

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

**CRISES DAS IDADES - OS ENTRAVES NAS PRÁTICAS
DOCENTES E AS IMPLICAÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UMA LEITURA A
PARTIR DE VYGOTSKI**

Adriana Maria Caram

SÃO CARLOS

2009

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

**CRISES DAS IDADES - OS ENTRAVES NAS PRÁTICAS
DOCENTES E AS IMPLICAÇÕES NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UMA LEITURA A
PARTIR DE VYGOTSKI**

Adriana Maria Caram

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação – Área de concentração: Processos de Ensino e de Aprendizagem.

SÃO CARLOS

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C259ci

Caram, Adriana Maria.

Crises das Idades - os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança : uma leitura a partir de Vygotski / Adriana Maria Caram. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

104 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação infantil. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Crise (Psicologia). 5. Vigotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. I. Título.

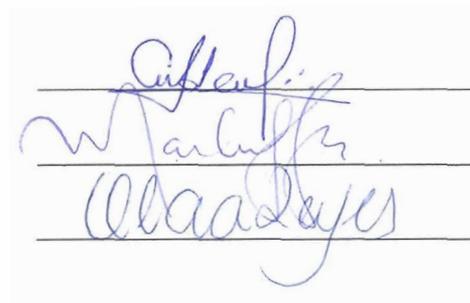
CDD: 372.21 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

ProP Dia Maria Aparecida Mello

Profª Drª Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Profª Dia Claudia Raimundo Reyes



Three handwritten signatures in blue ink are written on a light gray background with three horizontal lines. The signatures are: 'M. Fagundes' on the top line, 'M. Fagundes' on the middle line, and 'Claudia Reyes' on the bottom line.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Aparecida Mello _____

(Orientadora)

Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes _____

Profª Drª Maria Marlene F. C. Gonçalves _____

Dedicatória

Às crianças, objeto primeiro de motivação deste trabalho e
às professoras que nelas encontram a graça de educar.

À “grande família” que torce, apóia e vibra em cada passo
que damos.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são destinados a cada grupo de pessoas, que das formas mais variadas possíveis, escreveram comigo esta dissertação.

Minha família, toda ela sem exceção, sempre presente na torcida e nas ajudas possíveis e impossíveis, em especial ao Abel, Júlia e Henrique.

À pessoa que nesses últimos anos tem orientado bem mais do que este trabalho de dissertação, Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello, pelo carinho e pela competência com a qual me ensinou a fazer pesquisa, portanto, autora também desta dissertação. Por sempre incentivar-nos a conhecer a criança com responsabilidade e compromisso e por acreditar na capacidade das pessoas.

Às professoras da banca examinadora, Prof^a Dr^a Marlene F. C. Gonçalves e Prof^a Dr^a Cláudia Raimundo Reyes, pelas preciosas contribuições sugeridas ao trabalho e que tanto me auxiliaram para novas e futuras reflexões.

A todo o pessoal do grupo de estudo do NEEVY, pelas reflexões e parcerias.

Ao pessoal da creche onde a pesquisa foi realizada. Às professoras que prontamente dispuseram-se a participar das entrevistas, ao pessoal da administração e coordenação, aos pais e principalmente às crianças, pessoas sem as quais esse estudo não seria possível e que me receberam tão bem.

Aos meus colegas de trabalho, aos pais e todas as crianças da UAC, motivo primeiro do presente trabalho e com as quais venho aprendendo a ser profissional de educação infantil.

A Magda e a Eveli, duas fontes de carinho e incentivo.

Ao pessoal da escola “Bento”, minhas amigas e companheiras de muitos anos, pessoas comprometidas com a educação e na companhia das quais muitas inquietações a respeito da educação de nossas crianças foram surgindo.

A Beth, sempre presente nas correções e na torcida.

A todos vocês, citados ou não nominalmente:

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A proposta do presente trabalho está pautada no aprofundamento teórico dos estudos de Vygotski, a respeito das Crises das Idades abordadas no Tomo IV de sua obra. As manifestações de crise foram sempre vistas nas instituições de Educação Infantil e por alguns investigadores da Psicologia como desvio de normas padrão ou como doença da criança. A pesquisa buscou trazer à discussão outra perspectiva de análise da crise das idades, entendida por Vygotski como sendo pontos de virada no desenvolvimento da criança e que se caracterizam por mudanças bruscas, impetuosas, como se fossem um acontecimento revolucionário, tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado delas. A questão de pesquisa que norteou este trabalho foi: *Como as docentes da Educação Infantil percebem e conduzem os momentos de crise no desenvolvimento da criança?* E os objetivos, três: *analisar como as professoras percebem os momentos de crise no desenvolvimento das crianças; identificar e analisar episódios de possíveis momentos de crises entre as crianças e levantar e analisar as atitudes utilizadas pelas professoras para a solução dos episódios de possíveis crises de desenvolvimento das crianças.* A coleta de dados foi realizada numa creche de uma universidade pública do estado de São Paulo. A metodologia de pesquisa pautou-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotski. Os resultados foram analisados por intermédio de duas diretrizes: *A percepção das professoras sobre as Crises das Idades na Educação Infantil e suas manifestações nas crianças* e *As professoras e suas intervenções nos momentos de crises.* Tais análises indicam-nos que as professoras percebem que ocorrem manifestações de crises no desenvolvimento da criança e que uma possível falha na formação delas as impedem de enxergar tais crises sob seu aspecto positivo, caminho necessário para uma nova formação psicológica na personalidade da criança, e finalmente, que a forma como as docentes agem, precisa ser repensada para que se possa ter uma prática pedagógica reflexiva embasada na Teoria Histórico-Cultural, que entende a criança como sujeito concreto, que participa e faz história.

Palavras-chave: Crises das Idades – Educação Infantil – Teoria Histórico-Cultural

ABSTRACT

The proposal of the present work is based on a deeper theoretical analysis of the studies by Vygotsky concerning the Age Crisis, dealt in volume IV of his works. The manifestation of crises has always been seen as a deviation of standard norms or as a disease in preschool institutions and by some psychologists. This research has attempted to discuss another perspective in the analysis of the Age Crisis, understood by Vygotsky as being turning points in the development of a child, characterized by sudden, impetuous changes, as if they were revolutionary acts, both because of the rhythm of change and their meaning. The research question that guided our work was: *How do preschool educators perceive and deal with the moments of crises in the development of children?* The three objectives are: *analyzing how the teachers perceive the moments of crises in the development of children; identifying and analyzing possible moments of crises among the children and researching and analyzing the attitudes taken by the teachers to solve the possible development crises in children.* Data collection was carried out at a crèche in a public university in the state of São Paulo. The research method was based on Vygotsky's Historical-Cultural Theory. The results were analyzed in two different ways: *The teachers' perception concerning the Age Crisis in Preschool Education and its manifestation in children* and *The teachers and their interventions in the moments of crises.* Such analyses indicate that the teachers notice the crises manifestations that occur in the development of the child. However, there seems to be a gap in their training that prevent them from perceiving such crises in a positive way, which is necessary for a new psychological organization of the child's personality. Finally, the way educators act has to be re-thought so that it is possible to adopt a reflexive pedagogical practice, based on the Historical-Cultural Theory, which understands the child as a concrete subject who participates and makes history happen.

Keywords: Age crises – *Preschool Education* – *Historical-Cultural Theory*

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I	15
A importância da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil	15
1.1 Contribuições do Materialismo Dialético de Marx e Engels na formação da Teoria Histórico-Cultural.....	15
1.2 A Teoria Histórico-Cultural.....	20
Capítulo II	30
A Explicação das Crises das Diferentes Idades com Base nos Estudos de Vygotski	30
2.1 Concepções a respeito da periodização do desenvolvimento infantil.....	30
2.2 As crises e suas manifestações nas diferentes idades.....	38
2.2.1 A crise pós-natal.....	38
2.2.2 A crise do primeiro ano de vida.....	44
2.2.3 A crise dos três anos.....	49
Capítulo III	56
Metodologia de Pesquisa	56
3.1 A pesquisa na perspectiva Histórico-Cultural.....	56
3.2 Caracterização da creche.....	57
3.2.1. O espaço físico da creche.....	57
3.2.2 O perfil das professoras participantes da pesquisa.....	61
3.2.3 O perfil dos grupos pesquisados.....	63
3.3 Instrumentos de pesquisa.....	67
3.3.1 Entrevistas.....	67
3.3.2 Filmagens.....	69
Capítulo IV	70
Análise dos Dados	70
4.1 A percepção das professoras sobre as Crises das Idades na Educação Infantil e as manifestações nas crianças.....	70

4.2 As professoras e suas intervenções nos momentos de crises.....	82
Considerações Finais	95
Referências	97
Apêndices	99

Introdução

Foi na necessidade da travessia do rio turbulento, que me propus a remar. Com esta metáfora posso resumir a motivação do presente trabalho, que está ligada à necessidade de se conhecer as especificidades do desenvolvimento da criança, para se poder contribuir com sua formação e com a estruturação de uma Educação Infantil de qualidade.

No primeiro semestre de 2007 cursei uma disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), denominada: “*O desenvolvimento da criança na perspectiva Histórico-Cultural: implicações nas práticas educativas*”, que me levou a desenvolver um projeto piloto de pesquisa a respeito das crises das idades, a partir do referencial de Vygotski (1996). Apresentei essa pesquisa em três eventos diferentes¹ na área de Educação, cujas apresentações fizeram-me perceber que o tema era de máximo interesse para as professoras de Educação Infantil, as quais vivenciam cotidianamente manifestações de crises das crianças. A necessidade, então, de uma pesquisa que enfocasse as manifestações dessas crises nas crianças já se fazia presente em meio às profissionais de Educação Infantil, que constantemente se sentem incapazes diante de situações inesperadas no trato com as crianças, em decorrência de manifestações de rebeldia, teimosia e outras mais.

Percebi que a falta de conhecimento teórico sobre as crises das idades leva a uma relação professora-criança, muitas vezes, desgastante e, principalmente, a uma mediação nem sempre benéfica para a criança, que a marcará para sempre.

Portanto, essa proposta de pesquisa vai em direção a um problema enfrentado por mim e outras professoras na vivência com os pequenos e que diz respeito a atitudes de resistência da criança vivenciadas no processo educativo na Educação Infantil. Resistência esta que impede, muitas vezes, o desenvolvimento das atividades propostas e da relação harmoniosa entre docentes e crianças, as quais desgastam emocionalmente a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e principalmente, ao docente, por não ter, uma reflexão teórica aprofundada a respeito dos motivos geradores deste comportamento infantil e não conseguir intervir de forma positiva.

¹ ENDIPE, GRUPECI e I Encontro dos Profissionais de Educação Infantil da Unidade de Atendimento à Criança – UFSCar.

Nesse contexto, a turbulência do rio do qual falávamos acima está na dificuldade que nós, profissionais da infância, encontramos em nos relacionar com as crianças nos momentos de crise e a motivação da travessia está na busca por um aprofundamento teórico sobre o conceito de crises, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, para uma melhor contribuição para a formação da criança e de nós mesmas, professoras de Educação Infantil.

Escolher uma teoria de pesquisa dentre tantas que abordam a infância é uma escolha de opções a respeito das concepções de criança, de ensino e de mundo. É um comprometimento com determinados posicionamentos políticos. Deste modo, uma pergunta se faz necessária quando falamos em infância: De qual infância falamos? Da infância das crianças negras, brancas, indígenas ou outra? Da infância que emerge dos subúrbios, das ruas ou dos bairros abastados? Das judias, muçulmanas, católicas, dos cultos africanos ou pentecostais? daquelas que vivem na exploração sexual ou daquelas ilimitadamente paparicadas pelos seus pais? Da infância maltratada e oprimida ou daquela capaz de reproduzir o autoritarismo opressor?

Podemos dizer que em se tratando de Crises das Idades, falamos de todas as infâncias indiscriminadamente. Quando escolhemos como referencial a Teoria Histórico-Cultural fizemos uma opção política, que é procurar entender as crises do desenvolvimento da criança, como resultado da apropriação da experiência histórico-cultural. Vygotski (1996) nos dá o embasamento teórico para a compreensão do tema e assim possibilita uma reflexão de nossa prática, tendo como focos centrais de análises a cultura e a história da humanidade.

As manifestações de crise foram sempre vistas nas instituições de Educação Infantil e por alguns investigadores da Psicologia, como desvio de normas padrão ou como doença da criança (Vygotski, 1996). Portanto é muito comum encontrarmos nas justificativas dos professores, diagnósticos que atribuem ao gênio da criança ou a essas doenças, as manifestações intempestivas nas crises, dentre elas, por exemplo: a hiperatividade, chegando ao ponto de muitas crianças serem tratadas com medicamentos fortes ou serem encaminhadas para escolas de atendimento de crianças especiais.

“Remando” contra essa postura é que nos apropriamos dos estudos de Vygotski, mais precisamente no Tomo IV de sua obra (1996), para trazer à discussão outra perspectiva de análise da crise das idades, entendida por Vygotski (1996) como sendo pontos de virada no desenvolvimento da criança e que, às vezes, se caracterizam por

mudanças bruscas, impetuosas, como se fossem um acontecimento revolucionário, tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado delas.

Apesar das Crises em Vygotski (1996) estenderem-se por diversas idades, nos limitaremos nesse estudo a investigar as crises do primeiro ano e dos três anos, devido à faixa etária da creche pesquisada, porém, no referencial teórico abordaremos também a crise pós-natal, para um melhor entendimento a respeito do tema.

Com base nos estudos de Vygotski buscaremos caminhar em busca de uma reflexão sobre a crise que se manifesta neste período da vida. Para tanto partimos da seguinte questão de pesquisa:

- *Como as docentes da Educação Infantil percebem e conduzem os momentos de crise no desenvolvimento da criança?*

Nossos objetivos com essa pergunta foram:

- Analisar como as professoras percebem os momentos de crise no desenvolvimento das crianças.
- Identificar e analisar episódios de possíveis momentos de crises entre as crianças.
- Levantar e analisar as atitudes utilizadas pelas professoras para a solução dos episódios de possíveis crises de desenvolvimento das crianças.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

- Uma pequena introdução que apresenta a motivação pelo tema da pesquisa, a questão de pesquisa e os objetivos.
- O *Capítulo I*, que aborda primeiramente a importância da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil e, seguidamente, uma explicação dessa teoria.
- No *Capítulo II* focalizamos as Crises das Idades, tendo como base o referencial teórico de Vygotski, presente no Tomo IV (1996).
- No *Capítulo III* detivemo-nos na metodologia de pesquisa, enfocando o método Histórico-Cultural, baseado na dialética marxista; a caracterização da creche onde foi realizada a pesquisa de campo e a explicação dos instrumentos de pesquisa, circunstanciados em entrevistas e vídeos-gravação.
- O *Capítulo IV* foi dedicado às análises dos dados coletados, por meio de diretrizes de áudio:
 1. Entrevistas
 2. Vídeos-gravação

- Em *Considerações Finais* sinalizamos alguns aspectos que merecem ser levados em conta nas discussões a respeito das crises das idades nos espaços das creches.
- Temos nos *Apêndices* as questões das entrevistas e as transcrições das filmagens utilizadas.

Esperamos com este trabalho contribuir para um melhor entendimento do que sejam as crises, oferecendo subsídios teóricos que colaborem com futuras reflexões a respeito do assunto.

Capítulo I

A importância da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil

1.1 Contribuições do Materialismo Dialético de Marx e Engels na formação da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski.

Para que possamos entender a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski é necessário recorrer aos escritos filosóficos de Marx e Engels, para analisarmos o método e a concepção de Homem como um ser histórico, cujos conceitos filosóficos subsidiam a obra vigotskiana.

A busca do entendimento sobre o materialismo dialético nos leva, necessariamente, à conceitualização do materialismo e da dialética na teoria de Marx e Engels. Não se trata aqui de fazermos uma análise aprofundada de tal conteúdo, mas uma breve explicação das principais categorias que foram utilizadas e ampliadas na Teoria Histórico-Cultural.

O materialismo dialético tem sido considerado, tradicionalmente, como a tomada de posição filosófica de Marx e Engels frente ao idealismo hegeliano, quer dizer, como o resultado de suas críticas ao idealismo e, como tal, como o marco de referência conceitual, a partir do qual se desenvolve o materialismo histórico, que seria a expressão propriamente científica de seus pensamentos. Devemos primeiramente entender que há diferença entre o materialismo dialético e o materialismo histórico. O materialismo dialético é a tentativa de explicação de leis na história para a compreensão do mundo natural e social. Ele é uma:

Filosofia formulada por Marx e Engels que se desenvolve em estreita conexão com os resultados da ciência, entendida como teoria, e com a prática, entendida como práxis, do movimento operário revolucionário. (SIMÕES Jr., 1985, p. 107).

Já o materialismo histórico, é a:

Doutrina marxista do desenvolvimento da sociedade humana, que vê no desenvolvimento dos bens materiais, necessários à existência, a força primeira que determina toda a vida social (e que condiciona a transição de um regime social para outro). (SIMÕES Jr., 1985, p. 107).

Nesse sentido, ele é a crítica das relações sociais capitalistas e a compreensão do mundo a partir do ponto de vista da luta de classe dos trabalhadores. O materialismo histórico tem uma historicidade e faz parte de um momento histórico que se transformado, terá que transformar a própria forma de pensar do ser social.

Na análise de Vasquez (1986) são duas as proposições básicas para a compreensão do materialismo histórico: 1) o ser e o pensamento não são a mesma coisa, mas não podem ser entendidos separadamente (a autonomia entre um e outro é apenas a autonomia da sua relação dialética); 2) a preponderância do ser em relação ao pensamento e da realidade em relação ao ser têm sido determinante no processo histórico do que se passa na própria realidade. É a realidade que forma o ser e não o ser que forma a realidade. O fundamental é a transformação da natureza pelo homem e não a natureza por si só. Esta é, também, a primazia da práxis em relação à teoria.

Sobre a diferença entre seu método dialético e o de Hegel, Marx afirma:

Mi método dialéctico no sólo es en su base distinto del método de Hegel, sino que es directamente su reverso. Para Hegel, el proceso del pensamiento, al que él convierte incluso, bajo el nombre de idea, en sujeto con vida propia, es el demiurgo (creador) de lo real, y lo real su simple forma externa. Para mí, por el contrario, lo ideal no es más que lo material traspuesto y traducido en la cabeza del hombre. (MARX, 1956, p. 14, Tomo I).

A concepção dialética considera a natureza em constante movimento e mudança e o desenvolvimento dessa natureza como resultado do desenvolvimento das contradições que ocorrem dentro dela própria. Ela é racional, real, fala sobre o cotidiano do ser. Neste sentido podemos afirmar que a dialética é totalmente contrária à metafísica, que se dedica a estudar fenômenos abstratos e só fica no plano das ideias.

Em seus livros, “A Filosofia do Anti-Dühring” (1972) e “A Dialética da Natureza” (1976), Engels explica as características do método dialético marxista, necessárias portanto, para que possamos entender a própria teoria de Vygostki.

A dialética não considera a natureza como um conjunto casual de objetos e fenômenos desligados e isolados um dos outros e sem nenhuma relação de dependência entre si, senão como um todo articulado e único, em que os objetos e os fenômenos se encontram vinculados um aos outros, que dependem uns dos outros e se condicionam

mutuamente. Por isso, o método dialético entende que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido isoladamente, porque seria um absurdo considerar os fenômenos separados. No método dialético, todo fenômeno é compreendido e explicado em uma conexão indissolúvel com os outros fenômenos circundantes e condicionados.

A dialética não considera a natureza como algo estático e imóvel, estancado e imutável, senão algo sujeito a eterno movimento e a mudança constante, como algo que se renova e se desenvolve constantemente e onde sempre há algo que nasce, se desenvolve, morre. Fica velho e ultrapassado.

Nesse sentido, quando estudamos a sociedade e o ser a partir de uma análise dialética, estamos nos propondo a compreendê-los sempre no seu dinamismo, com suas mudanças e constantes transformações.

Engels resume as leis gerais da dialética basicamente em três, segundo a explicação de Konder (1981):

1- Lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa:

...ao mudarem, as coisas não mudam sempre no mesmo ritmo; o processo de transformação por meio do qual elas existem passam por períodos lentos (nos quais se sucedem pequenas alterações quantitativas) e por períodos de aceleração (que precipitam alterações qualitativas, isto é, “saltos”, modificações radicais). (KONDER, 1981, p.58).

2- Lei da interpenetração dos contrários:

...é aquela que nos lembra que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes. Conforme as conexões (quer dizer, conforme o *contexto* em que ela esteja situada), prevalece, na coisa, um lado ou outro da sua realidade (que é intrinsecamente contraditória). Os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade (e por isso esta lei já foi também chamada de *unidade e luta dos contrários*). (KONDER, 1981, p. 58-59). (grifos do autor).

3- Lei da negação da negação:

A terceira lei dá conta do fato de que o movimento geral da realidade faz sentido, que dizer, não é absurdo, não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre tese e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação

engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é *a negação da negação*. (KONDER, 1981, p. 59). (grifo do autor).

A dialética sempre parte do critério de que objetos e fenômenos da natureza sempre levam intrinsecamente às contradições internas. Por isso, as contradições internas serem a pedra angular da transformação das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas. A crise das idades de Vygotski (1996), por exemplo, é uma luta de contrários, de opostos, de confronto; a criança manifesta desobediência, teimosia e outras manifestações que a primeira vista são negativas, porém, quando a criança supera esse período crítico, vêm as mudanças qualitativas, que muitas vezes acontecem em saltos no seu desenvolvimento. É nesse contexto que Vygotski (1996) vê as crises como positivas, é nesse contexto que podemos explicar a luta dos contrários.

O materialismo dialético de Marx (VÁSQUEZ, 1998) parte do pressuposto de que o mundo é algo material. De que as mudanças, as transformações que ocorrem nela são conseqüências de seu próprio movimento, que tem a sua própria lei e que não precisa de um espírito absoluto para que tenha movimento. Neste ponto, o materialismo se diferencia de toda forma de idealismo.

Entendemos que para Marx (VÁSQUEZ, 1998), a natureza e o próprio ser são realidades objetivas, que existem fora de nossa consciência e independente dela. Neste sentido, no materialismo, a matéria é a fonte de todas as formas de conhecimento, como as sensações e os fenômenos. Então, dialeticamente falando, não podemos separar a matéria da própria consciência, como assinala Vázquez:

Dissemos que o homem, de acordo com o pensamento de Marx, é por essência um ser que necessita objetivar-se de modo prático, material, produzindo assim um mundo humano. Produzir é, por um lado, projetar-se, objetivar-se no mundo dos objetos produzidos por seu trabalho; produzir-se é, igualmente, integral a natureza no mundo do homem, fazer com que a natureza perca seu estado de pura natureza, em si, para converter-se em natureza humanizada, ou natureza para o homem. (VÁSQUEZ, 1998, p. 144-145).

Notamos a importância dada à relação existente entre a natureza e a ação do Homem.

A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais da sua produção. (MARX, s/d, p. 19, vol. I, 3ª Ed.)

Não é possível, nessa visão, separar matéria e pensamento, elas dialeticamente relacionam-se, formando um conjunto inseparável. A matéria apresenta-se como o motor das mudanças dentro da própria realidade objetiva.

Entendemos a importância dada à matéria em si, como algo primordial, exclusivo da transformação, mas também, como aquela que forma a própria consciência do sujeito.

Ainda em relação à existência da própria sociedade e da estreita relação entre matéria e pensamento, MARX afirma o seguinte: “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. (MARX, s/d, p. 26, vol. I, 3ª Ed.).

Significa que as condições concretas de vida material da própria sociedade são o que determinam a força decisiva do desenvolvimento social e humano, e não os princípios abstratos da razão humana. Devemos buscar as soluções aos problemas primordiais da sociedade e do indivíduo no materialismo, entendido aqui como a força que atua na história, não separado da consciência do indivíduo.

Em sua obra “A Ideologia Alemã”, Marx afirma:

Até aqui, todas as concepções históricas recusaram esta base real da história ou, pelo menos, consideraram-na como algo acessório, sem qualquer ligação com a marcha da história. É por isso que a história foi sempre descrita de acordo com uma norma que se situa fora dela. A produção real da vida surge na origem da história, mas, aquilo que é propriamente histórico surge separado da vida ordinária como extra e supra terrestre. (MARX, s/d, p.50, vol. I, 3ª Ed.)

A história não é uma coleção de fatos nem uma sucessão de acontecimentos. A história é o resultado do modo, da maneira como os seres humanos organizam a produção social de sua existência material em relação com os outros seres humanos.

A sociedade formada pelos seres humanos e a concepção da sua história são frutos da atividade produtiva prática do ser humano, que se dá de forma dialética no mundo material.

1.2. A Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural trouxe grandes contribuições ao estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança. Ela surge na então União Soviética no início do século XX com os trabalhos de Liev Semiónovich Vygotski, estudioso russo nascido em Orsha, Bielo-Rússia, em 17 de novembro de 1896. Era de família judia de boa situação financeira, recebeu uma educação de alta qualidade no seio de sua família, tendo ingressado numa instituição escolar apenas aos 15 anos de idade. Em sua formação acadêmica estão os cursos de Direito e Medicina, tendo freqüentado também cursos nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, Deficiência Física e Mental. Faleceu em 11 de junho de 1934, então com 37 anos, de tuberculose adquirida da sua mãe. Apesar de sua breve existência, sua produção científica foi imensa. Muitas foram as contribuições de Vygotski e seus colaboradores, principalmente na direção de responder a preocupação que eles tinham em estudar o Homem em toda a sua essência e de ir à raiz dos problemas, que cercavam os estudos do desenvolvimento infantil.

Essa teoria parte do pressuposto de que o Homem é de natureza social, desta forma concebe o indivíduo como um todo, como um ser social e não só como um ser biológico. Tal idéia contrapunha-se às pesquisas em Psicologia existentes na época que baseavam seus fundamentos no desenvolvimento unicamente biológico do Homem (ainda muito presentes nos dias atuais). Nelas tudo era explicado pelo caráter orgânico, ou seja, natural do ser, ignoravam a formação da consciência humana como produto das relações histórico-cultural e viam o desenvolvimento da criança apenas pelo amadurecimento biológico, numa perspectiva linear de que esta só poderia avançar em seus aprendizados, tendo já assimilado os pré-requisitos de etapas anteriores ao novo desenvolvimento.

Essa psicologia tradicional, assim chamada por Vygotski (1993; 1995; 1996) era representada por dois modelos de interpretação: o modelo mecanicista e o organicista. O modelo mecanicista compara a criança a uma máquina que deva ser programada para

aprender. Dentro de uma visão empirista mecanicista, o pensamento da criança era tido como uma “tábula rasa”, um papel em branco, que deveria ser preenchido por intermédio da manipulação e condicionamento do comportamento e do conhecimento. O papel do professor, nessa visão, era o de educar a criança dentro de padrões estabelecidos condizentes com determinados valores sociais, porém, vazios de significado para ela.

Já o modelo organicista considerava a criança como um ser vivo que sob os cuidados dos adultos iria desenvolver-se, priorizando os aspectos relacionados à herança genética e à maturação do organismo para o desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos escolares. O papel do professor dentro desta concepção organicista limita-se a transmitir o conteúdo de forma padronizada a todas as crianças, pois, as habilidades com as quais as crianças já nasciam, determinavam a aprendizagem. Então, nessa abordagem, prevalecia a concepção de que as crianças com bom desempenho intelectual já nasciam com esta capacidade, as boas cantoras, já nasciam com este dom, enfim, nesta visão toda criança já nascia com suas habilidades e capacidades pré-determinadas, cabendo ao professor apenas respeitar o ritmo individual e a maturação de seu aluno.

Nesta concepção, também, a presença de insucessos ou de dificuldades no desenvolvimento ou na aprendizagem era atribuída à imaturidade da criança. Essa idéia está muito presente até os dias de hoje em nossa sociedade, revelada, principalmente na instituição escolar.

Na Educação, especialmente, essas afirmações quanto à imaturidade são muito freqüentes nos discursos das professoras, os quais categorizam a criança que não corresponde ao padrão de avaliação estabelecido por essas profissionais e/ou pela instituição. Para a criança que “não aprende”, que não se mantém quieta no lugar, que não demonstra atenção ou, que se manifesta sempre agressivamente, é oferecido um acompanhamento profissional ora psicológico, ora neurológico ou mesmo outros, pois é marcada como indivíduo com desvio padrão, seja ele de aprendizagem ou de comportamento. Ocorre, por vezes, que a criança antes mesmo de ser encaminhada a esses profissionais é classificada pelas professoras, e mesmo, pelos pais, de hiperativas, disléxicas, ou outras doenças descritas na área médica. Tais diagnósticos são prescritos com uma terminologia que em muitos casos é utilizada de forma pejorativa, a fim de eximir a responsabilidade da instituição, seja ela escolar ou familiar, dos fracassos da criança, impossibilitando seu mais pleno desenvolvimento. Para essas crianças é restrita a oportunidade de aprenderem, pois “comprovadas pela ciência médica” como doentes,

fadadas ao fracasso pela falta de competências devidas, a escola e os profissionais que dela fazem parte se eximem da responsabilidade de buscarem, dentro mesmo de suas práticas pedagógicas, novas possibilidades de ensino que promovam o aprendizado.

A Teoria Histórico-Cultural contrapõe-se a essas visões da Psicologia mecanicista e organicista, na medida em que concebe o papel da Educação como o de garantir a todo indivíduo as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural produzidos pela humanidade, tais como a linguagem oral ou escrita, a memória, o pensamento, o cálculo, o controle da própria conduta; os quais não se desenvolvem espontaneamente, mas por meio da intencionalidade do ensino baseado na experiência inter-psíquica, ou seja, na relação com o outro, para depois se tornarem uma atividade intra-psíquica, num movimento de introspecção, como explica Vygotski:

Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes de interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo. (Vygotski, 1995, p. 150).

Este trecho da obra de Vygotski deixa claro que as funções psíquicas superiores, ou seja, a memória, a linguagem oral e escrita, o pensamento, o cálculo, só são internalizadas pelo indivíduo (intra-psíquica) depois de vivenciadas nas relações com o outro (inter-psíquica). Tal vivência se dá na relação da criança com o adulto, com o professor, ou mesmo com outra criança mais experiente, que funcionam como mediadores desse processo de apropriação dos saberes historicamente produzidos pelas sociedades. Mas, convém lembrar, que não são os únicos agentes de mediação, há outros instrumentos de mediação, tais como os objetos, os signos, as ferramentas e o próprio pensamento entre outros, que medeiam este processo. Dentro deste contexto, o indivíduo não elabora seu conhecimento individualmente, mas na apropriação de um conhecimento que foi histórica e socialmente produzido.

Em seu artigo sobre a desmistificação das dificuldades de aprendizagens, Mello (2007) nos aponta a importância do papel do adulto na figura de mediador dentro de uma perspectiva histórico-cultural:

Portanto, a compreensão das necessidades de aprendizagens das crianças, tendo como foco a cultura e, não as “dificuldades”, envolve conceber a si próprio como um agente mediador de aprendizagens e de novas trajetórias de desenvolvimento das crianças, assim como as outras crianças, os signos, os objetos, ferramentas que, também compõem essa cultura, agem como mediadores de aprendizagem. (MELLO, 2007, p. 217) (grifo da autora).

Além de salientar a importância do papel do mediador nesse processo de ensino e de aprendizagem, a autora ainda alerta para o desafio, que tanto professor, quanto Escola têm, e que “*exigirão metodologias de ensino apoiadas nas habilidades que as crianças precisam desenvolver ou que caracterizam o processo de desenvolvimento para a aprendizagem desses conteúdos*”. (MELLO, 2007, p. 209).

Em outro trabalho, Mello (1996), já alertava para a necessidade de o professor ter um olhar atento para a ação da criança, como requisito imprescindível à qualidade do desenvolvimento dos pequenos:

Observar continuamente as crianças, além de ajudar o professor a identificar a dificuldade delas ao executarem um determinado exercício, também fornece ao educador as pistas necessárias de modo a modificar a atividade para que as crianças superem suas dificuldades. (MELLO, 1996, p. 71).

Como contribuição para esse novo olhar sobre a criança, a teoria Histórico-Cultural de Vygotski estuda o indivíduo não mais como categoria natural ou orgânica apenas, mas, também social, cultural e histórica. Em seus estudos a respeito das funções psíquicas superiores, Vygotski (1995) afirma que o erro da Psicologia é separar na filogênese, o desenvolvimento biológico do cultural em linhas de estudo, que não dialogam e que vêem o desenvolvimento do Homem de forma linear. Propõe uma abordagem a partir da ontogênese, para se permitir um olhar voltado para o todo. Ainda neste texto, ele faz uma crítica às correntes da Psicologia de sua época que não estudavam o desenvolvimento na sua forma mais integral:

Estudian al niño y el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores in abstracto, al margen de su medio social y cultural, así como de las formas de pensamiento lógico, de las concepciones e ideas sobre la causalidad que predominan en ese medio. (VYGOTSKI, 1995, p. 22).

Na mesma linha de pensamento, ainda discursando sobre a necessidade de uma leitura histórico-cultural do desenvolvimento da criança e das potencialidades que advém da cultura, Mello (2004), em seu artigo nomeado “A escola de Vygotsky”, ressalta que as ideias marxistas se fazem presentes nos estudos de Vygotski em muitos aspectos.

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência-... Em outras palavras, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas -, com as situações que vive, no momento histórico e que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois histórico-cultural. (MELLO,S., 2004, p. 136).

Da mesma forma que para Marx, a condição econômica da pessoa não é vontade divina e sim, consequência da organização dos meios de produção que são criados pelo Homem. Para Vygotski, a pessoa não nasce com uma maior ou menor habilidade em determinada área do desenvolvimento, para ele são as condições materiais concretas de vida e de educação que determinam o desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que o ambiente não só influi, mas determina o aprendizado é imprescindível ressaltar que dentro desta concepção de Psicologia, a criança não é um ser que nasce pré-determinado a desenvolver uma ou outra habilidade, mas que potencialmente é capaz de em sua relação com o meio histórico-cultural desenvolver diferentes aprendizados, sempre numa relação dialética. Ou seja, o conhecimento não é algo acabado na sua primeira apreensão, senão, como dialético – o conhecimento é sempre dinâmico.

A criança, nessa perspectiva, é vista como capaz de realizar o seu desenvolvimento humano, é vista como capaz de relacionar-se com o meio externo, de onde extrai subsídios para sua formação, objetivando-se em sua relação com os outros e

consigo mesma. Tal objetivação ocorre à medida que a criança vai conscientizando-se de sua participação na sociedade e quando a sociedade, também, faz o reconhecimento da criança como participante dela. A objetivação da criança significa sua concretização como sujeito dinâmico na sociedade.

Na educação infantil, a objetivação da criança só se faz possível quando esta é reconhecida como produto e produtora de seu contexto social, ou seja, quando a criança cria, se apropria de um conhecimento do mundo e passa a utilizar este produto na sua vida. A pesquisa histórico-cultural possibilita a objetivação da criança como sujeito de sua própria formação, uma vez que nela o contexto histórico, cultural, social é determinante para a valorização da criança.

Vygotski (1995) explica que muitos pesquisadores interpretam erroneamente o que significa pesquisa histórica, atribuindo a ela uma volta ao passado, o estudo de um fato do passado. Ele parte da explicação de que o estudo histórico é aquele que vai “aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos.”:

Consideran ingenuamente que hay un límite infranqueable entre el estudio histórico y el estudio de las formas existentes. Sin embargo, el estudio histórico, dicho sea de paso, simplemente significa aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento. (VYGOTSKI, 1995, p. 67).

Para Vygotsky pode-se estudar tanto a conduta humana passada, como a presente, historicamente. O estudo da investigação da conduta constitui o fundamento da investigação histórica da conduta. Aí está a verdadeira concepção dialética em Psicologia: estudar a conduta do indivíduo só tem significado partindo-se da história da conduta humana.

Quando pensamos a respeito das práticas pedagógicas presentes em nossas creches, paramos para nos perguntar se dentro destas instituições está presente a preocupação de estudar historicamente o comportamento da criança. Observamos que

prevalece, em alguns casos, uma postura de considerar que a função da escola é apenas a de possibilitar a socialização entre as crianças, sem que haja então, uma preocupação com a produção de conhecimento. A nosso ver, o papel da escola vai além deste entendimento, quando transforma a socialização em conhecimento para a criança e o elemento principal para que se efetue esse conhecimento é a mediação, que já abordamos acima.

Não basta dar um ambiente rico de estímulos para que ocorra o aprendizado da criança na escola. Para apropriar-se da cultura é necessário haver um mediador intencionalmente selecionado pela professora, seja ele um objeto, um espaço físico ou mesmo uma pessoa, que ajude a trilhar este caminho. A mediação é algo que acompanha a trajetória do desenvolvimento do ser, ela define o papel do professor ou mais precisamente do adulto, como mediador da apreensão do conhecimento. Sob esta ótica, o professor não é o facilitador do aprendizado do aluno, mas seu problematizador. Ele não é aquele que vai oferecer à criança um conhecimento simplificado para que ela decore-o. O professor no papel de problematizador vai introduzir no processo de ensino situações que problematizem o conhecimento, para que a criança possa levantar hipóteses sobre ele, desenvolver estratégias de investigação e de solução do problema apresentado. Desta forma, a apropriação da aprendizagem dar-se-á de forma mais intensa e participativa.

Então, o papel do professor na Teoria Histórico-Cultural é o de ajudar a criança a dar saltos qualitativos no desenvolvimento, provocar avanços que não aconteceriam de forma espontânea, ou seja, sem a intervenção do adulto.

Para Vygotski (1993, p. 243), o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e que impulsiona o desenvolvimento; para ele, a aprendizagem determina o desenvolvimento e não deve limitar o aprendizado. Enfoca, desta forma, que a aprendizagem precede o desenvolvimento, diferentemente de uma visão biologicista em que a criança primeiro se desenvolve para depois aprender:

La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta e engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo. (VYGOTSKI, 1993, p. 243).

Enseñarle a un niño aquello que es incapaz de aprender es tan inútil como enseñarle a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo. (VYGOTSKI, 1993, p. 245).

Ao focar a zona de desenvolvimento proximal, Vygotski explica:

La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. (...) En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender. La instrucción es posible donde cabe la imitación. (VYGOTSKI, 1993, p. 241-242).

Podemos citar aqui o exemplo da criança, que imitando o ato do adulto e compreendendo sua ação, passa a amarrar seus sapatos sozinha, quando antes só o fazia com a ajuda de um adulto. Este exemplo esclarece um pouco o que seria a zona de desenvolvimento proximal de que trata Vygotski (1993), é a passagem do ato de dar nó realizado com ajuda de outra pessoa, para o ato realizado por ela mesma.

Cabe, portanto à escola, de acordo com Duarte (1995), a importante tarefa de transmitir à criança conteúdos que foram historicamente produzidos, atentando-se para o cuidado de selecionar conteúdos que se encontrem na zona de desenvolvimento proximal.

Ensinar o que a criança já sabe não tem sentido, assim como ensinar o que ela não está pronta para aprender. Acaso pode-se ensinar a um bebê de um ano a partitura de um arranjo de violino de uma obra de Beethoven? Certamente, não. Porém, muito pertinente seria para o desenvolvimento das habilidades musicais dessa criança, que a ela fosse proporcionado desde cedo, a audição deste tipo de música, bem como o de outros gêneros musicais, para que ela se aproprie da imensa bagagem histórico-cultural musical herdada por nós.

A criança de um ano é incapaz de ler uma partitura, está fora de suas possibilidades, mas é capaz de por meio da imitação do adulto, aprender a escutar a música e apreciá-la. O ambiente que proporciona a audição musical oferece à criança a oportunidade de conhecer e desenvolver o gosto por esta arte. Esse é o resultado de uma mediação importante para o desenvolvimento da criança, a valorização, a apropriação

da cultura musical. É importante ressaltar que a preocupação de não se oferecer à criança um conhecimento que ela ainda não esteja pronta para assimilar, não prega, de forma alguma, uma adaptação do ensino ao desenvolvimento no sentido de inibição das iniciativas individuais de cada pessoa. O ensino como já foi dito, estimula o desenvolvimento, portanto, conhecer sobre a criança é fundamental para determinarmos o que ensinar e de que modo fazê-lo nas diferentes idades. Isso não significa de modo algum, impedir o aprendizado por parte de uma determinada criança de um conteúdo que a interesse, justificando o que a Psicologia desenvolvimentista apregoa, que não é um conteúdo para a idade dela. As crianças têm tempos e especificidades diferentes que devem ser respeitadas por um ensino de qualidade. Nesse sentido, segundo Mukhina (1996, p. 50):

O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. (MUKHINA, 1996, p. 50).

Algumas leituras das obras de Vygotski que se apresentam no meio acadêmico, fazem uma interpretação equivocada do sentido social, como já foi citado no início desse capítulo, pois, afirmam que Vygotski enxerga o social no desenvolvimento infantil como sendo uma forma pedagógica de ensino voltada para o coletivo, no sentido de propiciar o mesmo ensino para todos da mesma turma, quando na verdade, o que ele apregoa é justamente o contrário. Para Vygotski, um ensino de qualidade é justamente aquele que respeita as individualidades da criança, não no sentido pejorativo de individualismo, mas no de respeito às particularidades de cada uma, daí a importância de, como já foi dito, conhecermos profundamente a criança e como ela aprende e se desenvolve, bem como, o conteúdo e as metodologias de ensino para oferecermos uma educação de qualidade.

Nas obras de Vygotski (1993; 1995; 1996), a imitação é o ponto central da zona de desenvolvimento proximal, mas temos de tomar cuidado ao falarmos de imitação, pois, a imitação entendida como transferência mecânica, não gera as formas superiores do comportamento humano. Para formar as Funções Psíquicas Superiores é necessário a imitação complexa, que explica a ação do outro.

...el desarrollo que parte de la colaboración mediante la imitación es la fuente de todas las propiedades específicamente humanas de la conciencia del niño... La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo. (VYGOTSKI, 1993, p. 241).

Afirmar que a teoria Histórico-Cultural exige uma atitude intencional em contraposição às atitudes não intencionais comuns em nossa prática docente cotidiana é sem dúvida reconhecer o seu valor revolucionário. Numa perspectiva vigotskiana, a escola é o local onde deve ocorrer a intencionalidade na ação pedagógica, promovendo, assim, o aprendizado.

Capítulo II

A Explicação das Crises das Diferentes Idades com Base nos Estudos de Vygotski.

2.1-Concepções a respeito da periodização do desenvolvimento infantil.

Vygotski (1996) nos apresenta no Tomo IV das Obras Escorridas, algumas críticas aos pesquisadores de sua época a respeito das bases teóricas da periodização das idades do desenvolvimento infantil. Ele subdivide as pesquisas em três grupos.

O primeiro grupo é o dos que, em grande parte, periodizam a infância sem fracionar o curso do desenvolvimento da criança, como por exemplo, a teoria biogenética atrelando o desenvolvimento da criança ao da humanidade. A ontogênese reproduz a filogênese. Nesse grupo há aqueles, para os quais Vygotski dirige sua crítica, que periodizam a infância de acordo com as etapas da educação, ou seja, do ensino propriamente dito. Atualmente seria de acordo com os níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (adolescentes).

O segundo grupo é o dos que propunham essa periodização a partir de algum indício de mudança no desenvolvimento infantil, como por exemplo, a dentição (P. P. Blonsky, 1930 citado por Vygotski, 1996 p. 251), o desenvolvimento sexual (K.Stratz), ou a partir de critérios psicológicos como sugere W. Stern, iniciando com a idade lúdica (até seis anos), do período de estudos (onde se comparte a brincadeira e o trabalho) e de maturação adolescente (catorze – dezoito anos). A esse grupo Vygotski tece três críticas. De que a periodização está sustentada numa análise subjetiva, embora utilize indícios objetivos; de que os estudos preconizam um critério único para delimitar todas as idades, ou seja, nivelam todos os comportamentos da criança por um único indício, sem levar em consideração as particularidades de cada indivíduo; e por fim Vygotski acentua seu entendimento de que é o meio que modifica a sociedade. Para ele, as transformações internas de cada indivíduo dependem do ambiente onde ele está inserido, portanto a crítica vem no sentido de que esse grupo estuda só o sintoma e não a essência, a causa desse sintoma. Usando de uma metáfora pode-se dizer que eles enxergam a ponta do iceberg, mas não o seu todo submerso nas águas do oceano.

O terceiro grupo é composto pelos que pretendem separar as particularidades essenciais do todo do desenvolvimento. Nesse grupo Vygotski cita A. Gesell, que subdivide a infância em períodos isolados ou, como um processo gradual de diminuição

do crescimento e defende que os primeiros meses e os primeiros anos de vida são os mais importantes para o desenvolvimento posterior. Gesell, de acordo com Vygotski (1996, p. 253), baseia-se na concepção evolucionista do desenvolvimento, que acha que ele ocorre de forma tranquila, sem mudanças qualitativas, daí ele afirmar que os primeiros anos e meses de vida da criança é que são os mais importantes, justamente porque nesses as mudanças são mais visíveis como o andar, o pegar, o falar etc. Vygotski faz uma crítica de ordem metodológica, pois a visão baseada numa concepção anti-dialética e dualista do desenvolvimento infantil impossibilita o surgimento de algo novo, não pode produzir mudanças qualitativas, tão somente cresce e desenvolve-se da forma como já fora dada desde o início.

Esclarecidas as críticas, cabe avançar na proposta de Vygotski para a periodização do desenvolvimento infantil. Ele nos indica onde buscar o fundamento para essa periodização:

Hay que buscarlo en los cambios internos del propio desarrollo; tan solo los virajes y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edades. (VYGOTSKI, 1996, p. 245).

Vygotski (1996) fundamenta os critérios para a distinção dos períodos do desenvolvimento infantil, com base na teoria dialética materialista marxista, considerando o desenvolvimento como processo cultural, que se diferencia pela unidade entre o material e o psicológico e entre o social e o pessoal. Para Vygotski (1996) não há, nem pode haver, nenhum outro critério senão o das novas formações para se distinguir os períodos concretos do desenvolvimento das idades. Essas novas formações, aqui entendidas como novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, determinam as mudanças psíquicas, orgânicas e sociais, a consciência da criança, a relação dela com o meio, enfim, todo o seu desenvolvimento num dado período. Para ele, a periodização deve levar em conta as mudanças na atividade da criança, porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna durante o processo. Sobre isso falaremos mais adiante.

Os períodos estáveis foram mais estudados pelos cientistas, em contrapartida, aqueles momentos cuja manifestação do desenvolvimento ocorre de forma mais violenta

e crítica foram denominados de períodos de crises. Esses não foram, segundo Vygotski (1996), sistematizados nem incluídos na periodização geral do desenvolvimento infantil, já que alguns investigadores consideram a existência de tais crises como enfermidade do desenvolvimento ou como desvio de normas, mas de acordo com Vygotski (1996), os estudiosos de sua época não negavam a existência de crises no desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade.

Vygotski estudou os períodos de crise intensamente procurando entender sua manifestação não de forma negativa, como doença, mas tendo um olhar muito positivo dessa forma de conduta. Para ele, as crises num curto período de tempo ocasionam mudanças significativas na personalidade da criança:

En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis. (VYGOTSKI, 1996, p. 256).

As crises representam os pontos de virada no desenvolvimento infantil caracterizadas por mudanças bruscas, impetuosas, como se fossem um acontecimento revolucionário, tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado delas. São três as peculiaridades dos períodos de crises descritos por Vygotski.

A primeira peculiaridade refere-se à indefinição dos limites entre o começo e o final das crises, elas não têm um período determinado para sua manifestação, inicia-se de forma imperceptível, o que dificulta determinar o seu início, mas igualmente difícil é determinar seu fim. Têm um ponto culminante onde as manifestações são mais intensas e que ocorre no meio desse período. Ela está ligada ao movimento brusco e agudo do desenvolvimento da criança.

A segunda peculiaridade está no fato de que as crianças que se encontram nesse período são de difícil convivência, o que gera conflitos com as pessoas de seu entorno. Os que estão na escola apresentam uma perda de interesse pelos estudos e conseqüentemente, uma queda do rendimento escolar e, por fim, diminui igualmente a capacidade geral de trabalho. Vale ressaltar que tais particularidades não ocorrem com a mesma intensidade com todas as crianças. Em alguns casos, a crise em determinada

criança passa praticamente despercebida. Há, pois, diferentes manifestações de crise em diferentes crianças. Em algumas não há queda de rendimento, não há manifestações violentas, o que leva os investigadores a considerarem que as condições externas são determinantes na forma como as crises se manifestam e transcorrem nas crianças. A mediação do adulto e dos demais instrumentos mediadores que fazem parte do contexto externo da criança são fundamentais para que ela passe por esse período de forma mais tranquila. Vygotski ainda esclarece que:

La lógica interna del propio proceso del desarrollo es la que provoca la necesidad de dichos periodos críticos, de viraje, en la vida del niño y no la presencia o la ausencia de condiciones específicas exteriores. (VYGOTSKI, 1996, p. 256).

Ou seja, a crise ocorre motivada por mudanças internas próprias do desenvolvimento do indivíduo, manifestada por mudanças bruscas no percurso do desenvolvimento, porém as diferentes condições externas são determinantes na forma como se darão as tais manifestações nas diferentes crianças.

Quanto à terceira peculiaridade, que é a índole negativa do desenvolvimento, Vygotski (1996) afirma que ela dificulta o bom entendimento da natureza do período crítico, tanto que muitos investigadores diferenciam o desenvolvimento das crianças nos períodos críticos, do desenvolvimento no período estável, a partir da afirmação de que no período crítico esse desenvolvimento é mais destrutivo do que criador. As crianças tornam-se desobedientes, caprichosas, contestadoras, e muitas vezes, entram em conflito com os adultos que as cercam, geralmente com os pais e professores. Os estudiosos anteriores ou contemporâneos de Vygotski veem o período de crise como um período no qual, aquele desenvolvimento progressivo da personalidade da criança e a ininterrupta e gradual criação do novo, se estancam temporariamente, entrando em evidência os processos de desestabilização e desintegração das formações da idade anterior. Nesse período ficam, então, mais evidentes as características negativas do desenvolvimento infantil. De acordo com os investigadores citados por Vygotski (1996), não se percebe novas formações em meio a tantas manifestações de rebeldia, obstinação e desinteresse pela atividade que antes ocupava a maior parte de seu tempo.

Vygotski (1996) afirma que os conceitos sobre as crises foram introduzidos na ciência de forma empírica, apenas a partir das experiências vivenciadas ou observadas no convívio com crianças, sem que se fizesse um estudo teórico aprofundado desses períodos críticos. Daí surgir, então, como produto desse empirismo, a ideia de que a crise é sempre uma manifestação frente às mudanças exteriores e não internas, como por exemplo, a crise pós-natal que separa o período embrionário do primeiro ano; a crise do primeiro ano que delimita o início da infância; a dos três anos, com a constatação de que a criança tem uma forte obstinação, o que torna difícil sua educação; a crise dos sete anos, ou seja, a concepção de que ela ocorre em função da transição entre o período pré-escolar² e o de puberdade; e por fim, a dos treze anos, associada à maturação sexual, que torna o adolescente rebelde. Os investigadores com base nas experiências empiristas vão explicando a seu modo tais períodos críticos, sempre se referindo aos aspectos negativos deles e nunca enxergando tais períodos como fundamentalmente positivos para o avanço do desenvolvimento da criança.

Vygotski tem outro olhar sobre as crises, ao propor uma abordagem dialética para o estudo delas. Para ele, o desenvolvimento da criança não ocorre por via evolutiva linear, mas por via revolucionária, num movimento dialético, onde os períodos de crises se intercalam aos estáveis, configurando-se como pontos críticos de mudança desse desenvolvimento. Ele também analisa que a dificuldade em se educar, ou ensinar a criança nesses períodos, surge porque o sistema pedagógico destinado a esse fim não acompanha as rápidas mudanças da personalidade da criança. Aqui ele faz uma crítica ao fato de que não se tem bem estruturada uma pedagogia das idades críticas, o que ocasiona a dificuldade encontrada pelos educadores em lidar com as crianças nesses períodos. Outra visão dele que se opõe as até então apresentadas pelos estudiosos de sua época, é a de que “El desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta en los momentos criticos se producen procesos constructivos.” (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

As crises podem se manifestar com birras, choros e outros aspectos negativos, no entanto, as transformações na personalidade da criança são positivas, conforme afirma Vygotski:

² O termo pré-escolar utilizado nas obras de Vygotski é de certo modo equivalente ao período da educação infantil atual, porém, neste trabalho optamos por empregar o termo *pré-escola* pela maior proximidade deste em relação aos conceitos da etapa anterior ao ensino fundamental.

La investigación en realidad demuestra que el contenido negativo del desarrollo en los períodos críticos es tan sólo la faceta inversa o velada de los cambios positivos de la personalidad que configuran el sentido principal y básico de toda edad crítica. (VYGOTSKI, 1996, p. 259).

Ele esclarece os pontos positivos de cada crise, salientando que desde o nascimento o ser passa por crise: na crise pós-natal, o bebe tem que superar as dificuldades de adaptação ao novo modo de vida fora do útero da mãe, tais dificuldades encontradas pelo recém nascido têm de positivo a formação do novo, de nova forma de vida; já na crise do primeiro ano, o ponto positivo está relacionado à aquisição do domínio da linguagem e do começar a caminhar; na crise dos três anos o que se tem de positivo são os novos traços característicos da personalidade da criança que se formam nessa idade. Vygotski (1996) alerta para o fato de que se a crise transcorre de forma apática e inexpressiva, ocorre um atraso no desenvolvimento da personalidade da criança e os aspectos relativos à sua afetividade e às suas vontades não se desenvolverão prontamente, mas mais demoradamente; a crise dos sete anos é marcada pelo desenvolvimento da independência da criança, pela mudança da atitude dela frente as outras crianças e por fim, na crise dos treze anos, o ponto positivo está por detrás de cada sintoma negativo, que impulsiona o adolescente a dar um passo em direção a uma nova e superior forma de atividade.

Desta forma, Vygotski (1996, p. 261) propõe a periodização do desenvolvimento infantil baseado nas crises das idades, da seguinte maneira:

- Crise pós-natal
Primeiro ano (dois meses a um ano de vida)
- Crise de um ano
Primeira Infância (um a três anos)
- Crise dos três anos
Idade pré-escolar (três a sete anos)
- Crise dos sete anos
Idade escolar (oito a doze anos)
- Crise dos treze anos
Puberdade (catorze a dezoito anos)
- Crise dos dezessete anos.

Cabe aqui, a fim de evitar uma interpretação errônea, explicar mais minuciosamente esta periodização proposta por Vygotski e seus colaboradores. Para eles, o processo de desenvolvimento infantil é marcado pelo diálogo entre o desenvolvimento biológico e o cultural. Esclarecendo, a periodização do desenvolvimento infantil não é equivalente às etapas do desenvolvimento biológico, ou seja, não se deve delimitar de forma rígida os períodos das crises de acordo com a faixa etária.

Sobre isso trata o texto de Leontiev que diz que:

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

O caráter periódico do desenvolvimento descrito acima, não é, segundo Leontiev (1978), determinado precisamente pela idade temporal apenas, como se ao completar exatamente três anos a criança entrasse na crise dos três anos. O fator preponderante para a definição desses estágios é também seu conteúdo, o qual é determinado pelas condições históricas concretas nas quais ocorre o desenvolvimento da criança.

Por esta linha segue também Vygotski (1996), que considera mais correto fixar as idades críticas de acordo com seus picos culminantes:

... és más correcto fijar la duración de las edades críticas, debido a su distinto curso, por los puntos o cumbres culminantes de la crisis, considerando como principio de la misma el semestre anterior más próximo a esa edad y como su término el semestre inmediato de la edad seguinte. (VYGOTSKI, 1996, p. 260).

De acordo com Leontiev (1978), cada estágio de desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal que se apresenta como a principal forma de relacionamento da criança com seu meio. A atividade principal ou dominante não é

entendida aqui como sendo aquela à qual a criança consagra maior parte de seu tempo, a que se apresenta quantitativamente mais intensa numa determinada etapa do desenvolvimento – entende-se por atividade dominante aquela que motiva mudanças no processo psíquico da criança:

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 293).

A atividade dominante está intrinsecamente ligada à formação ou reorganização dos processos psíquicos particulares. É nela que surgem novos tipos de atividade, dela dependem as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança numa dada etapa de seu desenvolvimento. Por exemplo, na educação pré-escolar, a brincadeira é a atividade principal da criança. É através dela, da brincadeira de faz-de-conta, que por meio da imitação a criança se apropria das funções sociais e das normas de comportamento de determinados grupos sociais, como professores, pais, mães, princesas, pedreiros, bombeiros, bruxas e outros. Já na idade escolar, a atividade principal é o estudo, mas o jogo também tem seu espaço nesse período, ou seja, em cada uma das etapas do desenvolvimento infantil há uma atividade principal sem que se excluam outros tipos de atividades que ou já foram as principais, ou ainda serão na etapa seguinte.

Sob o olhar da teoria histórico-cultural, as mudanças observadas nos processos de vida psíquica da criança estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras, não há como analisar cada etapa do desenvolvimento de forma isolada, a partir de uma atividade principal apenas. Há que se analisar de forma dialética, com um olhar voltado para a atividade principal de determinado estágio do desenvolvimento e outro voltado para o estágio passado e para o que está por vir.

No intuito de clarear ainda mais essa posição, cabe reforçar que as atividades só são dominantes em determinados períodos do desenvolvimento da criança. No período seguinte, não deixam de existir, mas vão perdendo sua força e passando a um grau de importância menor, dando espaço para uma nova atividade principal, que concretizará uma formação nova no desenvolvimento da criança. Desta forma, a mudança de um

momento para outro do desenvolvimento além de estar atrelada à idade temporal da criança, está também e principalmente, relacionada à atividade principal que a criança desenvolve. Atividade através da qual ela se relaciona com o mundo e promove a criação de novas necessidades de ordem psicológicas no desenvolvimento da personalidade dessa criança, porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna durante o processo.

Nesse sentido, as crises das idades mostram a necessidade interna das mudanças de etapas, da passagem de um momento para outro do desenvolvimento, pois surge uma contradição entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram esse modo de vida. Num movimento dialético, a criança numa determinada etapa de seu desenvolvimento, vai se conscientizando a respeito das relações sociais de seu meio e a partir dessa conscientização ocorrem mudanças na motivação para uma atividade, surge então, no interior da criança em meio a um sentimento de contradição, a necessidade de uma nova formação, de uma nova atividade principal, de novas formas relações sociais. Essas novas formações ocorrem tanto nos períodos críticos como nos estáveis, porém, as novas formações dos períodos críticos são transitórias, pois são integradas às novas formações das etapas estáveis seguintes. O mesmo não ocorre com as formações novas dos períodos estáveis, essas são permanentes, se mantêm no desenvolvimento da personalidade da criança passando para o período seguinte.

2.2- As crises e suas manifestações nas diferentes idades.

2.2.1- A crise pós-natal.

Serão descritas neste trabalho apenas as crises que envolvem os períodos de idade da educação infantil. A Crise das Idades tem início com a crise pós-natal. O nascimento é considerado por Vygotski (1996) como um ato crítico que se estende até a idade crítica que o sucede. Esse período (do nascimento até o segundo mês) é marcado pela transição e conexão entre os últimos meses do desenvolvimento intra-uterino e as primeiras semanas após o nascimento da criança, mais especificamente até o segundo mês de vida³. Quando nasce, a criança se separa da mãe fisicamente, porém, não biologicamente, pois ainda irá depender dela para manter suas necessidades vitais. É

³ Vygotski (1996) considera essa divisão por entender que após o segundo mês de vida a criança entra numa nova etapa, denominada de primeiro ano.

com o nascimento do bebê que se inicia o desenvolvimento. Pode-se dizer, que esse período é o ponto de partida para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Vygotski (1996) nos apresenta em seus escritos algumas particularidades da índole transitória da vida da criança recém-nascida, a saber, a transição na forma de sua *alimentação*, que vai passando por modificações significativas nesse período entre a vida intra-uterina e a extra-uterina; a insuficiente distinção entre *o sono* e a *vigília*; as peculiaridades *motoras*, que indicam a possibilidade da criança se mover, porém ainda dentro das limitações do desenvolvimento de seu corpo e por fim, a semelhança no desenvolvimento da criança nos dois últimos meses de vida uterina e dois primeiros meses de vida extrauterina, destacando que nesse período, as transições no desenvolvimento da criança ocorrem mais lentamente que no início da gestação, onde o feto muda radicalmente em poucos dias.

Dessa forma pode-se demonstrar que a criança apresenta nessa fase tanto características da vida intrauterina como da vida extrauterina, ela percorre uma transição entre a forma de vida passada e a nova formação. É esse processo de adaptação do recém-nascido a essa nova etapa de vida, que faz surgir uma nova formação que contribuirá para o desenvolvimento da personalidade da criança, assim explica Vygotski:

La indudable continuidad del desarrollo no es más que el fondo sobre el cual destaca no tanto la similitud, como la diferencia entre el estado embrional y el postnatal. Como toda transición, el período postnatal significa, ante todo, una ruptura con el pasado y el inicio de lo nuevo. (VYGOTSKI, 1996, p. 279).

Essa formação nova do período pós-natal, entendida aqui como sendo a adaptação do recém-nascido a um ambiente externo ao corpo de sua mãe, tem o caráter transitório característico dos períodos críticos, não se conserva como uma aquisição, para as etapas seguintes desaparecem na seguinte idade estável.

“En el curso ulterior del desarrollo pierde tan sólo su existencia independiente, se integra como instancia subordinada en las formaciones nerviosas y psíquicas de nivel superior.” (VYGOTSKI, 1996, p.283).

Contudo, ela contribui para a formação da personalidade da criança. A nova formação que se estabelece na crise pós-natal é a vida psíquica individual do recém-nascido. O caráter individual se dá pela transição de uma vida embrionária para uma individual fora da mãe, por ser socialmente a mais primitiva.

Vygotski (1996) assinala dois momentos importantes dessa nova formação:

...la vida es inherente al niño ya en el período del desarrollo embrional, lo nuevo que surge en el período postnatal es que esa vida se convierte en existencia individual, se separa del organismo e cuyo seno fue engendrada y, como toda existencia individual del ser humano, está inmersa en la vida social de las personas que le rodean. Este es el primer momento. El segundo consiste en que esa vida individual por ser la primera forma de existencia del niño, la más primitiva socialmente es, al mismo tiempo, psíquica, ya que sólo la vida psíquica puede ser parte de la vida social de las personas que rodean al niño. (VYGOTSKI, 1996, p. 279).

Vygotski ainda explica que a afirmação de que o recém-nascido é provido de vida psíquica, como sugere o texto acima, gerou muita polêmica no meio dos estudiosos e pesquisadores de tempos passados ao de sua época, por não ser possível anteriormente se fazer uma investigação profunda da psiquê da criança nos primeiras semanas de vida. Ele relata que por este motivo alguns grupos de investigadores, como os da escola reflexológica, negavam a existência de vida psíquica no recém-nascido. Entretanto, o próprio Vygotski rejeita tal afirmação argumentando que:

...poco después del nacimiento observamos en el niño los mismos procesos básicos vitales que en los niños de mayor edad y en los adultos guardan relación con los estados psíquicos. Por ejemplo, la expresividad de los movimientos que ponen de manifestó sus estados psíquicos de alegría o euforia, de dolor y pena, de ira miedo o susto, de asombro o reflexión. Incluimos entre ellos los movimientos instintivos del recién nacido provocados por el hambre, la sed, la saciedad, la satisfacción, etc. Las formas en que se revelan esos dos grupos de reacciones nos obligan a reconocer que existen a esa edad manifestaciones psíquicas primitivas. (VYGOTSKI, 1996, p. 281).

O autor ressalta que essa vida psíquica, reconhecida no texto acima, é diferente daquela mais desenvolvida e explica suas diferenças afirmando que só se pode falar do estado rudimentar da vida psíquica do recém-nascido, excluindo dela os fenômenos intelectuais e os volitivos conscientes. Vygotski (1996) esclarece que de acordo com suas investigações, não existe na criança recém-nascida sinais de aspirações conscientes, ou percepção real e compreensão de seu entorno. Para ele, pode-se afirmar que há no recém-nascido somente a presença de estados de consciência nebulosos, que se apresentam de forma confusa na criança, onde se manifesta a fusão das sensações e das emoções, fusão esta qualificada pelo autor de estados de sensações marcadas emocionalmente, tais como as manifestações de expressões diversas, gritos etc.

De acordo com Vygotski (1996), os estudos mostram que nessas primeiras semanas de vida o recém-nascido não percebe o mundo através de sensações isoladas, desagregadas, pois as percepções independentes ocorrem numa etapa mais tardia. E afirma que:

En la percepción inicial del recién nacido todas las impresiones exteriores están indisolublemente unidas con el afecto que les matiza o el tono sensitivo de la percepción. El niño percibe antes lo afable o amenazador, o sea, en general, lo expresivo, que los elementos objetivos de la realidad exterior. (VYGOTSKI, 1996, p. 282).

Para o autor, a primeira comunicação do recém-nascido com um adulto perpassa o período pós-natal, pois só é possível uma comunicação se a criança tem consciência de que alguém cuida dela e a partir de então, estabelece um relacionamento diferente com esta pessoa. No período pós-natal, o aspecto social da criança recém-nascida é caracterizado por uma passividade imensa no aspecto da consciência e conduta, não havendo demonstração de vivência social. Já após os dois ou três meses, pode-se notar as primeiras comunicações do bebê com o adulto.

O período pós-natal, para Vygotski (1996) e alguns outros investigadores, pode ser determinado pelos dados que caracterizam o estado psíquico e social do recém-nascido:

Los datos que más coinciden con ese criterio se refieren a la actividad nerviosa superior del niño, más directamente relacionada con su vida psíquica y social. Las investigaciones de M. Denisova y N. Figúrin demuestran que a finales del primer mes o al principio del segundo se produce un viraje en el desarrollo del niño. Los autores mencionados consideran que el síntoma del primer período es la aparición de la sonrisa del niño cuando se le habla, o sea, su primera reacción específica a la voz humana.

Essas mudanças na vida social do bebê é que indicam a mudança geral na vida da criança e aqui está o limite superior do período pós-natal, onde se inicia uma nova etapa de idade do recém-nascido.

Compartilhando das investigações de Vygotski, Mukhina (1996) em seus escritos sobre o recém-nascido enfatiza que o período após o nascimento da criança é único no sentido de possibilitar a observação das manifestações inatas e instintivas do comportamento humano que têm como finalidade satisfazer as necessidades orgânicas, tais como, respirar, se alimentar e se aquecer, entre outras. A criança ao nascer tem reflexos não-condicionados o que não possibilitam a formação do comportamento humano adulto, já os reflexos não-condicionados dos animais asseguram o seu desenvolvimento e sua sobrevivência. Daí a dependência e a importância do papel do adulto para a formação do comportamento humano. Esta autora destaca como principal particularidade do recém-nascido sua ilimitada capacidade de assimilação das experiências vividas, que levam a aquisição das formas de comportamento humano. Escreve, também, a respeito das necessidades orgânicas da criança, afirma que se elas forem satisfeitas, como a necessidade de saciar a fome, se aquecer ou refrescar, elas passarão então a ser secundárias e novas necessidades vão se fazendo presente na vida da criança, como a necessidade de locomoção, de obter impressões e de relacionamento com o adulto. Mukhina corrobora que tais necessidades formam a base para o desenvolvimento psíquico da criança. O papel do adulto e do meio nesse processo de formação desde o nascimento é de suma importância, pois é este adulto quem vai estimular e mediar a relação da criança com mundo externo.

O desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida está pautado nas relações sociais que ela estabelece com o adulto. A criança é, segundo Vygotski (1996), um ser maximamente social, pois toda relação dela com o mundo, seja da mais simples à mais complexa, depende da intervenção do adulto para se concretizar. Esse mesmo autor ainda sustenta que a linguagem é também uma necessidade da criança no sentido de que

ela necessita desse instrumento para a organização de sua vida. Desta forma, a criança necessita manter uma comunicação máxima com o adulto, o que se torna difícil devido a sua limitada ação comunicativa. Vygotski indica a contradição existente entre essas duas peculiaridades do desenvolvimento infantil quando diz que:

El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad (debido a la situación en que se encuentra) y sus mínimas posibilidades de comunicación. (VYGOTSKI, 1996, p. 286).

Nesse período surgem novas formas de comportamento, tais como a experimentação lúdica, o balbucio, iniciam-se as atividades dos órgãos sensoriais, as reações da criança frente às posturas dos adultos, as primeiras coordenações de dois órgãos simultaneamente e por fim, as manifestações de gestos de expressão como prazer, surpresa, dor. (Vygotski, 1996).

De acordo com Mukhina (1996), a criança nos primeiros meses de vida, entendido aqui até o primeiro ano, é mimética e superficial nas suas imitações. Por exemplo, a criança imita atos sociais como o de mostrar a língua, mandar beijinhos e bater palmas entre outros, de forma repetitiva, ainda sem a apropriação da intenção do gesto.

A mimese está presente tanto na ação da criança como na linguagem. Ao imitar a fala do adulto, a criança vai se apropriando desta forma de comunicação. Nesse sentido, ela assimilará as características da linguagem do grupo social em que está inserida: seu vocabulário, sua entonação etc.

As ações que a criança assimila orientada pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano se manifesta claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino. (MUKHINA, 1996, p. 84).

Essa comunicação emocional entre a criança e o adulto, além de ser a atividade principal desse período, constitui-se como base para a formação de ações sensório-motoras, onde a criança aprende a sustentar a cabeça, a sentar, engatinhar, andar,

segurar os objetos, manuseá-los inicialmente um de cada vez, depois dois deles e assim sucessivamente.

O reflexo não-condicionado vai dando espaço para o complexo de animação, explicado por Mukhina (1996, p. 81-82), como sendo uma reação emocional motora da criança dirigida ao adulto:

O complexo de animação se manifesta quando a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e as pernas e emite sons suaves. Esse desejo de comunicação com o adulto é a primeira necessidade social da criança. O surgimento do complexo de animação demarca a fronteira entre o período do nascimento e o do primeiro ano de vida. (MUKHINA, 1996, p. 81-82).

A delimitação do período de crise pós-natal, que Vygotski apresenta, surge da aparição do complexo de animação, aqui explicado por Mukhina como a primeira manifestação do sorriso do bebê em reação à voz humana. Esta é tida como a primeira relação social da criança e ocorre no limite entre primeiro e segundo mês de vida.

2.2.2- A crise do primeiro ano de vida

São três os momentos que envolvem a crise do primeiro ano de vida: o processo de andar, a linguagem e os afetos e as vontades. Pode-se dizer que esses três momentos estão estabelecidos a partir de uma fórmula dialética em sua formação.

Quando começa a andar, o bebê não o faz de repente, ele passa por toda uma etapa de sentar, engatinhar, se apoiar nos objetos, a fim de levantar e dar os primeiros passos, necessitando do apoio do adulto, que lhe passa a mão para equilibrá-lo e por fim percorre pequenos trajetos até conseguir sua independência. Esse processo todo leva tempo e ocorre de forma dialética, no sentido que em alguns momentos considera-se que a criança já anda, em outros ainda não.

Em relação à linguagem ocorre a mesma coisa, não se pode determinar se a criança é falante ou não, pois a fala igualmente ao andar é um processo lento e complexo, que não vem pronto, não é mecânico.

Vygotski (1996) cita, também, os afetos e a vontade como conteúdos da crise do primeiro ano, que é quando surgem as primeiras relações hipobúlicas e afetivas da criança apresentadas nos primeiros atos de protesto e de oposição ao outro. A criança se

manifesta esperneando, quando não lhe atendem as vontades ou lhe proíbem de fazer algo. Sua reação pode ser manifestada de forma tão aguda e intensa, que se assemelha a ataques hipobúlicos (onde a criança de forma agitada se joga ao chão, esperneia, berra descontroladamente), aqui entendido como reações onde há uma diminuição do potencial volitivo, em alguns casos, na criança se manifesta de forma tão intensa que aparentemente regride ao período anterior.

Apesar de considerar os três momentos importantes para o desenvolvimento da criança, ele opta por analisar a crise do primeiro ano a partir do aspecto da linguagem, por ter esta uma maior vinculação com a formação da consciência e das relações sociais da criança. Ele parte da indagação: *Como se produz o nascimento da linguagem?* E explana algumas teorias a respeito de que são excludentes umas das outras.

A primeira teoria que apresenta é a de base associativa, que parte do princípio de que a relação entre a palavra e seu significado é uma mera associação entre o objeto e a palavra que o denomina. Ele dá o exemplo da criança que vendo um relógio faz a associação deste com o som da palavra ouvida “relógio”. Para ele, esta teoria apenas possibilita o desenvolvimento do vocabulário, ou seja, o seu enriquecimento, o aumento de palavras associadas, entretanto, não favorece o desenvolvimento entendido como a produção de algo novo em cada estágio sucessivo. Desta forma, a linguagem infantil está reduzida a uma acumulação de movimentos articulatórios e fônicos, como também a conservação da associação entre o objeto e a palavra que o denomina.

Entendendo que esta teoria já se encontra superada e que delas as teorias são sucessivas, aproveita a idéia de que o significado da palavra se adquire de uma vez para sempre. Vygotski (1996) cita um segundo grupo de teorias representado por W. Stern. Este acredita que o mais importante é a descoberta que a criança faz de que cada coisa tem um nome e que entre o signo e seu significado há uma conexão. Aqui se apresenta a função simbolizadora da linguagem, onde todos os objetos podem ser designados com um signo ou um símbolo. Tal contestação se contrapõe à teoria associacionista no sentido que sustenta de que o desenvolvimento da linguagem não é uma acumulação lenta e gradual de relações associativas, mas que mesmo depois do descobrimento da palavra, se produz o crescimento em saltos do vocabulário infantil.

Outro ponto importante levantado por Stern (apud Vygotski, 1996) é a passagem de um estado passivo de aprendizagem do vocabulário para o estado ativo, ou seja, a criança é capaz de ampliar seu vocábulo perguntando os nomes de objetos que não lhe foram ainda denominados, dando uma demonstração de que é capaz de

compreender que cada objeto deve ter um nome. De acordo com Vygotski (1996), Stern considera este o primeiro conceito geral da criança. Um último ponto importante assinalado por Stern, segundo Vygotski (1996), é o fato de que a criança começa a perguntar os nomes dos objetos, o que indica que ela, em função do crescimento ativo de sua compreensão das palavras, de seu léxico, começa a perguntar sobre a definição dos objetos desconhecidos, por exemplo, “O que è?”.

A respeito da teoria de Stern, Vygotski (1996) diz que a considera muito importante para perceber se houve ou não uma virada fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança, entretanto, faz uma crítica indicando que considera muito precoce, a afirmação de que a criança de um ano e meio seja capaz de descobrir o sentido da linguagem. Ele cita ainda Piaget e Wallon, que fizeram experimentos comprovando que mesmo crianças em idade escolar, às vezes, não compreendem o caráter convencional da linguagem e citam como nome do objeto um atributo deste. Dá o exemplo da criança que após ser indagada do motivo da vaca se chamar *vaca*, explica a denominação a partir dos atributos do animal, assegurando que o motivo de seu nome é por dar leite ou por ter chifres. Tais experimentos confirmam a observação de Vygotski (1996), de que a criança no primeiro ano de vida não compreende o convencionalismo da linguagem. O principal defeito da teoria de Stern, a seu ver, seria o fato de que ela não explica como se forma na criança o conceito geral da linguagem, a compreensão do nexos entre signo e seu significado. Ao invés disso, admite que tal compreensão parte da dedução da criança e que pressupõe que esta, antes mesmo de dominar a linguagem, já domina o conceito e o significado da linguagem. Vygotski (1996) finaliza sua crítica afirmando que a teoria de Stern vai contra as investigações que se fez sobre a linguagem da criança, quando afirma que o desenvolvimento da linguagem termina aos cinco anos de idade,, quando os dados das investigações mostram que somente na idade escolar é que é possível a elaboração de diversos conceitos novos. Vygotsky (1996, p. 324) ainda afirma: “A mi juicio, el defecto principal de la concepción de Stern radica en su intento de situar al principio del desarrollo sus aspectos más importantes.”

Ainda nesse estudo, Vygotski (1996) apresenta algumas críticas a outros autores, de forma sucinta, porém não menos profunda. Em continuidade, apresenta suas investigações sobre o momento do nascimento da linguagem, para que seja possível assinalar os pontos centrais da crise do primeiro ano.

Vygotski (1996) explica que no desenvolvimento da linguagem infantil há dois momentos claramente perceptíveis, que são o período *pré-linguístico*, onde a criança ainda não tendo dominado o idioma materno utiliza formas não verbais para se comunicar e o período *verbal*, aquele onde a criança já se apropriou da linguagem dos adultos. Porém de forma não muito perceptível, aparece entre esses dois períodos, a *linguagem autônoma infantil*, que é quando a criança impõe ao adulto o seu idioma. Esse período é que vai ajudar a entender como a criança passa para o período verbal. Nele, a criança que ainda não se apropriou do idioma materno recorre a uma linguagem peculiar para se comunicar.

A linguagem autônoma infantil possui quatro peculiaridades apresentadas por Vygotski (1996) com base nos estudos de Charles Darwin (1881), que investigou o desenvolvimento da linguagem de seu neto:

La composición fónica de las palabras utilizadas por el niño se diferencia radicalmente de la composición fónica de nuestras palabras; esa era su *primera particularidad*.

...

La *segunda* peculiaridad más esencial e importante que atrajo la atención de Darwin fue el hecho de que las palabras del lenguaje autónomo se *diferencian de nuestras palabras también por su significado*.

...

De las dos diferencias señaladas, deriva la tercera peculiaridad del lenguaje autónomo infantil, tan justamente valorada por Darwin; si este lenguaje se diferencia fónica y semánticamente del nuestro, entonces la comunicación con ayuda de tal lenguaje debe diferenciarse mucho de la comunicación con ayuda de nuestro lenguaje. La comunicación sólo es posible entre el niño y las personas que comprenden el significado de sus palabras... Así, pues, hemos encontrado la tercera peculiaridad del lenguaje autónomo: éste admite la comunicación, pero en formas distintas y de carácter distinto, que aquella comunicación que se hace posible para el niño más tarde.

...

Y, por fin, la última peculiaridad, la cuarta de las peculiaridades básicas, distintivas del lenguaje autónomo consiste en que la relación posible entre las palabras aisladas también es sumamente peculiar. Este lenguaje es habitualmente agramático, no tiene el procedimiento objetivo de unir las palabras y significados aislados en un lenguaje coherente (loa adultos utilizan para ello la sintaxis y la etimología). (Grifos do autor). (VYGOTSKI, 1996, p. 326-327).

Ainda a respeito da terceira peculiaridade, Vygotski (1996) afirma que a criança antes de dominar nossa articulação e nossa fonética, já domina alguns rudimentos tanto de palavras como de significados, porém, não coincidentes com os dos adultos. Desta forma, somente em situações concretas, quando o objeto pode ser visualizado, é que se faz possível a comunicação da criança com o adulto, o que dificulta muito o entendimento, ou seja, a comunicação entre os dois. Ele apresenta então sua hipótese:

En mi opinión la hipótesis más válida es la que demuestra que todas las manifestaciones hipobúlicas del niño derivan de las dificultades de entendimiento recíproco. (Grifos do autor). (VYGOTSKI, 1996, p. 328).

Vygotski (1996) compartilha da idéia de que a linguagem autônoma – entendida como aquela estruturada a partir de leis próprias, portanto distintas das que regem a linguagem autêntica, uma vez que traz consigo outro sistema fônico, um significado diferente e também outras formas de comunicação e coesão – é um período muito importante para o desenvolvimento da criança e é a principal formação nova desta etapa do desenvolvimento infantil.

A esse respeito escreve Vygotski:

Es un hecho demostrado que cada niño pasa en su desarrollo por un período de lenguaje autónomo. Su principio y fin marcan el principio y fin de la crisis del primer año de vida. Resulta imposible determinar si el niño que se expresa en lenguaje autónomo tiene o no tiene lenguaje, ya que no tiene lenguaje en el sentido que nosotros adjudicamos a esa palabra, pero tampoco está en el período no verbal porque a pesar de ello habla; nos encontramos, por tanto, con la buscada formación transitoria que señala los límites de la crisis. (VYGOTSKI, 1996, p. 331).

A linguagem autônoma utilizada pela criança nesse período tem a função de indicar ou mesmo nomear os objetos que estão à vista dela, mas essa linguagem carece de significado. A linguagem autônoma diferencia-se da linguagem formal e é segundo Vygotski (1996, p. 332) “... la ausencia de relaciones de comunalidad entre los significados aislados de las palabras.” Ou seja, “comunalidad”, que poderíamos traduzir

por algo próximo a *sensu comum*, seriam as relações existentes entre os significados das palavras, como por exemplo entre *móveis* e *cadeira*. Na linguagem autônoma, a criança não é capaz dessa compreensão, desta associação, portanto faz construções lingüísticas nem sempre compreensíveis.

Vygotski (1996) também esclarece que a linguagem autônoma infantil não é só uma etapa do desenvolvimento da linguagem da criança, mas também é uma etapa peculiar do desenvolvimento do pensamento dela. Nessa linha de raciocínio, Marx, citado por Vygotski (1996), afirma que: “la conciencia es la relación con el medio” (VYGOTSKI, 1996, p. 338). Para o autor, o estudo das mudanças na linguagem da criança e em sua consciência são pontos importantes para que possamos entender as demais mudanças do desenvolvimento de criança, tais como a dentição, o andar e demais outras.

Ainda sobre a linguagem autônoma, é importante ressaltar que ela desaparece quando se forma a linguagem autêntica e também ao término da idade crítica. Ela ocorre durante a crise do primeiro ano e seu início e fim estão atrelados ao início e fim da crise do primeiro ano de vida da criança.

El logro de la edad crítica jamás perdurará en la etapa siguiente de su vida, mientras que los logros conseguidos en edades estables se conservan. En la edad estable el niño aprende a caminar, hablar, escribir, etc. En la edad de transición el niño adquiere el lenguaje autónomo, pero si éste se conserva a lo largo de toda la vida es anormal. (VYGOTSKI, 1996, p. 339).

Na verdade, as conquistas das idades críticas não desaparecem, mas transformam-se em novas formações.

A criança, nesses primeiros meses de vida, necessita da linguagem para se comunicar e para desenvolver seu pensamento, assim como aprender a andar para se locomover. Nesse sentido, a crise do primeiro ano colabora para o desenvolvimento social da criança, de sua personalidade e de sua consciência.

2.2.3- A crise dos três anos

Sobre a crise dos três anos, Vygotski (1996) tem como proposta analisá-la a partir de três pontos de vistas importantes. A princípio, que toda mudança que ocorre

nessa crise é agrupada em torno de uma formação nova transitória. Como já foi explicado, as formações decorrentes dos períodos de crise não são permanentes como as oriundas dos períodos estáveis, são transitórias e desaparecem ao término deste período. Segundo, que se deve estudar como mudam as linhas centrais e secundárias do desenvolvimento da criança. E por fim, sempre olhar para um determinado período da idade crítica, a partir da sua relação com o período seguinte, levando-se em conta a zona de desenvolvimento proximal.

Compreender o que a criança já sabe fazer por si só, assim como o que para ela se apresenta ainda como um desafio, é de suma importância para que o adulto contribua de forma positiva nesse período de crise, pois de acordo com Mukhina (1996), o adulto deve mediar a relação da criança em crise com o meio, concedendo a ela uma maior autonomia na realização das tarefas, que outrora eram classificadas como inadequadas para sua idade. Desta forma, as atitudes negativas e de confronto desses períodos se suavizam.

Uma educação apropriada, quando o educador capta a tempo as crescentes possibilidades da criança e as satisfaz propondo-lhe novas atividades e novas relações, permite suportar mais facilmente e encurtar essa fase educacional. (MUKHINA, 1996, p. 151).

Para um melhor entendimento do que ocorre com a criança aos três anos, Vygotski (1996) aponta a importância de se observar atentamente a situação do desenvolvimento interior e exterior no meio dos quais ocorre a crise.

O processo de formação nova, que envolve a crise dos três anos caracteriza-se por manifestações de negativismo, teimosia, rebeldia e insubordinação, além de outros menos importantes.

O negativismo é o primeiro sintoma que se apresenta nessa idade crítica, é uma manifestação de oposição a tudo ao que lhe propõem os adultos. Se, por exemplo, uma criança deseja muito fazer algo e se recusa pelo fato de um adulto ter lhe feito o convite, isso caracteriza uma manifestação de negativismo, pois a criança se recusa apenas para se opor ao adulto, nem que para isso vá contra a sua própria vontade, contra seu desejo afetivo. No negativismo a reação da criança não é contrária ao conteúdo da proposta, mas por tal proposta vir de um determinado adulto. Quando o negativismo é muito

acentuado, a criança dará uma resposta contrária a tudo o que o adulto lhe propuser em tom autoritário. Porém, quando se fala em negativismo, há que se tomar cuidado para que o mesmo não seja interpretado como desobediência habitual, pois não há similaridade entre negativismo e as atitudes de desobediência habitual da criança. Há dois momentos que diferenciam essas duas categorias: o fato do negativismo vincular-se à atitude social da criança e o fato de que nele, a criança não atua em direção a impulsos diretos de seu afeto, senão contra seu próprio desejo. Vygotski explica essa diferenciação:

La reacción negativa se diferencia de la desobediencia habitual por dos momentos esenciales. Se destaca en primer lugar la actitud social, la actitud hacia otra persona... El negativismo es un acto de índole social: va dirigido principalmente a la persona y no al contenido de su ruego. El segundo momento esencial es la nueva actitud del niño hacia su propio afecto... El negativismo es una reacción, una tendencia, cuyo motivo está al margen de la situación dada. (VYGOTSKI, 1996, p. 370).

Essa diferenciação é necessária para uma correta categorização desse sintoma da crise dos três anos. A reação da criança está à margem da situação que a envolve, independe de seu desejo.

Nesse sentido, uma postura autoritária do adulto em dada situação pode tornar mais desgastante a passagem pela crise, tanto para a criança que se sentirá incompreendida, como para o professor, pais e demais adultos que com ela convivam, e que se sentirão incapazes de lidar com a situação. Um exemplo que pode clarear ainda mais esta afirmação, que foi apresentado por Mello e outros (2008), no XIV ENDIPE, em Porto-Alegre, é uma situação filmada em uma creche pública da cidade de São Carlos, parte de um projeto piloto sobre a crise dos três anos.

A filmagem refere-se a uma cena de um menino de quatro anos que ao chegar à sala de aula encontra uma amiguinha brincando com um bichinho de pelúcia. Quando o menino pede para brincar com o bichinho, a colega se recusa a emprestar-lhe. Aborrecido com a menina, ele entra numa cabaninha montada na sala e permanece lá por aproximadamente vinte minutos. Nesse período de tempo, a professora da sala se dirige ao menino, pergunta o motivo de tal recolhimento e o convida a voltar para a

brincadeira, ao que o menino se recusa. Por algumas vezes ainda, professora e demais crianças da sala se dirigem ao menino convidando-o para a brincadeira. A própria dona do brinquedo também o chamava para brincar prometendo emprestar o bichinho de pelúcia, mas ele apesar de muito desejar, continuava a apresentar sua manifestação de negativismo. Ocorre que quando resolveu sair da cabana, o menino buscou diretamente nas mãos da colega, o brinquedo que tanto havia desejado e pôs-se a brincar juntamente com ela.

Analisando a situação pode-se perceber claramente uma manifestação de negativismo, quando o menino se recusa a voltar para a brincadeira para deixar claro a todos sua insatisfação com a atitude da colega, que se recusou inicialmente a emprestar seu brinquedo. Apesar de querer muito brincar, ele não o faz para se contrapor à pessoa que o havia magoado. A postura da professora de não se colocar de forma autoritária, obrigando-o a sair da cabana ou, mesmo minimizando seus sentimentos, ridicularizando-o frente aos colegas, foi de extrema importância para que ele passasse por esse momento, se sentindo respeitado em sua decisão de não participar da atividade. Da mesma forma, o fato da professora buscar integrá-lo novamente à atividade, chamando-o várias vezes para a brincadeira, demonstra para a criança que ela é importante para o adulto e ajuda a fazer com que ela não se sinta esquecida, invisível na sala de aula. Deste simples exemplo, pode-se perceber a importância do papel do adulto como mediador no desenvolvimento da criança. Percebe-se, também, a importância de um ambiente cuidadosamente organizado no sentido de oferecer à criança um espaço onde ela possa se encontrar em recolhimento por alguns minutos e assim, longe da situação de conflito, se acalmar novamente. No caso apresentado é o espaço da cabana montada dentro da sala.

Outro sintoma da crise dos três anos é a teimosia, que é uma reação da criança de exigir algo não por desejá-lo intensamente, mas por haver exigido inicialmente, por ser uma exigência dela, ou seja, ela insiste em sua exigência e o motivo de sua insistência se deve por sentir-se obrigada por sua primeira decisão. Enquanto no negativismo existe uma tendência social, por se contrapor ao outro, na teimosia a tendência é da criança consigo mesma. Vygotski (1996, p. 371) cita o exemplo de uma criança que se recusa a voltar para casa, apesar dos insistentes pedidos de um adulto e ainda que mesmo este apresente argumentos que lhe convençam que deve voltar para casa, ela não o faz por ter inicialmente se recusado a atender tal pedido.

Na teimosia, a criança se sente obrigada por sua primeira decisão, apesar de saber-se errada. Contudo, há que se diferenciar a teimosia da perseverança habitual e há dois momentos que elucidam essa diferença.

O primeiro refere-se à motivação: se a criança insiste em algo por desejá-lo muito, não se trata de teimosia, pois, assim como no negativismo, nos momentos de teimosia ela age não em função da satisfação da realização de um desejo, mas para se contrapor ao adulto. Quando a criança insiste em seu desejo, então nesse caso não é teimosia, mas sim perseverança, pois há uma motivação. É o caso de outro exemplo que Vygotski cita em seu texto (1996, p. 371), de uma criança que não atende ao pedido de um adulto, que lhe chama para voltar para casa, por estar motivada a andar de trenó no quintal. Nesse caso, andar de trenó é a maior motivação da criança, é a realização de seu desejo, o que faz ser sua recusa uma manifestação de perseverança e não teimosia.

O segundo momento que diferencia a teimosia da perseverança habitual é o fato de que na teimosia, a criança faz o contrário do que lhe pedem os adultos, por uma tendência a si mesma, por ter adotado ela mesma uma exigência, diferente também do que ocorre no negativismo, onde a negação é uma tendência social, contra a pessoa. Na perseverança, a criança se contrapõe ao adulto não por uma tendência a si mesma, mas pela motivação de fazer algo que lhe agrade.

A rebeldia é o outro sintoma da crise dos três anos, Vygotski (1996, p. 371) assinala que “El tercer momento suele denominarse con la palabra alemana *Trotz*. Este síntoma se considera tan decisivo para la edad que toda la fase crítica se denomina *Trotz alter* que significa edad de la rebeldía”. (grifo do autor).

Em muitas famílias onde impera uma educação autoritária, a rebeldia é o sintoma mais presente durante a crise dos três anos. Uma criança que antes era dócil e amável torna-se rebelde, descontente com tudo e todos, se opondo a tudo o que lhe propõem. Manifesta-se através de um descontentamento da criança, revelado em gestos e palavras depreciativas, em resposta às imposições e às mudanças internas que estão ocorrendo no interior de seu desenvolvimento. Suas atitudes envolvem réplicas insolentes e tendenciosas e nela a criança expressa sua rebeldia contra tudo o que antes gostava.

A rebeldia, diferentemente do negativismo, é impessoal, não é dirigida ao adulto ou a uma pessoa determinada, mas sim contra as normas educativas estabelecidas para a criança, contra o modo de vida, o regime de vida que foi lhe imposto até os três anos, contra as brincadeiras que lhe interessavam antes. Enquanto a teimosia está

dirigida ao exterior e a tendência a si mesmo, a rebeldia tem um caráter tendencioso. As manifestações de descontentamento da criança são tendenciosas.

O quarto sintoma descrito por Vygotski (1996) é a insubordinação. A criança aspira ser independente, quer fazer tudo por si mesma e ao ser contrariada, se expressa em forma de birras, manifestando uma crise de oposição caracterizada pela necessidade de afirmação e independência. A criança se posiciona sempre contrária às propostas dos adultos que freqüentemente recebem um *não* como resposta.

Vygotski (1996) ainda cita outros sintomas, porém de importância secundária, que são o protesto violento e despotismo entre tantos outros. Menciona também, um segundo conjunto de sintomas que são mais vistos como consequência dos sintomas principais, que derivam da tentativa da criança de ser independente, das mudanças das relações sociais. A criança se encontra no meio de conflitos internos e externos e tal situação provoca nela reações neuróticas que têm caráter doentio:

... por ejemplo, la enuresis, o sea, la incontinencia urinaria. Un niño acostumbrado a realizar correctamente sus necesidades vuelve al período inicial de su desarrollo cuando la crisis toma formas extremas. Los temores nocturnos, el sueño agitado y otros síntomas neuropáticos, como dificultades de expresión, tartamudeo, una extrema manifestación de negativismo, de terquedad, los llamados excesos hipobólicos, que recuerdan en apariencia ataques convulsivos, pero que no lo son en realidad (el niño se tira el suelo, pateo, da puñetazos) sino representan manifestaciones extremas de negativismo, terquedad, agudización, desvaloración, protesta de las cuales hemos hablado ya. (VYGOTSKI, 1996, p. 373-374).

Mukhina (1996) como já citado anteriormente sugere que o adulto dê maior autonomia à criança no sentido de amenizar tal sintoma, e diz que “Além de protestar contra a tutela excessiva, a criança às vezes faz coisas proibidas só para demonstrar sua independência”. (MUKHINA, 1996, p. 150). É a fase do *não*, do *eu*, onde por necessidade de auto-afirmação, tenta impor seu ponto de vista, tenta fazer valer seus caprichos ou sua oposição.

Numa avaliação superficial, pode-se concluir que a crise dos três anos tem um caráter negativo em função das manifestações indesejáveis, porém é importante mais uma vez reiterar, que tais sintomas são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade da criança nessa idade, pois são apenas uma demonstração do desejo de

independência da criança, por haver já ultrapassado as normas e formas do comportamento da idade anterior. Nesse sentido, eles são a base para a formação do novo comportamento. A crise dos três anos modifica a atitude social da criança frente as pessoas de seu entorno e frente aos pais, produz a crise da personalidade, do eu: "... es producto de la reestructuración de las relaciones sociales recíprocas entre la personalidad del niño y la gente de su entorno." (VYGOTSKI, 1996, p. 375).

Nesses períodos de desenvolvimento, o adulto deve estar atento à sua conduta e modo de agir com a criança. O fato de continuar a dar-lhe o mesmo tratamento que dava anteriormente, pode prolongar as manifestações "negativas". O olhar sensível do educador buscando promover na criança sua autonomia tende a suavizar tais aspectos.

Finalizando, Vygotski (1996) reforça sua opinião de que as crises são mudanças de índole internas que têm como essência a reestruturação da vivência interior, que radica na mudança da relação da criança com o meio, ou seja, das mudanças de suas necessidades e de suas motivações.

Após esta breve apresentação das crises das idades, que esperamos tenha instigado os leitores para uma leitura mais aprofundada, abordaremos no próximo capítulo a metodologia de pesquisa utilizada em nosso trabalho, que tem como fio condutor da investigação, a perspectiva histórico-cultural.

Capítulo 3

Metodologia de Pesquisa

3.1-A pesquisa na perspectiva histórico-cultural

A metodologia de pesquisa deste trabalho está pautada numa concepção histórico-cultural. Histórico por entendermos que o ser humano faz parte da história e é resultado das relações sociais, entendidas como relações inter e intrapessoal. Nesse sentido, o ser humano está em constante relação dialética com o mundo exterior e com o seu mundo interior. É o social que forma o indivíduo, bem como o indivíduo que forma o social. Como esclarece Vygotski (1995, p. 67), “Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico”. Cultural, porque de acordo com Vygotski (1995), a cultura dá origem a novas formas de conduta, de comportamento e modifica a atividade das funções psíquicas do indivíduo. Nesse sentido, o olhar do pesquisador deve ser para o todo e não para uma parte apenas da situação das relações das pessoas.

A perspectiva histórico-cultural é abrangente, pois conduz sua análise do objeto de estudo, relacionando o todo às partes e cada parte em relação aos demais todos envolvidos nesse processo, ou seja, não se detém apenas em uma estrutura fixa, mas amplia o seu olhar para as relações que estão ocorrendo e influenciando o objeto de estudo. Seu foco primordial é a cultura, mas não desconsidera os aspectos biológicos envolvidos nesse processo amplo de relações entre os homens. Portanto analisa as relações entre os indivíduos e o indivíduo em particular, sua formação histórica, sua constante transformação social, cultural, material, cuja base é marxista, aprofundando diferentes aspectos do desenvolvimento do homem e da vida humana, tais como: pensamento, corpo, atividade do indivíduo, atividade mediada, trabalho, entre outros.

A matéria não é estática, mas está sempre em constante dinamismo. Daí a preocupação de Vygotski (1996) em procurar uma metodologia de pesquisa, que suprisse essa necessidade de olhar o desenvolvimento psicológico do indivíduo não mais separado do seu fator histórico-cultural.

Concordamos com Vigostky (1995, p. 62) quando afirma que:

...el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad. Así pues, nos vemos en la necesidad de buscar y encontrar una fórmula metodológica nueva para el experimento psicológico.” (VYGOTSKI, 1995, p. 62).

Em nossa pesquisa também compartilhamos dessa visão histórico-cultural do desenvolvimento da criança, razão pela qual realizamos entrevistas semi-estruturadas e filmagens do cotidiano do desenvolvimento da criança, das práticas docentes, da ambientação da sala para conhecermos o contexto onde ocorrem as crises das idades. Na análise, buscamos entender o professor como sujeito histórico, produtor de cultura, portanto, a análise dos dados, apresentada no próximo capítulo desta pesquisa, procurou considerar as concepções das professoras, os espaços e contextos onde ocorrem essas relações, bem como, a intencionalidade da ação docente em meio a este contexto. Entendemos, assim como Vygotski (1995), que a conduta do indivíduo só pode ser compreendida como história da conduta e que essa investigação histórica é o fundamento do estudo teórico.

Desta forma apresentaremos, agora, a caracterização da creche onde foi realizada a coleta de dados e em seguida, a explanação dos instrumentos de pesquisa por nós utilizados.

3.2- Caracterização da creche

3.2.1. O espaço físico da creche

A coleta de dados foi feita na creche de uma universidade pública do interior paulista. A creche atende 121 crianças de três meses a seis anos⁴ de idade, filhos de funcionários, docentes e alunos dessa universidade seguindo o seguinte critério de distribuição de vagas: 60% (sessenta por cento) para os servidores técnico-administrativos, 20% (vinte por cento) para os servidores docentes e 20% (vinte por cento) para os discentes.

A creche foi inaugurada no ano de 1992 tendo uma área total construída de 1.165,28 m², distribuídas da seguinte forma:

⁴ A creche mantém até o momento, o atendimento a crianças de seis anos em respeito ao artigo 5º, da Lei nº 11.274/2006, que estabelece o prazo de até 2010 para a implantação da obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos seis anos. (Vide portaria GR Nº 822/08, de 02 de janeiro de 2008 do Gabinete da Reitoria - UFSCar).

Espaços	Equipamentos
Parque	Ampla área verde, montado com banco de areia, gangorras, casinhas, escorregadores, balanços e gira-gira.
Área de varanda	Para uso do berçário até grupo três: montado com um banco de areia e um balanço.
Cozinha	Montada com um fogão industrial, exaustor industrial, armários, geladeira, pias com bancadas, mesa, cadeiras e vários eletrodomésticos para a preparação de alimentos. Possui um depósito de mantimentos com armários.
Copa	Mesa grande, com cadeiras, armários, geladeira, microondas, bebedouro e <i>freezer</i> .
Lavanderia	Montada com máquina de lavar, secadora, armários, tanques, balcões de serviço, mesa e sofás
Depósito de produtos de uso comum	
Depósito de material de manutenção	
Depósitos de material didático	
Chefia	Montada com uma mesa, armários e um computador.
Secretaria	Mesas, armários, copiadora, arquivos e um computador.
Sala de coordenação	Possui mesas, armários e um computador.
Sala de professores	Mobiliada com uma mesa para reuniões, cadeiras, armários, lousa e um computador.
Banheiros de adultos	
Sala de lactário	Possui geladeira, fogão, micro-ondas, pias, armários e outros eletrodomésticos de uso na cozinha.
Refeitório	Montado com várias mesas quadradas que comportam quatro crianças, cadeiras infantis, ventiladores de teto, armários, mesas maiores e um balcão que faz a interligação com a cozinha.
Sala de enfermagem	Sala de atendimento (possui maca, pia e armário com

	<p>instrumentos de socorros),</p> <p>Banheiro com chuveiro, vaso sanitário e pia.</p> <p>Depósito de medicamentos mobiliado com armários e pias.</p>
Sala do sono	Com vários colchões dispostos pelo chão devidamente preparados com lençóis e travesseiros, atende as crianças do grupo de dois anos de idade para cima.
Biblioteca	Sala composta por seis computadores, uma televisão, dois aparelhos de DVD, um aparelho de vídeo cassete, mesas e cadeiras, armários com livros infantis, tapete de borracha e almofadas.
Berçário	<p>Sala de aula mobiliada com armários, pias, ventilador, colchão, cadeirões, cadeiras para professoras, espelho, filtro de água, barras de apoio e brinquedos diversos.</p> <p>Sala do sono mobiliada com berços e carrinhos.</p> <p>Banheiro com trocador, banheira e pia.</p> <p>Sala de amamentação mobiliada com poltronas, mesinha e um banheiro de adulto.</p> <p>Varanda.</p>
Sala do grupo 1	<p>Sala de aula mobiliada com mesas e cadeiras das crianças, armários de brinquedos diversos, filtro de água, cabaninha e espelho.</p> <p>Sala do sono mobiliada com colchões expostos no piso, ventilador, carrinhos e cadeiras de adulto. Esta sala possui um banheiro com sanitário e pias infantis, e em separado trocador, armários e banheiras que estão fora de uso.</p> <p>Banheiro com vasos sanitários, pias, banheira a trocador.</p> <p>Varanda.</p>
Sala do grupo 2	<p>Sala de aula mobiliada com mesas e cadeiras para as crianças, armários, filtro de água, ventilador, brinquedos diversos e espelho.</p> <p>Banheiro com sanitários infantis pias, trocador e</p>

	armários. Varanda.
Sala do grupo 3	Sala de aula mobiliada com mesas e cadeiras para as crianças, armários, filtro de água, ventilador, brinquedos diversos e espelho. Banheiro com sanitários infantis pias, trocador e armários. Varanda.
Sala do grupo 4	Sala de aula mobiliada com mesas e cadeiras para as crianças, armários, lousa de giz, filtro de água, cabaninhas e brinquedos diversos. Banheiro integrado com passagem para as duas salas contendo chuveiro, vasos sanitários infantis e pias. Varanda.
Sala do grupo 5	Sala de aula mobiliada com mesas e cadeiras para as crianças, armários, lousa de giz, filtro de água, cabaninhas e brinquedos diversos. Banheiro integrado com passagem para as duas salas contendo chuveiro, vasos sanitários infantis e pias. Varanda.
Sala do pré	Sala de aula mobiliada com mesas e cadeiras para crianças armários, filtro de água, cabaninha e brinquedos diversos. Banheiros separados de meninos e meninas, com um sanitário e uma pia cada um. Varanda.

O horário de funcionamento da creche no período da manhã é das 7h45 às 12h e no período da tarde é das 13h45 às 18h. No horário do almoço, as crianças ficam sob a responsabilidade de seus pais ou responsáveis. A creche atende as crianças de fevereiro a dezembro. No mês de janeiro permanece fechada para dedetização e outros serviços.

O quadro de funcionários da creche é composto por:

Setores	Funcionários
Chefia administrativa	Uma diretora (um membro do quadro ativo e permanente da universidade).
Servidores docentes do Ensino Básico	Seis professoras efetivas. Doze professoras substitutas contratadas com vínculo de dois anos com a universidade.
Servidores técnico-administrativos	Uma Pedagoga. Uma Auxiliar de cozinha. Uma Auxiliar de enfermagem. Uma Auxiliar de lactário. Três Auxiliares de creche. Duas Cozinheiras. Uma Enfermeira. Um Assistente administrativo. Três funcionários do Pessoal de Apoio.
Conselho Deliberativo da creche	Composto por 10 membros, sendo que: 50% de representantes internos da Unidade, sendo considerados membros efetivos a chefia administrativa, a pedagoga e a enfermeira (os demais representantes internos são escolhidos por meio de eleição) e 50% de representantes de pais usuários da creche.

A creche conta ainda com estagiários de cursos de graduação e alunos bolsistas desta universidade, que muito contribuem nas atividades desenvolvidas. Cabe ressaltar que alguns dos funcionários administrativos são terceirizados de firmas particulares.

3. 2.2 O perfil das professoras participantes da pesquisa

Quanto aos dados referentes às professoras participantes dessa pesquisa, optamos por apresentá-los de uma forma mais genérica, a fim de preservar a identidade das mesmas. Optamos, também, por utilizar nomes fictícios de modo a não possibilitar alguma identificação nas transcrições das entrevistas. Para delinear o perfil dessas

profissionais levantamos alguns dados sobre a faixa etária, formação e tempo de trabalho docente na educação e mais especificamente na educação infantil.

Convém explicitar que das oito profissionais entrevistadas, uma não está enquadrada na função docente, e sim na de técnico-administrativo, por ser auxiliar de creche, porém, na presente pesquisa optamos por fazer referência a todas as entrevistadas utilizando o termo *professora* ou *docente*, para facilitar a compreensão da leitura e por entendermos que a atuação desta profissional é, na prática, similar à das docentes.

Os dados coletados para a categorização das professoras são apresentados no quadro que segue abaixo:

Quadro 1 - O perfil das professoras

Idade	A faixa etária das professoras é de 24 a 64 anos.
Tempo de carreira docente	Das oito professoras entrevistadas, duas são iniciantes, tendo começado a carreira neste ano. Das demais profissionais, algumas já lecionaram em outros níveis de ensino e a experiência docente delas, vai de três a vinte e cinco anos de carreira.
Tempo de docência na Educação Infantil	O tempo de docência na Educação Infantil vai de um a dezesseis anos.
Formação	A formação das docentes resume-se a: <ul style="list-style-type: none"> • Cursos de graduação em Pedagogia, em Letras e em Economia. • Cursos de especialização em Educação Infantil, em Ensino e Aprendizagem e em Psicopedagogia. • Curso de Magistério. • Curso técnico de Auxiliar de Enfermagem.

3.2.3 O perfil dos grupos pesquisados

A escolha dos grupos participantes desta pesquisa se deu pelo fato de atenderem crianças de faixa etária correspondente às crises do desenvolvimento que pretendíamos investigar, a saber, a crise de um e três anos. Os grupos estão divididos de acordo com a seguinte designação: berçário, grupo um, grupo dois e grupo três. As rotinas de trabalho abaixo descritas são flexíveis de modo a buscar atender as necessidades das crianças, da creche e dos docentes.

Berçário

O grupo do berçário atende crianças de três a doze meses, sendo que as que completam 1 ano no segundo semestre são mantidas nesta sala para não precisarem se adaptar a um novo grupo por um breve período de tempo. O berçário era composto, à época desta pesquisa por treze crianças sendo que destas, duas freqüentavam a creche em período integral, 7 somente no período da manhã e quatro somente a tarde. No período da manhã são nove crianças freqüentes e no período da tarde seis crianças.

As profissionais que trabalham nesse grupo são quatro, duas professoras no período da manhã e duas professoras no período da tarde, sendo que ainda há uma estagiária em cada período e bolsistas que acompanham a turma.

A rotina de trabalho com as crianças do berçário constitui-se da seguinte forma:

Quadro 2 – Rotina do Berçário

Horário	Atividade
7h45	Chegada das crianças com recepção na sala da turma com brinquedos.
8h30	Hora do lanche (frutas).
9h	Brincadeiras com brinquedos da sala, músicas e outras atividades.
10h15	Hora do almoço.
11h	Troca de fraldas ou roupas (feita de acordo com a necessidade em outros momentos).
11h30	Espera da chegada dos pais com brinquedos, músicas e outras atividades.
	FECHAMENTO DA CRECHE.
13h45	Recepção das crianças em ambiente preparado com colchões e brinquedos. São cantadas músicas infantis.

14h30	Lanche (fruta) oferecido no cadeirão ou no carrinho, dependendo da idade da criança.
14h50	É oferecido água às crianças e as mesmas são colocadas no chão.
15h15	São oferecidos carrinhos para as crianças que desejarem dormir.
16h15	Jantar.
17h30	Hora da espera da chegada dos pais.

Grupo 1

O grupo 1 composto por crianças de um a dois anos, é formado por catorze crianças, sendo onze frequentes em período integral, um só pela manhã e duas que só à tarde. A turma da manhã tem doze e a da tarde treze crianças. São cinco as professoras desse grupo, três no período da manhã e duas professoras no período da tarde, sendo que ainda há uma estagiária no período da tarde.

Quadro 3 – Rotina do Grupo 1

Horário	Atividade
7h45	Chegada das crianças com recepção na sala de aula, onde há brinquedos dispostos pelo chão e prateleiras.
8h30	Atividades diversas como passeio pelo campus, pintura, música, expressão corporal etc.
8h50	Lavam as mãos e cantam músicas para o lanche.
9h	Hora do lanche (frutas).
9h20	Troca de fraldas, se necessário.
9h30	Hora do sono para as crianças que sentem sono, ou atividade livre para as crianças que ficam acordadas.
10h30	Lavam as mãos e cantam músicas para o lanche.
10h45	Hora do almoço.
11h15	Escovação dos dentes (a partir do 2º semestre).
11h30	Chegada dos pais (momento de espera livre na sala).
	FECHAMENTO DA CRECHE.
13h45	Recepção das crianças em ambiente preparado com colchões e brinquedos. São cantadas músicas infantis. Atividades referentes aos projetos do grupo.
14h45	Lavam as mãos e cantam músicas para o lanche.

15h	Lanche.
15h15	Mamadeira. Hora do sono para as crianças que sentem sono. As que não dormem ficam brincando livremente.
16h30	Troca de fralda (se necessária) e lavação das mãos para o lanche.
16h45	Lanche (fruta, gelatina ou suco).
17h	Brincadeiras no parque.
17h30	Momento de espera da chegada dos pais.

Grupo 2

O grupo 2, de crianças de dois a três anos, é composto por vinte crianças, sendo que onze frequentam a creche em período integral, quatro só no período da manhã e outras cinco só no período da tarde. No total são quinze crianças de manhã e dezesseis à tarde. São quatro professoras: duas para a turma da manhã e duas professoras e uma estagiária para a turma da tarde.

Quadro 4 – Rotina do Grupo 2

Horário	Atividade
7h45	Chegada das crianças com recepção na sala de aula onde há brinquedos dispostos.
8h45	Lavam as mãos e cantam música para o lanche.
9h	Hora do lanche (frutas).
9h20	Atividades dirigidas diversas.
10h45	Hora do almoço.
11h15	Escovação dos dentes.
11h30	Chegada dos pais, momento de espera livre na sala.
	FECHAMENTO DA CRECHE.
13h45	Recepção das crianças: jogos, livros, massinha de modelar, parque ou outras. Chamada de presença (as crianças utilizam crachás com a identificação do nome de cada uma).
14h45	Lavam as mãos e cantam músicas para o lanche.
15h	Lanche da tarde.
15h15	Escovação dos dentes.
15h30	Atividades variadas de acordo com os projetos em andamento.
16h	Brincadeiras livres no parque.

16h45	Lavam as mãos.
17h	Lanche (fruta, gelatina ou suco).
17h30	Momento de espera de chegada dos pais com atividade livre, brinquedos ou parque.

Grupo 3

O grupo 3, entre três e quatro anos, é formado por vinte crianças. Destas, dez freqüentam a creche em período integral, quatro só no período da manhã e outras seis só no período da tarde. No total são quinze crianças pela manhã e dezesseis à tarde. As professoras que atuam neste grupo são quatro no total. Duas para a turma da manhã e duas professoras e uma estagiária para a turma da tarde.

Quadro 5 – Rotina do Grupo 3

Horário	Atividade
7h45	Chegada das crianças com recepção na sala de aula com brincadeiras, jogos educativos ou alguma atividade não muito dirigida.
9h	Hora do lanche (frutas).
9h10	Atividades dirigidas de acordo com os projetos da turma: leitura de livros, desenhos, recortes, colagens e escrita, entre outros.
10h	Parque com brincadeiras livres.
10h40	Lavam as mãos e cantam músicas chamando para o almoço.
10h45	Hora do almoço.
11h15	Escovação dos dentes.
11h30	Momento de espera de chegada dos pais com atividades livres na sala.
	FECHAMENTO DA CRECHE.
13h45	Recepção das crianças na varanda: jogos, massinhas de modelar e brinquedos.
14h30	Roda de conversa para chamada de presença, explicação da rotina do dia e das atividades que serão realizadas.
14h45	Lavam as mãos e cantam músicas para o lanche.
15h	Lanche.
15h15	Escovação dos dentes.
15h30	Atividade dirigida referente aos projetos da turma.
15h45	Brincadeiras no parque.

16h45	Lavação das mãos.
17h	Hora da fruta ou suco.
17h30	Momento de espera de chegada dos pais com atividades livres ou com as professoras.

3.3-Instrumentos de pesquisa

Fazem parte dos procedimentos metodológicos utilizados para investigarmos as manifestações de crise, tema central dessa pesquisa, as entrevistas com as professoras da creche e as filmagens de cenas do cotidiano das salas.

3.3.1 Entrevistas

Para as entrevistas realizadas com as professoras da creche convidamos as que trabalhavam com crianças de quatro meses a três anos de idade, sendo que oito dessas aceitaram, duas se manifestaram contrárias a participarem da pesquisa por motivos pessoais e outra não participou, por haver ingressado recentemente no quadro de docentes da unidade de atendimento, portanto, ainda não estava familiarizada com o funcionamento da creche.

As entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2008, nos períodos da manhã e da tarde, de acordo com a disponibilidade das professoras participantes e do horário de atividade de estudo a que elas têm direito, já que tanto as professoras efetivas, como as substitutas contratadas por período de 40 horas, mantêm-se na sala de aula um período e têm por direito, no período oposto, 15 horas para preparação de aulas ou estudos. Desta forma utilizamos este período reservado para a preparação do trabalho pedagógico para as entrevistas.

As entrevistas foram gravadas, algumas na biblioteca da creche, outras na sala de sono do grupo 1 e, outras, ainda, na lavanderia da creche.

Os encontros foram previamente agendados e todas as professoras foram informadas do objetivo da pesquisa e do compromisso de responsabilidade da pesquisadora em não divulgar a identificação das mesmas, usando para tanto, nomes fictícios nas transcrições. Para aquelas que não haviam ouvido falar das crises do desenvolvimento infantil fornecemos algumas informações a respeito do assunto, a fim de poderem responder as perguntas mais diretamente ligadas ao tema.

As questões das entrevistas enfocaram três aspectos principais: as informações referentes aos dados pessoais da professora entrevistada, as informações referentes à turma com a qual ela trabalhava e algumas concepções que norteavam seu trabalho com a criança, bem como e principalmente, sua percepção a respeito da crise do desenvolvimento da criança. As questões encontram-se anexadas nesta pesquisa (Apêndice 1).

O primeiro bloco de perguntas pretendeu localizar a faixa etária das entrevistadas, o tempo de carreira no magistério na Educação Infantil e a formação específica de cada uma, a fim de que pudéssemos conhecer um pouco as profissionais da creche e situarmos o local, no sentido de formação, de onde elas falavam. O segundo bloco de perguntas pretendeu esclarecer o perfil da turma, bem como, a rotina de trabalho da professora, para que as análises fossem feitas com um maior conhecimento dos dados. Por fim, o terceiro bloco fez referência às concepções de criança, de ensino, de como cuidar, do papel docente na educação infantil e, buscou acima de tudo, detectar se as professoras percebiam as crises no desenvolvimento da criança, como percebiam e como lidavam com esses momentos, ponto central desta pesquisa.

Como nossa pesquisa focalizou principalmente a análise sobre a percepção das professoras da Educação Infantil e a maneira como elas resolvem os momentos de crises no desenvolvimento da criança, foi necessário primeiramente fazer um levantamento com cada uma delas sobre o conhecimento que tinham das Crises das Idades. Como antes do início das entrevistas percebemos que as professoras estavam um pouco confusas a respeito das crises, sem conseguirem identificar de forma real o que seria a crise em si, resolvemos introduzir nas perguntas da entrevista se elas conheciam ou não, as Crises das Idades. Das oito entrevistadas, cinco afirmaram conhecer sobre o tema, entretanto, no momento da entrevista, as explicações por parte de algumas ficou bem distante da crise trabalhada por Vygotski (1996). Apenas três professoras afirmaram não conhecer as Crises das Idades. Decidimos, então, explicar para as professoras como ocorrem as manifestações de crise nas turmas com as quais elas trabalham. Esta explicação era sempre feita antes que iniciássemos as entrevistas e após as docentes manifestarem seu desconhecimento a respeito do assunto.

Todas as professoras concordaram com a gravação das entrevistas, que foram realizadas individualmente em fita cassete simples e posteriormente transcritas. Durante as perguntas, em alguns momentos, algumas professoras pediram que o gravador fosse desligado e que lhe fosse oferecido um tempo para refletir sobre a questão, pedido esse

que foi por nós atendido. Desta forma, em alguns momentos nas transcrições, que optamos não apresentar neste trabalho, aparece o intervalo de pausa especificado.

3.3.2-Filmagens

Entendendo que apenas as entrevistas não seriam suficientes para coletar dados que fundamentariam a pesquisa e por já termos anteriormente, no ano de 2007⁵, feito um estudo piloto a respeito das crises, inicialmente por meio de entrevistas com professoras e num segundo momento, do uso do instrumento de filmagens para que pudéssemos entender melhor as manifestações de crises nas crianças de um a sete anos de idade, fizemos uso novamente desse recurso.

Realizamos as filmagens no mês de outubro, nos grupos onde as professoras entrevistadas trabalhavam e as mesmas foram feitas com a devida autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças dos grupos envolvidos, com o consentimento da direção da creche, assim como das professoras que participaram ou não das entrevistas desta pesquisa. A fim de manter sob sigilo os nomes das crianças e docentes presentes nas cenas foram utilizados nomes fictícios nas transcrições das filmagens.

Aos adultos que estavam presentes nos momentos de filmagens, solicitamos que agissem dentro da rotina de trabalho da turma, mas temos plena consciência de que a introdução de uma pessoa estranha ao grupo, bem como, a filmagem, causam modificações, tanto nas atitudes dos adultos como nas das próprias crianças da sala. O que por sua vez, não traz nenhum comprometimento aos dados coletados, já que os analisamos levando em conta essa particularidade.

As tomadas de cenas foram realizadas tanto no período da manhã como no período da tarde e procuramos capturar, além das manifestações nos momentos de crises, algumas especificidades das práticas docentes em relação às crises e de organização do espaço em relação ao desenvolvimento das crianças, o que resultou nas diretrizes de análises deste trabalho, que serão abordados no próximo capítulo, no qual procuraremos analisar como as professoras percebem e resolvem os momentos de crise, tendo como ponto de partida suas bases teóricas e suas vivências práticas.

⁵ Pesquisa realizada dentro da disciplina “*O desenvolvimento da criança na perspectiva Histórico-Cultural: implicações nas práticas educativas*” oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Capítulo 4

Análise dos Dados

Uma vez esclarecidos os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados e os aspectos da caracterização da creche que conduziram esta pesquisa apresentamos agora a análise dos dados levantados em campo. Para a análise utilizamos simultaneamente os dois instrumentos de dados coletados na creche: as entrevistas, onde foram preservados os nomes das professoras com a utilização de nomes fictícios e as filmagens, também transcritas com o devido cuidado de se preservar os nomes das pessoas participantes.

Das entrevistas realizadas com as professoras da creche e das filmagens obtidas no cotidiano da sala de aula pudemos observar práticas pedagógicas motivadas por concepções de criança, de docência e de ensino, que transitam entre o educar e o cuidar, entre o limite e a autonomia, entre o carinho e a firmeza de ações, o papel de professora e a maternidade, concepções estas que pretendemos aprofundar nesta análise.

Nosso olhar sobre a prática docente pesquisada deu-se não de forma de crítica destrutiva, mas partindo de nossa própria vivência como professora de Educação Infantil. Buscamos um olhar que pudesse contribuir para algumas reflexões sobre as práticas e as concepções que permeiam nosso trabalho.

Para tal propósito trabalhamos os dados coletados propondo uma reflexão a partir de duas diretrizes de análises, a saber: 1) como as professoras percebem as Crises das Idades no desenvolvimento infantil e suas manifestações nas crianças; 2) como lidam com a criança nos momentos de crises.

4.1-A percepção das professoras sobre as Crises das Idades na educação infantil e suas manifestações nas crianças.

Com base nas entrevistas realizadas pudemos constatar que apesar de algumas professoras terem afirmado já conhecerem algo sobre as Crises das Idades, elas não tinham um aprofundamento ou uma leitura das investigações de Vygotski (1996) ou outros autores, que houvessem focado de forma mais intensa o tema. Tal afirmação se baseia nas respostas obtidas nas entrevistas. Das oito professoras entrevistadas, apenas três afirmaram não conhecer a respeito das crises. Dentre essas, duas fizeram referências

a outras categorias de crise tais como “crise da mordida”, “crise da afetividade”, “crise da birra”, mas não conheciam as Crises das Idades apresentada por Vygotski (1996) ou por outros investigadores de seu e de outros tempos. Das outras cinco professoras que afirmaram conhecer o tema, uma não disse de que fonte era e afirmou conhecer a “crise da criança mimada”, outras três professoras afirmaram conhecer de estudos realizados na faculdade ou de estudos realizados na creche, por meio dos textos da Mukhina e uma delas conhecia a partir de uma apresentação feita sobre o texto de Vygotski. Entretanto, mesmo as que declararam conhecer, mostraram-se confusas frente às especificidades do tema.

Essa falta de conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, no que diz respeito às Crises das Idades, foi uma das dificuldades que encontramos na realização da pesquisa de campo. Diante disso foi necessário que explicássemos a elas o conteúdo das respectivas crises, sob a visão da teoria Histórico-Cultural, tendo em vista a idade das crianças com as quais as professoras trabalhavam. Tal explicação, como já exposto no capítulo anterior, foi feita antes do início da entrevista. Mas, tais conversas não foram suficientes para esclarecer às professoras o assunto, pois, percebemos que mesmo após a explicação elas ainda tinham dúvidas de como ocorrem as manifestações das crises nas crianças. Em alguns casos, durante o desenvolvimento da entrevista, foi preciso que fizéssemos novos esclarecimentos, dando inclusive alguns exemplos.

Consideramos que dentro deste contexto, por terem as professoras recebido de forma tão breve os esclarecimentos sobre o tema, as respostas das mesmas em alguns momentos apresentaram algumas contradições entre a teoria de Vygotski e as reais concepções de crise que elas tinham.

O que percebemos muito claramente é que as professoras por não conhecerem sobre as Crises das Idades, atribuíam a todo e qualquer tipo de birra, de manifestação agressiva da criança ou de recusa em obedecer-lhes, a denominação de *crise* independente da situação possuir ou não indicativos que apontassem para uma crise. Essa foi outra dificuldade que encontramos em campo. Podemos dizer que nossa imagem ficou, naquela creche, associada a manifestações de birras das crianças, mesmo que não fossem consequentes das Crises das Idades. A tal ponto que quando chegávamos para filmar, algumas colegas que haviam ou não participado das entrevistas, nos recebiam dizendo que havíamos perdido a oportunidade de filmar uma crise de determinada criança que havia esperneado, se jogado ao chão, batido em outras crianças etc. Quando então perguntávamos o contexto todo da situação, se aquela

criança estava apenas momentaneamente passando por um período de manifestações desse tipo, percebíamos que a suposta crise era mais uma desobediência habitual, que de acordo com Vygotski (1996) dá-se pelo motivo da criança querer muito fazer outra coisa que lhe agrada mais, ao invés daquilo que lhe foi solicitado, não podendo então, ser atribuída à manifestação de crise. E, também, que aquele tipo de comportamento era muito frequente na criança desde longa data, o que não caracterizaria também uma crise, que é segundo Vygotski (1996), um período transitório.

Foram muito freqüentes falas desse tipo pelas várias profissionais da creche, então procurávamos, quando possível, explicar novamente como se davam tais manifestações, as particularidades referentes aos períodos críticos e que a crise não é um comportamento constante na criança, mas transitório, ou seja, que a criança passa por momentos de crise e não é ela, eternamente uma manifestação de crise.

Essa confusão ou indefinição do que seria crise, perpassou por muitas das falas das professoras, quando indagadas a respeito da ocorrência de crise em suas turmas.

Sobre a crise do primeiro ano, podemos notar na fala de uma professora que trabalha com crianças de um ano, que ao ser indagada sobre possíveis ocorrências de crise em sua sala, fez referência a duas crianças, uma delas em período de adaptação:

... Tem assim o Dário. Às vezes quando ele chega ele se joga no chão pra chamar a atenção... Às vezes não é nem porque ele não quer entrar, ele quer que a gente vá até ele, pega na mão, fala você sabe andar, vamos entrar bonito, vem aí ela vem e começa colocar a mão no rostinho, tipo assim, se escondendo. Ele vai se escondendo, aí depois, ele pára e ele vai brincar normal. E a Bruna também, que no início deu muito trabalho pra gente no período de adaptação. A gente achava que ela não ia se adaptar... (Paola).

Em relação à primeira parte da fala podemos notar que a criança, apesar de saber andar, se recusava a fazê-lo em determinadas situações. Constatamos nas conversas com a professora e nas filmagens, que tal atitude se deu por um período determinado de tempo e que a criança, que atualmente, já anda bem, não se manifesta mais em crise: entra caminhando normalmente na sala. O andar é segundo Vygotski (1996), uma das características da crise do primeiro ano de idade, pois a criança que está aprendendo a andar ora o faz com independência, embora cambaleando e ora se recusa a dar seus passos, num movimento dialético de *anda-não anda*, como nos apresenta o autor.

Em relação a outra criança, não podemos afirmar se tratar de crise, pois a cena descrita mostra-nos um período de adaptação da criança a um novo ambiente, o que comprometeria uma categorização nesse sentido. A professora relatou a cena atribuindo a ela uma categorização de crise, como se toda manifestação de birra, de choro ou recusa fosse proveniente das Crises das Idades, confirmando mais uma vez nossa afirmação do início deste capítulo. Podemos sugerir, com base na entrevista realizada, que essa criança não passava por momento de crise, mas apenas de adaptação a uma nova cidade, a novas pessoas responsáveis por ela.

Em outra fala, uma professora ao responder a mesma pergunta, afirma não saber se a reação de uma criança é ou não manifestação de crise:

Algumas sim, outras não. Por exemplo, tem uma aluninha que ela... Eu ainda não consegui descobrir se é a personalidade, se é o gênio, o quê que é, (...) ela quer tudo do jeito dela, na hora dela, como ela quer, entendeu? E ela fica nervosa, altera, assim, ela fica toda vermelha, assim, se expressa muito e eu não sei se isso é uma crise ou se é realmente o mimo que ela tem demais por ela ser filha única, então eu não sei se é. (Ermelinda).

A professora mostra-se em dúvida quanto à motivação das atitudes da criança por ela citada, se é pelo gênio forte, pela personalidade ou pelo mimo por parte dos pais. Percebemos a presença marcante da visão biologicista como justificativa das manifestações de crise, quando ela atribui ao gênio ou a personalidade da criança tal comportamento, como se o indivíduo já nascesse pré-determinado a um comportamento e que a sociedade não fosse, ela sim, o fator preponderante na formação da personalidade da pessoa. Porém, quando se refere ao mimo que a criança recebe dos pais por ser ela filha única, a professora enfoca mais o aspecto social da formação da criança. Percebemos que a professora não afirma com segurança se essa criança se encontra em crise, dúvida esta que se fez presente em muitos momentos dos relatos.

Em seus estudos sobre a crise de um ano, Vygotski (1996, p. 319) afirma que um dos momentos de manifestação da crise nessa idade é relacionado aos afetos e vontades. Ele diz que a criança criada numa situação de educação incorreta, apresenta em um período determinado, ataques violentos de insatisfação quando lhe negam algo. A criança atira-se ao chão, esperneia, grita, chora, nega-se a caminhar etc. Essas manifestações descritas por Vygotski (1996) encontramos também na fala de Ângela,

professora das crianças de cerca de um ano. Quando perguntada sobre a crise, ela responde que percebe manifestações de crises transitórias em algumas crianças com as quais trabalha:

Sim, dependendo da idade e em alguns momentos sim...

Porque, por exemplo, às vezes a criança, a gente vê que a criança não está com fome, não está com sede, não está com dor, não está com coco, por exemplo, e a criança está irritada, tá irritada, com choro, muitas vezes o choro não tem lágrima, mas tá irritada, chateada e como se estivesse faltando alguma coisa, né?!

Pesquisadora: Vem do nada isso?

Professora: Então como se não fosse do nada. Ai a criança chora de repente, grita!

Pesquisadora: Mas ela chora por que será? Pedindo alguma coisa?

Professora: É como se faltasse alguma coisa. E a gente sempre acha porque é muito mimado e tem falta da mãe ou do pai. É alguma coisa da casa, do pai e da mãe. (Ângela).

(...)

A gente tem alguns exemplos de criança em crise, assim, que a gente sempre acha que é criança mimada né? Criança que a mãe e o pai, por exemplo, deixa fazer o que quer. (Ângela).

Percebemos nas falas dessa professora, que ela percebe manifestações de irritabilidade em algumas crianças e em determinados períodos do ano. Ela também nos fala em manifestações de birras de uma criança, identificando nas ações da família, a responsabilidade da criança ainda não engatinhar com um ano e um mês:

Inclusive nós temos o exemplo de uma criança, que ela tem um ano e um mês e não engatinha. E os pais, é super proteção. A mãe fica assim: muito insegura, sabe?! Põe no colo o tempo todo, acha que a criança não tem que ir no chão. E se a criança não for para o chão como ela vai se desenvolver, como ela vai engatinhar, ter os passos? Segmentos das fases. Então essa criança tá atrasada nas fases, porque a mãe fica com ela o tempo todo no colo. (Ângela).

Aqui, a professora se refere a um *atraso nas fases*, e especificamente aos *segmentos das fases*, como se o desenvolvimento da criança estivesse pautado em etapas fixas e intransponíveis de desenvolvimento – tal concepção indica uma visão biologicista de desenvolvimento da criança. Porém, na mesma fala, ela atribui ao âmbito social a responsabilidade do fato da criança não conseguir engatinhar com um ano e três meses, quando alega a super proteção da mãe. Tal afirmação da professora traz oculta

uma crítica à falta de estímulos que a família impõe à criança, quando não a incentiva a andar e a segura no colo o tempo todo. Nesse sentido a indagação da professora é bastante pertinente: "E, se a criança não for para o chão, como ela vai se desenvolver, como ela vai engatinhar, dar os passos?". Uma preocupação louvável por parte da docente, porém que não exime a instituição da responsabilidade de trabalhar em prol desse desenvolvimento também, pois hoje em dia, as crianças passam muito mais tempo nas creches do que com suas próprias famílias.

A linguagem e o andar são outros dois momentos da crise do primeiro ano de vida. Vygotski (1996, p. 319) refere-se a eles utilizando uma fórmula dialética, chamando a atenção de que nessa idade crítica a criança anda e não anda, fala e não fala. São de suma importância para a independência da criança portanto, todo esforço no sentido de estimular essas habilidades é imprescindível para o avanço no desenvolvimento psicológico infantil.

Nas filmagens obtidas no berçário registramos uma cena (Apêndice 2: Cena1) bastante interessante de uma menina com cerca de um ano, que no momento da comida, balbucia as melodias de uma cantoria muito usada na creche para introduzir a hora da alimentação. Ela canta a melodia no momento que o adulto lhe dá o alimento como se quisesse lembrá-lo dessa rotina, pois as professoras, naquele dia, haviam se esquecido de cantar a música do "lanchinho". A professora, percebendo então a intenção da criança, começa a cantarolar a música solicitada. Foi uma comunicação que se estabeleceu naquele momento, em que ficou claro o estímulo por parte da colega que alimentava a menina, quando ela atendeu a solicitação. Tal comunicação só pode acontecer porque a criança tinha uma vivência com a professora. Vygotski (1996) explica que a comunicação da criança, nesse momento da aquisição da linguagem, se dá por meio da linguagem autônoma, na qual a criança se expressa, balbuciando palavras não existentes na língua materna ou com uma linguagem peculiarmente incompreensível para os que com ela não convivem. No caso dessa cena relatada, presenciamos, nesse momento de comunicação da criança com o adulto, a linguagem autônoma, não como momento de crise, mas como o elemento para a nova formação do desenvolvimento da criança.

Ainda a respeito da fala, outra professora da sala com crianças de um ano relatou o fato de uma criança que apesar de já saber falar *água*, recusa-se em alguns momentos a pedir utilizando sua linguagem oral, mas só apontando com a mão.

... eles têm costume de pedir as coisas, *água, água*, ou *pega a bola*, por exemplo, não sei o que acontece aí a hora que você fala: *O que você quer?* Aí eles não falam. *Ué, você sabe falar?* Aí quando você fala: *Vocês sabem falar*, aí que eles não falam, aí eles ficam olhando e apontando. Aí a gente fala assim: *Ah se você não falar eu não vou te dar*. Aí eles não falam e começam a chorar. Só por que... Eu acho que só porque a gente falou: *Você sabe falar!* (Mariana).

Nesse caso temos uma manifestação de crise. Vygotski (1996) afirma que as manifestações conflituosas das crianças, do tipo de birras, choros, se dão pela dificuldade de comunicação. Na fala da professora Mariana notamos muito claramente esta afirmação, quando a criança se recusa a falar e chora em oposição ao insistente pedido da professora.

Notamos que tanto na linguagem como no andar há indas e vindas na realização dessas atividades. Observamos nas filmagens, que crianças que já conseguiam andar, em alguns momentos utilizavam-se do “engatinhar” para alcançarem mais rapidamente o objeto que desejavam ou a pessoa que buscavam. Nesse sentido, a importância de um ambiente cuidadosamente preparado que estimule o andar é fundamental. Na creche, onde essa pesquisa foi desenvolvida, notamos que há muitos brinquedos que estimulam a atenção da criança: a resolução de problemas como o “caixa - encaixa”, a motricidade, a percepção visual e auditiva e outras habilidades, que estão à disposição das crianças. Porém sentimos a falta de andadores, não do tipo cadeira, pois estes limitam o movimento da criança que está no início de seu caminhar, mas daqueles que funcionam como brinquedo, em que a criança pode se apoiar para andar. Percebi que as professoras e demais profissionais do berçário fazem, muitas vezes, o papel de mediadoras quando oferecem as mãos para as crianças que estão começando a andar. A sala possui também uma barra, que apesar de fixada um pouco distante da parede, serve de apoio para os que ainda não se equilibram com segurança, como vimos nas filmagens. Percebemos, também, que algumas crianças se apóiam nas cadeiras da sala a fim de se locomoverem ou de pegar algum objeto do chão.

Para a criança que já está caminhando, o espaço da sala deixa de ser suficiente para sua *exploração do mundo*. Vimos uma cena (Apêndice 2: Cena 2) bastante representativa dessa afirmação, onde um menino que já caminhava, mas ainda usava apoios às vezes, buscava sair por intermédio de três portões que existiam na sala. Percebo nessa seqüência de cena, que como ele já se locomovia, ficava muito irritado por ter que ficar a maior parte do tempo dentro da sala com os bebês que ainda não

caminhavam. Essa criança permanece nesse grupo pelo motivo já explicado pela professora na entrevista, de que não seria conveniente uma nova adaptação em outro grupo a essa altura do ano, portanto permanece no berçário. A criança se mostra irritada, choraminga e como se pedisse ajuda procura a mão do adulto indicando que quer sair. A professora poderia, nem que fosse por alguns minutos, sair com ele da sala, pois assim se sentiria contemplado em seu desejo de brincar na área externa. Analiso que as profissionais do berçário apesar de em alguns momentos saírem com as crianças para dar o lanche ou fazer dormir na área da varanda, precisariam proporcionar mais momentos de vivência fora da sala. Sabemos das dificuldades que tal iniciativa acarretaria, como por exemplo no caso do número de profissionais disponíveis não ser suficiente, mas para os andantes e mesmo para os que só engatinham, seria uma oportunidade de fazê-lo numa interação maior com outras crianças e em outros espaços.

Com base na afirmação de Leontiev (1978, p. 293) de que “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.”, podemos afirmar que para a criança com cerca de um ano de idade, o andar e a linguagem são atividades dominantes, uma vez que é por meio deles que vai conquistando sua autonomia em relação ao adulto, de quem antes tanto dependia para se locomover e para se comunicar.

Diante dos dados coletados fica claro, para nós, que as manifestações da crise do primeiro ano está presente na rotina dos grupos da creche. Porém, voltamos a afirmar que dos exemplos citados pelas professoras, nem todos eram mesmo manifestações de crise.

A respeito da crise dos três anos, que Vygotski (1996) apresenta como tendo como principais sintomas o negativismo, a rebeldia, a teimosia e a insubordinação, já explicados no segundo capítulo deste trabalho, podemos afirmar que as professoras que trabalham com as crianças de dois ou três anos percebem, em alguns momentos, sua manifestação:

As crises acontecem sim, percebo principalmente na de 3 anos, ocorre muito!... (Tatiana).

Por falta de limites, querer tudo na hora certa, às vezes por eles quererem a... eles não aceitam a... assim, as regras... (Tatiana).

Entendemos que no caso descrito, em que a professora diz haver uma resistência por parte de algumas crianças da sala dela, em não aceitarem as regras por ela estipulada, podemos perceber a manifestação de rebeldia da crise dos três anos, na qual a criança opõe-se a fazer algo para ir contra a regra determinada pelo adulto. Aqui cabe uma observação no sentido de que as regras propostas pelos adultos devem, necessariamente, serem discutidas com as crianças para que adquira um significado para elas.

A professora Maria, quando perguntada a respeito das crises, refere-se à insubordinação quando diz que ela acontece quando a criança:

... saiu de uma fase de bebê pra uma fase mais é... Uma fase de ter mais conhecimento de si, mais liberdade, mais autonomia, ele pode entrar e sair pode subir e descer, eu tenho a impressão que eles se acham autônomos, então é aí que fica bem visível essa fase da criança. (Maria).
...um “causo” seria subir numa, por exemplo, árvore. O adulto até poderia colocar ele lá e ficar segurando, mas ele insiste em subir sozinho, ele não quer né? Por exemplo, ajudar lavar a mão, às vezes eles tão muito sujo e o professor quer ajudar a lavar e eles não aceitam, eles vem com a mão muito suja pra comer, mas não aceitam a sua ajuda, eles querem fazer sozinho. (Maria).

Pesquisadora: Eles querem fazer sozinho... E se você tenta ajudar?

Professora: Ele chora, faz birra faz de tudo, menos que você chegue perto dele. Inclusive a criança, o adulto ou a professora não pode chegar perto que ele grita como se você tivesse matando ele, ele grita pra você não chegar perto dele. (Maria).

Ela dá exemplos de situações de manifestações da crise dos três anos quando se refere à necessidade de independência que está relacionada ao sintoma da insubordinação nos estudos de Vygotski (1996). Entretanto, em outra fala, a mesma professora, quando perguntada a respeito das diferentes formas de manifestações de crises nas diferentes crianças, responde que a concepção de crise é aquela carregada de aspectos negativos que são provenientes de uma má educação familiar, quando afirma que:

Eu atribuo isso muito a uma questão educativa familiar, que a criança tem, mas quando ele tem uma pessoa que é uma referência para ele de, que dá limite, né? Que trata bem, essa criança é diferente, quando ela é uma criança que não respeita nada nem em casa nem na sociedade por onde ele vive, e que a gente percebe que ele se coloca mais forte do que o pai ou a mãe essa criança é mais difícil de tratar, de lidar com ela. (Maria).

Notamos que a crise referida em sua fala não se trata da Crise das Idades, mas de um comportamento de desobediência habitual, em que a criança age de acordo com suas vontades. Na fala da professora, a crise assume um enfoque negativo de má criação familiar, o que não condiz com a abordagem de Vygotski (1996) sobre o tema.

A mesma professora em outro momento indicando-nos uma manifestação de negativismo da crise dos três anos relata:

Às vezes se recusa a comer, não porque ele não quer, é porque ele quer dizer não. ... Ela se recusa a comer pelo fato de dizer não, nem que ele volte depois, dez minutos depois e come.

Pesquisadora: E você percebe que esse *não* é dirigido à professora no caso ou é dirigido a quem?

Professora: Eu acredito que seja à professora, é o fato do não, de dizer não, de se sentir mais forte do que a professora. (Maria).

Na manifestação de negativismo segundo Vygotski (1996), a criança nega-se a fazer algo que ela gostaria de fazer, é um ato que vai contra sua vontade, contra seu afeto, o que é diferente da desobediência habitual, na qual a criança deixa de atender as solicitações do adulto por desejar fazer algo que lhe dê mais prazer.

No exemplo acima, a professora relata que a criança, apesar de estar com fome, não queria comer para se contrapor ao adulto que lhe oferecia comida. Nesse caso temos aqui, uma manifestação de negativismo.

Porém, quando indagada sobre o fator gerador da crise, a mesma professora diz que é uma manifestação natural do desenvolvimento da criança:

Não sei bem porque ela acontece, acho que ela seja uma coisa natural do ser humano, até acho que ela seja, eu acho que ela é natural da criança conforme ela vai se descobrindo ela vai atingindo determinado estágio da vida dela ai eu acho que só precisa ser trabalhado, mas eu acredito que seja uma coisa natural. (Maria).

Percebemos nessas falas que há ainda, um caminhar não muito definido sobre esse panorama das crises e que as concepções oscilam ora partindo do referencial de Vygotski apresentado por nós, ora da concepção biologicista do desenvolvimento.

Esta visão de crise que acompanha o desenvolvimento psíquico da criança, se contrapõe à visão de Leontiev (1978), pois para ele as crises podem ser contornadas

dependendo do entorno social, porém, as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças que advém delas é que são inevitáveis. Para ele não haveria manifestação de crise se o desenvolvimento psíquico da criança ocorresse de forma racionalmente conduzida e dirigida e não espontaneamente.

Tal afirmação de Leontiev (1978) nos faz enxergar que um fator preponderante para a criança passar pelos períodos de crise sem que haja um desgaste muito grande por parte dela, bem como do adulto que a cerca, é o fator social. Se a criança é membro de uma família ou instituição de ensino de atitudes não autoritárias, que busca o respeito mútuo, sempre dando importância para o significado na vida dessa criança, que vai em busca de compreender esses momentos e o que está gerando-os, procura entender seu desenvolvimento. Então poderemos supor, de acordo com as afirmações de Leontiev (1978), que essa criança passará pelos períodos de crises sem que haja muitas manifestações conflituosas, pois entendemos que haverá um olhar diferenciado da situação. Porém, se seu meio social ignora as mudanças em seu desenvolvimento, não buscando com maleabilidade outras formas de tratamento nos momentos de crise, mas sempre de forma autoritária em conduzir as situações conflituosas, as manifestações poderão ser sufocadas em função do medo.

Pode ocorrer também que em um meio indiferente, não autoritário, ao contrário, permissivo, as especificidades do desenvolvimento da criança e as manifestações de crise apareçam com maior frequência e se tornem nesse caso sim, manifestações comuns de birras, essas advindas de uma educação na qual o autoritarismo parte da criança, característica marcante de uma educação inconseqüente.

As professoras entrevistadas manifestam em vários momentos, a necessidade que sentem de um aprofundamento teórico de suas ações. Algumas falam especificamente do não conhecimento a respeito da Crise das Idades, como a professora Ermelinda:

É necessário um aprofundamento legal na questão da teoria pra saber se, se é realmente uma crise. Porque a gente não pode rotular uma situação sem saber direito o que tá acontecendo, sem ter uma boa análise.

(...)

Eu preciso ter uma fundamentação teórica, eu preciso ficar sabendo se eu o que tô fazendo realmente tá legal, se dá certo, né, aí eu fui procurar um grupo de estudo. E é onde eu... Fez eu entender que era importante pra criança esses instrumentos, entender um pouco da crise e tal. Então a principio eu procurei, mas de forma, assim por mim mesma, sem ter

uma fundamentação teórica. Depois aprendi mais no grupo. (Ermelinda).

Outras, ainda, quando indagadas a respeito da possível disposição em fazer cursos sobre o tema das Crises das Idades indicam que sentem necessidade de participar de grupos de estudo ou cursos:

Eu gostaria. Pra participar no horário oposto do trabalho, porque não dá no horário de trabalho. Não dá pra você... Eu gostaria sim de estar participando de um curso, grupo de estudo, sabe. Tem muita troca de experiência nesses grupos de estudos. Eu acho que ai seria interessante. É muito bom pro nosso desenvolvimento também, né? (Paula).

Outra refere-se a um dos principais problemas da Educação Infantil e outras áreas de ensino, que é a formação insuficiente dos docentes que trabalham com crianças. Ela salienta a necessidade de uma formação, em nível de graduação, mais voltada para a Educação Infantil para quem atuará nessa área:

Gostaria sim, porque quando a gente tá na faculdade é uma impressão de que a gente sabe tudo né? Que a gente vai entrar aqui e vai ser tudo ótimo, não vai ter nenhuma insegurança e pelo contrário quando a gente tá junto das crianças a gente percebe que sabe muito pouco então começa a agir pela prática mesmo, pelo que já viu, já ouviu sobre criança, pela própria relação que já teve com outras crianças. Eu acho que falta muita teoria, falta a gente entender muitas coisas sobre as crianças, então eu acredito que um curso que aprofundasse isso seria ótimo.

Pesquisadora: Na faculdade não tem muitos módulos (disciplinas) que abordam mais a educação infantil?

Professora: Muito pouco, não é uma disciplina na faculdade, e o que a gente ouve é durante as disciplinas, mas nada focado nisso.

Pesquisadora: Você considera que seria importante pra quem vai trabalhar na educação infantil...

Professora: É porque muita gente sai da faculdade e vai pra educação infantil, e eu acho que a faculdade ela quer formar muito pra quem vai ser também um professor acadêmico e talvez não, talvez no começo ela trabalhe com educação infantil depois ela parta pra outras áreas, mas da nossa sala, por exemplo, a maioria tá na educação infantil agora, e assim como eu não tem esse preparo pra tá trabalhando, acredito que o curso deveria focar muito mais nisso.

Na fala dessa professora recém formada, fica claro a lacuna que há em alguns cursos de Pedagogia, por eles não enfocarem mais profundamente a Educação Infantil em sua grade curricular. É necessário que haja uma reestruturação dos cursos que se destinam à formação dos docentes, a fim de que as especificidades das áreas sejam atendidas.

Entendo que a formação docente, tanto das profissionais em Educação Infantil como de outros níveis de ensino, deveria ser um dos pontos principais de reformulação do ensino no Brasil.

Na fala da Paola, sentimo-nos diante de um fato verídico a que se resume a educação no país hoje, pois ao final da entrevista, quando perguntado se ela queria falar mais alguma coisa, a professora diz:

Não, foi bem legal o seu questionário (entrevista). É um tempo pra gente pensar no nosso trabalho, porque às vezes a gente não para pra pensar como tá sendo. O que tá acontecendo. O que realmente é importante pra você. Às vezes na correria da rotina a gente não para pra pensar. Obrigada, Adriana. (Paola).

Essa professora trabalha em duas escolas e apesar dos esforços para se dedicar aos estudos e a uma reflexão sobre a prática, ela acaba vencida pela escassez de tempo. A situação descrita por ela é a mesma da de outras professoras que aceitam o desafio de ingressar no magistério, seja de qual nível de ensino for.

Finalizando, podemos afirmar tanto pelas falas da professoras como pelas imagens obtidas, que há nesses grupos de crianças desta determinada creche situações de manifestações de crise do primeiro ano e dos três anos e que as professoras, embora em alguns momentos não indiquem com precisão tais manifestações, relatam alguns momentos que podemos chamar de *Crises das Idades*.

4.2-As professoras e suas intervenções nos momentos de crises

As falas das professoras integrantes dessa pesquisa trazem incutidas as suas concepções de criança e isso nos ajuda a entender melhor as ações docentes. Ao responderem as questões da entrevista, que abordavam a definição de *criança* foi quase um consenso na fala das professoras, de que as crianças de hoje têm uma maior

oportunidade de aprender e ser criança, que elas estão, nas palavras das docentes, mais espertas, inteligentes, mais instruídas por meios tecnológicos.

A criança de hoje ela tem um conhecimento maior, porque ela tem muita disposição dela, tecnologia, informação, é diferente da criança que ficava em casa, pro pai trabalhar, com a avó, com o tio que ele ficava ali em torno da pessoa, enquanto a pessoa trabalhava em casa ela ficava em torno pra ela ser cuidada, quanto que a criança que está na escola ou a de hoje ela é diferente porque ela tem muito contato com a informação. (Maria).

Como vemos na fala de Ângela, quando fala das diferenças entre as crianças de ontem e de hoje faz referência a um dos pontos principais dos estudos de Vygotski, que é o aprendizado por intermédio da imitação:

(...) na época o bebê conforto, e na época era usado, mas agora não usa mais, não usa mais a criança não fica mais imobilizada, agora a criança é livre, é solta, é a criança, não sei se dizer, é mais inteligente agora, é impressionante a diferença. Então, por exemplo, a criança com 8 meses agora, 9 meses mesmo que não esteja andando é tudo diferente, sabe?! A criança não perde nada, inclusive até para dormir, a criança dormia mais, a criança dorme menos agora, a criança não quer perder nada agora. (Ângela).

(...)

Então, retorno assim, por exemplo, a pessoa desenvolve assim: uma brincadeira, uma musiquinha, acha que a criança não está prestando atenção, e de repente, tudo que a gente vai fazer a criança imita, a criança é, sabe, às vezes naquele momento não faz, de repente você vai vê a criança batendo palma, gesticulando, e um monte de coisa que você acha que a criança não prestou atenção. (Ângela).

Algumas professoras salientaram que o fato das crianças, atualmente, passarem mais tempo na escola é um estímulo a seu desenvolvimento como criança e passando mais tempo nas creches ou escolas, entendem que elas têm mais tempo para serem crianças nos dias de hoje, como vemos nas falas dessas duas docentes:

Eu acredito que a criança hoje ela tem mais tempo pra ser criança hoje do que antes porque ela desde que nasce tem um cuidado todo pra ela,

todo esse mundo da criança né que tem hoje em dia, que é brinquedo, jogo, roupa, tudo voltado pra criança, então, é lógico, dependendo da família que ela tiver, de tudo, ela tem um tempo maior pra brincar, pra curtir mesmo essa infância né, pra ser criança mesmo e essa coisa da escola que a gente vê que hoje em dia a grande maioria fica em creche, fica em escola, qualquer tipo que for, muito difícil a criança que fica ainda em casa com a mãe, acho que isso mudou bastante, então por isso que acho que seja outra criança, todo mundo que fala *Nossa hoje em dia as crianças são muito mais espertas*. Porque convivem com muito mais criança, ao contrario do que era antes né, acredito que essa seja a grande mudança, acredito que a criança de hoje é sim diferente da de antes devido a esse mundo que foi criado pra ela. (Kelly).

Ai, acho que eu definiria a criança como uma criança mais esperta, mais evoluída, acho que pode se dizer, mais interessada em conhecer mais, acho que é isso. (Mariana).

Pesquisadora: Interessada em conhecer mais? Mas as de antigamente também não eram interessadas?

Professora: Então... Nossa agora me veio várias coisas na cabeça, eu vejo assim que os pais agora a maioria, pelo menos aqui na escola, são letrados mostram interesses dos livros, também coisa que a gente estudou que vem de casa esse interesse, e por mais que eu vejo, na minha idade, meus pais também são letrados, tudo... Mas eu não vejo tanto estímulo assim pra eles, acho que eles viam mais criança como criança, brincar não ensinar, que só brincadeira, mais não que a brincadeira não seja importante, mas sem uma intervenção assim e eu acho que as crianças com quem eu trabalho estão incluídas, considero muito espertas, interessadas cada vez mais, ficam o dia inteiro perguntando o que é isso? O que é isso? Que é isso? Ai querem fazer as coisas novas que aparecem né? No cotidiano qualquer novidade eles querem participar, eu acredito que eles estão incluídos nessa definição. (Mariana).

Aparece também, na fala de algumas professoras, a questão da falha na educação familiar, quando elas apontam que as crianças de hoje não obedecem, querem fazer tudo na hora que querem, não têm limites. Ainda criticando a relação dos pais com as crianças, a professora Maria diz que as crianças são “compradas” pelos pais, que não conseguem por meio do diálogo conduzir a educação de seus filhos e que acabam partindo para a chantagem para conseguirem ser ouvidos.

Eu não sei se por conta dessa grande informação que a criança tem, ela hoje é mais difícil de lidar do que a criança de antigamente. Hoje ela sabe o que quer, só faz o que quer na hora que quer. (Maria).

Criança hoje é, tudo que quer tem, é limite, não tá, tá sem limites, quer fazer o que quer, na hora que quer, a responsabilidade assim, algumas começam cedo, outras não. Eu acho que a criança tem que ser mais assim, a criança de hoje tá sendo mais assim, comprada. Ah! O pai (diz): *Você quer isso? Ah se você melhorar o comportamento eu te dou*

isso. Não ta tendo... a criança por ela mesma, ela se soltar por ela mesma. Ela ter o desejo dela, às vezes não tem o desejo dela, é tudo escolhido por outras pessoas, o adulto influenciando nelas. (Tatiana).

Percebemos por essas falas, que as crianças são consideradas pelas professoras como indivíduos capazes de aprender quando estimuladas pelos adultos e meios de comunicação e que nos dias de hoje a criança é mais estimulada, tendo-se em vista a internet e outros instrumentos tecnológicos. Porém é importante ressaltar, que a criança imaginada por elas é aquela criança pertencente a um grupo social que de uma forma ou de outra possui acesso a esses bens tecnológicos. Em nenhum momento foi feita a referência àquela criança que é excluída do mercado de consumo, ela também pertencente à *categoria de criança* no país hoje.

Ficou muito evidente para as professoras, que por estar muito tempo nas creches a criança de hoje tem oportunidades maiores de aprender, de se desenvolver.

Quanto à maneira pela qual resolvem os conflitos nos momentos de crise, as professoras entrevistadas indicaram possíveis ações em suas práticas de acordo com a faixa etária das crianças sob seus cuidados.

A professora que trabalha no berçário, por exemplo, nos fala do uso de instrumentos que distraiam a atenção da criança nesses momentos e da importância da interação com os pais, na busca de uma melhor intervenção na educação da criança:

Geralmente, a gente conversa entre a gente, né?! E separa alguns cantinhos diferentes para eles, sabe?! Com brinquedos assim, coisa diferente, né?! Por exemplo, nós temos uma piscininha de bolinha, agora no berçário e isso chama muita atenção da criança. Então a criança se interessa muito, em alguns momentos assim a gente oferece alguma coisa diferente para eles brincar, no sentido de brincadeira mesmo. E põe musiquinhas, né?! E ai tem que agradar fazendo de tudo para a criança poder ficar feliz. (Ângela).

Então, não sei explicar assim, talvez a comunicação dos pais, mesmo a gente ta buscando mais assim, é... Aqui, por exemplo, com a pedagoga a gente ta aprendendo, se atualizando mais, isso a gente vai passando e vivenciando isso com a criança...

Isso, na fala, a gente conversa mais com as crianças, os pais também são orientados a conversar mais, a estar mais por perto, né?! Falando, conversando... (Ângela).

Ela cita, também, a importância da formação quando fala das conversas com a pedagoga da creche, que proporciona um aprendizado para ela, uma atualização de informações. Pelo tempo que passamos filmando no espaço do berçário podemos afirmar que lá, a criança encontra muitos brinquedos que contribuem para o seu desenvolvimento e uma equipe de profissionais sempre atentas a atender as necessidades físicas de saúde, alimentação e higiene das crianças, porém consideramos que as atividades que envolvem um desenvolvimento cognitivo mais amplo ficam muito restritas à sala de atendimento. Seria de máxima importância que as professoras utilizassem com maior frequência a área externa da sala e que também nos momentos de manifestação de crise, esse espaço externo fosse utilizado como instrumento de mediação no desenvolvimento da criança, pois ao ter acesso à outra área, ela se deterá à exploração do ambiente após se acalmar dos ataques de birra.

Sabemos das dificuldades referentes ao número de pessoal que atua nessa turma, e que às vezes, o uso do espaço externo fica condicionado ao número de crianças e ao estado físico e emocional de todas as outras naquele determinado dia, pois em se tratando de crianças tão pequenas há sempre uma ou outra indisposição, contudo um esforço nessa direção é a nosso ver, um bom caminho a seguir.

Já com o grupo de crianças de um ano, as intervenções nos momentos de crise ficam entre as atitudes espontâneas, instintivas e algumas planejadas. Na fala seguinte percebemos que a espontaneidade também é uma prática presente nos momentos de crise, pois quando perguntada sobre como conduzia esses momentos, a professora responde:

Espontaneamente. É, mais espontaneamente, não falo: *Vou trabalhar isso hoje.*

Pesquisadora: Mas você nunca assim, planejou?

Professora: Ai que eu me lembre agora, não Adriana.

Pesquisadora: E você acha assim que agir espontaneamente como você ta falando que faz, você acha, é... Ajuda assim a modificar, surte algum efeito sobre a atitude da criança?

Professora: Eu acho que sim, porque a gente ta sempre conversando, *Senta lá, vamos brincar* repartir as coisas, eu vejo que tem crianças que agora a gente fala ah, *Não, tem que repartir!* Já espontaneamente reparte sabe, ou se não, ah pegou brinquedo do outro, ah *Não pode*, ai *Vai lá e devolve* assim sabe? Só com um comentário que a gente faz eles vão lá e reverterem a situação, *Ah então ta vamos repartir as coisas.* (Mariana).

Fica claro que a docente conta mais com a espontaneidade e com seus instintos para tentar intervir em momentos de crise, o que demonstra uma concepção de que a educação da criança pequena não precisa de reflexão, planejamento etc. Parece-nos que para ela, a teoria não tem fundamental importância para sua prática. Para uma mediação no desenvolvimento da criança, que contribua para uma passagem menos conflituosa pela crise faz-se necessário, em primeiro lugar, conhecer o desenvolvimento psíquico da criança para com base nesse saber, refletir sobre as situações que se apresentam na sala. Em segundo, conhecer a realidade familiar e social de cada criança, para um melhor entendimento de suas atitudes. Em terceiro e último lugar, estar disposto a agir de forma pensada e fundamentada teoricamente, a fim de alcançar mudanças favoráveis ao desenvolvimento da criança. Vázquez (1977), em seu texto, nos ajuda a fazer esta reflexão quando fala sobre a práxis criadora e a práxis reiterativa:

(...) a práxis criadora exige uma elevada atividade da consciência, não só ao traçar, no início do processo prático, a finalidade ou o projeto original que o sujeito procurará plasmar com sua atividade material, como também ao longo de todo o processo. Resulta daí que uma rica e completa criação exigiria uma atividade maior da consciência, posto que a problematidade ou improbabilidade do processo e a incerteza quanto ao resultado obriga-nos a intervir constantemente. Contudo, não devemos limitar-nos a ver o papel da consciência na práxis criadora; também nos níveis mais baixos da práxis a consciência se faz presente, ainda que sua intervenção seja menor e, por essa linha descendente, poderíamos chegar a esse estágio inferior, representado por uma práxis reiterativa total, na qual se evidencia, como vimos, um divórcio radical entre a consciência e a mão, entre planejamento e execução, não tanto porque se tenta excluir a mão do processo de produção, o que, por exemplo, ocorre claramente com a automação, e sim porque a mão se torna mecânica, abstrata, indeterminada, isto é, não propriamente humana. (VÁZQUEZ, 1977, p. 281-282)

Nesse trecho de seu livro, o autor inicia uma reflexão importantíssima sobre a práxis com base nos fundamentos marxista, em que ele explora a idéia da consciência estritamente ligada à prática para gerar transformação. No caso descrito pela professora e em muitos outros, podemos perceber uma prática profissional educativa pouco comprometida com a formação das crianças, que ao invés de transformar as formas repressoras de dominação de condutas, acaba por reproduzir tais ideologias. Nesse caso, referentes às relações de interação entre adulto e criança em crise.

Em outras falas, as professoras mostraram-se atentas às situações de crise e interessadas em entender suas causas, por meio também do contato com os pais:

Eu acho muito importante o professor ter um contato com os pais. Os pais estarem sempre sabendo o que aconteceu hoje com a criança, o porquê ela teve aquela reação, aquela crise, como foi no caso da Guta. Porque que ela tinha crises na hora de dar comida, e o pai explicou que ela come de garfo e faca. Então se eu não tivesse, se a gente não tem esse contato com o pai a gente poderia estar regredindo a criança, porque ela já estava num estágio mais avançado, o desenvolvimento dela já é maior que o de alguns, né? Então acho realmente, que a gente tem que ter um diálogo com os pais pra gente ter o respeito deles e a gente também respeitar eles. Acho muito importante, porque eles convivem com a criança um período e a gente outro. Acho muito importante. (Paola).

Nesse caso, em outro ponto da entrevista, a professora relata que essa criança se recusava a comer, esperneava, chorava e não aceitava que lhe ajudassem a comer. Então só podiam entender o que estava acontecendo por meio de conversas com os pais, já que a criança ainda não falava. A importância de procurarmos compreender o que está gerando as manifestações conflituosas de crise no momento, para fazermos intervenções que possam provocar mudanças no comportamento da criança, é sem dúvida muito importante, porém só surte efeito se o trabalho da creche for em parceria com as ações da família.

Nessas falas de Ermelinda, ela conta um pouco como age nos momentos de crise:

A gente tenta tirar da situação né, do que ta acontecendo, conversa, senta com a criança, explica que não da pra agir desse jeito, que a gente não ta sozinho numa sala, que tem todos os colegas, e é sempre isso, tentar conversar o máximo, explicar pra elas tudo e tenta mostrar que não é assim que as coisas vão se resolver que tem outros jeitos, outras maneiras, é assim que a gente age. (Ermelinda).

Então, da Guta, já aconteceu de eu deixar ela chorando, sim, porque eu achava que era manha. Mais aí, eu percebo que ela fica muito nervosa. Porque não da para saber se é manha, se é uma crise. Pra ela não ficar chorando pra não ter esse desgaste todo, então eu procuro, às vezes, ceder ao que ela quer ou então falar: olha, e tentar conversar com ela, porque ela entende muito. Então, se você chegar pra ela e falar, olha Guta, agora a gente tem que lavar a mãozinha para comer, aí ela vai.

Agora, se eu chegar nela e pegar a mãozinha dela, e já levar sem ela entender o que está acontecendo, então aí ela se nega. Então eu tenho que chegar antes e falar, agora você vai lavar a mãozinha ou agora você vai deixar o brinquedo, agora você vai ficar sem o chinelinho, porque você vai na areia, sem o chinelinho. Então eu tenho que conversar, eu tento conversar, né, tento. (Ermelinda).

Eu acho que a função da professora é estar atenta às habilidades, ajudar a criança a desenvolver suas habilidades, né, estar mediando, junto com a sensibilidade de observar a criança, proporcionar para ela coisas, instrumentos, coisas que possam favorecer seu desenvolvimento tanto na área educacional, que a gente fala na área cognitiva, como motora, mas, principalmente também como pessoa, né? Eu acho que isso é importante, e isso a gente ensina com, com o gesto, né, não tem a como a gente... Por exemplo, o carinho, o que é o carinho? E então, tem várias coisas que, vários conceitos. (Ermelinda).

Eu acho que é a questão da atenção. De você tentar saber o que a criança está pedindo, porque principalmente nesta etapa, ela não fala tudo o que ela quer, então, o professor tem que ter bons olhos, sensibilidade. (Ermelinda).

Mas, assim ela não obedecia de jeito nenhum. Mais isso assim é muito ruim, causa muito transtorno, então é mais fácil ceder a ela. Só que é um pouco preocupante porque a gente não sabe até que ponto é bom ceder ou não. Porque assim, eu penso que nesse caso se não for crise eu sei lá, eu penso assim, que de repente essa liberdade... Não! Vamos sempre fazer tudo o que eles querem. Na hora que chega com três ou cinco anos, ou na primeira série, ou na segunda série, que eu já dei aula na segunda série, a criança é tão acostumada, a tudo ela pode, tudo ela tem, tudo, tudo, tudo, entendeu? Então eu não sei até que ponto é importante fazer tudo o que eles querem. Porque se você conversou, falou, explicou e ela não se atentou a isso, continuou fazendo isso, então... Não sei, a gente procura criar estratégias para não levar a isso, entendeu, mais eu me preocupo, aqui na maioria das vezes eu cedo. Mas se fosse minha filha não cederia não. (Ermelinda).

Percebemos uma indecisão da professora quanto a qual atitude tomar em alguns momentos da fala, justamente pela razão da professora não saber se é ou não crise, as manifestações de intolerância das crianças na sala. Porém, a professora relata que o fato de tentar tirar a criança da situação ajuda a fazer com que ela se acalme e dessa forma, minimiza as atitudes de desespero por parte das crianças. Convém ressaltar, que a criança não pode ser isolada num canto qualquer como castigo por seu comportamento, mas que afastá-la da situação envolve um tempo de carinho e atenção para ela sentir que há um espaço só dela, para se decidir sobre o que fazer. Nesses momentos, a organização do ambiente ajuda muito na direção de proporcionar ou não esse espaço, onde a criança possa estar sozinha numa casinha, cabana ou mesmo num canto mais reservado. Essa prática de permitir o afastamento por um tempo, pode tanto ser utilizada

com as crianças de cerca de um ano, como com os maiores. Entretanto, há que se tomar o devido cuidado de não permitir que a criança se sinta abandonada em seu afastamento.

A postura de tentar conversar com a criança é sempre uma prática presente nas salas, mas percebemos que em alguns casos nem sempre resolve, pois para determinadas situações a criança não terá o discernimento de perceber que seu ato não é socialmente correto; contudo o diálogo é uma boa forma de ensinar às crianças o poder da argumentação desde cedo.

Já com as crianças com cerca de três anos, as atitudes giram em torno de deixar a criança que está alterada se afastar do grupo espontaneamente e retornar à hora que desejar, como nos mostra a fala da professora Maria, que procura trazer a criança em crise de novo para a atividade, quando percebe que é o momento certo:

Sempre convido, quando ele chega inclusive, quando ele chega já faço uma pergunta pra ele, incluo ele em tudo aquilo ali né, pra saber ate se ele tava la prestando atenção ou se ele saiu porque...eu sempre incluo ele imediatamente a hora que ele chega. (Maria).

Olha isso é um trabalho do dia-a-dia, cada vez a gente fica tentando trabalhar, procura ajuda pra solucionar por que é uma coisa que tanto afeta a vida da criança como afeta a vida do professor e a rotina da escola. Então é uma coisa que a gente trabalha no dia-a-dia e cada coisa que você vai encontrando você vai procurando resolver da melhor maneira possível. (Maria).

Ela ainda acentua que as manifestações de crise alteram a vida da criança e da professora, por se tratar de relacionamento pessoal. Fala também, da necessidade de buscar ajuda para tentar solucionar problemas desse tipo, para conduzir a situação da melhor maneira possível. A outra professora que trabalha com essa mesma idade se reporta à necessidade de estimular a criança para que ela se desenvolva, mas também aponta outra necessidade que seria a de se colocar limites de conduta para as crianças.

Eu acho que o papel do professor é estar sempre estimulando as crianças, incentivando, trazendo conhecimentos novos, tá sempre inovando, porque as crianças a cada momento têm novidades, tem coisas diferentes, tem falta de estímulo e a gente estimula bastante. Então, limites... Limites, a gente ter que por certos limites, então acho que a gente tem que ir trabalhando nesse sentido. (Tatiana).

Essas são, então, algumas atitudes que as professoras indicam que fazem para intervir durante as manifestações de crise das crianças. Entendemos que conduzir nossa prática pedagógica para avançarmos rumo a uma ação mais reflexiva e consciente, que leve a uma melhoria do atendimento a criança, é uma meta a ser alcançada.

A professora Ermelinda explícita sua preocupação a respeito da rotina das escolas de Educação Infantil, que em sua opinião, atualmente, não favorecem um espaço para o brincar:

Então, eu penso que a criança, ela é criança, ela deve brincar, ela deve correr, subir em árvores, cair, se machucar, levantar, mas eu acho que a gente tá caminhando pra essa rotina, e mesmo dentro da instituição que fala que é de educação infantil, a rotina do dia-a-dia, todo dia do mesmo jeito, dá a impressão que ela é um operário numa empresa, e por mais que as atividades sejam legais, mas essa rotina fixa acaba fazendo da criança um mini-adulto. Eu penso assim. Pelo pouco que eu entendo, mas eu acho que isso. (Ermelinda).

Pesquisadora: Você pode explicar melhor essa caracterização como mini-adulto?

Professora: Mini-adulto porque é assim, por exemplo, ah! Ela faltou ontem. *Porque que ela faltou? Ah é porque estava doente.* Mas assim: *Será que ela perdeu alguma coisa?* (a professora refere-se à pergunta dos pais) Mas, porque a criança iria perder porque ela faltou? Será que na casa dela não tem também um monte de coisa legal que ela poderia também estar vivenciando? Com gente diferente, vó, vó, irmãos. De uma forma diferente, entendeu. E é assim, mini-adulto porque a gente olha pra criança a isso não pode porque não pode, entendeu? Sendo que a criança pode ser livre. Tanta proteção, tanta coisa que sufoca. O adulto: *Ah eu não vou fazer isso por conta disso, disso disso, né?* E a gente está colocando isso, eu acho que a gente tá colocando isso na cabeça da criança a gente está capando ela, tipo, ah!, Ela não pode fazer um monte de coisas ela não pode... Sendo que o brincar é um direito dela, entendeu? Porque antes, antes, principalmente nas famílias que não eram, sei lá, principalmente nas histórias que meu pai e minha mãe contavam eles brincavam, eles corriam, brincavam com latinha, com caquinho velho pra fazer de conta que era pratinho, é tinha toda aquela ludicidade, a brincadeira estava ali presente com objetos simples, mas existia. E hoje eles têm tanto brinquedo, mas assim, é tudo muito pronto pra eles, entendeu? E essa rotina também... Agora vai dormir, agora isso, agora aquilo, entendeu? Eu acho que a gente acaba colocando elas numa forminha, e padronizando, já que a educação é uma coisa que é projetada, né? Então a gente tá projetando isso pra eles no futuro. Ficar ouvindo, respeitar regras, ficar quietinho sentado, e assim vai. Porque a infância vai passar, eu não tenho como ficar brincando de Barbie no corredor da minha casa. Não tem mais jeito então? Então a minha época já foi, um dia eles vão falar *Poxa! Minha época também já foi. O que você fez na infância? O que as professoras passaram? O que a minha escola fez?* Entendeu? (Ermelinda).

Pesquisadora: O que você acha que daqui a trinta anos eles vão falar que fizeram na infância deles?

Professora: *Recortei papel. Rabisquei não sei o que.* Entendeu? (...)
(Ermelinda).

A reflexão que essa professora nos traz sobre as práticas das instituições de educação infantil são extremamente pertinentes. Leva-nos a uma reflexão a respeito de qual criança queremos formar em nossas creches e a revermos nossas ações entendidas por educativas. Não pretendemos aqui fazer uma generalização grotesca da educação infantil no Brasil hoje, mas por nossa participação em eventos de educação tais como fóruns, seminários, congressos e mesmo por nossa atuação dentro desse contexto de ensino, temos um breve conhecimento acerca das políticas voltadas para a infância.

Fazemos nossa, também, a preocupação da professora Ermelinda de que a criança nos dias de hoje tem pouco tempo para ser criança, por inúmeros motivos que de uma forma ou de outra já transpareceram nas falas acima, uma vez que as atividades programadas por nós adultos são, na maioria das vezes, estritamente dirigidas em tempos cronometrados, dentro de uma rotina muitas vezes intocável, seja por falta de iniciativa dos profissionais da Educação Infantil, seja por impossibilidades organizacionais, tendo-se em vista o grande número de crianças por adulto (não sendo esse um problema da creche pesquisada). As rotinas que impomos às crianças podem em muitos casos podar, sim, a autonomia delas, pois dentro de uma rotina rígida as crianças são vistas como um grupo e não como um ser individual, que possui suas especificidades como pessoa. A professora questiona essa rigidez que forma “mini-adultos” nas rotinas da creche; a preocupação dela, muito pertinente por sinal, está em não desenvolvermos uma prática que padronize as relações pessoais. Ela compara a rotina da creche à rotina do trabalho de um adulto, com hora certa para tudo e pouco espaço para a brincadeira.

Essa mesma professora reporta-se a referência que ela faz aos pais a respeito das faltas das crianças na creche, *Será que ela perdeu alguma coisa?* Indica-nos que, possivelmente, esses pais entendem que a criança só é criança e só aprende na creche, pois como Ermelinda mesmo questiona, não pode também em casa, a criança aprender coisas diferentes e importantes para sua vida? Tanto a instituição de ensino como a instituição familiar são responsáveis diretas pela formação da criança, o que ocorre também, com a sociedade como um todo. Cabe, portanto, aos pais e aos profissionais da

Educação Infantil, a difícil porém prazerosa, tarefa de contribuir para o desenvolvimento da criança, conjuntamente, sem que uma das partes se encontre no direito de abrir mão dessa responsabilidade.

Outro ponto de muita importância e por nós percebido no período da pesquisa foi que a criança se sente muitas vezes sufocada dentro da creche, devido aos cuidados excessivos, por conta do receio da criança se machucar, devido à constante necessidade de estarmos presentes em cada minuto de permanência dela na instituição. Um fato que demonstra essa necessidade da criança não estar sendo vigiada constantemente ocorreu com uma professora. Ao informar às crianças de sua sala, que iria se ausentar por uns momentos do ambiente, as crianças de cerca de 5 anos reagiram de forma inesperada, gritando felizes: *Oba! Vamos ficar sozinhos!* Quando, então, a professora explicou que outra colega ficaria com elas, a decepção foi inevitável. Nessa situação percebemos que a constante presença do professor, apesar de necessária, pode saturar a relação dele com as crianças, pois elas necessitam de um espaço só delas, de um tempo só para elas, que muitas vezes é conquistado escondido, dentro de uma cabana, no ponto mais fundo do parque ou nas escapulidas pela creche afora.

A criança tem, também, pouco espaço para se devolver como criança, pois tanto na creche pesquisada como em outras instituições percebemos que o espaço externo é um espaço de direito apenas para as crianças maiores, as menores ficam, muitas vezes, mais confinadas ao espaço da sala de aula, apesar da imensa área externa da creche, como vemos na fala abaixo:

O número é adequado, eu só acho que o espaço não está muito adequado, entendeu? Não pelo número de aluno, mas o espaço, eu acho que é pequeno para eles. (...).

Não, então, aí tem criança que brinca, tem criança que não quer dormir, então os que dormem ficam na salinha do sono, os que não dormem ficam lá, na sala, com outra professora e aí eles ficam livres para brincar com qualquer brinquedo, mas poucas vezes eles saem assim, para fora, quase não saem. (Ermelinda).

Esse trecho reporta à situação de crianças com cerca de um ano de idade. Não podemos afirmar que elas não saiam da sala em algum momento, mas que as saídas deveriam ser mais frequentes e deveriam ocorrer também em outros ambientes externos, além do usualmente utilizado. Sabemos que essa iniciativa não depende apenas das

docentes, mas, também, de um aumento do número de profissionais por turma. Relembramos aqui, a cena (Apêndice 2: Cena 2) do menino do berçário, que tentou insistentemente sair da sala de aula. Toda criança quer espaço, precisa de espaço para brincar, conhecer o mundo e se conhecer, aprender, se relacionar com os outros, ou seja, para se desenvolver satisfatoriamente. Se negarmos esse espaço, negamos a ela o direito de ser criança.

Quanto ao espaço da creche, apesar de ter uma área bastante grande, observamos que nem sempre os espaços são bem aproveitados, por exemplo: no parquinho que atende os grupos de crianças mais novas, faltam brinquedos diversos, pois naquele espaço há apenas um balanço e é necessário, também, o plantio de árvores ou a construção de uma cobertura que de sombra para as crianças brincarem protegidas do sol.

A importância de enfocarmos a discussão a respeito da rotina e da organização do espaço da creche neste trabalho está na defesa de que se ele for muito bem organizado, contribuirá de alguma forma, para que os conflitos gerados nos momentos de crise sejam melhor administrados, pelos profissionais da Educação Infantil e favorecerá uma passagem menos conturbada, tanto para as crianças como para os adultos. As manifestações de crises não deixarão de ocorrer como num passe de mágica, elas estarão presentes sim, pois de acordo com Vygotski (1996), sob um olhar positivo são impulsionadoras do desenvolvimento da criança e portanto, muito importante para a sua formação. Entretanto, podemos sim, buscar formas de conduzi-las da melhor e menos desgastante maneira possível.

Considerações Finais

Ao considerarmos a questão de pesquisa do presente trabalho: *Como os docentes da Educação Infantil percebem, explicam e resolvem os momentos de crise no desenvolvimento da criança?*, bem como os objetivos nos direcionaram a: Analisar como as professoras percebem os momentos de crise no desenvolvimento das crianças; Identificar e analisar episódios de possíveis momentos de crises entre as crianças; Levantar e analisar as atitudes utilizadas pelas professoras para a solução dos episódios de possíveis crises de desenvolvimento das crianças. Podemos afirmar que as crises pesquisadas, que foram as do *primeiro ano* e as de *três anos*, são perceptíveis pelas professoras de acordo com os dados levantados por meio das entrevistas e das filmagens. Contudo, há ainda uma falta de conhecimento a respeito do tema, que leva algumas professoras a uma tendência de rotular qualquer manifestação de birra como crise, conduta, esta que procuramos combater no período de pesquisa de campo e que esperamos com este trabalho, poder contribuir para a reflexão sobre as efetivas manifestações de crise das crianças nos estudos de Vygotski (1996).

A explicação das crises pelas professoras deu-se de forma meio conturbada, justamente pela falta de clareza sobre o assunto. Foi preciso, além de muita atenção nas análises dos dados, um conhecimento da creche, das crianças e das professoras para podermos entender as reais explicações sobre as Crises das Idades.

Analizamos que a falta de informação a respeito desse tema é resultado de uma falha na formação docente das professoras, e que portanto, faz-se necessária uma reformulação nos cursos de formação da área e também uma nova atualização para as já formadas. Notamos que as professoras percebem essa insuficiente formação e unanimemente, manifestam-se favoravelmente quanto ao interesse de fazerem cursos de aprofundamento sobre o desenvolvimento infantil. Muito louvável esse reconhecimento por parte delas, pois indicam que não percebem seus conhecimentos como cristalizados, mas que precisam se preparar mais.

A forma como as docentes agem, precisa ser repensada para que a prática pedagógica aprofunde a reflexão sobre a teoria e compreenda que a criança é um sujeito dinâmico, que participa e faz história.

Entendemos que o papel da professora no desenvolvimento da criança é de máxima importância para a formação do indivíduo, pois ela vai possibilitar a interação da criança com o mundo, por meio de sua mediação. Em outras palavras, a formação da

criança depende do tipo de mediação que oferecemos a ela. Muitas vezes, nem as próprias professoras dão-se conta da importância tamanha de sua atuação frente à formação da criança.

A infância tem que ser protegida, de alguma forma, de políticas públicas desfavoráveis ao direito de ser criança. Tal responsabilidade envolve uma participação mais efetiva dos profissionais e pais nos fóruns e demais entidades de proteção ao direito da criança. Envolve também, a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento infantil, para melhorar a qualidade do atendimento à criança, respeitando-a em sua infância como sujeito histórico.

A importância de conhecer a respeito das Crises das Idades e suas contribuições para o desenvolvimento infantil revela-se na possibilidade de reflexão da professora, a respeito de seu papel de formadora, que juntamente com a família tem por responsabilidade o compromisso de possibilitar à criança condições de se desenvolver sempre dentro de um movimento dialético, no qual o processo não é a linearidade acrítica de seu desenvolvimento, mas a possibilidade de uma formação crítica, a partir da reflexão de seus erros e de seus acertos.

Finalizando, reconhecer as Crises das Idades a partir do enfoque vigotskiano é assumir que os entraves nas práticas docentes, referentes às relações entre professora-criança e criança-criança são reais, porém, necessários para os saltos qualitativos no desenvolvimento de nossas crianças. Contudo, é também reconhecer a importância da mediação intencional em nossa prática pedagógica.

Referências

- DUARTE, N. **A Escola de Vigotski e a Educação Escolar**. Revista de Psicologia - USP. São Paulo: USP, v.7, n.1-2, p. 17-50, 1996.
- _____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana**. São Paulo, Autores Associados, 2000.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo, Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1985.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo Humano**. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. V. I, 3ª Edição, Editorial Presença, Portugal.
- MARX, C. **El Capital**, Tomo I, Editorial Cartago, Buenos Aires – Argentina, 1956.
- MELLO, M. A. **Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural**. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, v. 1, p. 203-218, 2007.
- _____. **Educação Psicomotora: Análise das ações de uma professora de pré-escola**. 1996. 142 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- _____, CAMPOS, D. A. “et al.”. **O desenvolvimento da criança na perspectiva histórico-cultural: a percepção e explicação dos professores sobre as crises em diferentes idades**. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Trajetórias Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. 2008, Porto Alegre, RS, Anais. Local de publicação: Editora: EdiPUCRS.
- MELLO, S. A. **A escola de Vygotsky**. In: Kester Carra (Org.) Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. 1ª ed. São Paulo. AVERCAMP, 2004. V. único, p. 135-155.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- SIMÕES Jr., J. G. **O Pensamento Vivo de Marx**. São Paulo, Martin Claret Editores, 1985.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II**. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1993.

_____ **Obras escogidas III**. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1995.

_____ **Obras escogidas IV**. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1996.

APÊNDICE 1

QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

Dados pessoais:

1. Nome:
2. Local de trabalho:
3. Idade:
4. Qual a sua formação? (graduação/especialização/outros). Em quais escolas estudou? Em que ano concluiu os cursos?
5. Quantos anos você tem na carreira docente?
6. Quantos anos de trabalho na Educação Infantil?
7. Por que escolheu a Educação Infantil para lecionar?

Dados da turma:

8. Atualmente trabalha com crianças de que idade?
9. Quantas crianças há na turma?
10. Você acha adequado esse número de crianças?
11. Qual sua rotina de trabalho?

Concepções:

12. O que considera mais importante no seu trabalho como professora de Educação Infantil?
13. Qual o papel ou a função da professora de Educação Infantil hoje, na educação de crianças pequenas?
14. Você acha que a criança continua sendo a mesma de décadas anteriores? O que mudou nelas? Por que acha que houve essa mudança?
15. Como você definiria a criança hoje? As crianças com as quais você trabalha podem ser incluídas nessa definição?
16. Se forem diferentes, no que elas diferem dessa definição?
17. Com base nas suas experiências com crianças dessa faixa etária, você acha que todas as crianças podem aprender coisas ou têm algumas que nunca aprendem nada?
18. Que tipo de conhecimentos você avalia que são difíceis para elas aprenderem?
19. Quais as condições em seu trabalho que facilitam ou dificultam essas aprendizagens?

20. Você já ouviu falar de crises que a criança passa em algumas idades de desenvolvimento? Onde? Leu? Qual ou quais autores?
21. Você acha que essas crises acontecem realmente em algumas idades? Quais? Por que você acha que isso ocorre?
22. As crianças com as quais trabalha apresentam indicadores de que podem estar enfrentando um período de crise no desenvolvimento?
23. Como você percebe isso? Quais atitudes elas fazem que lhe indique estar em crise?
24. Como você reage a isso?
25. Quais atitudes você toma?
26. Você planeja uma atividade específica só para ela?
27. Você pensa em como organizar suas ações para lidar com as atitudes dessa criança?
28. Você procura ou já procurou ajuda para planejar essas ações? Quem? Por onde começou?
29. Essas ações surtiram efeito sobre as atitudes da criança? Explique porque você acha se funcionou ou não?
30. Você se sente segura em lidar com crianças que apresentam essas crises de desenvolvimento? Por quê?
31. Você gostaria de fazer um curso para aprofundar suas aprendizagens sobre esse assunto? Quando? Em que formato poderia ser esse curso?
32. Você gostaria de falar mais alguma coisa que não foi explorado na nossa conversa?

APÊNDICE 2

Transcrições das filmagens

Cena 1

Joana e Vitor se encontram sentados no cadeirão de berçário juntamente com uma professora que está dando primeiramente a papinha para a menina enquanto o menino espera ser alimentado com um brinquedo musical nas mãos. A professora dá uma colherada do alimento para Joana. Vitor coloca o brinquedo no ouvido de Joana e em seguida deixa-o na mesinha do cadeirão dela. A professora então pega o outro brinquedo semelhante que estava com Joana e entrega a Vitor ao que ele olha o brinquedo que ficou na mesa da amiga e balbucia algo. Joana recebe mais uma colher de papinha e logo após balbucia a melodia da música que habitualmente as professoras cantam para as crianças do berçário antes de darem as refeições e que, justamente naquele dia, haviam se esquecido de cantar.

A professora então começa a cantar para Joana a música e continua a lhe alimentar, a menina balança as pernas no ritmo da melodia e sorri.

Cena 2

Vitor está em pé apoiado numa cadeira com um brinquedo musical em mãos. Olha para os lados e começa a fazer que vai chorar. Olha para a professora que está senda próxima dele e entre ele e a porta de saída, olha para o outro lado e começa a caminhar ainda com passos inseguros em direção a mesma professora. Deixa o brinquedo cair no chão e com o apoio da cadeira se agacha para pegar. Levanta-se, e caminha em direção a professora que lhe estende a mão. Vitor segura da mão dela e caminha para um portãozinho que integra a sala ao pátio e varanda das turmas menores. Como o portão está fechado ele tenta abrir o fecho, mas não consegue. Ele segura na grade do portão o olha para fora acompanhando as crianças maiores que lá se encontram brincando, inicia um choro sentido. Dá novamente à mão a professora e chora caminhando em diagonal em direção ao outro portão na sala. A professora tenta distraí-lo dando a ele uma bexiga, mas ele alcança o portão que dá para o corredor interno, este também se encontra trancado; Vitor com a bexiga na mão caminha em direção a um terceiro portão que há na sala, e que faz integração com a sala de sono e o banheiro, antes, porém, é parado por outra professora que assua seu nariz. Depois se dirige novamente ao primeiro portão onde havia tentado abrir (o da varanda) e assim sucessivamente fica por alguns minutos percorrendo de um portão

ao outro às vezes choramingando. A professora atenciosamente lhe segura pela mão em alguns momentos ou tenta distraí-lo com alguns objetos da sala.