Referencial.

Deste modo encerro as discussões sobre o Referencial. Direciono, a seguir, as discussões para o Currículo-I.

## *2. Contexto de Produção e Características Globais do Currículo I*

Esta seção se propõe a examinar os resultados obtidos a partir da análise realizada no Currículo-I, para responder a pergunta de pesquisa que objetiva verificar como se configuram as representações sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e conteúdo, além de verificar a relação existente entre o Referencial e o Currículo-I.

O Currículo-I foi elaborado em 2005 pela gestora da associação, pelas duas diretoras e duas coordenadoras, sendo que uma das coordenadoras já não se encontra mais na Associação. As enunciatórias relataram que praticamente não foram realizadas discussões prévias para a elaboração do currículo, pois a elaboração do documento se deu pela divisão das partes sob a responsabilidade de

cada uma das enunciatórias. Com as partes elaboradas, individualmente, foi feita uma leitura conjunta, e a revisão final pela gestora.

O Currículo foi elaborado como documento único, para as duas creches, tendo em vista que o trabalho se desenvolvia de forma praticamente igual nas duas unidades, com exceção do item que caracteriza a população local (comunidade, famílias e crianças), nenhum outro item se configura de forma distinta.

Em nenhuma ocasião o Currículo-I foi levado para o grupo de professoras para leitura, discussão ou qualquer outra ação nesse sentido. A finalidade do documento era exclusivamente a de ser entregue para a Coordenadoria de Educação, como cumprimento de uma determinação anual desse órgão. As enunciatórias tinham como meta elaborar um documento que refletisse, de fato, o que era realizado nas creches com as crianças em termos de atividades.

As enunciatórias tentam demonstrar a legitimidade do Currículo-I apresentando-o como derivado do Referencial, como revela o excerto abaixo:

*“O trabalho desenvolvido no CEI parte das diretrizes propostas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil distribuído em: Âmbito da Experiência - Formação Pessoal e Social, Conhecimento de Mundo. Eixo de Trabalho - Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática (Currículo-I p. 2 - Proposta Pedagógica)”.*

O objetivo explícito do Currículo-I, além de se voltar para o Referencial como modelo, se volta para atividades (brincadeiras e atividades intencionais) direcionadas para a *aprendizagem da criança orientadas pelo adulto*.

*“Nossos objetivos (CEI) são coerentes com o Referencial Curricular para Educação Infantil oferecendo sempre condições para que as crianças aprendam através de brincadeiras como também em situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos (Currículo-I p. 1 - Fins e Objetivos)”.*

O nome atribuído ao documento não é currículo e sim, ‘Plano Pedagógico do CEI’, seguindo, ainda, determinação da Coordenadoria de Educação, sendo que o documento divide-se em quinze seções, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 32. Sumário do Plano do CEI.

SEÇÃO
I – Identificação do CEI- Centro de Educação Infantil
II – Fins e Objetivos
III – Proposta Pedagógica
IV – As Características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere
V – Regime de Funcionamento
VI – Descrição do espaço físico, das instalações e dos equipamentos.
VII – Relação de recursos humanos, especificando cargos e funções, habilitação e níveis de escolaridade.
VIII Parâmetros de organização de grupos e relação professor / criança.
IX – Organização do trabalho junto às crianças.
X – Proposta de articulação com a família e a comunidade
XI – Processo de acompanhamento do desenvolvimento integral da criança
XII – Planejamento Geral
XIII – Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental
XIV – Avaliação Institucional
XV – Plano de capacitação de funcionários

O Currículo-I compreende um único volume, totalizando 38 páginas, digitadas e impressas nas próprias creches, encadernadas com espiral. A capa apresenta somente o título: Plano Pedagógico do CEI, o nome e logotipo da Associação Mantenedora, em forma de cabeçalho. Na primeira página encontra-se o sumário, como demonstrado no quadro anterior. O plano começa na folha seguinte, sendo que todas as folhas são numeradas e apresentam o mesmo cabeçalho da capa, como nome, número do documento (CNPJ), endereço, telefone, e-mail e novamente logotipo da Associação. Não há desenhos, gráficos, ou qualquer outro tipo de linguagem visual.

O documento é iniciado pela descrição do CEI, nome, endereço, telefone, entre outras informações, seguida pela seção 'Fins e Objetivos' que apresenta o objetivo do trabalho realizado nos CEIs, e as concepções de criança, educação, cuidados e brincadeiras. Seguindo a ordem de apresentação, tem-se na seqüência, a seção intitulada 'Proposta Pedagógica'. Nessa seção é explicitado como acontece o trabalho pedagógico das creches, dividido em dois eixos: de experiência e de trabalho, sendo que para o segundo são designadas as áreas de ensino, mesmas do Referencial, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 33. Eixos de Ensino dos CEIs.

ÂMBITO DE EXPERIÊNCIA	EIXO DE TRABALHO
- Formação Pessoal e Social	- Identidade e Autonomia
- Conhecimento de mundo	- Movimento - Música - Artes Visuais - Linguagem Oral e Escrita - Natureza e Sociedade - Matemática

A seguir, o Currículo-I apresenta as características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere o regime de funcionamento, a descrição do espaço físico, das instalações e dos equipamentos, e assim, sucessivamente, como demonstra o quadro sumário anterior. Essas seções focam mais a comunidade e a organização do CEI, que não se apresentam como objetivo deste trabalho, portanto, utilizo para a análise, como explicitado nos procedimentos de análise, as Seções: Identificação do CEI, Fins e Objetivos e Proposta Pedagógica, de acordo com a proposta de investigação desta dissertação.

Com relação aos enunciadores o Currículo-I, não menciona em nenhum segmento de forma explícita quem o produziu. As informações sobre o contexto de produção apresentadas, neste trabalho, foram relatadas pelas enunciantoras, no entanto, foram localizadas ocorrências em que os enunciadores se posicionam no texto, pelo emprego da primeira pessoa do plural, utilizado algumas vezes de forma genérica e outras se colocando como enunciador, como se vê abaixo:

*“Complementando a ação da família e da comunidade” buscamos (enunciador-genérico) assim organizar nossas ações visando garantir acesso a educação infantil de qualidade, oferecendo as crianças e famílias atendidas instrumentos para o pleno exercício da cidadania” (Currículo-I p.1 - Fins e Objetivos).*

*“Ao perceber que a criança é capaz de sentir-se satisfeita, mesmo tendo comido pouco, estamos (enunciadores) aceitando que ela consegue decidir o movimento de parar de comer” (Currículo-I p.8 – Proposta Pedagógica).*

Com relação ao(s) destinatário(s), o texto também não apresenta de forma explícita para quem se destina, no entanto, foram localizados segmentos dirigidos explicitamente aos professores, como revela o excerto abaixo:

*“Uma boa estratégia para que todos (crianças) falem na roda, é conversar a respeito de uma experiência que o grupo vive, uma brincadeira no parque, um passeio, etc... A criança que não se manifesta, você pode ajudá-la a lembrar a experiência anterior que estava presente” (Currículo-I p.7 – Proposta Pedagógica).*

No exemplo acima, pode-se perceber a ocorrência do você destinado ao professor, seguido pelo pode, que acentua o verbo ajudar, e apresenta-se como modalização epistêmica que explicita o valor de verdade do predicado. Com isso, os enunciadores pretendem afirmar para os professores do CEI que esse agir, por eles indicado, terá sucesso se realizado. A modalização (pode) marca também a prescrição das enunciativas voltada para as professoras. O quadro a seguir sintetiza o Contexto Sociointeracional do Currículo-I:

Quadro 34. Resumo do Contexto Sociointeracional do Currículo-I

CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO DO CURRÍCULO – I		
Lugar físico da produção	CEI 1 e CEI 2	
Momento da produção (primeiro)	2005	
Emissor	Não mencionado	
Receptor (primeiro)	Professores	
Receptor (final)	Coordenadoria Municipal de Educação	
CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL		
Lugar social	Instituições de Ensino (CEIs)	
Papel social do enunciador	Superior Hierárquico (Diretoras e Coordenadoras)	
Papel social do destinatário	Professor	
Relação entre os interlocutores	Hierárquica	
Finalidade atribuída ao texto	Não apresenta nenhuma finalidade explícita - somente objetivos do trabalho com crianças	
Suporte	Escrito – em forma de livro, encadernado	
Uso efetivo do texto	Documento Oficial a ser entregue na Coordenadoria de Educação	
ASPECTOS MATERIAIS DO TEXTO		
Tamanho	Páginas	38
	Capítulos	3

ELEMENTOS VISUAIS		
Paratexto	Data	2005
	Assinatura	Diretora do CEI
	Capa	Título: Plano Pedagógico
	Editora	Impresso na creche
Estatuto genérico	Dado no documento de forma explícita	Não há justificativa para elaboração do documento. Objetivo apresentado justifica o trabalho junto às crianças.

Tendo explicitado o Contexto de Produção e as Características Globais do Currículo, discuto, a seguir, o resultado das análises, buscando levantar as representações que se configuram nesse texto, para responder a segunda pergunta de pesquisa.

### *2.1. Resultado da Análise do Currículo-I*

Nesta seção, procuro a compreensão sobre as representações que se configuram no Currículo-I, elaborado pelas creches participantes desta pesquisa, para entender também de que forma o currículo se articula ao Referencial, como discutido no início deste capítulo. Busco, ainda, compreender como acontece a Transposição Didática de um documento para outro, como discutido por Machado (no prelo) no capítulo inicial deste trabalho. Espero relacionar as representações, para compreender se no processo de transposição elas sofrem alterações ou não.

Conforme explicado nos procedimentos de análise, localizado no Capítulo II desta dissertação, os procedimentos adotados para a análise do Currículo-I foram os mesmos que os adotados para analisar o Referencial. No entanto, o número de páginas analisadas desse documento é inferior ao número de páginas analisadas do Referencial, em números absolutos, mas nota-se que o Referencial é composto por 457 páginas (soma dos três volumes) e o Currículo-I é composto por 38 páginas, desse modo, proporcionalmente foram analisadas 5,5% das páginas do Referencial e 23,7% das páginas<sup>68</sup> do Currículo-I. Essas páginas foram divididas em 87 entradas, sendo que 42 referem-se à criança, 3 ao professor e 53 ao professor e a criança em interação.

---

<sup>68</sup> Com uma média de 450 palavras por página no Referencial e 410 no Currículo-I.

A seguir apresento os resultados das análises referentes à criança focalizada em situação individual, nos casos em que os resultados se aproximam das discussões realizadas sobre o Referencial não aprofundo a discussão, tendo em vista que o tema já foi explorado anteriormente.

## *2.2. A criança representada no Currículo-I*

Com relação à representação da criança que se configura no Currículo-I, pode-se afirmar, de acordo com a análise, que houve equilíbrio, em relação ao número de ocorrências entre as seguintes formas de agir: Agir Linguageiro, Agir Pluridimensional e, em menor número de ocorrências, o Agir Prescritivo, Agir Corporal e Agir Afetivo, como demonstram os exemplos abaixo:

*“É comum as crianças narrarem (LG) um episódio sem considerar (PLU) que o interlocutor não está presente. Elas dizem (LG) ‘eu fui com a mamãe lá e vi aquela coisa...’” (Currículo-I p. 6 – Proposta Pedagógica).*

*“É através do brincar que os conceitos (da criança) se criam (PLU), os significados se transformam (PLU), e que a aprendizagem significativa acontece” (Currículo-I p. 1 – Fins e Objetivos).*

*“A diferença individual entre as crianças também deve (PRE) ser levada em conta, algumas comem mais que outras” (Currículo-I p. 7 – Proposta Pedagógica).*

*“Quando escuta (PLU) uma música ela(criança) se concentra (PLU) e tende a acompanhá-la, cantando (PLU) e fazendo movimentos (CO) com o corpo, isso desenvolve o senso de ritmo” (Currículo-I p. 6 – Proposta Pedagógica).*

*“Esses pequeninos adoram (AFE) ouvir (PLU) música e demonstram (PLU) um grande interesse e satisfação (AFE) com o canto dos pássaros, das cigarras, dos grilos” (Currículo-I p. 6 – Proposta Pedagógica).*

De acordo com os exemplos anteriores, do mesmo modo que acontece no Referencial, pode-se afirmar que são atribuídas à criança as capacidades: pluridimensional, cognitiva, linguageira, afetiva e corporal, assim como a prescrição para seu agir.



No entanto, diferentemente do Referencial, a representação que se configura no Currículo-I aponta para a concepção de criança entendida como ator do processo, ativa e participativa. Essa afirmação pode ser confirmada pelos verbos encontrados: utilizar, descobrir, contar, narrar, dar (opinião), participar, considerar, falar, transformar, desenvolver, construir, desvendar, identificar, ampliar, explorar, distribuir, favorecer, entre outros, que apontam para ações reflexivas, compartilhadas, contribuindo para a configuração de uma criança que tem voz, que interage, e que se constitui através da exploração e das vivências com o meio e com seus pares, como discutido por Vygotsky (1930/2003; 1934/2001). Alguns excertos também confirmam essa concepção de criança, como os exemplos a seguir:

*“(A criança) exerce a capacidade que possui de ter idéias sobre aquilo que busca desvendar através de interações adulto ↔ criança ↔ meio” (Currículo-I p. 1 – Fins e Objetivos).*

*“A criança irá perceber que sua identificação é construída em grupo, nas relações de fusão e diferenciação dos outros” (Currículo-I p. 3 – Proposta Pedagógica).*

*“A criança deixa de ser passiva e torna-se ativa no processo” (Currículo-I p. 8 – Proposta Pedagógica).*

Desse modo, pode-se encerrar essa seção afirmando que, de acordo com os segmentos anteriores, a criança representada no Currículo-I é uma criança/ator que se constitui socialmente, por meio de experiências externas (interpsicológicas) ricas que são reconstruídas internamente (intrapsicológico), como defendido por Vygotsky (1930/2003) e discutido no capítulo I desta dissertação. Passo, a seguir, para as discussões do Professor configurado no Currículo-I.

### ***2.3. O Professor representado no Currículo-I***

Apresento, nesta seção, as discussões relativas ao professor, à forma como se configura no Currículo-I e, uma breve relação com as discussões já realizadas sobre o Referencial. Desse modo inicio o debate com as formas de agir que foram encontrados nas poucas ocorrências do professor em situação individual.

Foram localizadas, nas páginas analisadas, somente ocorrências de Agir Pluridimensional e ocorrências com verbos de Estado que indicam verdades, e apontam para a ausência do agir, como destacam os exemplos a seguir:

*“Situações mais elaboradas (apresentação de novos conteúdos) que requerem (PLU) um planejamento cuidadoso (do professor) com um encadeamento de ações que visam (PLU) a desenvolver aprendizagens específicas” (Currículo-I p.3 – Proposta Pedagógica).*

Verbo de Estado (ausência do agir)

*“Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são (VAÇ) organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto curricular, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do educador” (Currículo-I p.3 – Proposta Pedagógica).*

*“A presença do educador é (VAÇ) fundamental” (Currículo-I p.3 – Proposta Pedagógica).*

De acordo com uma quantidade tão reduzida de ocorrências torna-se inviável tecer comentários que possam ser considerados fundamentados pelos dados, desse modo, apresento alguns comentários considerados como hipóteses que poderão, ou não, ser confirmadas nas análises dos outros segmentos.

Na primeira ocorrência percebe-se que são atribuídas capacidades pluridimensionais para o professor, como: planejar, desenvolver, o que se pode perceber como essas ocorrências é que o professor do Currículo-I assume um papel pouco diferente que o professor do Referencial, ou seja, o professor focado nesse currículo é capaz de construir e desenvolver, além de só planejar (situação ou meio), o que, de certa forma, poderia ser confirmado com o último exemplo que coloca a presença do professor como fundamental. Essa asserção poderia ser interpretada como uma valorização do papel do professor no processo educacional, ou mais especificamente, fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Se nas próximas seções esse fato se confirmar, a concepção de professor veiculada no Currículo-I é coincidente com a concepção de criança, ou seja, credita-se ao professor um papel ativo na escola, como discutido por Vygotsky

(1930/2003). Dessa forma, dirijo o debate, em seguida, para a interação professor-criança.

#### ***2.4. O professor e a Criança em interação representados no Currículo-I***

Nesta seção, trato das representações que se configuram em torno da criança e do professor em situação de interação, para compreender de que forma o Currículo-I coloca em cena a relação entre os dois protagonistas do enunciado.

Nos segmentos em que professor e criança apareceram juntos, pode-se observar a configuração dos seguintes formas de agir: Agir Linguageiro, Agir Pluridimensional, Agir Cognitivo e Agir Prescritivo que apresentam, de forma equilibrada, as maiores ocorrências, seguidas pelo Agir Instrumental (ausente para a criança e o professor isoladamente). Desse modo, tem-se:

*“Quando todas (crianças) falam (LG) ao mesmo tempo é importante que você (professor do CEI) organize (PLU) as falas para que todas possam ouvir (PRE), pontuando quem esta com a palavra: ‘Pessoal, quem está falando é a Mariana’ ” (Currículo-I p. 7 – Proposta Pedagógica).*

*“(O professor) possibilitar (PLU) às crianças oportunidades que propiciem (PLU) o acesso e o conhecimento sobre os diversos alimentos, o desenvolvimento PLU de habilidades para escolher (PLU) sua alimentação, servir-se e alimentar-se (PLU) com prazer, segurança e independência” (Currículo-I p. 8 – Proposta Pedagógica).*

*“(O professor) arrumar (PLU) os ambientes onde são servidos pequenos lanches ou demais refeições de forma a permitir (PRE) a conversa e a integração em diferentes grupos” (Currículo-I p. 8 – Proposta Pedagógica).*

*“O educador não substitui a família, no entanto ambos terão de acolher (AFE) não apenas as necessidades físicas, mas também, e principalmente as de caráter emocional (da criança)” (Currículo-I p. 3 – Proposta Pedagógica)*

*“(O professor) levar (INS) objetos, figuras fotografias como recursos para iniciar uma conversa com as crianças” (Currículo-I p. 7 – Proposta Pedagógica).*

*“Com o ingresso escolar, esta (criança) terá (PRE) seu universo ampliado pela figura do educador que representa o elemento mediador entre a criança e a cultura física e social” (Currículo-I p. 3 – Proposta Pedagógica).*

*“Cabe (PRE) ao adulto, um dos maiores modelos de imitação, ser criativo e crítico na escolha do que apresentar (PLU) à criança, garantindo que o trabalho seja interessante para ambos (criança-adulto)” (Currículo-I p. 6 – Proposta Pedagógica).*

*“(O professor) deve lembrar-se (PRE) da importância da interação entre as crianças, multiplicando e diversificando as oportunidades de conversas entre as crianças” (Currículo-I p. 7 – Proposta Pedagógica).*

Como já discutido neste capítulo, a ocorrência dessas formas de agir mostram que o Currículo-I atribui ao professor e à criança capacidades pluridimensionais, linguageiras e, ainda, prescrevem o agir de um ou ambos. O que se destaca nos exemplos anteriores é o aparecimento do professor como instrumento da criança, tal como aparece no Referencial. Mas, nesse exemplo, o professor aparece como instrumento mediador da criança e da ‘cultura física e social’; delinea-se, desse modo, a confirmação parcial das hipóteses levantadas na seção do professor em situação individual.

Observa-se, no entanto, que os exemplos de Agir Pluridimensional se mostram ambíguos, pois as ações que aparecem, possibilitar e arrumar, se aproximam da concepção de professor como apoio e como auxiliar e, por outro lado, o enunciado sugere ações que se voltam para a interação e co-participação do professor e criança, o que acentua a falta de definição da representação que se configura sobre o professor no Currículo-I. Para buscar confirmação é necessário o apoio de mais dados, desse modo, discuto a seguir a configuração dos Papéis Temáticos.

Com relação ao Papel Temático assumido pelos protagonistas do Currículo o que se observa em relação à criança é que ela assume basicamente três papéis: 14 ocorrências como agente, 9 como beneficiário e 42 como alvo; e para o professor o que se vê são: 15 ocorrências como instrumento e 42 como agente. Cabe agora, considerar o conteúdo dessas ocorrências, como apresentam os exemplos abaixo:

“Educar significa propiciar professor-**INSTRUMENTO** situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o pleno desenvolvimento das capacidades infantis-**BENEFICIÁRIO** propiciando relacionamento interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude de aceitação, respeito e confiança” (Currículo-I p. 1 – Fins e Objetivos).

“Nunca esquecendo da valorização “de maneira construtiva” da sua (criança)-**ALVO** condição sociocultural sendo assim auxiliando (professor)-**INSTRUMENTO** de maneira efetiva o processo de ensino aprendizagem e o vínculo professor- aluno” (Currículo-I p. 5 – Proposta Pedagógica).

“Ao cuidar (outro)-**AGENTE** de uma criança-**ALVO**, o mais importante é conhecê-la em todos os aspectos para ajudá-la a se desenvolver como ser humano, valorizando-a e auxiliando-a a desenvolver suas capacidades” (Currículo-I p. 2 – Fins e Objetivos).

“Cabe ao adulto-**INSTRUMENTO** como interlocutor, ajudar a criança-**BENEFICIÁRIO** a explicar sua idéia, tornando-a compreensível” (Currículo-I p. 7 –Proposta Pedagógica).

A partir dos exemplos acima, e dos outros discutidos, pode-se concluir que os enunciados do Currículo-I demonstram grande ambigüidade entre o que se discute e o que se propõe, ou seja, nos exemplos os verbos que se destacam: propiciar, auxiliar (2x), cuidar, ajudar(2x), desenvolver, valorizar, apontam para uma concepção de criança beneficiária, confirmando, desse modo, a representação de um professor agente da aprendizagem da criança (organizar, planejar, e outros), o que também se confirma pela alta incidência de professor com papel temático de instrumento e criança como alvo, como já discutido neste capítulo. Por outro lado, novamente verificam-se enunciados que apresentam características mais voltadas para a interação e participação conjunta no processo de ensino-aprendizagem.

Outro dado relevante a ser destacado no Currículo-I refere-se ao fato do documento colocar em cena, pelo menos, três professores. O *professor genérico* que corresponde a qualquer professor, sem nenhuma forma de distinção. O *professor enunciador* aparece quando se utiliza a primeira pessoa do plural, e os enunciadore se incluem no enunciado. E finalmente, o *professor do CEI*, nomeado pelos enunciadore, quase sempre, com características de prescrição. Como se observa nos excertos:

### Professor Genérico

*“Quando um educador seleciona algumas canções para trabalhar com as crianças é importante que ele ofereça a elas um repertório variado, pois o Brasil tem suas músicas típicas, que foram influenciadas pelas várias culturas que compõem o nosso País” (Currículo-I p. 6 –Proposta Pedagógica).*

*“(O professor) conversar com as crianças sobre os assuntos que surgem nos programas de ciência, artes” (Currículo-I p. 7 –Proposta Pedagógica).*

### Professor Enunciador-Genérico

*“É saber que o nosso desejo sobre a criança tem um limite que a criança coloca” (Currículo-I p. 8 –Proposta Pedagógica).*

*“Às vezes, quando fazemos uma pergunta, todas (crianças) respondem ao mesmo tempo” (Currículo-I p. 7 –Proposta Pedagógica).*

### Professor do CEI

*“Por isso também é interessante direcionar a palavra a alguém. Assim você ajuda as crianças a terem a sua vez de falar e de ouvir” (Currículo-I p. 7 –Proposta Pedagógica).*

Em face de todos os dados apresentados, é possível tecer comentários mais concretos acerca das representações sobre o professor e a criança. O que se observa no Currículo-I é a configuração de um professor e uma criança que ora aparecem como agentes/atores e ora aparecem criança como beneficiária e alvo, e professor como instrumento. Tal variação também foi constatada, e discutida neste capítulo no Referencial.

No entanto, o que se constata no documento focado nesta seção é que a ambigüidade e a variação se acentua, a ponto de serem encontradas concepções divergentes em um mesmo parágrafo. Desse modo, encerro esse debate parcialmente, para verificar outras ocorrências e tecer relação entre as partes.

## ***2.5. A Concepção de ensino-aprendizagem representada no Currículo-I***

Nesta seção, discuto as concepções de ensino-aprendizagem que se configuram no Currículo, para verificar se nas questões de aprendizagem se confirma o que se verificou com relação ao papel atribuído à criança ao professor.

O se verifica, de modo geral, no currículo das creches, é a ocorrência da repetição simplificada de segmentos retirados do Referencial, confirmando a filiação de um documento ao outro, que é também explicitado pelas enunciadoras. Outra ocorrência observada, diferentemente do Referencial, é a adesão explícita aos preceitos teóricos, mas sem menção em nenhuma parte (nem em notas de rodapé, como ocorre no Referencial) dos autores/pesquisadores que embasam essas teorias. O excerto abaixo demonstra o posicionamento que o Currículo-I assume:

*“A partir dos fundamentos do Sócio-Construtivismo Interacionista, buscamos (enunciadores) construir vias para o exercício da autonomia e identidade, enfrentando e solucionando problemas com responsabilidade, estimulando a criatividade à formação de autoconceito e a comunicação expressiva predominantemente ao nível da linguagem (citados em nossos objetivos)” (Currículo-I p.2 – Proposta Pedagógica).*

De acordo com esse segmento entende-se que as enunciadoras se referem às teorias de Vygotsky devido à alusão ao ‘sócio’, apesar da não utilização de sua referência, o que poderia ser confirmado pela ocorrência significativa de sugestões de interação e de participação de atividades em grupo, e outras desse tipo, como apresenta o exemplo a seguir:

*“(O professor) socializar e alimentar os assuntos que as crianças trazem, ampliando seus conhecimentos” (Currículo-I p. 7 –Proposta Pedagógica).*

No entanto, constatamos também ocorrências que se remetem a uma visão interacionista pautadas nas discussões de Piaget:

*“São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições” (Currículo-I p. 4 –Proposta Pedagógica).*

O exemplo anterior coloca a aprendizagem de forma linear, sucessiva e com aumento gradativo de complexidade, o que se aproxima das idéias de

amadurecimento biológico como determinante da aprendizagem, ou seja, a criança se tornaria progressivamente capaz de superar as dificuldades da aprendizagem. Esse segmento coloca em dúvida o posicionamento explícito que o documento se atribui. Outros segmentos mostram que a orientação do Currículo-I se aproxima de fato dos pressupostos de Piaget e não de Vygotsky:

*“Nunca esquecendo da valorização “de maneira construtiva” da sua (criança) condição sociocultural sendo assim auxiliando (professor) de maneira efetiva o processo de ensino aprendizagem e o vínculo professor- aluno (Currículo-I p. 7 –Proposta Pedagógica).*

*“Os processos de aprendizagem se constituem interação de novos conhecimentos aos esquemas e conhecimentos que as crianças já possuem” (Currículo-I p. 3 –Proposta Pedagógica).*

Encontram-se, do mesmo modo, segmentos que colocam o professor como um auxiliar, o que confirma a posição cognitivista e não sociointeracionista assumida pelo Currículo-I. O professor interacionista é parceiro e não auxiliar da aprendizagem da criança.

*“Ao cuidar (outro) de uma criança, o mais importante é conhecê-la em todos os aspectos para ajudá-la a se desenvolver como ser humano, valorizando-a e auxiliando-a a desenvolver suas capacidades” (Currículo-I p. 2 – Fins e Objetivos).*

Em outro segmento, ainda, se constata a utilização de um termo que se aproxima das concepções behavioristas de aprendizagem:

*“É a oportunidade de treinar (criança) o domínio sobre os talheres e sobre os movimentos necessários para usá-los” (Currículo-I p. 7 –Proposta Pedagógica).*

Nesse segmento, especificamente, constata-se o que de fato ocorre no documento; como no Referencial, o Currículo-I é ambíguo em sua concepção de ensino-aprendizagem:

*“A comida vai adquirindo significado social ao mesmo tempo em que é uma exploração de formas, sabores, texturas e cores” (Currículo-I p. 7 - Proposta Pedagógica).*



Ao mesmo tempo em que afirma, em um parágrafo, que a criança terá oportunidade de treinar o *domínio dos talheres*, em outro parágrafo afirma que a 'alimentação vai adquirindo um significado social'. Desse modo, pode-se verificar que o Currículo-I se apresenta como Sociointeracionista, mas carrega segmentos marcadamente orientados pela concepção cognitivista, além da presença de um segmento muito próximo da concepção behaviorista, assim, a concepção de ensino-aprendizagem é ambígua e varia ao longo do documento, portanto, no Currículo-I se apresenta de forma contraditória com variações entre parágrafos seqüenciais. Desse modo, finalizo esta seção. A seguir, discuto os conteúdos do Currículo-I.

## ***2.6. Os Conteúdos representados no Currículo-I***

Esta seção objetiva verificar de que forma o Currículo-I apresenta os conteúdos e como esses se aproximam do Referencial.

Para iniciar o debate, pode-se afirmar, sem a necessidade de análise mais aprofundada, que o Currículo-I não apresenta conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças. Na seção do documento intitulada 'Proposta Pedagógica', o currículo apresenta-se novamente como orientado pelo Referencial, distinguindo as áreas que serão adotadas, que são exatamente as mesmas da prescrição do MEC, com uma segmentação que se aproxima do Referencial, mas com alteração de nomenclatura, como demonstrado neste capítulo, nas discussões sobre o Contexto de Produção de ambos.

O Currículo-I apresenta uma divisão entre as atividades realizadas, sendo que considera atividades seqüenciadas as que se referem às atividades nas seis áreas (linguagem oral e escrita, matemática, artes, música, movimento, natureza e sociedade), e atividades permanentes as que correspondem às atividades como rodas (de conversa, de música, de história), alimentação e descanso.

Na apresentação das atividades seqüenciadas, cada área é descrita, assim como sua finalidade, mas não são destacados conteúdos específicos de nenhuma dessas áreas, cada uma é descrita com uma média de seis linhas. Como destaque para os itens '*autonomia e identidade*' que antecedem essas áreas e são explicados de forma pouco mais detalhada com utilização de cerca de quinze linhas.

Os segmentos de cada uma das áreas se articulam exatamente como discutido no Referencial, ou seja, como mega-artefatos com a finalidade de desenvolver habilidades e capacidades nas crianças, como demonstra o quadro a seguir, com segmentos de cada área:

Quadro35. Áreas apresentadas no Currículo-I.

<b>Artefato Simbólico</b>	<b>Finalidade</b>
Linguagem Oral e Escrita	Elemento <u>importante para que a criança amplie</u> suas possibilidades de inserção e participação nas diferentes práticas sociais, língua e sistema de signos históricos e sociais.
Movimento - É mais que deslocamento.	É a linguagem que a <u>criança usa para agir sob o meio físico</u> , é atuar sob o ambiente humano; dança, jogo, brincadeira, prática esportiva.
Música - É a linguagem que se traduz em formas sonoras.	Para <u>expressar e comunicar sensações</u> , sentimentos e pensamentos, pela relação, organização e relacionamento expressivo entre som e silêncio.
Artes - O trabalho com as artes visuais requer a profunda atenção no que se refere ao respeito às peculiaridades e esquemas de conhecimentos próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento.	<u>Visando a favorecer o desenvolvimento</u> das capacidades criativas das crianças.
Matemática - Trabalhar matemática através da resolução de problemas.	<u>Para desenvolver a capacidade de generalizar</u> , analisar, refletir, sintetizar, inferir, deduzir e argumentar.
Natureza e Sociedade - Possui a incumbência de reunir os temas abrangentes ao mundo social e natural, de maneira com que estes temas tenham as especificidades respeitadas, e que seus enfoques sejam provenientes dos diferentes campos das ciências humanas e naturais.	Um eixo que reúne temas do mundo natural e social, <u>vivências sociais, modos de vidas, fazendo parte de um todo</u> , com fenômenos sociais e naturais e indissociáveis

Nota-se nos excertos anterior, do mesmo modo que o Referencial, o Currículo-I apresenta as áreas justificando a importância de cada uma. Nota-se, ainda, que os segmentos de artes e matemática apresentam uma estrutura muito semelhante ao do Referencial, que utiliza quase sempre a expressão *o trabalho com...* para introduzir a justificativa, no caso de artes a capacidade artística como no RCNEI. Comparativamente, podemos observar grande semelhança entre o conteúdo apresentado em cada um dos documentos, como mostra o quadro a seguir, exemplificado com a Linguagem Oral:

Quadro36. Comparação da área Linguagem Oral no Referencial e no Currículo-I

	Referencial	Currículo-I
<b>Mega-Artefato</b>	O <u>trabalho</u> com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil... (RCNEI V.3 p.117 – Introdução)	Linguagem Oral e Escrita
<b>Finalidade</b>	Dada a sua importância para a formação do sujeito, para a <u>interação com as outras pessoas</u> , na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.	Elemento importante para que a criança <u>amplie suas possibilidades de inserção e participação</u> nas diferentes práticas sociais, língua e sistema de signos históricos e sociais (Currículo-I p.7).

Constata-se que a utilização dos termos se distingue, mas o enunciado apresentado em cada um dos documentos se aproxima muito, ficando clara a filiação e a mesma orientação entre eles. O que difere, e ao mesmo tempo aproxima os dois documentos, refere-se ao fato de ambos apresentarem um explícito apagamento dos conteúdos, no entanto, no Referencial alguns conteúdos aparecem implicitamente nas orientações didáticas, sem serem nomeados, o que torna a sua identificação muito difícil. Na transposição didática o fenômeno do apagamento dos conteúdos se intensifica, chegando a quase absoluta ausência de conteúdos; o Currículo-I simplesmente nomeia cada área/mega-artefato discutindo em breves linhas o que significa e qual a finalidade, nada além disso.

Desse modo, pode-se inferir que os conhecimentos construídos sobre o currículo de educação infantil, especificamente sobre os conteúdos, ainda não estão suficientemente desenvolvidos, discutidos e, por que não dizer, não apropriados por todos os envolvidos nesse segmento, desse modo, surgem diferentes interpretações com sentidos por vezes totalmente divergentes, coincidentes com a discussão sobre transposição didática dos PCNs, apresentada no capítulo inicial deste trabalho; Machado (no prelo) identifica um fenômeno semelhante ao que se constata neste trabalho.

Identifico também, outro efeito discutido por Machado (no prelo), no Currículo-I, como conseqüência da autonomização e da despersonalização, a ocorrência da objetivação, reificação e dogmatização dada ao Referencial pelo Currículo-I, ou seja, o Currículo-I assume os pressupostos do Referencial como oriundos de um saber público e consensual, desse modo, são aceitos como incontestáveis e como verdade, observado pelas repetidas ocorrências em que as autoras colocam explicitamente que o Currículo-I é derivado do Referencial. Outra ocorrência que se configura é a demonstração de que a prescrição foi tomada como maneira de se obter sucesso ou como a maneira eficaz de ensinar as crianças, ou seja, a adesão ao 'contrato de felicidade' implicado no Referencial.

Com essas discussões encerro esta seção; a seguir, apresento algumas reflexões acerca dos resultados obtidos sobre as representações que se configuram no Currículo-I.

### ***2.7. Conclusões sobre o Currículo-I***

Nesta seção elaboro, a partir de toda discussão apresentada neste capítulo, as conclusões preliminares sobre as análises e discussão dos resultados do Currículo-I.

Como discutido nas seções deste capítulo, pode-se observar que as representações que se configuram no Currículo-I, com uma mínima variação, se aproximam muito das representações configuradas no Referencial, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 37. Representações que se configuram no Currículo-I.

	<b>Criança</b>	<b>Professor</b>	<b>Ensino-aprendizagem</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>Currículo-I</b>	- Oscila entre alvo e beneficiária e sujeito da aprendizagem. - Incompleta.	- Oscila entre apoio, auxiliar e membro do grupo. - Instrumento para a aprendizagem.	- Centrado na criança e nos interesses individuais. - Linear, ocorre de dentro para fora.	- Implícitos. -Artefatos simbólicos do professores

Constata-se que a criança do Currículo-I é uma criança que necessita do amadurecimento biológico para poder apreender novos conteúdos; o professor é o apoio, o auxiliar de sua aprendizagem e, em muitos momentos, o instrumento dessa aprendizagem.

Percebe-se também um forte componente assistencialista no Currículo-I, com a destinação de páginas inteiras para a discussão da alimentação e do descanso da criança, em relação ao espaço destinado para a discussão do conteúdo, por exemplo, acentuando a criança-anjo, ou a criança de Froebel, que precisa de cuidados, de amor e carinho para crescer de forma saudável, como discutido no Capítulo 2 desta dissertação, na seção sobre o Contexto de Pesquisa.

Pode-se afirmar, ainda, que as representações voltadas para a concepção de ensino-aprendizagem que se configuram no currículo são coerentes com as representações de criança e de professor, ou seja, apesar da ambigüidade, nota-se que concepção cognitivista é a que aparece com mais força no enunciado. A designação que o documento se atribui '*Fundamentos do Sócio-Construtivismo Interacionista*' é basicamente nomenclatura, com exceção de algumas menções ao grupo, pois não se fundamenta em nenhum segmento do documento, o que poderia ser considerado como a simples utilização de uma nomenclatura, sem a real compreensão do termo.

No entanto, o que mais se destaca no documento é o acentuado apagamento dos conteúdos, como reflexo direto do apagamento parcial do Referencial. Nota-se, com isso, a forma como a transposição didática acontece do nível do sistema educacional para o nível do sistema de ensino, mas, de fato, o que mais chama a atenção é como uma lacuna deixada pelo RCNEI se transforma enormemente no

nível seguinte que corresponde ao texto de prescrição posterior. Fica evidenciado, desse modo, a força e a responsabilidade que o texto prescritivo tem perante o sistema educacional como um todo, responsabilidade essa que parece não ter sido assumida, pois do mesmo modo que o Referencial contribuiu, apresentando pela primeira vez um documento voltado para a educação de crianças, também contribui para que as questões centrais, como a carência de propostas sistematizadas e voltadas para essa faixa etária, se mantenham em aberto e sem respostas.

Assim, encerro a seção destinada ao Currículo-I; a seguir, discuto os Encontros de Formação, buscando compreender de que forma as representações veiculadas no Referencial e no Currículo-I se configuram na creche, ou mais precisamente, nas representações dos protagonistas dessa atividade: os participantes da pesquisa.

### ***3. Contexto de Produção dos Encontros de Formação***

O foco desta seção é discutir, especificamente, o resultado da análise dos Encontros de Formação realizados nas creches participantes desta pesquisa, durante o ano de 2006, mais precisamente, de março a outubro. Com isso, objetivo além de discutir os resultados, traçar um paralelo entre os três documentos para entender como a rede que compreende a prescrição do MEC, o Currículo das creches, e a interação desenvolvida no processo de elaboração do Currículo-II se configura, de fato, em torno da questão do Currículo de Educação Infantil. Espero, desse modo, encontrar as repostas que me motivaram a realizar esta pesquisa.

Assim, inicio as discussões com o Contexto de Produção dos Encontros de Formação, para em seguida examinar o resultado da análise, tendo em vista responder a terceira e última pergunta de pesquisa que tem como objetivo entender as representações construídas acerca da criança, do professor, da concepção de ensino-aprendizagem e dos conteúdos configuradas na transcrição do Encontro de Formação. Por se tratar de uma transcrição de uma interação oral, não discuto as características globais do texto.

Como já discutido, os Encontros de Formação foram realizados em 2006, com o objetivo de discutir questões relacionadas ao currículo, visando à elaboração

de um currículo construído colaborativamente com todo o grupo de professores e funcionários das creches - Currículo-II.

O primeiro encontro aconteceu em março, e tinha como objetivo discutir com todo o grupo o direcionamento que seria dado ao trabalho de elaboração do Currículo-II. O encontro de abril foi o primeiro a ser registrado (gravado) e tinha como objetivo, além de conhecer melhor o grupo, levantar de que forma o grupo de professores e funcionários entendia as questões relacionadas ao currículo, à criança, ao seu papel de professor, e que mudanças gostariam de realizar, ou seja, buscavam-se as representações iniciais do grupo.

Devido à grande timidez que ainda imperava entre as colaboradoras, muitas se recusavam a falar, elaboramos (eu, a gestora, as coordenadoras e diretoras) estratégias para que elas escrevessem respondendo indiretamente perguntas como: “Como você vê a crianças?” “Quais suas necessidades?” e outras, como demonstra o quadro a seguir, com a transcrição e tabulação do que foi coletado:

Quadro38. Representações iniciais do grupo de colaboradoras.

Quem é essa criança?		Quais as necessidades das crianças?		Que creche você quer construir?		Que criança você quer ver se desenvolver?		Que professor você quer ser?	
Carentes	34 <sup>69</sup>	Alimentação	30	Que dê voz a todos	6	Para o futuro, ir para boas escolas	11	Capaz, ser o melhor possível	6
Amorosas/ carinhosas	15	Carinho /Amor	29	Atenda as necessidades das crianças	5	Ativa e crítica	10	Responsável	5
Ativas / espertas	12	Atenção/ compreensão	19	Respeite os direitos das crianças	5	Cidadão de direitos e deveres	8	Capaz de aprender e ensinar	5
Inteligentes	9	Educação	14	Aberta à comunidade	4	Educada, feliz e saudável	7	Atuante e Participativo	5
Alegres	6	Saúde	13	Creche modelo, com qualidade.	4	Participativos	4	Que respeite a criança	4
Diferentes	4	Higiene	12	Melhor para	4	Criança alegre	4	Suprir as	3

<sup>69</sup> Número de respostas/ocorrências, algumas professoras deram mais de uma resposta, todas as foram consideradas e contadas.

entre si				todos		e brincalhona		necessidades das crianças	
Diferentes níveis sociais	2	Brincar/ espaço	9	Possibilite o ensino-aprendizado da criança	3	Interagindo com todos, socializada	4	Prover o desenvolvimento da criança	3
Bonitas	1	Segurança, apoio dos Pais	9	Atender melhor	3	Que se expressem	2	Ensinar o que a criança precisa	3
Curiosas	1	Respeito	5	Com pessoas bem estruturadas	2	Preparadas para o mundo	2	Construa em colaboração	2
De diferentes culturas	1	Incentivo / Estímulo	3	Com igualdade social	2	Sem frustrações	1	Consciente de seu papel	2
Cidadãos	1	Precisam de um lugar para ficar	3	Com nossa cara	1			Reconhecido e valorizado	2
Sem estrutura familiar	1	De serem entendidas	3	Com uma política clara e séria	1			Partilhar o que sabe	1
Filhos de pais com dificuldades financeiras	1	Professores preparados para atender suas necessidades	3	Com profissionais em todas as áreas	1			Aprender mais	1
Humildes	1	Limites	3					Transformador	1
Precisam de carinho, amor	4	Atividade bem preparadas	2	Com qualidade	1			Que busque ouvir sempre e refletir	1
		Cuidado	2						
		Espaço para desenvolver-se plenamente	2						
		Esporte	1						



		Condições de vida mais humana	1					Mediador que interaja	1
								Criativo	1

Como se pode observar no quadro anterior, as respostas com maior ocorrência são as que entendem a criança como carente, amorosa e carinhosa; com necessidades de alimentação, amor e carinho; com a projeção de uma boa escola no futuro, e um professor que será o melhor possível, também no futuro.

Como se percebe, nessas representações prevalece a visão de escola assistencialista voltada para o atendimento das necessidades físicas e afetivas da criança, descartando o desenvolvimento cognitivo, e voltados para o futuro, pois terão uma boa escola e serão bons professores. Se fosse possível desenhar essa criança, metaforicamente, seria uma criança com corpo e coração, sem cabeça, esperando a chegada da boa escola e do bom professor, descartando o momento atual.

Observa-se que somente na terceira linha aparece a primeira referência ao ensino '*professor capaz de aprender e ensinar*' com 5 ocorrências, e na quarta linha a primeira citação de educação voltada para a criança, com 14 respostas, que representam praticamente a metade da maior ocorrência que corresponde à alimentação com 30 respostas. Se as três primeiras, que antecedem a referência a educação, forem somadas tem-se, então, 78 ocorrências para alimentação, carinho, amor, atenção e compreensão antes das 14 respostas para a educação como necessidade da criança.

Desse modo, tem-se um esboço do quadro que se desenhou com relação às representações do grupo de colaboradoras que participaram desta pesquisa. A partir desse encontro foi possível organizar as diretrizes dos encontros.

Nos Encontros de Formação, como conseqüência da dificuldade já relatada referente à formação do grupo, as discussões teóricas ficaram, inicialmente, um pouco limitadas. Nos primeiros meses, além dos objetivos dos encontros, foi preciso superar a dificuldade e a falta de hábito das colaboradoras com os textos mais teóricos, assim, para cada encontro preparava-se textos curtos, no máximo uma folha por vez, 'traduzidos' para uma linguagem mais simples. As leituras eram realizadas em pequenos grupos, orientadas por mim, de modo que o grupo

pudesse, gradativamente, ir adquirindo o hábito da leitura e compreensão dos textos, e sua utilização nas discussões posteriores, com todo o grupo.

Adotei algumas estratégias, visando à autonomia em relação às leituras, às discussões e até mesmo em relação à exposição oral do debates, por exemplo, as leituras deveriam ser realizadas em pequenos grupos, um membro lia em voz alta e a cada parágrafo deveriam parar e discutir o que tinham compreendido. Outra estratégia adotada foi solicitar sempre a confecção de cartazes com frases sintetizando as idéias principais e ou as respostas.

Nas exposições orais convencionou-se que em cada apresentação um membro do grupo deveria falar, apresentando o resultado (podendo contar com a colaboração dos outros componentes), desse modo, conseguia-se que praticamente todos tivessem oportunidade de se colocar oralmente, evitava-se, com isso, que as mais desinibidas assumissem a condução dos debates. Outra estratégia referia-se ao agrupamento; sempre buscava meios de juntar no mesmo grupo professoras com diferentes níveis de compreensão, de modo que a ajuda mútua também contribuísse para o desenvolvimento do grupo como todo.

Progressivamente os colaboradores foram atingindo segurança e autonomia nas leituras e nos debates. Nos pequenos grupos, notadamente, solicitavam cada vez menos o meu apoio, nessa tarefa contei muito com a ajuda das coordenadoras que participavam dos Encontros com o grupo, revezando-se comigo no papel de participantes e de mediadoras.

Em agosto conseguimos atingir a primeira conquista. A partir desse mês, coincidente com o início das discussões sobre as áreas, os textos passaram a ser lidos e discutidos previamente, entre as coordenadoras e professoras, nos Horários Pedagógicos (HP), que corresponde a um horário semanal para cada professora (ou para a dupla, quando a turma tem mais de uma professora), que era utilizado, até então, para pesquisa, elaboração de planejamentos e outras tarefas semelhantes. No CEI-1 a prática de leitura entre a coordenadora e as professoras já acontecia, mas não liam textos teóricos, as leituras se voltavam mais para relatos de experiências, modelos de trabalho, e outras desse tipo.

Desse modo, obteve-se um ganho qualitativo nos Encontros de Formação. O tempo gasto com as leituras pôde ser reduzido, e, com isso, os debates e discussões foram ampliados, além, é claro, do aumento da qualidade das discussões.

Progressivamente, também os textos puderam ser ampliados sem a necessidade de simplificação dos termos.

Desse modo, tendo apresentado o contexto de produção dos Encontros de Formação, é possível direcionar as discussões para os resultados da análise do encontro realizado em agosto, o que faço a seguir.

### *3.1. Resultado da Análise do Encontro de Formação*

Nesta seção apresento as discussões iniciais sobre os resultados da análise. Como já discutido no capítulo sobre a pesquisa, ingressei nas creches para uma Consultoria na área pedagógica, em meados de 2005. Nesse período as atividades se desenvolviam por meio de 'Seqüências', sendo que eram realizadas seis seqüências, uma para cada área de ensino. Sugeri a mudança para Projetos, e a junção das áreas, pois acreditava que não era necessário realizar essa dicotomia entre áreas tão próximas, como por exemplo: música e movimento. Em três meses, o trabalho com projetos foi discutido e elaborado; o grupo já havia se apropriado dos conteúdos de cada área, devido à utilização da metodologia baseada nas seqüências, o que facilitou muito a mudança de uma metodologia para outra. Os projetos passaram a ser desenvolvidos em três grandes áreas: Natureza, Cultura e Sociedade.

Percebe-se que apesar das áreas ainda serem oriundas do Referencial, já há nesse agrupamento uma ruptura com os preceitos defendidos pelo Referencial: o agrupamento das áreas, de seis para três, e a separação das áreas natureza e sociedade, que no Referencial aparecem juntas e de forma complementar.

Depois disso, eu retornei em 2006, como pesquisadora. Por já conhecer um pouco o grupo, e saber dos conhecimentos prévios com relação a cada área, acreditei que seria possível discutir quais áreas deveriam ser desenvolvidas por meio de projetos, já que nas discussões prévias de elaboração da proposta de trabalho para elaboração do Currículo-II, realizada em março, convencionou-se que a metodologia dos Projetos não seria modificada.

Desse modo, e para compreender como ocorreram os debates acerca das discussões sobre as áreas, selecionei para analisar e discutir o Encontro de

Formação realizado no mês de agosto. Qualquer encontro poderia ser utilizado, mas este foi o que selecionei por dois motivos.

Em primeiro lugar, por se tratar das discussões iniciais sobre as áreas e, em segundo lugar, porque esse foi o último encontro realizado com as duas creches juntas. Em setembro, a Diretora do CEI-2 demitiu-se, o que acabou provocando uma mudança no direcionamento do trabalho dessa creche; desse modo foi necessário discutir, antes das áreas, questões relacionadas à rotina diária que necessitava de ajustes urgentes. A gestora da organização assumiu os trabalhos do CEI-2 e eu me voltei mais para o CEI-1 visando concretizar a coleta dos dados.

Apesar do encontro de agosto ter sido realizado com as duas creches, a Diretora do CEI-2 já não participou, por isso, em muitos momentos me remeto somente à Diretora do CEI-1. Portanto, a concretização da escolha das áreas, realizada em outubro, também ocorreu somente no CEI-1.

A análise do encontro foi realizada da mesma maneira que a dos outros dois textos já discutidos neste capítulo. O documento foi dividido em 50 entradas, sendo que destas, 25 referem-se à criança em situação individual, 36 ao professor em situação individual, e 24 ocorrências de professor e criança em situação de interação.

A primeira constatação que se observa refere-se à ocorrência superior do professor em situação individual, nos outros dois documentos o professor recebeu o menor número de ocorrências. Com isso pode-se levantar duas hipóteses, que deverão ser constatadas nos resultados seguintes. A maior ocorrência do professor justifica-se porque se trata de um texto em que o próprio professor é o enunciador, ou seja, o trabalhador falando do seu trabalho, dessa forma se colocam mais vezes, ou, então, os professores colocam-se em primeiro plano, deixando a criança e a interação como secundários. A tabela a seguir compara as ocorrências nos três textos analisados:

Quadro 39. Ocorrências de Professor, Criança e Interação nos três documentos analisados.

	Referencial	Currículo-I	Encontro de Formação
<b>Criança</b>	<b>50,5%</b>	42%	29,5%
<b>Professor</b>	5,5 %	2,5%	<b>42%</b>
<b>Criança-Professor</b>	44 %	<b>55,5%</b>	28,5%

Assim, passo para as discussões dos resultados propriamente.

### ***3.2. A criança representada no Encontro de Formação***

Nesta seção, discuto como a criança aparece nos discursos dos participantes da pesquisa, para tentar entender a concepção de criança que se configura na transcrição do Encontro de Formação.

Como nos outros textos, as ocorrências de criança focalizada individualmente foram isoladas para se perceber como essas ocorrências acontecem. Com relação às formas de agir, também foram encontradas ocorrências de Agir Pluridimensional como maior número de ocorrências, seguido pelo Agir Linguageiro e Agir Prescritivo, e em menor número de ocorrências o Agir Corporal e Afetivo, como mostram os exemplos a seguir:

*“Por que eles (crianças) aprendem (PLU) a cultivar a herança cultural...”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“Através da brincadeira a criança:: ela... pensa (COG) e representa (PLU) tudo o que ela (criança) conhece (PLU)...”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“É através da brincadeira... jogos... assim que ela (criança) começa a viver (PLU)(a moralidade)... regras...assim... conceitos... respeito.... ao próximo...”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“Ela (criança) aprende (PLU) também por imitação...vê PLU um amiguinho brincar (PLU) e faz igual... e aprende...”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“Brincar (PLU) é uma atividade imaginária... a criança pode (PRE) desenvolver (PLU) o mundo inteiro dela ... com as suas palavras... ela pode ir até a Lua... no mundo dela ela pode. () ela pegue brinquedos e transforma... ela também pode criar papéis... ser a mãe o pai... a interação com o mundo...”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“Com a música as crianças se soltam (PLU) mais... arte... eles gostam (AFE) muito...”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

Com esses exemplos, verifica-se que os participantes da pesquisa atribuem à criança capacidades pluridimensional, assim como prescrevem seu agir. Percebe-se, também, nos exemplos, o papel de sujeito da criança nas orações, conferindo a ela, além das capacidades físicas e emocionais, a capacidade cognitiva, entendendo capacidade como discutida por Bronckart & Machado (2004) e apresentado no início deste trabalho, como os recursos mentais e comportamentais que são atribuídos a uma pessoa singular. No entanto, por se tratar das ocorrências em que a criança aparece sozinha, seu agir é individual, apontando para uma compreensão cognitivista, em que a criança é sujeito de sua aprendizagem.

Outro fato relevante com relação aos exemplos apresentados refere-se à brincadeira; nesse texto, aparece com destaque em quase todas as ocorrências, como se verifica anteriormente. Pode-se perceber que a brincadeira se revela como instrumento da aprendizagem, da afetividade e do corpo (pluridimensional), desse modo, pode-se afirmar que a brincadeira, como atividade concreta, configura-se como instrumento visando resultados cognitivos, afetivos e físicos na criança, ou seja, segundo a fala dos professores participantes, por meio da brincadeira a criança aprende, expressa seus sentimentos e se desenvolve corporalmente.

Desse modo, e como na discussão do Currículo-I, é necessário, ainda, buscar confirmação sobre as representações relatadas nesta seção nos outros excertos, assim, discuto a seguir, o professor em situação individual.

### ***3.3. O professor representado no Encontro de Formação***

Nesta parte do trabalho, discuto o professor em situação isolada, como já apresentado. De acordo como a grande incidência de professor em situação individual, será possível tecer comentários mais assertivos para entender como o professor das creches pesquisadas se representa na transcrição do Encontro de Formação, ou seja, no texto produzido por eles.

Como realizado em todas as seções de análise, inicio apresentando as formas de agir que configuram nesse texto. Observou-se, portanto, grande ocorrência de Agir Cognitivo, e em menor número, ocorrências de Agir Linguageiro e Agir Prescritivo, como se pode ver a seguir:

---

*“Agora a gente (professores-enunciadores) sabe (COG) por que retomar (PLU) as brincadeiras que fazíamos na rua...Por que é legal...hoje a gente (professores - enunciadores) sabe que não é por que é legal... a gente sabe definir que faz parte da nossa cultura... do nosso país... faz parte do nosso passado...”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“E através do exterior a gente (professor-coletivo) constrói (PLU) interiormente...”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“Ninguém mais (vai saber)... se você (pesquisador) passa (PLU) pra mim (professor-enunciador)... eu (professor-enunciador) passo pra outro... se não for assim acaba... ninguém mais vai (PLU) mais brincar dessas brincadeiras... por exemplo, amarelinha... ( )”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“A gente (professores-enunciadores) falando (LG)... aprende (PLU) se comunicando (LG) se aprende”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“Estávamos nos (professores-enunciadores) expressando...LG nossos pensamentos... nossas idéias”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

*“(Trabalhar natureza) Porque sem natureza o ser humano não existiria... hoje nós (professores - enunciadores) não existiríamos... vamos supor (PLU) ... vamos imaginar (COG) que estivéssemos em um lugar que tem só prédio... e casa... sem uma árvore...sem nada... então... o ser humano precisa (PRE) de alimentação... tem que (PRE) plantar... tem que colher... sem isso a gente não vive...”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

Como se percebe nos exemplos anteriores, em todos as formas de agir, as falas do professor configuram-se como uma auto-prefiguração, como discutido por Filliettaz (2004). Esses textos são produzidos pelos próprios trabalhadores e prescrevem seu próprio agir, marcados pela antecipação do agir do professor, ou seja, por meio da auto-prefiguração o professor planeja as ações que deverá realizar para atingir algum objetivo específico, neste caso, *conduzir* as crianças para a aprendizagem. Nota-se que nos exemplos de auto-prefiguração, o texto reporta-se para um agir futuro, configurando-se, assim, como um agir que acontecerá. Como ocorre na prescrição do MEC, percebe-se a colocação em cena de um professor futuro.

Outra ocorrência a se destacar refere-se aos instrumentos, tem-se em *a gente sabe por que retomar a brincadeira* novamente a colocação da brincadeira como

instrumento, utilizada a favor da aprendizagem; em outro exemplo *a gente falando aprende... se comunicando aprende* coloca-se a comunicação a favor da aprendizagem; e no último exemplo o estudo da natureza e, assim, em todos os outros exemplos. Com esses exemplos percebe-se que a brincadeira, a comunicação e natureza, como instrumentos, colocam-se a serviço do professor para que este realize a tarefa de 'ensinar' a criança, como revela a transcrição. Ainda com relação aos exemplos, é possível perceber que o professor-enunciador das creches pesquisadas se coloca em uma posição de destaque, no processo de ensino-aprendizagem:

*"(A brincadeira) do lençinho branco... eu (professor-enunciador) tive que ensinar..."*  
(Encontro de Formação – Agosto/2006).

*"Ele (professor) vai mediar a informação"* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

Nos exemplos anteriores, pode-se verificar que o professor se coloca como agente do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, nota-se que no primeiro exemplo o professor relata um fato ocorrido *tive que ensinar brincar de lençinho branco'*, o que se confirma pela utilização do verbo no passado tive; no entanto, no segundo exemplo o agir descrito refere-se a uma forma de agir futura, marcada pela utilização do verbo vai mediar; nota-se, ainda, que, apesar da utilização do pronome ele, trata-se do professor-genérico, pois nesse relato o professor não fala de seu próprio agir, e sim de um agir genérico.

Outra ocorrência levantada pela análise do professor em situação individual refere-se à colocação em cena de mais dois professores. Além do professor futuro discutido anteriormente, configura-se também o professor-enunciador que corresponde ao professor se colocando como agente da enunciação, e o professor-genérico que corresponde a qualquer professor, ou, mesmo, ao coletivo de trabalho, como se pode ver a seguir:

#### Professor-Enunciador

*"A Gente tentou levar em consideração o Referencial Curricular"* (Encontro de Formação – Agosto/2006).



*“Posso (eu) trabalhar Linguagem... a ( ) Matemática ... é:: e assim por diante...então continuamos (nós-grupo) com os mesmos... as mesmas áreas...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“Então assim...é o que nós colocamos aqui, né? A dança: a música: a expressão facial... a expressão corporal... história... linguagem escrita...né (garatujas)... os desenhos e as brincadeiras e também a informática que é a linguagem é...digital” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

### Professor Genérico

*“Você desenvolve... as impressões e as sensações que muitas das vezes são desconsideradas no processo de ensino aprendizagem... desenvolve a criatividade a coordenação motora e os sentidos... (da criança) é uma forma de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“Comunicar... é you pode:: transmitir pro outro... passar pro outro o seu conhecimento... aquilo que you:: aprende...ensinar pro outro... fala... ah... hoje eu vim aqui... ( ) estou me comunicando com ela... to mostrando pra ela o que eu acabei de ver...então to me comunicando... então é isso... passar pro outro aquilo que you aprendeu...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

Nos exemplos do professor-enunciador, percebe-se que são os próprios professores que se colocam, pois eles estão comunicando a sua opção, a sua escolha; no ‘a gente tentou considerar o Referencial’, esse a gente remete-se ao professor da creche. Por outro lado, nos exemplos do professor-genérico, entende-se que, mesmo sendo o enunciador quem fala, o professor já não se refere a ele próprio, e sim a um professor genérico, o professor coletivo. Nesses exemplos, marca-se o seu distanciamento com relação ao seu próprio enunciado, ou seja, ele fala de um professor distante, futuro, não dele próprio ou da sua prática.

Nas ocorrências do professor-enunciador destaca-se ainda a existência de um ‘nós’ referindo-se ao grupo de professores do CEI, e um outro ‘nós’ do professor falando em nome do grupo de trabalho (pequeno grupo de discussão), como relator, conforme indica o exemplo abaixo:

*“O meu grupo.... sou eu a E. S. A. N.e L. Nós resolvemos continuar com as mesmas áreas, porque:: com essas áreas nós trabalhamos to::dos os ... todos os eixos que são abordados no referencial... eu posso trabalhar Linguagem... a ( ) Matemática ... é:: e assim por diante...então continuamos com os mesmos ... as mesmas áreas. Veja a cultura... que a*

---

*criança expresse através da linguagem oral ou corporal sua realidade... origens... costumes e cultura que é:: musica... artes... teatro e etc. Natureza é:: que a criança explora... conheça e reconheça o meio ambiente e se reconheça assim como tudo que a cerca. Sociedade... que a criança valorize o convívio social e internalização... que diferencie ( ) etnias ...tudo bem?"* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

No exemplo anterior, fica evidente a utilização do nós representando o grupo de trabalho, falando em nome de algumas professoras. Nesse mesmo exemplo, pode-se constatar outra ocorrência significativa, relativa aos tipos de discurso utilizados; observa-se que o enunciado anterior se configura pela articulação de dois tipos: discurso interativo e discurso teórico.

O discurso interativo caracteriza-se, como discutido no capítulo inicial, pelo conhecimento que os agentes produtores possuem sobre a situação de ação de linguagem e pela presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural (eu; tu/ nós; vós) com referência direta aos protagonistas da interação verbal, desse modo, as frases predominantes são as interrogativas, imperativas, exclamativas e, principalmente, as declarativas, como as frases que marcam o início do parágrafo *nós resolvemos continuar com as mesmas áreas (...)*. No entanto, a partir de Veja (...) o tipo de discurso se modifica, passando para discurso teórico, marcando o distanciamento do enunciador; a partir daí não aparecem mais ocorrência de pronome e/ou professor, caso ocorresse seria colocado em cena o professor-genérico e não mais o professor-enunciador. Desse modo, passo para a discussão dos resultados relativos a interação.

### ***3.4. O professor e a Criança em interação representados no Encontro de Formação***

Nesta parte do trabalho, abordo os resultados obtidos a partir da análise dos segmentos em que o professor aparece em situação de interação com a criança. Tento, desse modo, confirmar as hipóteses, levantadas nas seções anteriores, acerca da criança como aquela que é orientada pelo professor no processo de ensino-aprendizagem e do professor com papel primário ou de condutor.

Com relação às formas de agir, no Encontro de Formação, verificou-se a configuração do Agir Cognitivo com a maior quantidade de ocorrências, seguidas

---

pelo Agir Linguageiro, Agir Afetivo, Agir Corporal e Agir Prescritivo, em número menor de ocorrências; então, tem-se:

*“Ele (professor) vai intermediar (PLU) o saber dele (professor) com o:: da criança...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“Criar (professor) (PLU) o amor pela natureza e a conservação... também o conceito de Natureza humana... para conhecer (crianças) (PLU) as partes do corpo... e o que é importante” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“Aquilo que a criança trás é:: a vivência dela no mundo ali, ali de fora ela (criança) passa PLU pro professor, pro professor fazer (PLU) uma junção é:: de tudo isso trabalhando com aquilo:: que ele (professor) quer passar (PLU) pra criança...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“Nós (professores-enunciadores) nos comunicamos falando...(LG) os bebês se comunicam chorando... rindo...(LG) quando choram (LG) querem (AFE) alguma coisa...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“O que... nós (professores-enunciadores) colocamos assim... que a linguagem é diferenciada porque ela possibilita para a criança se expressar (LG) de várias maneiras:: né... fazendo uma junção de tudo aquilo... que ela trás (PLU) do seu conhecimento” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“A brincadeira também é um momento prazeroso da criança... brincar (PLU) de forma espontânea... ( ) observar (PLU) (o professor) a brincadeira da criança... e trazer(PLU) brincadeiras novas... ( ) por que através da brincadeira ela (criança) se relaciona com os outros...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“Jogos assim... é interação... não é assim só deixar (PLU) (professor) a criança correr... (CO) esporte... formas de jogos...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“(O professor) proporcionar (INS) para a criança o contato com diversos **materiais, exploração de sentimentos, socialização, matemática, noções de quantidade, tamanhos, formas e medidas.**” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

---

*“Por que é assim... a criança (real) tem mesmo (PRE) que:: aprender (PLU) a conviver melhor com os amiguinhos da sala... com a gente (professores-enunciadores)... e mesmo com os pais...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

De acordo com os exemplos apresentados, pode-se observar a configuração de ambigüidade nas representações; em alguns excertos a criança e o professor são colocados como parceiros, tendo o professor como mediador da aprendizagem da criança, quando afirmam que o *professor vai intermediar* do primeiro exemplo do Agir Pluridimensional, ou quando dizem que *a criança se expressa de várias formas*. No entanto, observando o Agir Instrumental começam a se configurar as contrariedades, pois o *professor proporcionar* no Agir Instrumental mostra novamente, como nos outros excertos analisados nesta seção, o professor no papel de condutor e/ou como o instrumento da aprendizagem da criança.

Em seguida, discuto a configuração dos Papéis Temáticos assumidos pela criança e pelo professor. Nessa análise observou-se 43 ocorrências do professor no papel de agente, somente 1 como instrumento; e para a criança 23 ocorrência como alvo, e 12 como beneficiário. Com esses dados, confirma-se a posição de doador do professor, mas surge também neste documento o professor como aquele capaz de promover a aprendizagem da criança; a criança com papel secundário recebe a aprendizagem como beneficiário do ato de ensinar do professor, ou como alvo. Foram encontradas também ocorrências (21) de criança na posição de agente. Como demonstram os segmentos selecionados.

*“Com cultura professor-AGENTE levar a criança-BENEFICIÁRIO a novos conhecimentos” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“Às vezes eu (criança)-AGENTE posso estar com vontade de uma brincadeira... pular esta mesa e o professor-AGENTE não gostar... depende da criança-ALVO” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“O professor-AGENTE é:: tem que incentivar... tem que:: deixar que a criança(ALVO) (entenda) com aquilo que ele(professor)-AGENTE tá transmitindo pra ela(criança)-BENEFICIÁRIO... mas ele(professor)-AGENTE tem que observar também... né?” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

Como nos outros dois documentos analisados, tem-se grande ocorrência de professor em situação de agente, entretanto, pelos exemplos apresentados anteriormente, percebe-se o professor como agente configurado de forma diferente das análises anteriores. Nota-se que, neste documento, não há ocorrência do professor agente que organiza, que planeja, ou que prepara, mas, sim, o professor agente que irá atuar sobre a criança visando a sua aprendizagem.

Desse modo, configura-se uma criança com papel secundário, confirmando-se, assim, a posição construída nesse documento de criança como beneficiária da educação realizada pelo professor, sendo que esse professor corresponde àquele capaz de promover a aprendizagem. O que se confirma, ainda, no primeiro exemplo, o professor levar a criança a novos conhecimentos em que o professor leva a criança em direção ou para a aprendizagem.

Nesse exemplo, além do discutido, percebe-se que não se configura um agir do professor marcado por um verbo de ação como discutir, interagir, debater, e outros semelhantes, e, sim, o que se observa é uma finalidade, um efeito esperado sobre o aluno, ou seja, o professor, o agente, condutor, leva (futuro) ao lugar certo a criança (beneficiário) por meio da cultura (instrumento) a novos conhecimentos (finalidade do agir). Outro exemplo, que se configura com as mesmas características, correspondentes ao excerto a seguir:

*“Com natureza e sociedade (o professor) conscientizar a criança para a valorização do meio em que vive...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

Conscientizar consiste em *tornar consciente*, que aparece como a finalidade do agir, tendo a natureza como instrumento. Retomando a discussão referente aos Papéis Temáticos, destaca-se o seguinte exemplo em que o professor se coloca na posição de instrumento da aprendizagem da criança:

*“Linguagem... criança-AGENTE se expressa... ter troca de idéias... tendo o educador-INSTRUMENTO como meio de estimular a oralidade” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

No entanto, o que se percebe no excerto anterior é a colocação em cena de um instrumento diferente do observado no Referencial e no Currículo-I; esse professor-instrumento não realiza tarefas para a criança (ler para ela, escrever para

ela, etc.), mas se configura como um instrumento da aprendizagem dela, por meio do professor que a criança aprenderá. Nota-se nesse exemplo, e nos demais, que na transcrição dos Encontros de Formação a configuração do papel do professor e da criança se afasta das representações encontradas nos outros dois documentos discutidos neste capítulo.

Desse modo, sintetizando, constata-se a configuração de uma criança alvo ou beneficiária e de um professor agente, condutor, capaz de promover a aprendizagem da criança, e de ser um instrumento para essa aprendizagem. Encerro esta parte do trabalho, voltando-me agora para a concepção de ensino-aprendizagem.

### *3.5. As Concepções de Ensino-Aprendizagem representadas no Encontro de Formação*

Como realizado com o Referencial e com o Currículo-I, discuto, a seguir, a representação da concepção de ensino-aprendizagem que se configura na transcrição do Encontro de Formação.

Início as discussões retomado o que já foi discutido nos Encontros de Formação com relação aos protagonistas.

Com base em tudo o que se discutiu, pode-se afirmar que a concepção de ensino-aprendizagem se afasta das concepções sociointeracionistas, pois as ocorrências de interação são numericamente superadas pelas ocorrências de professor em situação individual. Esse fato, por si só, não confirmaria essa afirmação, mas devido à forma de interação que se estabelece, marcada por verbos como: levar, transmitir, passar, aprender, proporcionar, criar, ensinar, conscientizar, entre outros, se confirma o papel de superioridade atribuído ao professor em relação às crianças, ou seja, o professor sabe mais e ensina, em um ato de doação, para a criança que recebe a aprendizagem como beneficiária, portanto, de acordo com os enunciadores do texto analisado, a interação é secundária no processo de ensino-aprendizagem.

Tomando, do mesmo modo, as discussões anteriores como base, pode-se afirmar que a concepção cognitivista também não se configura como a representação que esses professores têm sobre a aprendizagem, pois a criança é

colocada em papel secundário, ela é a beneficiária do professor, como já discutido. O professor que conduz a criança para a aprendizagem, esse fato contrapõe-se inteiramente às idéias de Piaget, pois a criança, neste texto, não é sujeito de sua própria aprendizagem.

Com base no exposto, pode-se concluir que a concepção de ensino-aprendizagem que se configura no Encontro de Formação se aproxima dos pressupostos behavioristas, ou seja, a aprendizagem acontece por meio de estímulo para os acertos e punição para os erros, o professor é o sujeito, detentor do saber, e o foco está no ensino.

### ***3.6. Os Conteúdos representados no Encontro de Formação***

Nesta seção, encerrando o debate acerca da análise do Encontro de Formação, apresento os resultados que apontam como se configura nesse texto a representação sobre os conteúdos.

Do mesmo modo que foi discutido no Referencial, e como apontam alguns exemplos anteriores, o conteúdo que se configura no texto produzido pelos participantes da pesquisa apresenta-se como um artefato (não se pode afirmar que são instrumentos, pois não se sabe se foram apropriados) que visa a uma finalidade. Como se pode constatar a seguir:

*“Musica é importante... porque leva as crianças a se expressarem... aprender ritmos e desenvolver oralidade...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“Natureza e Sociedade... é uma forma da criança ter contato com a natureza... conhecer animais... plantas e etc.... E aprender a respeitar o meio ambiente...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

*“Alimentação que é a conscientização sobre a importância do alimento que tão comendo (criança) e estímulo e vitaminas...” (Encontro de Formação – Agosto/2006).*

Como se observa nos exemplos anteriores, para cada conteúdo apresentado junta-se a finalidade atribuída a ele. A música leva a expressividade da criança, a natureza e sociedade como meio de conhecer os animais e respeitar a natureza, e a alimentação para conscientizar sobre a importância do alimento. Novamente, percebe-se o conteúdo como artefato voltado para uma finalidade sobre a criança.

Essa mesma ocorrência foi observada no Referencial. Em outro exemplo, verifica-se novamente a mesma ocorrência:

*“ Nós (professores-enunciadores) achamos importante a cultura...por que eles (crianças) aprendem a cultivar a herança cultural... através da musica... artesanato... danças... festas regionais... o folclore... brincadeiras...tradições...e N coisas... mantendo assim viva a cultura dos nossos pais... ”* (Encontro de Formação – Agosto/2006).

Com esse exemplo, verifica-se ainda o aparecimento dos conteúdos relacionados à área que se discute, mas como se pode perceber mesmo no desdobramento da área, os conteúdos permanecem como artefatos que visam (finalidade) atingir algum objetivo com relação à aprendizagem das crianças, de acordo com o texto focado nesta seção. Nota-se, nesse exemplo, que mesmo apresentadas as áreas com conteúdos pouco mais específicos – dança, brincadeiras, artesanato, folclore e outros, esses ainda podem ser considerados como mega-artefatos, pois ainda se apresentam de forma ampla, como pouca explicitação, abrindo a possibilidade de uma diversidade de opções (Por exemplo, dança: quantas formas, ritmos, origens, influência e etc. podem se referir uma dança?). Segue-se outro exemplo agora comparando com o Referencial:

Quadro 40. O conteúdo no Referencial e no encontro de Formação.

	<b>Mega- Artefato Simbólico</b>	<b>Finalidade</b>
Referencial	O trabalho com <b>música</b> deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. (RCNEI, V.3, p. 49 - Presença da música na educação infantil: idéias e práticas correntes)	A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.
<b>Encontro de Formação</b>	Por que <b>música</b> pode envolver muitas coisas... (...) na realidade você pode trabalhar com instrumentos... Você (professor-coletivo) pode trabalhar com a linguagem da criança... (Encontro	Música... você consegue trabalhar a fala... o sentimento e a cultura musical.. A percussão tem a coordenação motora...



---

	de Formação Agsoto/2006)	
--	--------------------------	--

Como se pode observar no exemplo anterior, como ocorreu com o Currículo-I, há grande semelhança entre os dois discursos, ou seja, a prescrição do MEC e o texto produzido pelos participantes da pesquisa. Com base no exposto, o que se pode afirmar é que o conteúdo não se configura como conhecimento sócio-historicamente construído a ser apropriado pela criança e, sim, como práticas sociais a serem mobilizadas para propiciar desenvolvimento, tanto no Referencial como na fala dos participantes.

Com isso, percebe-se, ainda, como as representações configuradas no Referencial são veiculadas e repetidas pelos professores em uma atitude que poderia ser chamada de ventriloquismo, ou seja, repete-se falas, incorpora-se conceitos, sem perceber. E, neste ponto, mais do que em qualquer outro, me incluo, pois minhas falas também refletem esse discurso dominante, pois também repito, sem perceber, as falas que colocam o conteúdo como artefato. Em diferentes oportunidades questiono os colaboradores com falas como: “*Qual a importância dessa área para a criança?*” Com isso, aproximo ainda mais os professores da idéia de conteúdos como artefatos sociais com alguma finalidade para o desenvolvimento das crianças. O resultado dessa análise causou-me grande espanto, pois evidenciou-se que não se domina o próprio discurso, por mais que queiramos; por esse motivo não fui capaz, sequer, de perceber o meu próprio ventriloquismo sozinha<sup>70</sup>.

Esse fato mostra a forma como o discurso, que domina um *metièr* de trabalho, não é percebido pelos próprios trabalhadores, que se deixam (ou são) absorvidos por essas idéias de forma ingênua e, no meu caso de formadora, de forma mais ingênua ainda, contribuindo para a divulgação dessas idéias. Essa descoberta, por si só, me leva a concluir que este trabalho valeu a pena, pois pude me olhar no espelho e ver uma imagem que não conhecia, assim esta dissertação teve o grande mérito de me mostrar como minhas próprias representações são atravessadas pelo discurso que repudio e que nego.

---

<sup>70</sup> Essa percepção só foi possível nas discussões realizadas com especialistas em Análise do Discurso, especialmente com a Professora Anna Rachel Machado, que analisaram o texto com mais objetividade.

Como isso, só resta perguntar: “E agora?” Agora, relato os desdobramentos e a finalização da coleta de dados.

### *3.7. Desdobramentos da Pesquisa – Encontros de Formação*

Como discutido, pode-se concluir que o discurso do Referencial atravessa os discursos de todos os participantes da pesquisa, assim como o Currículo-I. Esse fato se revela também na dificuldade inicial apresentada pelos participantes nos pequenos grupos de discussão, de se descolar dessas áreas e propor um trabalho diferente do apresentado no Referencial, apesar da tentativa de passar o controle e o direcionamento para os professores, como se observa nas falas abaixo:

*“G= Gente agora é a hora de ir até a lua... não se prendam no referencial e nem em nada... vamos criar... imaginar... depois a gente discute o que é viável ou não... não pode ficar presa em modelos...*

*P= Eu quero completar... gente se vocês me perguntarem AGORA quais são as áreas que nós temos que trabalhar EU NÃO tenho uma resposta... não esperem essa resposta de mim... EU estou esperando de vocês... é aqui que nós vamos decidir que áreas serão trabalhadas com as crianças... vocês podem ... isso para mim é muito claro... eu não vou ter essa resposta e nem a G.*

*G= É no coletivo que vamos construir isso... o que VOCÊS acreditam... esse é o melhor momento para se colocar... quanto mais participação mais perguntas... mais coletiva será a construção... ((falam ao mesmo tempo))” (Encontro de Formação Agosto/2006 - G= Gestora e P= Pesquisadora)*

Com isso, apresento as posições assumidas pelos colaboradores, frente à seleção de conteúdos para serem desenvolvidos com as crianças:

Quadro 41. As áreas de ensino segundo Professores dos CEI-1 e CEI-2.

Grupo	Definição do grupo	Áreas
<b>GRUPO 1</b>  E= Eu... a A.R.S.V.e N. P= ok...	E= <u>Movimento</u> ... conhecimento do corpo... expressão corporal e diversas habilidades... linguagem oral e escrita... trabalhar a oralidade através de trava-línguas, repetições de palavras... a outra área é arte e música... proporcionar a criança o contato com diversos materiais... exploração de sentimentos e socialização... matemática... noções de quantidade... tamanhos... formas e medidas... <u>Natureza e Sociedade</u> ... conscientizar para a valorização do meio em que vive e:: cultura... levar a criança a novos conhecimentos... ( ) a gente tentou levar em consideração o referencial curricular... né... que a gente colocou essa parte ( ) dentro dessas áreas a gente tem trabalhado ((tudo))	Movimento Natureza Sociedade
<b>GRUPO 2</b>  S= O grupo... sou eu, a M., S., G., V., N. e T....	Nós escolhemos <u>Artes</u> ... <u>Linguagem</u> e a <u>Educação Física</u> .... Arte... desenvolvimento da coordenação e da expressão.... a Linguagem... como principal forma de comunicação da sociedade... e a Educação Física... ela inclui música... brincadeiras... jogos pro:: desenvolvimento corporal... lateralidade... a brincadeira é uma linguagem oculta... sociedade... trabalhar com valores, conceitos entre outros e:: direitos...deveres... ética e cidadania.	Artes Linguagem Educação Física
<b>GRUPO 3</b>  Cp2= O meu grupo.... sou eu a E. S. A. N.e L.	Nós resolvemos continuar com as mesmas áreas, poRque:: com essas áreas nós trabalhamos to::dos os ... todos os eixos que são abordados no referencial... eu posso trabalhar Linguagem... a ( ) Matemática ... é:: e assim por diante...então continuamos com os mesmos ... as mesmas áreas. Veja a cultura... que a criança expresse através da linguagem oral ou corporal sua realidade... origens... costumes e cultura que é:: música... artes... teatro e etc. Natureza é:: que a criança explora... conheça e reconheça o meio ambiente e se reconheça assim como tudo que a cerca. Sociedade... que a criança valorize o convívio social e internalização... que diferencie ( ) etnias ...tudo bem?	Natureza Cultura Sociedade
<b>GRUPO 4</b>  N= Nós... eu, N. a M. D. M. D.	Bom:: <u>Música</u> ... desenvolver a criatividade da criança, solta mais a criança e fica mais concentrada... <u>Saúde</u> ... trabalhar alimentação e higienização. <u>Matemática</u> ... Jogos... noção de divisão... quantidade... espaço... dentro e fora. <u>Cultura</u> ... engloba dança... música... jogos... atividade e etc...	Música Saúde Matemática Cultura
<b>GRUPO 5</b>	A gente acha importante... é:: <u>Sociedade</u> e <u>Cultura</u> ... e <u>Natureza</u> ... <u>Música</u> ... <u>Artes</u> e <u>Jogos</u> ... Jogos assim... é interação...	Sociedade Cultura

M= O grupo é a N. F. eu a V. e a M.	não é assim só deixar a criança correr... esporte... formas de jogos...	Natureza Artes Jogos
<b>GRUPO 6</b>  BR= O grupo... eu BR... a F. a M.H. o B. e L.	Bom... <u>Música</u> ... <u>Cultura</u> e <u>Sociedade</u> ... é:: Música... você consegue trabalhar a fala o sentimento e cultura musical... Cultura... por vivemos em uns país que é muito rico em culturas...que é rico de se trabalhar.. tem muitas coisas no nosso País... Sociedade... já vivemos em sociedade e:: a gente acha esse trabalho o básico o desenvolvimento da criança...	Música Cultura Sociedade
<b>GRUPO 7</b>  T= Meu grupo... R. M. Ti. e Te....	Nós escolhemos as áreas de <u>Natureza</u> , <u>Cultura</u> e <u>Sociedade</u> ... Natureza... importância de conhecer o corpo... maneiras de vida humana... animal... vegetal e os efeitos da natureza... Cultura... importância de valorizar a cultura em geral... conhecer diferentes formas de linguagens... a música... arte e linguagem... Na música já entra a dança... na arte o folclore... Sociedade... Importância de valorizar a sociedade... ensina o respeito... convívio social e saudável... Por que é assim... a criança tem mesmo que:: aprender a conviver melhor com os amiguinhos da sala... com a gente... e mesmo com os pais... Saúde e Alimentação... Importância de conhecer os alimentos... suas vitaminas e o que ele oferece para o bom funcionamento do organismo	Natureza Cultura Sociedade
<b>GRUPO 8</b>  V= Nosso... V. S. M. Ma G. e Vi. ...	Nós escolhemos... as áreas <u>Música</u> ... <u>Cultura</u> ... e:: <u>Natureza</u> e <u>Sociedade</u> ... Música é importante... porque levam as crianças a se expressarem... aprender ritmos e desenvolver oralidade... Cultura é importante para conhecimentos gerais né... porque aí entra o folclore... e:: Artes... as crianças fantasiam e vivenciam o mundo de faz de conta e a gente engloba também as artes plásticas... aprendem a manusear material diferente para auxiliar a coordenação motora... Natureza e Sociedade... é uma forma da criança ter contato com a natureza... conhecer animais... plantas e etc... E aprender a respeitar o meio ambiente... Linguagem... criança se expressa... ter troca de idéias... tendo o educador como meio de estimular a oralidade.	Música Cultura Natureza Sociedade
<b>GRUPO 9</b>  R= Nós... R. A. AG. e AM. e M.	Então nós colocamos <u>Cultura</u> .. <u>Natureza</u> e <u>Sociedade</u> aí surgiram mais três... que pensamos na necessidade da criança... é:: <u>Alimentação</u> que é a conscientização sobre a importância do alimento que tão comendo e estímulo e vitaminas... aqui a gente dá a beterraba a:: chicória... chega em casa a mãe só dá tomate e alface... então é a continuação... até (...) ... outro eixo é <u>Higiene e Saúde</u> ... conscientização da higiene pessoal deles... coisas básicas que a gente tem reparado nas crianças... piolho.. cortar unha... roupa limpa na bolsa... e a gente sabe que isso... é:: que nós que temos que inserir neles... esse mais um trabalho junto com os pais...	Natureza Cultura Sociedade Higiene e Saúde Esporte e Lazer

---

	higiene e saúde... e pra conti-nuar ... a gente colocou outro tópico... <u>Esporte e Lazer</u> ... práticas esportivas ... na teoria e na prática... e recreação... e:: engloba tudo... brincadeiras... roda cantanda ...tudo isso...	
--	---	--

Como se observa no quadro anterior, a maioria dos grupos conseguiu romper, de certa forma, com o que estava posto de acordo com as orientações do Referencial. As participantes defenderam suas idéias e conseguiram realizar a ruptura esperada, mesmo justificando a partir das representações ligadas ao discurso de conteúdo como mega-artefato, como discutido. Nota-se que dos nove grupos, somente dois (grupo 3 e 7) permaneceram com as três áreas, sem modificação.

Todos os outros grupos realizaram alterações, alguns trocaram uma área, mas permaneceram com três (grupo 1 e 6), sendo que o grupo 1 trocou Cultura por Movimento e o grupo 6 trocou Natureza por Música. O grupo 8 permaneceu com as três áreas, mas acrescentou Música. O mesmo procedimento foi adotado pelos grupos 5 e 9, com a diferença de acréscimo de duas áreas às três originais. Os que realizaram as maiores mudanças foram os grupos 2 e 4, sendo que o grupo 4 só manteve a área Cultura, acrescentando três áreas novas: Música, Saúde e Matemática; e o grupo 2 apresentou três áreas totalmente inéditas: Artes, Linguagens e Educação Física. Desse modo, percebe-se que os colaboradores começaram a se distanciar das idéias veiculadas pelo Referencial, e alçar vôo como a Gestora sugeriu.

Dando continuidade ao processo de construção colaborativa do Currículo-II, no mês de setembro o tema continuou a ser discutido, dessa vez, focando cada uma das áreas e os conteúdos presentes em cada uma delas. No mês de outubro o grupo do CEI-1 reuniu-se novamente, com a proposta de definição das áreas que seriam desenvolvidas em 2007 por meio de projetos. Esse Encontro de Formação marcou ainda mais a ruptura com o Referencial. Todos já sabiam qual era o objetivo do encontro, desse modo, convencionou-se que primeiramente as discussões aconteceriam por sala; as duplas se reuniram para discutir o que acreditavam ser ideal para a respectiva turma. As propostas apresentadas foram essas:

Quadro 42. As áreas de ensino segundo por turmas.

Berçário Menor	Cultura
Berçário Maior A	Cultura, Natureza, Artes.
Berçário Maior B	Artes, Natureza, Movimento, Comunicação.
Mini Grupo A	Natureza, Cultura, Sociedade.
1º Estágio A	Natureza, Cultura, Matemática.
1º Estágio B	Natureza, Cultura, Música.
2º Estágio A	Natureza, Cultura, Sociedade.
2º Estágio B	Natureza, Cultura, Sociedade.

Em seguida as discussões foram realizadas entre os professores da mesma turma, ou seja, de acordo com as idades; assim foram divididos em três grupos:

Quadro 43. As áreas de ensino por idade.

0 anos – 1 anos e 11 meses	Natureza, Cultura, Artes.
2 anos – 2 anos e 11 meses	Natureza, Cultura, Matemática.
3 anos – 3 anos e 11 meses	Cultura, Natureza, Linguagens.

Concluindo o trabalho, o grupo todo se reuniu e definiu a seguinte proposta para ser desenvolvida com as crianças:

Quadro 44. As áreas de ensino segundo Professores do CEI-1.

Turma	Área	Subárea
Berçário Menor	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ História</li> <li>○ Música</li> <li>○ Artes</li> </ul>
Berçário Maior A/B	Cultura Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Meio Ambiente</li> <li>○ Conhecimento do Mundo Animal</li> <li>○ Corpo Humano</li> <li>○ Fauna e Flora</li> </ul>
Mini Grupo, 1º e 2º Estágio A/B	Cultura Natureza Linguagens	Comunicação pelas Diferentes Linguagens: linguagem artística, linguagem musical, linguagem matemática, e linguagem oral começando pela linguagem gestual nos Berçários.

Nota-se que os professores realizaram, portanto, uma renormalização do Referencial, além de apresentarem uma proposta elaborada por eles próprios. Nota-se, ainda, que o quadro final apresenta as áreas e subáreas especificando um pouco mais cada uma das três áreas escolhidas.

Possivelmente, nesse período de agosto até outubro, ou seja, do encontro analisado para a finalização da coleta, não ocorreram mudanças teórico-paradigmáticas significativas, como se esperava no início deste trabalho, mas, com certeza, os resultados podem ser avaliados positivamente, considerando que as representações não se modificam de um dia para outro, como se discutiu neste trabalho e como apontaram os resultados. Considero, desse modo, que gradativamente seremos capazes de realizar essas transformações.

Acredito, ainda, que a grande transformação observada no encontro de outubro tenha sido a conquista definitiva de um espaço de participação. Por isso, esse encontro pode ser considerado extremamente importante para todos os envolvidos. No início do encontro, o grupo estava agitado, consciente da responsabilidade que tinham em mãos, mas, também, sentiam-se valorizados, ouvidos e capazes de definir o que sempre lhes fora dado pronto. Minha fala representada anteriormente - *eu não tenho resposta* - era a mais absoluta verdade; assim como elas, eu não tinha certezas, tinha somente a expectativa do novo.

É importante ressaltar que esse encontro não foi gravado; todas as discussões aconteceram em grupos sem a minha participação. No momento em que o grupo todo se reuniu, eles solicitaram que eu, a gestora, a diretora e coordenadora saíssemos da sala, pois queriam discutir sozinhos. O que foi apresentado anteriormente é transcrição dos cartazes feitos pelos grupos.

Considero esse como o momento da *grande virada* dos colaboradores, comparando as posturas do início deste trabalho, quando apresentavam muita insegurança, pois solicitavam nosso (meu, da coordenadora, da diretora e gestora) apoio constante, além disso, esperavam por nossas sugestões, confirmações ou qualquer outro sinal que indicasse que estavam no caminho certo. A atitude de nos colocar para fora, e decidirem sozinhos, mostra a conquista de segurança e de autonomia que não possuíam.

Acredito que essa atitude marca, provavelmente, o início da conscientização do seu papel de professores, e da responsabilidade pela decisão: *“Vocês não falaram que era pra gente decidir... agora queremos decidir SOzinhos... porque nós que ficamos com as crianças... e nós acreditamos que somos capazes:: de decidir”* (M. professora do CEI-1, Encontro de Formação outubro/2006).

### ***3.8. Sintetizando e Concluindo***

O objetivo desta pesquisa era examinar e comparar diferentes versões de Currículos de Educação Infantil por meio da análise das representações que se configuram sobre a criança, o professor, a concepção de ensino aprendizagem e os conteúdos nos seguintes documentos: 1)prescrição do MEC - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); 2) Currículo-I - elaborado em 2005 nos CEIs e 3) na transcrição dos Encontros de Formação que tiveram o objetivo de elaborar colaborativamente um Currículo-II.

As questões curriculares foram consideradas nas discussões teóricas e nos resultados sob uma ótica particular, tendo em vista o objetivo maior deste trabalho que era examinar e comparar diferentes propostas curriculares de Educação Infantil, porém, nenhum dos três documentos analisados se configura como currículo, propriamente dito, no entanto, a discussão no Capítulo I acerca do currículo é fundamental para este trabalho na medida em que possibilita a compreensão dos aspectos abordados na discussão dos resultados.

A ser destacada, a discussão relativa ao conteúdo configurado nos três documentos como mega-artefato. Por meio da discussão de currículo no capítulo inicial foi possível entender como se realiza a seleção de conteúdos, os aspectos ideológicos e de poder relacionados a essa seleção, somente com esses dados foi possível realizar a confrontação com o conteúdo como apresentado no Referencial e refletido no Currículo-I e no texto produzido pelos participantes da pesquisa; sem esses dados, poderia parecer que a colocação em cena de conteúdos como mega-artefatos é correta.

As discussões sobre o currículo conduzem também à reflexão sobre as orientações teóricas dos documentos analisados, e a compreensão de que esses aspectos são fundamentais na efetiva elaboração de um currículo, ou seja, o ideal



seria conhecer previamente as representações sobre o professor, a criança, e a concepção de ensino-aprendizagem para depois se elaborar um currículo claro e coerente. De modo geral, esses aspectos, que são fundamentais, aparecem sempre implícitos e não explicitamente, o que dificulta a própria compreensão do professor e o seu aprofundamento teórico nos documentos que prescrevem seu trabalho.

Desse modo, com base em toda a discussão desta dissertação, mas principalmente na teoria sócio-histórico-cultural, apresento cinco princípios que acredito serem fundamentais para a reflexão acerca do currículo em instituições voltadas para o atendimento de crianças pequenas:

- 1- A infância é uma fase única da vida com características peculiares, portanto, a educação formal para essa faixa etária deve ter finalidades próprias, e não visar somente à formação futura.
- 2- Toda criança tem uma história individual e coletiva resultado do contexto sócio-cultural no qual está inserida, o currículo privilegiará e respeitará essas diferenças.
- 3- As crianças são pluridimensionais, portanto, o currículo compreenderá de forma equilibrada: o físico, o motor, o cognitivo e o afetivo, com conteúdos apresentados de forma explícita e integrados.
- 4- O desenvolvimento das capacidades infantis necessita da construção de conhecimentos, portanto, o currículo deve aprofundar o conhecimento teórico, considerando que a motivação para a aprendizagem parte das necessidades e interesses da criança de acordo com cada contexto.
- 5- A relação entre pares em um contexto sócio-histórico é fator primordial no desenvolvimento da criança. O currículo proporcionará momentos de socialização, entre as crianças e com os adultos, e vivências com a cultura.

Sintetizando os resultados obtidos, pode-se concluir que as representações configuradas no Referencial e no Currículo-I convergem. As representações que se configuram no Referencial revelam um professor apoio, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e uma criança sujeito de sua aprendizagem, em uma

concepção cognitivista de ensino-aprendizagem. No Currículo-I o professor oscila entre apoio e instrumento da aprendizagem da criança, que aparece como beneficiária e alvo do agir do professor, assim como em alguns momentos sujeito de sua aprendizagem.

No texto produzido pelos participantes da pesquisa, de forma um pouco diversa dos dois primeiros documentos, o professor ocupa o papel de condutor da criança, do detentor do conhecimento, que utiliza diferentes instrumentos para atingir o objetivo de ensinar a criança, ou como aparece no texto, de levar a criança ao conhecimento.

Assim, se, por um lado, os documentos apresentam pequenas variações nas concepções, por outro, os três documentos convergem na configuração dos conteúdos como mega-artefatos socialmente construídos para que os professores cheguem a determinadas finalidades, como desenvolver, conscientizar, e outras, mas sempre voltado para o desenvolvimento da criança, como apresentado nos documentos. O quadro a seguir sintetiza os resultados obtidos pela análise dos três documentos:

Quadro 45. Síntese do resultado das análises.

	<b>Referencial</b>	<b>Currículo-I</b>	<b>Encontros de Formação</b>
<b>Criança</b>	- Sujeito da aprendizagem.	- Oscila entre alvo/beneficiária e sujeito da aprendizagem.	- Beneficiária do professor no processo de ensino-aprendizagem.
<b>Professor</b>	- Organizador do espaço, da rotina, etc. - Apoio, auxiliar. - Instrumento da criança.	- Oscila entre apoio, auxiliar e membro do grupo. - Instrumento para a aprendizagem.	- Sujeito/ator, condutor do saber. - Detém o conhecimento
<b>Ensino-aprendizagem</b>	-Cognitivista	- Cognitivista	- Behaviorista
<b>Conteúdos</b>	- Implícitos. -Artefatos simbólicos do professores	- Implícitos. -Artefatos simbólicos do professores	- Implícitos. -Artefatos simbólicos do professores

Como ressaltado antes, a conseqüência da lacuna aberta pelos conteúdos como mega-artefatos é o seu preenchimento de forma particular e isolada. Desse modo, cada contexto elabora sua própria orientação, abrindo diferentes possibilidades que vão desde a cópia de um modelo estabilizado, como o do ensino fundamental, até práticas voltadas para o cuidado, deixando a lacuna vazia.

Com relação aos motivos ou porquês desse apagamento dos conteúdos na Educação Infantil, caberia uma nova pesquisa. No entanto, levanto uma hipótese, que deixo como sugestão para quem desejar investigar. A hipótese refere-se à falta de modelos sólidos de agir na Educação Infantil - desde a sua história recente (anos 70), e em construção desse segmento - que deixam ainda abertas lacunas que contribuem para a manutenção e/ou para a ampliação da problemática relacionada à educação de crianças. Portanto, essas questões ainda devem ser discutidas e superadas por pesquisas e discussões.

### *Considerações Finais*

"Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade".

Paulo Freire

Acredito que esta pesquisa traz como inovação tanto o tipo de coleta como os procedimentos de análise adotados. Com relação à coleta, foi possível elucidar as representações oriundas de três documentos que configuram três diferentes aspectos do trabalho do professor: a prescrição oficial, a prescrição institucional e autoperfiguração.

Com relação aos procedimentos de análise, este trabalho possibilitou a construção de novas categorias relacionadas às formas de agir. A análise comparativa dos documentos permitiu o entendimento de como uma lacuna no primeiro documento deixa um grande espaço para múltiplas interpretações, o que faz com que os documentos posteriores se distanciem cada vez mais da prescrição. Se, por um lado, a prescrição é sempre renormalizada, por outro, a abertura não pode ser tão frouxa, levando-se em conta a situação real dos professores de Educação Infantil no Brasil.

Não posso encerrar sem tecer mais alguns comentários acerca da seriedade dessa questão, levantada por esta pesquisa, no tocante aos conteúdos da Educação Infantil. Essa situação requer um olhar cuidadoso e criterioso, visando à superação desse vazio relacionado aos conhecimentos a serem desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil. E sem contradizer o que foi exposto relacionado à finalidade própria da Educação Infantil, levanto mais uma questão: o fracasso escolar em outros níveis pode, em alguns casos, ter aí as suas raízes.

Hoje considero que a Educação Infantil representa o último degrau de uma escala educacional imaginária, em que o ensino superior se enquadraria no primeiro degrau da escala e das preocupações governamentais com educação em relação, principalmente, à destinação de verbas.

Nesse contexto é crescente o aumento da transferência da responsabilidade de atendimento da criança às Organizações não Governamentais, com custos menores do que o das creches diretas (da própria prefeitura), e pouco comprometimento do Estado, como discutido em seções anteriores deste trabalho.

O atendimento à criança se divide entre as instituições públicas, privadas e indiretas (gerenciadas por instituições conveniadas com a prefeitura); nos três segmentos encontram-se práticas comprometidas realizadas por instituições realmente engajadas e preocupadas com o tipo de atendimento oferecido à criança. Todavia, esse fator se deve às iniciativas individuais e pontuais, como é o caso das creches participantes dessa pesquisa. Por outro lado, encontram-se também, nos três segmentos, crianças atendidas de forma precária, como pouco acompanhamento, com verba reduzida e práticas, muitas vezes, voltadas somente para o cuidado, sem descartar, ainda, os subatendimentos em que nem os cuidados básicos são garantidos.

Por esse motivo, arrisco-me a relacionar a situação vivida hoje por muitas crianças com a situação vivenciada nos séculos XIII a XIX, como discutido na seção inicial deste trabalho: entendo o descaso e os maus tratos como reflexos do desconhecimento das peculiaridades da criança. Assim como ocorria outrora, a vida da criança pequena tem pouca importância, os cuidados básicos de higiene e saúde são precários e/ou a disciplina rígida prevalece como forma de *'educar os pequenos rebeldes'*.

Do mesmo modo, muito cedo a criança ingressa na vida adulta, com responsabilidades como cuidar de irmãos mais novos ou da casa, de ajudar na renda familiar por meio de venda de balas e outros, ou mendicância em faróis e afins, ou, ainda, em outros contextos, a criança é sobrecarregada com uma agenda de tarefas maior do que a de muitos adultos. O que se constata, com isso, é que o desconhecimento acerca da criança ainda está longe de ser superado em qualquer contexto.

Portanto, encerro este trabalho com as palavras de Paulo Freire: não espero que as crianças sejam tratadas com caridade, que recebam atendimento em instituições como um benefício concedido a elas, espero que um novo olhar se volte para as crianças, um olhar cheio de amor sim, mas também um olhar de respeito e de compreensão por suas peculiaridades, necessidades, e capacidades.

### *A Seguir...*

Quando iniciei esta dissertação buscava resposta para uma questão que me acompanha por muito tempo, relacionada ao Currículo de Educação Infantil. No início das investigações imaginei que a discussão se voltaria para a adequação (ou não) dos conteúdos selecionados, no entanto, no final deste trabalho me deparado com uma questão muito maior: a ausência de conteúdos.

No entanto, não considero que meus questionamentos tenham ficado sem resposta, pelo contrário, acredito que esta pesquisa contribuiu de forma definitiva para a solução deles. Com isso, não afirmo que a tarefa que se impõe seja fácil, pelo contrário, acredito ter me deparado agora com uma tarefa enorme, mas posso considerar que tenho em mãos o verdadeiro desenho de como o Currículo de Educação Infantil está posto, assim como estão claras quais são suas limitações e para que direção devo seguir.

Portanto, a tarefa de selecionar os conhecimentos sócio-historicamente construídos adequados para a Educação Infantil é o meu próximo passo; não sei, ainda, se em uma nova pesquisa, ou na minha própria prática, mas com certeza pautado na colaboração e em muitas tentativas e reflexões, com uma estrada inteira e visível a minha frente. Pois, além de entender as limitações do Currículo de Educação Infantil, hoje, compreendo também as minhas próprias limitações.

Ao compreender o peso das representações, não posso mais me descartar, dessa questão, e da compreensão de como as representações atravessam os discursos, determinando posturas e crenças, e até práticas e condutas escolares, confirmando as ideologias que revestem a linguagem, e a força das representações que circulam e das quais tenho que me despojar.

Assim, espero que este trabalho contribua tanto com as pesquisas que se seguirem, como com os envolvidos com a educação de crianças. Como contribuição acadêmica, espero que esta dissertação possa colaborar, de acordo com as inovações aqui propostas, com as pesquisas voltadas para o Trabalho Educacional, assim como para a Formação de Professores. Do mesmo modo, a compreensão sobre a importância do texto prescritivo também pode servir como contribuição e reflexão acerca da elaboração desse tipo de texto, destacando que considero fundamental que existam prescrições para os trabalhadores, mas não se pode minimizar sua importância, ou simplesmente considerá-las norteadoras, mas sem pressupostos claros e bem definidos, como o Referencial, pois, como demonstrou este trabalho, o seu peso é muito grande nos textos prescritivos que o seguem, e, conseqüentemente, no trabalho dos professores.

Espero que este trabalho contribua com os envolvidos com a educação de crianças, do mesmo modo que contribuiu para as minhas próprias reflexões; que as questões aqui levantadas possam contribuir também para a construção de CurrículoS de Educação Infantil, pois quanto maior a diversidade, mais ricas se tornam as discussões. E espero, finalmente, que este trabalho seja mais um passo na construção de um novo olhar para as crianças.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. [trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br](mailto:trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br)- Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALARCÃO, I. 2001. Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: ArtMed.
- AMIGUES, R. 2002. L'enseignement comme travail. In: Bressoux, P. (ed.) Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- \_\_\_\_\_. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In : MACHADO, A.R. (org.) 2004. O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel.
- APPLE, M.W. 1982. Ideologia e Currículo. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense
- \_\_\_\_\_. 1995. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (org.). 1995. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. 2001. Política cultural e educação. São Paulo: Cortez.
- APPLE, M. W. & BEANE, J. 2001. O Argumento por Escolas Democráticas. In: APPLE, M. & BEANE, J.(Orgs.)2001. Escolas Democráticas. São Paulo: Cortez.
- ANGOTTI, M. 2001. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.) 2001. Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez
- ARCE, A. 2001(a) Documentação Oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. São Paulo: Cadernos de Pesquisa nº 113, julho 2001.
- ARCE, A. 2001(b) Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Campinas: Educação e Sociedade vol. 22, nº 74, abril 2001.
- ARIÈS, P. 1981. História Social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman Rio de Janeiro: LTC.
- BAKHTIN, M. 1984. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes. Esthétique de la création verbale. Paris: Gallimard.1992.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T. & SOLÉ, I. 1999. Aprender e ensinar na educação infantil. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: ArtMed.
- BELINTANE, C. 2005. Um contínuo Vai-e-Vem. In: Coleção Memória da pedagogia. Nº2: Lev Semiovich Vygostsky. São Paulo: Ediouro

- 
- BLANCK, G. 2003. (Prefácio e Notas). In: VYGOTSKY, L.S. 1926. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: ArtMed. Edição Comentada. 2003.
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEF.
- BREDO, E. & FEINBERG, W. (Eds.). 1982. Knowledges and values in social and educational research. Philadelphia: Temple University Press.
- BRONCKART, J.P, 1997. Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Pérciles Cunha. São Paulo: Educ. 2003.
- \_\_\_\_\_. 2005. Les differentes facettes de l’interacionisme socio-discursif. Palestra ministrada no Congresso Internacional de Linguagem e Interação realizada na UNISINOS.
- \_\_\_\_\_. 2006. Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano. IN: MACHADO, A.R. & MATENCIO, M.L.M. (orgs.) Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. 2006(b). Homenagem a Ferdinand de Saussure. Palestra de abertura do I Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo. PUC SP
- \_\_\_\_\_. 2006(c). Exposição Oral. Aula ministrada no LAEL/PUC SP, 13 de junho 2006.
- \_\_\_\_\_. 2007. Apresentação no XVI InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística realizado na PUC/SP em maio/2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/inpla>.
- BRONCKART, J.P. & MACHADO, A.R. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, A.R. (org.) 2004. O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel.
- BROOKFIELD, S. D. 1987. Developing critical thinkers. San Francisco: Jossey-Bass.
- \_\_\_\_\_. 1995. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROOKFIELD, S. D. & PRESKILL, S. 1999. Discussion as a way of teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUCE, T. 1987. Early Childhood Education. London: Hodder and Stoughton.
- BRUNER, J. 2001. A cultura da educação. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ArtMed
- CAMPOS, M.M. 2006. Educação infantil. Disponível em <http://www.reescrevendoeducacao.com.br> Acesso em 21/07/2006
-



- 
- CARVALHO, M. E. P. de. 2000. The relationship between the family and the school and its gender implications. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 03/11/06.
- CASE, R. 1996. Mudanças de visões do conhecimento e seu impacto sobre as pesquisas e a prática educacional. In: OLSEN, R.D. & TORRANCE, M. et alii. 1996. *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: ArtMed.
- CAVICCHIA, D. de C. 1993. *O Cotidiano da creche: um projeto pedagógico*. São Paulo: Edições Loyola.
- CELANI, M.A.A. 1998. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTE, M. (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras. 1998
- CERISARA, A. B. 2002. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Cielo - Educação & Sociedade* vol.23, nº 80, Campinas.
- COLASANTO, C. A. 2007. *A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado defendida no LAEL - PUC/SP.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. 2003. (Introdução) In: VYGOTSKY, L.S. 1934. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- COLE, A. L. & KNOWLES, J. G. 1993. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. In: *American Educational Research Journal*. V.30, nº 3, p.473-495.
- CUNHA, M. V. da. 1998. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, Nº 2, Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 06/11/06
- CLOT, Y. 2004. Vygotsky: au dela de la psychologie cognitive. Conferência realizada pelo Ciclo de Eventos Segundas do Lael.
- CRUZ, M.N. da. & SMOLKA, A.L.B. 2000. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: OLIVEIRA, Z. de M. (org.) 2000. *A criança e seu desenvolvimento – Perspectivas para se discutir educação infantil*. São Paulo: Cortez
- DANIELS, H. 1994. (Org.) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Trad. Elizabeth J. Cestari e Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus Editora.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Uma Introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola,
- DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. de M. R. 2003. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez
-

- 
- DAVYDOV, V.V. & ZINCHENKO, V.P. 1994. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In H. Daniels (Org.) 1994. *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Trad. Elizabeth J. Cestari e Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus Editora.
- DE VRIES, R.; et alii. 2004 *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: ArtMed.
- DUARTE, N. 2000. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: *Educação e Sociedade*, volume 21, número 71. Campinas.
- \_\_\_\_\_. 2001. Vygotski e o “Aprender a aprender”- Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2ª edição.
- \_\_\_\_\_. 2005. O significado e o sentido. In: *Coleção Memória da pedagogia*. Nº2: Lev Semionovich Vygotsky. São Paulo: Ediouro
- EDWARDS,C.; GANDINI,L.; & FORMAN,G. 1999. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed.
- ENGESTRÖN, Y. 2006. *Mediation and Agency*. Paper apresentado no Congresso Language In Action, Finland Conference - Vygotsky And Leontievan Legacy Today. Disponível em <http://www.solki.jyu.fi/english/conference2006/keynote.htm#top>. Acesso em: 20/06/2006
- ESTEBAN, M.T. (Org.) 2003. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.
- FADIMAN,J. & FRAGER, R. 1986. *Teorias da personalidade*. Coordenação da Tradução: Odette de Godoy Pinheiro, Tradução: Camila Pedral Sampaio, Sybil Safdié. São Paulo: Harbra
- FIDALGO, S.S. 2002. *A avaliação de ensino aprendizagem: Ferramenta para formação de agentes críticos*. Tese de Mestrado defendida no LAEL – PUC/SP.
- \_\_\_\_\_. 2006. *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. Tese de Doutorado defendida no LAEL – PUC/SP.
- FILLIETAZ, L. 2004. *Une semiologie de l'agir au service de l'analyse des textes proceduraux*. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation
- FINO, C.N. 2001. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/Volume: 14, número 02. Portugal: Universidade do Minho.
- FREIRE, P.1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987
- GADOTTI, M. 1994. *Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Transcrição do debate realizado na Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília.

- 
- \_\_\_\_\_. 2000. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: Perspectiva, abr/jun, vol.14, Nº2, p. 03-11.
- GALVÃO, I. 1995. Henri Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes.
- GASPARIN, J.L. 2003. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados.
- GENTILI, P. 1996. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: GENTILE, P. & SILVA, T.T. Escola S.A. Brasília: Autores Associados
- GENTILI, P & ALENCAR, C. 2001 Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes.
- GIL, A. C. 2002. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas Editora.
- GIROUX, H. A. & SIMON, R. 1995. Cultura Popular e Pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. (org.). 1995. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.
- GIROUX, H. A. 1997. Os professores como intelectuais rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: ArtMed.
- GOODSON, I.F. 2003. Currículo – teoria e prática. Petrópolis: Vozes.
- HADDAD, L. 1991. A creche em busca de Identidade: Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_. 1997. A Ecologia do Atendimento Pré Escolar: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo
- HAGE, M. do S. C. 1997. Caminhos e Descaminhos da Educação Infantil: Dilemas de uma educadora Paraense. Dissertação de Mestrado defendida na Puc. São Paulo.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D.P. 1997. Educar a Criança. (Copyright © 1995 by High / Scope Educacional Reserch Foundation). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOLZAMN, L. 2002. Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago: USA. Disponível em: <http://www.loisholzman.net/vygotskyszone.htm> Acesso em junho de 2006.
- IANNI, O. 1984. Karl Marx: sociologia. Tradução: Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. São Paulo: Ática
- IVIC, I. 1999. Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). UNESCO: Oficina Internacional de Educação.
- JOHN-STEINER, V. 2000. Creative collaboration. New York: Oxford University Press.

- 
- JOHN-STEINER, V. & SOUBERMAN, E. 2003. (Posfácio) In: VYGOTSKY, L.S. 1930. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- KAMII, C. 1995. Apêndice: A autonomia como finalidade da educação: implicações da Teoria de Piaget. In: KAMII, C. 1995. A criança e o número. Campinas: Papirus.
- KINCHELOE, J.L. 1997. A formação do professor como compromisso político – Mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: ArtMed
- KISHIMOTO, T.M 1998. Froebel e o jogo infantil. In: KISHIMOTO, T.M. (org.) 1998. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira
- KONDER, L. 1981. Marx - Vida e Obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KUHLMANN Jr., M. 2000. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, Nº 14. São Paulo: Anped.
- \_\_\_\_\_ 2004. Tendências curriculares na educação infantil. Conferência realizada no XI Encontro de Educação Infantil. Natal, RN.
- KUHN, T.S. 1992. A estrutura das revoluções científicas. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva.
- KLEIMAN, A. 1989. Leitura: Ensino e Pesquisa. Campinas: Pontes.
- KOZULIN, A. 2002. O Conceito de Atividade na psicologia Soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIEL, H. (org) Uma Introdução à Vygotsky(2002). Loyola: São Paulo.
- KRAMER, S. (org.). 1995. Com a Pré Escola nas mãos: Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_ 1997. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60.
- \_\_\_\_\_ 2001. Organizações multilaterais: estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa. Nº 115 São Paulo
- LANTOLF, J. 2000. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. 2000. Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- LEONTIEV, K. 1978. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizontes.
- LIBERALI, F.C. 2002. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.) 2002. Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: UEL.
- LURIA, A.R. 2003 In: VYGOTSKY, L.S. 1934. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

- 
- LURIA, A. R. 1929. O desenvolvimento da Linguagem na criança. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. 2001. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução Maria da Penha Villalobos. Seleção de José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna-Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Ícone.
- LURIA, A.R. & YUDOVICH, F.I. 1985. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MACEDO, E.; et alii. 2002. Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, L. de 1987. Para uma aplicação pedagógica da teoria de Piaget: algumas considerações. Cadernos de Pesquisa nº 61. p 68-71. São Paulo.
- MACHADO, A.R. 1998. Diários de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (org.) 2004. O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel.
- \_\_\_\_\_ 2007. Grade de Análise. Work Paper.
- \_\_\_\_\_ (no prelo). Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. Revista Veredas. UFJF.
- MACHADO, A.R. & BRONCKART, J.P. 2005. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. Revista Delta nº 21/2. p.183-214.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1994. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de Professor. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v.23, pp71-78. Campinas: Unicamp/IEL
- \_\_\_\_\_ 1998. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. TheESpecialist. V.19, nº2, p.169-184. São Paulo
- \_\_\_\_\_ 2002. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.) 2002. Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: UEL.
- \_\_\_\_\_ (org) 2004. A formação do professor como um profissional crítico. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. 2005. Negotiation in teacher education program: investigation of collaborative learning-teaching-meaning construction processes. Apresentação no congresso de estudos socioculturais – ISCAR. Sevilha, submetido para publicação.
- \_\_\_\_\_ 2006. Seminário de Pesquisa. Exposição Oral. Puc-SP
- \_\_\_\_\_ (mimeo). Pesquisa Crítica de Colaboração: Colaboração na pesquisa e na ação na construção de Grupos de Apoio na Formação Contínua de Professores
- MAGALHÃES, M.C.C. & LIBERALI, F.C. 2005. O conceito de Colaboração: práticas e pesquisas. In: 15º Inpla – Intercambio de Pesquisas em Lingüística Aplicada – Puc SP
-

- 
- MAINGUENEAU, D. 1998. Tipos e gêneros do discurso. In: Análise de textos de comunicação. Trad. Cecília de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora. Analyser les textes de communication. Paris, Dunod. 2001.
- MANNION, J. 2004. O livro completo de filosofia. Tradução: Fernanda Monteiro dos Santos. São Paulo: Madras.
- MAZZILLO, T. M.da F. O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. Tese de Doutorado defendida no LAEL – PUC/SP.
- MC LAREN, P & GIROUX, H.2000. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: MC LAREN, P. 2000 Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ArtMed
- MINAYO, M.C.de S. (org).1994 Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes.
- MIZUKAMI, M.da G. N.1986. Ensino – As abordagens do processo. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária.
- MOITA LOPES, L. P. 1998 A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTE, M. (orgs.) Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras. 1998
- MOREIRA, A. F. B. 1990. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papirus. 2002
- \_\_\_\_\_ 1997. Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN,L. 2002. Lev Vygotsky cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola.
- NININ, M. O. G. 2006. Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou Ressignificando a Direção Escolar. Tese de doutorado defendida no LAEL – PUC/SP.
- OLIVEIRA, M.K. de 1992. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- \_\_\_\_\_ 1997. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione.
- \_\_\_\_\_ 1997(b). Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J.A.; FERREIRO,E.; LERNER, D. & OLIVEIRA, M.K. 1997. Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_ 2005. Escola e desenvolvimento conceitual. In: Coleção Memória da pedagogia. N°2: Lev Semiovich Vygostsky. São Paulo: Ediouro
- OLIVEIRA, Z. de M. R. (org.) 2001. Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez
-

- 
- PENNYCOOK, A. 1998 A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTE, M. (orgs.) Linguística Aplicada transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras. 1998
- \_\_\_\_\_. 2001. Critical applied linguistics: a critical introduction. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates
- PIAGET, J. 1972. O Julgamento Moral na Criança, Cap. III: A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça – 1: O problema da sanção e da justiça retributiva. São Paulo: Zahar
- \_\_\_\_\_. 1980. O Nascimento da inteligência na criança. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar
- \_\_\_\_\_. 1990. A Formação do símbolo na criança. 3ª Edição - Tradução da Edição de 1964. Rio de Janeiro: LTC
- PIMENTA, S. G. 2002. De professore, pesquisa e didática. Coleção Entre nós Professores. Campinas: Papirus.
- PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M. & ZUCCHERMAGLIO, C. (2005). Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre. ArtMed.
- PRETI, D. (org.) 1997. Análise dos textos orais. São Paulo: Humanitas.
- QUINTINO, J.M. 2006. Histórico-Cultural ou Sócio-Histórico não é apenas uma questão de nomeação no intercurso social da psicologia Vygotskiana. Apresentação Oral – Palestra realizada pelo Ciclo de Eventos Segundas do Lael.
- RAMOS, Y. R. 2005. O resgate do currículo integrado. Revista Pátio Ano IX, número 35, agosto/outubro.
- REGO, T. C. 1995. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. 2005. Ensino e constituição do sujeito. In: Coleção Memória da pedagogia. Nº2: Lev Semionovich Vygostsky. São Paulo: Ediouro
- RIZZINI, I.; CASTRO, M.R. & SARTOR, C.D. 1999. Pesquisando... Guia de Metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- ROCHA, D.; DAHER, M. del C. & SANT'ANNA, V. 2004. A Entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. Polifonia – Revista do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Linguagens – UFMT, ano 7, nº08. Cuiabá: Editora Universitária.
- RODRIGUES, N. 1975. Saussure – Uma revolução na lingüística. Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- ROJO, R. (org.) 1998. Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras.

- 
- \_\_\_\_\_. 1995. Interação e discurso oral: questões de aquisição de linguagem e letramento emergente. Revista Delta V.11, n1, fev. p.65-90.
- ROSEMBERG, F. & CAMPOS, M.M. 1998. Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez / Fundação Carlos Chagas.
- SACRISTÁN, J. G. 2000. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed.
- \_\_\_\_\_. 2000(b). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J.G. & PÈREZ GOMES, A.I. 2000. Compreender e transformar o ensino. Trauçõ: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed.
- SACRISTÁN, J.G. & PÈREZ GOMES, A.I. 2000. Compreender e transformar o ensino. Trauçõ: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed.
- SÃO PAULO, 2006. Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME / DOT.
- SAUJAT, F. 2004. Analyse du travail et formation professionnelle dans le champ des métiers de l'éducation. Curso ministrado Lael, Puc-SP.
- SAUSSURE, F. 1916 Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix. 1969
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. 2004. Gêneros orais e Escritos na Escola. Tradução organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- SCRUTON, R. 2000. Espinosa. Tradução: Angélica Elisabeth Könke. São Paulo: Editora Unesp
- SIGNORINI, I. 1998 Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objetivo da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTE, M. (orgs.) Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado das Letras. 1998
- SILVA, T.T. 2002. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. 1995. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. (org.). 1995. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.
- SMITH, J. 1992. Teacher's work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v.29 n°2, pp 267-300.
- SMOLKA, A.L.B. & LAPLANE, A.L.F. de. 2005. Processos de Cultura e internalização. In: Coleção Memória da pedagogia. N°2: Lev Semiovich Vygotsky. São Paulo: Ediuoro
- SNYDERS, G. 1917. Não é fácil amar os nossos filhos. Tradução Emilio Campos Lima. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1984.



- 
- SOARES, M. 2002. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, vol. 23, no. 81. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>, acessado em 20/09/06.
- \_\_\_\_\_. 2003. A reinvenção da alfabetização. In *Revista Presença Pedagógica*. Disponível em: <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>
- SOUZA-E-SILVA, M.C. P. de. 2004. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (org.) 2004. *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.
- SOUZA, L.V.de. 2003. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras.
- SOUZA, S.J. 2000. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Z. de M. (org.) 2000. *A criança e seu desenvolvimento – Perspectivas para se discutir educação infantil*. São Paulo: Cortez
- SOUZA, L.S. 2007. *Formação Contínua: Pesquisa Colaborativa entre Professora Pesquisadora e Professora de EMEI*. Tese de Mestrado defendida no LAEL – PUC/SP.
- TAILLE, Y. de la; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. 1992. Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus.
- TEIXEIRA, E. 2005. Um materialismo psicológico. In: *Coleção Memória da pedagogia*. Nº2: Lev Semiovich Vygotsky. São Paulo: Ediouro
- THORNDIKE, E. 1932. *The Fundamentals of Learning*. New York: Teachers College Press.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. 1996. *Vygotsky – Uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 3ª edição.
- VEIGA, I.P.A. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva In: VEIGA, I.P. A. (org.) 2001. *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus.
- VOLOCHINOV. 1929. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992. 6a. edição.
- VYGOTSKY, L.S. 1924.(a) *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes. Tradução Paulo Bezerra. 1999.
- \_\_\_\_\_. 1924. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- \_\_\_\_\_. 1926. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed. Edição Comentada. 2003.
- \_\_\_\_\_. 1930. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- \_\_\_\_\_. 1932. *O Desenvolvimento psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes. (Transcrição das Conferências de 1932). Tradução Claudia Berliner. 2003.
-

- \_\_\_\_\_. 1934. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. 2001. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução Maria da Penha Villalobos. Seleção de José Cipolla-Neto, Luiz Silveira Menna-Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Ícone.
- WALLON, H. 1995. As origens do caráter da criança. Cap. VII - Estimulações orgânicas e diversidade das emoções. São Paulo: Nova Alexandria.
- WELLS, G. (s/d) Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge.
- WERTSCH, J.V. & SMOLKA, A.L B.1993. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman (ed. 1986). In H. Daniels (Org.) 1994. Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos. Trad. Elizabeth J. Cestari e Mônica Saddy Martins. Campinas: Papirus Editora.
- WIGGERS, V. 2000. A Educação Infantil no projeto educacional-pedagógico municipal. São Cristóvão: Erechim
- ZABALZA, M. A. 1998. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed.
- \_\_\_\_\_. 2004. Redacção: Jornal "A Página" Ano 13, nº 135, Junho 2004, p. 15.  
Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=641> Acesso em: 18/10/04.