

**Giselle Modé Magalhães**

*Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino*



Magalhães, Giselle Modé

Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino / Giselle Modé  
Magalhães – 2016

162 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Lígia Márcia Martins

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Materialismo Histórico-Dialético. 3. Desenvolvimento. 4. Aprendizagem. 5. Ensino. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GISELLE MODÉ MAGALHÃES

*Análise da atividade-guia da criança na primeira  
infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural  
para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de  
instituições de ensino*

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,  
Trabalho Educativo e Sociedade**

**Orientadora: Profa. Dra. Lígia Márcia  
Martins**

Araraquara – SP  
2016

Giselle Modé Magalhães

Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras

Data de aprovação: 29/07/2016

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Profa. Dra. Lígia Márcia Martins  
Departamento de Psicologia  
Universidade Estadual Paulista – UNESP Bauru

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci  
Departamento de Psicologia  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini  
Departamento de Psicologia  
Universidade Estadual Paulista – UNESP Bauru

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Silvana Calvo Tuleski  
Departamento de Psicologia  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes  
Departamento de Psicologia  
Universidade Estadual Paulista – UNESP Bauru

**À Clarissa e ao Gustavo, em nome de todas as crianças por quem eu trabalho, na tentativa de construir um mundo verdadeiramente humano.**

## **Agradecimentos**

É certo que somente em coletivo o indivíduo se faz único. E a vida, a cada dia, me dá a oportunidade de sentir *na pele* a força do coletivo de pessoas que me habita. Cabe, então, por meio de singelas palavras, agradecê-los.

Minha eterna gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, que há 13 anos investe parte do seu trabalho em minha formação, com muita paciência, dedicação e respeito. Se eu não abandonei a minha profissão em momentos difíceis, certamente foi porque ela acreditou em meu trabalho e me fez seguir em frente – marcas que jamais serão desfeitas em minhas memórias.

Agradeço imensamente à professora Juliana Pasqualini, que, mais do que membro dessa banca, é uma grande amiga que vem acompanhando a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Está sempre atenta aos meus tropeços e sempre disposta a me ajudar na reorganização da vida.

Agradeço à peculiar paciência do professor Angelo Abrantes, que também vem me orientando desde o estágio da graduação e hoje é um grande companheiro de trabalho.

Agradeço às professoras Silvana Tuleski e Marilda Facci, pela disponibilidade em colaborar com este trabalho e pela atenção dispensada nas correções.

Agradeço à escola em que realizei a coleta de dados e, em especial, à professora do maternal II, que, com todo o seu amor pela educação, não hesitou em receber esta pesquisa, mesmo sabendo que as filmagens traziam para ela um desconforto.

Agradeço todos os dias pelo amor e cumplicidade que encontro em minha família; mais do que laços sanguíneos, tenho em meus pais, Nilza Modé e Irineu Magalhães, e em minhas duas irmãs, Giovanna Modé Magalhães e Geórgia Modé Magalhães, a certeza de um porto seguro.

Agradeço ao imenso carinho da minha tia Cristina Modé Angelotti, e à disponibilidade do meu tio Toninho Angelotti, assim como a parceria dos meus primos Adolfo Modé Angelotti e Arthur Modé Angelotti.

Agradeço aos meus amigos, que, cada um à sua maneira, de perto ou de longe, me ensinam cotidianamente a viver uma vida que vale a pena ser vivida, e despertam em mim a imensurável capacidade de amar: Vanessa Rabatini, Afonso Mancuso de Mesquita, Marcelo Ubiali Ferraccioli, Celia Regina da Silva, Angelina Pandita Pereira, Lauren Menocchi, Rodrigo Pucci, Giovana Facchini, Maria Flor di Piero, Alekssey di Piero, Márcio Magalhães da Silva, Florêncio Junior, Mayra Aiello, Ana Paula Bonafe, Renato Batista, Mariana Anfe, Ricardo Amorim, Bernard Abreu, Juliana Maia, Danielle Roque, Níkolás Pirani, Vivian Candolo.

Agradeço em especial ao Alessandro Merigui e Matheus Vieira, amigos sempre prontos para uma boa prosa e que me socorreram com os recursos audiovisuais dessa tese.

Agradeço imensamente ao meu chefe, Cel. Ricardo Feijó Pinheiro, que confiou em meu trabalho e permitiu a organização da rotina na AFA para a concretização dessa etapa.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que me permitiram atendê-las, transformando-me profissionalmente a cada atendimento. Assim como agradeço o acolhimento dos alunos do curso de psicologia da Unesp Bauru, que requalificaram esta tese a cada pergunta feita em sala de aula.

## RESUMO

Tomando como ponto de partida o modelo formal de educação defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, o qual objetiva a organização da vida para além do cotidiano e busca promover o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas possibilidades a cada etapa vivida, trouxemos nessa pesquisa as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento realizada cotidianamente pelo professor de Educação Infantil, uma vez que cabe ao mesmo promover tal desenvolvimento. Elencamos a atividade-guia como unidade de análise por compreendermos que a mesma carrega em si a tríade *desenvolvimento-aprendizagem-ensino*, unidade que permitiu a compreensão do processo de desenvolvimento da criança na Primeira Infância em suas múltiplas determinações, pois o ensino e os processos de aprendizagem se ocultam ao desenvolvimento aparente da criança. Dessa forma, após a apresentação teórica dos principais elementos do Método Materialista Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, realizamos um modelo de análise do desenvolvimento da atividade-guia de uma criança na Primeira Infância. Nele, destacamos inicialmente o desenvolvimento da criança e depois os processos de aprendizagem e ensino que são a essência de tal desenvolvimento. Para análise do desenvolvimento da criança, utilizamos a metodologia realizada em nossa dissertação, que utiliza a filmagem como recurso para coleta de dados. As imagens foram transcritas e codificadas em forma de episódios comportamentais, que são sequências de *operações* referentes a uma mesma *ação* da criança. A partir dos episódios comportamentais, elencamos as categorias de análise, que tiveram como critério a junção de *ações* que incidem predominantemente sobre semelhantes processos psíquicos no desenvolvimento global da criança, e que nos permitiram uma análise concreta do desenvolvimento de nosso sujeito de pesquisa. Para analisar os processos de aprendizagem e ensino, sistematizamos todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora ao longo da coleta de dados e avaliamos em qual processo psíquico cada atividade estava incidindo, assim como pudemos compreender os conteúdos operacionais e teóricos que mediaram as ações da professora, e também a qualidade do conceito, se espontâneo ou científico, que mediou os conteúdos teóricos. Não foi possível analisar se os conteúdos operacionais estavam sendo mediados por conceitos espontâneos ou científicos. Concluimos com este estudo que a Psicologia Histórico-Cultural fornece parâmetros para uma avaliação científica do desenvolvimento humano a serviço de práticas pedagógicas que o promovam e sistematizamos, dentre os princípios do Método, elementos fundamentais para o professor realizar a análise do desenvolvimento das crianças e promover o desenvolvimento infantil em suas máximas expressões: a tríade *desenvolvimento-aprendizagem-ensino*; as categorias da lógica dialética (totalidade, contradição e movimento); e as categorias de análise elencadas nessa pesquisa como representativas do desenvolvimento global na Primeira Infância.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Materialismo Histórico-Dialético; Desenvolvimento; Aprendizagem; Ensino.



## ABSTRACT

In this research, we take as a starting point the formal education model supported by Historical-Critical Pedagogy, which aims on promoting development of the individuals to their maximum potential at each stage they experience. We brought the contributions from Historical-Dialectical Materialism and Historical-Cultural Pedagogy to the assessment of the development that is achieved on an everyday basis by the Children's Education teacher, for he/she is responsible for promoting such development. We chose the guiding activity as the assessment unit because we understand that it carries with it the *development-learning-teaching* triad, and for this reason it allows for an understanding of children's development process during Early Childhood in its multiple determinations, considering that the teaching and learning processes cannot be seen clearly during children's apparent development. Thus, after the theoretical presentation of the main elements of the Materialistic-Historical-Dialectical Method and the Historical-Cultural Theory, we performed an assessment model of the development of the guiding activity of a child during Early Childhood, in which we initially highlight the child's development, then the teaching and learning processes which are essential to that development. In order to assess the child's development, we made use of the same methodology employed in our dissertation, which consists of using filming as a data collection resource. The images were transcribed and codified as behavioral episodes, which consist of sequences of *operations* which refer to one same *action* of the child. From the behavioral episodes, we listed the assessment categories, the criteria for which were the combination of *actions* which predominantly involve similar psychological processes from the child's overall development and which allowed us to perform a concrete assessment of the development of our research subject. In order to analyze the teaching and learning processes, we systematized all the educational activities developed by the teacher throughout the data collection process, as well as the quality of the concept, if spontaneous or scientific, then we assessed in which psychological process each activity involved; thus, we could understand the operational and theoretical concepts which guided the teacher's actions, as well as the quality of the concept, if spontaneous or scientific, that guided the theoretical contents. It was not possible to examine whether the operational contents was guided by spontaneous or scientific concepts. In this study, we concluded that Historical-Cultural Theory provides parameters for a scientific assessment of human development at the service of educational practices which might promote it; we also summarized, among the Method's principles, key elements for teachers to assess children's development and promote children's development in its main forms of expression, which consist of: the *development-learning-teaching* triad,; the categories of dialectical logic – totality, contradiction and movement – and the assessment categories mentioned in this research as representing overall development during Early Childhood.

Keywords: Historical-Dialectical Materialism; Historical-Cultural Psychology; Development; Learning; Teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<u>Gráfico 01:</u> Episódios comportamentais realizados pelo Mateus ao longo da rotina semanal na escola .....	p. 88
<u>Gráfico 02:</u> Categorias de análise do desenvolvimento global do Mateus ao longo da rotina semanal na escola .....	p. 92
<u>Gráfico 03:</u> Número de episódios realizados por um grupo de crianças no primeiro ano de vida. (MAGALHÃES, 2011) .....	p. 95
<u>Gráfico 04:</u> Categorias de análise do desenvolvimento no primeiro ano de vida. (MAGALHÃES, 2011) .....	p. 96
<u>Gráfico 05:</u> Frequência dos episódios contidos na categoria de <i>comunicação percepto-motora e afetiva</i> .....	p. 100
<u>Gráfico 06:</u> Frequência de episódios contidos na categoria de <i>domínios psicomotores</i> .....	p. 102
<u>Gráfico 07:</u> Frequência de episódios contidos na categoria de <i>desenvolvimento da fala</i> . .....	p. 105
<u>Gráfico 08:</u> Frequência de episódios contidos na categoria <i>autodomínio da conduta</i> .....	p. 109
<u>Gráfico 09:</u> Frequência de episódios contidos na categoria <i>objetal-manipulatória</i> .....	p. 111
<u>Gráfico 10:</u> Frequência de episódios contidos na categoria <i>ações miméticas</i> .....	p. 113
<u>Gráfico 11:</u> Frequência de episódios contidos na categoria <i>ações lúdicas</i> .....	p. 115
<u>Gráfico 12:</u> Conteúdos escolares trabalhados pela professora ao longo da semana de coleta de dados .....	p. 134
<u>Gráfico 13:</u> Qualidade dos conceitos mediadores dos conteúdos de natureza teórica disponibilizados pela professora .....	p. 135
<u>Figura 1:</u> Esquema representativo da unidade de análise do desenvolvimento dentro de instituições de ensino .....	p. 14
<u>Figura 02:</u> Desenvolvimento da arquitetura neuronal no córtex pré-frontal de um ser humano do período pré-natal até os dois primeiros anos de vida .....	p. 41
<u>Figura 03:</u> Esquema representativo da periodização do desenvolvimento humano elaborado pelo Prof. Dr. Angelo Abrantes .....	p. 48
<u>Figura 04:</u> Esquema representativo da unidade <i>desenvolvimento-aprendizagem-ensino</i> utilizada como recurso metodológico na análise do desenvolvimento global da criança dentro de instituições de ensino .....	p. 145

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01: Síntese do desenvolvimento psíquico na Primeira Infância ..... p. 62

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01: descrição das atividades pedagógicas organizadas pela professora durante a semana de coleta de dados ..... p. 121

## SUMÁRIO

<b>Apresentação da autora</b>	3
<b>Introdução</b>	5
<b>Capítulo 01: Materialismo Histórico-Dialético</b>	17
1.1 Materialismo <i>versus</i> Idealismo	17
1.2 História do Materialismo	20
1.3 Estudo da Lógica	26
1.3.1 Lógica formal	27
1.3.2 Lógica dialética	29
1.4 Não há neutralidade na ciência	32
<b>Capítulo 02: O desenvolvimento humano na primeira infância: materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural</b>	36
2.1 O desenvolvimento da criança pela mediação da cultura: psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva	37
2.2 O desenvolvimento da atividade-guia na primeira infância	43
2.2.1 Periodização do desenvolvimento	44
2.2.2 Primeira infância	50
2.2.2.1 O desenvolvimento da percepção na primeira infância	52
2.2.2.2 O desenvolvimento da memória, do pensamento, da atenção e da linguagem na Primeira Infância	55
2.2.2.3 Transição para o próximo período do desenvolvimento: jogo de papéis	60
2.2.2.4 Quadro-síntese do desenvolvimento na Primeira Infância	63
2.3 Análise da <i>atividade</i> da criança na primeira infância	65
2.4 Relação entre desenvolvimento e ensino na Educação Infantil	71
<b>Capítulo 03: Aplicação do materialismo histórico-dialético na análise do desenvolvimento da atividade-guia da criança</b>	77
3.1 A escolha da instituição e do sujeito de pesquisa	78
3.2 A professora do maternal II	80
3.3 O uso de vídeos digitais como recurso para a análise do desenvolvimento	81
3.4 Episódios comportamentais e categorias de análise da criança	83
3.4.1 Comunicação perceptomotora e afetiva.	100
3.4.2 Domínios psicomotores	103
3.4.3 Desenvolvimento da fala	105
3.4.4 Autodomínio da Conduta	109
3.4.5 Objetal-Manipulatória	112

3.4.6 Ações Miméticas _____	114
3.4.5 Ações Lúdicas _____	115
3.5 O ensino oculto ao desenvolvimento _____	119
<b>Capítulo 04: Elementos orientadores para uma análise do desenvolvimento da criança na Primeira Infância _____</b>	<b>145</b>
<b>Considerações Finais _____</b>	<b>152</b>
<b>Referências Bibliográficas _____</b>	<b>156</b>

## **Apresentação da autora**

Compreender e transformar a realidade é tarefa para uma vida, e a tese que aqui se apresenta é somente uma pequena parte dos meus esforços nessa tentativa. Há que se formar sujeitos críticos e autônomos, como aprendi na graduação em Psicologia da UNESP Bauru, finalizada no ano de 2007. No entanto, mais do que isso, há que se formar sujeitos que carreguem em si sentimentos positivos pela humanidade. Temos que construir condições objetivas para que as pessoas encontrem motivos genuinamente humanos para viverem bem e serem felizes, sem desconsiderar, obviamente, que a vida se encarregará de colocar obstáculos para duvidarmos desses motivos.

Logo após a graduação iniciei um curso de aprimoramento profissional em psicopedagogia no HC da UNICAMP, o qual objetivamente veio para me mostrar que aquela ciência fragmentada, lógico formal, desenvolvida por profissionais que não articulam a sua prática com a totalidade dos fenômenos sociais, tanto criticada por Vigotski e todos os seus seguidores, de fato existe! E é mais forte do que imaginamos, já que é financiada pela indústria farmacêutica<sup>1</sup>.

Foi um ano de muito aprendizado: primeiro porque tive a oportunidade de conhecer histórias incríveis e encantadoras de crianças tidas como portadoras de problemas de aprendizagem; e segundo porque eu comecei a aprender a conviver com pessoas completamente diferentes de mim, que tinham outros projetos de vida privada e coletiva. Tudo que pude fazer naquele momento, dentro dos limites da minha formação, foi um trabalho de conclusão de curso em que demonstrei estatisticamente que o número de crianças com dificuldades escolares era significativamente maior do que o número de crianças com os ditos transtornos de aprendizagem, mesmo em um ambulatório especializado nesses diagnósticos, o que certamente apontava para a compreensão dessas dificuldades como um problema de “ensinagem” e não de aprendizagem.

Ao final desse ano de aprimoramento, diante da necessidade objetiva de sobreviver e também de sustentar os estudos da pós-graduação, eu optei por servir à Força Aérea Brasileira (FAB), na função de Psicóloga Escolar da Academia da Força Aérea (AFA). Prestei um concurso público e fiz um curso de adaptação à vida militar no qual adquiri a patente de tenente, enquanto concomitantemente me dedicava ao mestrado e ao presente doutorado. Foram 7 anos de serviço militar, nos quais eu não só aprendi novamente a conviver com pessoas diferentes

---

<sup>1</sup> Pude observar a presença dos laboratórios farmacêuticos seduzindo os pesquisadores daquela instituição.

de mim, como aprendi a respeitá-las e amá-las como seres humanos. Tenho certeza que tenho feito o meu trabalho com toda a humanidade que há em mim, e em alguma medida sei que cumpri essa missão deixando na AFA a Seção de Psicologia do Corpo de Cadetes da Aeronáutica, que foi construída após um processo de aproximação da ciência psicológica com o grupo de militares que lidam diretamente com a formação dos futuros líderes da FAB.

Ao final do meu tempo de serviço militar e já no último ano de doutorado, tive a imensa satisfação de substituir a Profa. Lígia Márcia Martins nas aulas para a graduação em psicologia da UNESP Bauru. Um grande desafio, que me proporcionou a emoção de retornar ao local de minha formação sob uma nova condição, sendo e não sendo mais a mesma menina que de lá saiu.

Por fim, devo dizer como forma também de apresentar-me, que o meu interesse por estudar o desenvolvimento humano desde o nascimento até a idade adulta passa pelo meu encanto pela vida, pela minha imensa satisfação em viver bem e em lutar para que todos possam viver melhor. Essa tese de doutorado é uma síntese do que venho estudando e pensando junto ao coletivo de pesquisadores que muito me orgulho de pertencer.



## Introdução

A educação infantil vem sendo objeto de estudo de um número cada vez maior de pesquisas após a sua oficialização como primeira etapa da educação básica. Ela se tornou dever do Estado pela Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reiterada pela alteração na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que confirmou como dever também dos pais colocar a criança a partir de 4 anos de idade na escola de educação infantil. No entanto, temos discutido constantemente sobre os reais avanços que a legislação traz para a prática pedagógica dentro das instituições de ensino, uma vez que a garantia do acesso não significa a garantia da qualidade da educação (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014).

Muitos são os modelos pedagógicos em voga que se pautam por princípios assistemáticos e informais na educação infantil, o que significa que, mesmo após a sua oficialização como educação escolar, segundo Martins e Magalhães (2014), este segmento ainda não superou a informalidade institucionalizada. Em nossa concepção, os critérios que diferenciam os modelos formais e informais de educação referem-se aos objetivos que os orientam, aos conteúdos que veiculam, aos métodos utilizados para atingir os objetivos e, principalmente, ao papel do adulto na promoção do desenvolvimento. Desta forma, é preciso uma análise pormenorizada para compreender a que modelo educativo a instituição em que a criança está inserida responde (MARTINS; MAGALHÃES, 2014).

Nos chamados modelos informais de educação, segundo Martins e Magalhães (2014), o objetivo vincula-se à socialização da criança, inserindo-a na vida cotidiana, o que coloca como conteúdos essenciais as habilidades requeridas para inserir-se em tal cotidianidade, de forma circunstancial. Sendo assim, trazem como método característico o pragmatismo e a espontaneidade, e afirmam o professor como facilitador da aprendizagem, ou acompanhante do desenvolvimento.

Já os modelos formais de educação, aqui defendidos, objetivam a organização da vida para além do cotidiano, promovendo o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas possibilidades a cada etapa vivida. Tal defesa ampara-se nos estudos do professor Dermeval Saviani (2003), que afirmam a necessidade de que os indivíduos singulares se apropriem das conquistas históricas e culturais da humanidade; para tal, cabe à escola ensiná-los. Ora, se a humanidade já atingiu patamares elevados de conquistas científicas na área educacional, por exemplo, não há por que a escola se limitar a oferecer somente os domínios do cotidiano à criança em desenvolvimento.

Ainda que diversas vertentes afirmem a promoção do desenvolvimento dos indivíduos, há que se compreender o estofo teórico que as sustentam. Falamos, aqui, de humanização, do ensino de conteúdos históricos, da formação de um *ser* pelo *outro* – princípios centrais na teoria histórico-cultural que serão devidamente trabalhados ao longo do texto. Sendo assim, o objetivo da educação escolar formal, segundo Saviani (2003), é produzir a humanidade nos indivíduos, e os seus conteúdos são os saberes historicamente sistematizados. Para tal, afirmamos o materialismo histórico-dialético e a Psicologia Histórico-Cultural como método que proporciona aos indivíduos tais condições de atuação, colocando o professor em sua legítima posição de ensinar, de ser de fato professor, inclusive para as crianças pequenas, ou seja, inclusive na educação infantil.

É nesta direção que não só fazemos a defesa do ensino para as crianças desde o nascimento, como também afirmamos a necessidade da sólida formação dos professores, mediadores do desenvolvimento infantil, e que reiteramos que os domínios teóricos acerca do processo de desenvolvimento histórico-cultural dos indivíduos se colocam como exigência no trabalho educativo formal.

Desta forma, a tese que aqui se apresenta parte de um grupo de pesquisadores que vêm dedicando seus estudos à educação infantil com o subsídio da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Entre eles está a orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, além da Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini; precisamente, dialogaremos nesse trabalho com Simone Cheroglu, que, em sua dissertação de mestrado defendida em 2014, sistematizou um *corpus* de conhecimentos teóricos oferecidos pela Psicologia Histórico-Cultural que contribuem na organização da atividade de ensino das crianças de 0 a 3 anos. Tal dissertação será utilizada aqui como referência a tais conteúdos. No entanto, nosso enfoque está direcionado à aplicação do Método Materialista Histórico-Dialético na análise do desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos de idade, tendo a hipótese de que o método fornece parâmetros científicos para avaliar o desenvolvimento com base na atividade, a serviço de práticas pedagógicas que o promovam.

A avaliação do desenvolvimento ao qual nos referimos parte dos conceitos vigotskianos de *nível de desenvolvimento real* e *área de desenvolvimento iminente*, já disseminados no campo educacional, porém nem sempre devidamente compreendidos no bojo dos princípios do método materialista histórico-dialético, como veremos ao longo deste estudo. Conforme afirma Martins (2013),

[...] um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem. (MARTINS, 2013, p. 288)

O nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente são conceitos vigotskianos que só podem ser compreendidos à luz de outro princípio deste autor, qual seja, o de que é a organização do ensino, por meio de processos de aprendizagem, que promove o desenvolvimento dos indivíduos. É neste contexto que buscamos, com este trabalho, instrumentalizar o professor de educação infantil a realizar uma avaliação do desenvolvimento, na qual estejam contidos os processos de ensino e aprendizagem. Ao avaliar o desenvolvimento, o professor estará utilizando-se da compreensão dialética de desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos que acontece dentro das instituições de ensino por meio dos processos de aprendizagem por ele organizados, e esta é uma das tarefas postas ao profissional que busca superar a ausência de modelos formais de educação.

Vislumbramos, ao final do trabalho, que o leitor compreenda que a análise do desenvolvimento nos conduz aos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, à medida que avaliamos o desenvolvimento, estamos também visualizando os processos de ensino e aprendizagem que o promoveram. O materialismo histórico-dialético é o método que nos permite justamente desvelar a essência a partir da aparência, e os processos de ensino e a organização da aprendizagem, como veremos ao longo do texto, são essenciais ao desenvolvimento da criança, porém, estão ocultos na forma como o desenvolvimento se expressa.

Consideramos que a análise do desenvolvimento da criança nos possibilita a caracterização do fenômeno, a identificação de seus aspectos externos, dado que exige o percurso investigativo daquilo que o sustenta e o condiciona, isto é, da qualidade das mediações representadas pelo ensino e expressas nas aprendizagens dos alunos. Ademais, apoiando-nos em preceitos vigotskianos, temos que é o ensino que promove desenvolvimento, o que nos leva a concluir que as conquistas do desenvolvimento infantil estão para a aparência, tanto quanto o ensino está para sua essência. Esse é, a nosso juízo, um dos possíveis contributos do método materialista dialético para a avaliação do desenvolvimento na educação infantil.

Sendo assim, a relação da Psicologia com a Pedagogia novamente está posta em nosso trabalho (MAGALHÃES; MARTINS, 2013), ou seja, adotamos os preceitos de Davídov (1988), amparados nos estudos de Rubinstein, nos quais afirma que a psicologia e a pedagogia

mantêm entre si uma relação inalienável, pois na medida em que o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento psíquico, o processo pedagógico é sua condição. Da mesma forma, se o objeto da pedagogia são as leis específicas de educação e ensino, as propriedades psíquicas dos educandos nos diferentes níveis de seu desenvolvimento aparecem como condições que devem ser levadas em conta. Em outras palavras, o que para uma ciência é objeto, para a outra é condição. Reiteramos este preceito com a tese apresentada por Martins (2013), segundo a qual o desenvolvimento das funções psíquicas complexas se dá sobre influência determinante do trabalho educativo, mas não de qualquer trabalho educativo.

Não é de hoje que temos visto demasiada confiança nos processos educativos como forma de modificar a cultura e a sociedade adoecida em que vivemos. Moraes (2001) ressalta muito bem o reconhecimento público da educação como elemento salvacionista em tempos adversos como os vividos pela nossa sociedade atualmente, e, segundo a autora, o elevado grau de competitividade produzido pela reestruturação socioeconômica em escala planetária ampliou a demanda por conhecimento e informação; conseqüentemente, a educação precisou acompanhar a reviravolta da sociedade. No entanto, não é qualquer educação que cumpre a função de modificar radicalmente<sup>2</sup> a cultura e a sociedade.

Desta forma, segundo Martins (2013), com base nos estudos de Vigotski<sup>3</sup>, não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento das funções psíquicas complexas, uma vez que as apropriações humanas não promovem igualmente o desenvolvimento. “Segundo Vigotski, os conteúdos disponibilizados à apropriação encerram aspectos qualitativamente distintos, deixando claro, inclusive, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 278). Assim como também não é qualquer método científico que possibilita a compreensão da realidade objetiva em sua complexidade. Sem desqualificar outras vertentes, afirmamos, com base em Tonet (2013), que o materialismo histórico-dialético é o método que possibilita a compreensão da realidade social em sua complexidade. Os paradigmas da ciência moderna, que se expressam em diversas pesquisas científicas e adentram o campo educacional com a aparente solução para os problemas da educação no Brasil, induzem ao que Tonet (2013) apresenta como um falseamento da problemática do conhecimento, com graves conseqüências para a compreensão e o enfrentamento da realidade social. Isso, em nossa concepção, é combatido pelo materialismo

---

<sup>2</sup> Aplicamos aqui a palavra radicalmente no sentido marxiano de que ser radical significa ir à raiz dos fenômenos estudados, sendo, no caso do homem, o próprio homem.

<sup>3</sup> O nome deste autor está grafado de forma diferente nas traduções que tivemos acesso, assim sendo, adotaremos VIGOTSKI no curso do texto e as variações da grafia de seu nome conforme a referência que estivermos utilizando.

histórico-dialético, pois ele se aproxima da realidade considerando o seu movimento e as suas múltiplas determinações.

Cabe nesse momento sinalizar que é com base nos princípios do materialismo dialético que a Psicologia Histórico-Cultural se constitui como ciência e se propõe, ainda hoje, a vencer os desafios postos por Vigotski de construir uma ciência única, uma Psicologia Geral, marxista. Esta seria a Psicologia, segundo Tuleski (2001), que uniria suas demais ramificações (Psicologia do desenvolvimento, Psicologia da aprendizagem, Psicologia do trabalho etc.) em uma única ciência, por meio do método materialista histórico-dialético.

Vygotski (1991) deixa claro que o objetivo de consolidar uma psicologia marxista não seria posto pela simples junção das ideias de Marx aos fenômenos psicológicos. Em seu célebre texto *O significado histórico da crise da psicologia*, o autor diz: “o que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem sequer uma hipótese de trabalho (porque esta se obtém sobre a base da própria ciência), mas o método de construção (da hipótese)” (VYGOTSKI, 1991, p. 391). Assim, Vigotski buscará no marxismo o método de investigação para construir a ciência psicológica.

Para compreender o conjunto teórico de Vigotski, é preciso a clareza das diferenças nas condições objetivas da sociedade russa, nas quais a teoria foi desenvolvida, e distingui-la das condições objetivas atuais, onde temos o projeto coletivo do capitalismo. Ou seja, é preciso compreender uma teoria revolucionária deslocada da materialidade que a produziu, o que significa refletir, sob o nosso ponto de vista, acerca dos limites e possibilidades que enfrentamos atualmente ao termos como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural e o Método Marxista.

Nesta direção, faz-se importante compreendermos que um dos grandes limites postos atualmente à Psicologia Histórico-Cultural refere-se ao fato de que o projeto de psicologia científica, como planejado por Vigotski, não se realizou. Ao contrário, o que temos visto é uma imensa fragmentação teórica e fragilidade nas análises das pesquisas científicas, como Duarte (2006; 2001) e outros importantes pesquisadores da educação brasileira vêm demonstrando.

No entanto, concordamos com Konder (1992), quando afirma que os momentos vividos no presente são contraditórios e estão sempre sobrecarregados de passado, ao mesmo tempo em que estão sempre carregados das possibilidades concretas de futuro. Nesse sentido, compreender o processo histórico implica trabalhar com as possibilidades futuras e, mais do que nunca, é preciso resistir ao rolo compressor do neoliberalismo e das práticas pós-modernas e construir, no interior dessa sociedade, caminhos alternativos que possam nos trazer uma ciência renovada e compromissada com as necessárias transformações sociais.

Buscamos aqui a compreensão do desenvolvimento psicológico na sociedade capitalista do século XXI, a qual, como aponta Mesquita (2011), ainda carece de sentido, assim como a atividade social como um todo – fato que se explica pelas atividades não servirem ao próprio ser humano, mas à valorização do capital. Sabemos que os desafios são enormes, mas nem por isso esmorecemos diante da luta por uma sociedade justa e por uma nova psicologia que esteja de fato a serviço do ser humano. Reiteramos para a construção da Psicologia Marxista o que Duarte (2005) afirma sobre a luta pela construção de uma Pedagogia marxista.

Não se trata de reduzir a construção de uma pedagogia marxista ao plano das análises teóricas, nem mesmo de pretender ser possível superar as pedagogias de cunho liberal sem a superação da sociedade capitalista. A construção de uma pedagogia marxista deve ser vista como parte de um processo de luta pela superação radical do capitalismo. Não é possível superar plenamente os problemas e as limitações da educação oferecida pela sociedade capitalista, sem a superação dessa sociedade. Da mesma forma, não é possível superar, do ponto de vista teórico, de forma plena, as pedagogias de cunho liberal burguês, sem a superação da realidade social contraditória da qual nasceram essas pedagogias. (DUARTE, 2005, p. 3)

É com esse intuito que esta tese vem somar esforços na solidificação de uma Psicologia Marxista, Histórico-Cultural, sem desconsiderar a luta pela superação da realidade social em que estamos inseridos. Compreender o desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos no interior das instituições educativas organizadas sob a lógica do capital sem perder de vista a necessária transformação desta sociedade, eis o desafio posto às pesquisas científicas em nossa atualidade.

A Psicologia Histórico-Cultural, no Brasil, vem sendo construída desde meados dos anos 80, quando, segundo Prestes (2012), as obras de Vigotski começaram a ser estudadas em nosso país. As consolidações teóricas são realizadas por importantes pesquisadores da área, alguns já citados anteriormente, e podemos afirmar que, atualmente, há um corpo teórico que a sustenta dentro das grandes universidades públicas e privadas brasileiras.

Considerando os avanços teóricos já realizados, entendemos que existam ainda lacunas na aplicabilidade da teoria histórico-cultural na práxis cotidiana das escolas, lacunas essas que estão sendo gradativamente preenchidas no Brasil, e a que esta pesquisa visa somar esforços. Temos, dia a dia, buscado apresentar trabalhos que coloquem a Psicologia Histórico-Cultural a serviço de uma educação pautada pela desnaturalização das relações mercantis postas pela sociedade capitalista (MAGALHÃES; MESQUITA, 2014).

As contribuições da Psicologia para a educação são também históricas em nosso país. No Brasil, a história da Psicologia nasce no interior da educação, uma vez que as escolas normais tinham em seus currículos a matéria de Psicologia e, portanto, receberam os primeiros

laboratórios de Psicologia no Brasil, dando início também aos primeiros cursos de formação de psicólogos, como nos mostram Souza e Cunha (2010). As autoras descrevem que no início, a partir da década de 1960, a psicologia clínica dominava os modelos de atendimentos no interior das instituições de ensino, ou seja, atendimentos individuais, com base na psicometria, no psicodiagnóstico e nas psicoterapias. Este modelo colocava a psicologia como aliada do modelo político da época, o qual exigia a adaptação da economia brasileira ao projeto de internacionalização do capital e, para tal, contava com a participação da educação. Ou seja, cabia à Psicologia e à Educação centrar esforços nos indivíduos, culpabilizando-o por qualquer desajuste social.

Mais tarde, outras formas de pensar a ciência psicológica e o fazer do psicólogo passam a fazer parte do contexto da profissão. Na área da educação, porém, esse repensar vem se dando há pouco mais de 20 anos, especialmente, conforme Souza e Cunha (2010), porque a Psicologia Escolar passou a ser questionada em sua base epistemológica e em suas finalidades. “Nesse processo de questionamento, a Psicologia e a Psicologia Escolar passaram a perguntar a serviço de quê e de quem estariam, em uma sociedade de classes, bem como a que práticas psicológicas se vinculariam” (SOUZA; CUNHA, 2010, p. 216)

A grande questão, ainda acompanhando o raciocínio das autoras citadas, circulava em torno de que o psicólogo atuava na educação, mas poucos eram os avanços na qualidade da escola e dos benefícios que esta deveria proporcionar a todos. Apontava-se a falta de alimentação e de acesso à cultura como causa das dificuldades trazidas pelas crianças para a escola, culpabilizando o indivíduo e desconsiderando o papel da escola e da sociedade na aprendizagem dessas crianças.

É a partir dos anos 80, segundo Souza e Cunha (2010), que a trajetória da Psicologia Escolar começa a seguir os rumos da redemocratização do país e, junto com outros movimentos sociais, passa a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas públicas, assim como ressalta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, citada no início desse trabalho.

Certamente o trabalho de Patto (2008), *A produção do fracasso escolar*, primeira edição de 1990, marca a inserção do materialismo histórico-dialético como método para análise da realidade escolar brasileira, à medida que a autora desculpabiliza o indivíduo pela sua dificuldade escolar e compreende as múltiplas determinações postas ao fenômeno do fracasso nas escolas, o que possibilita que novas políticas sociais sejam adotadas.

No entanto, mesmo não sendo este o foco de nosso trabalho, ressaltamos que o problema da culpabilização do indivíduo pelo seu fracasso ou pelos alcances de seu desenvolvimento ainda é atual na psicologia escolar, o que traz uma crescente demanda de atendimentos clínicos ao profissional psicólogo, decorrentes de encaminhamentos da escola. De encontro a tal movimento, afirmamos a avaliação do desenvolvimento desde o nascimento como forma de o professor compreender melhor seu aluno e intervir na dinâmica do seu desenvolvimento psíquico, sem recorrer somente à psicomетria, ou à aplicação de provas neuropsicológicas que apenas descrevam o nível de funcionamento das funções psíquicas, sem dar conta do processo de desenvolvimento que se oculta nos resultados dos testes psicológicos.

Em nosso entendimento, o que pauta a avaliação da criança dentro da escola é a análise do desenvolvimento, que não se dá de forma natural e espontânea, mas sim imerso em uma complexa realidade social que deve ser levada em conta. Para tanto, cabe-nos, dentro das instituições de ensino, compreender que o processo de desenvolvimento encerra, por interioridade, os processos pedagógicos que o promovem pela via da aprendizagem.

A avaliação do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de escolarização da criança não pode ser confundida com um rótulo que a criança passa a carregar e que orienta a sua identidade desde então, como sabemos ser prática comum na educação brasileira. Na direção contrária de qualquer estigmatização, afirmamos a avaliação do desenvolvimento com o intuito de promovê-lo em sua máxima expressão, por meio do ensino sistematizado que se direcione à faixa etária em questão.

Os psicólogos não podem ser confundidos com figuras salvacionistas na escola; há que se retirar dessa posição e buscar na instituição uma grande aliada para a promoção do desenvolvimento, e não para a estigmatização das crianças. Ensinar à equipe de profissionais como avaliar a criança pelas suas conquistas e não pelos seus déficits, com base no materialismo histórico-dialético, é o grande desafio que pode despontar desta pesquisa.

Diante de tais destaques, o processo<sup>4</sup> de desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos é o objeto de estudo dessa tese, que visa identificar elementos para a elaboração de uma metodologia de análise do desenvolvimento da atividade-guia na primeira infância a partir do método histórico-cultural de construção do conhecimento. Partimos da hipótese, já ressaltada anteriormente, de que a aplicação do método materialista histórico-dialético na análise do desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos fornece parâmetros para uma avaliação do

---

<sup>4</sup> Quando destacamos o *processo* como objeto de análise estamos nos contrapondo a avaliações que somente descrevem o *produto* do desenvolvimento, como a psicomетria, por exemplo.



desenvolvimento científica a serviço de práticas pedagógicas que o promovam. Em outras palavras, afirmamos que desvelar a essência a partir da aparência é condição para tal avaliação.

Trata-se aqui de uma avaliação do desenvolvimento feita com base no materialismo histórico-dialético e na teoria de Vigotski, o qual sintetizou seus estudos propondo o método de análise por unidades, sua grande contribuição para a ciência psicológica. Para Vigotski (2001), a análise por unidades é completamente diferente da análise que decompõe o objeto em elementos isolados, atomizados. Segundo o autor, unidade é “um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). A unidade não deixa de ser uma parte do todo por conter suas propriedades inerentes.

Afirmamos, então, a necessidade de conhecer o fenômeno aproximando-se dele pela abstração até que se identifiquem as partes deste que contêm em si suas propriedades inerentes, ou seja, a unidade de análise. O retorno à realidade, após tal definição, segundo Duarte (2000), proporciona a síntese concreta do todo no pensamento. Em outras palavras, feita a análise da unidade (parte), retorna-se ao fenômeno (todo) com novas abstrações, as quais, por sua vez, promovem novas formas de agir na realidade. Como afirmou Lênin (1972, apud PRESTES, 2012), o conhecimento da verdade caminha da contemplação viva para o pensamento abstrato, retornando então à prática. É nessa afirmação de Lênin que, segundo Prestes (2012), Vigotski se apoia para defender o movimento dialético de construção do conhecimento, isto é, da ação prática para o pensamento e o retorno à prática.

Neste movimento de abstração e retorno à realidade concreta, trazemos a atividade da criança dentro da escola como unidade de análise na avaliação do desenvolvimento, uma vez que a mesma carrega em si a tríade que objetivamos avaliar no decorrer dessa pesquisa, qual seja, *desenvolvimento-aprendizagem-ensino*. Ou seja, não é possível, do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, uma análise do desenvolvimento humano que o descole dos processos de ensino e aprendizagem, já que o desenvolvimento sintetiza tal processo.

O esquema apresentado abaixo visa representar a unidade de análise dessa pesquisa, auxiliando a compreensão do leitor sobre o caminho que será aqui percorrido.

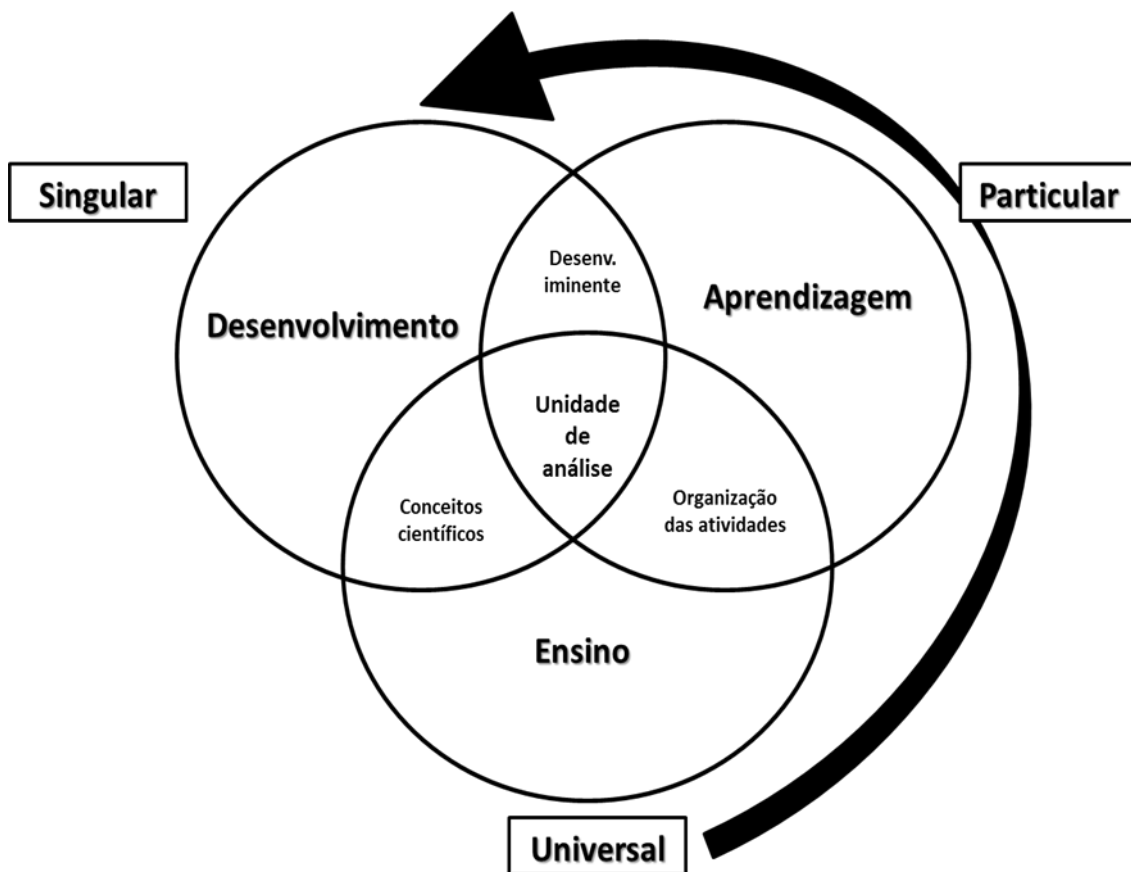


Figura 1 – Esquema representativo da unidade de análise do desenvolvimento dentro de instituições de ensino

Destacamos de pronto do esquema acima a sua construção com base na dialética *singular-particular-universal*, princípio do materialismo histórico-dialético que possibilita a apreensão dos fenômenos para além de sua aparência. O desenvolvimento dos indivíduos singulares não acontece descolado das particularidades que o medeiam, e, no caso das instituições de ensino, estamos nos referindo à organização da aprendizagem. A seta que direciona o universal até o singular representa justamente os conteúdos de ensino que foram historicamente produzidos e devem ser incorporados no desenvolvimento do indivíduo para que o mesmo possa inserir-se na sociedade, mas esse processo acontece sempre mediado por situações de aprendizagem específicas, representadas no esquema pelas particularidades disponíveis a cada um.

Assim, fica evidente que, para avaliar o desenvolvimento de qualquer criança dentro das instituições de ensino de forma científica, precisaremos recorrer a esta dinâmica: analisar a atividade da criança como unidade de análise, compreendendo que nela estão contidos processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino ao mesmo tempo, em unidade. Nossa defesa será a de que para promover o desenvolvimento o professor deverá organizar as

atividades por meio de conceitos científicos que atuem na área de desenvolvimento iminente de cada criança – conceitos que serão explicitados ao longo desta tese.

Para tanto, no primeiro capítulo apresentamos o materialismo histórico-dialético, suas origens e principais conceitos, assim como a sua diferenciação quando comparado com o idealismo e com a lógica formal. No segundo capítulo, exploramos o materialismo histórico-dialético como subsídio para a compreensão do desenvolvimento humano, momento em que, pela contribuição dos principais autores da Psicologia Histórico-Cultural, pudemos construir abstrações teóricas para enfrentar a análise dos dados apresentada no terceiro capítulo. Assim, o terceiro capítulo traz os resultados de um modelo de análise do desenvolvimento por meio do materialismo histórico-dialético, a partir de dados coletados em uma instituição de ensino de educação infantil, onde capturamos imagens da rotina de uma criança de 2 anos e 5 meses vivenciando a primeira infância, período do desenvolvimento estudado nessa tese. Por fim, no quarto capítulo, sistematizamos elementos teóricos que possam servir como referência para o professor utilizar a metodologia aqui desenvolvida e avaliar o desenvolvimento da criança de forma a promovê-lo em suas máximas expressões.

Faz-se importante a ressalva, para finalizar este momento introdutório, que o leitor tenha a compreensão de que o fato de trazermos nessa tese a análise do desenvolvimento de apenas uma criança não torna o trabalho um *estudo de caso*, pois o materialismo histórico-dialético não traz como preocupação inicial a amostragem, nem a quantificação dos dados. Não tivemos como objetivo analisar e avaliar o desenvolvimento do Mateus (nome fictício do sujeito de nossa pesquisa), mas sim, demonstrar a possibilidade de uma avaliação do desenvolvimento à luz dos preceitos teóricos que embasam a tese, desta forma, a criança escolhida para análise é apenas representativa e não o foco da análise. Ou seja, trata-se aqui de um *estudo representativo*, o qual, segundo Patto, apresenta uma “acepção de representatividade que difere de sua definição estatística: o particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social” (2008, p. 25). Ou seja, é por meio da análise do indivíduo singular que as abstrações nos conduzem ao desenvolvimento humano em geral, e permitem o retorno à práxis do professor, à medida que compreendemos a realidade social em sua complexidade e em sua concretude. Ademais, o que visamos com essa pesquisa não é a análise do desenvolvimento de um indivíduo, ou mesmo de vários, mas a sistematização de princípios que orientem a avaliação escolar de crianças na primeira infância. ‘O que’ avaliamos importa-nos à medida que ilumine o ‘como’ podemos avaliar.



## Capítulo 01: Materialismo Histórico-Dialético

Se tomarmos como hipótese que o materialismo histórico-dialético, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895) no século XIX, pode subsidiar a compreensão do desenvolvimento dos indivíduos e, no caso específico dessa pesquisa, orientar ações do professor na promoção do desenvolvimento de crianças de 1 a 3 anos, cabe, então, neste capítulo, a explanação dos seus princípios fundamentais.

O materialismo histórico-dialético é, segundo Politzer (2001), a forma moderna do materialismo, no qual o conhecimento segue o percurso do concreto-abstrato-concreto, ou seja, parte das contradições da sociedade real, da realidade objetiva, passa por um momento de abstrações teóricas, construção de categorias, hipóteses e conceitos, e novamente retorna à realidade, para intervir em suas contradições, como *práxis*. O conceito de *práxis*, desenvolvido por Marx, é o que Konder (1992) aponta como central no marxismo, e, possivelmente, o que faz do pensamento deste filósofo algo ainda vivo e necessário em nossos dias.

A ciência se caracteriza justamente pela possibilidade de renovar-se, e é nesta direção que afirmamos aqui o materialismo histórico-dialético, ou a filosofia marxista, como um método que compreende o movimento da realidade e as suas necessárias transformações sociais. Para se fazer ciência conforme os interesses do homem, é preciso unir a revolução técnico-científica com a transformação do mundo. Esta é a concepção que atravessou o século XX junto com o pensamento de Marx, e que trazemos ao presente pela necessidade de sua constante afirmação, uma vez que temos visto cada vez mais a ciência contribuir imensamente com a manutenção do sistema capitalista em suas etapas mais avançadas, e, conseqüentemente, com a mercantilização da vida humana.

Na direção de compreendermos o materialismo histórico-dialético, iniciaremos este capítulo apresentando o *materialismo* em oposição ao *idealismo*. Na sequência, localizaremos o leitor na história do materialismo ao longo da humanidade, e posteriormente adentraremos nos conceitos da lógica formal e da lógica dialética, vislumbrando a compreensão dessas diferentes formas de pensamento quando aplicadas ao materialismo.

### 1.1 Materialismo *versus* Idealismo

Como aponta Novack (2015), uma das formas de se compreender algum fenômeno, pela lógica dialética, consiste em demonstrar o seu contrário, e o contrário filosófico do materialismo é o idealismo. Dessa forma, esclarecemos que uma forma de pensamento define e limita

reciprocamente a outra. Certamente, no início dos estudos da filosofia, não eram tão evidentes as oposições que serão aqui descritas, já que esta clareza, conforme o autor, é uma conquista histórica das pesquisas científicas e sociais e também da superação de conflitos internos no âmbito da própria filosofia.

Desde a Antiguidade os filósofos vêm tentando esclarecer questões existenciais e explicar de alguma maneira o mundo, a natureza, o homem e todas as coisas que nos rodeiam. Esclarecer, então, o que é a matéria e o que é o espírito (pensamento, ideias) faz parte dessas preocupações. Trata-se, pois, do problema fundamental da filosofia, para o qual, segundo Politzer (2001), encontramos duas possibilidades de respostas: uma não científica, a idealista; e uma científica, a materialista.

Novack (2015) afirma que o materialismo e o idealismo são as duas tendências, as duas linhas principais que regem a filosofia. O que não significa que não existam posições intermediárias e que combinem as ideias dessas duas vertentes, mas estas não são predominantes, e incorrem, conforme Politzer (2001), em última instância, em argumentos idealistas, o que o faz caracterizá-las como tal. Também não significa dizer que uma vertente já superou a outra: ao contrário disso, ambas as filosofias continuam presentes até hoje e influenciam diretamente a construção do conhecimento e da sociedade.

Os filósofos materialistas tentam ao longo da história da humanidade superar as concepções idealistas e encontrar uma resposta científica para a explicação do mundo. Segundo Novack (2015), os idealistas fazem eco ao dogma religioso afirmando que ‘no princípio foi o verbo’, afirmação fundamentalmente falsa na leitura deste autor. A palavra, o conceito, a formulação de princípios, a compreensão crítica e a filosofia, inclusive a materialista, vêm do ato, ou seja, a atividade intelectual e os produtos ideológicos ocupam papel secundário na vida e na história, constituem, de fato, seu fruto (NOVACK, 2015).

Mas como, então, pensa uma pessoa que segue os princípios materialistas? Para Novack (2015), primordialmente, um materialista compreende, como dito acima, que a existência da realidade independe da existência da humanidade. Isto significa dizer que a matéria é a substância primordial, a essência da realidade, ou seja, tudo provém da matéria e de seus movimentos, e a natureza é a fonte de tudo o que existe no universo.

Sendo assim, surge um aspecto filosófico importante a ser questionado, qual seja, como então os materialistas compreendem o pensamento? Qual a relação entre a matéria e o pensamento? Segundo Novack (2015), para os materialistas, a matéria produz o pensamento e este nunca existe independentemente da matéria. “O pensamento é o produto mais elevado do

desenvolvimento material e da organização animal e a forma mais complexa de atividade humana” (p. 32).

Dessa forma, o autor afirma que a natureza existe independentemente do pensamento, mas que este não pode existir sem a matéria. Para um pensador materialista, é evidente que o mundo material existia muito antes do começo da humanidade ou de qualquer ser pensante, o que exclui a existência de qualquer entidade imaterial que possa ter dirigido os atos da natureza, da sociedade e do homem, ou mesmo ter influenciado os mesmos. A Psicologia Histórico-Cultural é uma ciência que responde atualmente tais questões sobre a gênese e o desenvolvimento do pensamento no plano do indivíduo, como veremos mais adiante.

Já os idealistas vão raciocinar da maneira contrária. Para eles, segundo Novack (2015), o elemento fundamental da realidade é a mente ou o Espírito, e não a matéria. O pensamento é que gera e cria os objetos materiais, e este pensamento é dado a priori, vem antes do mundo material, como uma capacidade inata do ser humano. Para os idealistas há um ser imaterial que transcende a natureza, que é representante da realidade permanente, sendo a matéria apenas um aspecto ou uma ilusão passageira presente no pensamento. “A mente ou o Espírito é idêntico ao divino, ou emana deste. Ou então, pelo menos deixa-se aberta a possibilidade da existência do sobrenatural, admitindo seu poder e sua interferência” (NOVACK, 2015, p. 33).

É interessante notar novamente que, apesar de essa discussão parecer ultrapassada, como se a ciência já tivesse dominado o pensamento moderno, há que se considerar a sua atualidade. Não é difícil nos depararmos com argumentos idealistas em nosso cotidiano, como, por exemplo, as bancadas religiosas do Congresso Nacional, que defendem políticas públicas baseadas em concepções religiosas da vida humana. Assim como as concepções maturacionistas de desenvolvimento expressam, em suas origens filosóficas, o idealismo. Como aponta Novack (2015), por mais que em determinados períodos da história a influência do materialismo tenha se estendido, a concepção materialista nunca predominou na sociedade ou no mundo intelectual como um todo. O autor ainda afirma que este ponto de vista é impopular em todo o mundo ocidental por motivos de ordem política, ou seja, por motivos de disputa de poder. A filosofia materialista, segundo o autor:

Não é só rechaçada porque constitui a principal arma contra qualquer tipo de sobrenatural, espiritualismo e obscurantismo. Na atualidade é combatida com tanta veemência porque se associa estreitamente a filosofia materialista com o movimento socialista e o marxismo, com as lutas dos operários por sua libertação do capitalismo e com a oposição política à ordem estabelecida. (NOVACK, 2015, p. 27)

A filosofia materialista já surgiu, segundo Novack (2015), em oposição às visões religiosas da aristocracia agrícola, e, desde então, esta filosofia vem lutando contra as classes dominantes conservadoras. Muitos filósofos gregos foram perseguidos, expulsos de suas comunidades e inclusive condenados à morte por ensinarem o raciocínio metódico, o qual era contrário às ideias religiosas. Assim também aconteceu na idade média e na era burguesa. Novack (2015) cita o exemplo de Descartes, que foi expulso da França, Spinoza, que foi excomungado da comunidade judia de Amsterdã, até Hobbes e Joseph Priestley, que foram atacados na Inglaterra. Segundo o autor, mesmo não apresentando ideias totalmente materialistas, o fato de criticar a doutrina religiosa e idealista já era suficiente para tornar os filósofos suspeitos de heterodoxia e serem passíveis de castigo.

Politzer (2001) também aponta que o desenvolvimento do materialismo não é bem quisto entre as ideologias que sustentam os privilégios das classes dirigentes, já que a defesa do materialismo parte também de uma posição política que nega a incapacidade humana de conhecer a realidade e coloca o homem como ser ativo em sua história. Dessa forma, os autores afirmam que a disputa entre materialistas e antimaterialistas ainda está longe de ser solucionada. Uma luta que começou há mais ou menos 2.500 anos ainda está acontecendo ao nosso redor, o que nos retorna aos motivos sociais e políticos dos estudos que reafirmam essa filosofia.

Neste sentido, a compreensão da história do materialismo pode ser bastante instrutiva para que possamos conhecer e compreender os problemas do mundo. Sendo assim, entendemos que seja interessante acompanhar, nos limites deste capítulo, a história desta filosofia, visando uma compreensão geral da escolha deste método de pesquisa.

## 1.2 História do Materialismo

Novack (2015) aponta que, embora os princípios elementares do materialismo não tenham mudado desde que este apareceu na antiguidade até nossos dias, a história dessa filosofia não é uma repetição de princípios abstratos e estagnados que já surgiram completos. O materialismo passou por um longo processo, iniciado com as primeiras e rudimentares formulações de suas proposições essenciais, e continuou se ramificando, até adquirir sua forma atual. “A filosofia materialista não só mudava formalmente em cada etapa de seu desenvolvimento, como também se diversificava consideravelmente e ampliava sua perspectiva” (NOVACK, 2015, p. 35).

Dentre as diversas correntes que representaram o pensamento materialista ao longo da história, diversas foram as concepções de matéria, de movimento e da relação de uma coisa



com a outra. No entanto, conforme Novack (2015), não há divergência quanto ao princípio fundamental de que a matéria em movimento constitui o fundamento da realidade. Sendo assim, o autor sistematiza o desenvolvimento do materialismo em três etapas principais, às quais correspondem diferentes tipos de pensamento materialista:

1. O materialismo antigo, que começa com Tales, no século VI a.C., e culmina com Lucrecio, no século I a.C.;

2. O materialismo burguês, que se originou no século XVI na Itália, e termina com Feuerbach, no século XIX;

3. O materialismo dialético, a perspectiva da classe operaria industrial, criado por Marx e Engels em meados do século XIX, que depois de suas mortes continuou sendo elaborado principalmente por seus discípulos alemães e russos.

Faz-se interessante observar que a história do pensamento materialista acompanha o desenvolvimento da ciência. Ora, enquanto o idealismo nasce e se mantém ao lado da religião, tornando-se uma forma apurada desta, o materialismo busca a compreensão da verdade por meio das provas científicas, o que justifica a afirmação de Politzer (2001), de que para o desenvolvimento do materialismo foi preciso o desenvolvimento da ciência. A descoberta da célula viva, a transformação da energia e a lei da evolução das espécies de Darwin, por exemplo, são três grandes descobertas da ciência que fazem evoluir as ideias materialistas.

Na antiguidade, primeira etapa citada por Novack (2015), o materialismo surge junto com a primeira escola de filosofia, fundada em Mileto, na Grécia. Tais fatos estão organicamente vinculados, uma vez que os filósofos estavam justamente se opondo às ideias religiosas e aos procedimentos de magia predominantes na época; sendo assim, o autor aponta que as primeiras formas do pensamento filosófico necessariamente teriam de ser de conteúdo materialista. Os milésios, como eram chamados os pensadores de Mileto, deixaram como legado para a humanidade justamente o método de compreender e explicar a formação do mundo. Em vez de afirmarem os deuses como criadores e promotores dos fenômenos, buscavam explicações nas relações dos acontecimentos na natureza e entre os próprios elementos naturais (NOVACK, 2015).

Três representantes dessa escola que se destacaram foram Tales, Anaximandro e Anaxímenes, os quais, como escreve Novack (2015), esforçaram-se para encontrar as causas naturais dos fenômenos e aprofundar a compreensão sobre a substância interna da matéria com as ferramentas que lhe eram possíveis naquele momento histórico.

Além destes três nomes, outro grande filósofo grego que se destacou na história do materialismo algumas gerações após os citados foi Heráclito de Éfeso, o qual, segundo Novack (2015), é considerado o pai da dialética e representante dos princípios do materialismo dialético. Heráclito afirmava o movimento perpétuo de todos os objetos e fenômenos, já que tudo é formado por opostos que estão em estado de tensão, e qualquer forma determinada de matéria resulta do equilíbrio de forças opostas.

É claro que não podemos compreender o início do materialismo a partir do que conhecemos hoje desta filosofia; é preciso a clareza de que os milésios estavam iniciando uma nova forma de explicar os fenômenos da vida humana. No entanto, eles ainda usavam, como mostra Novack (2015), a terminologia teológica para expressar sua concepção dos processos materiais. Diziam que os deuses estavam em tudo e representavam a capacidade interna para a ação, difundindo, por toda a natureza, o poder de iniciar o movimento, o que era tido como patrimônio exclusivo dos seres divinos, e motivo pelo qual eram também chamados de naturalistas. Ora, ao passar também para as coisas e para os homens os poderes divinos, estes filósofos invertem o raciocínio e dão início à dialética materialista, ainda em sua forma embrionária.

Junto com a filosofia materialista, Novack (2015) afirma que os milésios também influenciaram o desenvolvimento da ciência, como método racional de encarar a realidade, como interpretação sistemática de seus processos e, por fim, como estímulo à compreensão da natureza pelo homem e seu controle sobre ela. Mas foram os atomistas gregos, no século V a.C., que deram maior consistência e extensão às ideias e métodos dos milésios e são considerados a segunda escola materialista da filosofia. Como o próprio nome indica, esses filósofos investigavam a constituição da matéria em átomos, pensando na existência como contraposição do átomo com o vazio.

Apesar da grande diversidade de conhecimento produzido, segundo Novack (2015), os atomistas não foram destacados na história do conhecimento, não só porque muitos de seus estudos se perderam, mas também porque seus estudos não se ajustavam aos interesses da aristocracia escravagista da época. No entanto, há que se reconhecer em Demócrito, representante dos atomistas, um materialista intransigente, que não atribuía à natureza nenhuma atividade consciente e rechaçava qualquer causa sobrenatural ou espiritual na explicação dos fenômenos. Demócrito, conforme Novack,

[...] explicava a formação e as transformações do universo, a origem da vida, a sensação, a civilização, a moral e o pensamento (inclusive a existência dos

deuses e demônios) por causas puramente naturais produzidas pelos movimentos dos átomos no espaço vazio. (2015, p. 138)

Como nos mostra Novack (1993), a lógica de pensamento materialista não era soberana na antiguidade devido à forte influência do idealismo, e os filósofos materialistas apenas anunciaram temas que seus sucessores iriam desenvolver. A corrente idealista, representada por grandes nomes como Sócrates, Platão e Aristóteles, dominou o pensamento grego e influencia a nossa sociedade até os dias de hoje. A concepção idealista esteve em consonância com o sistema escravista da época, uma vez que, segundo Novack (2015), justificava as diferenças sociais pelas diferenças naturais dos seres humanos. Para os idealistas, os homens eram desiguais e estavam divididos em classes por natureza. “Os idealistas foram os primeiros grandes ideólogos da sociedade dividida em classe e das diversas formas de governo do mundo ocidental” (NOVACK, 2015, p. 181).

Neste contexto em que o idealismo só ganhava força, o filósofo materialista que se contrapôs e continuou os estudos dos atomistas foi Epicuro, que viveu de 341 até 268 a.C.. Conforme Novack (2015), Epicuro chegou ao atomismo materialista após este ter sofrido as críticas do idealismo. Apesar de não fazerem crítica à sociedade de classes nem à escravidão, os filósofos epicuristas contribuíram para uma visão materialista à medida que, contrapondo-se a Platão, afirmavam o universo como resultado de um processo material advindo dos átomos num espaço vazio. Os deuses e os seres humanos seriam resultados tardios do desenvolvimento do universo, e não o contrário. A busca pelo prazer e pela autossuficiência individual eram lemas dessa filosofia, que posteriormente influenciou conselheiros espirituais e padres, pois afirmava a necessidade da introspecção em tal busca (NOVACK, 2015).

Por fim, mesmo com a conquista da Grécia por Roma, os materialistas romanos não agregaram elementos novos à filosofia materialista, e continuaram inspirando-se na escola epicuristas e na maior obra literária de base materialista, qual seja, o poema de Lucrecio, sobre a natureza das coisas. Segundo Novack (2015), a segunda parte do quinto livro de Lucrecio expõe a visão deste filósofo sobre a origem da vida e do avanço da sociedade, e constitui-se uma das maiores contribuições da antiguidade ao materialismo histórico, já que Lucrecio apresenta uma teoria da evolução orgânica e social, ainda que não se refira à origem e evolução das espécies. Segue um pequeno trecho do poema para ilustrar o argumento do autor:

[...] a ordem de meu objeto agora me conduz a tratar do nascimento do mundo e de seu fim derradeiro; e também a explicar-te de que modo os átomos unidos têm formado a terra, o céu, o mar, o Sol, os astros, e o globo da Lua [...] Explicarei as leis que têm regido do Sol ao curso da Lua; para que não

acreditemos falsamente que por um movimento espontâneo estes astros rondam eternamente tão gentis entre o céu e a terra, para acréscimo dos frutos e dos animais. (LUCRÉCIO, 2015, p. 294, tradução nossa)

Depois de Lucrécio, segundo Novack (2015), a continuidade do materialismo foi quebrada, e esta filosofia ficou derrotada no pensamento antigo. Algumas formas do idealismo surgiram (estoicismo, neoplatonismo etc.) e, em seguida, triunfou o cristianismo como religião do Estado, suprimindo o materialismo por muitos séculos. Ainda o mesmo autor afirma que seriam necessárias condições históricas radicalmente distintas para que o materialismo retomasse seu espaço no cenário ocidental, ficando durante 1.300 anos refugiado nas culturas árabes. O retorno das ideias materialistas para a Europa Ocidental deu-se para combater o idealismo e a religião com armas mais potentes do que os filósofos antigos dispunham, o que permitiria contribuições significativas à ciência e à vida social (NOVACK, 2015).

Dessa forma, adentramos nossa síntese histórica na segunda etapa do materialismo, a qual, conforme Novack (2015), é produto do surgimento do capitalismo e foi predominantemente mecanicista em sua visão de mundo e rigidamente metafísica em seu método de pensamento. Foi na Inglaterra, com Bacon (1561-1626) e Locke (1632-1704) inaugurando o método experimental, e, posteriormente, na França, com Descartes (1596-1650) e Diderot (1713-1784), que esta etapa do materialismo ganhou espaço e expandiu seu alcance. Segundo Politzer (2001), Diderot foi o maior pensador materialista antes de Marx e Engels, chegando quase às conclusões do materialismo dialético.

Outro grande nome que ajudou a construir o materialismo, criticando as influências religiosas e idealistas presentes no século XVIII, foi o alemão Feuerbach (1804-1872), com quem Marx dialogou diretamente nas *Teses sobre Feuerbach*. Segundo Novack (2015), o trabalho de Feuerbach serviu de ponto intermediário entre o materialismo mecanicista e o materialismo dialético. Mas Marx e Engels (2007) são categóricos ao afirmar que na filosofia de Feuerbach materialismo e história divergem completamente.

O materialismo pré-marxista, afirma Politzer (2001), representou um papel considerável, e teve uma importância histórica muito grande na luta entre a ignorância e a ciência, soube desenvolver uma concepção geral do mundo que pôde ser oposta à religião. O problema deste materialismo, ainda refere o autor, foi o seu mecanicismo, que não considerava a história em geral, e o fato de ser contemplativo, não valorizando a ação humana e colocando o homem como simples produto do meio que vive.

Já para Marx e Engels, terceira etapa do materialismo, a história de modo algum se identifica com um caos, em que os fatos se intercalam, sem qualquer ligação entre eles. Marx

supera dialeticamente as concepções de história anteriormente produzidas, conservando os avanços científicos e filosóficos conquistados no período anterior e produzindo uma nova síntese: a concepção materialista da história (SIQUEIRA; SILVA, 2013).

Para que possamos compreender a concepção materialista de história, há que se destacar, segundo Marx e Engels (2007), três momentos que coexistiram desde os primórdios da humanidade. O primeiro deles refere-se ao fato de que os homens precisam estar em condições de viver para poder “fazer história”. Isso significa dizer que é preciso que os homens tenham supridas as suas necessidades primordiais para poder atuar na realidade e construir a história. Assim, os autores apresentam a produção dos meios para satisfação das necessidades humanas como o primeiro ato histórico, ou seja, a produção da própria vida material que deve ser cumprida cotidianamente para nos mantermos vivos.

Num segundo momento, conforme Marx e Engels (2007), a satisfação dessas primeiras necessidades, que inclui as ações que desempenhamos para satisfazê-las e os instrumentos que utilizamos nessas ações, nos conduz a novas necessidades, que vão se tornando mais complexas e não mais serão tidas como necessidades primordiais, ou de subsistência. Num terceiro momento, que não se distancia dos anteriores, os autores trazem a necessidade de procriação, já que ao renovarem diariamente a própria vida, os homens começam a criar outros homens, e a família, que no início será a primeira relação social possível, torna-se uma relação secundária à medida que as necessidades mais complexas criam novas relações sociais e o próprio crescimento da população também gera novas necessidades. Nas palavras dos autores:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social – social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma ‘força produtiva’ – que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a ‘história da humanidade’ deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 34)

É nesse sentido que o materialismo histórico exige a nossa compreensão da história da humanidade em total conexão com o modo com que os homens produzem a sua existência coletivamente. As necessidades humanas serão satisfeitas de acordo com a forma de organização dos homens para satisfazê-las, o que inclui as relações sociais que tal organização exigirá. Cabe ressaltar que o modo de produção assume formas distintas ao longo da história.

Nesta direção, para o materialismo histórico, os homens são produto de sua própria história, constroem a história da qual participam ativamente, tendo ou não consciência desse fato. A história é uma síntese do conjunto de atos humanos, que pode ou não corresponder às expectativas desejadas. Porém, a síntese histórica pode se desenvolver numa direção completamente alheia às finalidades colocadas inicialmente pelos indivíduos, ou seja, fazemos a história sob determinadas condições históricas, que são herdadas de gerações anteriores, e nas quais podemos intervir (SIQUEIRA; SILVA, 2013).

Fica evidente, após esta breve história da filosofia materialista, que há uma grande diferença entre as lógicas que sustentam o pensamento materialista mecanicista (lógica formal) e o materialismo histórico (lógica dialética), o que nos leva ao dever de uma breve incursão sobre o sistema de conceitos que as sustentam.

### 1.3 Estudo da Lógica

Por trás de todo e qualquer argumento ou pensamento existe uma lógica, que é interna, que não aparece imediatamente ao fenômeno observado. Qualquer ciência requer uma lógica que organize seus argumentos, e a Lógica é a ciência que se propõe a estudar e categorizar os diferentes tipos de pensamento. É por esta razão que a lógica de pensamento se liga visceralmente ao método da pesquisa científica. Ao realizar o estudo científico dos fenômenos, conforme Novack (1993), o princípio fundamental é a existência de uma lógica interna das relações em toda a realidade, a qual apresenta leis que podem ser conhecidas e transmitidas. O mundo social, segundo o autor, não faz sentido se a análise for superficial, pseudoconcreta ou aparente. Sendo assim, para garantir a cientificidade do estudo, cabe ao pesquisador descobrir tais leis que sustentam o fenômeno estudado.

Como já sinalizado anteriormente, no curso do desenvolvimento da ciência surgiram dois tipos fundamentais de lógica, quais sejam, a lógica formal, metafísica, e a lógica dialética, também já anunciada como norteadora dessa pesquisa. Ambas, segundo Novack (1993), têm como função a compreensão consciente de todo tipo de proposição, incluindo delas mesmas.

De acordo com Kopnin (1978), considera-se que o primeiro sistematizador e fundador da lógica como ciência foi Aristóteles. Não que ele tenha escrito diretamente sobre o tema, mas encontram-se em suas obras os primeiros conhecimentos sistematizados que dariam início ao estudo da lógica; ou seja, Aristóteles, segundo Kopnin, “[...] fez uma interpretação filosófica das formas de pensamento, mostrou a relação entre estas e o ser, levantou o problema da lógica como método de conhecimento” (1978, p. 69). Conforme o mesmo autor, foi na Idade Moderna,

porém, que um aspecto importante da lógica de Aristóteles ocupou a atenção dos estudos científicos: o processo do movimento do pensamento no sentido de um novo conhecimento. A busca se dava pelo estudo da formação de novos conceitos, pela estruturação de uma teoria da ciência, o que significa dizer que almejavam uma lógica que permitisse a análise do pensamento na direção da construção da verdade.

Ora, aqui desponta uma questão de suma importância para a ciência e para a compreensão da lógica, que é o movimento do pensamento que conduz à verdade objetiva. Qual o critério para afirmarmos que alguma proposição é verdadeira? Konder (1992) esclarece que o problema da verdade universal, que atravessa toda a história da filosofia, não tem solução no âmbito de uma reflexão exclusivamente filosófica. Por isso Marx, na segunda das *Teses sobre Feuerbach*, afirma que a verdade é uma questão prática e não teórica, ou seja, “é na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento” (2007, p. 533).

A compreensão de práxis aponta como consequência da aplicação da lógica dialética na concepção de história de Marx. Entretanto, antes de adentrarmos a lógica dialética, apresentaremos alguns elementos da lógica formal, para que possamos compreender as contradições postas entre as duas lógicas.

### 1.3.1 Lógica formal

Em meio ao desenvolvimento da ciência lógica, entre os séculos XVII e XVIII, consolidara-se, segundo Kopnin (1978), a lógica formal tradicional ou clássica, que fundamenta o método metafísico de pensamento e que organiza o seu conhecimento pelas regras e formas da dedução, ou seja, pelo estabelecimento de premissas verdadeiras, das quais se estabelecem conclusões também verdadeiras<sup>5</sup>. Novack (1993) afirma que foi Aristóteles o fundador da lógica formal, que manteve-se soberana como ciência do processo de pensamento por dois mil anos. Tal lógica orienta-se basicamente por três leis básicas, as quais se complementam e reafirmam de diferentes formas os mesmos princípios: lei da identidade; lei da inadmissibilidade da contradição lógica; e lei do terceiro excluído.

Pela *lei da identidade*, Kopnin (1978) expõe que em uma mesma dedução, o mesmo termo deve ser empregado num único sentido. Ou seja, como afirma Novack (1993), uma coisa é sempre igual ou idêntica a si mesma. Um objeto ou fenômeno A é sempre igual a A.

---

<sup>5</sup> Por exemplo: Todo homem é mortal. Sócrates é homem. Logo, Sócrates é mortal.

A *lei da inadmissibilidade da contradição* apresenta, conforme Kopnin (1978), a impossibilidade de, em um mesmo sistema, um juízo ser considerado verdadeiro e também ser verdadeiro o seu contrário. Trata-se, como mostra Novack (1993), da formulação negativa da lei da identidade, ou seja, A não é não-A. Esta lei traz em seu significado a exclusão da diferença na essência das coisas e no pensamento. Se A é sempre necessariamente idêntico a si mesmo, não pode ser diferente de si mesmo. Diferença e identidade são, de acordo com essas duas regras lógicas, características completamente distintas, absolutamente desconectadas e mutuamente excludentes, das coisas e do pensamento.

Ainda na mesma direção e combinando as duas leis anteriores, a *lei do terceiro excluído* afirma, segundo Kopnin (1978), que diante de dois juízos contraditórios, os mesmos não podem ser verdadeiros e falsos ao mesmo tempo, ou seja, se um é falso, o outro é verdadeiro, e vice-versa. Nas palavras de Novack (1993), as coisas são e devem ser uma de duas mutuamente excludentes. Se A é igual a A, não pode ser igual a não-A. A não pode ser parte de duas classes opostas ao mesmo tempo.

Diante de tais leis, Novack (1993) esclarece as características da realidade concreta que de fato são refletidas e reproduzidas conceitualmente na lógica formal de pensamento. Por exemplo, segundo o autor, a lei da identidade formula o fato concreto de que determinadas coisas e alguns de seus traços persistem e mantêm reconhecível similaridade em meio a suas mudanças. Sempre que existe uma continuidade essencial na realidade, a lei da identidade é aplicável. E se não pudéssemos reconhecer a nós mesmos momento a momento e dia a dia? E se não fosse possível reconhecer uma peça de metal após as transformações que sofre? E se o agricultor não reconhecer o cereal que planta?

A lei da identidade, ainda conforme Novack (1993), nos leva a reconhecer o igual na diversidade, a permanência nas mudanças, a separar o que é semelhante dentro de instâncias separadas e diferentes etc. A correta classificação, partindo de similaridades e diferenças, é a base de toda investigação científica, o que seria impossível sem a lei da identidade. Apesar de parecer uma lei óbvia e trivial, ela não é autoevidente e teve uma importância histórica fundamental. Por exemplo, quando a humanidade descobriu que as nuvens, o vapor, a chuva e o gelo eram todos água.

No entanto, a lei da identidade tem duas faces para o autor: é verdadeira e falsa. Julga corretamente as coisas enquanto estas podem ser consideradas fixas e imutáveis, ou enquanto a quantidade de mudança nelas possa ser descartada ou considerada nula. Novack (1993) aponta que esta lei, entretanto, não considera que um acúmulo de mudanças quantitativas em um



fenômeno trazem ao mesmo uma nova qualidade. No processo de criação e perda de identidade chega um ponto em que A se torna outra coisa diferente da que começou.

Nesta direção, sem desconsiderar a inegável importância e os elementos de veracidade que a lógica formal traz para a construção do conhecimento, tanto Novack (1993), como Kopnin (1978) concordam que esta lógica apresenta limites. Novack (1993) enfatiza que a lógica formal requer um universo estático e acaba por colocar barreiras intransponíveis entre as coisas, uma vez que usa o argumento do “ou é, ou não é”. Isso significa dizer que a lógica formal não localiza fenômenos que, sob certas condições, possam ser transformados em seu oposto.

A lógica formal, ainda acompanhando o raciocínio de Novack (1993), exclui a diferença da identidade. Por exemplo, o creme de leite e o leite são ambos leite, mas tidos como diferentes em um pensamento formal. Identidade e diferença são didaticamente separadas no pensamento, não na realidade. Neste sentido, as leis da lógica formal, para Novack (1993), se apresentam como absolutas e não consideram o percurso histórico.

Para Kopnin (1978), ao contrário da lógica dialética, a lógica formal foca seus estudos em apenas um aspecto do pensamento, destacando elementos causais e não apreendendo a complexidade do real, fato que lhe retira a possibilidade de método universal do conhecimento. Ao destacar um elemento e ocultar outros, a lógica formal não apreende todas as determinações do real e acaba por falsear a realidade. Faz-se relevante notar que, havendo um falseamento da realidade, esta lógica corrobora interpretações ideológicas para a manutenção do sistema social vigente, ou seja, é utilizada para a manutenção dos domínios de uma classe social sobre outra, discussão que será feita no final deste capítulo.

### 1.3.2 Lógica dialética

A lógica dialética, eixo central da filosofia marxista, busca não só o conhecimento da lógica interna dos fenômenos, mas também o conhecimento da relação do fenômeno estudado com a realidade objetiva. A filosofia marxista, segundo Kopnin (1978), supera por incorporação a lógica formal, o que significa dizer que a lógica dialética faz uso das leis da lógica formal, mas vai além delas, como descreve o autor:

A filosofia marxista mantém com a lógica formal a mesma relação que mantém com outros campos do conhecimento científico (matemática, física, biologia, psicologia, linguística, etc.). Negar a lógica formal seria tão absurdo quanto negar a matemática, a linguística, etc. Além disso, a filosofia marxista pressupõe a existência da lógica formal, cujos resultados a interessam na

mesma medida que os resultados de todas as outras ciências especiais. (KOPNIN, 1978, p. 80)

Konder (1984) traz o sentido da expressão *superação dialética* como formulado por Hegel (1770-1831), grande filósofo responsável pela concepção da dialética idealista, e com quem Marx dialogou diretamente para a concepção da dialética materialista. Para Hegel, “a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 1984, p. 26). Negação, conservação e elevação são os significados atribuídos à palavra superação como usada por Hegel.

Entende-se, dessa forma, que a defesa da dialética materialista como recurso imprescindível para a construção do conhecimento não implica, de forma alguma, na desvalorização da lógica formal ou de outros campos científicos. Pelo contrário, a ciência marxista usa a dialética como eixo central justamente porque esta lógica de pensamento permite uma aproximação cada vez maior e mais fidedigna da realidade, usando em alguns momentos a lógica formal, mas superando-a nos resultados finais.

A dialética é a lógica que, segundo Novack (1993), se propõe a estudar o movimento das coisas, a dinâmica de transformação dos fenômenos. A realidade está cheia de contradições para amarrá-la numa fórmula estática, como demonstra fazer a lógica formal. O pensamento dialético, ainda segundo o mesmo autor, não pode ser englobado completamente por nenhum conjunto fixo de fórmulas, nem pode ser a dialética codificada de uma mesma forma e ao mesmo nível que a lógica formal. Nas palavras de Kopnin (1978):

Uma vez apreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo; revelando as leis de desenvolvimento do próprio objeto, apreendemos também as leis de desenvolvimento do conhecimento e vice-versa, mediante o estudo do conhecimento e suas leis descobrem-se as leis do mundo objetivo. É justamente por isso que a dialética revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se ainda em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o processo de pensamento segundo leis objetivas visando a que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que fora dele se encontra e, após concretizar-se em termos práticos, leve ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações. (KOPNIN, 1978, p. 53)

Destaca-se da citação acima a afirmação de que a lógica não pode se limitar a estudar as formas exteriores de pensamento de forma rígida e estática, mas que é preciso compreender as leis que perpassam o desenvolvimento de todas as coisas e fenômenos estudados, incluindo

o desenvolvimento do próprio pensamento, o caminho de compreensão dos fenômenos, ou seja, o caminho do conhecimento.

Para tal, faz-se necessária ao pesquisador a visão totalizante do conhecimento, o que significa dizer, como apresenta Konder (1984), que os objetos e fenômenos estudados pelo homem são partes de um todo, e que sempre nos defrontaremos com partes interligadas do problema estudado. “Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 1984, p. 36).

De acordo com Novack (1993), o fato de a realidade não ser compreendida na forma de leis estáticas não significa que a dialética não esteja sujeita a leis e que essas leis não possam ser formuladas em termos claros. As leis da dialética são reais somente como aproximações da realidade, pois não coincidem, e nem poderiam coincidir, imediata, direta e completamente com ela. É por isso que tratamos do reflexo conceitual da realidade no pensamento, uma vez que o pensamento e a existência, mesmo sendo interdependentes, não são idênticos.

Segundo Konder (1984), foi Engels quem concentrou a sua atenção nas leis gerais da dialética, que se aplicam tanto à história humana como à natureza, quais sejam: lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa; lei da interpenetração dos contrários; lei da negação da negação.

Primeiramente, a lei da passagem da quantidade à qualidade refere-se ao acúmulo de lentas mudanças quantitativas que possibilitam um salto qualitativo, ou uma mudança radical do fenômeno estudado. Engels, conforme Konder (1984) exemplifica essa lei com a água que acumula calor, vai esquentando, até alcançar a temperatura ideal para saltar de sua condição inicial e ferver.

A segunda lei refere-se ao fato de que todos os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e dependem uns dos outros, de forma que não é possível a compreensão de aspectos isolados da realidade sem levar em consideração a conexão que cada parte estabelece com o seu contrário. Nas palavras de Konder (1984),

Conforme as conexões (quer dizer, conforme o contexto em que 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, 1984, p. 59)

Por fim, a terceira lei traz sentido ao movimento geral da realidade, uma vez que, como aponta Kopnin (1978), tudo o que chega a existir deve deixar de fazê-lo, então toda afirmação

deve inexoravelmente expressar a sua negação no pensamento lógico. É a este movimento das coisas e do pensamento que se chama movimento dialético, o qual afirma a onipotência do lado negativo da existência que sempre está surgindo do afirmativo, aniquilando-o e transcendendo-o. No entanto, não basta concluir que toda afirmação engendra necessariamente uma negação, é preciso que tal negação conduza a uma síntese. “Tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação” (KONDER, 1984, p. 59).

Konder (1984) ainda pondera que tais leis sejam usadas com as devidas precauções, pois limitar uma filosofia do movimento e da mudança a algumas leis pode ser prejudicial para a análise da realidade social. Como já afirmado, essas leis são representações do real, mas não se identificam com ele.

Kopnin (1978), com base nos estudos de Lênin, formula as exigências básicas da lógica dialética: para conhecer o objeto ou o fenômeno estudado é preciso abrangê-lo, estudar todos os seus aspectos, todas as relações e mediações implicadas nele. Mesmo sabendo que tal conhecimento não é possível plenamente, esta exigência de multilateralidade será preventiva de erros e estagnações. Toda a prática humana, diz o autor, deve se incorporar à definição do objeto como critério da verdade. A lógica dialética ensina, segundo o autor, que não há verdade abstrata, pois a verdade é sempre concreta. Novamente a questão da verdade se apresenta em sua concreticidade, ou seja, como síntese de múltiplas relações, como conjunto de todos os aspectos de um fenômeno.

A essa altura, nosso leitor pode estar se questionando: mas se a dialética materialista é o método científico que permite o conhecimento da realidade e traz, em sua concretude, o estudo do fenômeno em suas múltiplas determinações, aproximando-se assim da verdade objetiva, porque, então, há ainda tamanho incentivo às pesquisas fragmentadas e metafísicas? Esta é uma questão importante, que precisa ser compreendida no bojo da luta de classes e da compreensão de que não há neutralidade na ciência, como discorreremos no próximo item, já caminhando para o fim desse capítulo.

#### 1.4 Não há neutralidade na ciência

O título deste subitem já expressa a ideia central aqui apresentada: a ciência não é neutra. Partimos da premissa básica posta pelos estudiosos marxistas de que a ideologia dominante do sistema social em voga se afirma o tempo todo em todos os níveis de construção social, o que significa dizer, como ressalta Coggiola (2011), que a neutralidade (metodológica ou ideológica)

nas ciências da sociedade é, na verdade, uma forma de ocultar (conscientemente ou não) o embate de classes que perpassa as pesquisas científicas, as lógicas subjacentes a estas pesquisas e as suas conclusões.

Em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista, é preciso posicionar-se diante da luta de classes. Não é novidade afirmar que, com o advento da propriedade privada dos meios de produção e a emergência das relações de exploração entre os indivíduos, surgem também as classes sociais, que apresentam interesses completamente antagônicos. As classes sociais, conforme Siqueira e Silva (2013), podem ser definidas como grandes grupos de indivíduos que se caracterizam pelo papel que exercem nas relações sociais de produção, na articulação com os meios de produção (meios de trabalho e objetos de trabalho) e na repartição da riqueza. Os autores corroboram os estudos de Marx e Engels, em que se afirma que a história da humanidade é a história da luta de classes, cuja origem se encontra nas condições materiais tangíveis de produção e troca.

Nesse sentido, Tonet (2013) traz um pressuposto fundamental à compreensão da não neutralidade da ciência: as classes sociais são o sujeito fundamental tanto da história como do conhecimento. Ora, se há grupos de indivíduos que se distinguem no processo de produção e apropriação da riqueza, e, conseqüentemente, há interesses distintos que sustentam tal divisão, logo, a produção de conhecimento segue essa mesma lógica.

Segundo Tonet (2013), essa divisão é histórica e em todos os modos de produção é possível identificar duas classes fundamentais: a daqueles que produzem a riqueza e a daqueles que são proprietários dos meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza produzida<sup>6</sup>. “É ao redor e a partir da luta pela produção e apropriação da riqueza que se desenrola, direta ou indiretamente, todo o processo social” (TONET, 2013, p. 16).

A relação do indivíduo pertencente a uma classe social é uma relação contraditória, pois, como nos descreve Tonet (2013), embora ele seja parte fundamental de tal classe e seja sujeito da história, é a classe social que determina o curso da história, uma vez que os indivíduos, de forma deliberada ou não, expressam interesses que os ultrapassam como indivíduos, e que são os interesses das classes sociais. Nesta articulação entre sujeito coletivo e sujeito individual, há uma predominância do primeiro no interior do processo histórico.

---

<sup>6</sup> “Entre essas duas classes existem outras, que não produzem a riqueza material, mas se apropriam de parte dela e, por isso mesmo são, do ponto de vista estrutural, menos importantes.” (TONET, 2013)

Sendo assim, fica clara a resposta, também trazida dos estudos de Tonet (2013), sobre a pergunta feita no item anterior. Ora, também no âmbito do conhecimento podemos afirmar que o sujeito fundamental são as classes sociais. Nas palavras do autor:

São elas que, pela sua natureza fundada no processo de produção, põem determinadas exigências e determinada perspectiva. Porém, de novo, são os indivíduos que elaboram teorias, explicações e concepções de mundo. Ao elaborarem suas teorias, porém, os indivíduos expressam, ao nível teórico, de modo consciente ou não, os interesses mais profundos das classes sociais. Isto significa que também no processo de construção do conhecimento existe uma articulação entre sujeito coletivo (classes sociais) e sujeito individual (indivíduo singular), sendo o primeiro o momento predominante. (TONET, 2013, p. 17)

No entanto, é preciso cautela, pois, segundo o autor, a classe é prioritária como sujeito fundamental da história, mas isso não significa dizer que haja uma determinação mecânica desta sobre o indivíduo. “O que se quer afirmar é que a classe, pela sua natureza, estabelece o campo, nunca absolutamente rígido, no interior do qual o indivíduo exercerá o seu poder ativo” (TONET, 2013, p. 17). É somente por este poder ativo do indivíduo que esta pesquisa se sustenta, trazendo elementos que permitam pensar e reorganizar a formação do professor, historicamente situado e responsivo à sua classe social.

Como nos apontou Konder (1992), o que nos permite pensar em uma ação historicamente situada, que parte das circunstâncias constituídas e incide sobre elas, transformando-as, é justamente a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua própria transformação. Modificar as circunstâncias à medida que se modifica a própria atividade humana (autotransformação) é a verdadeira *práxis* revolucionária.

Uma postura que se limite a interpretar passivamente o que está presente, diante de nós, de maneira imediata, não capacita o sujeito para distinguir de modo consequente os elementos que amarram as coisas (e se opõem, tendencialmente, às mudanças mais ousadas) e os elementos que empurram as coisas para a frente, pressionando-as no sentido de engendram o novo. O sujeito só pode se libertar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada se assumir uma postura crítico-prática que lhe permita identificar as rupturas necessárias e ajudá-las a se concretizar. (KONDER, 1992, p. 123)

Como afirma Konder (1992), é certo que o pensamento de Marx não tende a sobreviver se estiver refugiado em universidades ou institutos científicos, assim como não resistirá à sua autodissolução se renunciar ao rigor teórico e abandonar as exigências da reflexão, o que nos faz finalizar este capítulo retomando a importância de o método marxista pisar no chão da

escola e contribuir de fato com a atuação do professor, que, como todos nós, vem sofrendo as consequências do capitalismo em seu estado avançado.

Dessa forma, retomamos nosso objetivo de contribuir com o trabalho do professor por meio de uma avaliação do desenvolvimento fundamentada no método marxista e seguimos, no próximo capítulo, buscando a compreensão da mesma.

## **Capítulo 02: O desenvolvimento humano na primeira infância: materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural**

Após discorrermos, no capítulo anterior, sobre nosso método de estudo, o objetivo que aqui se apresenta é compreender o desenvolvimento da atividade-guia tendo como instrumento metodológico o materialismo histórico-dialético, ou seja, trata-se do exercício de buscar as abstrações do pensamento que subsidiarão a nossa análise. Para tanto, o olhar sobre o desenvolvimento da atividade-guia dar-se-á à luz das categorias *totalidade*, *contradição* e *movimento*. Este momento de imersão teórica faz-se necessário para que no próximo capítulo possamos compreender tais abstrações do pensamento na concreticidade do nosso sujeito de pesquisa em específico.

Nesta direção, nossa primeira tarefa consiste justamente na compreensão da categoria atividade como representativa da totalidade sintética, isto é, como unidade mínima de análise, do desenvolvimento psíquico. Segundo Pasqualini (2016), a categoria atividade representa a totalidade na explicação do psiquismo individual, uma vez que é determinada pelas condições objetivas concretas de cada momento histórico e é por meio dela que é possível o desenvolvimento do indivíduo. Ora, se a atividade é mediação entre o indivíduo e a realidade concreta, é ela a totalidade que compreende tanto as condições concretas objetivas quanto as capacidades psíquicas de cada indivíduo. Esse apontamento da autora já nos remete à imprescindível compreensão do psiquismo como unidade contraditória entre estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, ou seja, correlaciona os fenômenos psíquicos ao mundo material.

Nessa direção, o estudo do homem concreto nos leva a afirmar o psiquismo como “ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade”. (Martins, 2013, p. 31). Isso significa dizer que, com o aporte da psicologia soviética, vislumbramos estudar a gênese e o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos sem isolá-los da existência concreta dos indivíduos, sem isolá-los das atividades por eles desenvolvidas em determinado momento histórico particular e universal. Ora, a percepção é a percepção de um indivíduo inserido em uma realidade concreta por meio de sua atividade; assim como a atenção, a memória, a sensação, o pensamento, a linguagem, a imaginação e os afetos. Não é possível analisar nenhuma das funções psíquicas descoladas da concreticidade histórico-social que a desenvolveu no plano do indivíduo.



É o princípio da contradição entre psiquismo e mundo material que garante o movimento da realidade como preconizado pela lógica dialética. Nesse sentido, estamos aqui avaliando o movimento de internalização da realidade objetiva pela criança na primeira infância, com o intuito de promover o desenvolvimento psíquico neste período em suas máximas expressões, e sem perder de vista que tal desenvolvimento, como já apresentado na introdução deste trabalho, é fruto da articulação do ensino e dos processos de aprendizagem.

Ressalta-se que estamos estudando um processo, e não um produto pronto e acabado, qual seja, o processo de desenvolvimento do psiquismo humano por meio de suas atividades. Sendo assim, há que se compreender o movimento de nossa análise em três momentos:

1. Inicialmente observamos o desenvolvimento real da criança, ou seja, as funções psíquicas já formadas por meio das atividades anteriores.
2. Num segundo momento há que se compreender a transição desse desenvolvimento, ou como as funções psíquicas se transformam por meio das atividades da criança.
3. E, por fim, observamos o salto qualitativo no desenvolvimento, as novas formações do período estudado, as quais tornam-se desenvolvimento real, promovendo gradativamente o autodomínio da conduta.

Todo esse processo de desenvolvimento da atividade-guia e, conseqüentemente, do desenvolvimento do psiquismo, será explicitado neste capítulo, sem perder de vista que a aproximação da totalidade de determinações do fenômeno estudado é incessante e inatingível, mas necessária para o conhecimento científico. Assim sendo, seguem abaixo os conteúdos da psicologia histórico-cultural que fundamentarão nossa análise.

## 2.1 O desenvolvimento da criança pela mediação da cultura: psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva

A compreensão do desenvolvimento humano em suas etapas iniciais implica, necessariamente, em dedicarmos especial atenção ao movimento de internalização da cultura. Sendo o homem um ser social, afirmação que se traduz pela impossibilidade de ele desenvolver-se somente pelo aparato biológico, cabe ao leitor compreender o processo pelo qual a cultura passa a fazer parte do psiquismo humano, dado que nos remete à compreensão da relação da natureza com a cultura humana.

Como nos apresenta Martins (2013), Vigotski alicerçou essa questão em seus estudos propondo que o desenvolvimento humano orienta-se por duas linhas de conduta que, embora

distintas, se entrecruzam e se influenciam mutuamente, quais sejam, a linha do desenvolvimento orgânico e a linha do desenvolvimento cultural. Tal proposição fundamenta a diferenciação entre *funções psicológicas elementares* e *funções psicológicas superiores*, também central na obra do autor.

O termo *função* tem a sua origem na biologia e remete às correlações diretas entre certo órgão — suas formas de operação — e as tarefas que executa. Martins (2013) afirma que o uso desse termo pelos autores russos remete aos estudos modernos dos processos e fenômenos psíquicos, os quais reproduziram o percurso biológico, apontando o cérebro como órgão do psiquismo. As faculdades psíquicas (percepção, raciocínio, imaginação, memória, etc.) eram associadas como manifestações do espírito, cabendo à ciência moderna defendê-las em sua base material, sendo o cérebro o seu órgão de base. Portanto, o uso do termo pela Psicologia Histórico-Cultural não faz alusão ao significado que ele apresenta na biologia, mas sim ao fato de ser uma expressão comumente usada nos debates da época. (MARTINS, 2013)

Como já anunciado no início deste capítulo, é preciso a compreensão do desenvolvimento humano como um processo dialético entre o organismo biológico e a cultura historicamente determinada, pois é assim que Vigotski explica os comportamentos complexos. Não se trata de uma especialização biologicamente determinada do cérebro, pelo contrário, o autor demonstrou que somente a base biológica não assegura, por si mesma, a expressão dos comportamentos complexos, mas sim a atividade social e histórica em sua essência, a qual promove o desenvolvimento do cérebro. (MARTINS, 2013)

E este processo dialético de complexificação pela atividade social dá-se desde o início da vida, o que significa dizer que desde o nascimento ocorrem transformações orgânicas subordinadas às transformações culturais, ao mesmo tempo em que estas últimas também se produzem no processo. O desenvolvimento da criança implica em uma requalificação de seus comportamentos, processo que não se dá naturalmente, mas sim à medida que um novo comportamento, em função e estrutura, é requerido na atividade da criança. Trata-se da dialética entre natureza e cultura defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, a atividade requer o desenvolvimento orgânico e esse proporciona a complexificação da atividade. (MARTINS, 2013)

No entanto, o simples contato com o objeto pela criança pequena não proporciona que ela se aproprie das qualidades humanas que o objeto carrega. É por essa razão que afirmamos ser este um processo ativo, que, no âmbito da educação escolar, deve ser intencionalmente organizado. Os objetos vão requalificar as ações das crianças somente à medida que elas se

apropriarem da humanidade contida neles, somente à medida que a criança compreender a função social daqueles objetos. Como aponta Vygotski (2000), o objeto é um instrumento que sintetiza relações sociais e conhecimentos, os quais são levados ao indivíduo quando se apropria de sua função.

A compreensão do processo de apropriação das funções dos objetos pelas crianças requer a compreensão do conceito de signo (instrumento psicológico) na obra de Vygotski. Com o intuito de analisar os signos enquanto instrumento psicológico, o autor recorre ao conceito marxiano de ferramenta. De acordo com Vygotski (2000), os conceitos de ferramenta e signo precisam ser analisados sob três aspectos distintos, quais sejam, suas semelhanças, suas diferenças e suas convergências. Assim, ferramenta e signo podem ser considerados similares por ambos fazerem parte de um conceito mais geral que é a atividade mediadora, ambos possuem função mediadora<sup>7</sup> na atividade do indivíduo: assim como a ferramenta reconfigura as relações de trabalho, o signo reconfigura as funções psíquicas.

Ferramenta e signo, no entanto, apresentam orientação distinta, uma vez que a ferramenta orienta-se para o meio externo e o signo orienta-se para o meio interno. Conforme o mesmo autor, a ferramenta “é o meio da atividade exterior do homem, orientada a modificar a natureza” (Vygotski, 2000, p. 94, tradução nossa). Já o signo é o meio que o homem possui para influenciar a própria conduta e a dos outros, ou seja, “é um meio para a sua atividade interior, dirigida para dominar o próprio ser humano”. (VYGOTSKI, 2000, p. 94, tradução nossa)

Vygotski (2000) apresenta o ponto psicológico de convergência real entre ferramenta e signo, que também encontra amparo nos estudos de Marx, segundo os quais o homem, ao transformar a natureza, transforma a si próprio. A ferramenta que modifica a atividade externa é também um signo que modifica a atividade interna, pois apresenta um significado social. A própria atividade externa apresenta um significado social que funciona como instrumento psicológico ou como mediação para o desenvolvimento do psiquismo. Como afirma Vygotski (2000),

[...] o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza. [...] A aplicação de meios auxiliares e a passagem pela atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica a semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a

---

<sup>7</sup> Mediação, segundo Martins (2007), não significa elo, nem ponte. Mediação é aquilo que se interpõe na relação sujeito-objeto, transformando ou exigindo transformação do sujeito. Por isso, não há mediação que não encerre uma finalidade, uma intencionalidade. Dessa forma, se o objeto interposto, ou o signo interposto, não estiver promovendo uma mudança na relação do sujeito, então não podemos utilizar o conceito de mediação.

atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. (VYGOTSKI, 2000, p. 94-95, tradução nossa).

Ora, podemos pensar rapidamente nos instrumentos de caça e de plantio que reconfiguraram o modo de produzir a própria sobrevivência dos homens que viviam em comunidades primitivas, modificando, evidentemente, os processos psíquicos desses indivíduos, já que os instrumentos carregam em si os signos. Assim, todos os instrumentos produzidos historicamente pela humanidade tiveram essa função de também produzir mudanças nas relações sociais e, conseqüentemente, na significação captada pelo psiquismo humano. As ferramentas reconfiguram as relações de trabalho e vêm ao encontro de ampliar o domínio do homem sobre a natureza, assim os signos que as ferramentas carregam reconfiguram o psiquismo humano, possibilitando, ao mesmo, novos domínios sobre a natureza.

Segundo Martins (2013), ao discorrer sobre o *ato instrumental*, Vigotski inicialmente comprovou que a utilização de signos transforma qualitativamente a relação sujeito-objeto, à medida que passa a ser o corpo material de uma imagem de coisas que são exteriores, revelando a existência de tal objeto, e, sendo assim, permite que o homem se relacione com a realidade objetiva sem ser de forma imediata e empírica, como acontece com os animais. A mediação dos signos permite que o homem deixe de ser refém de suas necessidades orgânicas e das circunstâncias momentâneas e passe a transformar a realidade, já que opera no mundo pela mediação do universo simbólico presente em seu cérebro. Com os signos o homem amplia as possibilidades de compreensão dessa mesma realidade, ampliando também a capacidade de resolução de problemas e o autocontrole da conduta, característica eminentemente humana.

O estudo dos signos é tão importante na obra de Vigotski que, posteriormente, o autor passou a estudar a complexidade do processo de significação, e encontrou, pelo *método de análise por unidade*, “na significação do signo o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na palavra o ‘signo dos signos’, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo”. (MARTINS, 2013, p. 67)

Isso quer dizer que a palavra passa a ser o signo matricial que conduz o desenvolvimento psíquico, o signo por excelência, no sentido de comportar em suas raízes a função de signo, não pela palavra em si (conjunto de letras associadas a um som), mas sim pelo significado que ela carrega. O domínio gradual da linguagem — palavras e conceitos — promove uma intensa reorganização nas funções psíquicas superiores, não de forma isolada, mas em suas relações interfuncionais, como veremos ao longo do texto, já que a primeira infância é um período representativo da requalificação de todas as funções pela linguagem.

Segundo a autora, foi a partir dessa constatação que Vigotski ampliou a importância conferida ao emprego de signos em relação às suas proposições acima destacadas, como ato instrumental.

[...] Ao se dedicar à integralidade estrutural do psiquismo, às suas articulações funcionais, verificou que ela não é alheia à esfera das significações e funções que os signos assumem. Os signos e os significados mobilizados nas ações realizadas pelo indivíduo, em sua existência concreta, engendram as rearticulações interfuncionais. (MARTINS, 2013, p. 67)

Diante dessa compreensão, retomamos a lei genética geral do desenvolvimento cultural proposta por Vigotski, segundo a qual todo desenvolvimento que acontece internamente, esteve antes nas relações interpessoais. As funções psíquicas superiores foram antes relações sociais que se interiorizaram pela mediação dos signos. Como afirma Leontiev (1978), o psiquismo existe de forma dupla. Primeiramente manifesta-se na atividade, sua forma primária e objetiva de existência; e a segunda forma é a sua manifestação subjetiva, no processo de construção da ideia, da imagem, ou seja, como consciência<sup>8</sup>.

Luria também estudou esta questão apontando a importância da fala na dinâmica de constituição do cérebro. Com base em seus estudos, Martins (2013) nos mostra que se formas elementares de regulação dos processos orgânicos podem ocorrer sem a participação da fala, os processos superiores não acontecem sem tal atividade.

Colocando em questão a fala como atividade altamente especializada e complexa – que tem na palavra um de seus componentes centrais – e, da mesma forma, como um processo radicalmente social, posto pressupor a participação do indivíduo que formula a expressão falada e do indivíduo ao qual ele se dirige, Luria destaca seu papel insubstituível na atividade intelectual e, sobretudo, na regulação e na organização dos processos mentais, os quais estão vinculados à terceira unidade morfofuncional. De modo conclusivo, o autor afirmou como fundamental buscar nas formas de atividade consciente, cuja regulação ocorre com decisiva participação da linguagem, portanto, de signos, as expressões das ações programadora, reguladora e verificadora do cérebro humano, e não o contrário, como aventado por enfoques biológicos unilaterais. (MARTINS, 2013, p. 63)

Conforme o exposto, vai ficando cada vez mais claro como as linhas de desenvolvimento naturais e culturais se entrecruzam, e, dialeticamente, influenciam uma no desenvolvimento da outra. Tal entrecruzamento resulta diferenças no aparato orgânico, e a arquitetura neuronal do córtex vai se complexificando à medida que a cultura adentra as

---

<sup>8</sup> Com base no trabalho de Leontiev (1975) e Vygotski (1996), podemos definir a consciência como um sistema semântico e integrativo das funções psíquicas, a qual tem como função a compreensão da realidade, a localização do indivíduo no mundo.

estruturas primitivas do recém-nascido, como claramente nos mostra a imagem (figura 2) abaixo:

**Figura 2 — Desenvolvimento da arquitetura neuronal no córtex pré-frontal de um ser humano do período pré-natal até os dois primeiros anos de vida**

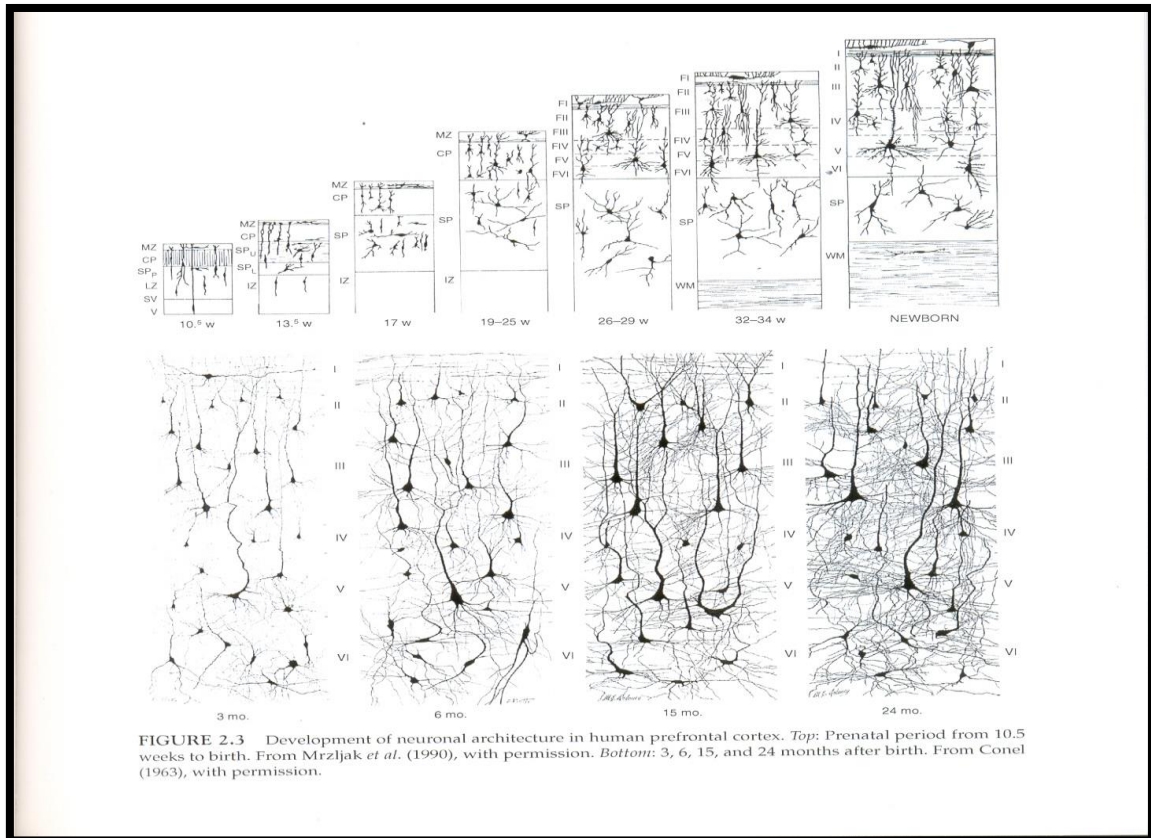


FIGURE 2.3 Development of neuronal architecture in human prefrontal cortex. *Top*: Prenatal period from 10.5 weeks to birth. From Mrzljak *et al.* (1990), with permission. *Bottom*: 3, 6, 15, and 24 months after birth. From Conel (1963), with permission.

(Fuster, J. *The Prefrontal Cortex*, 2008)

Retomando a discussão acima iniciada sobre as ferramentas e signos, Martins (2013) afirma que da mesma forma que o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das funções superiores em suas inter-relações, e não isoladamente.

Portanto, a gênese e a natureza do fenômeno psíquico não podem ser encontradas no código genético, nem em explicações idealistas do espírito, mas sim no processo dialético natureza-cultura, como afirmou Bakhtin (1992). Para o autor, a subjetividade psíquica localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, na fronteira das duas esferas da realidade. “É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas esse encontro não é físico: o organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica

constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior”. (BAKHTIN, 1992, p.49)

Por fim, esperamos que o leitor neste momento tenha compreendido a concepção do psiquismo em sua materialidade, como imagem subjetiva da realidade objetiva. Ou seja, é preciso superar o dualismo posto entre matéria e ideia, entre subjetivo e objetivo, ou ainda entre apropriação e objetivação, e entender esses fenômenos em seu funcionamento dialético, como unidade contraditória, visto que o psiquismo apresenta na base de sua dinâmica de constituição o reflexo da realidade, não como cópia, mas sim como oposição e coincidência dos fenômenos materiais e ideais, ou seja, a atividade psíquica é tanto material quanto ideal. (MARTINS, 2013)

É certo que os animais também refletem a realidade formando imagens psíquicas dela, as quais funcionam fundamentalmente para a sua sobrevivência. No entanto, Martins (2013) nos mostra que há uma diferença qualitativa de extrema importância quando tratamos do psiquismo humano, qual seja, a utilização do signo como ferramenta mental. Nas palavras da autora:

Ao objeto refletido na consciência passa a se vincular a *palavra denominadora*, portanto, o signo. É nessa esteira que os seres humanos, conforme indicado por Vigotski, libertam suas respostas aos objetos como estímulos naturais, pela interposição de um universo simbólico. Toda e qualquer imagem é algo que reflete outro algo, mas, no psiquismo humano, o refletido deixa de se limitar a uma configuração sensorialmente captada, posto converter-se em ideia, em conceito. (Martins, 2013, p. 72, grifo da autora)

Dessa forma, pudemos compreender a lei geral do desenvolvimento que sustenta os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, qual seja, a de que a cultura é fundante do desenvolvimento psíquico, assim como fica claro o psiquismo como unidade contraditória entre realidade material e ideal, contradição esta que move dialeticamente o desenvolvimento humano por meio da atividade.

Reiteramos que tal compreensão faz-se fundamental ao professor de educação infantil, o qual atua diretamente na promoção do desenvolvimento das crianças, já que organiza as atividades das mesmas durante todo o período escolar. Passamos, então, no próximo item, às especificidades que tal lei geral do desenvolvimento apresenta na primeira infância, objeto de estudo dessa tese.

## 2.2 O desenvolvimento da atividade-guia na primeira infância

Partimos aqui de uma questão importante para nossa análise e também para o professor de educação infantil: quais são, então, as mudanças significativas que acontecem no desenvolvimento da criança na primeira infância? O que devemos observar enquanto desenvolvimento real e desenvolvimento iminente? Em outras palavras, quais são as peculiaridades desse período que serão objeto de intervenção do professor de educação infantil?

Pois bem, antes de aprofundarmos nossa análise acerca da primeira infância e respondermos às indagações lançadas, entendemos que seja necessária a compreensão de tal período no bojo da periodização do desenvolvimento, estudada de forma pormenorizada pelo também autor russo Daniíl Elkonin (1904-1984).

### 2.2.1 Periodização do desenvolvimento

Para Elkonin (1987), a compreensão da periodização do desenvolvimento é uma forma de elucidar as forças motrizes do psiquismo. O estudo da periodização auxilia na formulação de estratégias pedagógicas, pois facilita o planejamento de atividades que visam ao desenvolvimento adequado e esperado para cada faixa etária.

Cabe ressaltar de pronto que a elaboração de uma teoria acerca da periodização do desenvolvimento pela Psicologia Histórico-Cultural não vai ao encontro das teorias maturacionistas, que desconsideram os determinantes histórico-sociais do desenvolvimento. Ao contrário disso, o critério para as mudanças de períodos é uma nova formação psíquica, algo novo no desenvolvimento do indivíduo que o reposicione na trama das relações sociais, e não a idade ou a maturação de determinado órgão.

Este novo no desenvolvimento da criança também exigirá mudanças no aparato fisiológico das funções psíquicas, ou seja, na rede neurofuncional, que, segundo Damasceno (2006), constitui-se por um conjunto dinâmico de regiões cerebrais interconexas. Esta rede neural muda a cada instante, “na mesma medida que mudam as tarefas em pauta. Cada tarefa requer um conjunto diferente de operações psíquicas básicas adequadas aos seus objetivos, além dos componentes motivacionais e emocionais sempre presentes”. (Damasceno, 2006, p. 345). Afirmação esta que novamente nos coloca a atividade humana como unidade de análise, como totalidade do desenvolvimento, negando qualquer concepção maturacionista de desenvolvimento.

Como afirma Tolstij (1989), o estudo da periodização do desenvolvimento não deve ser uma simples avaliação cronológica das etapas previstas para a vida dos indivíduos, deve, sim, conter os princípios de cada etapa e os critérios que levam a passagem de um período a outro.



No entanto, é necessária uma atitude crítica quanto a tais princípios para não universalizá-los e convertê-los em explicativos de tudo.

Nessa direção, Elkonin (1987), a partir do conceito de atividade-guia<sup>9</sup> elaborado por Leontiev, norteou o problema sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico. Ele uniu diretamente tal conceito aos princípios de divisão dos estágios, pois a sinalização da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo dominante de atividade. O autor apoiou-se nos estudos de Leontiev para descrever a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade, o que significa dizer que ele descreveu a dependência dos processos psíquicos quanto aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos, ao lugar que ocupam na estrutura da atividade.

Os períodos do desenvolvimento e suas respectivas atividades-guia, como propostos por Elkonin, serão brevemente descritos abaixo. Assim, vislumbramos que nosso leitor possa localizar o período aqui estudado dentro do estudo global da periodização. Chamamos atenção previamente para que se observe a gestação de uma atividade no interior de sua antecessora, fazendo jus à lógica dialética adotada por todos os autores da Psicologia Histórico-Cultural. Ou seja, a atividade que guia o desenvolvimento em um período é promotora do desenvolvimento da atividade que guiará o desenvolvimento no próximo período.

Assim, Elkonin (1987), inicialmente, descreve a *atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto* como orientadora do desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida. É a necessidade de comunicação da criança com o adulto, intensa no primeiro ano de vida, que proporciona a formação de outras atividades que compreendem o conhecimento do mundo material, a exploração sensório-motora, e o desenvolvimento da fala, como também afirmamos em nossa dissertação (Magalhães, 2011).

A exploração sensório-motora permite gradualmente aos bebês alguns movimentos com os objetos, que proporcionarão o salto qualitativo para a ação propriamente objetual, ou seja, o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, característica da primeira infância, denominada pelo autor de *atividade objetual-manipulatória*, objeto de estudo desta pesquisa. Não se pode perder de vista, conforme Elkonin (1987), a importância da mediação do adulto nesse processo. Apesar da relação da criança com o adulto perder o caráter direto do primeiro ano de vida, é ele quem apresenta o objeto para a criança, ou seja, a relação adulto-criança passa a ser mediada pelos objetos. O intenso desenvolvimento da linguagem

---

<sup>9</sup> Atividade-guia, segundo Leontiev (2001) é a atividade principal no desenvolvimento da criança em determinado período do desenvolvimento. Principal no sentido que dela depende as principais mudanças na formação da personalidade e dela depende o surgimento das demais atividades no processo de desenvolvimento.

nesse período também é característica marcante, a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetual conjunta. Na primeira infância, as conquistas das experiências com os objetos são as mais importantes, assim como o andar ereto, o aparecimento de novos tipos de atividades e o desenvolvimento da linguagem e da percepção categorial.

À medida que a criança se apropria da função social do objeto e amplia seu campo perceptual, ela vai também se apropriando da realidade social que a cerca e passa a sentir a necessidade de inserir-se nessa realidade, o que acontece por meio do *jogo protagonizado*. Do terceiro ao sétimo ano de vida, Elkonin (1987) descreve a infância pré-escolar, a qual tem como atividade-guia o jogo protagonizado, também chamado jogo de papéis. Trata-se da inclusão da ação objetual no sistema de relações humanas, levando para as crianças o verdadeiro sentido social, ou seja, o jogo protagonizado cumpre a função de mediar as apropriações da criança sobre a realidade social. Nesse período, a criança imita o adulto através de dramatizações e o conteúdo dos jogos é o que a criança destaca como aspecto principal da sua realidade sensorial.

Seguindo a mesma compreensão de uma atividade nascer de dentro da outra, é o jogo protagonizado que prepara a criança para a aprendizagem escolar, atividade-guia do próximo período, pois cria na criança a necessidade de realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada. A aprendizagem escolar, conforme Elkonin (1987), trará o *estudo* como atividade-guia da infância escolar, próximo período de desenvolvimento. É no cotidiano da escola que a criança passa a perceber a sua função social, ou seja, tem deveres, tarefas e realiza atividades socialmente significativas. A partir do estudo, atividade em que transcorre a assimilação de novos conhecimentos, a criança entra em contato com o acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente, ocorre a formação das forças intelectuais e cognitivas da criança, e também por meio de tal atividade a criança se insere em todo o sistema de relações com os adultos, incluindo a comunicação pessoal na família.

O próximo período descrito pelo autor é a adolescência, período no qual o estudo segue sendo uma atividade fundamental, uma vez que os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo critérios valorativos para os adolescentes por parte dos adultos, mas essa não é a atividade que orienta esse período de desenvolvimento, considerado na psicologia como o mais crítico. Nele, segundo o autor, surge e se desenvolve uma atividade especial que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, denominada pelo autor de *atividade comunicativa*. A diferença com outras formas de comunicação ou

interação consiste no fato de que seu conteúdo fundamental é o outro adolescente como indivíduo com determinadas qualidades pessoais.

Os adolescentes, conforme Elkonin (1987), subordinam as suas relações a um código especial de companheirismo, isto é, as relações se estabelecem sobre a base do respeito mútuo, como também de uma completa confiança e comunidade da vida interior como forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. Os jovens dessa etapa passam por uma transição que os colocam quase em pé de igualdade com os adultos, visto que seus conhecimentos, força física e capacidades se desenvolvem qualitativamente.

Assim sendo, a atividade orientadora de desenvolvimento nesse período, para o autor, consiste no estabelecimento de relações com os companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas, como também a comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro, ou seja, por meio da comunicação pessoal estrutura-se o sentido pessoal da vida e forma-se a autoconsciência.

Ancorados nas premissas da atividade-guia do adolescente surgem novas tarefas e motivos da atividade conjunta, que se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire caráter de atividade profissional de estudo, dá-se o início da vida adulta. A vida adulta é marcada e guiada pela atividade de produção social, *o trabalho*, valorizando o indivíduo que tem uma formação ou um estudo em determinada área. (ELKONIN, 1987)

Diante de tal organização em períodos, Elkonin (1987) agrupa ainda as atividades dominantes em dois grandes grupos de acordo com as características objetivas e de conteúdo, denominados de *tipos orientadores de atividade*, que têm como critério a relação sujeito-objeto. No primeiro tipo, inserem-se as atividades que se orientam predominantemente pelos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas, desenvolvidas no sistema criança-adulto social. Durante a realização dessas atividades, tem lugar o desenvolvimento preponderante, nas crianças, da esfera motivacional e das necessidades, são elas: comunicação emocional direta com o adulto, brincadeira de papéis e comunicação íntima pessoal do adolescente.

No segundo tipo, Elkonin (1987) apresenta as atividades nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, desenvolvidas no sistema criança-objeto social: atividades objetivas-manipulatórias, as atividades de estudo e as atividades profissionais de estudo. O autor afirma que à medida que o indivíduo assimila os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, ele se orienta cada vez mais

diante do mundo objetual, conseqüentemente desenvolvem-se suas forças intelectuais e sua inserção nas forças produtivas da sociedade.

Desse modo, Elkonin (1987) afirma que ao longo do desenvolvimento ocorre a alternância regular desses dois tipos fundamentais de atividade dominante, ou seja,

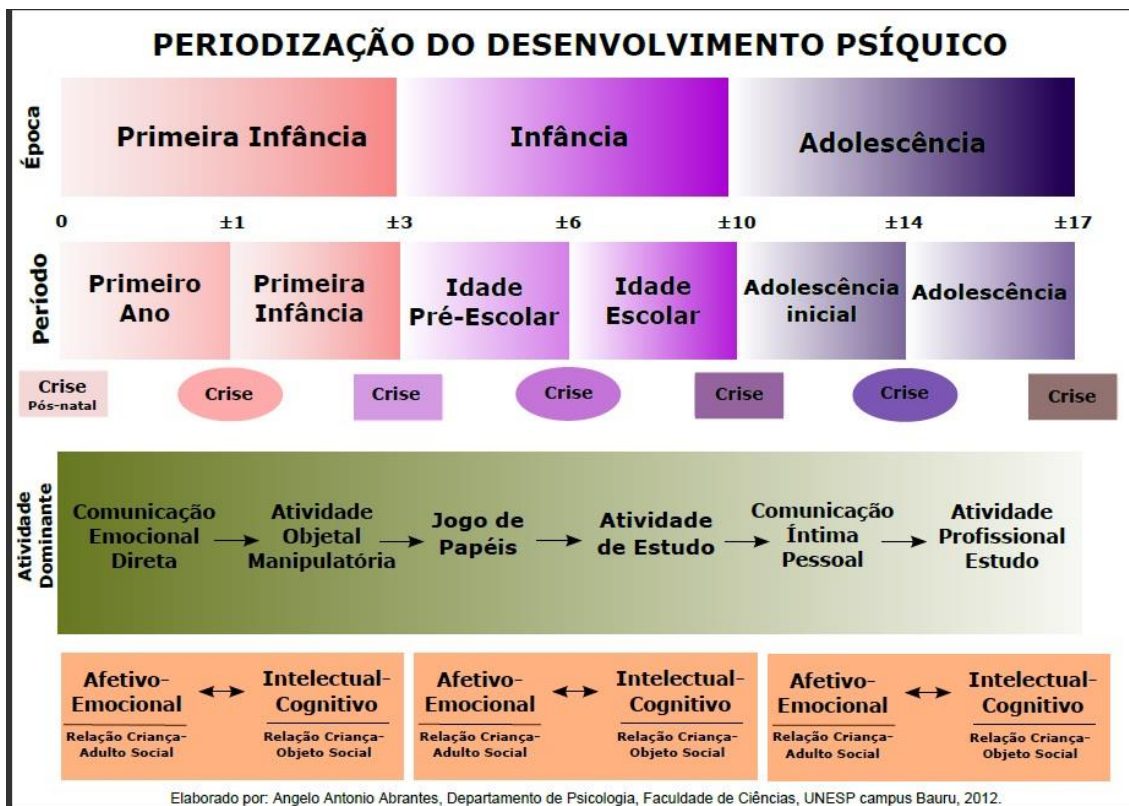
[...] no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte períodos nos quais predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais, cognitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas. (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa).

A junção de dois períodos cujas atividades dominantes sejam cada uma representativa de um dos tipos supracitados é chamada por Elkonin (1987) de *época*. O autor se debruça sobre três épocas distintas: a primeira infância, a infância e a adolescência. A passagem de uma época a outra, segundo Elkonin (1987), ocorre quando as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade não mais são correspondentes.

Como sistematizou Lazaretti (2008), a época chamada *primeira infância* é composta pelos períodos de comunicação emocional direta (em que predominam os objetivos, os motivos e as normas, ou seja, *a esfera motivacional e das necessidades*) e pela atividade objetual-manipulatória (em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, isto é, *a esfera das possibilidades técnicas e operacionais*); a época denominada *infância* compreende a atividade de jogo de papéis (*esfera motivacional e das necessidades*) e a atividade de estudo (*esfera das possibilidades técnicas e operacionais*); e a época chamada de *adolescência* abarca o período de comunicação íntima pessoal (*esfera motivacional e das necessidades*) e o período de atividade profissional ou de estudo (*esfera das possibilidades técnicas e operacionais*).

O diagrama a seguir (figura 3), elaborado pelo professor doutor Angelo Antonio Abrantes, materializa, segundo Pasqualini (2013), uma síntese do modelo teórico da periodização do desenvolvimento humano proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, com enfoque nos conceitos formulados por Elkonin que foram apresentados acima.

Figura 3 — Esquema representativo da periodização do desenvolvimento humano elaborado pelo Prof. Dr. Angelo Abrantes<sup>10</sup>



O diagrama apresenta todos os conceitos já citados anteriormente e sinaliza ainda as crises na passagem de um período ao outro, conteúdo esse que deve ser analisado com o devido cuidado para não incorrerem na equivocada naturalização do desenvolvimento, a qual estamos aqui desconstruindo. As crises no desenvolvimento, segundo Vygotski (1996), foram descobertas empiricamente, já que não dá para negar a sua existência quando se observa o desenvolvimento humano. No entanto, compreendemos que tais crises sejam representativas de momentos críticos do desenvolvimento, momentos de transição que se alternam com os períodos estáveis, e nos quais acontecem mudanças revolucionárias na personalidade do indivíduo, o que não significa que necessariamente ocorrerá uma crise.

Nesse sentido, não há motivos para desespero dos educadores, pois tais momentos críticos representam a necessidade de uma nova condução do desenvolvimento. Cabe aos educadores, ao identificarem um momento de transição, mudarem a forma de se relacionar com as crianças, o que proporcionará um salto qualitativo no desenvolvimento, sem necessariamente

<sup>10</sup> Faz-se importante ressaltar que a periodização do desenvolvimento humano não se encerra na adolescência, embora fosse interesse do autor sistematizá-la neste diagrama até este período.

a criança passar por uma crise. Conforme Pasqualini (2016), está em jogo a luta entre o velho que ainda se faz presente e o novo que ainda não se instalou. A destruição das conquistas alcançadas até então não se faz por completo, trata-se de uma reorganização psíquica, da superação de um período pela incorporação de outro, não menos importante.

Esclarecido o processo de periodização do desenvolvimento, cabe agora o aprofundamento no período da primeira infância, objeto de nossa investigação.

### 2.2.2 Primeira infância

Como visto anteriormente, a atividade-guia que caracteriza a primeira infância será gestada no primeiro ano de vida, período marcado pela atividade emocionalmente orientada pelo adulto e momento em que o bebê, imerso em uma comunicação sem palavras, conquista grandes mudanças em sua percepção (processos sensoriais) e motricidade.

Ao final deste período espera-se uma mudança na qualidade da comunicação com o adulto, que se traduz pelo surgimento da linguagem autônoma, transição da linguagem pré-verbal<sup>11</sup> para a verbal, aquisição esta que marca a passagem ao segundo ano de vida, início da primeira infância. Em outras palavras, a criança completa um ano de vida com significativas conquistas sensório-motoras, com a percepção reorganizada e com a formação inicial da linguagem, ou seja, as primeiras palavras.

As conquistas já alcançadas no primeiro ano possibilitarão à criança novas ações e uma nova condição social. As mudanças na atividade da criança representam justamente a objetivação das novas propriedades do desenvolvimento em sua relação com as novas demandas sociais. A criança encontra-se num estado de superação de sua situação social anterior, adentrando na primeira infância e se engajando numa nova atividade que guiará seu desenvolvimento: a *atividade objetal-manipulatória*.

Para compreendermos o surgimento de uma nova atividade-guia no desenvolvimento humano é possível visualizar a imagem de uma espiral ascendente, uma vez que, como já afirmado, cada nova atividade é gestada no período anterior e incorpora por superação a atividade que deixa de ser guia do desenvolvimento, mas não deixa de existir. Dessa forma, a atividade objetal-manipulatória precisa ser compreendida como resultante da atividade de comunicação emocional com o adulto, que se torna subordinada às novas relações da criança com a realidade, ou seja, subordinada às ações com os objetos.

---

<sup>11</sup> Ruídos, murmúrios, balbucios e pseudopalavras.

A comunicação emocional com o adulto, segundo Lísina (1987), é a condição mais importante para todo o desenvolvimento psíquico posterior, é ela que proporciona o surgimento de uma comunicação mais complexa, realizada por meio de palavras. Neste período, o desenvolvimento da linguagem é o elemento que se vincula às novas formações e apresenta-se como premissa para a modificação das relações sociais da criança, reorganizando sua atuação no mundo, seja sua relação com o adulto ou sua relação com os objetos sociais, apresentados a ela pelos adultos.

Pode parecer, então, que esta intensificação da linguagem no início da primeira infância seja a atividade-guia do período, mas, como disse Elkonin (1987), ao observarmos o uso da linguagem pela criança nesse período podemos compreender que é utilizada fundamentalmente para organizar a colaboração dos adultos dentro da atividade objetal conjunta, ou ainda pode-se afirmar, segundo o autor, que as ações objetais constituem um meio para organizar a comunicação com os adultos, a comunicação em si está mediatizada pelas ações objetais da criança.

Nas palavras de Cheroglu (2014, p. 111):

A atividade objetal-manipulatória destaca-se das demais como atividade orientadora do desenvolvimento integral da criança pequena justamente por ser a atividade que, adequadamente orientada pelo adulto, requer a realização de operações psicomotoras que estão na iminência de se formarem, subsidiando sua formação à medida que cria a necessidade de que se expressem objetivamente no comportamento infantil.

No bojo da atividade objetal-manipulatória está a formação das funções psicológicas superiores, que ainda não funcionam na criança em toda a sua complexidade, porém, cabe o destaque para a sua gênese nesse momento do desenvolvimento. Vygotski (1996) aponta que em cada período do desenvolvimento existem funções que estão em condições privilegiadas para sua formação, ocupando o lugar central nesse processo. Conforme o desenvolvimento acontece e produz transformações no ser que se desenvolve, altera-se a qualidade das funções psíquicas e também o lugar ocupado por cada uma delas no quadro geral de desenvolvimento.

O autor aponta duas leis fundamentais do desenvolvimento infantil. A primeira refere-se ao desenvolvimento não proporcional e não uniforme das funções psíquicas, ou seja, assim como as partes do corpo, cada idade tem sua função predominante. A segunda lei diz que as funções mais importantes, ou que são mais necessárias no princípio e que servem de fundamento a outras, se desenvolvem antes.

Trata-se, então, de compreendermos quais funções estão em destaque na primeira infância, pois este será o conteúdo fundamental de nossa análise, e que poderá auxiliar o professor de educação infantil comprometido com o desenvolvimento delas.

### *2.2.2.1 O desenvolvimento da percepção na primeira infância*

A *primeira infância* é um período relativamente estável no desenvolvimento, tendo como traço marcante, segundo Vygotski (1996), a dependência da situação objetiva em que se encontra. Cada objeto presente no campo perceptual da criança terá para ela uma valência afetiva (força afetiva atraente ou repelente) e incitará a ação da criança. Neste sentido o autor descreve que a consciência da criança pequena desenvolve-se mais diretamente vinculada à percepção. “A dependência da criança do campo visual-direto assinala, provavelmente, a peculiar atividade da consciência da criança na situação dada”. (VYGOTSKI, 1996, p. 343)

A centralidade e a importância da percepção para o desenvolvimento global fazem com que essa função atinja um maior grau de desenvolvimento nesse período. É a percepção que serve de fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos, os quais, por sua vez, retroagem sobre ela, requalificando-a.

Martins (2013) nos apresenta a percepção como uma função que reflete o conjunto das propriedades de um objeto ou fenômeno, possibilitando ao indivíduo construir uma imagem unificada desse objeto, tendo, por isso, caráter sintético. Assim como a sensação<sup>12</sup>, a percepção apresenta forte vínculo com a formação da consciência. “Sensação e percepção representam os modos primários de reflexo da realidade, pelos quais o homem caminha a partir da apreensão de indícios específicos, advindos do mundo exterior ou interior, em direção à sintetização perceptiva destes”. (MARTINS, 2013, p. 130)

No entanto, a autora afirma que perceber não significa somar partes isoladas dos fenômenos. A percepção é uma função complexa, já que estamos imersos em uma realidade complexa e formada, inevitavelmente, por imagens inteiras. A captação da realidade que será refletida como imagem subjetiva é um trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, que elaboram uma síntese de sensações isoladas. Com base nos estudos de Luria, Martins (2013, p. 131) descreve o processo perceptivo da seguinte forma:

Em seu início há que se discriminar, do conjunto de estímulos atuantes, aqueles que são básicos ou determinantes, abstraindo, simultaneamente, os indícios secundários. Unificando-se os indícios básicos, a despontarem como

---

<sup>12</sup> Não cabe no espaço dessa tese um aprofundamento teórico sobre todas as funções psíquicas, para tal consultar Martins (2013).



figura sobre o fundo ‘despercebido’ (indícios secundários), coteja-se a imagem unificada com conhecimentos prévios acerca do objeto.

Havendo coincidência entre ambos, isto é, entre a hipótese perceptual e as informações que chegam ao indivíduo, ocorrerá a identificação, o (re)conhecimento do objeto e a completude do processo perceptual em relação a ele. Em caso contrário, o processo não cessa, determinando novas buscas na solução do problema, frequentemente associadas a uma dissecação sensorial voltada às propriedades do objeto.

Destacamos da citação acima a complexidade da função perceptiva, afastando-a de um processo simples e mecânico. Assim, por estar o desenvolvimento integral profundamente vinculado com o desenvolvimento da percepção, essa função é considerada por Vygotski (1996) como a nova formação central da primeira infância, nova no sentido da complexificação da função, e não quanto a seu surgimento.

Faz-se importante notar que o surgimento de uma nova formação, após um acúmulo quantitativo de pequenas transformações, não aparece totalmente fixado no comportamento da criança de início, dando a impressão ao adulto observador, como afirma Cheroglu (2014), de que ora a nova qualidade existe, ora não existe. Para que possamos compreender estas novas qualidades no processo de desenvolvimento, sejam elas quais forem, é preciso considerar o ponto de partida no desenvolvimento precedente, ou seja, o que já foi conquistado em momento anterior.

Nessa direção, cabe a nós a observação de que já no primeiro ano de vida tem-se o início da unidade sensorial e motora, porém, segundo Vygotski (1996), é na primeira infância que essa unidade irá se complexificar de modo a orientar o desenvolvimento da consciência da criança. As ações com o objeto encontram-se na dependência da relação direta e presencial com ele, ou seja, a criança percebe o objeto, e de imediato intenta tocá-lo, perceber e agir são considerados um ato contínuo.

Mas esta unidade da percepção com a ação, neste momento, não se separa da afecção do objeto, como já pontuado acima. Vygotski (1996) relata que ainda não há diferenciação entre a percepção e o afeto neste momento do desenvolvimento, o que transforma o perceber e agir em um ato contínuo, a criança ainda não consegue atuar sem estar diretamente comprometida com a atração afetiva que o objeto lhe impõe. Em outras palavras, a atividade da criança nesse momento condiciona-se ao afeto — atração ou repulsa — que os objetos presentes lhe incitam por meio de sua percepção emocionalmente orientada. Neste período, “a percepção e o sentimento formam uma unidade indissolúvel”. (VYGOTSKI, 1996, p. 343)

Ora, não podemos deixar de ressaltar que o afeto também se desenvolve e se organiza por meio de relações sociais, o que novamente pontua a natureza histórica e cultural dos

processos analisados. Martins (2013) pontua dois aspectos que precisam ser considerados para a compreensão da percepção já desde o início do seu desenvolvimento. Primeiramente há que se considerar que essa função não pode ser compreendida somente em seus *aspectos neurosensoriais*, ou seja, como elaborações corticais captadas pelos receptores periféricos (olhos, ouvidos, pele, etc.), mas sim com a inclusão de outros dois elementos importantes.

O primeiro elemento, conforme Martins (2013), compreende os *componentes motores*, que participam ativamente da discriminação dos indícios básicos dentre os indícios difusos, como apresentado acima. Movimentar o objeto, apalpar, inclinar o corpo na direção do objeto, movimentar os olhos, entre outras inúmeras possibilidades de ações, são estratégias que podem auxiliar o ato perceptual e ajudam a discriminar o que é básico do que é secundário ao objeto percebido, especialmente quando o objeto é novo ou exige uma percepção mais complexa.

O outro componente apresentado pela mesma autora refere-se à *experiência passada* do sujeito, uma vez que o ato perceptivo irá, primeiramente, estabelecer relações entre as informações que chegam e as informações que já estão disponíveis ao sujeito. Neste sentido, Martins (2013) conclui que, ao mesmo tempo em que a percepção resulta do trabalho de análise e síntese, ela também precisa de comparações para localizar o objeto ou fenômeno percebido nas experiências prévias, o que aproximará, ao longo do desenvolvimento, a percepção tanto dos processos de pensamento como dos processos de linguagem. Eis aqui a importância da conquista da linguagem pela criança, que irá reconfigurar gradual e substancialmente a sua percepção.

O vínculo da percepção com as experiências passadas, em especial, justifica a dependência da criança da situação presente. Diferentemente de idades posteriores, segundo Vygotski (1996), a criança na primeira infância não traz à situação presente muitos conhecimentos prévios sobre outras coisas, não há nada além da situação que possa despertar a sua atração, o que revela o importante papel que desempenham as próprias coisas, objetos concretos, dentro da situação.

Nesta direção, ressaltamos novamente o caráter cultural da percepção e também de todo o desenvolvimento, uma vez que tais objetos que promovem as operações motoras da criança no ato de perceber possuem significado, função e designação sociais. Além de destacar que as experiências vividas pela criança, que reorganizam sua percepção, estão inseridas na trama de relações sociais da qual ela faz parte.

Martins (2013) destaca que, nesse momento do desenvolvimento, ainda não há atuação de outras funções psíquicas sobre a percepção, tais como atenção, memória, pensamento, etc.,

pois tais processos encontram-se ainda fusionados e indiferenciados. Há um estado de imersão das demais funções na percepção durante a primeira infância, o que pode ser melhor compreendido quando se considera o caráter sistêmico da consciência, ou seja, os processos psíquicos que a formam são interdependentes, e o fato de um sobressair em determinado período não significa que o mesmo seja independente. Os processos psíquicos atuam em conjunto e são reciprocamente determinados, sendo que as diferenciações e especializações acontecerão ao longo do desenvolvimento do indivíduo no bojo de sua atividade social.

Em síntese, quando pensamos no desenvolvimento da percepção da criança na primeira infância, não podemos perder de vista que ela é afetada pelos objetos e, ao mesmo tempo, direciona os processos motores da criança. Se estamos observando a unidade *percepção afetiva-ação*, há que se observar de que forma os objetos disponibilizados pelos educadores afetam a percepção da criança, levando-a a agir atraída ou repelida por eles. Se os objetos são sociais por natureza e carregam em si relações humanas, torna-se necessário que o adulto organize a relação das crianças com eles, refletindo sempre sobre a qualidade de tal mediação no desenvolvimento psíquico. Fica, então, a questão: quais objetos disponibilizar para uma criança na primeira infância que desenvolverá sua percepção e ação afetivamente orientada por eles?

Vejamos, então, o desenvolvimento das demais funções nesse período do desenvolvimento, assim como a requalificação de todas com o surgimento da linguagem e dos processos de generalização, conteúdos fundamentais para a nossa análise nessa pesquisa.

#### *2.2.2.2 O desenvolvimento da memória, do pensamento, da atenção e da linguagem na Primeira Infância*

Como apresentado nas páginas anteriores, as funções psíquicas encontram-se fusionadas e indiferenciadas durante a primeira infância. Segundo Vygotski (1996), todas as funções infantis estão imersas inicialmente na percepção. É por meio da atividade-guia que a criança vai desenvolvendo as suas funções psíquicas e estabelecendo relações mais complexas com a realidade.

Como aponta Elkonin (1969), a criança vai manejando os objetos e adquirindo novos conhecimentos e novas habilidades, que possibilitam um desenvolvimento em um nível mais alto, o qual, por sua vez, permite a sua participação em uma experiência mais complicada e o estabelecimento de relações mais complexas com a realidade.

Com relação à memória, Vygotski (1996) destaca que durante os três primeiros anos de vida, em média, ela se manifesta como reconhecimento de uma dada situação. Isso significa

dizer que a memória, à medida que integra a percepção ativa da criança, auxilia no reconhecimento da situação presente, mas não funciona como recordação ativa, não como lembrança de algo que não está presente, motivo pelo qual se tornam raras as lembranças dessa época da vida. A memória se realiza na percepção ativa (reconhecimento) e manifesta-se como um momento determinado no próprio ato de perceber, sendo a continuação e o desenvolvimento desse mesmo ato perceptivo.

Assim também se faz o pensamento da criança, vinculado à situação presente, às percepções imediatas da criança pequena. Se não há recordações ativas, o pensamento, conforme Vygotski (1996), vem a ser a reconstrução prática visual-direta da situação dada, de sorte que o pensamento subjuga-se completamente ao campo perceptual. Pensar é atuar! E a criança atua nas afecções de seu imediato. A imagem subjetiva da realidade neste momento, afirma Vygotski (2001), é um emaranhado de representações que se ligam de modo casual, assistemático e subjetivo, o que faz o autor definir o pensamento nos primeiros dois anos de vida como *sincrético*, ou seja, um agrupamento sincrético de imagens captadas sensorialmente.

No entanto, o autor afirma que à medida que a criança na primeira infância começa a falar e falar com ela do que ela vê, ela vai denominando as coisas e estabelecendo relações entre estas e suas funções sociais, dando início a um processo de generalização, máximo desenvolvimento do pensamento nesse período. Segundo Martins (2013, p. 168), “no plano das percepções, toda captação é particular, mas, no plano das designações, isto é, das representações por meio de signos, toda percepção se converte em generalização”. (MARTINS, 2013, p. 168). Isso significa dizer que a palavra liberta o homem de seu campo sensorial imediato, o que permite o desenvolvimento do pensamento, que passa a estabelecer conexões baseadas em vínculos reais e objetivos entre as imagens, formando complexos (estruturas mínimas de generalização), motivo pelo qual Vygotski (2001) denomina esta etapa do pensamento de *pensamento por complexos*<sup>13</sup>.

Diante de tais afirmações sobre a complexificação do desenvolvimento, faz-se fundamental a compreensão do papel da linguagem, função de extrema relevância no desenvolvimento interfuncional, da qual o adulto é portador. Como nos mostra Vygotski (1996), de todos os processos psíquicos que estão em desenvolvimento nesse período, a linguagem é o que mais requalifica e reorganiza a percepção infantil, fato que a coloca em

---

<sup>13</sup> Vygotski (2001) define ainda as etapas do pensamento por complexos (associativo, por coleção, em cadeia e pseudoconceitos), o qual tem início na primeira infância e segue até a adolescência, momento em que se torna possível o desenvolvimento do pensamento abstrato. No entanto, não cabe aos objetivos deste trabalho o aprofundamento em tais conceitos.

destaque no esquema ilustrativo apresentado acima. Isso significa dizer que a internalização da linguagem pela criança transforma profundamente a sua percepção e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento global. Tal fato justifica-se porque o domínio da linguagem possibilita à criança mudanças em suas relações sociais com o adulto e com os objetos sociais apresentados à criança por ele.

Como a atividade objetal só é possível pela mediação do adulto, é essa atividade que cria a necessidade na criança de estabelecer uma comunicação mais efetiva com o adulto, por meio da linguagem. A percepção alterada pela linguagem possibilita à criança conhecer novos aspectos da realidade, novas propriedades dos objetos, ainda desconhecidas, além de reconfigurar também os demais processos psíquicos, tais como atenção, memória e pensamento. À medida que a criança domina as ações com objetos e apresenta um desenvolvimento intenso da linguagem, passa a ter lugar a formação de todos os processos psíquicos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da personalidade da criança.

A primeira função da linguagem no desenvolvimento da criança, segundo Vygotski (1996), é a indicadora, ou seja, a palavra indica um determinado objeto. À medida que a linguagem atua como indicação possibilita a formação da atenção, na iminência de desenvolver-se neste período. Em outras palavras, a linguagem permite a especialização da atenção, que, por sua vez, amplia o desenvolvimento da percepção e demais processos psíquicos a ela subordinados. Segundo Vygotski (1996), a palavra é em princípio uma indicação para a criança, o significado da palavra e as novas conexões a ele possíveis são desenvolvidos posteriormente.

Tal fato também é destacado por Martins (2013, p. 171), ao afirmar que inicialmente o desenvolvimento da linguagem ocorre por uma “conexão externa entre palavra e objeto, e não uma conexão interna entre signo e significado”. No entanto, a função indicadora garante o enriquecimento da percepção da criança, à medida que direciona sua atenção para algo a ser percebido.

Dessa forma, destaca-se que o adulto coloca em foco aspectos do objeto ou apresenta novos objetos para a criança que não seriam por ela percebidos voluntariamente, já que sua percepção, nesse período, está emocionalmente orientada. Não se trata de simplesmente mostrar objetos à criança, mas sim de apresentar as funções sociais deles. Conforme o adulto indica os objetos, ele está orientando intencionalmente a atenção da criança e ensinando-a a fazer isso, de forma que futuramente ela possa dominar a sua própria atenção. Ou seja, é com a mediação do adulto que a criança vai criando condições e capacidades para ela mesma denominar os

objetos por meio de palavras, indicando para o adulto o seu interesse e agindo sobre o comportamento dele.

O adulto não só denomina os objetos para a criança, mas também apresenta modelos de como atuar com os objetos, o que também promove na criança a necessidade de se comunicar com o adulto. À medida que a criança começa a nomear os objetos, ela passa a destacá-lo do amálgama da percepção difusa sobre o ambiente imediato, ou seja, ao nomear um objeto a criança pode percebê-lo como algo singular que integra uma situação. No entanto, como já destacado anteriormente, o uso da palavra no início da aquisição da linguagem pode representar uma relação externa da criança com o som, ou, como apresentado por Martins (2013), com a face fonética da palavra, verbal, sem ainda representar uma conexão com o significado que a palavra carrega. É com o desenvolvimento da linguagem que, segundo Vygotski (1996), paulatinamente, a função representativa das palavras vai aparecendo e elas passam a substituir o objeto percebido em sua ausência, a palavra passa a ser um representante do objeto tanto na fala quanto no pensamento.

Este processo no qual a palavra deixa de ser somente uma extensão do objeto e passa a ser responsável pela conversão da imagem do objeto em signo é apresentado por Martins (2013), e a autora aponta ainda que, para tal, é necessário ao indivíduo abarcar em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que significa dizer que está em jogo a formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos e, conseqüentemente, os primórdios da interconexão entre linguagem e pensamento. Nas palavras de Vigotski (2001):

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem. (p. 130)

Destacamos dessa citação o salto qualitativo que representa o entrecruzamento do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da criança e ressaltamos que este entrecruzamento dar-se-á entre o significado da palavra e o pensamento. Segundo Martins (2013), o uso da palavra como signo, ou seja, o uso da palavra conforme o seu significado e não como mera extensão do objeto, representa não só a pré-história da linguagem, como também a pré-história do pensamento, já que funde internamente esses dois processos. Está em jogo, nesse momento, tanto a necessidade de comunicação em si como a necessidade da criança compreender o mundo, à medida que compreende que o mundo tem nome e os nomes têm

significados. O uso funcional da palavra amplia imensamente o vocabulário da criança nesse período, dando início às interrogações infantis, momento que a criança passa a “tagarelar”.

As muitas palavras e frases da criança nesse período do desenvolvimento representam a externalização do pensamento, ou seja, exatamente o momento em que a criança está descobrindo o significado das palavras e do mundo. No entanto, essa fala excessiva e incontida não poderá manter-se por todo o desenvolvimento, já que a inserção do indivíduo na atividade social de trabalho exige que ele use a fala de modo adequado ao seu contexto. É neste sentido que as relações sociais em que a criança está inserida passarão a exigir que a fala se internalize, e, para tal, o processo que teve início intersubjetivamente, no uso conjunto com os adultos, irá passar por um momento de transição, em que, segundo Martins (2013), a criança adota a palavra como signo auxiliar na conversão de operações externas em operações internas. É a fala denominada de egocêntrica, na qual a criança fala para organizar e orientar o pensamento, como um recurso externo ao que está se interiorizando, e que, na sequência, acontecerá internamente, quando a fala toma a direção interna, intrapsíquica.

Dessa forma, explicita-se que a formação da linguagem entrecruzada com o pensamento reorganiza a percepção, de modo a abrir caminhos para a compreensão do significado social dos objetos e fenômenos que compõem a realidade, e, com isso, podemos compreender, então, o que Vygotski (1996) denominou de percepção semântica, ou seja, a percepção requalificada pelo significado das palavras, na qual o objeto ou os fenômenos da realidade se diferenciam da situação imediata e seus significados sociais passam a ser internalizados pela criança.

Outra ressalva feita pelo autor refere-se ao fato da criança estar se relacionando ativamente com um mundo de fenômenos e objetos complexos, que é o mundo humano, mesmo que ela ainda não tenha consciência de tal complexidade. Sendo assim, afirma Martins (2013), quanto mais desenvolvida a percepção semântica, mais ampla e fidedigna será a imagem subjetiva da realidade objetiva.

A percepção semântica refere-se, conforme Vygotski (1996), ao campo semântico da palavra, ao significado que carrega para além de um som associado a um objeto ou fenômeno, trata-se de uma abstração, de uma generalização. Uma palavra designa uma série de objetos, que passam a ser relacionados pelo uso da palavra, é uma generalização, porque apesar dos objetos apresentarem diferenças entre si, eles são denominados pela mesma palavra. Compreender o objeto como algo que vai além do ato visual direto é tarefa da percepção semântica.

O significado da palavra passa, então, a mediar não só a percepção, como todos os processos psíquicos, já que liberta a criança da dependência da situação visual imediata, rompendo com a unidade sensório-motora. Dessa forma, a percepção semântica, diz Vygotski (1996), irá também gradualmente proporcionar o desenvolvimento da atenção e da memória verbal. Ora, a fala liberta a atenção de seu vínculo com a situação presente, o que significa que, para além do campo perceptivo, criam-se condições para o desenvolvimento do campo simbólico (falar de algo na ausência desse algo), não mais vinculado somente ao perceber fisicamente, não mais é necessária a situação presente para compreender ou conhecer determinado objeto ou fenômeno. O campo simbólico atua em unidade com o campo perceptivo, reorganizando profundamente os processos psíquicos, devido ao desenvolvimento da atenção verbalizada, mediada pelo significado das palavras.

O mesmo processo de complexificação da atenção, afirma Vygotski (1996), também vai acontecendo com a memória, que vai se libertando do campo sensorial imediato. Ou seja, recordar vai deixando de ser mero reconhecimento do vivido e passa a manifestar-se também diante do uso das palavras representativas do universo simbólico culturalmente formado. Ora, o desenvolvimento da percepção semântica proporciona que o registro, o armazenamento e a evocação mnêmicos passem a atender também à orientação das palavras. Em síntese, a formação da linguagem permite que o objeto seja percebido com outra estrutura, e, com isso, altera-se a percepção semântica desse objeto, ou seja, seus significados na estrutura geral da percepção, da atenção, da memória e do pensamento.

No entanto, mesmo com o grande avanço na compreensão dos significados sociais dos objetos, a criança na primeira infância ainda não é capaz de deslocar os significados de um objeto a outro, característica marcante do próximo período do desenvolvimento, o jogo protagonizado, que está sendo gestado na primeira infância.

O início do jogo protagonizado nos interessa nesta análise, tendo em vista a sua gestação na atividade objetual manipulatória, fato que merece destaque e será brevemente explorado no próximo subitem.

### *2.2.2.3 Transição para o próximo período do desenvolvimento: jogo de papéis*

Como sinalizado anteriormente e já anunciado na periodização do desenvolvimento, nos interessa compreender os princípios do jogo de papéis, já que tem sua gestação na atividade objetual e algumas de suas características marcantes aparecerão em nosso sujeito de pesquisa. Assim, temos que o jogo de papéis ou jogo protagonizado é uma atividade característica das



crianças em idade pré-escolar, na qual ocorre a reconstituição, pelas crianças, dos papéis e das interações dos adultos. Nas palavras de Elkonin (1998), “o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. (p. 19) E nesse sentido o autor se refere ao jogo de papéis e também aos jogos com regras, que virão a surgir posteriormente no desenvolvimento infantil e não serão aqui abordados tendo em vista a especificidade de nossa análise no processo de desenvolvimento da primeira infância.

Após a assimilação da função social do objeto, ressalta Elkonin (1998), que acontece sempre na atividade conjunta com o adulto, a criança passa a reproduzir sozinha o que assimilou da atividade do adulto. As ações assimiladas pelas crianças vão aumentando significativamente conforme ela se apropria da função de diversos objetos que estão presentes aleatoriamente em sua vivência cotidiana com os adultos. E pode aparecer o uso de determinado objeto no lugar de outro conforme o enredo do jogo assim exigir, como o exemplo, dado por Elkonin (1998), da garota que utilizou um palito de madeira como se fosse um lápis. No entanto, o autor explicita que este pode ser somente um novo modo de assimilar a ação dos adultos e não a substituição de um objeto por outro de fato.

Antes de concluir por alguma substituição de um objeto por outro, Elkonin (1998) descreve a necessidade de nos atentarmos para o objeto da ação da criança, pois tal substituição pode ser apenas aparente. O autor cita o exemplo de uma criança que calçou os sapatos novos na bola, o que pode nos dar a impressão, numa análise apressada, que a criança esteja substituindo a bola pela boneca, enquanto na verdade o objeto de sua ação eram os sapatos, os quais afeiçãoavam a criança e não a bola. A criança estava manipulando os sapatos e calçando-os na bola, e não o contrário, usando a bola como boneca e vestindo a bola com sapatos. Tal apreensão só se faz possível quando a análise encontra o real objeto da ação da criança.

Conforme as ações com os objetos vão evoluindo ao longo do desenvolvimento infantil, Elkonin (1998) aponta dois tipos de transferências: uma primeira transferência da ação com o objeto, que foi aprendida diante de determinadas condições, para outras condições diferentes, como quando após aprender a pentear o próprio cabelo a criança passa a pentear o ursinho, a boneca ou outros objetos com o mesmo pente; e um segundo tipo de transferência seria realizar a mesma ação com objetos, porém substituindo o objeto, como quando a criança penteia a boneca com outro objeto, substituindo o pente por uma régua de madeira, por exemplo. “Num tipo de transferência generalizam-se as ações; no outro separa-se o objeto do esquema de atuação”. (Elkonin, 1998, p. 224)

O mesmo autor afirma que um objeto irá substituir o outro quando existir a necessidade de completar a situação habitual da ação com o objeto que está ausente naquele momento, e as crianças usam, na maioria das vezes, objetos desprovidos de importância lúdica específica (palitos, peças de quebra-cabeça, etc.) para complementar as ações com os brinquedos temáticos (bonecas, figuras de animais, etc.). Ou quando a criança diz o que está faltando na cena, “isto é marmelada, come”, aproximando-se da boneca com um caneco vazio. (ELKONIN, 1998)

A substituição de um objeto por outro vai surgindo em concomitância com os primeiros indícios de criação lúdica, os quais, segundo Elkonin (1998), representam a atribuição de estados imaginários aos bonecos, ou atribuição de propriedades dos objetos a eles, tais como: “a boneca está doente” ou “a marmelada está boa”. Faz-se interessante ressaltar que o conteúdo da criação lúdica das crianças nada mais é do que a objetivação de suas apropriações, ou seja, trata-se da forma como a criança compreende a realidade.

O próximo passo para o desenvolvimento do jogo de papéis, conforme Elkonin (1998), será o surgimento do papel que a criança assumirá ao executar as ações lúdicas, e para assumir um papel a criança inicia denominando-se com seu próprio nome durante as ações. “Marina dá de comer”, diz a Marina levando a colher à boca da boneca. “Esse denominar-se com o seu próprio nome é sintoma de que a criança, além de realizar verdadeiramente uma determinada ação, compreende ser ela, precisamente, quem a realiza”. (Elkonin, 1998, p. 227)

Quando a criança começa, a pedido do educador, a denominar-se como um adulto (“Marina, agora você é a tia Márcia”, e a Marina responde “Sou a tia Márcia”) temos indícios de que ela está encontrando semelhanças entre seus atos e os atos dos adultos, e tem-se então, diz Elkonin (1998), o aparecimento do papel no jogo. Conforme a criança vai se apropriando das ações lúdicas e dos seus respectivos papéis, ela começa a ter condições de complexificar a estrutura de suas ações lúdicas. Elkonin (1998) descreve que no início são ações de um único ato, ou seja, ou a criança dá de comer à boneca, ou lava, ou penteia o ursinho. São ações soltas e sem relação alguma entre si, que vão ganhando novos enredos, novas interconexões e maior complexidade conforme a criança se apropria de novas funções dos objetos e, conseqüentemente, de seu significado e uso social pelo adulto.

Nas palavras de Elkonin (1998, p. 229), “conforme a criança vai conhecendo as novas funções do objeto, também as suas funções lúdicas se complicam”. E é ao final do primeiro período da infância, por volta de dois e três anos, que, segundo Elkonin (1998), começam a

aparecer jogos que constituem uma sequência vital de ações e a lógica das ações lúdicas irá refletir a lógica da vida da pessoa.

Em síntese, temos a passagem da atividade objetal-manipulatória para o jogo de papéis cumprindo as seguintes etapas:

1. Ação determinada somente pelo objeto;
2. Substituição de um objeto pelo outro;
3. Ações lúdicas soltas com os objetos, sem ligação entre si;
4. Ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida da pessoa, o que já representa a ação da criança por um papel.

#### 2.2.2.4 Quadro-síntese do desenvolvimento na Primeira Infância

Diante de todos os apontamentos feitos até este momento do texto e com o intuito de direcionar a nossa análise, segue abaixo um quadro-síntese dos principais aspectos do desenvolvimento psíquico na primeira infância. O leitor pode observar que a última linha do quadro traz apontamentos para a análise do desenvolvimento da consciência, que será melhor compreendida no próximo item deste capítulo, quando discutiremos sobre o conceito de atividade e a sua eleição como unidade de análise de nosso estudo.

**Quadro 1 — Síntese do desenvolvimento psíquico na Primeira Infância**

<b>Primeira Infância</b>			
	<b>Comunicação Emocional</b>	<b>Atividade objetal-manipulatória</b>	<b>Jogo de Papéis</b>
	<b>Desenvolvimento Real (conquistas do período anterior)</b>	<b>Transição</b>	<b>Novas Formações</b>
Sensação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade sensório-perceptual-motora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade sensório-perceptual será requalificada pela linguagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade sensório-perceptual verbalizada, semântica.</li> </ul>
Percepção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade sensório-perceptual-motora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade percepção afetiva-ação.</li> <li>• Circunscrita ao campo visual-direto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção Semântica.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos.</li> </ul>	
Atenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção involuntária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com a percepção.</li> <li>• Atenta-se aos objetos do campo perceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção verbalizada, mediada pelo significado das palavras.</li> </ul>
Memória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória de fragmentos de sensações;</li> <li>• Ausência de significados para as memórias;</li> <li>• Não lembramos o primeiro ano de vida, exceto pelos relatos de familiares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com a percepção ativa;</li> <li>• Reconhecimento de situações vividas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória verbalizada.</li> <li>• Registro, armazenamento e evocação mnêmicos passam a atender, também, a orientação das palavras.</li> </ul>
Pensamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sincrético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrecruzamento da fala com o pensamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por complexos.</li> </ul>
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-verbal;</li> <li>• Pré-intelectual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal-autônoma: utilizada para organizar a colaboração dos adultos na atividade objetual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade pensamento-fala.</li> <li>• Requalifica e reorganiza todas as funções psíquicas.</li> </ul>
Emoção/Sentimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação emocional direta com o adulto;</li> <li>• Relação imediata sujeito-objeto;</li> <li>• Tonicidade afetiva aos sentimentos.</li> <li>• Conteúdo das emoções (vivências afetivas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção afetiva;</li> <li>• Tonicidade afetiva aos sentimentos.</li> <li>• Conteúdo das emoções (vivências afetivas);</li> <li>• Unidade dos sentimentos com as palavras (sentimentos têm nome).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade afetivo-cognitiva;</li> <li>• Tonicidade afetiva aos sentimentos.</li> <li>• Fusão sentimento-palavra-pensamento.</li> </ul>

Consciência	Protoconsciência do nós;	Consciência do “eu-externo”	Consciência sistêmica e semântica.
-------------	--------------------------	-----------------------------	------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

### 2.3 Análise da *atividade* da criança na primeira infância

Neste momento, nosso leitor já consegue compreender o porquê de trabalharmos com a análise do desenvolvimento da atividade da criança como contribuição ao trabalho do professor. Ora, se o ser humano se constitui por sua atividade no mundo físico e social, é para essa atividade que devemos olhar quando vislumbramos uma análise do desenvolvimento. É só analisando a atividade da criança, totalidade no estudo do desenvolvimento humano, que podemos compreender o seu desenvolvimento e promovê-lo.

Como afirmou Leontiev:

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal de conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas da consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de produção próprias desta e do sistema de relações sociais; no estudo da psique individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas que a sorte lhes toca a cada um. (LEONTIEV, 1975, p. 17).

Exatamente porque a atividade é determinante direta do desenvolvimento do psiquismo humano é que ela foi eleita objeto de nossa investigação. E também é preciso analisar como a atividade da criança é construída no interior de suas condições concretas de vida, logo, como a atividade desenvolve o seu psiquismo. No entanto, analisar a atividade da criança na primeira infância implica em compreendê-la no bojo da atividade do adulto, já que, a rigor, a atividade requer uma relação consciente dos fins das ações com o motivo que a engendra, e, como o desenvolvimento da consciência da criança neste período ainda não permite tal relação, o que está posto em nossa análise é o reconhecimento das ações de manipulação dos objetos e a transição dessas ações para a atividade de jogo de papéis, na qual aparecem os primeiros motivos. Adentremos na compreensão do conceito de atividade para proporcionar o entendimento desta ideia ao leitor.

Leontiev (1975) nos mostrou que a atividade se estrutura como uma cadeia de ações, ou seja, uma intervinculação e uma interdependência entre ações. A gênese da atividade é o motivo, que é definido pelo autor como um estado carencial direcionado ao objeto. Ou seja, para encontrarmos o motivo da atividade, é preciso o encontro da necessidade com determinado

objeto. Se não há definição do objeto, então estamos diante somente de um estado carencial, somente diante de uma necessidade sem objeto definido. Para que surjam ações, de acordo com Leontiev (1978), é preciso que o seu fim imediato seja conscientizado em sua relação com o motivo da atividade na qual está inserido. Isso significa dizer que se a articulação entre ações só é possível ao homem pela mediação da consciência que intervenciona os fins das ações com o motivo da atividade, então o fim de uma única ação pode ser conscientizado de diferentes maneiras, conforme o motivo a que ela se liga.

No caso da primeira infância, o fim das ações vai sendo gradativamente conscientizado pela criança à medida que ela, ao atuar com os objetos de maneira semelhante ao adulto, passa a descobrir as relações primárias entre um ato e o seu fim específico, ou seja, passa a compreender o “para que” das ações. Martins (2006) afirma que tal fato decorre justamente da exploração e manipulação dos objetos, que por sua vez despertam o interesse da criança pelas ações dos adultos. Ou seja, os motivos da atividade intersubjetiva estão, inicialmente, conscientes para o adulto, e, posteriormente esta atividade tornar-se-á intrasubjetiva, quando a criança passa a agir em função de seus próprios motivos. Em outras palavras, a transformação da realidade objetiva em realidade subjetiva dá-se justamente pela inserção cada vez mais ampla da criança nas relações sociais, fato que proporciona o desenvolvimento da consciência própria a cada etapa.

A consciência típica do primeiro ano de vida foi denominada por Vygotski (1996) de *protoconsciência do nós*. Para o autor, esta “é a consciência que antecede a compreensão do ‘eu’, na qual o ‘eu’ apenas começa a se destacar” (VYGOTSKI, 1996, p. 347). A criança nesse momento não é consciente do que ela compreende e do que os outros compreendem, assim, diz o autor, a criança não sabe que aquilo que ela está dizendo só é compreensível para ela, exigindo que os adultos a atendam. Como o adulto nomeia com frequência o que a criança está fazendo e dizendo, tentando compreender suas vontades, então a criança nesse estágio da consciência tem a impressão de que o adulto deve compreender tudo o que ela quer, não diferenciando o que está em sua consciência e na consciência do adulto. Ou seja, imersa em uma atividade de comunicação emocional direta com o adulto, a criança entende-se como “parte” do adulto, a consciência do bebê está atrelada ao “nós”.

Paulatinamente, a mudança da atividade social da criança, especialmente com o início das primeiras palavras, possibilitará o surgimento da ideia de si mesma. À medida que as palavras se interpõem ao reflexo da realidade no psiquismo da criança, ela vai compreendendo que é preciso nomear as suas necessidades, nomear a realidade para se comunicar com o adulto, fato

esse que revolucionará o desenvolvimento da criança, e, conseqüentemente, a formação de uma consciência em que, segundo Vygotski (1996), a criança passe a se compreender como externa ao “nós”, designada de consciência do “eu-exterior”. Tal fato somente torna-se possível porque inicialmente as ações da criança eram conjuntas com o adulto, atividade intersubjetiva, e gradativamente, ela vai conscientizando o fim de suas próprias ações, à medida que reproduz por si só as ações dos adultos com os objetos. Segundo Vygotski (1996), “a criança contrapõe suas ações independentes às ações que realiza conjuntamente com os adultos”. (p. 347)

Ou seja, como afirma Martins (2006), é ao adentrar o segundo ano de vida que a criança, embora ainda subordinada aos estímulos externos, vai gradativamente formando a consciência de seu próprio eu, de sua identidade e de suas diferenças. Ao término do segundo ano, graças à aquisição da linguagem simbólica e maior elaboração das funções psíquicas, tornam-se complexas a elaboração e a organização do pensamento infantil. Sendo assim, a criança começa a estabelecer relações entre seus atos e os insere dentro de uma atividade orientada por dado motivo, o “porquê” da atividade.

Em princípio, a atividade da criança congrega poucas ações, e ações simples, mas gradativamente, segundo suas condições de aprendizagem, elabora de modo extremamente rico a complexa atividade consciente, que demanda a construção de fins e motivos e a subordinação a eles das ações e atividades realizadas. Esta complexificação é a característica mais marcante na superação da primeira infância em direção à infância propriamente dita. (MARTINS, 2006, p. 33)

A autora evidencia, com as palavras citadas acima, a ideia aqui defendida de que os primeiros motivos, e logo as primeiras atividades com o rigor do conceito, surgirão ao final da primeira infância, com o surgimento do jogo de papéis. Conforme a criança conquista novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, nos mostra Martins (2006), ela vai agindo de forma cada vez mais autônoma, tornando a sua percepção de si e do mundo cada vez mais acurada. Assim sendo, o seu novo lugar nas relações sociais permite a construção de dois grandes motivos para sua atividade: “a tendência para integrar ativamente a vida (e as atividades) dos adultos e a busca da compreensão das relações entre ela e o mundo que se descortina à sua volta”. (Martins, 2006, p. 35). Para a autora, são estes os motivos que estão na gênese da atividade representativa da infância propriamente dita, guiada pelo jogo de papéis.

Por fim, as ações também se estruturam por uma cadeia de operações. As operações ancoram a ação na realidade concreta, ou seja, correspondem ao conteúdo procedimental das ações. Nas palavras de Leontiev (1978),

[...] por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação.

Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. (LEONTIEV, 1978, p. 304)

O conceito de operação faz-se importante neste estudo, tendo em vista a metodologia aqui adotada, que compreende a quantificação de operações e ações, para posterior análise da atividade inter e intrasubjetiva da criança em questão, como veremos no próximo capítulo.

A compreensão dos conceitos de operação, ação e atividade faz-se fundamental ao pesquisador do desenvolvimento humano que se orienta pela Psicologia Histórico-Cultural, pois permite a compreensão do desenvolvimento social do psiquismo. À medida que as operações vinculam a ação e a atividade com a realidade concreta, evidencia-se que é por meio delas que se dá o reflexo psíquico da realidade ou a imagem subjetiva da realidade objetiva.

Nesse sentido, chamamos a atenção da importância de o educador atuar na formação da ação da criança na primeira infância. Se, ao explorar um pente de cabelo, a criança inicialmente se atenta às propriedades físicas do objeto, conforme o educador lhe ensina, ela passa a atuar com o pente de acordo com a sua função, qual seja, passar no cabelo e pentear-se. Inúmeros são os exemplos que o educador tem disponíveis na escola para ensinar a criança a agir e não operar com os objetos, como também ficará claro no próximo capítulo em que analisaremos os dados coletados nesta pesquisa.

Sendo assim, se, por sua estrutura, a atividade promove o desenvolvimento do reflexo psíquico, é também nesse processo que se estrutura a consciência e a personalidade do indivíduo, processos que estão em formação contínua desde o início da vida. O desenvolvimento das atividades infantis, como proposto no processo de periodização já descrito, também vai promovendo a transformação e o desenvolvimento da consciência do sujeito, e, conseqüentemente, a personalidade vai se formando, como traços que permanecem nas incessantes e necessárias mudanças objetivas e subjetivas concomitantemente.

Para finalizar a compreensão da atividade como categoria de análise, é preciso trazer ao leitor o conceito de sentido para a Psicologia Histórico-Cultural, o qual, assim como os demais fenômenos psíquicos, transforma-se no percurso da atividade do indivíduo e tem importância fundamental na formação da personalidade. A característica marcante do sentido é a sua pessoalidade, ou seja, cada pessoa atribui sentido único para as suas significações, e, assim, ele orienta as ações do indivíduo. Segundo Martins (2006), as origens do desenvolvimento do sentido pessoal estão associadas com as vivências afetivas da criança, já que todo o seu



desenvolvimento é profundamente marcado por reações emocionais e sentimentos. Nas palavras da autora:

Os sentimentos da criança na primeira infância são intensos, porém instáveis, diretamente dependentes da situação experienciada. Ela extrai suas vivências emocionais das relações que estabelece com adultos e crianças que a rodeiam, transpondo-as para tudo que faz, em especial para suas atividades lúdicas com objetos. Por estas transposições, busca afirmar-se como participante ativo dos acontecimentos, assumindo posições, emitindo seus primeiros juízos, antecipando o curso de fatos e permitindo-se experimentar uma vasta gama de sentimentos ao mesmo tempo. Estas vivências comportam as origens da construção do sentido pessoal atribuído ao experienciado, dado que acompanha todo o ciclo vital dos indivíduos. (MARTINS, 2006, p. 34)

Há que se ressaltar que qualquer mudança na conscientização do fim das ações para com o motivo da atividade, gera mudanças também no sentido da ação para o sujeito, o que tem grandes implicações pedagógicas, visto estar o professor imbuído de transformar as ações das crianças. Podemos citar o exemplo da arma de brinquedo, que pode estar disponível em diversos contextos em que a criança se insere. Qual o significado da arma que será conscientizado pela criança? Não há outro que não matar alguém ou um animal. E, a depender dos significados trazidos pelo educador para tal função já no momento em que a criança inicia o seu aprendizado sobre o fim de sua ação com tal objeto, podem variar os sentidos pessoais a ele atribuído, os quais podem afastar a criança desse objeto ou aproximá-la ainda mais. Sendo assim, cabe ao educador antecipar-se trabalhando os significados dos objetos e os fins das ações, visando garantir que os sentidos pessoais sejam transformados nesse processo, em busca do desenvolvimento de personalidades verdadeiramente humanas já desde a infância.

Em síntese, a estrutura da atividade do indivíduo concreto, inserido em uma realidade histórico-cultural, é determinante para a formação global de seu psiquismo, isto é, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de sua consciência e de sua personalidade. Conclui-se, então, que, para a Psicologia Histórico-Cultural, não há outra forma de avaliar o desenvolvimento humano se não for pela análise de sua atividade, que inclui a compreensão de suas ações, operações, motivos, significados e sentidos.

Ao observar a atividade da criança, ressaltamos ainda dois conceitos de suma importância na obra de Vigotski, que auxiliam o professor a realizar uma avaliação do desenvolvimento infantil que o ajude em seu planejamento cotidiano, quais sejam, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento iminente da criança.

Segundo Martins (2013), o nível de desenvolvimento real expressa-se pelas atividades que a criança desempenha autonomamente, resolvendo individualmente suas tarefas. É possível

observar esse nível pelas propriedades e características alcançadas em seu desenvolvimento num dado momento histórico, as quais podem ser constantemente confrontadas com o que é esperado da criança na primeira infância.

Já o nível de desenvolvimento iminente é caracterizado, conforme a autora, pelas ações que a criança realiza com a ajuda de um par mais desenvolvido, são aspectos do desenvolvimento que estão na iminência de serem conquistados. As ações e operações que se tornam possíveis sob a orientação do pedagogo e que são impossíveis para a criança realizar de forma autônoma, posteriormente irão propiciar o desenvolvimento da sua atividade independente.

No entanto, o desenvolvimento real em sua dinâmica interna não é tão simples assim. O fato de uma criança realizar uma tarefa sozinha ou operar com um conceito não significa que ela já esteja reconhecendo e atuando mediante as conexões internas que compõem esse conteúdo. Segundo Martins (2013), a criança pode estar se relacionando apenas com aspectos externos do conteúdo em processo de aprendizagem, preterindo as intervinculações entre as operações e os conceitos. Assim, nem toda atividade autônoma é, necessariamente, representativa do desenvolvimento da criança, justamente porque os produtos desse tipo de aprendizagem (relacionamento externo sem intervinculação entre operação e conceito) não provocam generalizações e podem cair no mais profundo esquecimento. (MARTINS, 2013)

A área de desenvolvimento iminente, por sua vez, é, como destacado por Martins (2013), uma zona de possibilidades, na qual alguns processos psíquicos estão em vias de se realizarem no desenvolvimento real, mas não há garantias que de fato se realizem. Se a criança somente desempenhar determinada ação com a ajuda de um par mais desenvolvido, mas tal conteúdo não provocar transformação em sua conduta, então não podemos dizer que ela de fato aprendeu. Sendo assim, para Martins (2013), a solução é a qualidade da ação pedagógica, que deve ser de fato uma atividade mediadora, no sentido de provocar transformação em ambos os polos da relação.

Dessa forma, com o entendimento dessa dinâmica de transmutação das atividades externas, orientadas pelo professor, em atividades internas, que passam a compor a conduta da criança, é possível trabalharmos para o máximo desenvolvimento possível em cada período. Para tal, afirmamos, junto com Pasqualini (2006), a necessidade do ensino para as crianças pequenas, já desde o nascimento, como veremos no próximo item deste capítulo.

## 2.4 Relação entre desenvolvimento e ensino na Educação Infantil

Fazemos aqui a defesa do ensino escolar para as crianças pequenas já desde o nascimento e a escola como instituição responsável pela sistematização de conteúdos que devem ser transmitidos de forma planejada às crianças. Sabemos que a defesa da escola e do ensino na educação infantil têm sido polêmica diante dos modelos assistemáticos e não formais de educação que criticam essa instituição, desde a sua estrutura e função, passando por suas metodologias de ensino, e chegando até mesmo ao questionamento da sua existência como tal. No entanto, entendemos que é dentro da escola, tal como constituída atualmente, que estão os filhos da classe trabalhadora, e cabe a essa instituição a possibilidade de transmitir o conhecimento produzido historicamente às crianças desde a mais tenra idade. Por isso, afirmamos o compromisso ético-político de ocuparmos esse espaço de formação e, quiçá, de libertação humana.

Como o professor Roberto Leher, reitor da UFRJ, afirmou em entrevista concedida ao jornal Brasil de Fato em julho de 2015<sup>14</sup>, a educação brasileira se tornou um grande negócio. E o professor explica que, além da busca por lucros, encontra-se, subjacente ao sistema educacional brasileiro, a defesa de um projeto de educação básica em que a classe dominante define a forma e o conteúdo do processo formativo de crianças e jovens brasileiros. Segundo Leher (2015), os setores dominantes (entre eles grandes empresários e bancários) se organizam para definir como as crianças e jovens brasileiros serão formados, e certamente há por trás dessas decisões uma política de classe, com objetivos claros de converter o conjunto de crianças e jovens em capital humano, de ser um fator da produção, ou seja, objetiva-se educar a juventude para o que seria o novo espírito do capitalismo, de modo que não vislumbrem outra maneira de vida que não aquela em que serão mercadorias, apenas força de trabalho.

Essa é a racionalidade geral, e tal projeto das classes dominantes se apropria de diversas mediações pedagógicas, sob a aparente preocupação com a aprendizagem das crianças. É nesse sentido que defendemos o uso do espaço escolar para a formação dessas crianças e jovens dentro de outro projeto educacional, o de socializar o saber historicamente acumulado e promover o máximo desenvolvimento possível já desde o nascimento.

Sendo assim, cabe ao professor, ensinar. O ensino deve antecipar-se ao desenvolvimento humano, promovendo-o na direção de sua máxima possibilidade de expressão. Na relação dialética entre ensino e desenvolvimento, o polo prevalente é o ensino, ou seja, é o ensino que

---

<sup>14</sup> Disponível em [www.pcb.org.br](http://www.pcb.org.br)

funciona como um motor que promove o desenvolvimento. Segundo Vigotski (2001), o ensino que alcança uma etapa de desenvolvimento já realizada pela criança é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral, e não se torna apto a dirigir o processo de desenvolvimento, indo atrás dele. Ora, cabe ao professor se adiantar ao desenvolvimento da criança, ensinando conteúdos que irão promovê-lo.

Conforme Pasqualini (2006), o professor que atua com crianças de zero a seis anos não pode ser entendido como alguém que simplesmente acompanha o desenvolvimento e cuida da criança pequena. Este profissional é aquele que dirige o processo educativo, que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana materializada nos objetos da cultura e que organiza a atividade da criança, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento psíquico da mesma.

Ao defender o ensino às crianças pequenas desde o nascimento, a autora aponta que:

É preciso ensinar para transmitir às novas gerações o patrimônio humano-genérico historicamente constituído a partir da atividade dos homens em sociedade. Para promover e garantir a apropriação desse patrimônio por toda e cada criança. Para combater assim a alienação, engendrada pela organização capitalista da sociedade que restringe desde o berço aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento. Para que a estrutura da atividade da criança alcance continuamente maior complexidade. Para engendrar a formação de novos motivos que dirijam a sua atividade. Para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, concretizando para toda e cada criança as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico histórica e culturalmente alcançadas pelo homem. É preciso ensinar porque este desenvolvimento psíquico depende da mediação dos adultos. Porque o movimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores caminha do interpsíquico para o intrapsíquico. Porque tais funções não se desenvolvem natural e espontaneamente. Porque o desenvolvimento do pensamento depende da apropriação do conhecimento. Porque a criança não se apropria dos objetos da cultura (material e não-material) pela mera interação, mas no processo de comunicação com o adulto. Porque novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança. (PASQUALINI, 2010, p. 13)

Destacamos dessa citação a clareza da defesa do ensino na educação infantil. Mas não estamos falando aqui de qualquer ensino, e sim do ensino que se adianta ao desenvolvimento e transmite conteúdos. E, se não é qualquer conteúdo escolar que promove o desenvolvimento psíquico, como já apresentado anteriormente, então a escolha dos conteúdos a serem ensinados passa por uma luta ideológica e, necessariamente, pela concepção de mundo subjacente à instituição.

É nessa direção que Martins (2013) defende a transmissão de conceitos verdadeiramente científicos pela escola, os quais operam no desenvolvimento do pensamento abstrato. Os

conceitos científicos permitem a transformação das estruturas de generalização e possibilitam ao pensamento a captação da realidade para além de sua manifestação aparente, fenomênica, ato de fundamental importância para o questionamento da realidade e a elaboração de novos projetos que venham a concretizar algo que ainda não existe, ressalta a autora.

Sendo assim, afirmamos a importância de um bom ensino que promova o desenvolvimento do pensamento abstrato mediado pelos conceitos científicos. O que significa dizer que devemos, já desde o nascimento, vislumbrar o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança, sem o qual o indivíduo encontrará dificuldades na vida adulta.

Sforni (2003), ao estudar o bom ensino, conclui que o ensino dos conceitos científicos deve ser organizado de modo a contemplar o percurso lógico do conteúdo, a regularidade do processo de aprendizagem e a singularidade do desenvolvimento do aluno, de modo a transformar o conceito em instrumento de ação do aluno, ou seja, de modo que a criança possa refletir, analisar e operar com o conceito. Isso se dá, conforme a autora, dentro de atividades adequadas à apropriação do conceito. Para tal, é preciso uma correta organização da aprendizagem da criança.

Assim, a qualidade do desenvolvimento psicológico depende da correta organização do ensino e das atividades das crianças. Embora, seja evidente que todo ensino escolar promova, em alguma medida, o desenvolvimento psíquico, a qualidade deste depende sobremaneira do modo como se organiza e desenvolve a atividade docente.

Para a educação infantil, Pasqualini (2010) sistematizou princípios que representam o desenvolvimento esperado da criança após a prática de ensino do professor, afirmando que o ensino na educação infantil deve:

- Criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento do autodomínio da conduta (funções psicológicas superiores);
- Promover a complexificação da estrutura da atividade da criança, promovendo a superação do funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção a ações subordinadas a finalidades determinadas e articuladas ao motivo da atividade;
- Criar novas necessidades na criança, que possam converter-se em motivos de sua atividade;
- Promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico<sup>15</sup>;

---

<sup>15</sup> A distinção entre pensamento empírico e pensamento teórico foi formulada por Davídov (1988). Segundo o autor o pensamento empírico caracteriza-se por transformar as imagens captadas pelos sentidos em uma expressão verbal e possibilita a construção do conhecimento imediato da realidade, ancorado em preceitos lógico-formais. Já o pensamento teórico incorpora o pensamento empírico à medida que apreende a realidade como movimento e síntese de múltiplas determinações, tendo como característica marcante a sua operação por meio de conceitos, ancorado na lógica materialista dialética.

- Promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da *atitude comunista*<sup>16</sup>;
- Garantir o bem-estar emocional da criança e promover o prazer e a alegria associados à aprendizagem de conhecimentos sobre a realidade e ampliação das possibilidades de atuação no mundo;
- Comprometer-se com a preparação psicológica da criança para a escola, entendida como a promoção do desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas que possibilitam a emergência da atividade de estudo como atividade principal. (PASQUALINI, 2010, p. 194 e 195)

Tais princípios ajudam justamente a escola a pensar nos conteúdos de ensino e também no currículo para a educação infantil, temas que continuam sendo trabalhados pela autora, mas que não cabem ser explorados diante dos objetivos desta tese. Trazemos tais princípios com o intuito de que orientem a prática do professor de educação infantil e entendemos que a avaliação do desenvolvimento da criança aqui proposta pode auxiliar o professor na tarefa de ensinar as crianças na educação infantil.

Em outras palavras, a análise do desenvolvimento da atividade da criança vislumbra orientar o professor quanto à estrutura da atividade e ao desenvolvimento das funções psíquicas, conteúdos que estão implícitos nos princípios para a organização do ensino acima descritos e que devem ser avaliados constantemente no desenvolvimento global da criança, a fim de que possamos orientar tal desenvolvimento em sua melhor direção. Se é o ensino que promove o desenvolvimento por meio da correta organização da aprendizagem da criança, então é a avaliação desse desenvolvimento que nos permite o acesso a tal ensino, que não está aparente na relação, mas que está contido no desenvolvimento da criança. Para tal, faz-se de extrema relevância a compreensão do materialismo histórico-dialético como método que nos permite compreender a dinâmica de buscar a essência (ensino) para além da aparência (desenvolvimento psíquico).

Por fim, para concluir este capítulo, trazemos a contribuição de Martins (2009) no que se refere à natureza dos conteúdos de ensino que devem estar presentes no trabalho do professor de crianças de zero a três anos, os quais também serão alvo de nossa análise ao avaliar as ações da professora na promoção do desenvolvimento de nosso sujeito de pesquisa. Segundo a autora o professor precisa dominar conhecimentos que interfiram de modo *direto* e *indireto* no

---

<sup>16</sup> A defesa da formação da *atitude comunista* nas crianças foi feita por Elkonin (1987) no contexto da implantação do regime comunista pela URSS, fato histórico que não se realizou completamente. Considerando o atual cenário, Magalhães e Mesquita (2014) defendem a formação de *atitudes anticapitalistas* nas crianças pequenas, visando a uma crítica do presente em direção a uma possibilidade histórica de um mundo diferente, sem opressão inter-humana, sem divisão de classes.

desenvolvimento da criança, ou seja, trata-se de conhecimentos que medeiam a atividade docente, os quais interferirão no desenvolvimento da criança.

Os conteúdos de interferência indireta, a autora denominou de *conteúdos de formação operacional*, os quais “compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos”. (MARTINS, 2009, p. 95). São exemplos desses conteúdos os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc. É certo que tais conteúdos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual, por isso é que a autora os classificou como responsáveis pela promoção de *aprendizagens indiretas* na criança no que tange à formação de conceitos.

Segundo Martins (2009), ao serem disponibilizados à criança, os conteúdos de formação operacional:

incidem na propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. À luz desses saberes, a criança desenvolve propriedades e constrói conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento. (p. 95)

Já os conteúdos de interferência direta no desenvolvimento do pensamento da criança, a autora denominou de *conteúdos de formação teórica*, que compreendem de fato os conhecimentos científicos que serão transpostos sob a forma de saberes escolares. Tais conteúdos, segundo Martins (2009):

Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados. Tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade. (p. 96)

A autora ressalta ainda que os conteúdos de formação operacional mobilizam os processos psicológicos elementares, ou seja, atuam diretamente nas funções inatas, transformando-as em funções psicológicas superiores, como já descrito anteriormente neste capítulo. Tais conteúdos interferem diretamente na formação de novas habilidades na criança e a instrumentalizam para dominar e conhecer os objetos e fenômenos do mundo à sua volta, o que nos permite afirmar que esses conteúdos exercem influência indireta na construção de conceitos científicos. Já os conteúdos de formação teórica operam diretamente na formação dos

conceitos científicos e indiretamente na complexificação das funções psíquicas, uma vez que qualquer conteúdo escolar (formas geométricas, por exemplo), irá sempre incidir sobre os fenômenos psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, etc.).

Fica claro, após esta separação didática, que os conteúdos operacionais e teóricos atuam em unidade, numa relação de mútua dependência, e Martins (2009) afirma que ambos devem estar contemplados no currículo escolar de acordo com o período do desenvolvimento da criança em relação de proporcionalidade inversa, ou seja, quanto mais nova a criança, maior o domínio de conteúdos operacionais necessários ao professor, e quanto mais desenvolvido o indivíduo, maior o domínio de conteúdos de formação teórica o professor precisa adquirir para poder ensiná-los.

Esperamos que o leitor tenha compreendido que a natureza dos conteúdos de ensino dominados pelo professor está oculta no desenvolvimento global do psiquismo da criança, e precisa ser desvelada para que a totalidade do desenvolvimento real seja compreendida. É a contradição entre processos elementares e conteúdos de ensino que movimenta o desenvolvimento da criança na direção vislumbrada pelo adulto educador.

Com este estofo teórico, adentramos o próximo capítulo desta tese, no qual iremos conhecer a realidade aqui estudada e analisá-la à luz dos princípios do materialismo histórico-dialético.



### **Capítulo 03: Aplicação do materialismo histórico-dialético na análise do desenvolvimento da atividade-guia da criança**

O objetivo do presente capítulo é trazer os resultados de uma análise do desenvolvimento da atividade-guia fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a fim de que tal procedimento investigativo possa contribuir com o trabalho do professor de educação infantil, à medida que ele encontre neste estudo um modelo de análise que o oriente em sua atuação.

O materialismo histórico-dialético foi apresentado no primeiro capítulo, assim como as principais categorias da lógica dialética foram retomadas no segundo capítulo junto com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural. Sendo assim, cabe nesse momento olharmos para a realidade estudada e compreendê-la à luz de tais preceitos teóricos, já que para compreender e modificar a realidade é preciso direcionamento metódico e abstrações teóricas.

Trazemos de início a necessidade do método<sup>17</sup> ser um suporte interno para as análises psicológicas, e, com o aporte teórico de Vygotski (1995), evidencia-se a importância deste não engessar a pesquisa, já que deve ser o esqueleto de qualquer análise da realidade. Conforme o objeto estudado, há que se encontrar recursos metodológicos para nos aproximarmos da realidade; porém, o método fornece o eixo central de qualquer investigação.

Nesta direção, buscamos construir um procedimento investigativo que apreendesse o processo de desenvolvimento da criança em sua unidade com os processos de ensino e aprendizagem, como evidenciado na introdução desta tese. Assim, destacaremos cada elemento da tríade *desenvolvimento-aprendizagem-ensino* com ênfase no desenvolvimento da criança, que é o objeto de nossa análise. Faz-se importante a clareza de que não basta analisar o produto do desenvolvimento, ou somente a zona de desenvolvimento real, pois estes refletem a aparência do fenômeno. É por este motivo que buscaremos compreender, também, as ações da professora que estarão potencialmente promovendo esse desenvolvimento, à medida que organiza as atividades e transmite conceitos científicos às crianças.

Mukhina (1995) nos apresenta a ideia de que o educador deve saber estudar seus educandos e vigiar as particularidades de seu desenvolvimento, por meio de métodos de investigação semelhantes aos do psicólogo, e, dessa forma, individualizar também os processos educativos. Entendemos que esta seja uma forma do professor encontrar as pendências do

---

<sup>17</sup> Quando trazemos o Método, estamos nos referindo ao Materialismo Histórico-Dialético; já quando fazemos referência à metodologia, estamos apontando procedimentos adotados para captar a realidade com base no Método.

desenvolvimento da criança para, então, promovê-lo. Em outras palavras, trata-se de olhar para o desenvolvimento buscando o processo que o promoveu, a essência do fenômeno, que não está aparente em sua imediaticidade, mas somente nos é acessível pelo processo de análise.

A aplicação do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural na análise do desenvolvimento da atividade-guia da criança teve como subsídio o procedimento inicialmente desenvolvido em nossa dissertação de mestrado (MAGALHÃES; MARTINS, 2013), o qual compreende a análise do desenvolvimento da atividade da criança por meio da quantificação e posterior análise das *operações* e *ações* executadas por ela dentro da instituição educativa, utilizando a filmagem como recurso para coleta de dados.

Após capturar imagens de toda a rotina da criança dentro da instituição educativa, elas foram transcritas (apêndice 01), codificadas, quantificadas e analisadas de acordo com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, como será destacado nos próximos itens deste capítulo, os quais seguem a seguinte organização: a escolha da instituição e do sujeito de pesquisa, a professora do maternal II, as justificativas pelo uso do vídeo, a definição de episódio comportamental e os critérios para elencar as categorias de análise da criança, a organização das atividades feita pela professora e suas respectivas potencialidades mediadoras do desenvolvimento da criança.

### 3.1 A escolha da instituição e do sujeito de pesquisa

A escola onde foram capturadas as imagens das crianças é uma instituição particular pequena, com um total de 25 alunos, inaugurada em novembro de 1998, que utiliza o sistema de ensino Positivo para a Educação Infantil. Este sistema de ensino pertence ao Grupo Positivo, que é uma corporação educacional brasileira que atua em três grandes segmentos de negócios: 1. A área educacional, que conta com escolas, cursinhos e universidades. 2. A área gráfico-editorial, representada pela Editora Positivo, que produz material para o Sistema Positivo de Ensino, direcionado para as escolas particulares e para o Sistema de Ensino Aprende Brasil, desenvolvido para a rede pública municipal. 3. A área de informática, representada pelo Positivo Informática, que produz computadores, *softwares* e soluções educacionais para o varejo e mercado corporativo.

Nosso leitor pode observar que o Grupo Positivo é uma grande empresa da educação, que vende, conforme as próprias palavras no *site* da editora, “soluções educacionais” através de “uma moderna proposta metodológica de ensino”, e oferece também, junto com o material didático, “produtos e serviços que otimizam o trabalho desenvolvido no dia a dia escolar”, tais

como “suporte por meio de assessorias nas áreas pedagógica, financeira, jurídica, administrativa e amplo apoio em marketing”<sup>18</sup>.

Não se trata aqui de avaliar a qualidade do material vendido pelo sistema de ensino Positivo, que certamente traz contribuições significativas para a aprendizagem das crianças na educação infantil. Realizamos essa contextualização com o intuito de afirmarmos que, ao aderir ao sistema de ensino Positivo, a escola analisada está também aderindo ao projeto de formação implícito nesses materiais, os quais, como afirmou Leher (2015), são definidos pela classe dominante e trazem objetivos claros de converter o conjunto de crianças e jovens em capital humano, adentrando o chamado “novo espírito do capitalismo”.

Projeto esse que se opõe ao modelo de educação afirmado nesta pesquisa, mas que em momento algum impediu que os objetivos dela fossem cumpridos, uma vez que esse não foi o critério para a escolha da instituição de ensino. A escola em que realizamos nossa coleta de dados foi abordada pela pesquisadora por apresentar uma amostra de conveniência, ou seja, a quantidade necessária de crianças com faixa etária entre 1 e 3 anos de idade, e por demonstrar interesse em receber a pesquisa.

A instituição de ensino funciona no período da tarde, das 13 h às 17 h e toda a rotina semanal das crianças que compunham o maternal II (1 a 3 anos) foi registrada em vídeos digitais. As atividades propostas pela professora seguem os direcionamentos do Planejamento Anual da escola (anexo 1) e alternam-se nos diferentes ambientes da escola: sala de aula, parque de diversão, pátio, brinquedoteca, tanque de areia e sala de vídeo.

O grupo de crianças que compunham o maternal II somavam 5 crianças no segundo semestre de 2013 e 7 crianças no primeiro semestre de 2014, ou seja, foi filmado um total de 12 crianças, dentre as quais foi eleita apenas uma para compor a amostra desta pesquisa, visto tratar-se aqui de um estudo representativo. A criança escolhida para a realização de um modelo da análise do desenvolvimento é do gênero masculino, tinha 2 anos e 5 meses na data da filmagem e será aqui denominada por um nome fictício (Mateus), com vistas a preservar sua identidade.

Para escolher o Mateus como sujeito desta pesquisa, utilizamos como critério a diversidade de ações e operações que ele apresentava na escola, ou seja, escolhemos a criança mais ativa no que se refere a sua interação tanto com a professora como com as outras crianças. O Mateus também apresentava o maior número de tempo de filmagem, ou seja, não faltou da

---

<sup>18</sup> Disponível em: <[www.editorapositivo.com.br](http://www.editorapositivo.com.br)>.

escola em nenhum dia de coleta de dados, o que, conseqüentemente, nos trouxe um maior número de ações e operações para serem avaliadas.

Os pais ou responsáveis pelas crianças do maternal II responderam ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2) e receberam, ao final da coleta de dados, uma pequena amostra das imagens coletadas em formato de vídeo, como forma de agradecimento pela participação na pesquisa.

### 3.2 A professora do maternal II

A professora do maternal II, grupo de crianças que foi objeto de nossa coleta de dados, formou-se em Pedagogia no Centro Educacional Anhanguera de Pirassununga-SP, em junho de 2015. Ou seja, na época da coleta de dados, ela ainda estava em processo de graduação e tinha 35 anos de idade. A professora será também denominada por um nome fictício (Ana), com vistas a preservar a sua identidade.

Os planejamentos das atividades por ela organizadas era feito semanalmente em cima do Planejamento Anual da escola. O semanário (como denominado o planejamento semanal na escola) era adaptado, segundo Ana, conforme a capacidade de aprendizagem de cada turma. Ao descrever seu planejamento dessa forma, é possível identificar que a professora apresenta uma concepção maturacionista de desenvolvimento, uma vez que realiza os seus planejamentos conforme as capacidades já desenvolvidas do grupo de crianças, e não de acordo com as pendências que ela ainda precisa promover em seus alunos. Fica implícito em sua concepção que é preciso esperar o desenvolvimento da criança para, então, ensiná-las, concepção contrária ao que estamos defendendo neste trabalho.

Em conversa pessoal com a pesquisadora, Ana relatou que decidiu ser professora de educação infantil depois que teve filhos, pois percebeu que poderia ajudar a transformar a vida de algumas pessoas por meio da educação. Segundo ela, mesmo com todas as dificuldades da profissão, esta é uma atividade que a deixa muito motivada e feliz. “Eu amo ensinar”, diz a professora.

Nota-se, na escolha profissional de Ana, uma associação de sua profissão com o papel de mãe, o que nos revela a ainda presente concepção de professora de educação infantil como cuidadora de crianças, que se expressa no próprio nome deste grupo nas escolas, qual seja, *maternal*. Por trás dessas concepções está a ideia de que basta ser mãe para ser professora de educação infantil, já que os conteúdos a serem transmitidos são secundários e devem esperar o

amadurecimento das crianças, o que inclusive acabou aproximando predominantemente mulheres dessa profissão<sup>19</sup>.

Por fim, é preciso apontar que o contato pessoal com a professora, assim como a análise de suas ações nas transcrições representam as melhores intenções para com a educação do grupo de crianças sob sua responsabilidade, além de ela ser sempre muito carinhosa e atenciosa com as crianças. E esta é uma contradição a ser explicitada, pois sabemos que as boas intenções e a experiência pessoal no papel de mãe não bastam para promover o desenvolvimento das crianças em suas máximas expressões. Estamos aqui defendendo o ensino sistematizado desde o nascimento, e há que se defender a sólida formação teórica dos profissionais da educação infantil, o que não identificamos na professora durante a coleta de dados. Como desconhecemos a qualidade do curso de pedagogia que ela cursava, podemos supor que a fragilidade teórica seja decorrente de o curso ainda estar incompleto.

É importante deixar claro que não estamos aqui fazendo nenhuma crítica pessoal à professora que, justamente por sentir-se realizada com o seu trabalho e acreditar na educação como vetor de mudança social, permitiu a nossa coleta de dados e se dispôs gentilmente a não só ser objeto de nossa análise, como também se dispôs a ouvir a nossa contribuição ao final da pesquisa<sup>20</sup>, atitude esta, inclusive, que admiramos e que nos motiva imensa gratidão. Estamos apenas explicitando as contradições históricas na área da educação infantil, a fim de construir um novo rumo para tal área. Ora, não é preciso ser mulher e mãe para ser professor de educação infantil, assim como não podemos esperar o desenvolvimento da criança para ensiná-la. Os conteúdos científicos devem ser disponibilizados para o indivíduo desde o nascimento, respeitando o processo de desenvolvimento que acontece na unidade do aparato fisiológico com a cultura que o adentra pelo ensino.

### 3.3 O uso de vídeos digitais como recurso para a análise do desenvolvimento

A escolha da filmagem como recurso de coleta de dados foi feita pela possibilidade de maior alcance da análise através das imagens gravadas, as quais podem ser repetidas ou mesmo

---

<sup>19</sup> Esta concepção ficará ainda mais evidente quando analisarmos a mediação da professora nas ações lúdicas das crianças, momento em que ela transmite a ideia de que a mãe da família deve permanecer em casa com os filhos, enquanto o pai deve trabalhar. Esta ideia, num primeiro momento, contraria a sua própria atuação profissional, já que é mulher, mãe e trabalha. No entanto, quando compreendemos que, nas concepções maturacionistas de educação, cabe às mulheres serem professoras de educação infantil, então a sua fala faz sentido e torna-se coerente com a sua mediação nas ações lúdicas pontuadas.

<sup>20</sup> Será programado um momento de devolutiva para a professora, em que a pesquisadora apresentará os resultados a ela e explicará as contribuições do método materialista histórico-dialético para a sua atuação profissional.

transcritas (como neste estudo) e trazer ao avaliador uma ampla gama de detalhes das ações das crianças, assim como permite a observação da relação da criança com o grupo, com o professor e com os objetos. Tal recurso corrobora estudos que vêm sendo realizados na Austrália por Marilyn Fleer, e na Dinamarca por Marianne Hedegaard, publicados em 2008. Estas duas professoras também utilizaram os vídeos digitais como recurso para coleta de dados e realizaram estudos com o método histórico-cultural em ambos os países.

Para tais autoras, o objetivo da pesquisa histórico-cultural é estudar as crianças em seus contextos sociais habituais, e a observação por meio de vídeos digitais permite examinar os diversos participantes envolvidos na observação. Fleer (2008), em capítulo específico sobre o uso de vídeos em pesquisas histórico-culturais, afirma que a gravação deve ser teoricamente orientada, o que corrobora o método aqui defendido, afinal, são os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, as abstrações teóricas do pensamento, que orientam o caminho pelo qual a câmera percorre.

Sendo assim, o posicionamento da câmera depende do interesse do pesquisador, e, conseqüentemente, do objetivo da pesquisa. Se o pesquisador não souber o que ele busca, ou o que importa para a sua pesquisa, ele corre o risco de pensar que tudo seja importante, e pode se perder em meio à enorme quantidade de dados gerados pelas filmagens (FLEER, 2008). Os pesquisadores que seguem a tradição histórico-cultural para estudar o desenvolvimento de crianças, como nos mostra Fleer (2008), não buscam capturar tudo que eles veem. Preferencialmente, objetivam gravar a dinâmica e a natureza evolutiva das situações sociais nas quais as crianças estão inseridas dentro da instituição observada, com especial atenção à perspectiva da criança.

Tendo como objetivo avaliar o desenvolvimento da criança, capturamos, neste estudo, imagens do grupo de crianças durante todas as atividades na instituição de ensino e, principalmente, em interação com a professora. A pesquisadora manipulou a câmera o tempo todo, acompanhando a dinâmica das crianças e registrando também os elementos que apareciam nas cenas. Por exemplo, se as crianças estavam fazendo alguma atividade na sala de aula e, de repente, passasse um trator fazendo barulho na janela e as crianças todas olhassem para o trator, a pesquisadora, então, voltava a câmera para a janela capturando a imagem do trator de forma a registrar o motivo de as crianças olharem para a janela. Assim também foi registrado quando adultos e outras crianças apareciam e direcionavam a atenção do grupo. As imagens foram, então, capturadas com o objetivo de visualizar não só a ação da criança, mas também os objetos ou pessoas ao redor que estavam motivando aquela ação.

O que realmente importa no uso de vídeos digitais, segundo Fleer (2008), é capturar a dinâmica da participação da criança em diversos contextos institucionais e gravar quais possibilidades esta carrega para o desenvolvimento da criança. “O operador da câmera presta especial atenção nas atividades das crianças dentro daquelas práticas institucionais” (Fleer, 2008, p. 106, tradução nossa). Desta forma, o pesquisador tem a possibilidade de construir um mapa do que ele está observando e descrever como as diversas perspectivas observadas se relacionam umas com as outras. Tal mapeamento só é possível se o pesquisador tiver a teoria como guia de sua busca de dados. A teoria ajuda o pesquisador a trabalhar sistematicamente nos delineamentos de estudos complexos. (FLEER, 2008)

Fleer (2008) pontua, assim como realizado neste trabalho, que, ao usar o vídeo junto com as transcrições das imagens, o pesquisador pode obter uma visão geral de cada observação codificada. Ou seja, é possível apresentar os dados em forma de números e gráficos e analisá-los à luz da teoria.

Por fim, concordamos com Fleer (2008) quando afirma a importância da relação entre teoria, metodologia e método para a pesquisa histórico-cultural, pois pesquisadores interessados na rotina de atividades diárias das crianças precisam articular esses três elementos para compreender o desenvolvimento da criança de forma global<sup>21</sup>.

É nesta direção que afirmamos aqui o materialismo histórico-dialético como método que sustenta não só os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, mas também a metodologia aqui utilizada, por meio da qual foi possível descrever as *ações e operações* da criança em interação com a professora, com os objetos e com as outras crianças, destacando de tal descrição o que chamamos de episódios comportamentais, que serão explicitados no item abaixo.

### 3.4 Episódios comportamentais e categorias de análise da criança

Para conceituar os *episódios comportamentais* tomamos por base os estudos de Leontiev (2001) sobre *atividade* já apresentados no capítulo anterior. Dessa forma, definimos que os episódios comportamentais correspondem a sequências de *operações* referentes a uma mesma *ação* da criança (MAGALHÃES; MARTINS, 2013). Dito de outro modo, após transcrever as imagens captadas, foi possível atribuir um número para cada operação que correspondia a uma

---

<sup>21</sup> Ao utilizar a terminologia desenvolvimento global da criança estamos nos referindo aos fenômenos psíquicos em processo de desenvolvimento como um todo, os quais são mediados pela atividade-guia da criança na primeira infância. Logo, temos nesta pesquisa a análise da atividade-guia, mas com o intuito de compreender o desenvolvimento global do psiquismo da criança.

mesma ação, número esse que codificou o episódio comportamental. Segue um trecho da transcrição das imagens para facilitar o entendimento do leitor: *Mateus conversa com a professora (1) mostrando que está com uma bala na boca, ela o abraça e ele sorri (20)*. Nesse trecho o número (1) codifica uma operação da criança referente ao episódio 1, qual seja, “fala semântica”, e o número (20) é o código atribuído às ações da criança contidas no episódio 20, denominado “sorrir para adultos”. Dessa forma, toda a transcrição das imagens foi codificada e foi possível reunir, em um mesmo episódio (ação), diversas operações.

Ressalta-se que o agir humano é ancorado na realidade por diversas operações, representadas nos episódios comportamentais; no entanto, uma mesma operação da criança pode ser representativa de ações diferentes, como o leitor pode observar, por exemplo, neste pequeno trecho retirado das transcrições: *Mateus diz “eu sou o Homem-Aranha” (1/15)*. O número 1 está indicando o episódio denominado “fala semântica”, já que a criança está conversando com alguém, e o número 15 está indicando que o conteúdo da fala é representativo do episódio que contabiliza momentos em que a criança se denomina como um personagem adulto durante uma ação lúdica, ou seja, a mesma operação foi contabilizada em dois episódios diferentes.

Fica, assim, evidente que não se trata de separar lógico-formalmente cada operação como representativa de um único episódio/ação, mas sim de inserir cada operação da criança dentro dos diversos episódios/ações que a representam. Lembramos que compreender os episódios comportamentais como ações é uma abstração do pensamento, uma vez que somente visualizamos objetivamente as operações da criança. As ações têm um fim em si mesmas e por isso podemos observar as operações e compreender que, ainda que diferentes, apresentam o mesmo fim, tornando-as então representativas de determinadas ações e não de outras. Por exemplo: todas as vezes que a criança utilizou palavras (operações) para se comunicar ou denominar objetos e fenômenos (fim da ação) foram contabilizadas no episódio *fala semântica*, número 1.

Seguem, então, os episódios comportamentais e as respectivas operações neles contidas, sistematização que certamente auxiliará o entendimento do leitor.

### **Episódios comportamentais da criança:**

1. Fala comunicativa semântica: elencamos dentro deste episódio as operações da criança que envolviam direcionar a sua fala para adultos ou crianças com o intuito de se comunicar por meio do significado das palavras. Exemplos: *conversar com a*



*professora, chamar a professora, responder quando a professora pergunta algo, responder para a pesquisadora, conversar com outra criança, falar que a criança é amiga dele.*

2. Fala fonética: uso de palavras que não correspondem ao significado necessário para o contexto em que está sendo usada ou quando é possível perceber que a criança não compreende ainda o significado do que está dizendo. Exemplos: *falar cavalo mostrando o algodão, repetir o que o colega está dizendo, chamar o algodão de cordinha, fazer a oração junto com a professora.*
3. Fala egocêntrica: uso da fala para organizar o pensamento e orientar a atividade prática que está desenvolvendo. Exemplos: *falar alto enquanto faz uma atividade, contar alto e fazer gestos que representam os números com os dedos das mãos.*
4. Emissão de sons: emitir sons de forma não articulada em palavras, mas que carregam significados. Exemplos: *som da teia do Homem-Aranha, som de dinossauro, gritinhos quando faz algum movimento, gritar sem palavras.*
5. Andar: elencamos neste episódio todas as operações da criança referentes ao andar, seja na direção de crianças, de adultos, ou de objetos. Exemplos: *andar até uma criança, andar junto com a criança, andar em fila, voltar andando para seu lugar ao lado da professora, aproximar-se da professora, voltar andando para seu lugar na mesa, andar sem rumo pela sala olhando ao redor, ir na direção do tanque de areia, caminhar até o local onde estava brincando inicialmente, andar até a mesa do lanche.*
6. Correr: operações referentes ao correr, independente da direção ou do motivo. Exemplos: *correr pelo pátio, ou pela sala de aula, ou pelo parque.*
7. Explorar novas posições do corpo e movimentos: este episódio é representativo dos diversos movimentos que a criança experimenta enquanto desenvolve as atividades escolares, lembrando que as atividades conduzem os processos motores. Exemplos: *balançar os braços, fazer rotação com o corpo, ajoelhar-se, bater as pernas no chão, bater os braços na mesa, subir na cadeira e ficar de pé na cadeira, ameaçar cair, debruçar na mesa, sentar em posição de fazer oração (não quando a professora pede), levantar os braços, girar o corpo, se jogar no chão, levantar as pernas ao andar, pular.*
8. Sentar: movimentos do corpo que demonstram a troca de posição vertical para a sentada. Exemplos: *sentar na sua cadeira, sentar no chão, sentar no degrau.*
9. Levantar: trocar de alguma outra posição para a posição vertical. Exemplo: *ficar de pé partindo de alguma posição no chão.*

10. Explorar objetos: as operações deste episódio referem-se ao contato sensorial com os objetos, ou seja, explorar sensorialmente. Exemplos: *mexer na bala dentro da boca, mexer na porta, mexer na bermuda, olhar o seu desenho, passar a mão na mesa, olhar a areia, olhar os objetos, morder a blusa.*
11. Imitar personagens de ficção: reproduzir aparentemente as ações de personagens de ficção, denominando-se como tal ou não. Exemplos: *imitar o Homem-Aranha, imitar dinossauro, imitar o personagem da história contada, brincar de lutinha como personagens de desenhos.*
12. Imitar adultos ou crianças: reproduzir imediatamente o que adultos ou crianças estão fazendo. Exemplos: *entrar na brincadeira e repetir o que as crianças estão fazendo, imitar os movimentos de outra criança, colocar o desenho no mesmo lugar que as crianças, desenhar um caminho na areia como o colega fez, repetir o que o colega falou, imitar a professora enquanto ela explica o que é para fazer.*
13. Reproduzir a função do objeto: as operações representativas da ação de reproduzir a função do objeto referem-se ao manuseio dos objetos conforme a sua devida função. Exemplos: *cavar com a pá verde no tanque de areia, colocar areia dentro do balde, empurrar o caminhão, abrir o zíper da mochila, abrir a lancheira, pegar a mochila, abrir o Toddyinho, mexer no lanche com o intuito de comer, pendurar a toalha, usar a toalha para enxugar as mãos, encaixar a espada do boneco, fazer com que o boneco “ande” sobre a mesa, fazer castelo de areia, pegar brinquedos para o tanque de areia, levantar o balde de areia, beber água na caneca, segurar o papel do desenho sem amassar, cortar o papel com a tesoura, dirigir o carro de brinquedo em que ele entra dentro, passear com o cachorro de brinquedo que tem rodinhas.*
14. Substituição de objetos: operações em que a criança substitui um objeto por outro para complementar a cena lúdica. Exemplos: *usar o lápis como arma, fazer macarrão com a areia, dizer que a areia é meleca, dizer que o canto da sala é o trabalho dele.*
15. Denominar-se como um personagem adulto na ação lúdica: as operações da criança identificam-se com as ações dos adultos em cenas do cotidiano. Exemplos: *imitar o pai, dizer para a professora que é o pai; dizer que o homem está chamando, referindo-se ao seu chefe quando está supostamente trabalhando como o pai da família; dizer que está dando comida ao boneco; dizer que o neném está mamando e que está cuidando dele, dizer que é o Homem-Aranha.*

16. Seguir as orientações do adulto: operações que resultam de uma orientação ou instrução do adulto. Exemplos: *cantar com a professora, acompanhar o ritmo da música, bater palma junto com as crianças e com a professora, colar o algodão conforme a professora explica, seguir as orientações da professora, imitar o barulho do sapo durante a história como a professora pede, ouvir a história que a professora está contando, entrar na fila quando a professora pede, lavar as mãos quando a professora pede, pegar a mochila quando a professora pede, olhar o desenho quando a professora pede, folhear a revista e procurar figuras conforme a professora pede, colocar a mão no ombro do colega durante a fila, fazer a oração junto com a professora, juntar as mãos em forma de oração conforme instrução da professora, parar de mexer em algo quando a professora orienta.*
17. Contato com adultos: as operações deste episódio são representativas do contato perceptomotor com os adultos sem a mediação de objetos ou palavras, portanto, sensorial, imediato. Exemplos: *olhar a professora, olhar a auxiliar, olhar a pesquisadora, olhar para a câmera, pegar no braço da professora, apoiar-se no colo da professora, abraçar a professora.*
18. Contato com crianças: assim como com os adultos, o contato perceptomotor com as crianças trata de situações imediatas, sem mediação de objetos ou palavras. Exemplos: *olhar para outra criança, pegar no braço de outra criança, fazer carinho no amigo, beijar o cabelo do amigo, unir os pés brincando um com o outro, ouvir as crianças falarem, tirar o pé da colega do buraco, aproximar o corpo da criança ao lado.*
19. Contato consigo mesmo: operações representativas do contato perceptomotor da criança consigo mesma, ou seja, momentos em que explora o próprio corpo sensorialmente, o que inclui também os momentos de alimentação em que não se fazem presentes os objetos ou as embalagens das comidas. Exemplos: *olhar para as mãos, coçar a cabeça, bagunçar o próprio cabelo, tirar o algodão das próprias mãos, bater as mãos uma na outra, tirar o próprio tênis, colocar o próprio tênis, lavar as mãos, enxugar as mãos, escovar os dentes, ingerir alimento ou água, comer o seu lanche, morder, mastigar.*
20. Sorrir para adultos: sorriso direcionado para adultos. Exemplos: *sorrir para a câmera, fazer careta para a câmera, sorrir ao responder algo para a professora, fazer careta para a professora.*
21. Sorrir para outras crianças: sorriso direcionado para outras crianças. Exemplos: *sorrir olhando para outra criança, fazer careta para outra criança, rir junto com as crianças.*

22. Sorrir consigo mesmo: sorriso não direcionado para outras pessoas, mas sim que sinaliza afeto para com os próprios movimentos. Exemplos: *sorrir olhando para sua mão em forma de Homem-Aranha, sorrir depois que a professora chama sua atenção, rir enquanto faz movimentos com o corpo.*
23. Observar o ambiente: neste episódio estão contidas as operações em que a criança não está olhando um objeto específico, ou seja, não há foco da sua atenção, mas há uma observação do ambiente em geral. Exemplos: *olhar ao redor, olhar para cima, olhar o ambiente, olhar para o chão, olhar a sala de aula.*
24. Atenção tenaz: operações em que a criança demonstra focar a sua atenção em determinado objeto ou pessoa, de forma a inibir outros estímulos concorrentes. Exemplos: *ouvir a professora olhando para ela sem fazer nenhuma atividade concomitante, olhar atentamente (concentrar-se em somente um estímulo, seja objeto ou pessoa), observar a conversa da professora com as crianças, observar seu desenho atentamente, demonstrar pensar na pergunta que a professora faz (ouvir a pergunta sem fazer nenhuma outra atividade e continuar olhando para a professora).*
25. Comunicação não verbal: comunicar-se com auxílio de outras mediações que não as palavras. Exemplos: *responder às perguntas fazendo gesto de sim com a cabeça, ou gesto de não, gesto de tchau com as mãos, gesto de que não sabe, apontar outra criança, mostrar seu algodão para outra criança, mostrar o que fez para a professora, mostrar a figura para a câmera, entregar um papel para a colega, mostrar o dodói para a professora, apontar objetos, apontar a cola no desenho do amigo.*
26. Reações emocionais: expressar emoções/sentimentos diante de determinadas situações agradáveis ou desagradáveis, ou durante uma ação. Exemplos: *ficar bravo com o colega, gritar quando alguém pega algo seu, dizer que quer ficar com o pai (manhoso), sorriso com vergonha, chorar, fazer birra, gritar com o colega quando o mesmo pega seu papel, sorrir mexendo em algum objeto, sorrir apertando o algodão.*
27. Não seguir as orientações da professora: este episódio apenas sinaliza, junto com outras operações realizadas pela criança, momentos em que ela não faz o que a professora orienta a fazer.
28. Brincar com crianças ou adultos: contato ou comunicação com outros mediado por objetos ou por um enredo. Exemplos: *imitar o Homem-Aranha na direção do amigo, como se estivesse jogando a teia no amigo, entregar o papel para o colega, cobrir e*

*descobrir o pé do colega de areia, jogar areia no balde da amiga, juntar-se às crianças quando estão fazendo algo, comemorar junto com as crianças, jogar areia no colega.*

29. Cantar: operações em que a criança canta de forma ritmada. Exemplos: *cantar junto com a professora, cantar espontaneamente enquanto faz alguma atividade.*

Após identificar e descrever os episódios comportamentais da criança, foi possível contabilizar quantas vezes cada ação apareceu ao longo da coleta de dados, quantificando, desta forma, a frequência de ocorrência de cada episódio naquele momento histórico da vida da criança, ou seja, durante os 804 minutos e 39 segundos de filmagem, representativos da rotina semanal da criança entre os dias 6 de novembro e 3 de dezembro de 2013.

Segue a representação gráfica dos episódios da criança.

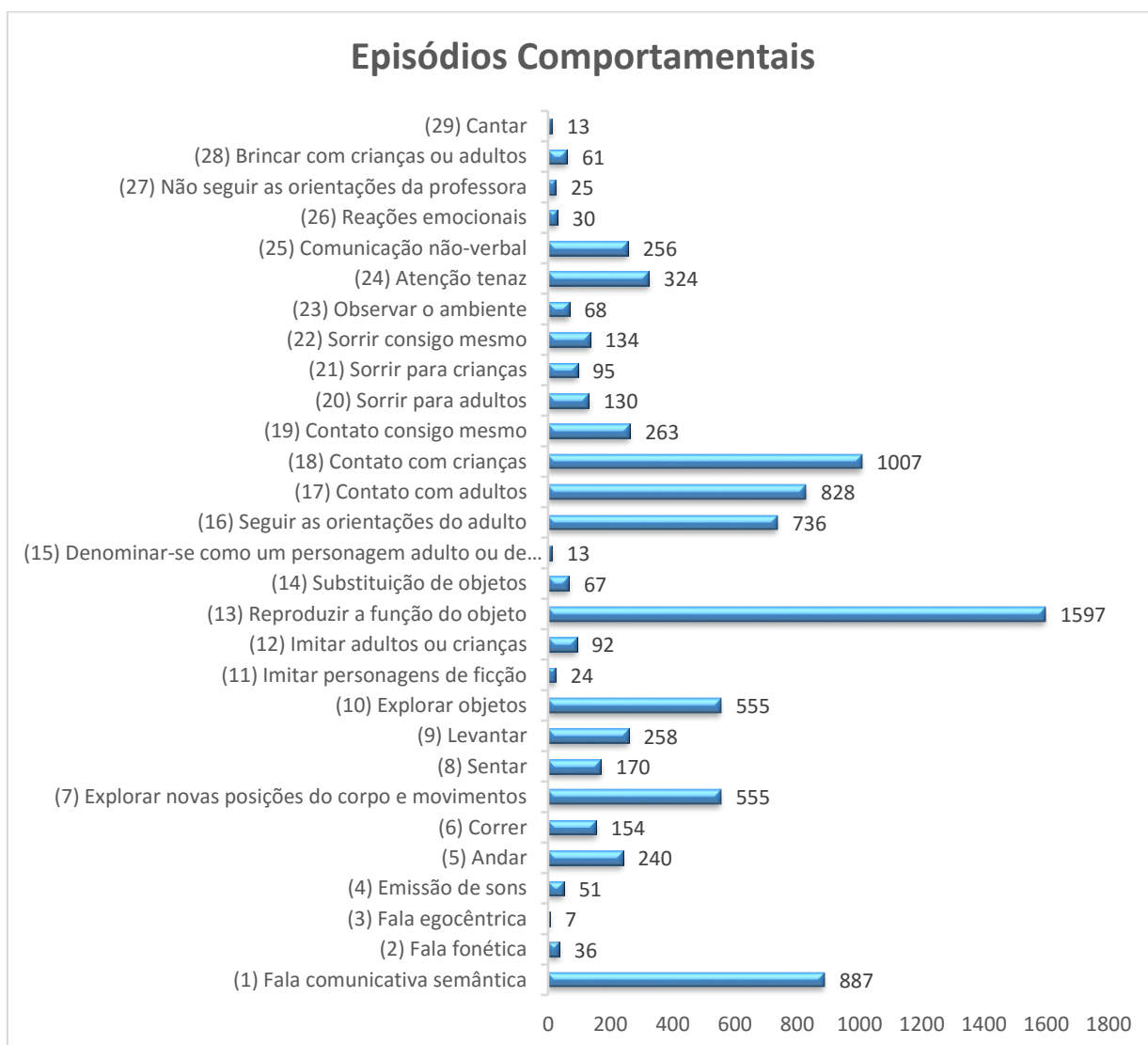


Gráfico 01: episódios comportamentais realizados pelo Mateus ao longo da rotina semanal na escola.

O gráfico acima representa a diversidade de ações da criança durante a sua rotina na escola, e, de imediato nos chama a atenção a quantidade de operações codificadas no episódio número 13, *reproduzir a função do objeto*, o qual identifica-se com a atividade-guia da criança nesse período do desenvolvimento e nos mostra a importância dessas ações no desenvolvimento global do psiquismo. No entanto, não é a alta frequência deste episódio que anuncia a atividade-guia da primeira infância, mas sim a relação deste episódio dentro do desenvolvimento global da criança, como veremos ao longo desta análise.

Embora os episódios comportamentais compreendam a codificação e a quantificação das ações da criança, eles ainda nos trazem um momento pseudoconcreto da análise da realidade, pois é por meio da atividade-guia que o psiquismo da criança se desenvolve interfuncionalmente, e faz-se imprescindível encontrarmos os nexos dinâmico-causais que ligam uma ação na outra para compreendermos os principais eixos do desenvolvimento global da criança. Caso contrário, cairíamos no equívoco de descrever a aparência dos fenômenos sem considerar a sua essência.

Assim sendo, há que se buscar a essência dos números e gráficos, o que eles representam, pois são as abstrações teóricas que nos permitem o retorno aos dados de forma concreta. Isso significa que é preciso compreender como estes episódios se conectam um ao outro ou quais episódios conjugam semelhantes processos no desenvolvimento psíquico global da criança, o que nos traz a decodificação da realidade em categorias de análise, as quais estão sistematizadas abaixo e serão melhor compreendidas no decorrer deste capítulo, quando adentrarmos as especificidades de cada uma e seus respectivos episódios.

Em outras palavras, após este momento de identificação das operações representativas das diversas ações da criança, seguiremos nossa análise com o destaque de categorias que agrupam os episódios conforme estes promovam semelhantes processos psíquicos no desenvolvimento global da criança. Ao olhar novamente para a realidade, já com a abstração das categorias de análise, esperamos que elas nos auxiliem a compreender o desenvolvimento da atividade-guia da criança em foco mediada pelo ensino, oculto ao desenvolvimento, e chegar assim à realidade concreta.

É a prática social o critério de verdade, como postula o materialismo histórico-dialético, ou seja, se as categorias permitirem uma análise concreta da atividade-guia da criança, então o exercício analítico dos episódios terá cumprido a sua função; caso contrário, não estaremos fazendo ciência objetiva, e sim inferências idealistas que em nada ajudam na transformação da

realidade. Sendo assim, partimos de uma realidade pseudoconcreta (transcrição das filmagens e episódios comportamentais), destacamos elementos para serem analisados conforme as proposições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural (categorias de análise), e retomamos à realidade concretamente, vislumbrando destacar o ensino que está oculto no desenvolvimento da criança (desenvolvimento da atividade-guia orientado pelo ensino).

### **Categorias de análise da criança e seus respectivos episódios comportamentais:**

Uma vez caracterizados os episódios comportamentais, eles foram analisados à luz das seguintes categorias: Comunicação perceptomotora e afetiva; Domínios psicomotores; Desenvolvimento da fala; Autodomínio da conduta; Objetal-manipulatória; Ações miméticas e Ações lúdicas.

As categorias de análise foram elencadas por compreenderem semelhantes processos no desenvolvimento global do psiquismo da criança, ou seja, agrupamos episódios que incidem predominantemente<sup>22</sup> sobre o mesmo processo psíquico, como o leitor pode conferir na descrição abaixo:

- 1. Comunicação perceptomotora e afetiva:** nesta categoria, foram agrupadas as ações da criança que já foram conquistadas no primeiro ano de vida, destacados em nossa dissertação (MAGALHÃES, 2011). Denominamos a categoria de perceptomotora porque não se trata mais de componentes puramente sensoriais, já que a percepção já contraiu matrimônio com a sensação à medida que as operações com o seu meio social assim exigiram. São eles: (10) explorar objetos; (17) contato com adultos; (18) contato com crianças; (20) sorrir para adultos; (21) sorrir para crianças; (22) sorrir consigo mesmo; (23) observar o ambiente; (25) comunicação não verbal; (26) reações emocionais.
- 2. Domínios psicomotores:** os domínios psicomotores são episódios representativos dos movimentos corporais da criança, os quais representam suas novas possibilidades de ação na realidade material, diretamente

---

<sup>22</sup> O termo predominante é utilizado aqui para destacar a dificuldade de separar o que é inseparável no desenvolvimento psíquico compreendido como um sistema funcional. Temos predominância de operações que incidam em determinadas áreas do desenvolvimento, mas não podemos afirmar que uma operação somente atue em fenômeno específico.

vinculados com a complexificação do córtex cerebral, que por sua vez só é possível pela atividade da criança. São eles: (5) andar; (6) correr; (7) explorar novas posições e movimentos do corpo; (8) sentar; (9) levantar, (19) contato consigo mesmo, (29) cantar.

3. **Desenvolvimento da fala:** nesta categoria estão agrupados os episódios representativos da articulação da linguagem com o pensamento, funções psicológicas complexas que requalificam todas as demais funções. Trata-se da articulação de sons em palavras e o seu uso de acordo com o significado social delas, como veremos amiúde na análise dessa categoria. São eles: (1) fala comunicativa semântica; (2) fala fonética; (3) fala egocêntrica; (4) emissão de sons.
4. **Autodomínio da conduta:** os episódios desta categoria são representativos de momentos em que identificamos o controle de funções elementares pela criança, ou seja, ações que exigiram o domínio de suas reações imediatas. São eles: (16) seguir as orientações do adulto; (24) atenção tenaz.
5. **Objetal-manipulatória:** esta categoria agrupa os episódios representativos da atividade-guia da criança na primeira infância. São eles: (13) reproduzir a função do objeto; (28) brincar com crianças ou adultos.
6. **Ações miméticas:** nesta categoria estão os episódios em que a criança imita o comportamento de adultos ou personagens de ficção, considerando que tais ações têm importância significativa no desenvolvimento do jogo de papéis e, conseqüentemente, no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. São eles: (12) imitar adultos ou crianças; (11) imitar personagens de ficção.
7. **Ações lúdicas:** categoria que agrupa os episódios em que a criança atribui estados imaginários aos objetos ou estados imaginários a si mesma, com o objetivo de cumprir a cena lúdica que está representando. São eles: (14) substituição de objetos; (15) denominar-se como um personagem adulto ou de ficção na ação lúdica; (11) imitar personagens de ficção<sup>23</sup>.

Nota-se que o episódio (27), *não seguir as orientações da professora*, não foi alocado em nenhuma categoria, pois ele apenas sinaliza 25 (vinte e cinco) momentos da semana em que a criança não fez o que a professora pediu porque estava fazendo outra coisa, o que era

---

<sup>23</sup> O episódio número 11 se repete na categoria de *ações miméticas* e na categoria de *ações lúdicas* por promover o desenvolvimento da criança nesses dois processos, como veremos ao longo das análises.



denominado pela professora como desobediência por parte do Mateus. As operações que a criança estava realizando nos chamados momentos de desobediência estão contabilizadas em outras categorias, já descritas acima. Optamos por elencar esse episódio, mesmo sem inseri-lo em nenhuma categoria de análise, para trazer ao leitor o tema da desobediência, conteúdo bastante explorado pela professora durante a semana.

Embora não seja o foco deste trabalho, é possível refletir brevemente sobre o contexto que a criança estava operando nos momentos em que não fez o que a professora orientou. O que a criança estava fazendo quando desobedeceu a professora? O que estava mobilizando a sua atenção naquele momento? O retorno às transcrições nos mostra que são momentos em que a criança estava correndo, ou explorando novas posições do seu corpo, ou afetivamente envolvida com a manipulação dos objetos, ou seja, reagindo imediatamente a seu entorno. Entendemos, dessa forma, a impropriedade de denominar tais ações como desobediência, já que estamos observando que o autodomínio da conduta neste período ainda se faz incipiente e, afirmar que a criança está desobedecendo seria responsabilizá-la por um processo que é construído primeiramente no plano intersíquico, para depois ser internalizado. Em outras palavras, as ações da criança neste período do desenvolvimento dependem diretamente de ações da professora que medeiam o desenvolvimento do autodomínio da conduta. Afirmar que a criança é desobediente seria naturalizar o desenvolvimento e contrariar a teoria vigotskiana.

Feita essa observação, seguimos então para a representação gráfica das categorias de análise do desenvolvimento da criança.

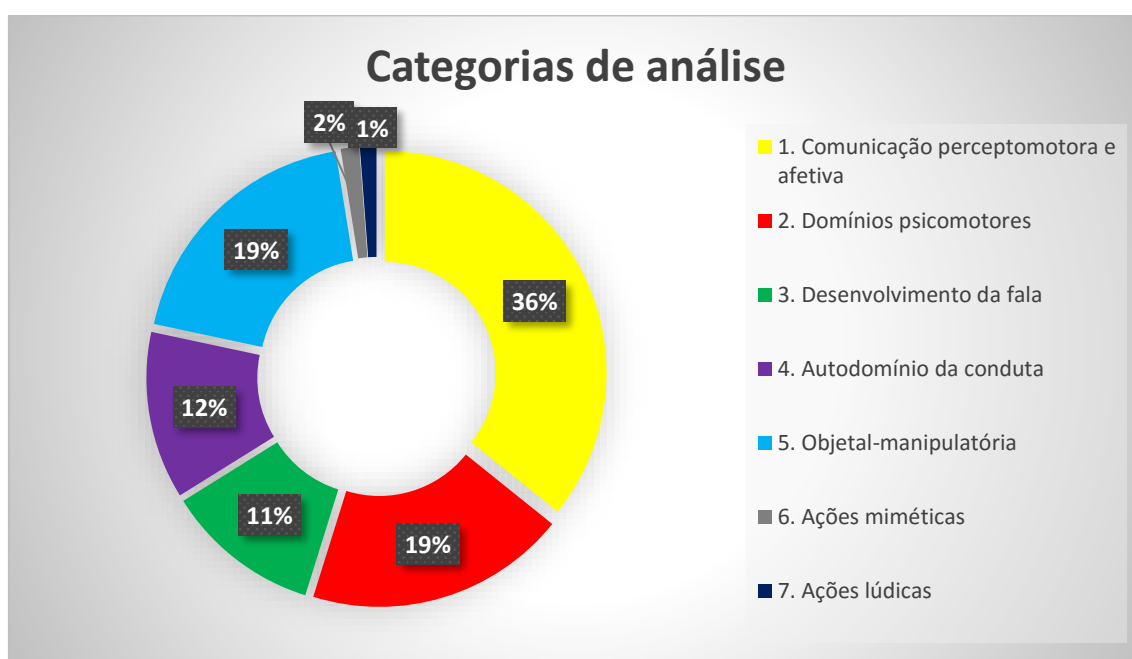


Gráfico 02: Categorias de análise do desenvolvimento global do Mateus ao longo da rotina semanal na escola.

O gráfico nos mostra, de maneira geral, a predominância (36%) de ações categorizadas em *comunicação perceptomotora e afetiva*, as quais consideramos como resquícios do primeiro ano de vida, já que envolvem ações direcionadas aos adultos e crianças sem a mediação das palavras autônomas, assim como ações em que a criança explora objetos sem reproduzir a sua função. Para compreender a frequência desses episódios na análise global do desenvolvimento, não podemos perder de vista o movimento de superação por incorporação preconizado pelo materialismo histórico-dialético, segundo o qual não há uma evolução natural de fases ao longo do desenvolvimento, ao contrário disso, um período é superado e incorporado por outro qualitativamente.

Como já apresentado no primeiro capítulo, a palavra superação carrega duplo sentido: *suprimir, negar* e, ao mesmo tempo, *conservar*, elevando a outro nível. Nesse sentido Vygotski (1996) também recorre a Hegel para esclarecer que a dualidade da palavra não é casual, pois a mesma “reflete a relação efetiva, objetiva, que subjaz no processo de desenvolvimento onde cada estágio superior nega o inferior, mas não nega sem destruí-lo, sem incluí-lo como categoria superada, como momento integrante”. (VYGOTSKI, 1996, p. 119)

É nesse sentido que o leitor pode visualizar no gráfico 02 a presença das conquistas do primeiro ano de vida na primeira infância. Ora, não é porque estamos falando do segundo período de desenvolvimento da criança que as ações do primeiro não estão presentes. Elas, inclusive, não vão deixar de existir em nenhum momento do desenvolvimento humano, serão sim incorporadas aos novos períodos com uma qualidade diferente. Ou seja, a *comunicação emocional direta* estará posta ao indivíduo até a vida adulta, só não será mais a atividade-guia do desenvolvimento.

Pode, então, o leitor questionar o porquê das ações do primeiro ano de vida aparecerem com maior frequência no gráfico. Se são as ações mais frequentes, não estariam estas guiando ainda o desenvolvimento desta criança em análise?

Para responder negativamente a essa questão, recorreremos primeiramente a Leontiev (2001), quando afirma que o critério de transição de um período para outro não é quantitativo, e sim a mudança do tipo orientador de atividade na relação dominante da criança com a realidade. A atividade-guia “não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio do desenvolvimento, a atividade a qual a criança dedica muito tempo” (LEONTIEV, 2001, p. 64). A atividade-guia indica a formação de novas ações vinculadas a

novos objetivos e o desenvolvimento dessas novas ações é condicionado pelas operações já dominadas pela criança e pelo nível já existente de desenvolvimento de suas funções psicofisiológicas, não perdendo de vista, novamente, que tal processo avança pelo direcionamento da atividade.

E um segundo aspecto de igual relevância para entendermos que a alta frequência da *comunicação perceptomotora e afetiva* não indica que esta seja guia do desenvolvimento da criança em análise é compreendermos a relação dos dois gráficos apresentados até agora, já que a representação gráfica dos episódios da criança (gráfico 01) está contida na representação gráfica das categorias de análise da criança (gráfico 02). Isso significa dizer que as operações em que a criança reproduz a função do objeto (episódio 13) aparecem com maior frequência quando olhamos para o desenvolvimento de forma aparente, é o que a criança mais fez no período estudado, e não há dúvidas de que tais operações são representativas da atividade objetual-manipulatória. Mas qual a essência desse dado? O que está oculto ao grande número de operações em que reproduz a função dos objetos? É exatamente o desenvolvimento global, as categorias do gráfico 02, que estão ocultas ao gráfico 01.

Cabe, então, compreendermos que a ação de reproduzir a função do objeto foi possível no interior da *comunicação perceptomotora e afetiva* e passa a guiar o desenvolvimento global da criança à medida que determina nova finalidade para as ações da criança, qual seja, a de compreender a função dos objetos. As operações contabilizadas na categoria de *comunicação perceptomotora e afetiva* são formações já conquistadas pela criança, as quais, justamente, possibilitam uma mudança na relação da criança com a realidade, e uma maior frequência de ações em que ela age para se apropriar da função dos objetos. Ou seja, não é simplesmente o alto índice do episódio 13 no primeiro gráfico que determina a atividade-guia da criança na primeira infância, mas sim a clareza de que essas ações estão trazendo novos vínculos da criança com a realidade.

Antes de adentrarmos cada categoria em suas especificidades, trazemos os resultados encontrados em nossa dissertação (MAGALHÃES, 2011), para que o leitor possa acompanhar o movimento da atividade-guia como preconizado pela Psicologia Histórico-Cultural. Naquele momento analisamos, com a mesma metodologia aqui apresentada, a atividade-guia no primeiro ano de vida, com a diferença que na dissertação avaliamos um grupo de crianças, e nesta tese, tendo em vista os objetivos apresentados, estamos olhando para o desenvolvimento de apenas um indivíduo do grupo como representativo dos demais. Seguem os esquemas gráficos do primeiro ano de vida:



Gráfico 03: Número de episódios realizados por um grupo de crianças no primeiro ano de vida. (MAGALHÃES, 2011)

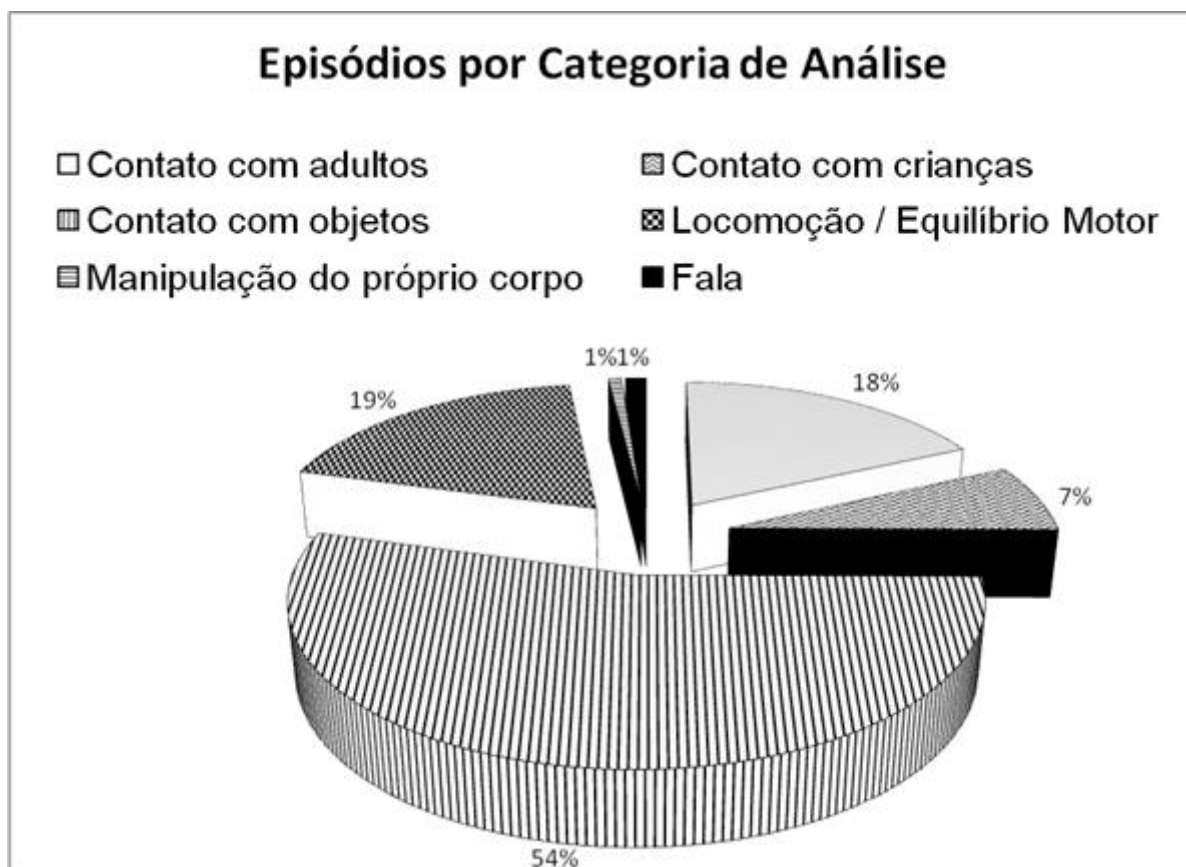


Gráfico 04: Categorias de análise do desenvolvimento no primeiro ano de vida. (MAGALHÃES, 2011)

Ao compararmos o gráfico 01 (episódios da primeira infância) com o gráfico 03 (episódios do primeiro ano de vida), nota-se que o primeiro apresenta 29 episódios, enquanto o segundo contabilizou 19 episódios, o que nos mostra a maior variabilidade de operações na primeira infância, conquista psicofisiológica mediada pela própria atividade da criança, ou seja, a complexificação da atividade promove o desenvolvimento neurofisiológico, que por sua vez retroage nas operações da criança, aumentando as suas possibilidades de agir na realidade material.

O elevado número de operações referentes ao episódio número 1, *explorar objetos*, do gráfico 03, demonstra ser esse o episódio mais frequente no primeiro ano de vida, os quais estão inseridos na categoria *contato com objetos* (gráfico 04), predominante no desenvolvimento global da criança nesse período, e que representa os movimentos reiterativos e concatenados<sup>24</sup> com o objeto realizados pelo bebê, os quais só são possíveis, naquele momento do

<sup>24</sup> Os movimentos reiterativos e concatenados com os objetos são os movimentos que a criança no primeiro ano de vida faz repetida e encadeadamente com os objetos, que reafirmam e unem a descoberta das propriedades dos objetos. Segundo Elkonin (1998), podem ser descritos pelas palmadas no objeto, agitando, passando de uma mão para outra, oscilando repetidamente quando está pendurado, golpeando um objeto com outro, etc.

desenvolvimento, pela mediação do adulto. Mediação esta que, por sua vez, está categorizada no gráfico 04 como *contato com adultos*.

Faz-se interessante observar que a qualidade da relação da criança com o objeto no primeiro ano de vida se transforma na primeira infância. O *contato com objetos* explicitado acima transforma-se em *atividade objetual-manipulatória* na primeira infância (gráfico 02), já que a criança continua manipulando os objetos, porém agora conforme a sua respectiva função. Todavia, encontramos resquícios dos movimentos concatenados e reiterativos no episódio número 10 desta pesquisa (gráfico 01), qual seja, *explorar objetos*, os quais estão contidos na categoria de *comunicação perceptomotora e afetiva* (gráfico 02), como resquícios do primeiro ano de vida. Ora, os movimentos reiterativos e concatenados com os objetos vêm ao encontro da compreensão das propriedades externas dos objetos no desenvolvimento global do indivíduo, ou seja, destacam as qualidades aparentes dos objetos para posteriormente compreendermos a sua função, que não é dada de imediato, mas sim por um processo de ensino. Certamente, mesmo indivíduos adultos que se deparem com objetos ainda não conhecidos, irão manipulá-los reiterativa e concatenadamente até que compreendam para que servem ou qual a sua função.

Observa-se que a categoria chamada de *locomoção e equilíbrio motor* no primeiro ano de vida (gráfico 04) e de *domínios psicomotores* na primeira infância (gráfico 02) manteve-se com a mesma frequência de ocorrência dentro do desenvolvimento global da criança; no entanto, a qualidade dos movimentos é diferente. Na primeira infância, os domínios psicomotores são mais complexos e possibilitam maior autonomia para a criança deslocar-se no espaço (andar, correr, saltar, subir, descer, etc.); enquanto que, no primeiro ano de vida, os movimentos são mais direcionados ao equilíbrio do próprio corpo e início da locomoção (sentar, virar-se de bruços, engatinhar, apoiar-se, etc.).

O *contato com crianças*, categoria de análise no primeiro ano de vida (gráfico 04) foi contabilizado na primeira infância como um episódio comportamental, qual seja, *contato sensorial com crianças* (episódio 18, gráfico 01) e incluído na categoria de *comunicação perceptomotora e afetiva* (gráfico 02). Isso significa que no primeiro ano de vida este contato representava uma função diferente no desenvolvimento global da criança, o que justifica a nossa alocação do mesmo como resquício do primeiro ano, ações já conquistadas pela criança. Tal diferença se dá no desenvolvimento da percepção e surgimento da linguagem, função que, ao requalificar todas as demais, requalifica a própria consciência da criança. Como já apresentado no capítulo 02, no primeiro ano de vida a criança não se diferencia do adulto, nem mesmo das

outras crianças ao seu redor, o que Vygotski (1996) denominou de protoconsciência do nós. À medida que as palavras vão se interpondo à sua relação direta com o mundo, a criança na primeira infância vai se tornando capaz de diferenciar-se, pois vai compreendendo gradativamente que existem nomes para as coisas, logo existem palavras para expressar as suas próprias necessidades, e palavras para representar os outros. Sendo assim, dá-se o que Vygotski (1996) denominou de consciência do eu-externo, consciência esta que a coloca numa posição externa ao entorno, aos adultos e também externa às outras crianças. O contato sensorial com outras crianças, que antes poderia ser analisado como um processo psíquico de natureza direta no desenvolvimento global, passa a ser agora integrado aos processos perceptomotores e afetivos, mediado pela linguagem em matrimônio com o pensamento.

Assim também aconteceu com a *manipulação do próprio corpo*, que era uma categoria de análise no primeiro ano de vida (gráfico 04) por representar momentos em que a criança, estando ociosa, explorava sensorialmente o próprio corpo, relação esta que se modifica na primeira infância à medida que tal manipulação passa a ter a função de *contato sensorial consigo mesma*, representado pelo episódio 19 (gráfico 01) desta pesquisa, e inserido na categoria de *domínios psicomotores* (gráfico 02). Entendemos que o contato consigo mesmo na primeira infância é representativo de ações que requerem os domínios psicomotores já conquistados, ao mesmo tempo que os promovem, como por exemplo escovar os dentes, ou mastigar os alimentos, operações que constam no referido episódio.

Dentre as conquistas da primeira infância, chamamos a atenção do leitor para a importância do desenvolvimento da fala. O que no gráfico 04 (primeiro ano de vida) surge com frequência de 1%, representativo da emissão de sons (murmúrios e balbucios), aparece com 11% na primeira infância (gráfico 02), e com uma qualidade diferenciada nos episódios que nesta categoria se inserem (fala semântica, fonética, egocêntrica e emissão de sons com significado). Ou seja, no primeiro ano não há mediação pela palavra autônoma, o que torna a comunicação emocional direta com o adulto orientada por equivalentes funcionais das palavras. Já na primeira infância, todas as suas relações passam a ser mediadas pela linguagem, o que justifica o aumento de frequência destas operações, assim como a mudança de qualidade da fala, que reorganiza a consciência da criança, como já visto.

Ao recuperarmos o destaque da linguagem como reorganizadora das demais funções psíquicas, podemos compreender o surgimento de outra categoria posta na primeira infância que não aparece no primeiro ano de vida, qual seja, o *autodomínio da conduta* (gráfico 02), que nos mostra momentos em que a criança começa a dominar as suas funções elementares na

realização de ações. Esta categoria será melhor compreendida quando adentrarmos cada uma em suas especificidades.

Cabe, para finalizar este momento inicial de análise da realidade, apontarmos para o leitor as formações que estão sendo gestadas na primeira infância, visualizadas no gráfico 02 como *ações miméticas* e *ações lúdicas*, que, como já descritas no capítulo 02, são consideradas por Elkonin (1998) como o princípio do jogo de papéis. A baixa frequência dessas categorias, 2% e 1 % respectivamente, nos indica o que está por vir no desenvolvimento da criança, e que poderá guiar o desenvolvimento num próximo momento.

Feito este exercício de compreender as transformações que engendram o desenvolvimento psíquico do primeiro ano de vida para a primeira infância, e, principalmente, de compreendermos que a atividade objetal-manipulatória, guia da primeira infância, surge dos movimentos reiterativos e concatenados com os objetos, no bojo da atividade de comunicação emocional direta com o adulto, seguimos para um segundo momento da análise do desenvolvimento da criança. Direcionaremos nossa atenção agora às particularidades de cada categoria em relação ao desenvolvimento global de nosso sujeito de pesquisa.

Para esta tarefa, recorreremos ao quadro síntese do desenvolvimento na primeira infância (quadro 1), apresentado no capítulo 02 desta tese, com a ressalva de que o desenvolvimento global do indivíduo acontece por meio de um sistema interfuncional, que se expressa em sua personalidade, fato este que nos impossibilita isolar as suas partes sem considerar as suas relações com o todo. Portanto, faremos um exercício de figura-fundo, ou seja, colocar em destaque alguns processos que não se descolam do todo que o constitui.

#### 3.4.1 Comunicação perceptomotora e afetiva.

Como já descrito de forma sintética na apresentação das categorias de análise do desenvolvimento da criança, a *comunicação perceptomotora e afetiva* agrupou episódios que são resquícios do primeiro ano. No entanto, há que se evidenciar que tais resquícios adentram a primeira infância já requalificados pelos novos domínios psicofísicos conquistados por meio da atividade de comunicação emocional direta com o adulto, ou seja, são resquícios do primeiro ano *não sendo*, pois apresentam qualidades e funções distintas no desenvolvimento global da criança.

Como nos mostram os estudos de Vigotski, diante de condições educativas adequadas, a criança adentra a primeira infância tendo conquistado a unidade sensório-perceptual e motora, que será gradativamente requalificada pela linguagem. É neste sentido que afirmamos que nesta



categoria encontram-se os resquícios do primeiro ano requalificados pela unidade sensório-perceptual e motora, que era incipiente no bebê, sobretudo no que diz respeito ao controle do próprio corpo.

Discutimos no capítulo 02 que a criança neste período ainda não consegue atuar sem estar diretamente comprometida com a atração afetiva que o objeto lhe impõe, o que justifica a denominação da categoria de *perceptomotora e afetiva*. A atividade da criança nesse momento condiciona-se ao afeto — atração ou repulsa — que os objetos presentes lhe incitam por meio de sua percepção emocionalmente orientada. Desta forma, os episódios aqui sistematizados foram incluídos nessa categoria por representarem operações diretas da criança com o seu entorno, momentos em que os elementos do campo perceptual, ao afetarem a criança, fizeram com que ela reagisse como num ato contínuo percepção-afeto-ação.

Segue o gráfico ilustrativo da frequência de ocorrência de cada um dos episódios inseridos nesta categoria.

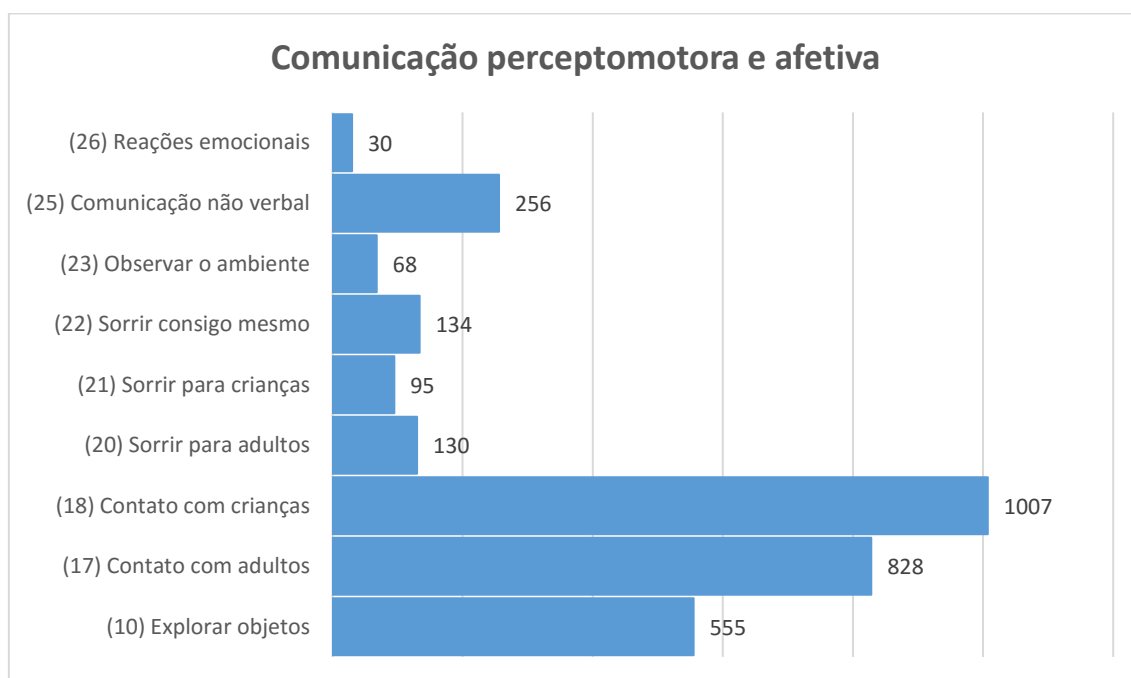


Gráfico 05: Frequência dos episódios contidos na categoria de *comunicação perceptomotora e afetiva*.

Observamos no gráfico que os três episódios que aparecem com maior frequência são representativos do contato do Mateus com os elementos de seu entorno, quais sejam, *contato com crianças* (episódio 18), *contato com adultos* (episódio 17) e *explorar objetos* (episódio 10). Podemos afirmar que adultos, crianças e objetos são elementos que afetaram o campo perceptual do Mateus, que, em unidade com os processos motores, o levou a agir na direção de

tais elementos. Momentos estes em que não foi observada a mediação de palavras nem a mediação da professora, trata-se de reações fusionais da criança ao seu entorno.

Por se tratar da reação imediata da criança ao seu entorno, incluímos também nesta categoria os episódios que não necessariamente demonstram um contato físico da criança com o mundo material, mas sim as suas reações emocionais aos elementos de seu campo perceptual, como representado no *sorrir para crianças* (episódio 21) e *sorrir para adultos* (episódio 20), ou seja, momentos em que o Mateus reage emocionalmente às crianças ou aos adultos que o afetaram em seu campo perceptual.

Nesta direção, ainda considerando a unidade percepção-afeto-ação, entendemos que as reações da criança a ela mesma também são representativas de tal unidade, motivo pelo qual incluímos nesta categoria o episódio 26, *reações emocionais*, e o episódio 22, *sorriso consigo mesmo*, já que se trata de reações motoras direcionadas ao seu campo perceptual. É preciso termos clareza de que o campo perceptual não está visível para a pesquisadora o tempo todo, como, por exemplo, quando a criança chora por provavelmente sentir algum desconforto orgânico, reações estas que foram incluídas no episódio 26. Em outras palavras, o campo perceptual da criança mobiliza reações emocionais que nem sempre estão acessíveis ao adulto, mas que são objetivadas em suas operações ao longo da semana e estão aqui contabilizadas.

Outros dois episódios foram incluídos nessa categoria por também representarem momentos em que a criança age imediatamente no seu entorno sem usar palavras, quais sejam: *observar o ambiente* (episódio 25), que representa momentos em que a criança apenas observa e olha para seu entorno; e *comunicação não verbal* (episódio 23), que são momentos em que o Mateus comunica-se por meio de gestos<sup>25</sup>, sem a mediação de palavras. E aqui cabe ressaltar novamente o porquê denominarmos a categoria de *comunicação perceptomotora e afetiva*, já que na essência das ações da criança, mesmo quando direcionadas imediatamente ao entorno, estão processos de comunicação, de *comum ação*, de *tornar comum a sua ação*, em outras palavras, de objetivar em ações ou gestos a sua percepção afetada pelo entorno.

Faz-se importante deixar claro ao leitor que a percepção ocupa lugar central no desenvolvimento psíquico durante o início da primeira infância, e, pela sua importância, se desenvolve antes das demais no sistema interfuncional. É a sua unidade com os processos afetivos e motores que está aqui representada, o que evidentemente, não significa que esta unidade não apareça nas demais categorias que serão analisadas. O fato é que a unidade percepção-afeto-ação, que possibilita a comunicação da criança em alguns momentos da

---

<sup>25</sup> Gestos são imagens significadas, ou seja, signos ainda não codificados em palavras.

primeira infância, será requalificada pela linguagem, já que as palavras são signos que irão interpor-se às reações imediatas da criança, quebrando essa unidade e proporcionando um salto qualitativo em sua conduta, como será discutido ao longo desta análise.

### 3.4.2 Domínios psicomotores

Para compreendermos os domínios psicomotores, retomamos, inicialmente, o pressuposto de que a atividade histórico-social da criança determina novos vínculos na organização do cérebro, os quais, por sua vez, retroagem sobre as suas possibilidades motoras, complexificando as operações da criança no mundo e dando a esta maior autonomia para operar em sua realidade. São estas novas possibilidades de operar no mundo que estão aqui representadas pelos *domínios psicomotores* e que seguem representadas nos episódios quantificados abaixo.

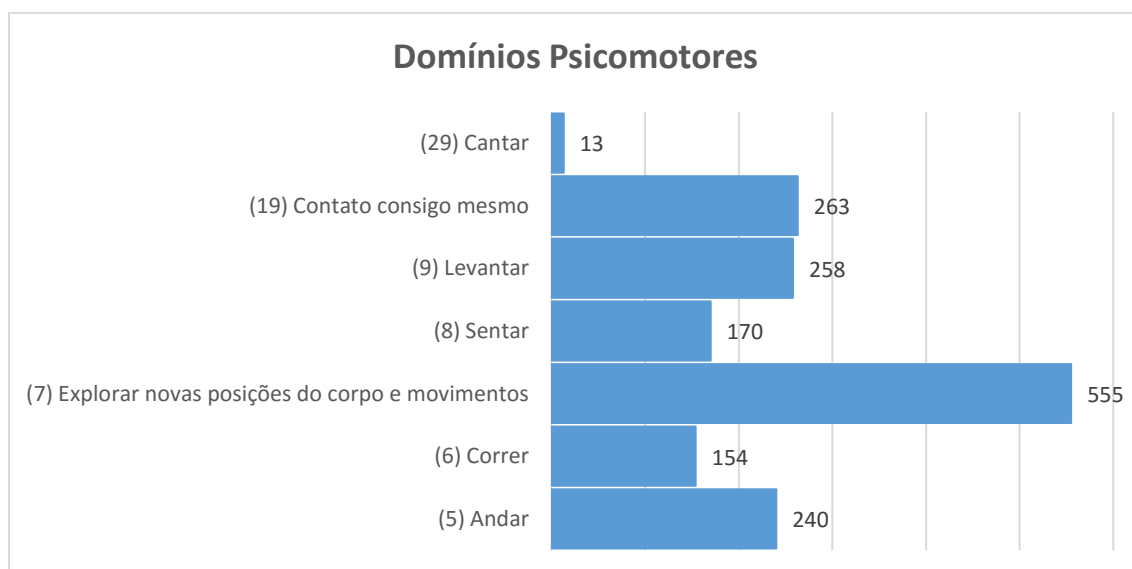


Gráfico 06: Frequência de episódios contidos na categoria de *domínios psicomotores*.

Nota-se a grande quantidade de operações em que o Mateus *explora novas posições do seu corpo* (episódio 7), o que inclui diversos tipos de movimentos entre subir e descer das cadeiras ou mesmo explorar as possibilidades de movimentos novos no parque de diversão da escola. Para que tal episódio apareça com tamanha frequência dentre os outros, fica evidente que o *andar* (episódio 5), o *correr* (episódio 6), o *sentar* (episódio 8) e o *levantar* (episódio 9) já eram habilidades psicomotoras dominadas pela criança.

Faz-se interessante aqui uma reflexão sobre os domínios psicomotores como neoformações psicofísicas que se tornam aquisições irreversíveis no desenvolvimento humano,

uma vez que representam, quando voluntários (e não reações imediatas), o domínio da própria conduta. Isso significa que o salto qualitativo que os domínios psicomotores descritos nessa categoria promovem no desenvolvimento do Mateus traz, ao mesmo tempo, uma nova condição de agir em sua realidade objetiva.

É importante compreendermos que, conforme os domínios psicomotores vão sendo conquistados pela criança, eles não deixam mais de existir ao longo de sua vida, por exemplo o andar: depois que aprendemos a andar, não temos como desaprender ou deixar de andar, salvo algum acidente que nos impeça de realizar esse domínio interiorizado.

Martins (2013) traz as neoformações como construções de novos nexos nervosos que são desenvolvidos no indivíduo pela inserção dos signos nos processos psíquicos. Conforme os signos se infiltram nos processos psíquicos, eles conferem a tais processos um traço psicológico específico, qual seja, a possibilidade de eleição de determinados signos como instrumentos mediadores da conduta do indivíduo. Diante dessa compreensão, podemos afirmar que os domínios psicomotores podem vir a ser a expressão do domínio voluntário da própria conduta, à medida que o indivíduo age tomando os signos como mediadores psicológicos de suas ações. O que significa dizer que os signos rompem a fusão sensomotora na proporção em que qualificam os estímulos, e assumem lugar de destaque na orientação da ação.

Ao analisar os movimentos do Mateus, descritos nessa categoria, podemos observar dois momentos diferentes que exigem domínios psicomotores e também, em contrapartida, os desenvolvem. Em algumas situações, as operações que ele realiza estão ainda inseridas na unidade primitiva percepção-afeto-ação, como os movimentos que realiza no parque, por exemplo. À medida que os brinquedos do parque o afetam, ele reage àquela determinada situação e explora suas novas possibilidades de atuação na realidade.

Mas há também momentos contabilizados nessa categoria em que o Mateus deixa de reagir imediatamente à situação dada, dominando a sua estrutura elementar, que são os momentos em que a professora está orientando às crianças a fazer determinadas ações. Nesses casos, também estão presentes os domínios psicomotores, porém orientados pela professora, o que significa que o autodomínio da conduta surge no desenvolvimento dessa criança como uma conquista intersíquica, que está na iminência de interiorizar-se. Um exemplo que facilita o entendimento do leitor é a atividade de relaxamento que a professora organiza para o grupo de crianças, em que ela pede que as crianças deitem, alonguem-se, ouçam a música, relaxem os músculos. Tais operações promovem novos domínios psicomotores, motivo pelo qual foram contabilizadas nessa categoria, como também promovem o desenvolvimento do domínio da

própria conduta, razão pela qual também foram contabilizados na categoria de *autodomínio da conduta*.

Ora, é a atividade da criança que promove a especialização das funções psíquicas, as quais expressam-se também nos domínios psicomotores alcançados pela criança, e nenhuma complexificação é possível ao indivíduo sem a inserção dos signos, mediadores culturais do desenvolvimento humano. Em outras palavras, à medida que as funções psicológicas se complexificam e se especializam, as respostas motoras da criança ganham autonomia e é também pela mediação dos signos que o domínio motor se torna possível e permitirá, gradativamente, a interiorização do domínio voluntário da própria conduta, cuja gênese radica na dissolução da sensomotricidade. Não sem razão, Vigotski (1996) afirmou o desenvolvimento como evolução por revolução.

É nessa direção que inserimos também o episódio *cantar* (número 29) e o *contato consigo mesmo* (episódio 19) nesta categoria. Ambos envolvem domínios psicomotores ainda não voluntários para a criança, uma vez que as músicas são cantadas junto com a professora, e as operações em que a criança mantém um contato consigo mesma são também representativas de orientações da professora, tais como escovar os dentes e mastigar.

Com estes episódios, podemos também compreender o uso mágico dos signos que, segundo Martins (2013), significa o emprego externo de signos, ou seja, uma ação não voluntária, mas ainda assim mediada por signos. Quando a criança age junto com a professora, ou por orientação da professora, ela está usando signos, mas ainda não como mediadores voluntários de sua própria conduta, o que justifica a nossa afirmação de compreender o episódio *cantar* (número 29), entre alguns exemplos de exploração de novos movimentos (atividade de relaxamento citada anteriormente, por exemplo), como momentos em que o Mateus usou externamente os signos.

### 3.4.3 Desenvolvimento da fala

Nesta categoria estão inseridos os episódios que representam a objetivação do processo de desenvolvimento da fala na primeira infância. Como destacado no gráfico 02, há uma crescente inserção da fala no desenvolvimento global da criança na primeira infância, e afirmamos no capítulo 02 desse estudo a importância do desenvolvimento da linguagem nesse momento da vida do indivíduo. A linguagem, ao especializar-se e entrecruzar-se com o pensamento, irá requalificar o desenvolvimento de todas as demais funções psíquicas, especialmente a percepção, a atenção e a memória.

Assim, ao adentrarmos nesta categoria, é preciso a clareza de que não se trata aqui de analisar somente o desenvolvimento da linguagem, mesmo porque, considerando o sistema funcional, essa divisão lógico-formal não seria possível. Cabe, então, compreendermos que na objetivação da fala estamos também analisando o desenvolvimento do pensamento, da atenção e da memória da criança, funções psíquicas que se requalificam à medida que os significados das palavras adentram o psiquismo humano.

Segue, então, a frequência de ocorrência de episódios inseridos nessa categoria e que nos mostram as etapas do desenvolvimento da fala.

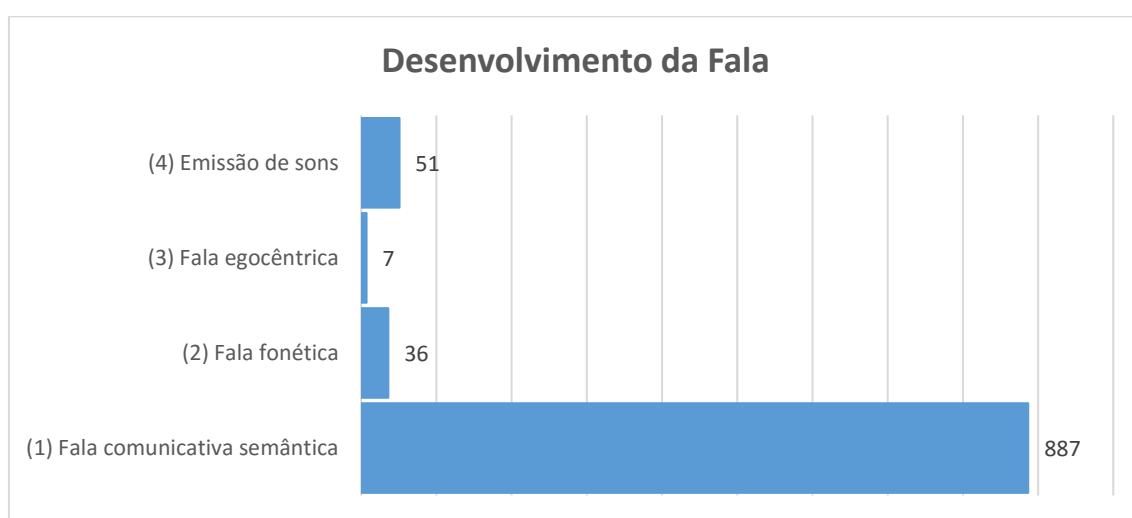


Gráfico 07: frequência de episódios contidos na categoria de *desenvolvimento da fala*.

O alto índice do episódio número 1, denominado *fala comunicativa semântica*, vai ao encontro do aporte teórico que vem sendo apresentado ao leitor e evidencia os momentos em que o Mateus usou palavras e frases conforme o seu real significado, seja para comunicar-se com a professora ou com as outras crianças. Usar as palavras conforme o seu significado também nos explicita o que está oculto a tal fato, ou seja, a articulação da linguagem com o pensamento e a requalificação da percepção, que passa a ser semântica; a requalificação da atenção, que passa a ser verbalizada; e a requalificação da memória, que, ao verbalizar-se, passa a atender à orientação das palavras.

No entanto, antes de usar as palavras conforme o seu significado, há momentos em que a criança na primeira infância ainda faz uso da face fonética da palavra, ou seja, relaciona o som da palavra com o objeto, sem compreender o seu significado, como representado no episódio 2, *fala fonética*. Podemos afirmar que a fala fonética e a fala semântica desenvolvem-se numa relação inversamente proporcional, ou seja, quanto mais o Mateus desenvolve a sua

fala semântica, adentrando aos significados das palavras, menos ele irá utilizar as palavras somente pelo seu som, como uma indicação do objeto, o que certamente nos explica o alto índice da semântica e o baixo índice da fonética em nosso sujeito de pesquisa. Dessa forma, poderíamos ainda afirmar que se a criança selecionada para esta análise estivesse ainda adentrando a primeira infância, o que não é o caso do Mateus, que já tinha 2 anos e 5 meses no momento da filmagem, as frequências desses episódios poderiam estar invertidas.

Ainda referente ao episódio *fala fonética*, ressaltamos que foram incluídos nele os momentos em que a criança repete falas ou frases dos outros, como o momento em que, antes do lanche, a professora fala uma oração e as crianças repetem com ela as frases. Entendemos que o Mateus até pode compreender o significado de algumas palavras inseridas na oração, mas não toda a complexidade dos significados ali postos, o que faz com que ele apenas repita as palavras, olhando para qualquer outro objeto de seu campo perceptual, como nos mostram as transcrições.

Quanto ao episódio número 4, *emissão de sons*, ressaltamos que as operações aqui contabilizadas não se assemelham aos murmúrios e balbucios do primeiro ano de vida, pois aparecem na primeira infância requalificados pelos significados que estes sons carregam na fala do Mateus. Ao retomar a categorização em episódios podemos observar que são momentos em que a criança emite sons para imitar personagens de ficção (teia do Homem-Aranha, por exemplo), ou para imitar animais (sons do dinossauro). Ou seja, não são sons que começam a surgir pela articulação espontânea do movimento de sucção que vai sendo gradativamente modelado pelos adultos falantes, como acontece no primeiro ano de vida. Ao contrário disso, são sons que carregam em si significados, sobretudo onomatopeicos, ou mesmo são expressões da criança na tentativa de comunicar-se, que, ao invés de falar, grita. Dessa forma, as operações aqui contabilizadas são representativas de sons que carregam significados, mas não estão articulados em palavras.

Por fim, vemos ainda que incipientemente, o episódio número 3, denominado *fala egocêntrica*, uma vez que representa os momentos em que o Mateus utilizou palavras como recurso externo para organizar o pensamento, é um processo de transição para a interiorização da fala, como visto no capítulo 02, haja vista que as relações sociais vão exigindo que a criança não fale o tempo todo. A fala egocêntrica aparece como recurso em momentos que exigem a inteligência prática da criança, ou seja, situações que exigem novas conexões do pensamento. O Mateus a utiliza quando está desenvolvendo uma das tarefas propostas pela professora, e para

contar alto quando a professora solicita, ou seja, novamente evidencia-se a mediação da professora neste processo de desenvolvimento.

Reiteramos, ainda, que a linguagem é usada pela criança nesse período para, fundamentalmente, organizar a colaboração dos adultos dentro da atividade objeto-manipulatória, guia do desenvolvimento nesse período. Ou, em outras palavras, pode-se afirmar aqui que as ações objetivas realizadas em maior frequência pela criança ao longo da semana e que guiam o desenvolvimento nesse período constituem um meio para organizar a comunicação com os adultos, a comunicação em si está mediatizada pelas ações objetivas da criança.

Outro aspecto que não pode deixar de ser destacado ao analisarmos a linguagem da criança refere-se ao seu conteúdo, ou seja, quais são as palavras que estão sendo utilizadas pelo Mateus, qual o universo simbólico que esta criança está adquirindo mediado pelos adultos a seu redor? Compreender que a fala da criança é desenvolvida em unidade contraditória com a cultura humana, implica considerarmos as experiências prévias que permitem que determinados significados adentrem ao psiquismo da criança e que será componente da percepção semântica e da atenção e da memória verbalizadas.

Ao retornar às transcrições, podemos identificar que o Mateus fala muito sobre o *Homem-Aranha*. O Homem-Aranha é um super-herói americano criado pela Marvel Comics<sup>26</sup> que, para combater os inimigos, tem o poder de subir em superfícies com a ajuda de um disparador de teia de aranha que sai de seus pulsos. É interessante a ressalva de que esse super-herói era um órfão, criado por seus tios e que, para lidar com as angústias diárias de um adolescente solitário e rejeitado, ele mesmo inventou os mecanismos de disparar teias de seus pulsos, o que reflete uma inteligência marcante no personagem. O Homem-Aranha apresenta ao público um personagem mais humano, pois, diferente de outros super-heróis, ele trabalha para arcar com os seus gastos. Além disso, ele traz consigo uma culpa por não ter impedido que o assassino de seu tio fugisse dias antes de matá-lo, pois naquele momento não estava interessado em agir como super-herói, e esse é um momento importante da história em que o personagem entende a grande responsabilidade que vem junto com o superpoder. O Homem-Aranha é um dos personagens mais bem-sucedidos e comercializados da Marvel e, na época da coleta de dados desta pesquisa, estava em cartaz no cinema um de seus filmes, “O espetacular Homem-Aranha”.

Trazemos essa contextualização do personagem para indicar ao leitor a quantidade de significados que estão ocultos à fala do Mateus e que certamente poderiam ser trabalhados pela

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem-Aranha>>.



professora com o intuito de ampliar o universo simbólico da criança, na tentativa de superar a utilização dos super-heróis somente como uma marca a ser consumida, que cria nas crianças a necessidade de ter o boneco, de ter a mochila do super-herói, de ter a camiseta do Homem-Aranha, entre outros objetos que incentivam o consumo infantil.

Ainda nessa direção, trazemos outra fala da criança de grande relevância para entendermos que é assim que a criança objetiva sua compreensão do mundo. Há um momento nas transcrições que, conversando com uma colega do grupo sobre o Homem-Aranha, o Mateus se questiona se menina pode brincar de Homem-Aranha, ao que a professora, atenta à conversa, responde que sim, porém não avança na conversa. O leitor pode observar que por trás do questionamento da criança existe uma importante discussão sobre gênero e papéis sexuais, que podem ser trabalhados desde a educação infantil e que merecem a atenção pedagógica dos professores.

#### 3.4.4 Autodomínio da Conduta

O autodomínio da conduta é um conceito bastante explorado por Vigotski (1995) para explicar o domínio voluntário do homem sobre o seu próprio comportamento. Na base desse autodomínio, segundo o autor, reside a complexificação das funções psíquicas promovida pela mediação dos signos, dos elementos culturais educativos que se interpõem na relação imediata do indivíduo com a realidade concreta. São as estruturas culturalmente formadas pela mediação dos signos que permitem ao homem romper com os mecanismos naturais e colocar sob seu poder não apenas a situação imediata em que está inserido, mas, sobretudo, o seu próprio comportamento.

Para tal, este processo já está em desenvolvimento desde o princípio da vida, uma vez que somos seres sociais desde o nascimento, e, por meio do ensino das formas de conduta culturalmente instituídas, poderemos atuar na realidade social com comportamentos complexos, tipicamente humanos. É esse processo de desenvolvimento do autodomínio da conduta, iniciado nos primeiros anos de vida, que está representado nesta categoria de análise por meio de dois episódios, graficamente esquematizados abaixo.

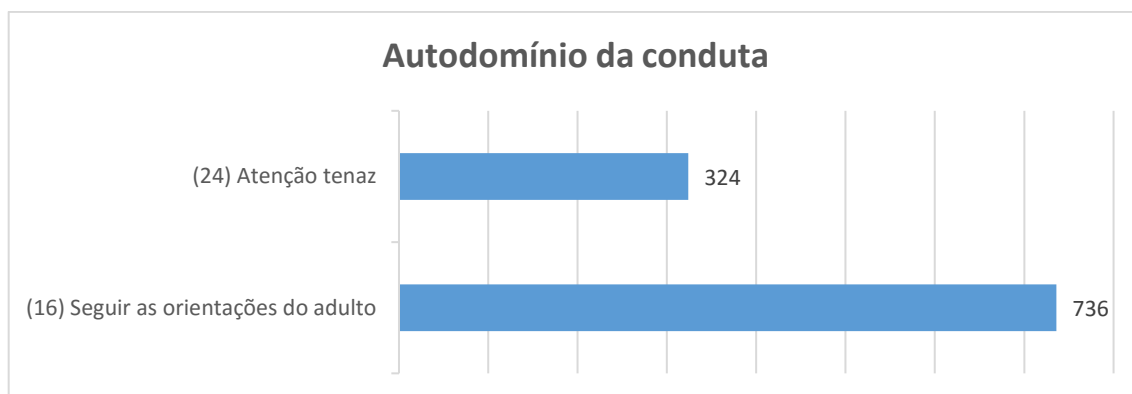


Gráfico 08: Frequência de episódios contidos na categoria *autodomínio da conduta*.

O episódio 16, *seguir as orientações do adulto*, nos mostra momentos em que a criança realizou operações seguindo as orientações da professora, o que significa que, além de contabilizadas dentro deste episódio, estas operações também foram alocadas nos episódios referentes ao que a criança estava realizando. Por exemplo, se o Mateus estava colando um papel em seu desenho por orientação da professora, esta operação foi codificada tanto neste episódio como também no episódio de utilizar os objetos conforme a sua função, já que estava usando a cola e o papel da maneira socialmente concebida.

O referido episódio nos importa nesta análise por representar a interposição dos signos nas operações da criança, de forma a romper com a unidade percepção-afeto-ação. Como vimos, o signo irá quebrar a imediatividade das ações da criança, possibilitando-lhe dominar a sua própria conduta, à medida que, posteriormente, tornar-se-á um instrumento elegível como mediação das ações. Quando o Mateus opera na realidade seguindo a orientação da professora, evidencia-se a quebra da unidade situação-ação, e a mesma passa a operar como mediação de sua conduta.

No entanto, é evidente que estas operações da criança ainda não podem ser classificadas como voluntárias, tendo em vista que são realizadas pela orientação da professora, pelo ‘significado mágico’ dos signos, fato esse que nos traz a compreensão da “lei genética geral do desenvolvimento cultural” postulada por Vigotski (1995), que afirma que a gênese das funções psíquicas culturalmente formadas está nas relações sociais. Não há signos que mediem nossas ações no plano intrapsíquico, que não tenha existido antes nas relações interpessoais, ou seja, é das relações sociais que trazemos nossas possibilidades de controlar a nossa própria conduta.

O Mateus ainda não apresenta o domínio voluntário da própria conduta, mas os episódios dessa categoria nos mostram claramente que, para seguir as orientações da professora, ele precisa dominar a sua estrutura elementar, qual seja, a unidade percepção-afeto-ação. Luria (1981), ao discutir as ações voluntárias, também recorre à Vigotski (1995), que afirma que o

início de qualquer ação voluntária tem origem na comunicação inicial da criança com o adulto, quando a função é compartilhada, ou seja, quando o adulto instrui, a criança executa, quebrando, então, sua estrutura primitiva.

É somente após este momento de seguir as orientações do adulto, e com o desenvolvimento concomitante da fala, que a criança passa a ser capaz de dar as instruções para si mesma<sup>27</sup> e começa, então, a subordinar seu próprio comportamento a estas instruções internalizadas. Nas palavras de Luria (1981) “caracteristicamente, nesta fase, a função anteriormente compartilhada por duas pessoas se torna um método de organização das formas superiores de comportamento ativo que são de origem social, dependentes da fala em sua estrutura, e voluntárias em seu curso”. (p. 215)

Para além de contabilizar as ações da criança em que segue as orientações do adulto, pudemos também observar momentos em que a criança deixa de agir afetivamente orientada pelo seu campo perceptual e demonstra atentar-se aos adultos, episódio que denominamos de *atenção tenaz* (número 24). A tenacidade é uma propriedade da atenção<sup>28</sup> que se caracteriza pela capacidade de a pessoa focar em determinado estímulo, inibindo os estímulos concorrentes, e foi o que o Mateus demonstrou fazer nas operações aqui contabilizadas.

Este episódio também se insere na construção do autodomínio da conduta, pois representa momentos que, pela orientação do adulto, permitem à criança uma quebra de sua estrutura elementar. Considerando o nível de desenvolvimento real do Mateus, temos que sua atenção é prioritariamente involuntária, sobremaneira dirigida por estímulos externos, e, à medida que a professora organiza esses estímulos externos pedagogicamente na sala de aula, ela está inserindo signos que serão internalizados pela criança e possibilitarão gradativamente a voluntariedade da atenção, característica marcante da atenção superior ou complexa.

Ressaltamos, por fim, a importância do desenvolvimento das funções psicológicas complexas para o autodomínio da conduta e deste para o desenvolvimento integral da personalidade dos indivíduos, de modo a garantir melhores condições objetivas para que atuem na realidade, o que, em última instância, lhes trará qualidade de vida, ou uma vida mais saudável. Processo esse que, como também defendemos nesta tese, tem início já ao nascimento e requer o ensino e a aprendizagem, ocultos ao desenvolvimento.

---

<sup>27</sup> Primeiro de forma exterior, com o auxílio da fala egocêntrica, já discutido no desenvolvimento da fala, e depois de forma internalizada, intrapsiquicamente.

<sup>28</sup> As demais propriedades da atenção que não se descolam da tenacidade são: vigilância, amplitude e distribuição (MARTINS, 2013). O fato delas não terem sido identificadas nem contabilizadas como episódios nessa pesquisa não significa que não estejam presentes no desenvolvimento do sistema funcional do Mateus. Ao contrário disso, todas as propriedades desenvolvem-se ao mesmo tempo.

### 3.4.5 Objetal-Manipulatória

A atividade objetal-manipulatória, como apresentado no capítulo 02, destaca-se das demais como atividade-guia do desenvolvimento da criança na primeira infância por ser a atividade que, adequadamente orientada pelo adulto, requer a realização de operações psicomotoras que estão na iminência de se formarem e que se expressam objetivamente no comportamento infantil à medida que as relações sociais da criança assim exigem.

Tais exigências surgem da própria necessidade de comunicação com o adulto. Conforme compreendemos que as ações objetais-manipulatórias se interpõem à comunicação com o adulto, evidencia-se exatamente o movimento de gestação de uma atividade no interior da outra, ou seja, a atividade objetal-manipulatória nascendo de dentro da atividade de comunicação emocional direta com o adulto no primeiro ano de vida. Na essência deste trânsito de atividade-guia está uma mudança nas necessidades da criança que, como já discutido anteriormente, ao final do primeiro ano de vida começa a diferenciar-se dos objetos e das outras pessoas, e neste processo de diferenciação de si, surge a necessidade de compreender as devidas funções sociais dos objetos.

É justamente as ações que representam a atividade-guia da criança na primeira infância que estão contabilizadas no gráfico abaixo.

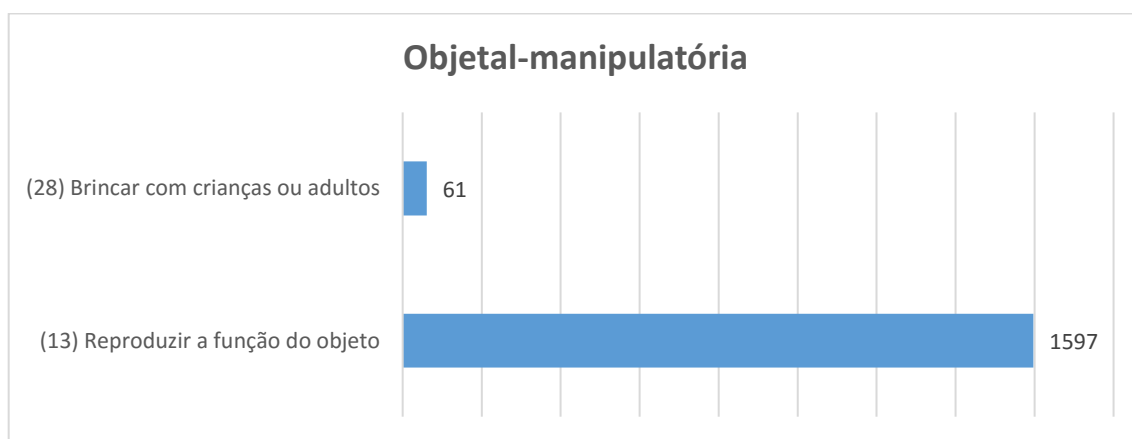


Gráfico 09: Frequência de episódios contidos na categoria *objetal-manipulatória*.

O episódio número 13, *reproduzir a função do objeto*, foi discutido anteriormente, e cabe dizer que este é o episódio mais frequente dentre todos os episódios contabilizados ao longo da rotina semanal do Mateus (gráfico 01). As ações nele contabilizadas representam exatamente os momentos em que a criança utilizou os objetos com a sua devida função, indo ao encontro da atividade-guia na primeira infância.

É importante ressaltar, ao retomar as transcrições e as descrições dos episódios, o quanto a mediação da professora se faz fundamental para que tais ações se objetivem no comportamento do Mateus, uma vez que é ela quem disponibiliza objetos e organiza as atividades que serão desenvolvidas com eles. Citamos como exemplo os momentos em que ele está utilizando os brinquedos no tanque de areia, que aparecem com alta frequência nas transcrições, assim como os momentos em que ele está utilizando os objetos na brinquedoteca. Ambas são situações em que a professora disponibiliza determinados objetos e permite que as crianças brinquem livremente.

Dentro da sala de aula, a mediação da professora faz-se ainda mais importante, uma vez que, além de organizar as tarefas do dia, ela organiza os recursos que serão utilizados e ensina as crianças a usarem tais recursos, como a cola, a tesoura, lápis de cor, tinta, pincel, etc. Tais situações nos mostram exatamente a ação com objetos se interpondo à comunicação com o adulto e a importância da mediação deste para que a atividade objetual-manipulatória guie o desenvolvimento na primeira infância.

Outra ressalva é pertinente quando analisamos a atividade objetual-manipulatória. Ao se apropriar do uso dos objetos o Mateus está transformando as suas próprias capacidades para agir na realidade, que se expressam, inclusive, em seus movimentos, em sua coordenação motora. A apropriação da humanidade contida nos objetos transforma o desenvolvimento corporal da criança, que também é histórico e socialmente determinado e se objetiva em novas ações da criança na realidade. Trata-se da incorporação da atividade com o objeto, de *tomar corpo*, de *transformar* o corpo à medida que transforma também o próprio psiquismo e a consciência da criança.

Temos ainda nessa categoria o episódio número 28, *brincar com crianças ou adultos*, o qual traz a representação de alguns momentos em que o Mateus também utilizou os objetos com a sua devida função, mas junto com outras crianças ou adultos, por exemplo, quando usava uma pá para cobrir o pé da colega, ou para jogar areia nas crianças. O fato de ele usar um objeto de acordo com a sua função, mesmo que seja para brincar com os outros, nos levou a incluir estas ações também como objetuais-manipulatórias.

Pela sua importância no desenvolvimento global da criança na primeira infância já viemos falando da atividade objetual-manipulatória ao longo de nossas análises e reiteramos que são essas ações com o objeto conforme o seu uso social que possibilitarão o surgimento do jogo de papéis, como veremos nas próximas duas categorias abaixo.

### 3.4.6 Ações Miméticas

As ações miméticas trazem para a nossa análise os momentos em que a criança imitou adultos, crianças ou personagens de ficção, e representam um momento importante do desenvolvimento em que a criança, ao diferenciar-se das outras pessoas, sente a necessidade de agir como elas, porém, não tendo ainda a clareza das ações que *os outros* realizam, ela os imita. Mukhina (1995) afirma que as primeiras ações das crianças são mimese do que elas veem os adultos fazerem, utilizando-se inclusive dos mesmos objetos que o adulto, ou seja, não transpondo ainda as ações para outros objetos.

A mimese é uma forma de agir na realidade que, assim como as demais atividades, não desaparece em nosso desenvolvimento, e, ao contrário disso, recorremos a ela em diferentes momentos quando não sabemos como agir. São ações comuns em situações novas, nas quais ainda não houve a possibilidade de interiorizarmos um modo próprio de agir, o que nos fará recorrer aos modelos de outras pessoas próximas ao nosso ciclo de relacionamento e agir de maneira semelhante.

Na análise das ações do Mateus, encontramos dois tipos de mimese ao longo da coleta de dados, como nos mostra o gráfico abaixo.

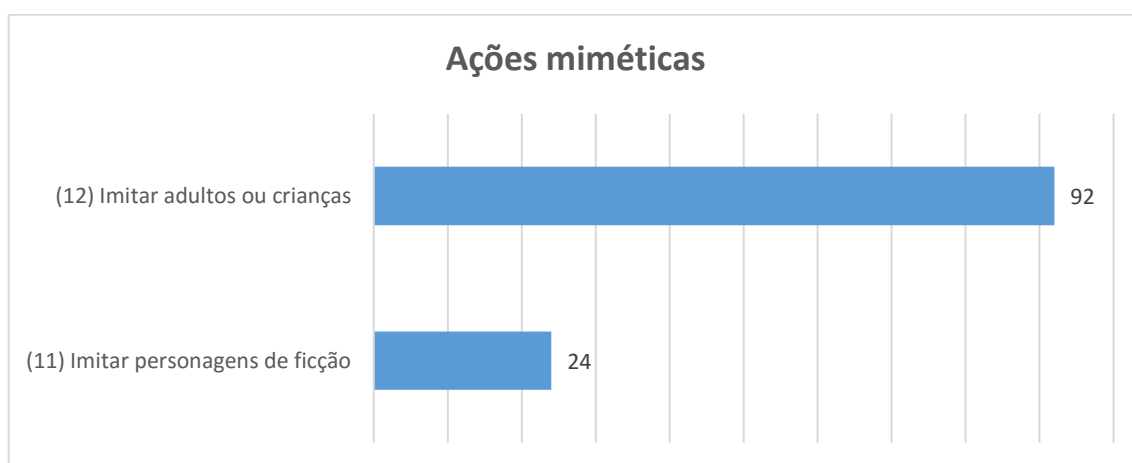


Gráfico 10: Frequência de episódios contidos na categoria *ações miméticas*.

As operações em que o Mateus *imita adultos ou crianças* estão representadas no episódio número 12. Ao retomar a descrição deste episódio o leitor pode identificar que são situações em que a criança não sabe o que fazer e imita as outras, como quando entra na brincadeira e repete o que as crianças estão fazendo ou quando imita os movimentos de outra criança, apenas por identificar-se com ela.

O episódio número 11, *imitar personagens de ficção*, nos traz exemplos de operações em que a criança reproduz movimentos semelhantes ao super-herói ou reproduz sons de animais, por exemplo. As operações contabilizadas nesse episódio, embora apareçam com pouca frequência quando comparadas com as demais operações ao longo da rotina, trazem a especificidade de promoverem o desenvolvimento de dois processos psíquicos no desenvolvimento global, quais sejam, as *ações miméticas* e as *ações lúdicas* (próxima categoria que será analisada), motivo pelo qual foram contabilizadas nas duas categorias.

À medida que a criança imita os personagens de ficção, ela está não só reproduzindo operações motoras ou falas, mas está ao mesmo tempo identificando-se e denominando-se como o personagem, princípio da criação lúdica, como veremos a seguir.

#### 3.4.5 Ações Lúdicas

As ações lúdicas aqui quantificadas representam o nascedouro do jogo de papéis, gestado dentro da atividade objetal-manipulatória. Há que se entender que a necessidade da criança vai se transformando, uma vez que não basta compreender a função dos objetos. Ora, se os objetos são utilizados por pessoas, então existem ações reais das pessoas com aqueles objetos que passam a fazer parte das necessidades de assimilação da criança. Assim, a compreensão destas ações reais cria na criança a necessidade de reproduzir a lógica das ações do adulto com os objetos dos quais está se apropriando.

Faz-se importante a clareza de que a nova necessidade da criança é criada pelas próprias relações sociais em que está inserida, não se tratando, então, de um processo natural do desenvolvimento humano, pois, na ausência das relações sociais, as transformações no desenvolvimento não aconteceriam. É na contradição com o complexo que a necessidade da criança se transforma, à medida que o complexo traz em si a mediação de signos, ferramentas internas que possibilitam novas formações psíquicas, as quais, por sua vez, permitem um novo posicionamento da criança na realidade, criando novas necessidades, num eterno processo dialético entre a natureza elementar do organismo e a cultura em que ele está inserido.

Nesse sentido, as ações lúdicas vão surgindo na criança como resultado de novas formações psíquicas. Agora a consciência da criança volta-se para a compreensão do enredo em que utiliza os objetos, de forma que um objeto pode substituir o outro para garantir a ação lúdica, ou seja, a cena passa a ser mais importante do que o objeto que de fato a criança utiliza. Está representado então, nesta categoria, o início da necessidade de agir como o adulto, a qual

motiva a atividade do jogo de papéis, que está surgindo e guiará o próximo período do desenvolvimento.

Segue o gráfico com os episódios do Mateus que ilustram a discussão feita aqui.

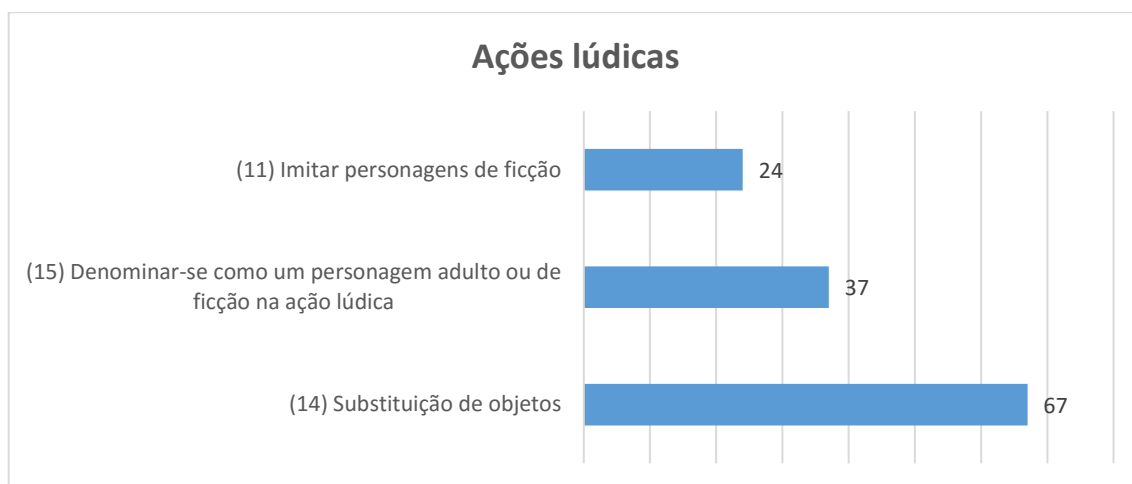


Gráfico 11: Frequência de episódios contidos na categoria *ações lúdicas*.

A *substituição de objetos*, isto é, a utilização de substitutivos lúdicos, episódio número 14, aparece com mais frequência dentro desta categoria, e sabemos que essas operações vão surgindo em concomitância com os primeiros indícios de criação lúdica. Neste episódio foram contabilizados momentos em que Mateus usa um objeto dizendo ser outro, como, por exemplo, quando está cavando a areia e diz que está “tirando a meleca do buraco”, quando diz que a areia é “papá” ou quando diz que dentro da panela de brinquedo tem feijão e que está colocando sal no feijão com uma colher.

O episódio número 15, *denominar-se como um personagem adulto ou de ficção na ação lúdica*, nos traz momentos em que o Mateus identifica-se com os adultos durante as ações lúdicas, tais como dizer para a professora que é o pai na brincadeira, ou dizer que o neném está mamando, uma vez que é ele mesmo quem está alimentando o neném. Nesta mesma direção, acrescentamos também nesta categoria o episódio número (11), *imitar personagens de ficção*, também contabilizado em *ações miméticas* e já ressaltado acima. Ao compreendermos que a imitação de personagens de ficção é tanto uma mimese quanto uma ação lúdica, pois promove a identificação da criança com o personagem imitado, fica evidente a alocação desse episódio nas duas categorias.

Trazemos ao nosso leitor a importância, nos episódios dessa categoria, do que Elkonin (1998) denomina de atribuição de estados imaginários aos objetos, ou atribuição de propriedades dos objetos a eles. Estes são momentos marcantes da criação lúdica que significam



que a criança atribui características que são possíveis ao objeto nas ações reais, mas que não estão dispostas no objeto em si. Por exemplo, quando o Mateus diz que “o neném está dormindo”, de fato os nenéns dormem nas ações reais da vida humana, mas obviamente esta não é uma possibilidade posta ao boneco que o Mateus se refere, o que o leva a atribuir esta propriedade da vida real aos personagens da ação lúdica, como uma forma de compreender as próprias ações reais.

Ora, se estamos olhando para as ações lúdicas como uma forma de a criança compreender as relações sociais humanas, faz-se imprescindível ressaltarmos o conteúdo desta criação lúdica objetivada nas ações do Mateus, já que nada mais são do que a objetivação de suas apropriações, ou seja, trata-se da forma como ele está compreendendo a realidade. Assim, vemos que o Mateus traz conteúdos relacionados ao trabalho do pai, ao cuidado com o neném, ao cozinhar, assim como traz também uma identificação com o Homem-Aranha, já discutida anteriormente junto com o desenvolvimento da fala.

Novamente, a lei geral do desenvolvimento cultural, postulada por Vigotski, faz-se relevante, já que todos os conteúdos objetivados pela criança estiveram antes disponibilizados pelos adultos, refletindo a transformação do intersíquico para o intrapsíquico. Em outras palavras, os conteúdos das ações lúdicas são objetivados pelo Mateus à medida que ele se apropria deles nas relações sociais em que está inserido e mais uma vez é preciso ressaltar a importância da professora na mediação desses conteúdos ou mesmo a importância de a professora trazer intencionalmente determinados conteúdos que intenta transmitir para o plano intrapsíquico da criança. Trazemos um exemplo das transcrições para facilitar o entendimento de nosso leitor sobre a problemática aqui levantada.

É possível observar nas transcrições um momento em que a professora disponibiliza para as crianças uma barraca para brincarem de casinha e também uma cesta com objetos de cozinha para complementar a brincadeira. Rapidamente o Mateus diz para a professora: “Eu sou o papai”, e senta próximo dos objetos de cozinha e das meninas que estavam esperando para brincar com eles. E quando o Mateus se aproxima dos objetos de cozinha, a professora diz para ele: “Não, o papai vai trabalhar e a mamãe vai fazer o papá das crianças”. E assim o Mateus faz, entra no carro e sai para “trabalhar”, retornando depois e brincando junto com as meninas também de cozinhar.

Entendemos que o exemplo ilustra a interiorização pela criança de signos trazidos pela professora, os quais modificam as ações da criança. O conteúdo trazido pela professora, nesse caso, reflete uma constituição familiar patriarcal, na qual os papéis sociais são divididos entre

os gêneros, logo as mulheres cuidam da casa e das crianças e os homens trabalham para sustentar a família. Não dá para afirmar que este modelo familiar não exista mais em nossa sociedade, mas sabemos que ele vem sendo cada vez mais superado no momento histórico atual. O nosso leitor pode observar a incoerência na fala da professora, já que ela mesma é mulher e está naquele momento trabalhando, mas diz para as crianças que a mulher deve ficar em casa cuidando dos filhos<sup>29</sup>. Tais conteúdos são, ao nosso ver, uma porta de entrada para o preconceito e para o sofrimento quando interiorizados pelas crianças, uma vez que elas próprias vão se deparar com situações completamente diferentes deste modelo patriarcal e podem sofrer por não se adequarem a tal modelo, assim como podem tratar com preconceito quem dele se liberta.

O próximo passo para o desenvolvimento do jogo de papéis será, conforme Elkonin (1998), o surgimento do papel que a criança assumirá ao executar as ações lúdicas, e para assumir um papel a criança inicia denominando-se com seu próprio nome durante as ações. Este momento de denominar-se com seu próprio nome enquanto realiza as ações (“Marina está dando comida para o neném”, por exemplo) não foi identificado em nosso sujeito de pesquisa, assim como também não identificamos ações da professora que conduzissem ao seu surgimento.

A fim de que o leitor visualize que essa categoria de análise representa o surgimento do jogo de papéis no bojo da atividade objetal-manipulatória, trazemos um momento significativo das transcrições. O Mateus estava dentro do carro de brinquedo e disse para a professora que estava indo trabalhar, ou seja, uma ação lúdica. Mas entra em seu campo perceptual um dado (brinquedo de plástico com seis lados e números em suas faces), ao que, imediatamente, ele sai do carro para pegar e manipular o dado, somente retornando ao carro quando percebe que outra criança estava se aproximando. Entendemos que essa cena ilustra o quanto a criança na primeira infância se move afetivamente orientada pelos objetos presentes em seu campo perceptual, bem como o fato de que ela ainda não se libertou totalmente das relações reais para adentrar rigorosamente nas relações abstrativas lúdicas. As ações lúdicas estão surgindo, mas não são ainda fortes o suficiente para sustentar o foco da atenção da criança, já que quando aparece o dado, ele imediatamente dirige-se até o objeto para manipulá-lo, provavelmente por ainda não ter interiorizado a função daquele objeto, o que reflete a estrutura primitiva já discutida anteriormente, qual seja, percepção-afeto-ação.

---

<sup>29</sup> Mas aqui também cabe refletirmos sobre o trabalho da professora de educação infantil, o qual é historicamente associado com os cuidados maternos e pode nem ser visto como trabalho pela própria educadora.

Quanto mais a criança conhece as funções dos objetos, mais as ações lúdicas também se complexificam. E é ao final da primeira infância que começam a aparecer jogos que constituem uma sequência vital de ações, e a lógica das ações lúdicas irá refletir a lógica da vida da pessoa. Como vimos, temos aqui o início de ações que virão a representar de fato a lógica da vida das pessoas, mas que ainda aparecem com pouca frequência quando comparadas com o direcionamento das ações da criança mobilizadas afetivamente pelos objetos. Tal atividade-guia não surgirá naturalmente, mas apenas se as relações sociais em que a criança está inserida assim exigirem, fato que só é garantido pelas ações de ensino do adulto, seja sistematicamente organizado ou espontâneo, como discutiremos no próximo item desse capítulo.

### 3.5 O ensino oculto ao desenvolvimento

Vimos até aqui afirmando que para a Psicologia Histórico-Cultural não basta compreendermos somente o desenvolvimento real ou aparente da criança, mas sim os seus processos essenciais e ocultos ao imediatamente dado, o que nos conduziu à tríade desenvolvimento-ensino-aprendizagem, como elemento essencial da análise do desenvolvimento, e à atividade-guia da criança, como unidade que carrega em si esses três elementos, ou seja, unidade de análise desta pesquisa. Estamos afirmando, portanto, que para olhar para o desenvolvimento da atividade da criança, processo de natureza histórico-social, é preciso considerar o ensino e os processos de aprendizagem que a ele estão ocultos.

Nesta direção, à medida que compreendemos, ao longo deste capítulo, o desenvolvimento da criança tomada como objeto de estudo desta tese, cabe, neste momento, destacarmos dois aspectos importantes que a realidade aqui estudada nos traz como dado de pesquisa: a organização das atividades realizada pela professora (situações de aprendizagem) e a transmissão de conhecimentos para as crianças (ensino).

É certo que as ações da professora devem alavancar o desenvolvimento da criança à medida que se interpõem contraditoriamente ao desenvolvimento do psiquismo dela, já que é primeiro intersubjetivamente que todos os fenômenos psíquicos vão se desenvolver e a professora será o polo oposto da contradição criança-adulto por um longo período da rotina semanal dessa criança. Estaria a professora agindo na área de desenvolvimento iminente da criança de forma a promover o seu desenvolvimento quando organiza as atividades para o grupo e disponibiliza conceitos científicos para ele? Eis a pergunta que norteia a nossa análise neste item.

Para respondê-la, é preciso alguns cuidados. Primeiro faz-se necessário o retorno à realidade e sua devida sistematização com as abstrações teóricas aqui defendidas. Dessa forma, apresentamos abaixo (tabela 1) as atividades pedagógicas que foram desenvolvidas pela professora ao longo da semana, capturadas em forma de imagens e transcritas junto com as operações do Mateus. Na tabela o leitor vai encontrar nas três primeiras colunas a descrição da realidade, ou seja, a atividade que foi desenvolvida e o local da escola onde foi realizada; o procedimento utilizado pela professora, e os recursos necessários para a sua realização. As três colunas seguintes referem-se aos conteúdos escolares subjacentes às referidas atividades, nas quais identificamos a natureza dos conteúdos (de formação operacional<sup>30</sup> ou teórico<sup>31</sup>) e a qualidade dos conceitos que os medeiam (conceitos científicos ou espontâneos<sup>32</sup>). Já a última coluna refere-se à incidência destes conteúdos nas categorias de análise do desenvolvimento já analisadas anteriormente.

E aqui temos uma questão importante que requer um segundo cuidado em nossa análise, pois não tivemos acesso aos domínios conceituais e teóricos da professora para afirmar que ela utilizava os conceitos em destaque na tabela de maneira intencional e deliberada, o que nos obriga a assumir que as atividades por ela organizadas carregam em si a potencialidade de explorar os referidos conceitos, e não que ela de fato os utilizou.

Um terceiro cuidado que retomaremos ao longo do texto, mas que já adiantamos ao leitor, refere-se ao fato dos limites deste estudo para afirmar que as atividades pedagógicas aqui descritas promoveram o desenvolvimento da criança, já que este não é um estudo longitudinal, o qual, provavelmente, permitiria tal afirmação. São inúmeros os fatores que promovem o desenvolvimento e tais fatores não são circunscritos apenas à educação escolar. Todavia, estamos aqui analisando um recorte das atividades da criança dentro da instituição de ensino para afirmar que as atividades pedagógicas têm potencialidades nem sempre exploradas pelos professores em toda a sua complexidade, por isso a afirmação das potencialidades dessas atividades e não a sua efetiva ação no desenvolvimento.

---

<sup>30</sup> Lembramos que o atributo operacional refere-se aos domínios de diversas áreas do conhecimento que a professora pode utilizar para propor tarefas às crianças, tais como psicologia, sociologia, pedagogia, etc., que orientariam as suas ações, mas não seriam transmitidos de forma direta para a criança, incidindo de maneira indireta na formação de conceitos.

<sup>31</sup> Já o atributo teórico refere-se aos conteúdos que ela intencionalmente sistematizaria e transmitiria às crianças com o intuito de formar neles os conceitos científicos, como, por exemplo, a identificação de algumas letras.

<sup>32</sup> Os conceitos que embasam as ações da professora podem ser científicos ou espontâneos. O conceito espontâneo, segundo Martins (2013) é fático, empírico e baseado na experiência prática pessoal do indivíduo. Já os conceitos científicos vêm, dialeticamente, como possibilidade de superação dos espontâneos, uma vez que estão imersos num sistema de conceitos que visa superar a aparência dos fenômenos e compreendê-los em sua essência.

Diante de tais ressalvas, segue a tabela com as atividades organizadas pela professora e seus respectivos conteúdos de ensino.

**Tabela 01: Descrição das atividades pedagógicas organizadas pela professora durante a semana de coleta de dados.**

Atividade	Descrição	Recursos	Conteúdos que embasam as ações da professora	Natureza dos conteúdos	Qualidade do conceito	Categoria de análise do desenvolvimento das crianças
<b>Local: sala de aula</b>						
1. Chamada (1).	Músicas que se repetem alternando somente o nome da criança para quem está sendo cantada. A professora pergunta quem é o próximo, e quem está faltando para cantarem a música.	Canções infantis.	Ritmo. Dicção. Domínios psicomotores. Identidade <sup>33</sup> . Fala semântica.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Domínios psicomotores. Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta.
2. Chamada (2).	Cantam a música “a canoa virou” e, ao término, a criança precisa identificar o seu nome escrito em um conjunto de peixinhos com os nomes das crianças que a professora disponibiliza no chão, onde as crianças estão sentadas.	Peixinhos com o nome de cada criança impresso.	Código gráfico <sup>34</sup> . Ritmo. Dicção. Domínios psicomotores. Identidade. Fala semântica.	Teórico e operacional.	Código gráfico foi transmitido por <b>conceitos científicos</b> , os demais não foram explicitados.	Domínios psicomotores. Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta.
3. Distribuição das cadeiras na sala de aula.	A professora pega uma cadeira de cada vez e vai dando dicas para as crianças acertarem de quem é aquela cadeira, já que cada cadeira tem o nome de uma criança colado no encosto.	Cadeiras nomeadas.	Identidade. Fala semântica.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta.
4. Sons de animais.	Pergunta para as crianças qual som faz determinados animais (vaca, cavalo); pede para as crianças imitarem o som dos bichos enquanto conta uma história de animais.	Livro de história.	Linguagem oral (figuras de linguagem) Ações miméticas. Articulação de sons.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Ações miméticas.

<sup>33</sup> Referimo-nos aqui à identificação do nome como traço identitário que corrobora com a formação da consciência exterior aos outros.

---

<sup>34</sup> A professora não está ensinando as crianças a ler, mas está colocando-as em contato com a linguagem escrita. As crianças vão identificando o próprio nome dentre outros elementos gráficos, seja pelo tamanho, pelo formato, pela letra inicial ou por ensaio e erro mesmo. O conteúdo a ser transmitido é o reconhecimento do nome grafado, por isso há domínio teórico na mediação da professora, o que não nos diz dos processos cognitivos que a criança utilizará para fazê-lo.



<p>5. Pintura na apostila (peixinho).</p>	<p>A professora conversa com as crianças sobre quais são os animais que estão impressos na apostila. Espera que todas as crianças falem o nome de todos os animais. Depois pergunta, dentre aqueles animais, quais ficam na água e espera as crianças responderem. Pede que imitem a boca do peixinho, e espera as crianças apertarem suas bocas abrindo e fechando os lábios. E, por fim, coloca o avental nas crianças para que elas pintem com tinta azul a água do peixe no desenho.</p>	<p>Apostila. Pincel e tinta. Avental.</p>	<p>Identificação de animais e a especificidade do peixe, que sobrevive somente na água. Ações miméticas. Fala semântica. Objetal-manipulatória.</p>	<p>Operacional e teórico.</p>	<p>A identificação de animais foi transmitida por <b>conceitos científicos</b>, os demais não foram explicitados.</p>	<p>Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória. Ações miméticas.</p>
<p>6. Colagem na bota do Papai Noel.</p>	<p>Entrega algodão para as crianças e orienta a sentirem o macio. Entrega folhas com as botas desenhadas. Depois vai ajudando uma criança de cada vez a colar o algodão na parte superior da bota. Ela passa a cola e pede para as crianças colarem o algodão no papel. Orienta, então, que as crianças cortem papéis vermelhos em pedaços para colar na parte inferior da bota.</p>	<p>Folha de papel sulfite desenhada; algodão; papel vermelho; cola.</p>	<p>Cores. Texturas. Fala semântica. Objetal-manipulatória.</p>	<p>Teórico e Operacional.</p>	<p>Cores e texturas foram transmitidas por <b>conceitos científicos</b>, os demais não foram explicitados.</p>	<p>Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.</p>

7. Recortar e colar.	Procurar peças de vestuário em revistas para colar no menino que está sem roupa na apostila. Conversa com as crianças sobre que peças recortar e ajuda as crianças a usar a tesoura. Depois que já recortaram as roupas e sapatos, a professora os ajuda a colar na figura da apostila, uma criança de cada vez.	Revistas para recorte. Tesoura. Cola. Apostila.	Fala semântica. Objetal-manipulatória.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.
8. Dia e noite.	A professora pergunta para as crianças o que fazem de dia e o que fazem à noite e conversa sobre o que podem e o que não podem fazer de dia e de noite. Depois pede para as crianças encontrarem o erro do desenho da apostila (um menino indo dormir de boné e de tênis). E trabalha com eles que não podem dormir de boné e de tênis. Então as crianças devem riscar o erro da figura. Ela entrega a caneta para uma criança riscar os erros de cada vez.	Apostila. Caneta.	Usos e costumes sociais. Fala semântica. Objetal-manipulatória.	Operacional e teórico.	Usos e costumes sociais foram transmitidos por <b>conceitos espontâneos</b> , os demais não foram explicitados.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.

9. Jogo do dado (dia e noite).	As crianças jogam um dado que contém faces com figura do dia e da noite. Se cair dia, devem dizer algo que fazem de dia. Se cair noite, devem dizer algo que fazem à noite. Uma criança de cada vez e após dizer o que fazem de dia ou à noite, escolhem a próxima criança a jogar, desde que esta ainda não tenha participado da brincadeira.	Dado com faces do dia e da noite.	Fala semântica. Usos e costumes sociais. Objetal-manipulatória.	Operacional e teórico.	Usos e costumes sociais foram transmitidos por <b>conceitos espontâneos</b> , os demais não foram explicitados.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.
10. Colorir a bandeira do país.	A professora entrega um lápis de cor verde para cada criança colorir o retângulo. Depois entrega o amarelo para colorirem o losango, e assim sucessivamente.	Bandeira do Brasil impressa em papel. Lápis de cor.	Símbolos nacionais. Fala semântica. Objetal-manipulatória. Cores.	Operacional e teórico.	Símbolos nacionais foram transmitidos por <b>conceitos espontâneos</b> , cores foram transmitidos por <b>conceitos científicos</b> , e os demais não foram explicitados.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.
11. Roda de conversa.	A professora senta em roda com as crianças e conversa sobre os machucados que elas têm no corpo. Espera que cada uma conte a história sobre o seu machucado, onde machucou, como, se doeu, o que fez. A professora toma cuidado para que não falem juntos, fazendo com que todos ouçam a história dos demais.		Fala semântica. Autodomínio da conduta.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta.

12. Colorir desenhos.	A professora deixa que eles escolham a cor do lápis que querem usar para colorir o desenho do dia e da noite da apostila. Depois ela pendura os desenhos coloridos num varal da sala.	Lápis de cor. Apostila.	Fala semântica. Objetal-manipulatória.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.
13. Contação de histórias.	A professora conta a história do “Patinho feio”. Pede para as crianças imitarem o ovo se quebrando, e, conforme vai virando as páginas, pede para as crianças passarem a mão no livro. Vai conversando sobre a história com as crianças e explicando que todos são bonitos, que ninguém é feio.	Livro.	Fala semântica. Valores estéticos: diferenças físicas que não tornam uma pessoa mais bonita que a outra. Ações miméticas. Ações lúdicas.	Operacional e teórico.	Os valores estéticos foram transmitidos por <b>conceitos científicos</b> , os demais não foram explicitados.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Ações miméticas. Ações lúdicas.
14. Pintura do “Patinho feio”.	Depois de contar a história do “Patinho feio”, a professora coloca os aventais de pintura nas crianças (para proteger a roupa da tinta) e eles começam a pintar com tinta amarela um patinho desenhado na folha. A professora entrega o pincel para uma criança de cada vez e vai ajudando cada uma a pintar o seu patinho.	Folha com o patinho impresso. Pincel. Tinta. Avental.	Fala semântica. Objetal-manipulatória.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.
15. Músicas.	A professora canta diversas músicas com as crianças durante a semana, principalmente nos deslocamentos de um local para outro, quando as crianças estão em fila.		Domínios psicomotores. Ritmo. Dicção.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Domínios psicomotores.

16. Boliche.	A atividade começa com a criança encontrando o nome dela dentre as fichas com todos os nomes espalhadas no chão. Junto ao nome há uma bolinha colorida e a professora pergunta qual a cor da bolinha. A criança deve então pegar uma bola da mesma cor para jogar nos pinos do boliche. Depois de derrubar os pinos, a professora pede que eles contem quantos pinos derrubaram, e então eles devem retirar o número de fichas (num saquinho a parte) correspondente ao número de pinos que derrubaram no boliche. Ao final da brincadeira, depois que todas as crianças estão com suas fichas, ela pede que agrupem as fichas por cores e depois guardem de novo no saquinho.	Pinos de boliche. Fichas coloridas. Fichas com os nomes das crianças impressos.	Numerais. Identificação do nome. Cores. Fala semântica. Objetal-manipulatória.	Operacional e teórico.	Os numerais foram transmitidos por <b>conceitos científicos</b> , os demais não foram explicitados.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.
17. Relaxamento.	A professora disponibiliza colchonetes na sala e pede que deitem e ouçam a música para relaxar. Depois pede que, em duplas, uma criança faça massagem na outra. Orienta que se estiquem no colchonete, alongando-se.	Colchonetes. Música relaxante.	Domínios psicomotores. Fala semântica. Autodomínio da conduta.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Domínios Psicomotores. Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta.

18. Colorir o sorvete.	A professora entrega dois palitinhos de madeira para cada criança. Entrega também giz de cera para que pintem os palitos. Após pintarem, orienta uma criança de cada vez a colar os palitos num recorte de sorvete que ela entrega para eles. Deixa que eles apertem o tubo de cola que fica na mão dela para que ela controle a quantidade de cola que sai.	Palitos de madeira. Impressos de sorvete. Cola. Giz de cera.	Fala semântica. Objetal-manipulatória.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.
19. Brincadeira com animais.	A criança retira uma carta que contém um animal e as orientações do que deve ser feito após tirarem aquela carta (que a professora lê para elas). De acordo com o animal, todos devem fazer algum gesto, por exemplo: o pato, todos devem bater palmas com os sapatos; o cão, todos devem andar com o bumbum no chão. E assim sucessivamente.	Baralho com cartas lúdicas.	Domínios psicomotores. Fala semântica.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Domínios psicomotores. Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta.
20. Fantoches.	Conversa com as crianças por meio de duas galinhas de pano (fantoches). A galinha pergunta quem é obediente e beija as crianças obedientes.	Fantoches de galinhas.	Valor: obediência. Fala semântica.	Operacional e teórico.	O valor <i>obediência</i> foi transmitido por <b>conceitos espontâneos</b> , os demais não foram explicitados.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta.

21. Adesivos na agenda.	Na sexta-feira, a professora cola um adesivo na agenda de quem se comportou direito durante a semana, mas vai conversando com as crianças sobre quem deve ou não ganhar o adesivo e fazendo-os lembrar de suas atitudes durante a semana.	Agenda. Adesivos.	Valor: obediência. Fala semântica.	Operacional e teórico.	O valor <i>obediência</i> foi transmitido por <b>conceitos espontâneos</b> , os demais não foram explicitados.	Desenvolvimento da fala.
22. Massinha.	Entrega uma cor de massinha para cada criança e as deixa livres para fazerem o que desejarem com a massinha. Disponibiliza também alguns moldes de bichinhos e letras, para elas moldarem a massinha. Depois pede que eles colemb as massinhas no papel e coloquem para secar. Diz para as crianças que cada uma deve usar somente a sua cor e não misturar com a cor do amigo.	Massinha. Moldes. Cola. Papel.	Fala semântica. Objetal-manipulatória.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Autodomínio da conduta. Objetal-manipulatória.
<b>Local: área externa da escola</b>						
23. Parque.	As crianças ficam livres no parque para explorarem os brinquedos. A professora fica próximo, observando e ajudando as crianças a subirem nos brinquedos, saltarem quando não conseguem, e empurra as crianças no balanço, encorajando-as a balançarem mais alto.	Brinquedos do parque (balanço, gangorra, trepa-trepa, escorregador, etc.).	Domínios psicomotores. Fala semântica.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Domínios psicomotores. Desenvolvimento da fala.

24. Tanque de areia.	As crianças escolhem os brinquedos que irão utilizar para brincar na areia dentre os disponíveis em uma cesta. A professora senta próximo das crianças e fica mediando os conflitos que surgem entre elas (orienta a pedir licença para usarem o mesmo espaço, a pedir por favor quando querem usar o mesmo objeto, ensina as crianças a jogarem areia sem cair no colega, tira uma criança de perto da outra para não brigarem, diz que é para cada criança brincar com o seu brinquedo, mas também os orienta a dividirem os objetos). Em alguns momentos entra na ação lúdica, dizendo que quer o macarrão que eles estão “preparando”.	Brinquedos de areia (pá, balde, peneira, etc.).	Ação lúdica. Fala semântica. Objetal-manipulatória.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Objetal-manipulatória. Ações lúdicas.
<b>Local: corredor com pias e banheiros</b>						
25. Higieneização.	Escovar os dentes e lavar as mãos após o lanche. A professora orienta e ajuda as crianças. Orienta que as crianças procurem a sua própria toalha para enxugar as mãos.	Escova de dentes. Pasta. Sabonete. Toalha de rosto.	Higiene pessoal.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Domínios psicomotores. Desenvolvimento da fala. Objetal-manipulatória.
<b>Local: pátio com mesas para refeições</b>						



26. Brincadeira livre no pátio.	Na sexta-feira cada criança traz um brinquedo de casa para brincar à vontade com todas as outras no pátio (todas as idades juntas). A professora observa e faz a mediação dos conflitos, normalmente separando uma criança da outra para não brigarem.	Brinquedos que as crianças trazem de casa.	Socialização dos brinquedos.  Objetal-manipulatória.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Objetal-manipulatória.
27. Hora do lanche.	Todos os dias a professora leva o grupo para tomar lanche nas mesas do pátio. Pede que as crianças peguem suas mochilas no cabide de mochilas, retirem suas lancheiras de dentro das mochilas, estendam os panos sobre a mesa para colocarem as comidas em cima do pano e ajuda a abrir as embalagens quando as crianças não conseguem.	Lanche que trouxeram de casa.	Objetal- manipulatória. Alimentação.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Objetal-manipulatória.
<b>Local: brinquedoteca</b>						
28. Quebra-cabeça.	A professora disponibiliza um quebra-cabeça de duas ou três peças que se encaixam e formam um bicho, e vai incentivando as crianças a encaixar e descobrir que bicho apareceu.	Quebra-cabeça.	Objetal-manipulatória. Fala semântica.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Objetal-manipulatória.

29. Brincadeiras livres.	A professora também os deixa livres na brinquedoteca para escolherem o brinquedo que desejam. Ela vai mediando algumas brincadeiras, responde o que as crianças perguntam e participa de ações lúdicas com as crianças, perguntando como uma vai consertar o carro ou como vão cuidar dos bebês (bonecas).	Brinquedos disponíveis na brinquedoteca.	Ações lúdicas. Objetal-manipulatória. Fala semântica.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Objetal-manipulatória. Ações lúdicas.
30. “Brincar de casinha”.	Disponibiliza uma barraca para as crianças brincarem de casinha, incentiva a brincadeira perguntando quem vai ser o pai, e quem vai ser a mãe. Diz que o papai tem que trabalhar e a mamãe fazer comida para as crianças. Entra na ação lúdica dizendo que está fazendo comida, pede que assoprem para esfriar.	Barraca. Painéis e talheres de brinquedo. Bonecas.	Ações lúdicas. Objetal-manipulatória. Fala semântica.	Operacional.	Não foram explicitados pela professora e, portanto, não foram analisados pela pesquisadora.	Desenvolvimento da fala. Objetal-manipulatória. Ações lúdicas.
31. Guardar as bolinhas.	Pede que as crianças recolham as bolinhas espalhadas pela sala e coloquem no respectivo local enquanto ela conta, junto com as crianças, quantas bolinhas elas estão guardando.	Bolinhas. Saco para armazenar as bolinhas.	Sequência de numerais. Domínios psicomotores. Fala semântica.	Operacional e teórico.	Sequência de numerais foram transmitidos por <b>conceitos científicos</b> , os demais não foram explicitados.	Domínios psicomotores. Desenvolvimento da fala.

Com os dados da tabela 1, o leitor pôde compreender a descrição das atividades organizadas pela professora ao longo da rotina semanal do maternal II, assim como foi possível elencarmos os conteúdos que possivelmente embasaram as ações da professora no momento de organizar tais atividades, sendo eles de natureza teórica ou operacional, como é possível visualizar graficamente abaixo.



Gráfico 12: Conteúdos escolares trabalhados pela professora ao longo da semana de coleta de dados.

O gráfico 12 nos permite visualizar a predominância de conteúdos operacionais utilizados pela professora. Nota-se que em todas as atividades propostas pela professora elencamos o uso de conteúdos operacionais e em 26% destas atividades aparecem concomitantemente o uso de conteúdos de natureza teórica nas atividades. Os números evidenciam o que Martins (2009) afirma para o período do desenvolvimento aqui analisado, no qual de fato é esperado um número maior de conteúdos operacionais utilizados pela professora, no entanto a análise da qualidade do ensino não pode se esgotar com esses dados, pois é preciso avaliar o caráter dos conceitos que estão mediando esses conteúdos, se científicos ou espontâneos, pois só assim poderemos compreender a diferença da educação sistemática na promoção do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, na penúltima coluna da tabela 1, o leitor encontra a nossa análise sobre tais conceitos e de pronto pode identificar que os conteúdos operacionais não foram avaliados sob este critério, pois entendemos que não seria possível identificar o uso de conceitos científicos como mediadores das ações da professora quando ela faz uso

indireto deles. Por exemplo, como poderíamos avaliar se a professora está utilizando o conceito de autodomínio da conduta para mediar as suas ações no momento de organização da atividade de relaxamento? Ainda que tivéssemos planejado uma formação teórica para ela antes da coleta de dados, não seria possível garantir que o conceito científico estivesse de fato mediando as suas ações. Entendemos que esta análise possa ser feita junto com a devolutiva que será oferecida para a professora no final desta pesquisa, pois ela poderá assistir aos vídeos e explicar para a pesquisadora quais os conteúdos operacionais que de fato intentava transmitir, o que permitiria o acesso da pesquisadora aos conceitos mediadores e, então, reconhecê-los como científicos ou espontâneos.

Ainda que esse tenha sido um limite da metodologia aqui adotada, foi possível reconhecer e identificar os conceitos trabalhados pela professora nos conteúdos de natureza teórica, já que estes estiveram explícitos durante as atividades e puderam ser avaliados conforme a sua cientificidade, como nosso leitor também identifica na penúltima coluna da tabela 1 e que está representado no gráfico abaixo.

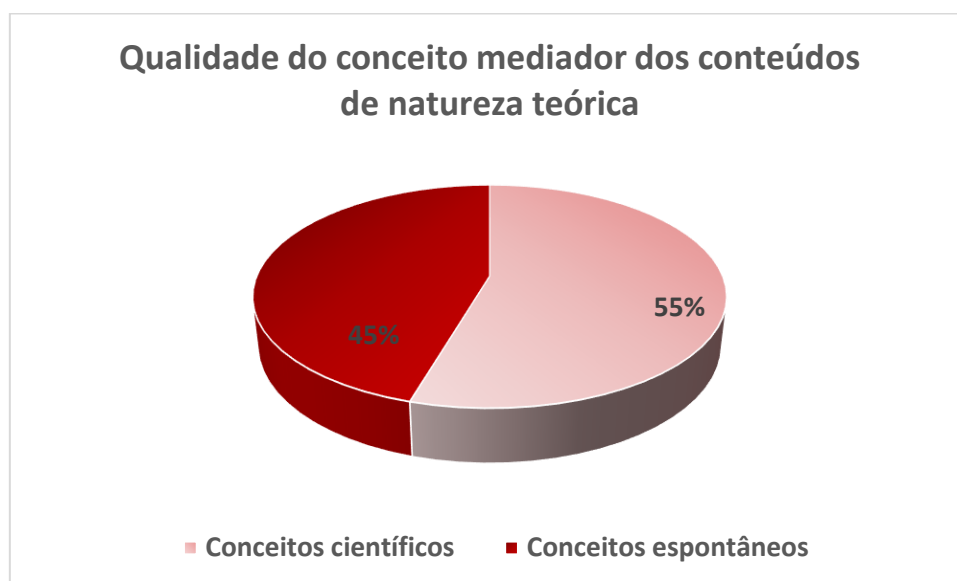


Gráfico 13: Qualidade dos conceitos mediadores dos conteúdos de natureza teórica disponibilizados pela professora.

O gráfico 13 explicita o quanto a educação infantil ainda carece de conceitos científicos, já que em 45% das atividades de formação teórica a professora ainda faz uso de conceitos espontâneos, evidenciando que a formação conceitual científica é secundarizada na educação infantil e tarda a chegar. Ora, se a atividade pedagógica é um meio pelo qual a criança se apropria de signos que promoverão o seu desenvolvimento, e

esses signos são internalizados pela criança na escola, predominantemente pelos conteúdos transmitidos pela professora, então é desejável que os conceitos mediadores dos conteúdos sejam científicos, já que os espontâneos podem ser adquiridos fora da escola.

Retomamos a descrição das atividades na tabela 1 para entendermos o porquê de caracterizarmos os conceitos como científicos ou espontâneos. Os conteúdos *identificação de animais, sequência de numerais, código gráfico, cores e texturas* foram mediados por conceitos científicos, pois são conceitos inseridos em um sistema de conceitos que vão além da aparência do fenômeno. Por exemplo, ao identificar as diferenças dos animais e compreender que o peixe sobrevive na água, a criança está tendo acesso a diferentes categorias de animais, mesmo que ela não compreenda toda a complexidade do conteúdo trabalhado, o conceito transmitido pela professora é científico e incide qualitativamente no desenvolvimento psíquico da criança. Assim também acontece com os demais conteúdos de natureza teórica que identificamos como mediados por conceitos científicos.

Já as atividades que trouxeram os conteúdos *usos e costumes sociais e símbolos nacionais* foram trabalhadas pela professora por meio de conceitos espontâneos, uma vez que nitidamente tiveram como base a experiência prática e pessoal da professora. Os usos e costumes sociais foram trabalhados por meio de uma conversa sobre o que se faz usualmente de dia e de noite, a professora poderia ter explorado mais a fundo o sistema de conceitos que está por trás do dia e da noite, por exemplo, respeitando o nível de abstração das crianças na primeira infância, mostrar profissões que são exercidas à noite enquanto as crianças dormem. Mas não foi o que aconteceu, tendo em vista que a professora se limitou a dizer para as crianças o que pode fazer de dia e o que pode fazer de noite ou ainda com que roupa as crianças devem dormir, conceitos esses que caracterizamos como espontâneos, pois estão presentes no dia a dia da criança, e ela não precisa ir à escola para apreendê-los.

Os *símbolos nacionais* foram mediados por conceitos espontâneos porque a professora não relacionou nenhum outro conceito com a bandeira do país, as crianças somente pintaram a bandeira, o que nos faz classificar essa atividade como mediada por conceitos espontâneos, empíricos.

Propositalmente, não destacamos nos parágrafos acima os valores que identificamos como intencionalmente transmitidos pela professora para analisarmos esses valores com cautela. Primeiro é preciso ressaltar que elencamos os valores como conteúdo

de natureza teórica pela professora, tendo em vista o critério de serem transmitidos diretamente para as crianças. No entanto, quanto à cientificidade dos conceitos que subjazem aos valores de *respeito às diferenças* e *obediência*, entendemos que o primeiro foi transmitido por meio de conceitos científicos, enquanto o segundo por meio de conceitos espontâneos.

O respeito às diferenças individuais vem sendo muito trabalhado e valorizado pela ciência moderna, representando, em última instância, a defesa dos direitos humanos, já afirmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e reafirmados na Constituição Federal Brasileira de 1988. É certo que a necessidade de uma legislação que afirme a igualdade das pessoas para além de qualquer diferença, nos diz que as discriminações e opressões sociais são condutas históricas da humanidade, caso contrário não precisaríamos de lei para garantir igualdade.

Assim, qualquer tipo de discriminação deve sim ser combatida na formação do indivíduo desde a mais tenra idade, como faz a professora na atividade de *contação de história* (atividade 13), ao afirmar para as crianças que, apesar das diferenças físicas, todos são iguais. Sob o nosso ponto de vista, a professora poderia, inclusive, ter explorado mais o tema do respeito às diferenças ao ler a história do “Patinho feio”, trazendo não só as diferenças físicas, mas também as diferenças culturais, religiosas, étnicas, etc. Ao invés de solicitar que as crianças pintassem o próprio “Patinho feio” após a leitura da história, a professora poderia ter distribuído desenhos de crianças de diversas etnias para elas pintarem, assim cada uma utilizaria uma cor de tinta e poderiam observar a diversidade nos desenhos que ficariam expostos para secar. Ou mesmo ter permitido que cada criança pintasse o patinho de uma cor diferente, explicitando as diferenças. Ressaltamos que a qualidade do signo que será disponibilizado para a criança nos importa, pois dele dependerá a qualidade do desenvolvimento psíquico da criança. Ainda assim, entendemos que a professora transmitiu um conceito científico para as crianças ao contar a história do “Patinho feio” e discutir as diferenças com a turma.

No entanto, o valor obediência, transmitido pela professora ao longo da semana, especialmente no momento de colar *adesivos na agenda* (atividade 21), foi mediado por conceitos espontâneos, fruto da experiência empírica da professora, pois ela afirma a necessidade de as crianças serem obedientes em qualquer situação, como se a obediência fosse uma conduta esperada e desejável de qualquer criança.

A palavra obediência, muito utilizada pela professora, tem a sua origem etimológica no latim e significa “escutar com atenção”, mas essa escuta atenta conduz à

ação de obedecer, que pode acontecer de forma passiva ou não. Obedecer implica a subordinação da vontade a uma autoridade, que pode ser tanto uma pessoa, uma ideologia, uma doutrina, uma religião, como pode ser a própria consciência da pessoa. É nessa direção que afirmamos a necessidade de refletirmos mais sobre a obediência antes de tratá-la como uma virtude da criança que deva ser invariavelmente afirmada pela professora.

Considerando que fazemos aqui a defesa de uma educação emancipadora, que forme indivíduos autônomos e capazes de transformar a realidade social, entendemos que a obediência a uma norma que não seja conscientemente eleita pelo indivíduo como necessária para o bem comum não seja um valor desejável. A obediência que ensina a criança a não pensar, a não refletir e simplesmente subordinar sua vontade a uma regra externa contribui com a adaptação do sujeito ao *status quo*, com a sua submissão ao conjunto de valores e normas preconizado pela lógica neoliberal vigente e que em nada contribui para a construção de *outra sociedade*, de *outro modo de produzir a vida coletiva*, que traga como esteio os valores e necessidades verdadeiramente humanos.

Para desenvolvermos o senso crítico no indivíduo desde a educação infantil, entendemos que seja preciso trabalhar a obediência das crianças por outro ponto de vista. Podemos ajudar as crianças a compreenderem a necessidade de regras para o *bem comum*, para a qualidade da vida coletiva, o que significa não as submeter a todas as determinações sociais, especialmente quando estas servem para a manutenção da ideologia dominante ou para o falseamento da realidade.

Assim, entendemos que a professora poderia repensar suas posturas quando toma, em diversas atividades, a obediência como uma virtude natural e desejável da criança. O *adesivo na agenda* às sextas-feiras é a atividade que mais representa essa conduta, já que só ganha o adesivo na agenda a criança que “se comportou” ou que a obedeceu ao longo da semana, de forma que o adesivo é usado para controlar as ações das crianças durante a semana. Seria interessante se a professora valorizasse a obediência em função dos colegas, por exemplo, ela poderia explicar que ao obedecer à professora, a criança estará colaborando para que todas as crianças desempenhem bem a atividade proposta. Ou seja, a obediência, nesse caso, seria um valor associado ao bem comum do grupo, e não à necessidade de ser “bonzinho” ou para ganhar um adesivo na agenda.

Evidencia-se, com o exposto, que o domínio teórico da professora está sendo mediado, em alguns momentos, por conceitos espontâneos, o que pode ser fruto de sua ainda incipiente formação acadêmica. Afirmamos, novamente, que cabe à escola

transmitir conceitos científicos, já que os espontâneos estão postos em nosso cotidiano. Certamente, ao comunicar-se com as crianças ao longo da semana, a professora está transmitindo a elas, por meio dos significados das palavras, a sua concepção de mundo, e este é o motivo pelo qual nos importa a formação do professor. O que se fala para as crianças é de suma importância para a qualidade de seu desenvolvimento psíquico, e se o professor não dispõe de domínios teóricos mediados por conceitos científicos, não há como transmitir às crianças o que ele não tem.

Feitas essas considerações podemos avaliar as atividades pedagógicas organizadas pela professora conforme a sua possível incidência nas categorias de análise do desenvolvimento da criança, como evidencia a última coluna da tabela 1. É certo que as atividades pedagógicas incidem em diversas áreas do desenvolvimento global da criança ao mesmo tempo, motivo pelo qual torna-se impossível afirmarmos que determinada atividade promoveu o desenvolvimento em uma área específica. No entanto, se não considerarmos que algumas atividades potencialmente agem mais direcionadas para uma área do desenvolvimento do que para outras, também não seria possível um planejamento pedagógico que vislumbrasse o desenvolvimento global da criança.

Nesta direção, é possível avaliar primeiramente o desenvolvimento da fala das crianças, e verificar que em todas as atividades elencadas na tabela 1 a professora falou com as crianças e estimulou que elas falassem com ela. A cada palavra que a professora ensina e transmite o significado à criança, ela está necessariamente agindo no desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança. Transmitir os reais significados das palavras é agir na zona de desenvolvimento iminente e potencializar o curso do desenvolvimento do pensamento desde a infância.

Como apresentado no capítulo 02, concordamos com Pasqualini (2010) sobre a necessidade de se promover o desenvolvimento do pensamento empírico para formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico. Ou seja, à medida que a professora transforma as imagens captadas pelas crianças em expressões verbais, ela está possibilitando a construção do conhecimento imediato da realidade, que é tarefa do pensamento empírico, e, com isso, está formando as necessárias bases para o pensamento teórico, que, superará o empírico à medida que o indivíduo estabelecer as conexões e relações entre as imagens.

Houve momentos, como nosso leitor pôde observar na descrição das atividades, que a professora faz com que todas as crianças respondam às perguntas, não deixando ninguém sem falar, e também ensina às crianças que é preciso esperar a sua vez de falar,



ouvindo o colega. Esses momentos, em nosso ponto de vista, são muito importantes para o desenvolvimento da fala das crianças, bem como promove o desenvolvimento do autodomínio da conduta, já que elas devem controlar o impulso primitivo de agir imediatamente ao sensorio-perceptual.

Quanto ao desenvolvimento do autodomínio da conduta, podemos afirmar que todas as atividades que foram orientadas pela professora incidem sobre este aspecto do desenvolvimento global das crianças, uma vez que as situações sistematizadas de aprendizagem exigem que a criança se submeta às orientações da professora e não da imediaticidade de seu campo perceptual. Cabe retomarmos que tal desenvolvimento da criança depende da mediação do adulto, uma vez que o desenvolvimento se dá primeiro no plano intersíquico para depois interiorizar-se e tornar-se intrapsíquico.

O autodomínio da conduta é uma categoria de suma importância para o professor compreender que, ao organizar atividades e propor tarefas às crianças pequenas, ele está dando início ao que há de mais fundamental no desenvolvimento humano, que é a possibilidade de controlar o seu próprio comportamento. Enfatizamos essa análise tendo em vista o diálogo com os modelos informais de educação, que trazem em seus métodos o pragmatismo e o espontaneísmo do professor, de modo que ele somente acompanhe o desenvolvimento. Ora, como já afirmado anteriormente, há que se ensinar para promover o desenvolvimento e não esperar o desenvolvimento acontecer para ensinar.

Tais ações da professora vão ao encontro do que Pasqualini (2010) pontuou como um dos princípios para o ensino na educação infantil, o de criar condições para a superação gradual do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo infantil e promover o desenvolvimento do autodomínio da conduta, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Há que se reafirmar ainda, que, ao promover o desenvolvimento do autodomínio da conduta, a professora incide, em última instância, na promoção de uma vida mais saudável para as crianças, que, quando adultos, terão melhores condições de agir intencionalmente na realidade.

Quanto aos domínios psicomotores, pode-se verificar na tabela 1 algumas atividades pedagógicas com maior incidência sobre eles, atividades que promovem o desenvolvimento de novas habilidades motoras, ou seja, novos movimentos voluntários com o próprio corpo, e são bem trabalhadas pela professora ao longo da semana. Entendemos que nos momentos de atividades livres no parque, a professora poderia, inclusive, explorar mais os domínios psicomotores, organizando brincadeiras com as

crianças que exigissem novos movimentos, como passar dentro de pneus, subir e descer dos brinquedos, etc., ampliando ainda mais as conquistas psicomotoras das crianças.

As atividades pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento de ações miméticas e de ações lúdicas também poderiam ser mais exploradas pela professora, tendo em vista serem estas as neoformações que adentram o jogo de papéis, que conduzirá o desenvolvimento da criança no próximo período do desenvolvimento. Conforme a tabela 1, somam-se 3 (três) momentos em que a professora orientou as crianças a realizarem ações miméticas, quais sejam: sons de animais (atividade 4), pintura na apostila (atividade 5) e contação de histórias (atividade 13). E os momentos de atividades pedagógicas que incidiram sobre as ações lúdicas somam-se 4 (quatro): contação de histórias (atividade 13), o tanque de areia (atividade 24), o brincar de casinha (atividade 30) e as brincadeiras livres na brinquedoteca (atividade 29).

Ao organizar atividades pedagógicas que requeiram a objetivação de ações lúdicas, a professora estará criando na criança novas necessidades, que poderão converter-se em novos motivos para a atividade, o que também foi sistematizado por Pasqualini (2010) como um princípio do ensino na educação infantil. É nessa direção que afirmamos a ampliação dessas atividades pedagógicas para o grupo de crianças na primeira infância, o que seriam ações direcionadas para a zona de desenvolvimento iminente.

Já as atividades pedagógicas que direcionam a formação da atividade objetal-manipulatória foram trabalhadas pela professora, conforme a tabela 1, em muitas atividades pedagógicas. Entendemos que estas atividades foram bem direcionadas pela professora, que aproveitou ser esta a atividade-guia na primeira infância para explorar a formação de novas formações psíquicas por meio da aprendizagem das funções sociais dos objetos.

Ao garantir a organização de atividades pedagógicas que direcionam a formação da atividade objetal-manipulatória, a professora possibilita o desenvolvimento de novas formações psíquicas por meio da aprendizagem das funções sociais dos objetos. No entanto, não basta promover o desenvolvimento de ações subordinadas às suas finalidades, há que se articular as ações com o motivo da atividade que está na iminência de surgir com as ações lúdicas, qual seja, a participação da criança na vida do adulto e a compreensão do mundo ao seu redor. Explorar com as crianças que os objetos têm a sua função social, mas que são utilizados por pessoas, e ensinar estas relações sociais para as

crianças por meio do jogo de papéis, seria uma contribuição fundamental da professora para o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária.

Ao pontuarmos a incidência das atividades pedagógicas nos processos globais de desenvolvimento psíquico das crianças, entendemos serem estes domínios operacionais de extrema importância para os professores de educação infantil que desejem contribuir com a formação emancipadora das crianças. Atividades que guiam os períodos de desenvolvimento, autodomínio da conduta, domínios psicomotores e lei genética do desenvolvimento cultural são conteúdos fundamentais para o professor promover o desenvolvimento psíquico na educação infantil.

Por fim, cabe trazermos ao nosso leitor alguns momentos das transcrições das imagens coletadas em que a professora, ao mediar eventuais conflitos entre as crianças, separa-as, colocando-as para brincar sozinha. Um exemplo emblemático dessa análise aconteceu durante a atividade 22, na qual as crianças estavam manipulando massinha. A professora distribuiu uma cor para cada criança e disponibilizou objetos para que elas moldassem as massinhas. No decorrer da atividade, as crianças começaram a querer manipular também as massinhas dos colegas, que eram de cor diferente, o que gerou conflitos entre a turma, já que uma criança não queria que a outra pegasse a sua massinha. A professora, então, orientou que era para cada criança usar somente a sua cor.

Ao impedir que as crianças trocassem as cores para evitar os conflitos, a professora contraria um dos princípios por nós defendidos para o ensino na educação infantil, qual seja, o de promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança na direção da formação de atitudes anticapitalistas. Separando as crianças para evitar conflitos a professora transmitiu a mensagem de que brincar junto com o colega é uma tarefa conflituosa e que, sendo assim, é melhor brincar sozinho, reforçando o individualismo tão presente em nossa sociedade. Neste momento, ela perdeu a chance de ensinar para as crianças que brincar junto pode ser muito melhor desde que haja respeito e que não briguem pela massinha. Sob o nosso ponto de vista, ela poderia, inclusive, incentivar que as crianças trocassem suas cores, formando novas cores e novas modelagens juntos.

Chegamos ao final do capítulo 03 tendo cumprido parte dos objetivos desta tese, o de analisar o desenvolvimento de um indivíduo que representa um grupo de crianças na Primeira Infância com os princípios do método Materialista Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural. Ao analisar o desenvolvimento da criança, pudemos compreender como as atividades pedagógicas incidem sobre tal desenvolvimento, ou seja,

por meio de nossa unidade de análise foi possível trazer também às análises o ensino que está oculto ao desenvolvimento real das crianças.

Cabe agora, para atingirmos o objetivo principal desta tese, citarmos elementos que possam auxiliar o professor a realizar essa mesma avaliação do desenvolvimento das crianças em seu dia a dia, como forma de promover, inclusive, o máximo desenvolvimento possível nessa etapa da vida. Tarefa esta que será realizada no próximo capítulo.

## Capítulo 04: Elementos orientadores para uma análise do desenvolvimento da criança na Primeira Infância

Após trazermos ao leitor, no capítulo anterior, um modelo de aplicação da Psicologia Histórico-Cultural na análise do desenvolvimento de uma criança na Primeira Infância, cabe neste quarto e último capítulo concluirmos os objetivos dessa tese à medida que objetivamos sistematizar aqui elementos que nortearão o professor a realizar essa mesma análise em seu cotidiano e, por meio dela, direcionar as atividades pedagógicas para promover o desenvolvimento em suas máximas possibilidades. Assim como apresentamos também uma folha de registros (apêndice 3) que auxilia o professor na tarefa aqui proposta.

Os elementos que serão aqui apresentados já foram discutidos ao longo da tese e somam-se aos conteúdos operacionais de domínio do professor, uma vez que trazem conhecimentos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural como instrumentos para o professor analisar o desenvolvimento das crianças dentro das instituições de ensino. Sendo assim, ressaltamos ser este um momento de sistematização para que o professor compreenda de forma global os elementos que nortearam a metodologia utilizada no capítulo 03 e possa superar, por meio dela, os modelos informais e assistemáticos de educação infantil.

O primeiro destaque que fazemos é trazer a atividade da criança como unidade de análise do desenvolvimento, uma vez que carrega em si a tríade *desenvolvimento-aprendizagem-ensino*. Foi analisando a atividade da criança que pudemos, no capítulo 03, compreender o seu desenvolvimento real e iminente, e, olhando para as atividades pedagógicas organizadas pela professora, pudemos analisar tanto o potencial das situações de aprendizagem para transmitir conteúdos de ensino científico às crianças como foi possível identificar os domínios teóricos e operacionais que caberiam à professora para organizar tais atividades.

Ressaltamos que a tríade *desenvolvimento-aprendizagem-ensino* se ancora na dialética *singular-particular-universal*, uma vez que nosso objeto de estudo é um fenômeno singular que carrega em si dimensões particulares e universais. O desenvolvimento da criança que elencamos como representativa do grupo, será sempre *singular*, único e não repetível, porém o mesmo não se dá sem mediações *particulares*, que representam, nesse caso, as situações de aprendizagem que a criança está submetida. Tais mediações particulares se interpõem entre o desenvolvimento singular da criança e

os conteúdos de ensino, *universais*, necessários para promover o desenvolvimento em suas máximas possibilidades.

Apresentamos na ilustração abaixo (figura 4) o movimento da análise aqui realizada, vislumbrando que nosso leitor possa visualizar a unidade entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino, assim como possa utilizar esta ilustração como referência para qualquer análise do desenvolvimento da atividade da criança dentro de instituições de ensino.

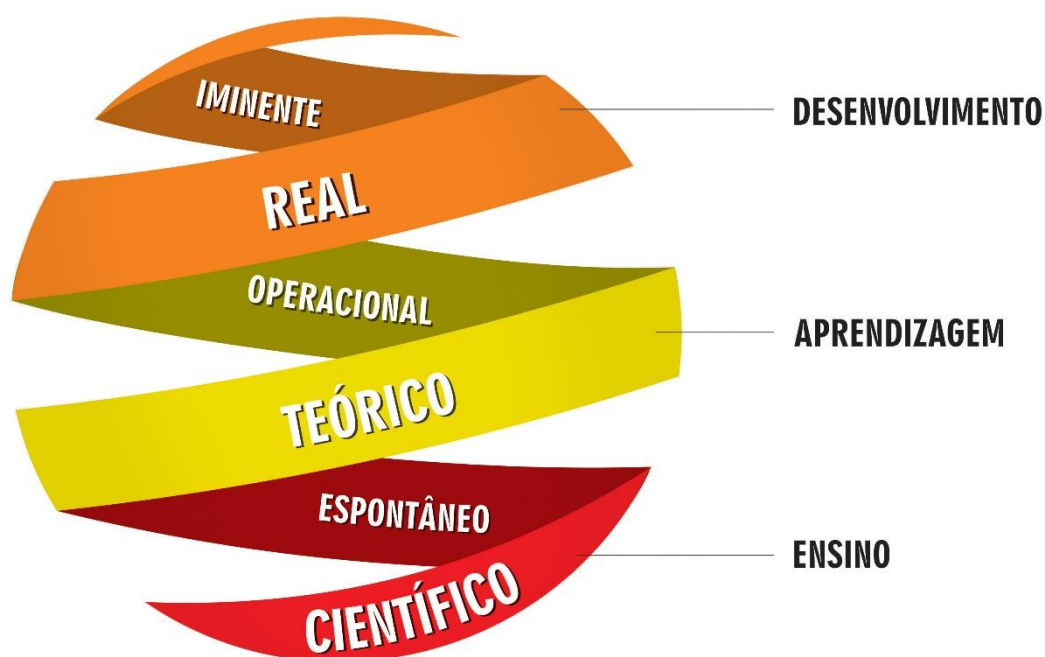


Figura 4: esquema representativo da unidade *desenvolvimento-aprendizagem-ensino* utilizada como recurso metodológico na análise do desenvolvimento global da criança dentro de instituições de ensino.

O leitor pode observar de pronto que a escolha das cores para essa ilustração não foi casual, uma vez que a cor laranja aparece representando o desenvolvimento por ser uma cor secundária às primárias vermelho e amarelo, ou seja, o laranja se forma pela união do amarelo, que representa as situações de aprendizagem, e do vermelho, que representa os conteúdos de ensino. Dessa forma, procuramos transmitir também pelas cores a ideia da unidade do desenvolvimento com os processos de ensino organizados por mediações de aprendizagem.

Outro aspecto a ser observado na ilustração refere-se à sua dupla face, que permite visualizarmos os conceitos já trabalhados ao longo do capítulo 02. Assim, temos em vermelho os conceitos científicos ou espontâneos como mediadores dos conteúdos de ensino, em amarelo os domínios operacionais e teóricos que a professora dispõe para organizar as situações de aprendizagem, e em laranja o desenvolvimento real e iminente, como contrários internos ao desenvolvimento global da criança.

Dessa forma, para procedermos a análise no capítulo 03, colocamos ênfase em cada um dos elementos da tríade em momentos diferentes, sem perder de vista a unidade das três dimensões, o que nos permitiu acessar o que se oculta ao desenvolvimento aparente. Num primeiro momento destacamos o desenvolvimento da criança, para o qual é preciso a clareza de que qualquer análise do desenvolvimento infantil dentro das instituições de ensino começa com a observação do que a criança faz, ou seja, das *operações* da criança. Foi a partir desta observação (descrita nas transcrições das filmagens e codificadas em episódios comportamentais) que garantimos o primeiro contato com a realidade, ainda pseudoconcreta, mas que nos permitiu um mapeamento inicial do que a criança é capaz de fazer sozinha e com a ajuda da professora, assim como observamos a frequência com que desempenhou tais operações.

No entanto, somente observar a descrição e a frequência das ações da criança não nos permite nenhuma análise se não tivermos um parâmetro para avaliar. É nesse sentido que afirmamos os conhecimentos produzidos pelo Materialismo Histórico-Dialético e pela Psicologia Histórico-Cultural como referência para a análise do desenvolvimento infantil. Foram os conteúdos trabalhados nos capítulos 01 e 02 desta tese que orientaram o nosso olhar para o desenvolvimento da criança, e com eles pudemos compreender quais operações incidiam sobre semelhantes processos em seu desenvolvimento global, e assim, destacamos as categorias de análise apresentadas no gráfico 2, as quais retomamos brevemente para a síntese do leitor:

- Comunicação perceptomotora e afetiva: resquícios do primeiro ano de vida representativos da unidade percepção-afeto-ação;
- Domínios psicomotores: movimentos corporais da criança;
- Desenvolvimento da fala: formação da linguagem e requalificação das demais funções psíquicas;
- Autodomínio da conduta: quebra da unidade percepção-afeto-ação pela mediação de signos;

- Objetal-manipulatória: atividade-guia na primeira infância por meio da qual todos os processos psíquicos neste período se desenvolvem e que gestará o jogo de papéis;
- Ações miméticas: imitações que a criança realiza e possibilitam o surgimento das ações lúdicas;
- Ações lúdicas: desenvolvimento iminente nesse período que sinaliza o surgimento incipiente do jogo de papéis.

As categorias de análise desta pesquisa são um instrumento importante para o professor utilizar como eixo de suas análises do desenvolvimento, pois são representativas do desenvolvimento global de uma criança que apresentou um nível satisfatório de desenvolvimento para a Primeira Infância, o que significa dizer que a criança analisada realizou ações representativas do escopo esperado para o período em relevo. Entendemos que as diferentes situações de aprendizagem, representativas das particularidades de cada instituição, promoverão diferenças na frequência de ocorrência das operações, mas não vislumbramos que alguma criança na primeira infância possa realizar operações que sejam representativas de outros processos do desenvolvimento que não estejam contemplados em tais categorias de análise. Em outras palavras, as categorias de análise são representativas dos fenômenos e processos psicológicos que estão em desenvolvimento com base na atividade-guia da Primeira Infância, os quais irão modificar-se com as mudanças na atividade social da criança, que conduzirão o indivíduo a novos períodos do desenvolvimento.

Sendo assim, tendo as categorias como eixo da análise do desenvolvimento da criança, cabe compreendermos que dentro de cada categoria estão contidas ações representativas do desenvolvimento real, e ao mesmo tempo, do desenvolvimento iminente. Assim, novamente chamamos a atenção de nosso leitor para a ilustração acima apresentada, que traz o real e o iminente como contrários internos, ou seja, as ações que a criança realiza nos apontam, a todo momento, o que ela já faz sozinha, e também o que está por vir no desenvolvimento. Por exemplo, dentro da categoria de *ações lúdicas* temos ações de desenvolvimento real da criança, como quando imita adultos, e temos outras ações que só apareceram nas transcrições com a mediação da professora, como brincar de “casinha”, o que nos indica a iminência da formação do jogo de papéis.

É evidente que no cotidiano de trabalho do professor não há espaço para uma análise quantificada das operações das crianças, como fizemos neste trabalho, e nem seria



essa a nossa proposta, mas entendemos que seja de suma importância que o professor observe as operações da criança e consiga categorizá-las dentro dos processos globais de desenvolvimento psíquico. A partir dessa análise, o professor poderá identificar a face real e a face iminente do desenvolvimento, organizando situações de aprendizagem que promoverão neoformações psíquicas.

Após uma análise do desenvolvimento real e iminente da criança, passamos num segundo momento em nosso modelo de análise (capítulo 03) às atividades pedagógicas, para as quais levamos em conta os aspectos destacados na tabela 1: de que forma as atividades incidem nas categorias de análise; quais os conteúdos teóricos e operacionais requeridos ao professor; e quais os conceitos (científicos ou espontâneos) que medeiam os conteúdos teóricos e operacionais.

Ao compreender a qualidade dos conceitos que estão sendo transmitidos para as crianças, o professor estará analisando a universalização de seu desenvolvimento, que, quando mediado pelo ensino sistemático de conceitos científicos, pode ser promovido em suas máximas expressões. Em outras palavras, reiteramos que é por meio do ensino de conceitos científicos para todas as crianças que estão dentro das instituições de ensino que garantimos a qualidade da educação sistematizada e conseqüentemente a máxima promoção do desenvolvimento nesse tempo histórico. E, sob esse ponto de vista, pudemos observar que, mesmo que o desenvolvimento da criança esteja adequado ao período de desenvolvimento em estudo, o ensino oferecido para esse grupo de crianças ainda carece de sistematização e qualidade universal, uma vez que identificamos 45% de conceitos espontâneos sendo transmitidos pela professora.

Destacamos abaixo uma lista de perguntas que levam nosso leitor a seguir o percurso da análise aqui defendida:

1. O que a criança está fazendo?
2. Quais as *operações* e quais as *ações*?
3. Com que frequência ela realiza essas *ações*?
4. De qual categoria de análise essas *ações* são representativas?
5. Ela está fazendo sozinha?
6. Para quais *ações* ela precisa da ajuda do professor?
7. Qual processo psicológico está na iminência de desenvolver-se com as *ações* que requerem a ajuda do professor?
8. Por meio de quais atividades pedagógicas o professor pode transformar as *ações iminentes* em *ações reais*?

9. As atividades pedagógicas planejadas incidem nos processos de desenvolvimento contidos em quais categorias de análise?
10. Quais os conteúdos que o professor precisa transmitir diretamente para as crianças (representativos dos domínios teóricos)?
11. De quais conteúdos o professor precisa utilizar-se como mediadores de suas ações para promover o desenvolvimento da criança (representativos dos domínios operacionais)?
12. Quais os conceitos que medeiam as ações pedagógicas do professor?
13. Esses conceitos são espontâneos ou científicos? O que a ciência já produziu relacionado ao conteúdo que o professor está trabalhando com a criança?

Ao responder a estas perguntas estamos buscando as múltiplas determinações do desenvolvimento da criança dentro das instituições de ensino e elevando a nossa análise na direção da compreensão do fenômeno em sua *totalidade*. Cabe ressaltarmos novamente que o desenvolvimento global da criança é um fenômeno em processo de desenvolvimento, e não um produto pronto e acabado, e esta é, inclusive, a dificuldade de nosso objeto de estudo, que nos traz as categorias da lógica dialética também como elementos indispensáveis à uma análise do desenvolvimento humano, já que permite a captação da realidade em seu constante *movimento*.

*Totalidade, contradição*<sup>35</sup> e *movimento* são as categorias da lógica dialética que estão presentes na análise do desenvolvimento humano como um processo mediado pelas situações de aprendizagem que o promovem. A realidade está em movimento, e por isso não é possível captá-la utilizando somente recortes lógico-formais. Não estamos negando a importância da lógica formal, uma vez que também a utilizamos em nosso modelo de análise, mas a sua superação por incorporação é condição para compreendermos a totalidade do fenômeno.

O movimento da realidade está contido nas próprias categorias de análise desse estudo, uma vez que identificamos processos já desenvolvidos, que foram tratados como conquistas do primeiro ano de vida e inseridos na categoria de *comunicação perceptomotora e afetiva*, identificamos também a categoria que guia o desenvolvimento na primeira infância, *objetal-manipulatória*, assim como trouxemos a categoria que se

---

<sup>35</sup> A *contradição* aqui refere-se à unidade entre os processos psíquicos elementares e os signos — mediadores culturais do desenvolvimento transmitidos pelo ensino.

desponta como iminente, sendo gestada na objetual-manipulatória e prestes a guiar o desenvolvimento no próximo período do desenvolvimento, as *ações miméticas* e as *ações lúdicas*. Cabe ressaltar que as demais categorias são representativas dos processos e fenômenos psicológicos em evidência na primeira infância, quais sejam: *domínios motores, autodomínio da conduta e desenvolvimento da fala*.

O movimento de abstração do pensamento e ação na realidade concreta também precisam ser ressaltados, já que toda análise parte de uma realidade pseudoconcreta e busca nas abstrações teóricas elementos mediadores para novas atuações, num constante processo dialético de construção do conhecimento e da verdade. Dessa forma, defendemos aqui a sólida formação dos professores de educação infantil, para que possam organizar as atividades pedagógicas com base em suas análises teóricas e planejar sistematicamente o ensino de conteúdos científicos para a criança já desde o nascimento. Organizar o ensino com base nos níveis de desenvolvimento da criança é uma importante tarefa para promover tal desenvolvimento em suas máximas possibilidades, tarefa esta com a qual vislumbramos contribuir.

Como já afirmado desde o início desse trabalho, é o ensino que promove o desenvolvimento, e as conquistas do desenvolvimento infantil estarão aparentes enquanto o ensino destaca-se como essência do desenvolvimento. Eis a grande contribuição do método materialista-dialético para a avaliação na educação infantil.

Dessa forma, esperamos que a tríade *desenvolvimento-aprendizagem-ensino* e as categorias da lógica dialética (*totalidade, contradição e movimento*) tragam elementos orientadores para a análise do desenvolvimento da atividade da criança dentro de instituições de ensino. Entendemos que o percurso que realizamos em nossa análise possa ser utilizado como referência para o professor analisar o desenvolvimento das crianças na Primeira Infância, assim como planejar atividades pedagógicas que de fato incidam na área de desenvolvimento iminente das mesmas.

## Considerações Finais

Iniciamos as considerações finais dessa tese trazendo ao leitor uma citação de Konder (1992), na qual ele nos provoca a refletir sobre a necessidade de revermos constantemente os nossos conceitos e a nossa compreensão de mundo para garantir que eles de fato nos instrumentalizem para a compreensão da realidade que nos cerca. Nas palavras do autor:

Estamos todos, por mais resolutamente revolucionárias que sejam nossas disposições subjetivas, vulneráveis a impregnações conservadoras sutis. Temos medo de assumir todos os riscos inerentes à autotransformação. Como poderíamos alterar tranquilamente as bases da construção teórica que faz de nós aquilo que somos? A palavra “alterar” vem do latim *alter*, o *outro*. Quem empreende um ajuste de contas com as suas convicções e decide alterar seus conceitos corre o risco de virar outro, de perder sua identidade. É compreensível que a mudança nos assuste. O saudoso Hélio Pellegrino, com sua autoridade de psicanalista, nos advertia para não subestimarmos o conservadorismo que existe dentro de cada um de nós. “Mudar é correr o risco de morrer”, dizia Hélio. E constatava que, por isso, os neuróticos se aferram à neurose deles, que os faz sofrer, mas já é uma velha conhecida... Se queremos *crescer*, precisamos evitar a tentação de nos aferrar a modos de sentir e de pensar que estão funcionando mal, precisamos fazer um esforço cansativo, difícil, incômodo, no sentido de abrir nossas cabeças para a aventura de pensar o *novo*. E esse esforço passa por uma reflexão impiedosamente crítica a respeito do caminho percorrido. Estamos sendo desafiados a reexaminar nosso patrimônio teórico, nosso instrumental conceitual. (KONDER, 1992, p. 14)

O autor escreve essas palavras no livro *O Futuro da Filosofia da Práxis*, em que faz uma análise crítica da construção do conhecimento marxista e apresenta elementos dessa teoria que sobreviveram ao tempo e ainda se fazem necessários para a compreensão da realidade em nosso contexto histórico. Destacamos tal citação neste momento do trabalho com o intuito de compreendermos que este é o papel da ciência, qual seja, o de renovar-se pela constante reflexão de seus próprios métodos, pela crítica do caminho percorrido, para não correremos o risco de nos deixarmos impregnar por ideias sutilmente conservadoras.

É nesta direção que entendemos que o objetivo desta pesquisa foi cumprido, uma vez que demonstramos que o Materialismo Histórico-Dialético fornece parâmetros para

uma avaliação científica do desenvolvimento infantil a serviço de práticas pedagógicas que o promovam. Não estamos usando um canhão para matar uma formiga. Ao contrário disso, o referido Método nos capacita a desvelar a essência a partir da aparência do desenvolvimento, trazendo as múltiplas determinações do nosso objeto de estudo. Assim também o referido Método coloca o professor em sua legítima posição de ensinar, de ser professor, trazendo a renovação necessária à Educação Infantil, que, em nossa concepção, ainda se encontra fortemente vinculada a antigas formas de funcionar que não são suficientes para captar a realidade em seu movimento.

Dessa forma, nos capítulos 01 e 02 dessa tese trouxemos, respectivamente, os fundamentos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, os quais subsidiaram nosso modelo de análise do desenvolvimento de um indivíduo representativo, no capítulo 03. O processo de desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos de idade foi o nosso objeto de estudo e, por meio deste, chegamos aos elementos metodológicos para uma análise científica do desenvolvimento, que foi sistematizada no capítulo 04.

Com a análise realizada, entendemos que o desenvolvimento da criança escolhida como representativa do grupo observado encontra-se dentro do esperado para a faixa etária, sendo então um desenvolvimento satisfatório. No entanto, quando analisamos os processos pedagógicos, entendemos que estamos longe de oferecer o melhor ensino para as crianças, uma vez que identificamos alta frequência de conceitos espontâneos como mediadores dos conhecimentos da professora e não identificamos nas ações da mesma a intencionalidade de atuar na área de desenvolvimento iminente.

Mas esta afirmação certamente não se limita à escola em que coletamos dados, assim como não é responsabilidade individual da professora que analisamos. Afirmá-lo seria incorrer no erro de culpabilizar o indivíduo por um processo que é social e consequência da forte presença de modelos assistemáticos na educação infantil. Por isso, desde o início da tese estamos afirmando que nosso embate é com tais modelos de educação, que retiram do professor o papel de ensinar já desde os anos iniciais da Educação Infantil, sem considerar que do ensino depende o desenvolvimento das crianças em suas máximas expressões.

Afirmar a necessidade de promovermos o máximo desenvolvimento possível dentro de um contexto histórico específico é uma questão importante para a teoria histórico-cultural, pois trata-se de tomar como parâmetro o que é tido como excelência em desenvolvimento e ensino num determinado momento e ao menos lutar para que todas

as crianças possam ter acesso a tais procedimentos. Ao menos lutar significa compreender que, numa sociedade de classes, o acesso às apropriações humano-genéricas dar-se-á de forma desigual, e os procedimentos de ensino e de aprendizagem disponibilizados para o desenvolvimento infantil serão diferentes em uma escola para ricos e em uma escola para pobres<sup>36</sup>. O próprio site do sistema Positivo (material utilizado pela escola analisada) não nos deixa enganar, quando explicita que há linhas diferentes de apostilas para as escolas particulares e para as escolas públicas<sup>37</sup>, ou seja, mesmo com as prefeituras comprando o material desses grandes sistemas de ensino, os mesmos oferecem uma linha diferenciada ao ensino público.

Cabe ressaltar, antes que o leitor se questione, que não estamos afirmando aqui que o desenvolvimento psíquico dos ricos será melhor que dos pobres. Não se trata de um julgamento de valor, mas estamos, sim, afirmando que há uma diferença significativa no acesso aos melhores recursos pedagógicos já desde a Educação Infantil, e que esta diferença contribui para a manutenção da ordem social vigente, a qual camufla as diferenças sociais com o discurso ideológico da meritocracia.

À medida que compreendemos que a formação do psiquismo se dá em unidade com as particularidades com que a criança acessa o conhecimento universal, fica evidente que as máximas expressões desse desenvolvimento serão dadas pela mediação de particularidades que representem o que de melhor a humanidade já produziu na área pedagógica. Além disso, sabemos que nossas escolas de Educação Infantil estão longe de garantir um ensino de excelência, não só pelo sucateamento da educação, mas também pela ineficiência dos modelos assistemáticos tão presentes nessas instituições. Ainda que nossas crianças se desenvolvam dentro do esperado para o período e de modo satisfatório, somente uma pequena parcela da população tem acesso a um ensino de qualidade.

No entanto, esta não é uma ideia que nos imobiliza, pois não devemos deixar de ensinar somente por estarmos ainda longe de atingir o que esperamos ser melhores condições de ensino. Além de garantir a entrada das crianças na escola, precisamos também lutar pela qualidade do processo educativo, e é a serviço dessa luta que essa tese se coloca. O fato de ainda faltar muito não nos furta do dever de caminhar na construção de melhores condições para as crianças que estão por vir, na direção de uma sociedade justa e humana.

---

<sup>36</sup> Quando nos referimos à pobreza, trata-se da ausência do supérfluo, que se difere de uma situação miserável, na qual não se tem o necessário.

<sup>37</sup> A diferença se dá pela desatualização do material que é oferecido para as escolas públicas.

Sabemos que o marxismo precisa sair de dentro dos muros da universidade e de fato se efetivar como práxis no cotidiano da escola. Em outras palavras, o marxismo precisa “pisar no chão da escola” e também renovar-se, como toda ciência. É nessa direção que esperamos continuar nossas pesquisas com o intuito de operacionalizar os procedimentos investigativos aqui adotados como forma de auxiliar o professor de educação infantil comprometido com a promoção do desenvolvimento humano. Assim como objetivamos realizar pesquisas longitudinais com atividades pedagógicas que incidam sobre as áreas do desenvolvimento aqui destacadas nas categorias de análise, objetivos que não foram possíveis de serem atingidos com os limites dessa tese de doutorado.

## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

CHEROGLU, S. *Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP Campus de Araraquara, 2014.

COGGIOLA, O. Ideologia, Materialismo e Dialética. In: JINKINGS, I.; NOBILE, R. (orgs) *Mészáros e os desafios do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

DAMASCENO, B. O desenvolvimento das funções corticais superiores. In: MOURA-RIBEIRO, M. V.; GONÇALVES, V. M. G.. *Neurologia do desenvolvimento da criança*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2006.

DAVÍDOV, V. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico. Investigación psicológica teórica e experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan. 2006.

DUARTE, N. Porque é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas – SP: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 203-221.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, n. 18, 2001.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, vol. 21, n. 71, p. 79-115, 2000.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, set./dez., 2010.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.) *La Psicología evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.



ELKONIN, D. Desarrollo psíquico del niño desde El nacimiento hasta El ingreso em La escuela. In: SMIRNOV, A. A. et.al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969. Cap. XIX. p. 504-522.

FLEER, M. Usando observações de vídeos digitais e tecnologias de informática em uma abordagem histórico-cultural. In: HEDEGAARD, M.; FLEER, M. *Studying Children – a cultural-historical approach*. Open university press: England, 2008.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KONDER, L. *O que é dialética?*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

LAZARETTI, L. *Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil*. Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP campus de Assis, 2008.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo-SP: Editora Moraes LTDA, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad Conciencia Personalidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTISKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora, 2001.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: SHUARE, M. (Org.) *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274 - 297.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicología*. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LUCRECIO. *De la naturaliza de las cosas*. Edición de Augustín García Calvo. 8ª edición. Madrid: Catedra Letras Universales, 2015.

MAGALHÃES, G. M.; MESQUITA, A. M. O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana. *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 01, p. 266-279, jan./abr. 2014.

MAGALHÃES, G. M. *Análise da atividade da criança no primeiro ano de vida*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP Campus de Araraquara, 2011.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. A análise histórico-cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A educação infantil e suas interfaces formais e informais. In: BIZELLI, J. L.; SOUZA, C. B. G. (orgs) *Caminhos para a escola inclusiva*. São Paulo – SP: Cultura Acadêmica, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MESQUITA, A. M. *A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP Campus de Araraquara, 2011.

MORAES, M. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de educação*, vol. 14, 2001.

NOVACK, G. *As origens do materialismo*. São Paulo/SP: Sundermann, 2015.

NOVACK, G. *Introdução à lógica marxista*. Buenos Aires: Ediciones Pluma. Tradução de Anderson R. Félix. Belém, 1993.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.;

ABRANTES, A. A.; FACCI, M. D. G. (orgs.) *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice*. No prelo, 2016.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Filosofia e Letras. UNESP campus de Araraquara, 2010.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo – SP: Casa do Psicólogo, 2008.

POLITZER, G. *Princípios elementares de filosofia*. Tradução Silvio Donizete Chagas. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas – SP: Autores associados, 2012.

ROJAS, L. Q.; SOLOVIEVA, Y. *Avaliação das neoformações psicológicas da idade pré-escolar*. Tradução de Caio Morais e Jamile Chastinet. Uberlândia – MG: EDUFU, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2000.

SILVA, F. P.; SIQUEIRA, S. M. *Marx Atual: a vigência do marxismo e os desafios da luta socialista*. 1. ed. Salvador: Arcádia, 2013.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: *Anais da 26ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPED, 2003. Cd-rom.

SOUZA, M. P. R.; CUNHA, B. B. B. Projetos de lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo – SP: Casa do Psicólogo, 2010.

TOLSTIJ, A. *El Hombre y La edad*. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

TONET, I. *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo – SP: Instituto Lukács, 2013.

TULESKI, S. C. *Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida*. 2001.

VYGOTSKI, L. S. El significado histórico de La crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Editora Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Editora Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Editora Visor, 1996.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Editora Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo-SP: Ícone Editora, 2001.

# APÊNDICES

## Transcrição das filmagens

### **MATEUS**

**Data de nascimento: 06/06/2011**

**DATA DA FILMAGEM: 03/12/2013**

**Dia da semana: terça-feira**

**Horário: 13h às 17h**

**IDADE DURANTE A FILMAGEM: 2 anos e 6 meses**

**TEMPO DE FILMAGEM: 107 minutos e 27 segundos**

Na entrada para as aulas, as crianças brincam no pátio. Mateus conversa com a professora (1) mostrando que está com uma bala na boca, ela o abraça e ele sorri (20). Coloca a bala novamente na boca (19/10) olhando para outra criança (18). Olha para outra criança (18) que está mostrando para a professora suas mãos enquanto tira e coloca a bala na boca de novo (19/10). Sai andando pelo pátio (5), vai até uma criança mais velha e conversa com ela (1) (não dá para ouvir o que diz). Volta andando (5) até o João e o chama (1) apontando para a criança mais velha (25) e dizendo o nome do menino (Álvaro) (1). Acompanha o João até o Álvaro (5) e fica olhando os dois conversarem e brincarem (18) sorrindo (21). Se coloca no meio da brincadeira imitando as crianças (12) e ri bastante (21). Senta no banco (8) e fica olhando os dois brincarem (18) rindo (21). A Natália se aproxima dele e mexe em seu pescoço, ele sorri com ela (21), levanta rindo (21) e imita os amigos que estão pulando, mexendo/tremendo todo o corpo (12) e rindo (21). Sai correndo (6) pelo pátio atrás da Natália e do João (6). Correm em círculos, rindo (21). Para, pega no braço da Natália (18) e volta a correr (6) atrás dela, em círculos. Corre (6) e ri (21). Para olha as outras crianças (18) correndo. Corre (6) novamente olhando para as crianças (18). A professora chega e começa a chamar as crianças, ele continua correndo (6) (27), tromba com uma menina mais velha, mas continua correndo (6) e olhando as crianças (18). Para segurando o João (18), olha o Bruno (18) que se aproxima e sai correndo (6) atrás dele rindo (21), agarra o Bruno (18) e os dois caem no chão, levanta (9) rindo (21) e olha para a professora (17), sai correndo (6) e rindo (22) de novo. Cai no chão depois de trombar com uma menina mais velha, olha para ela (18), levanta (9), olha para a Natália (18), olha para o Bruno (18), segura o braço do Bruno (18) olhando para ele (18), sai andando (5) junto com o Bruno segurando em seu braço (18), olha para a câmera (17) e volta a andar (5) segurando o braço do Bruno (18) e olhando para as outras crianças (18), solta o braço do Bruno, olha ao redor (23) (crianças correndo), coloca a mão no braço do Bruno (18) novamente, olha as crianças (18), olha para o Bruno (18), coloca a mão na mão do Bruno (18) e fala com ele (1) (não dá para entender o que fala), o Bruno responde algo, eles saem andando (5) e conversando (1), balança os braços e faz uma rotação com o corpo (7), voltando a falar com o Bruno (1) enquanto olha as outras crianças (18), o Bruno segura o seu braço e eles continuam conversando (1) e andando pelo pátio (5), mexendo os braços (7), sai correndo (6) atrás do Bruno rindo (21), enquanto a professora os chama para entrar em fila e seguir para a sala de aula.

Cantando junto com a professora, as crianças andam na fila até a cozinha. O Mateus segue na fila cantando (16/29), abre e fecha a porta do armário da cozinha (13), olha para as outras crianças (18), mexe no cabelo da Elisa (18), empurra o Bruno (18) que chega e aperta a sua cabeça e a professora intervém sentando as crianças no chão, Mateus volta a olhar para a Elisa (18) e beija o cabelo da amiga (18), sorri para ela (21), conversa algo com ela (1), olham juntos para cima (23), olha para a Elisa (18) novamente, vira-se para a professora (17), olha para a câmera (17), olha para a professora (17) e grita “tia, oh tia” (1), e quando a professora responde “oi”, ele diz “eu tenho meia” (1), olhando e apontando para seus pés (19/25), a professora diz “sua meia é linda”, e ele olha para o pé do Bruno (18) ao seu lado. A

pesquisadora conversa com o Bruno, perguntando “o que foi”, e o Mateus olha para a pesquisadora (17), olha para o Bruno (18) novamente e faz o movimento do homem aranha com as mãos (11) (fechar o dedo anelar e central da mão e abrir os outros dedos) na direção do amigo (28), olha para as próprias mãos (19), sorri (22) e faz sons (4) como se estivesse saindo a teia do homem aranha de suas mãos (tizzz) (11). Faz várias vezes o movimento (11) na direção do amigo (28), faz o movimento do homem aranha com as mãos para frente (11), olha para a professora (17) e para de fazer. Olha para o Bruno (18) novamente enquanto coça a cabeça (19), sorri fazendo careta para a câmera (20), olha para o Bruno (18), aproxima-se do amigo (18) fazendo barulhos com a boca (4) e sorrindo (21), faz caretas e sorri para o amigo (21), aproximando o rosto e afastando (18), levanta (9), corre (6) para sentar (8) ao lado do João dizendo “meu amigo” (1), abraça o João (18) deitando em seu corpo, olha o João (18) abraçar a Natália e o abraça novamente (18) dizendo, “é meu amigo” (1). A Natália o empurra para se afastar do João, mas ele diz “não” (1). A professora intervém dizendo “todo mundo é amigo de todo mundo” e entrega as canecas de água para as crianças beberem água. A professora o posiciona sentado no chão “senta direito Mateus”. Ele olha para o João (18) e diz alguma coisa (1) enquanto o João o empurra para longe dele. Se aproxima de novo do João (18), olha o amigo bebendo água (18), mexe no braço do João (18) e a professora chama a sua atenção “não, Mateus Sobrenome, não faça isso”. Ele para de mexer (16) e fica olhando para o João (18) e diz (1): “é meu amigo (... não entendo)”, e a professora diz “amigo não belisca”. Ele olha para a professora (17), olha para o João (18), mexe na sua bermuda (10), olha para a professora (17) novamente enquanto ela diz “amigo tem que fazer carinho” e entrega a sua caneca para ele beber água, segura a caneca (13), olha para o João (18) que faz carinho nele, ele faz carinho no João (18) reciprocamente, e diz “eu sou o homem aranha” (1/15), e a professora diz, “o homem aranha não belisca as pessoas”. Ele olha para a sua própria mão (19) e para o que está fazendo para ouvir a professora (24) dizer “o homem aranha cuida das pessoas”. Bebe a sua água (19/13) olhando para a caneca (10), conversa com o João (1) alguma coisa e volta a beber água (19/13).

Ajoelhado na frente do João (7), aponta para o joelho do amigo (25) e diz (1) “foi dodói isso?”, olha para as outras crianças (18), aproxima-se do Bruno (18) que está mexendo na mão da Elisa, olha a mão da Elisa bem de perto (18), levanta (9), olha as crianças (18), aproxima-se da Elisa (18), coloca a mão nas mãos dela (18), e a professora o posiciona na fila. Ele coloca as mãos no ombro da Natália (18/16), olha para a professora (17) e começa a cantar a música que ela pede (16/29) do boi da cara preta, mexe na porta (13) e volta a cantar (16/29) com as mãos nas costas da Natália em fila (18/16), caminhando (5) junto com as outras crianças para a sala de aula. Vai olhando as outras crianças (18) e cantando (16/29).

Chegando na sala de aula a professora os coloca sentados no chão um ao lado do outro. Ele ajoelha (7) ao lado do João e mexe com o amigo (18) olhando para ele (18), levanta (9) e corre (6) para mexer em uma estante (10) ao lado (27). A professora o segura nos braços e o coloca sentado dizendo que agora é hora de fazer a chamadinha. Sentado ele mexe no próprio tênis (10), olha para a Natália (18), conversa com a Natália (1) algo sobre o homem aranha, volta a mexer (10) e olhar para o seu próprio tênis. Fala com a Natália (1) novamente apontando o próprio tênis (25). A professora senta na frente das crianças dizendo “agora nós vamos fazer a chamadinha” e arruma o tênis do Mateus dizendo “Mateus, não mexe porque você lembra que você estragou a sua sandália?” ele olha a professora (17) arrumar o seu tênis e depois que ela se vira ele continua olhando para o tênis (10) e conversando com a Natália (1) sobre o tênis. Olha para a professora (17) que começa a cantar “boa tarde Mateus como vai”, mas ele volta a olhar para o tênis (10) e fica mexendo (10) e olhando para o tênis (10) enquanto a professora continua cantando com as outras crianças. Olha para o ambiente (23) enquanto as crianças cantam a música com o seu nome, sem parar de mexer no tênis (10), e quando a música termina ele mexe novamente no tênis (10) com mais velocidade e fazendo sons com a boca (4). Olha para a Natália (18) que também começa a mexer no seu tênis e volta a mexer no seu próprio (10). Conversa com a Natália (1) olhando para o tênis dela (10) e volta a mexer no

seu tênis (10). Olha para a professora (17) que começa a chamar atenção das crianças para cantar a música agora para a Natália. Fica olhando a professora (17) cantar a música “boa tarde Natália como vai”. Olha para as outras crianças (18) e volta a olhar para a professora (17) cantando. A professora pergunta “e agora, quem é?” e alguma criança responde que é o Bruno, mas a professora questiona, “e a Elisa?” (que seria a próxima da sequência) e o Mateus diz (1) “a Elisa não”, sorrindo (20). E a professora diz “a Elisa sim”. E começam a cantar a música para a Elisa “boa tarde Elisa como vai”, ele começa a acompanhar o ritmo da música (16) batendo as mãos na própria perna (16), depois começa a bater palmas (16) acompanhando a música (16), mas olhando para o chão (23). Olha a professora (17) que conversa com a pesquisadora. Olha para a Natália (18) que fala com ele, faz careta para a Natália (21), olha para a professora (17). E quando voltam a cantar ele volta a mexer no próprio tênis (10). Olha para a professora (17), olha para as crianças (18), bate palmas no ritmo (16), mas bem devagar e fraco, olha para a professora (17) conversando com as crianças, olha as crianças (18), olha para a professora (17) atentamente (24), olha para o Bruno (18) e imita os movimentos que o Bruno está fazendo no cabelo (12), bagunçando o seu cabelo (19), mas logo arruma o próprio cabelo (19) e volta a olhar para a professora (17) que está falando com eles. Empurra o pé na direção da Natália (18) que mexe com ele, sorri (21), começa a brincar com a Natália, de forma que unem seus pés (18) e ele diz “você fez muito forte” (1), mas voltam a brincar com os pés um no outro (18). A professora intervém virando-o para frente, ele olha para a professora (17) e fica observando a movimentação da sala (23) quieto, passando a mão no chão (10), olha a professora (17) falar do papai Noel, olha para a pesquisadora (17) que está falando com as crianças a pedido da professora “conta pra ela que vocês ganharam presente do papai Noel”. Fica olhando a movimentação (23) e as conversas enquanto mexe na bermuda (10). Olha para a professora (17), volta a olhar para o chão (23), olha para a professora (17) que está falando com as crianças (perguntando o que cada um ganhou do papai Noel), olha para a pesquisadora (17) que também está conversando com as crianças, olha para a professora (17), observa a conversa (24), olha para a professora (17) e diz algo (1), e volta a olhar para a pesquisadora (17) que pergunta se todos ganharam presente do papai Noel e pergunta especificamente para ele “e você Mateus, o que ganhou?” e ele responde (1) “eu ganhei um dinossauro” e levanta os braços e faz barulho imitando um dinossauro (11/4). Ele diz (1) para a pesquisadora “eu ganhei um dinossauro que põe fogo”. Olha para a professora (17) e imita o dinossauro (11) abrindo a perna e imitando como se fosse cuspir no chão, e a professora intervém “não Mateus”. Ele sorri (22), bate as pernas (7), mexe-se fazendo careta (20) e olhando para a professora (17) que começa a pegar as cadeiras das crianças (cada cadeira tem o nome de uma criança) e dizer de quem é a cadeira “é de um menino muito esperto, que sabe andar de bicicleta”, fica olhando para a professora (17) falar e sorrindo (20) e quando ela diz “ele ganhou um irmãozinho” ele levanta (9) sorrindo (20) enquanto as crianças dizem, “é o Mateus”, e vai sentar (8) na cadeira que a professora coloca ao redor da mesa (16). Para de pé na mesa e fica observando as crianças (18) conversarem com a professora. Olha o Bruno (18) sentar ao seu lado, fala algo com o Bruno (1), olham para o chão (23), e volta a olhar para a professora (17) que fala com as outras crianças. Volta a mexer no tênis (10) enquanto as crianças se arrumam nas cadeiras ao redor da mesa. A professora o ajuda a arrumar o tênis, ele mostra para a professora o tênis (25) e que consegue arrumar sozinho (13), coloca o pé em cima da mesa (7) e fica mexendo no tênis (13), olha para a professora (17), e volta a arrumar seu tênis (13). Olha para a professora (17) que está chamando atenção das crianças para um barulho que vem de fora da janela “o que é isso?” e diz (1) “o tia, eu tenho um homem aranha e um cavalo e uma princesa” e olha para as outras crianças (18), e o João diz olhando para ele “a princesa não”, ele diz (1) “o que?” e o João repete a frase, ele olha para o João (18) se arrumando na cadeira, e a professora começa a conversar com as crianças também sentada na mesa, perguntando como faz a vaca e como faz o cavalo. O Mateus olha para a professora (17) e conversa com ela (1) e com as crianças (1). Fala alto (1) para a professora o ouvir. Fala com a professora (1) “oh tia” e vai falando (1) sobre



vaca e cavalo, mas eu não entendo o que. A professora pede silêncio para as outras crianças para que ela possa ouvir o Mateus. E ele continua (1): “tenho um cavalo, tenho um homem aranha, e tenho dois”, enquanto fala ele conta com os dedinhos da mão (3), olha para as outras crianças (18) também ouvindo o que elas estão dizendo (18). A professora pergunta “quem escreveu cartinha pro papai noel?” e ele olha para a professora (17) atentamente (24). E diz (1) “eu não sei a cartinha”. Continua olhando a professora (17) conversar com o Bruno e começa a dizer alto (1) olhando para a professora (17) e contando com os dedinhos (3) “e eu vou escrever a cartinha e eu vou ganhar... e eu já ganhei o meu homem aranha”, e a professora responde “é, eu vi um homem aranha desse tamanho, né?” e ele responde fazendo gesto de sim com a cabeça (25). Olha para o Bruno (18) que está falando. Olha para a Elisa (18), olha para a Natália (18) que começa a falar alto, volta a olhar para as outras crianças (18) conforme elas vão falando com a professora, tenta falar algo (1), mas continua olhando e observando (24) a conversa. Fala algo com o Bruno (1) e volta a olhar para a professora (17) e diz (1) “tia Ana, eu quero dois homem aranha” e quando ela repete a sua fala, ele faz sinal de sim com a cabeça (25), mostrando dois dedos (3) e olha para a Natália (18) que começa a falar. Olha para a professora (17), olha para as crianças falando (18), e fala (1) olhando para a Natália (18) “eu quero dois homem aranha, dois” olha para a professora (17) que está perguntando para a Natália “e você não vai me dar um homem aranha?” e quando a Natália responde dizendo que não porque a professora é menina, o Mateus diz (1) “menina pode brincar de homem aranha”. E a professora diz “pode sim, né Mateus”. E a professora começa a explicar a atividade que eles vão fazer, e ele tenta dizer “tia” (1), mas ela diz para ele esperar e continua explicando a atividade. Ele ouve atentamente a explicação (24), olha as crianças (18), volta a olhar a professora (17), olha a Natália (18) falando, olha a professora (17) respondendo (estão falando sobre a cor do sapato do papai noel) e ele diz (1) “oh tia, o meu homem aranha tem bota vermelho”. E a professora concorda com ele e continua conversando e contando da atividade que eles vão colorir a bota do papai noel. Olha as crianças (18) falando algo sobre carneiro e começa a bater os braços na mesa (7) dizendo (1) “João carneiro”, olha para a professora (17) que mostra a bota do papai noel que será colorida, e diz (1) “mas eu vou querer a bota do homem aranha”, e ela diz, “ah, vc vai fazer do homem aranha?” entregando o papel para ele, e ele responde (1) “aham”, enquanto segura a folha com o desenho sem amassar (13) e observa atentamente (24) as botas desenhadas. Olha as outras crianças (18) recebendo suas folhas, observa (24), olha a Natália (18) falando com a professora enquanto mexe na própria folha (10), olha atentamente (24) para a professora (17) enquanto ela explica a atividade, olha as outras crianças (18), vai mexendo na sua folha (10) e com a sua folha mexe na folha da Natália (10) e sorri (22), ri junto com as outras crianças (21) e olhando para elas (18). Olha para a professora (17) que começa a cantar a música de natal, olha para a outra professora auxiliar (17) e acompanha o ritmo da música (16) com a cabeça e faz os gestos (16) como a professora está fazendo ao cantar a música, olhando para as crianças (18) e para as professoras (17). Faz caretas (21), olha para as crianças (18), olha para a professora (17) falando sobre a música, mexe na sua folha (10), olha as crianças (18), mexe na folha da Natália (10) usando a sua própria folha, olha a Natália (18) falando com a professora, olha para sua folha (10), olha para a professora (17) falando, olha para a professora auxiliar (17), volta a olhar as crianças (18) e mexer na folha (10), mexe com a folha (10) da Natália junto com ela. A professora pega algodão e dá na mão das crianças para elas sentirem o macio. O Mateus segura o algodão (10) olhando para o mesmo (10), aperta (10) e sorri (22), olha para as outras crianças (18) sorrindo (21) e mexendo no algodão (10). Mostra o seu algodão (25) para os outros (18) dizendo (2) “cavalo”, olha o algodão (10), manipula (10), abre os braços (7), volta a manipular (10), mexe no algodão (10) olhando para o mesmo (10) e falando (2) “cavalo”, observa (24) enquanto a professora explica o que é para fazer para o João, vai tirando pedaços do seu algodão, imitando o que a professora está orientando fazer (12/16), observa (24), olha o ventilador (10) que está espalhando os pedaços de algodão (a professora está dizendo para eles segurarem o algodão que está voando), volta a olhar o algodão (10) e as outras crianças

(18), vai tirando pedaços do seu algodão (16), olhando (10) e conversando com a Natália (1) sobre os meninos que brincam de homem aranha. Observa atentamente (24) enquanto a Elisa inicia a atividade sob supervisão da professora.

A professora conversa com as crianças sobre a chuva que pode atrapalhar o tanque de areia e ele diz (1) “Quando a chuva começar a chover na tanque de areia, aí nós vamos brincar, sabia?” e a professora diz “brincar na chuva?” e o Mateus responde (1) “aham”. A professora pergunta para ele “você já brincou na chuva?” e ele responde (1) “não” e fica olhando as outras crianças (18) participarem da conversa contando que já brincaram na chuva, para de mexer com o algodão e fica observando (24) a conversa das crianças com a professora. Observa a professora (24) colocar cola no desenho dele enquanto tenta falar alguma coisa (1) (gagueja um pouco) e não consegue, pega o algodão e cola (16) em cima da cola com atenção (24). Observa as outras crianças (18) e faz a sua atividade (16) colando o algodão (16) como a professora orientou, e ela o incentiva “vai Mateus, quero uma bota bem bonita”, ele bate a mão no algodão para colar (16), observa as outras crianças (18) e cola o algodão (16), mexe no algodão (10), olhando para o mesmo (10), separa o algodão (16), faz enroladinhos com o algodão imitando o Bruno (12), olha a professora (18), olha o seu algodão (10), mexe (10), explora (10), olha para o Bruno (18) e mostra o seu algodão (25) “cordinha” (2) (como o Bruno estava dizendo), continua enrolando o algodão (12) e olhando para o Bruno (18), sorrindo (21), olha o algodão (10), fala (2) “cordinha” de novo, coloca o seu algodão na mesa e pega o do Bruno (10), mexe no do Bruno (10), separa (16) e mostra para o Bruno (25) falando (1) “eu estraguei a cordinha”. O Bruno olha e pega o algodão dele em forma de “cordinha” de cima da mesa para enrolar, e ele levanta (9) imediatamente e vai tirar o algodão da mão do amigo (28) dizendo “é minha” (1). E a professora intervém dizendo que ela acha que é do Bruno aquele algodão e ele diz que “não, é meu” (1). Então ela pede para ele dividir com o amigo, ele fica olhando (17) a professora dividir o algodão, pega o seu pedaço (10) e senta na sua cadeira (8), olhando as outras crianças (18). Mexe no algodão (10/16), olha a Natália (18), olha o algodão (10), olha a professora (17) conversando com o João, olha o seu algodão (10) e bate a mão no algodão (10) para colar (16), participa da conversa com as crianças que estão dizendo que o papai Noel é feio e diz “ele é feio, não é?” (1), bate a mão no algodão (10/16), olha a professora (17), “ele é feio” (1). Observa (24) enquanto a professora coloca mais cola em sua bota, vai mexendo no algodão (10/16), sorrindo (22), bate a mão no algodão (10/16), pega a cola que a professora deixa em cima da mesa e tenta colocar mais no seu desenho (16), a professora o ajuda a apertar o pote de cola e ele diz “tá entupido” (1) e a professora responde, “não, está acabando mesmo”. Ele observa atentamente (24) a professora (17) colocar mais cola para ele enquanto ela explica novamente que está acabando e ele repete novamente olhando para as crianças (18) “está entupido” (1). Olha para o Bruno (18), olha para o seu desenho (10), mexe no algodão (10/16), cola pedaços de algodão na cola (16) que foi colocada recentemente com atenção (24), olha as outras crianças (18) e faz a sua atividade com atenção (16/25). Conversa com a Natália (1) dizendo que cola não é de comer, “não é Natália?” (1), enquanto cola o algodão (16). Olha a Natália (18) e cola o algodão (16), bate a mão no algodão (10/16), desgruda o algodão que fica preso na sua mão (19), cola de novo (16), bate a mão (10/16), olha o Bruno (18) levantar, olha a professora (17), olha seu desenho (10), olha a professora (17) orientar a Natália, limpa o algodão de sua mão (19), observa a Natália (18) e a professora (17), mexe nas mãos (19). Sobe na cadeira (7) e fica de pé na cadeira (7), fazendo alguns sons (4), batendo as mãos uma na outra (19) e olhando para a sala (23), ameaça cair com o corpo (7) gritando (4) e ri (22), apoia na mesa (7), levanta de pé na cadeira (7), ameaça cair (7) balançando os braços (7) novamente e gritando (4) e a professora diz “senta Mateus”, ele ri (20) e olha para a professora (17), agacha na cadeira (7) e fica rindo (22) e observando as crianças (18), fica de pé de novo na cadeira (7) e novamente ameaça cair (7) balançando os braços (7) e rindo (22), olhando para as crianças (18), apoia-se na mesa (7), olha as crianças (18), sorri (22), fica de pé na cadeira (7), ameaça cair (7) balançando os braços (7), ri (22) e desce da cadeira (7) ficando de pé no chão. Pula em cima da mesa de barriga (7) na direção do

desenho do Bruno e fica olhando a professora (17) mexer com o papel, diz para o Bruno (1) “olha, tem mais colinha”, apontando o dedo (25) para a cola no papel. Põe o dedo na cola do papel do Bruno (10), olha o próprio dedo sujo (19), e ri (22), coloca o dedo na cola de novo (10), ri (22), a professora tira a mão dele de lá, e ele sai mostrando o dedo para a Natália (18/25) e dizendo (1) “colinha”, e fazendo barulhos com a boca (4) e rindo (22). Observa (24) a professora (17) orientar o Bruno a colar, e olha a Natália (18) fazendo movimentos com a cadeira dela e a professora a reprimendo. Passa a mão na mesa (10), observa pequenos pedaços de algodão (10), mexe nas mãos (19), faz um enroladinho com o algodão (13/16) e coloca no desenho do Bruno (16), olha a professora (17) que está cortando papel vermelho para colar também nos desenhos, olha para sua mão (19) e diz algo (1), segura o papel (13) que a professora coloca na sua frente e atentamente (24) começa a cortar o papel em pedacinhos para colar (13/16), como a professora está orientando. A professora elogia o Bruno e ele diz baixinho (1) “eu também estou fazendo”, olha a professora (17) ajudar as outras crianças, olha as outras crianças (18), olha o seu papel (10) e corta (13/16) com atenção (24), mostra um pedaço de papel para a professora (25) balançando forte (10) até o papel cair, busca o papel em cima da mesa (10), olha os amigos (18), balança as mãos (7) falando algo (1) e rindo (22), com os papéis grudados nas mãos (10), a Elisa fala com ele e ele olha para ela (18) perguntando “que?” (1), ela repete. Ele olha para seu desenho (10), olha para o Bruno (18), tenta pegar um papel do Bruno (10), volta para o seu papel (10) e continua cortando em pedaços (13/16), olha as crianças (18) e corta em pedaços (13/16), balança os braços (7), olha o papel (10), fala alguma coisa (1), a professora pergunta “está cortando aí Mateus?” e ele balança a cabeça dizendo que sim (25) e olhando para a professora (17) que ajuda outras crianças. Corta o seu papel (13/16), olha o Bruno (18) de novo levantando (9), olha seu papel (10), corta em pedaços (13/16), olha as crianças (18), olha a professora (17) passar cola no desenho do Bruno, aponta a cola (25), fala alguma coisa com o Bruno (1), fica olhando (18), corre atrás do Bruno (6) para pegar o papel da mão dele e a professora intervém dizendo que tem mais papel lá, para eles voltarem. O Mateus volta para seu lugar (16), olha ao redor (23), volta a olhar a professora (17) orientando o Bruno, apoiado na mesa (7), fica observando (24) o Bruno colar os seus papéis. A professora começa a passar cola no seu desenho para ele colar, observa a professora (24) e segura no pote de cola apertando-o (13) junto com a professora, e ela diz, “isso, agora cola”, e ele pega os papéis picados e começa a colar em cima da cola (13/16) com atenção (24). A parte vermelha cai sobre a cola, ele tenta virar (16), mas deixa o branco para cima e a pesquisadora orienta, “do outro lado Mateus”, a professora então diz “o lado vermelho fica para cima”, ele atentamente (24), olhando para o seu papel (10), vira o pedaço que está errado (13/16) colando do lado certo e a pesquisadora diz “aee” e a professora “que menino esperto”, ele olha para a pesquisadora (17), sorri (20), e percebe que o Bruno pegou um pedaço do seu papel. Vira-se imediatamente para o Bruno (18) gritando (26) e tira o papel da mão do amigo, voltando a colar (13/16) no seu desenho com atenção (24). Novamente o Bruno pega o papel e ele grita (26) tirando o papel da mão do amigo e a professora intervém, dizendo “esse é dele” e o Mateus diz (1) “é meu”. Ele observa (24) a professora (17) dividir os papéis novamente, pega um pedaço de papel e vai colar (13/16) no seu desenho dizendo “é meu” (1). Pega os papeizinhos que ficam em cima da mesa e joga todos em cima do desenho (13/16) fazendo barulhos com a boca (4) e de repente levanta os braços (7) sorrindo (22) e olhando para o desenho (10) e diz (1) “eu consegui”. Olha para a professora (17) que pergunta se ele conseguiu e ele faz sinal de sim com a cabeça (25). Ela mostra que ainda tem papel ao contrário com o lado branco para cima, ele olha para o seu desenho (10) e tenta virar os papéis na ordem certa (13/16), mas os papéis estão colados vermelho com vermelho, o que faz com que conforme ele vire, sempre tenha um lado vermelho e branco juntos, fica virando (13/16) e olhando as cores (10), olha a pesquisadora (17), separa os papéis (13/16), e a professora o ajuda a colar, ele cola o papel no desenho (16/13) e fica limpando a cola de sua mão (19), enquanto a professora percebe que a pesquisadora estava rindo do Mateus e diz que ele é uma graça mesmo, e o João diz que o

Mateus é bobo, e a professora diz para o João que ele não é bobo, que ele é engraçadinho, então o Mateus diz (1/15) “eu sou o homem aranha”, enquanto mexe em suas mãos (19). A professora começa a imitar com as mãos como ele faz dizendo ser o homem aranha e ele fica olhando para ela (17). A professora diz que na festinha de encerramento não é para ele imitar o homem aranha, ele olha (17) e começa a fazer com as duas mãos como se fosse o homem aranha (11), olhando para a Natália (18). Vê que tem algodão grudado em seu braço e limpa-se (19) tirando a cola e o algodão de suas mãos e braços, enquanto tenta imitar o homem aranha (11). Sobe na cadeira (7) olhando para o seu desenho (10), olha o desenho da Natália (10), apoia na mesa (7) e coloca os pés nos braços da cadeira (7), e a pesquisadora se aproxima dizendo “Mateus, vc vai cair”. A professora chama a sua atenção para ele parar de pular na cadeira. Ele pula mais duas vezes (7) e agacha na cadeira (7) olhando para a professora (17), olha para as mãos (19) e volta a tirar a cola grudada (19), empurra o Bruno (18) que se aproxima dele. Pula na mesa de barriga (7) e cai no chão (7) segurando um papel (10) do Bruno, e entra embaixo da mesa (7) com o papel, saindo do outro lado (7) e amassando o papel vermelho (10), corta o papel (13/16) e coloca próximo da Natália dizendo (1) “pega Natália”. Apoia-se na mesa (7) e fica observando (24) a Natália (18) terminar o desenho dela. Sobe na cadeira (7) e de joelhos na mesa (7) para pegar um papel vermelho e entrega para a Natália (28) dizendo (1) “um papel”, pega outro papel (ainda de joelhos na mesa) e entrega para a Natália (28) “pega Natália” (1). A professora o coloca de novo na cadeira, dizendo para ele fazer o dele (33). Ele fica olhando o desenho da Natália (10) e diz para a professora (1) “não”. Fica com um pé apoiado na cadeira e outro no chão (7), cola (16/13) alguns papeis no seu desenho, olha as crianças (18) e cai da cadeira (7). Levanta (9) e pega o seu desenho (10) levando-o para o local de secar os desenhos (16), conforme a professora orienta verbalmente. Coloca o seu desenho na estante com cuidado para que não caia (16). Tenta arrumar o seu desenho e o mesmo cai no chão, a professora o orienta a colocar embaixo, ele pega o desenho (10) e coloca de novo na estante (16), olhando com atenção (24) e com a ajuda da professora. Mas vê as crianças colocando os desenhos no chão, então pega o seu da estante e coloca no chão (12) junto com os outros. Levanta (9) e senta (8) junto com as outras crianças como a professora está pedindo (16). Olha o João (18) levantar, levanta (9/12) também e sai correndo (6) para ficar ao lado do João. A professora orienta a tirar a cola da mão, e assim ele o faz (16/19), mexendo nas mãos para limpá-las (19), sorrindo (22) de pé, ao lado do João. Olha para o João (18) e ri (21), voltando a tirar a cola da mão (19).

Sentam (8) todos e a professora começa a lembra-los de uma história que havia contado no dia anterior, e ela pergunta o que tinha dentro do saco, e ele olhando para a professora (18) com o livro nas mãos sentada na frente deles responde (1) “o homem aranha”, fica olhando para a professora (18) e sorrindo (20), olha as outras crianças (18). Olha a professora (18) contando a história, tira a cola do seu dedo (19), e volta a prestar atenção (24) na história que a professora está contando. Imita o barulho do sapo (16) feito pela professora, e quando ela pergunta qual mais barulho ele fez, e ele faz um barulho com a boca forte (4), olhando para a professora (17). E faz também outros sons (4) imitando bichos juntos com as outras crianças (16/11) sob a orientação da professora enquanto conta a história. Levanta (9) e fica de pé, e a professora pede para ele sentar. Mas ele começa a correr (6) (27) no mesmo lugar, como se fosse o personagem da história (11), a professora pede para ele sentar, ele para e fica ouvindo a história (16) de pé, olhando para a professora (17) e fazendo pequenos gestos como se estivesse imitando o personagem (11), sorrindo (22), corre (6) no lugar sorrindo (22), ouvindo a história (16) e imitando (11), a professora pede para ele sentar, ele senta (8) sorrindo (20), mas levanta de novo (9) (27) e fica ouvindo (16) de pé, olhando as outras crianças (18). Olhando a professora (17), fazendo gestos com o corpo (11), sorrindo (22) e quando a professora faz os sons dos bichos junto com todos ele também faz (11/16), sentando (8) próximo da professora e levantando (9) de novo e ouvindo a história (16) de pé e balançando os braços (7), imita novamente o andar do bicho da história (11) sorrindo (22) e olhando para a professora (17) e novamente no momento de imitar os sons ele pula no chão (7) e imita junto

com todos (11), a professora o coloca sentado na roda, ele sorri (20) e deita no chão (7). Fica de pé (9) novamente (27) e continua ouvindo a história (16) olhando para a professora (17). Pergunta para a professora (1) “cachorrão?” e ela responde “cachorrinho”. Ouve a história (16) atentamente (24), anda (5), volta e começa a imitar o sapo (11), como a professora está pedindo, imita os diversos sons (4/11/16) solicitados pela professora e continua fazendo o som (4) mesmo com a professora continuando a história até que ela diz “chega Mateus, espera”. Ele para de fazer o som (16) e volta a prestar atenção (24) na história (16), sentado e olhando bem próximo do livro (10), senta (8) e fica observando (24) as crianças (18) e ouvindo a história (16), olhando para o livro (10).

Novamente a professora os estimula a fazer o barulho dos bichos e ele faz o barulho com a boca (4/16), de pé e mexendo o corpo (11), olhando para a professora (17). E então a professora pergunta “o que será que tinha dentro do saco, Mateus?” e ele responde (1) “o homem aranha”. A professora continua perguntando para as outras crianças e ele ajoelha no chão (7) e começa a falar (1) aproximando-se da professora (17) “eu vi um homem aranha perto da minha casa”. Olha para a câmera (17), olha para a professora (17) e continua falando (1) com o dedo indicador levantado (25). Olha para as outras crianças (18), coloca o dedo na boca (19), olha a professora (17) que está dizendo que ainda não vai contar para as crianças o que tinha dentro do saco e ele diz (1) “oh tia, eu vi o homem aranha boneco” e a professora repete o que ele disse para ele mesmo, e ele continua (1) “um homem aranha boneco” (fala com dificuldade, esforçando-se para encontrar as palavras). Olha para as crianças (18) e repete (1) “eu vi um homem aranha boneco e você não viu, você não viu”, com o dedo indicador levantado (25) e olhando para o Bruno (18). A professora o vira para ela e pergunta “Mateus, você viu o homem aranha boneco?” e ele responde (1) “aham”, fazendo sinal de sim com a cabeça (25). As outras crianças começam a falar e ele para de falar e fica olhando (18) e ouvindo (28) as crianças. Fala para o Bruno (1) que “não” (como se o Bruno não tivesse visto o homem aranha), e a professora intervém segurando o seu corpo e o seu rosto (32) para ele parar de falar e dizendo “calma, olha aqui”. Ele fica olhando ao redor (23) e para de falar, enquanto a professora mantém a mão na cabeça dele e ele mantém o braço apoiado em sua perna (17). Ela dá as instruções da próxima atividade que será feita e ele fica ouvindo e olhando para fora da sala de aula (23), e mexendo em sua boca com uma das mãos (19). Quando ela diz “combinado?”, ele balança a cabeça com sinal de sim (25), mas continua olhando para a janela da sala (23) e mexendo na boca (19). Olha para a Natália (18) que está falando e volta a olhar para fora da sala de aula (23). A professora pede ajuda para as crianças para levantar ele imediatamente fica de pé (9), agarra o braço dela (17) e faz esforço para puxar a professora para cima (16), fazendo cara de quem está fazendo força e sorrindo (20). Sai andando (5) para ver o que o João está apontando na estante. A professora os coloca em fila para sair da sala de aula, ele fala com o João (1) sobre o “meu cavalo” enquanto a professora o coloca virado para frente, em primeiro lugar da fila, segura em suas mãos, fica olhando as outras crianças (18) conversarem com a pesquisadora e começa a dizer (1/12) “não” (assim como as outras crianças estão dizendo para a pesquisadora). Conversa com a professora (1) enquanto as outras crianças continuam falando com a pesquisadora. A professora sai puxando as crianças em fila e cantando.

No pátio esperando para entrarem no tanque de areia, anda até a rodinha das crianças que estão conversando (5), olha as crianças (18) falarem com ele, anda em torno das crianças (5), para e observa (24) a Natália (18) falando com a pesquisadora. Olha para a pesquisadora (17) e diz (1) “oh tia, eu não tenho... (alguma coisa que não dá para entender). A pesquisadora também está conversando com as outras crianças que saem correndo e então ela pergunta para ele “fala Mateus, o que você ia falar?” e ele diz (1) olhando para ela (17) e mostrando os pés (25) “eu tenho meia”. E sai correndo (6) atrás das crianças para o tanque de areia, senta (8) na muretinha como a professora pede (16) e começa a tirar o seu tênis (19/13), conforme as orientações da professora (16). Tira o tênis devagar, olha as outras crianças (18), tira a meia (19/13) e coloca junto com o tênis em cima da muretinha (16), tira o outro tênis (19/13) e

também deixa no lugar indicado (16), e sai correndo (6) junto com as crianças para pegar brinquedos de usar no tanque de areia (13).

Chega no tanque de areia com alguns brinquedos nas mãos (10), e começa a organizar os brinquedos (13) para brincar, coloca o regador de um lado, o balde do outro e começa a cavar com a pá verde (13). Olha as outras crianças (18) e volta a olhar para a areia (10) e cavar (13). Vai colocando a areia dentro do balde (13), olha as crianças (18), e volta a cavar (13) e colocar a areia no balde (13). Olha as crianças (18), levanta o balde (13) e olha a areia lá dentro (10), olha as crianças (18), cava (13), coloca areia no balde (13), conversa com as crianças (1) enquanto cava (13) e coloca areia no balde (13). Levanta (9) segurando a pá verde (10), joga a areia da pá em cima de um besouro (13) que o João está apontando, pega mais areia com a pá (13) olhando para o bicho (10), joga mais areia no besouro (13), joga várias vezes areia no besouro (13) usando a pá (13), fala algo com o João (1), agacha (7) em frente a areia que jogou e bate a pá em cima da areia (13). Olha as crianças correndo (18), levanta (9), olha a Natália (18) pegando um balde amarelo, caminha até o lugar que estava brincando inicialmente (5), senta de novo (8) e volta a cavar (13) com a pá verde e colocar areia no balde (13). Canta (2) “boi da cara preta” enquanto mexe no balde (10). Vira o balde com areia (13) passando a areia para outro recipiente, levanta (9) carregando a areia (13) e fala com a Natália (1) algo sobre colocar a areia no balde dela (28) e assim o faz: passa a sua areia para o balde da Natália (13/28). Levanta (9) e volta andando para o lugar que estava (5) segurando o recipiente (13), pega a pá (10), olha as crianças (18) e volta a cavar (13) e cantar (29) “boi da cara preta” colocando a areia no balde (13) e no outro recipiente (13). Canta (2), olha as crianças (18) e cava (13) colocando areia nos baldes (13). Fica olhando as crianças (18) gritando (4) e volta a cavar (13). O João para na frente dele, fala algo, e pega o recipiente que ele estava enchendo de areia. Ele fica olhando a Natália e o Bruno (18) que estão disputando um brinquedo e a professora está intervindo na discussão. Volta a conversar com o João (1) sobre os brinquedos. Volta a cavar (13) com a pá e jogar areia longe (10), vai jogando a areia cada vez mais longe (10). Olha a professora (17), olha a areia (10) e volta a cavar (13) e jogar (10). Até que a professora diz “não Mateus”. Ele olha para ela (17) e faz novamente (13/10/27), jogando a areia mais perto dele. E a professora pergunta “vc está cavando? O que vai achar ai dentro?” ele para de cavar, olha para ela (17), “pensa” (24) e diz (1) “vou achar um homem aranha”. Volta a cavar (13) e jogar a areia longe (10). A professora adverte novamente “cuidado, vai jogar terra na cabeça do seu amigo”. Ele olha a professora (17), olha para o João (18), e diz (1) “eu não vou”. E volta a cavar (13) e jogar a areia longe (10), fica olhando onde a areia cai (10). Olha para a professora de novo (17), que está explicando para ele jogar a areia do lado e não para cima. Olha o João (18), olha a Natália (18), ambas as crianças jogando terra para cima e sendo advertidas pela professora. Volta a cavar (13) com a pá verde, olha o João (18), olha a areia (10), olha a Natália (18), olha a areia (10) e continua cavando (13), mexe na areia (10) e diz (1) “Natália, cava ali”, diz várias vezes para a Natália (1) “cava em outro lugar”, porque a amiga começou a mexer na areia que ele estava cavando. Ela responde e ele insiste (1) “vai para outro lugar” enquanto cava (13) e levanta uma das mãos (25) falando com a amiga (1). “vai para o outro lugar”. Olha o João (18), olha a Natália (18), olha a professora (17) conversando e pedindo calma para as crianças. Cava (13), joga areia (10), cava (13), joga areia (10). E a professora orienta a pedir licença para a amiga e ele diz (1) “Natália, com licença” (16). Olha a areia (10) e volta a cavar (13) e jogar a areia longe (10). Cava (13) e joga a areia (10) várias vezes. Olha a Natália (18). Cava (13) e joga areia (10) onde não cai em ninguém (16), olha a professora (17) chamando atenção da Natália . Cava (13) e joga areia (10). Olha a professora novamente (17) chamando atenção por estarem jogando areia . Olha uma borboleta passando que chama a atenção de todas as crianças (10), volta a cavar (13) e jogar areia (10). Grita (4) e segura com força a “sua” pá (10) quando a Natália se aproxima do buraco que está fazendo, volta a cavar (13) e diz para a Natália (1) “vai para outro lugar!”. Olha a Natália (18) se aproximar de seu balde, segura o balde (10) e a pá (10) e levanta (9) olhando ao redor (23). Senta (8) de novo onde estava, coloca o balde ao lado (13) e volta a cavar (13) e

jogar a areia para frente e para o alto (10), observa a areia cair (10). Para de cavar e diz (1) “estou tirando meleca do buraco” (14), olhando para a professora (17). E ela repete para ele o que ele disse e ele continua (1) “aham, para eu (...) o homem aranha” e continua falando (1) algo sobre homem aranha com a Natália que está na sua frente. Continua cavando (13), jogando areia (10) e falando com a Natália (1). Olha para o Bruno (18) que fala algo com ele, volta a cavar (13) enquanto responde para o Bruno (1) algo sobre o homem aranha. Cava (13) e joga a areia (10). Olha para a professora (17) que está falando dele, contando do seu jeito de falar, e volta a cavar (13). Olha para o Bruno (18) que se aproxima e fala com ele, olham as areias dentro dos baldes (10), continua cavando (13) e conversando com o Bruno e a Natália (1). Olha o Bruno (18) em cima do local onde está cavando (13) e diz (1) “oh Bruno, sai”. E a professora o corrige “não é sai”, ele olha para a professora (17), olha para o Bruno (18) e diz (1) “oh Bruno vai, dá licença Bruno” (16). O Bruno sai e ele continua olhando a areia (10) e cavando (13), olha as crianças ao redor (18) e cava (13). Conversa com a Natália (1) algo sobre ela brincar em outro lugar, olha as crianças brincando (18), joga areia para o alto (10). Levanta (9), agacha (7), cava (13), joga areia (10), olha as crianças (18), cava (13), joga areia (10). As crianças estão dizendo que está ventando para a professora, ele levanta a cabeça, olha para a professora (17) e diz (1) “vai começar a chover”. E ela responde “será?” Ele olha para o céu (23), olha para a Natália (18), olha para o Bruno (18) que está cobrindo o seu pé de areia, levanta (9) e vai até o Bruno andando (5) com a sua pá nas mãos (10) e começa a cavar (13) para descobrir o pé do Bruno (28), falando com o amigo (1). Levanta (9) depois de tirar o pé do Bruno debaixo da areia (28) e sai andando de volta para o local onde estava cavando (5), gritando (4) com a Natália que estava mexendo no seu buraco, cava novamente (13), e fica bravo (26) com a Natália falando algo sobre o buraco (1), continua cavando (13) e tirando areia do buraco (13), conversa com o João (1) que agacha ao seu lado e fica falando com ele enquanto cava (13) e joga areia (10), e diz para o João (1) “estou tirando a meleca” (14). Cava (13), joga areia (10) e continua falando para o João (1) que está tirando meleca do buraco (14). Cava (13) e volta a jogar areia longe (10). O João ao seu lado também faz o mesmo movimento e a professora chama atenção novamente para que tenham cuidado para não jogar areia no outro. O João diz que está tirando meleca e o Mateus diz (1) “eu também” (14), e continua cavando (13) e jogando areia longe (10). Olha a professora (17) chamar a atenção de novo e diz (1) “estou jogando a meleca longe” (14). Cava (13) e joga (10). Levanta (9) com a pá na mão (10) e olha para a parede (10) onde o João está jogando a areia, volta a cavar (13) e jogar areia (10) no mesmo buraco que estava. Levanta (9), corre (6) até um brinquedo de batman que estava jogado, pega o brinquedo (10) e volta correndo (6) para o lugar onde estava, coloca o batman ao seu lado (13), olha a professora (17) e volta a cavar (13), olha a Natália (18), olha o João (18) e cava (13). Levanta (9). Olha as crianças (18), enquanto coça o olho (19), pega um brinquedo azul (10) e leva para o Bruno (18) dizendo (1) “aqui o azul, ó”. (O Bruno estava brigando com a Natália por causa de algum brinquedo azul). Entrega o brinquedo para o Bruno (13), mas o mesmo deixa o brinquedo ali e sai, fica olhando o brinquedo azul no chão (10), olha o Bruno (18), levanta a pá verde em cima da cabeça (10), e volta a cavar (13) de pé, em um novo local (10), olhando para a parede (10) e conversando com a Natália (1), dizendo “na parede” e jogando a areia na direção da parede (10). Olha o João (18) e volta a cavar (13) e jogar areia na parede (10). A professora chama a sua atenção “não, Mateus” e ele diz (1) “o João esta jogando”. A professora levanta e vai na sua direção, mas ele sai correndo (6) com a pá na mão (10), e volta a cavar (13) no buraco que estava anteriormente, enquanto conversa com (1) o João e com a Natália, “deixa eu ver a sua mão”. Volta a cavar (13) olhando para o buraco (10) e falando algo sobre o homem aranha para as crianças (1). Olha as outras crianças (18) mais distantes e para de cavar, volta a cavar (13) e jogar areia (10). Conversa com o João (1) sobre a meleca do buraco (14) e fica olhando o João (18) mexer no buraco, cava (13), conversa com o João (1) “eu já cavei, ó”, e volta a jogar areia (10). Diz para o João (1) “ir pra lá”. A Natália se aproxima e ele diz (1) “Natália, vai para o outro lugar, vai”. Volta a cavar (13), fica olhando a Natália (18) que sai correndo, cava (13), joga a areia (10), cava (13), joga a areia

(10), olha a Natália (18), olha o Bruno (18), cava (13), joga areia (10), fala (1) “to tirando toda a meleca” (14). A Natália chama ele para brincar de carrinho e ele diz (1) “não”. Ela pergunta porque não e ele diz (1) “porque eu to Acupado tirando a meleca” (14). E continua cavando (13) e jogando areia fora do buraco (10). Levanta (9), coça a cabeça (19), olha o João (18) mexer no seu buraco, agacha de novo (7), cava (13), joga areia (10), olha a professora (17), olha o buraco (10) e cava (13). Levanta (9), olha a areia (10) junto com o João (18), corre (6) para o canto do tanque de areia, volta a olhar para o seu buraco (10) junto com o João (18), diz algo para o João (1) sobre o buraco e volta a cavar (13). Fala para o João (1) “faz um caminho, faz”. E fica olhando o João (18) desenhar um caminho na areia, cava (13), joga a areia (10), olha as crianças (18). Levanta (9) segurando a pá (10), pega o batman (10), coça o olho (19), coloca o batman ao seu lado (13), fala com o João (1) e começa a desenhar um caminho na areia como o amigo está fazendo (12) com a sua pá (13). Volta até o João (5), olha para a professora (17) falar com a Natália, olha a Natália (18) que pegou um galho para brincar, olha para o seu buraco (10) e para o João (18) que está próximo e diz (1) “oh João, vai para outro lugar”. Cava (13), joga areia (10) e fala com o João (1) algo sobre o homem aranha, cava (13), joga areia (10), olha a Natália (18), olha a professora (17) falar com ele, olha as crianças (18), cava (13), joga areia (10), olha a professora (17) ensinar o João a cavar sem jogar areia longe, olha o João (18) cavando. Começa a cavar (13) como a professora orientou (16) o João, sem jogar areia, e diz (1) “tia, olha” e ela responde “isso mesmo Mateus”. Cava (13) e mexe na areia (10) sem jogar a areia para o alto. Olha as crianças (18), e olha a areia (10), mexe na areia (10). Olha a professora (18) e mexe na areia com a pá (13). Levanta (9) e agacha (7) de novo, cava (13) falando com a professora (1) “tia, olha”. Cava (13) e joga a areia do lado (10/16) sem ir para o alto. (1) “olha tia Ana, olha”. E ela responde “isso”. Continua cavando (13). Olha o Bruno (18) e diz (1) “deixa eu te ajudar, Bruno?” e coloca areia no caminhão que o Bruno está enchendo (13/28), bate a pá em cima da areia dentro do caminhão (13), coloca mais areia em cima do caminhão (13/28), cava (13) e coloca areia no caminhão (13), junto com o Bruno (28). Bate a pá na areia (13). Mexe na areia com a mão (10), olha a professora (17) orientar o João, mexe no caminhão com areia com as mãos (10). A Natália começa a brincar no seu buraco e ele fica bravo (26) com ela, a professora intervém e tira a Natália, ele fica olhando a professora (17) dar bronca na Natália. Volta a cavar (13), olha a Natália (18), cava (13), joga areia (10), mexe na areia do caminhão com a pá (13), bate no caminhão com a mão afofando a areia (10), volta a cavar (13) no seu buraco e jogar areia (10). Cava (13) e joga areia (10) olhando para a Natália (18) que está na sua frente. Joga areia na Natália (28) e a professora o avisa, e ele diz olhando para o João (1) “to tirando a meleca” (14). Continua cavando (13), para e olha para o buraco (10) sorrindo (22) volta a cavar (13) e jogar areia (10), olha as crianças gritando (18), volta a cavar (13) e jogar a areia do lado (10), olha as crianças (18), cava (13), olha as crianças (18), sorri (21), cava (13), fala com a Natália (1) que se aproxima “meleca” (14), volta a cavar (13) e jogar areia, (10) olha a Natália (18) jogar areia no seu buraco, cava (13) e conversa com as crianças (1), coloca a mão na areia (10) junto com a Natália (28) conversando com ela (1), coloca o pé no buraco (10) e fala com o João (1), tirando o batman da mão do João dizendo (1) “é meu”. Segura o batman (10) numa mão, a pá verde na outra (10) e fica olhando o João (18), falando com ele sobre o buraco (1). Volta a cavar (13) e olha o João (18) que o chama para fazer um caminho. Continua cavando (13) e jogando areia (10), olha as crianças (18) e cava (13). Levanta (9) e cava (13) jogando areia longe (10), agacha (7) e cava (13), joga areia (10), olha as crianças (18), cava (13). Pega areia com a pá (13) e leva até onde o João está (5) e joga a areia (10) perto do João, cava (13) e joga areia no balde (13) do João (28) dizendo (1) “é pra fazer papá” (14), olha para a professora (17), coloca mais areia com a pá no balde (13) do João (28), cava (13) e coloca areia no balde (13), cava (13) e coloca areia no batman (13). A professora está falando com o João que não vai colocar mais água na areia porque ela já está molhada, e ele pergunta (1) “o que, tia?” e a professora responde para ele que a terra já está molhada, então ele pergunta (1) “mas porque” e a professora responde, “porque choveu”. E, segurando o batman (10), a pá (10) e andando (5) ele pergunta olhando para a professora (17)



(1) “mas a gente pode pegar?” e ela responde “pegar o que?” e ele olha as crianças (18) e tenta perguntar algo que não dá para entender (1) e a professora diz “pegar para brincar? Pode”. Ele então agacha (7) e mexe na areia com as mãos (10), deixando seus brinquedos próximos. Bate com as mãos na areia (10), pega a pá verde (10), corre (6) até o seu buraco e volta a cavar (13) olhando as crianças (18). Cava (13) e joga areia (10), olha o Bruno (18) que está brincando com o caminhão, volta a cavar (13), olha a areia (10), joga a areia (10), olha o Bruno (18), cava (13), joga a areia (10), olha as crianças (18), cava (13), levanta (9) e pega o batman (10) que estava longe dele, olha as crianças (18). O João grita com ele “Mateus” e ele diz (1) “não foi eu”. Agacha (7), arruma o batman (13), cava (13), olha as crianças (18), levanta (9) e joga areia (10), cava (13), joga areia (10), olha a professora (17) chamar sua atenção e responde algo que não dá para entender (1), cava (13) e joga areia (10), cava (13) e joga areia (10), faz caretas (20) quando a professora chama sua atenção novamente, cava (13), joga areia (10), cava (13), joga areia (10), cava (13), joga areia (10). Olha o Bruno (18), cava (13) e joga areia (10), se aproxima da professora (17) e joga areia bem alto (10/27) e ela o repreende: “Mateus”. Volta a cavar (13). Corre (6) para o seu buraco e a professora diz “vou guardar a sua pá verde”, e ele diz (1) “não quero”. Volta a cavar (13) e olhar as crianças (18), cava (13), olha a professora (17) ajudando a Elisa, bate a mão na areia (10), olha a Natália (18), bate a mão na areia (10), cava (13), joga areia (10), olha as crianças (18). Levanta (9), olha o Bruno (18) brincando com um caminhão, solta a pá, pega outro caminhão (10) que está jogado e começa a empurrar (13), para perto do Bruno, fala algo com ele (1) olhando para o caminhão do Bruno (10) e sorrindo (22), coloca areia na carroceria do seu caminhão (13) com as mãos (10), e sai empurrando o seu caminhão (13). Cai (7), e a areia do caminhão também, coloca a areia de novo no caminhão (13) e sai empurrando de novo (13), levanta (9), joga o caminhão longe (10) e vê o Bruno (18) próximo do seu buraco, corre (6) e diz (1) “não Bruno”. Pega a pá verde (10) olha o buraco (10), olha as crianças (18) e volta a cavar (13). Olha o Bruno (18) com o caminhão de novo, cava (13). Levanta (9) e corre (6) para outro lado, agacha (7), mexe na areia com a mão (10) sem soltar a pá, olha o Bruno (18), olha para areia (10) que está mexendo (10), levanta (9) e joga areia com a mão (10). Corre (6) para perto da Natália e fala algo com ela (1), segurando a pá (10). Agacha (7), mexe na areia (10) que a Natália está mexendo (28), tira o pé da Natália de dentro do buraco (28), a professora o repreende, ele olha para a professora (17), mas continua puxando o pé da Natália para fora do buraco (28). Olha a professora (17) chamar a atenção e volta a cavar (13). Corre (6) com a pá na mão (10), olha o João (18) brincando e pergunta (1) “o que é isso?” e o João responde “é meu papá”. Pergunta (1/14) “de que?”, e o João responde algo. Segurando o caminhão (10), solta o caminhão no chão e pega uma peneira (10), corre (6) até a pá verde, segura os dois objetos (10) e corre (6) para um canto, senta (8) e com a pá vai enchendo a peneira (13) (como o João estava fazendo) (12). Olha as crianças (18), volta a encher a peneira (13). Bate a pá na areia da peneira (13), passa a mão na areia (10) da peneira, olha as crianças (18), olha a peneira (10) e alisa a areia com a mão (10). Olha para a professora (17) e diz (14) “meu papá”. Volta a encher a peneira (13), alisa a areia com a mão (10), conversa com o João (1) dizendo “estou ocupado”, olha a Natália (18) gritando, volta a colocar areia na peneira (13). Conversa com o João (1) enquanto bate a pá na peneira (13) cheia de areia (1) “eu tomei água quente, sabia João?” (1) “sabia João que eu tomei água quente lá na minha casa?” mexe na areia com a pá (13) e continua conversando com o João (1), olha as crianças (18) e volta a olhar a peneira (10) e mexer na areia com a pá (13). “estou ocupado”, (1) diz. E volta a dizer (1) “João, eu to ocupado”. Bate na areia com a pá (13), olha as crianças (18). Coloca areia na peneira (13) e olha as crianças (18), mexe na areia (10) com a mão, olha a professora (17) dizer para o Bruno que é hora de guardar os brinquedos, continua mexendo na sua areia (10), a professora diz para ele “vamos Mateus” e ele diz (1) “eu acabei, tia. Não quero”. A professora o levanta da areia, ele olha as crianças (18), olha a sua peneira cheia no chão (10), agacha (7) para pegar a peneira (10) e a professora pergunta “posso pegar minhas coisas e ir embora?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25) olhando para ela (17). A professora pega a pá verde e ele não solta a pá (10) segurando junto com a professora (27),

quando vai pegar a sua peneira cheia (10), a Natália derruba toda a areia de dentro, ele grita (4/26), segura a peneira (10) e começa mexer na peneira (13), a professora repreende a Natália e entrega a peneira na mão do Mateus dizendo “vai, chacoalha”. Ele segura os objetos (10) e a professora diz para ele ir guardar, e ele diz (1) “não pode destruir”, e sai andando (5) para guardar os brinquedos (16). Volta (5), olha para o João (18) e diz (1) “oh João, não destruí meu castelo, tá bom?” (14) e o João vai em cima do castelo dele e pisa. Ele olha o João (18) em cima da areia dele, agacha (7) com a pá e a peneira na mão (10), e rapidamente enche a peneira de areia de novo (13), com pouca areia colocada com a pá verde (13), bate a pá na areia dentro da peneira (13), passa a mão na areia (10), olha a professora (17), volta a alisar a areia dentro da peneira (10), vira a peneira fazendo um novo castelo (13/14), olha a peneira (10), bate a peneira na pá (13) para tirar a areia em excesso, levanta (9), e sai andando (5) para guardar os brinquedos (16). Volta correndo (6) atrás da Natália dizendo (1) “eu vou guardar o meu batman”, segura o Batman para guardar (16) e a professora o orienta a deixar o batman ali, tirando o brinquedo da sua mão e jogando no tanque de areia. Ele fica olhando o batman (10) enquanto a professora o leva para limpar os pés e colocar o tênis. Coloca o tênis (13/19) sem a meia olhando para a professora (17) e os amigos (18) e a professora o adverte, “Mateus, tem que colocar a meia”. Ela o ajuda a colocar a meia e então ele coloca o tênis sozinho em um pé (13/19), olhando para o próprio pé (19) e sorrindo (22). A professora coloca a meia no outro pé, e ele coloca o tênis sozinho (13/19), olhando para as outras crianças (18) e olha para a pesquisadora (17) que pergunta para ele “colocou a meia?” e ele faz que sim com a cabeça (25). Olha a professora (17) e mexe no tênis (13). Prende o tênis sozinho (13), levanta (9) e sai correndo (6) para o parque e a professora repreende, falando para voltarem todos. Corre (6) mesmo assim até o cavalinho (27), sobe no cavalinho (7) e balança forte (7) mesmo com a professora se aproximando (27), só para quando ela o retira do brinquedo. Volta correndo (6) para a fila (16). Senta (8) e fica mexendo em uma folha (10) que está no chão e brincando com o Bruno (28) e com a folha e rindo (22). A professora chama a sua atenção, mas ele não para de mexer na folha (27). A professora tira o Bruno de perto dele, ele levanta (9) e começa a correr (6) no lugar fazendo caretas (20) e rindo (20), e a professora chama a sua atenção, segura firme em seus braços “para de graça” e ele sorrindo (20) olha para o chão (23). Pega a folha de novo (10/27) e começa a mexer na cabeça da Natália (18). Joga a folha (10), levanta (9), senta de novo (8), joga a folha (10) na Elisa (28) fazendo barulho com a boca (4), olha o Bruno (18), olha a folha (10), mexe na folha (10).

A professora os leva para o pátio para lanchar, após lavarem as mãos (19/16).

Mateus pega a sua mochila (13/16) e segue arrastando (13) até a mesa do lanche (5), conversa com o Bruno (1), arrasta a sua mochila (13) até o seu lugar na mesa, fica olhando a professora (17) colocar o Bruno sentado, conversa com a professora (1) enquanto senta (8) no banco da mesa, conversa com o João (1) ao seu lado (mas não dá para entender o que diz) a professora intervém pedindo silêncio dos meninos, pois está acontecendo um ensaio da turma mais velha no pátio onde estão. Ele olha para a professora (17), fala alguma coisa alto (1), tira o braço dele (27) que ela está segurando, olha para a câmera (17), olha para a professora (17) que está falando para falar baixinho, fica olhando (18) e observando atentamente (24) as crianças ensaiando, olha para o João (18), sorri (21), olha para a professora (17), olha para o João (18), olha para o Bruno (18) do outro lado, segura a sua mochila (13), conversa com o Bruno (1), olha a sua mochila (10) que está no chão atrás dele, canta a música (16/2) do “meu lanchinho vou comer” baixinho, olhando para o Bruno (18), e olhando para a professora (17) que coloca a Natália sentada. Brinca com o Bruno de colocar a mão no amigo (18) e sorri (22). A professora chama a sua atenção, chamando-os para fazer a oração. Ele olha para os amigos (18) ao lado balançando a cabeça (19) e sorrindo (21), a professora segura em seu braço solicitando a sua atenção e que ele olhe nos olhos dela, ele olha (17), mas logo joga a sua cabeça e corpo para trás (7/27), sendo segurado pelo braço. A professora começa a fazer a oração antes do lanche e ele se ajeita no banco (7), coloca os cotovelos na mesa com as mãos juntas (7/16) e olha a professora (17). Logo solta as mãos (7) e começa a mexer com o Bruno

(18) se aproximando dele (18), mas a professora o coloca de volta na posição da oração, ele fica olhando para o Bruno (18) e falando algo (1). A professora segura em suas mãos, olha para ele e continua a oração dizendo “criança educada”... e ele, olhando para a professora (17) diz junto com ela (2/16) “come de boca fechada e em silêncio”. Apoia a cabeça na mão (7) e fica observando (24) o ensaio das outras crianças (18). A professora fala para eles abrirem a lancheira, ele vira-se observando as crianças passarem ao redor (18), e segura a sua mochila (13). Olha ao redor (23), olha a câmera (17), olha a mochila (10) e começa a abrir o zíper (13), falando algo (1) que não dá para entender. Retira a lancheira de dentro da mochila (13/16) e coloca em cima da mesa (13/16), de joelhos no banco (7). Olha para a pesquisadora (17) e diz (1) “a mala do homem aranha”, mostrando a sua lancheira que de fato é do homem aranha (25). Olha a sua lancheira (10). Fala com o João (1) sobre a sua lancheira ser do homem aranha. A professora estica a sua toalha na mesa enquanto ele abre a lancheira (13) tirando os lanchinhos de lá (13). Fica olhando a professora (17) arrumar o seu lanche, levanta (9) e senta (8) de novo, mexe no lanche do João (10) e olha para o seu lanche (10). Começa a comer o seu lanche (13/19). Mexe no lanche (10), tenta abrir o todinho (13) enquanto olha para o João (18) sorrindo (21), a professora oferece ajuda, mas ele não aceita e continua tirando o plástico do todinho (13), olhando para o todinho (10). A auxiliar pega o todinho da mão dele dizendo “deixa eu abrir para vc” e ele responde (1) “eu abro”, e a auxiliar insiste “deixa a tia ajudar”. Ele fica olhando a auxiliar (17) tirar o plástico, apoia a cabeça nas mãos (19) e olha o ensaio das outras crianças (18).

**DATA: 06/11/2013**

**Dia da semana: quarta-feira**

**Horário: 13h às 17h**

**IDADE NA FILMAGEM: 2 anos e 5 meses**

**TEMPO DE FILMAGEM: 203 minutos e 25 segundos**

**MATEUS:** chega no colo da auxiliar manhoso (26). As crianças gritam o nome dele “Mateus” e a professora o pega no colo “Mateus, vamos brincar com os amigos”. O Bruno continua gritando o seu nome atrás da professora. A professora vem até a direção da câmera, dizendo para ele falar oi para a tia, e ele vira o rosto deitando no ombro da professora (17), dizendo (1/26) “eu quero ficar com meu pai”. E a professora continua falando com ele “vc quer seu pai? Mas o papai tem que trabalhar”. E ele abraça a professora no colo dela (17), choramingando (26). A professora começa a mostrar as crianças para ele e agacha colocando ele no chão e ele diz (1) “quero meu pai”. Ela para bem perto da câmera e diz para ele olhar para a tia e contar que ele tem um irmãozinho, ele abraça a professora com força (17), e não olha para a câmera (27). A professora continua conversando com ele e com as outras crianças, ele segura no cabelo da professora (17), puxando (17). A professora coloca-o no chão e coloca as crianças em fila. O Mateus vai até a sua mochila, agacha (7) atrás dela, apoiando o rosto na mochila (7) e fica olhando para a professora (17) que o chama “vem Mateus”. Com as crianças em fila, a professora começa a caminhar para a sala de aula e diz “tchau Mateus”, e as crianças repetem. O Mateus continua lá atrás da sua mochila com a cara apoiada (7/26/27), até que a auxiliar vai lá pegá-lo para ir para a sala. A auxiliar o traz no colo para o local onde as crianças estão tomando água, falando algo com ele sobre se comportar para ganhar presente no natal e ele diz (1) que vai ganhar algo do homem aranha, já mais animado, e sendo colocado no chão. Sai gritando (1) “homem aranha”, e vai até a professora (5), e segura na mão dela (17) enquanto ela fala pra ele que não pode chorar porque o papai fica triste. Ele olha as crianças sentadas para tomar água (18). A Natália dá a caneca dele de água (ela é ajudante do dia), ele segura a caneca (13) e toma a água (19). Olha as crianças ao redor (18) segurando a caneca (13). Fica olhando a Natália (18) entregar as canecas para as crianças, fala algo com a Natália (1), entrega a sua caneca para a professora (13) dizendo que (1) não quer mais, e vira-se

olhando para a câmera (17). Mexe o corpo (7) e para numa posição de “lutinha” (7) (com um braço estendido e o outro dobrado) olhando para a câmera (17). Olha para a professora (17), olha ao redor (23), sorri (20) e fica esperando formar a fila para ir pra sala de aula. Olha a Natália (18), olha a professora (17) falar com a Natália, fica quieto esperando no seu lugar. Observa (24) enquanto a professora conversa com a Natália (sobre a chupeta), olha o João (18) falar com a professora, olha ao redor (23), e a professora sai andando e cantando com as crianças em fila, segura na mão dele e vai puxando a fila.

Dentro da sala de aula, as crianças sentam (8/16) em fila na parede e a professora senta na frente deles e começa a conversar “sabia Mateus que ontem o João foi ao médico?” Ele olha a professora (17), agacha (7) e faz sinal de sim com a cabeça (25), olhando para o chão (23), ajoelha (7), olha para o João (18), pois a professora está perguntando para a criança o que o médico falou, olha a professora (17) e sorri (20), olha o João (18) responder, olha a professora (17) falar com o João que ele está muito saudável porque come tudo e então as crianças começam a falar que também comem tudo e ele ajoelha-se (7) próximo da professora (17) sorrindo (20) e diz (1) “eu também”. Olha para a professora (17), toma posição de agachamento (7), e repete o que as outras crianças estão dizendo (12/1) “eu também sou grande”. E a professora diz “o Mateus é enorme” e ele dá um pulo (7) ficando de pé (9) e sorrindo (20) olhando para a professora (17), que diz que ele é grande porque come toda a fruta. Fica de pé olhando as crianças (18), afasta as pernas (7), olha a professora (17), olha as crianças (18) que também estão levantando e mostrando seu tamanho para a professora. Fica observando (24), aproxima-se da professora (1) dizendo “olha, olha eu”. Olha o João (18), e senta (8) a pedido da professora (16). Olha a professora (17) enquanto ela conversa com as crianças. Olha ao redor (23), olha a professora (17) que está começando a cantar a música da borboletinha. Enquanto a professora canta ele fica chamando (1) “tia Ana”, e mexendo no pé (19). Ele chama várias vezes (1) “tia Ana”, olhando para ela (17) e ela faz sinal com a mão para ele esperar porque está cantando. Ele para de chamar (16), se afasta sentando (8) e encostando na parede e começa a cantar a música junto com a professora (16/29). Olha a câmera (17), olha ao redor (23), continua cantando (2/16), olha a professora (17), sorri (20), e começa a cantar com ela (16/29) sorrindo (20) “borboletão, ta no fogão”, repete os gestos da música junto com a professora (16) e aponta o João (25/16) no final, ficando de joelhos (7) e colocando a mão no amigo (18/16) para quem a música está sendo cantada. A música continua, ele senta (8) no seu lugar e continua cantando (16/2) e batendo palma (16) junto com as crianças (12), aponta o seu olho (25) e o seu nariz (16), olha a professora (17), sorri (20) quando ela diz que é a vez do Bruno, olha para o Bruno (18) ao seu lado e fica sorrindo (21) e olhando o amigo (18) que se mexe todo e se esconde atrás dele. Olha a professora (17), olha o Bruno (18). Quando a professora fala que “agora é a vez do Mateus”, ele se vira (7), fica olhando para a professora (17), tenta se esconder (26), mas fica olhando as crianças (18) cantarem a música para ele e sorrindo (21). Se mexe (7) quando acaba, e volta a olhar para a professora (17). Vai acompanhando a música junto com a professora (16) que agora está sendo cantada para a Natália. Olha a professora (17), olha a Natália (18), toma posição de engatinhar (7) olhando para a Natália (18) e coloca a mão na perna dela como pede a música (18/16), sorrindo (21), e volta a sentar (8) no seu lugar, repete o gesto de colocar a mão na Natália (18/16) ficando em posição de joelhos (7), e volta a sentar (8), olhando as crianças (18) conversarem com a professora. Ajoelha-se (7) na frente do Bruno e olha para ele (18) (a professora está olhando o vermelho no olho do Bruno). Olha a Natália (18), olha a professora (17), fica de joelhos (7) e vai se aproximando e olhando as crianças (18) conversarem sobre “dodóis”. E diz (1) “tia Ana” e a professora continua falando com todos e mostrando o “dodói” dela na testa. Ele olha atentamente (24/17) o “dodói” da professora, “deixa eu ver” (1) e pende seu corpo pra frente (7) aproximando-se mais da professora. Olha para as crianças (18) e olha para a professora (17) que levanta dizendo que agora é hora de pegar as cadeiras. Ele olha para a professora (17) dizendo (1) “tia Ana, eu melhorei” e ela fala com ele o colocando encostado na parede para esperar a cadeira. Fica olhando as crianças (18) e olha a professora

(17) quando ela começa a pegar as cadeiras e falar com os alunos. Fica olhando a professora (17) falar que a cadeira é de um menino muito forte, muito grande e enquanto ela fala ele sorri (20), e quando ela fala que o menino dono da cadeira gosta muito de kiwi ele diz (1) “é eu”, sorrindo (20). E ela mostra para ele “é vc?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25) rindo (20) e vai andando até a sua cadeira (5) e senta (8) em volta da mesa, mas continua olhando a professora (17) entregar as outras cadeiras para as crianças. Olha as crianças sentadas (18) ao seu redor e fica olhando (17) e observando (24) a professora falar sobre a atividade que vai ser feita. A professora vai perguntando para as crianças o que elas fazem a noite, e ele fica olhando (17). Quando a professora pergunta para ele o que ele faz a noite, ele responde (1) que “viu o homem aranha na noite”. E a professora pergunta “vc assistiu o homem aranha a noite?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25), olhando para a professora (17). Continua observando a professora (24) conversar com as outras crianças Morde a blusa (10). Olha a auxiliar (17) colocar o seu caderno de atividades na sua frente (10) e observa o caderno (24), olha os colegas (18), morde a blusa (10). A professora está perguntando como é a cama deles e pergunta para ele ele responde (1) “minha cama é azul” e fica olhando a professora (17) continuar conversando com as crianças Tenta dizer algo (1), mas desiste e continua olhando (17) e observando (24) a professora e as crianças (18). Olha para seu caderno de atividades (10), olha as crianças (18), olha a professora (17) explicando a atividade, ela está pedindo para olharem a figura e descobrir o que está errado na figura, e ele fica olhando o desenho do caderno (16), enquanto morde a blusa (10) com o dedo na boca (19). Olha as outras crianças (18), olha o seu caderno (16), fica observando (24) a professora e mordendo a blusa (10). A professora pergunta “ela está fazendo errado, não é Mateus?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25). Fica olhando a figura (16) e olha as crianças (18). Olha a professora (17) perguntando “pode ir dormir de boné?” e faz sinal de sim com a cabeça (25), olhando para a professora (17) e dizendo (1) “tia Ana”, e ela continua falando o que está errado na figura. Ele fica olhando para a professora (17) e quando ela se aproxima ele diz de novo (1) “tia Ana”, e ela continua explicando a atividade. Olha a figura (16) e morde a blusa (10). Fala de novo (1) “tia Ana, tia Ana”, olhando para ela (17). Chama (1) “tia Ana” várias vezes olhando para ela (17) passar de um lado para outro, mas ela não fala com ele. Olha para a câmera (17) e para as crianças (18) e continua chamando (1) “tia Ana”. Olha a professora (17) ajudando a outra criança e fica olhando para a sua figura (16). Olha as crianças (18), olha ao redor (23), olha para a porta (23), olha a professora (17) ensinando o que é para fazer na figura, olha o Bruno (18) falando, olha as crianças (18), olha o Bruno (18) falando, olha a professora (17), olha as crianças (18). Olha a sua figura (16), olha a pesquisadora (17) que está falando com uma criança. Observa (24) as crianças (18) conversando e ri (21) quando o João fala que não pode dormir de boné. Olha a figura (16), olha a professora (17) falando olha a figura (16), olha as crianças (18). Fica de pé na sua cadeira (7) olhando a Natália (18) ao seu lado riscar o que está errado na figura. E diz (1) “oh tia Ana, oooo” ela diz “oi”, mas ele não consegue falar o que quer. Chega a vez dele riscar os erros da figura e a professora entrega a caneta pra ele, ele segura (13) olhando para o desenho da Natália (16), pega a caneta da mão da professora (13) e diz (1) “eu quero essa”. E continua olhando para a Natália (18) e seu desenho (16), olha a professora (17), volta a olhar o desenho (16) da Natália, olha a professora (17) de novo que está trazendo novas canetas, observa (24) a Natália riscar o seu desenho e a professora ajuda-la, olha para a pesquisadora (17), olha o desenho da Natália (16), olha a pesquisadora de novo (17) (a Natália está falando com ela), olha o desenho da Natália (16) e observa (24) ela riscar o desenho. Fica olhando (18) e ouvindo a Natália e o Bruno conversarem, observa a professora (24) ajudando as crianças. E a professora diz “agora é o Mateus” e ele sorri (22), sentando (8) na cadeira para esperar a professora. Olha para a professora (17) perguntar para ele se ele sabe o que está de errado na figura, ele sorri (22) segurando a caneta (13) e começa a riscar (13) os erros da figura (16), e diz (1) “é o boné, tia Ana” e ela responde “é o boné”. E ele continua riscando (13/16) e falando (1) “mas eu durmo de boné” e ela pergunta “vc dorme de boné?” e ela pergunta para as crianças “pode criança, dormir de boné?” e eles

respondem que não. O Mateus para de riscar, olha as crianças (18) e volta a riscar (13/16) os erros do desenho conversando com a professora (1). Ela pergunta “o que é isso?” e ele responde (1) “sorvete”. E a professora chama a atenção das crianças para prestarem atenção no desenho (32) e continua ajudando o Mateus a riscar o dele (13/16). Ela vai falando “o que mais está de errado?” e ele vai olhando (13/16) e riscando os erros que já haviam conversado todos antes (15). Fica olhando (13) seu desenho com a caneta na mão (13) enquanto a professora pergunta “pode dormir de tênis?” e ele faz sinal de não com a cabeça (25). A professora segura em sua mão e diz, “aqui ó, risca o tênis”. E ela diz (31) “ai, Mateus, muito bem”. Ele ainda segura a caneta forte (13), não deixando ela tirar da mão dele, e risca (13/16) o outro tênis, falando algo (1) com a professora. E ela diz “isso, o outro também, muito bem” e retira a caneta de sua mão. Ele fica olhando o seu desenho (16), olha o desenho da Natália ao seu lado (16), e fica observando (24) as outras crianças (18) fazerem a atividade. A professora pede para todos virarem a página do caderno de desenhos e quando a Natália vira ela diz “olha! O menino está sem roupa” E ajuda o Mateus a virar a página. Fica olhando as outras crianças (18) virarem a página e a professora instruindo e falando do desenho do menino que está sem roupa, fica olhando o desenho (16). E quando a professora diz “vamos achar uma roupa bem bonita para colocar no menino?” ele faz sinal de sim com a cabeça (25), ainda olhando para o desenho (16). Olha a professora (17), olha o desenho (16), olha a professora (17) falando olha as outras crianças (18), faz sinal de sim com a cabeça (25), observa (24), olha a auxiliar (17) falando ao seu lado e olhando para ele. Olha para a janela (23), aponta para fora (25) e diz algo que não dá para entender (1) “olhaaa”... volta a olhar as crianças (18), olha a professora (17), olha o papel na mão da auxiliar (10), olha para o quadro (10) que a Natália está apontando os números, observa atentamente (24). A professora coloca uma revista na sua frente dizendo que é para eles procurarem uma roupa para colocar no menino, olha a revista (16) e a auxiliar o ajuda a folhear a revista procurando uma roupa, olha para a professora (17) que diz que achou uma bermuda volta a olhar para a sua revista (16) e folheá-la (13/16), olha para o Bruno (18), olha a revista (13/16), folheia (13/16), olha as crianças (18) e a professora (17), olha sua revista (13/16) e folheia (13/16), olha o Bruno (18), olha a sua revista (13/16), olha a professora (17), olha a revista (13/16), folheia (13/16), olha para a revista (13/16) que a professora está mostrando onde achou uma blusa, olha ao redor (23), e começa a falar algo (1) que não dá para entender, a auxiliar o ajuda dizendo “vamos lá Mateus, vamos achar uma roupa” e folheia a sua revista dizendo “olha, vai virando assim”, ele fica olhando a auxiliar (17) folhear a sua revista, diz algo para ela (1) e olha para ela (17) sorrindo (20), a auxiliar também o olha sorrindo, e ambos voltam a olhar para a revista (13/16) e folhear (13/16), ele olha para as revistas (13/16) das outras crianças, que estão dizendo terem achado o homem aranha, olha a sua revista (13/16) sendo folheada pela auxiliar (17), levanta (9) na cadeira olhando para as revistas ao lado (13/16), a auxiliar diz “aqui Mateus, me ajuda a procurar”, mas ele debruça na mesa (7) aproximando-se da revista da Natália (13/16) e dizendo (1) “é o homem aranha”. A Natália diz, “não é o homem aranha, é a aranha” e ele diz (1) “mas é o homem aranha” já debruçado bem perto da revista dela (7/13/16). Fica olhando as revistas (13/16) e volta a olhar para a sua (13/16), olha a da Natália (13/16), olha a sua (13/16), olha a da Natália (13/16), debruça de novo (7) em cima da mesa e diz (1) “é o homem aranha”, a Natália diz para ele que não é, e ele diz (1) “é sim”, olhando fixamente (24) para a revista da Natália (13/16). Olha a professora (17), olha a revista (13/16), conversa algo sobre o homem aranha com a Natália (1), volta a olhar para a professora (17) que está instruindo as crianças. A Natália diz algo para ele sobre estar dentro da sacola, apontando uma figura na revista, e ele responde (1) “qual?”, ela responde apontando a figura e falando algo, ele diz para a Natália (1) “tem um homem aranha na sacola?” a professora repete perguntando “homem aranha na sacola?” ele olha a professora (17) e volta a olhar a revista da Natália (13/16) enquanto ela folheia. Ele tenta dizer algo para a Natália (1) “oh Natália”, mas ela continua folheando e ele fica observando (24). Volta a sentar (8) e olhar a sua revista (13/16) que está sendo folheada pela auxiliar, olha a professora (17) que está achando coisas com as crianças,

levanta-se (9) para ver de perto, ri (20) junto com a professora que fez uma brincadeira com as crianças (31) e repete o que a professora falou (1) para a auxiliar sorrindo (20), ela diz “fala direito Mateus” e ele fica rindo (22) e repetindo (1) de um jeito que não dá para entender. A auxiliar diz “ah, não to entendendo nada” e a professora chama a sua atenção (32) para ele falar direito e ele fica sorrindo (20) e olhando as revistas (13/16), olha as outras crianças (18), e a professora diz “ah, não acredito que o Mateus não sabe mais falar”. Ele sorri (20), olha para a professora (17) e diz algo que não dá para entender (1), volta a olhar a revista (13/16) na mão da auxiliar e fica observando atentamente (24) ela recortar uma figura. Olha as outras crianças (18), olha a revista (13/16), mexe na revista folheando (13/16), vira a revista (13/16), folheia (13/16), observa as figuras (13/16), olha a auxiliar (17) falando com outra criança, volta a olhar a sua revista (13/16), olha para a revista da Natália (13/16) quando a professora diz “nossa, olha a roupa dessa mulher”, debruça na mesa (7) para se aproximar, fica de pé na cadeira (7) olhando a revista da Natália (13/16) que a professora esta apontando. Olha a professora (17), volta a olhar a sua revista (13/16), agacha-se (7) na cadeira e diz algo (1) que não dá para entender olhando para a sua revista (13/16). A professora o chama “olha que bebezinho lindo Mateus” e ele olha para ela (17), que está mostrando uma revista. Tenta dizer algo (1), e a auxiliar pergunta “parece o lucas?” (irmãozinho que acabou de nascer), ele sorri (20) e diz (1) “aham” fazendo sinal de sim com a cabeça (25). A professora também pergunta “parece o lucas?” e ele sorrindo (20) faz sinal de sim com a cabeça (25) e volta a olhar (13/16) e mexer na sua revista (13/16). Fica de pé na cadeira (7) dizendo algo do tipo (1) “mas é meu” e a professora pergunta “oh Mateus, vc está ajudando a sua mãe a cuidar do lucas?” ele continua olhando para a sua revista (13/16) e diz (1) “aham”. E ela pergunta “o que você faz para ajudar?” ele continua mexendo nas suas figuras (13/16) e olhando para as mesmas (13/16), sem responder a pergunta da professora. Olha para a auxiliar (17) e diz (1) “quero uma tesoura”, mas ela não responde e nem olha para ele. Ele continua olhando para a auxiliar (17) e para as revistas (13/16) e a professora pergunta “vc achou uma roupa, Mateus?” e a auxiliar diz “tem que achar primeiro” e a professora “acha a roupinha que a tia dá a tesoura”. E ele volta a olhar a revista (13/16) e folhear (13/16). Olha a revista da Natália (13/16) que está falando algo, fica de pé na cadeira (7) para olhar de perto, volta a olhar para a sua revista (13/16) e folhear (13/16), fecha a revista (13/16), abre de novo (13/16), olha as crianças (18), observa (24) o Bruno recortando (18). Sai da sala para fazer xixi. Volta e senta (8) no seu lugar, olha a auxiliar (17) recortando. Olha a Natália (18) falando do homem aranha. Observa a revista dela (13/16), dizendo (1) “é o homem aranha” e ficando de pé na cadeira (7), a auxiliar pede para ele sentar, ele agacha (7/27) na cadeira, olhando para a revista da Natália (13/16), a auxiliar o coloca sentado direito e ele fala algo sobre o homem aranha para ela (1), olhando a revista da Natália (13/16). A auxiliar coloca a revista dele na frente dele e pede que ele procure a roupa, ele olha a revista dele (13/16) e volta a olhar a da Natália junto com ela (13/16/28), olha a sua revista (13/16) e folheia (13/16). Olha (17) e observa (24) a auxiliar ajudando a Natália a recortar. Olha a sua revista (13/16), fica de pé na cadeira (7) olhando as revistas (13/16) e a auxiliar diz que se ele ficar de pé, ele não vai ter roupa, e ele agacha (7/16) na cadeira, olhando as crianças (18), olhando os recortes (13/16), e olhando a auxiliar recortar (17), mexe-se na cadeira (7), levanta (9) e senta (8) olhando as revistas (13/16), olhando a auxiliar (17) recortar para a Natália. Folheia a revista (13/16), aponta uma blusa (25/16) falando algo para a auxiliar (1), e ela diz “vamos procurar outra”, E mostra outras roupas para ele, que vai olhando a revista (13/16) enquanto ela folheia (17), fica de pé na cadeira (7), debruçando sobre a mesa (7) para olhar de perto o que a auxiliar está recortando, fala algo para ela (1) que não dá para entender. Volta a sentar (8) e debruça de novo (7) falando algo de (1) “roupa”, olhando para ela (17). Olha os recortes da Natália (13/16), volta a olhar a sua revista (13/16), olha a auxiliar (17), olha a Natália (18), debruça na mesa (7), levanta (9) e vai até a professora (5) que está conversando sobre uma figura que o João achou observa (24) a professora de perto (17). A Natália o chama para voltar para seu lugar, ele olha para ela (18) e volta a observar (24) a professora (17). A professora diz “Mateus, escolhe um tênis para

colocar no seu menino”, ele olha as figuras (13/16) e aponta (25/16) sorrindo (22) “esse daqui” (1). E a professora responde “olha, que lindo”, e ele fica observando (24) ela recortar as figuras . A professora coloca a figura e a tesoura na mão dele e ele recorta (13/16) uma parte da figura olhando atentamente (24). A professora diz “gente, o Mateus sabe cortar” e ele sorri (20) dizendo (1) “é sapato de menino”, olhando para sua figura (13/16) e observando (24) a professora (17) recortar mais um pedacinho . Olha para a criança (18) ao lado que está falando com a professora, volta a olhar a professora (17). Vai até a auxiliar (5) com a figura do tênis na mão (13/16/1) “olha, é meu tênis”, ela olha para ele e ri. (O Mateus fala de um jeito engraçado). Vai até a professora (5) com a figura do tênis na mão (13/16), a observa (24) ajudar a outra criança . Tenta falar algo com a professora (1), mas não dá para entender e ela não responde, continua observando (24) os recortes da colega (13/16) e segurando o seu tênis (13/16), olha o João (18), olha os recortes (13/16), mostra o seu tênis para a colega (28/25/16), olha a professora (17) que diz ter achado uma bermuda e pergunta para ele “vamos, Mateus, colocar uma bermuda no seu menino?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25). Observa as figuras da amiga (13/16), mostra o seu tênis que está segurando (13/25), olha as figuras (13/16), olha a professora falar (17) com o João, observa (24) o João (18) recortando, olha a Natália (18) falando, olha o João (18) de novo recortando. Mexe na sua figura (10/16) e olha o João (18), olha sua figura (13/16), olha a figura (13/16) do João, olha as revistas (13/16) e a professora (17) dizer que vai achar outra bermuda olha as crianças (18), as figuras (13/16), olha a professora (17) recortando , olha as crianças (18), observa (24) a professora (17) recortando . As professoras começam a perguntar os nomes das mães e ele diz (1) “a minha mãe chama Priscila”. Observa (24) de novo as crianças (18) e volta a repetir olhando para a professora (17) (1) “minha mãe chama Priscila”. Observa (24) as outras crianças (18) segurando a sua figura (13/16). A professora diz “Mateus, conta pra tia, o que vc fez ontem que vc subiu no carro?”. Ele começa a falar (1) olhando para a professora (17), e começa a dizer (1) algo do homem aranha e faz a pose do homem aranha (11) girando (7) e erguendo o braço (7), mas não dá para entender ao certo o que ele fala. E a professora pergunta “vc não pisou no barro?” ele olha para a professora (17) e diz (1) “não”, e pula (7) e fala (1) entusiasmado, mas não dá para entender ao certo o que ele fala. E a professora pergunta “ai você sujou o banco do carro?” e ele diz (1) “aham”, fazendo sinal de sim com a cabeça (25) e olhando para a professora (17). “e seu pai ficou bravo?” e ele diz (1) “aham” de novo fazendo sinal de sim com a cabeça (25). Volta para próximo da mesa com a sua figura e volta a olhar as revistas (13/16). Olha o João (18) correndo. Anda até o seu desenho (5) com a sua figura (13/16) na mão e coloca sobre o seu desenho (13/16), observando-a (24) atentamente. A professora o chama para colar a sua figura , ele senta (8) no seu lugar, olhando para a professora (17), levanta (9) de novo e sai andando até a professora (5) e chamando (1) “tia Ana”. Para ao lado da professora e fica observando (24) ela colar as figuras da colega , observa atentamente (24) a colega apertar a figura na cola, aproximando o seu rosto da figura, volta a olhar para a mesa (23), olha a cola (16), segura a cola em uma mão (13/16) e a sua figura em outra (13/16) e coloca a cola na direção da figura (13/16), mas a professora retira a cola da sua mão e diz “senta lá Mateus que eu já vou lá”, conduzindo-o até o seu lugar , mas ele grita (1) “é meu” e volta para pegar a sua figura (13/16) que tinha ficado em cima da mesa ao lado da professora, e a professora diz “toma, pega o seu tênis e senta lá e espera”, entregando a sua figura para ele . Ele segura a figura (13/16), olhando para a mesma (13/16) e vai andando (5) até o seu lugar, chega e empurra a revista da auxiliar que está em cima do seu desenho (13), debruça-se na mesa (7) em cima do desenho e fica olhando o tênis (13/16) (figura do tênis em sua mão). Levanta (9), olha o desenho da Natália (13), volta a olhar o seu desenho (13/16) e senta (8) na sua cadeira (a auxiliar solicitou que todos sentassem) (16), fica segurando a sua figura (13/16), olha as crianças (18), olha a figura (13/16) e fica mexendo na mesma (10/16), faz barulho com a boca (4), senta direito na cadeira (8) olhando para a professora (17) que diz que falta pouco para a hora do lanche . Olha a sua figura em sua mão (13/16) e observa (24) o Bruno (18) conversando com a auxiliar sobre o lanche dele, a auxiliar pergunta para ele o que ele trouxe



de lanche e ele responde (1) olhando para ela (17), mas não dá para entender o que ele fala, então ela pergunta “o que?” e ele responde de novo (1) e vai elevando o tom da voz na resposta e levantando os braços (7) ao mesmo tempo, mas novamente não dá para entender, e ela diz “fala baixo”. Ele senta (8) e olha para a Natália (18) que está falando que ele trouxe banana, ele olha a auxiliar (17) conversar com a Natália, ela pergunta se ele trouxe banana e ele tenta responder (1), mas o Bruno começa a falar e ele para de falar. Olha o Bruno (18), olha a auxiliar (17), olha a Natália (18), todos conversando do lanche, olha a auxiliar (17), deita-se na cadeira (7), levanta (9), sorri (22) e continua observando (24) as crianças (18) e a professora (17) que está mostrando o desenho das crianças e segurando a sua figura (13/16). Fica de pé na sua cadeira (7) olhando o desenho da Natália (16) e segurando a sua figura (13/16), debruça na mesa (7) olhando o desenho da Natália (13/16). A professora pergunta para o Bruno que cor é a roupa que ele recortou e o Mateus responde (1) “é amarela”. A auxiliar fala que achou uma calça jeans e ele repete (1) “calça jeans”, rindo (20), a auxiliar vai conversando com ele e mostrando as roupas e ele vai falando (1) com ela poucas palavras. Debruça na mesa (7) para ver a colagem do Bruno (13/16), olha a auxiliar (17) recortando, olha para algo que cai no chão (10), olha a professora (17), olha o João (18) falando da cola e sorri (21), vai olhando as figuras (13/16), a professora para do seu lado e diz, (31)“que lindo, uma calça jeans Mateus”, ele fica olhando ela (17) abrir a cola e coloca o tubo na mão dele para ele apertar, ele segura com as duas mãos (13/16) e aperta em cima da figura (13/16), com a ajuda da professora, com cuidado ele pega a figura com cola (13/16) e a professora orienta a colar no desenho, ele vira a figura em cima do desenho do menino (13/16) que está sem roupa e cola no lugar certinho da calça (13/16), com atenção (24) e cuidado ele aperta a figura no desenho (13/16), a professora pega a outra figura e dá o tubo de cola na mão dele orientando que aperte novamente, ele segura (13/16) e aperta (13/16), conseguindo colocar cola sozinho (13/16), segura a figura de camisa com cola com cuidado (13/16), vira a figura e cola no desenho (13/16) no lugar correto, aperta a figura no desenho (13/16), a professora ajuda um pouco e diz (31)“que lindo Mateus!”, ele fica olhando o seu desenho (13/16) agora com as figuras coladas e diz (1) “olha”, apontando para o desenho (25). Professora diz “agora tem que pôr o tênis”, e ele fica olhando o desenho (13/16) e sorrindo (22), ela coloca a cola no tênis e ele fica observando (24) de perto, ela pede que ele aperte, ele segura com as duas mãos (13/16) e coloca cola na figura (13/16), olha as crianças (18) e volta a prestar atenção (24) na sua figura (13/16) e na cola na sua mão (13/16), a professora saiu de perto para acalmar as crianças (32) e ele ficou colocando (13/16) um monte de cola na figura, a auxiliar, quando vê, retira a cola da sua mão e diz “precisa de tudo isso?”, tira o excesso de cola da figura e cola o tênis no menino dele, ele fica olhando ela (24/17) colar enquanto a professora pergunta “o Mateus colou?” e ele diz (1) “não”, enquanto a auxiliar o orienta a apertar devagarzinho a figura no desenho e assim ele o faz (13/16), apertando com cuidado para colar (13/16). A professora retira o caderno dele e coloca para secar, enquanto a auxiliar mostra algo para ele na revista “olha Mateus”, ele olha a revista na sua mão (13/16) e diz (1) “o que?” e ela diz, “o que é isso?” e ele responde (1) “é um neném, um lucas e outro lucas, quanto lucas” e a auxiliar o imita rindo “quanto lucas”, e ele olha para ela (17) sorrindo (20). Observa a professora (24) guardando as coisas, olha a Natália (18) falando e olha o desenho dela (13/16), olha a professora (17) que está falando com todas as crianças “olha só o bilhete que mandaram para a tia Ana”, fica de pé na cadeira (7) olhando para a professora (17). Fala algo com a professora (1) esticando-se (7) para ver o que ela está mostrando para as crianças, e ela vira o caderno para ele ver também, olha (13) e sorri (20) falando algo (1), debruça na mesa (7), olha o desenho da Natália (13/16), olha a professora (17) andando pela sala, fica olhando a Natália (18) colar debruçado na mesa (7). Olha a auxiliar (17), mexe na caneta (10), pega o tubo de cola (10) e começa a mexer no objeto (10), olha a professora (17) falando que quer uma calça jeans igual do desenho da Natália para passear e ele diz (1) “não”, a professora pergunta porque e ele responde (1) “porque é dela”, sorri (20), a professora diz “mas eu quero uma igual”, olha o João (18) falando que vai dar a calça para a tia, apoia-se na mesa (7) e sorri (21) para o João,

volta a olhar o desenho da Natália (13/16) e diz para a professora (1) “eu vou dar também”, e a professora responde “vc vai me dar também? Então agora eu vou ter um monte de roupas bonitas”. Ele fica olhando ela (17) colar as figuras da Natália , observa atentamente (24), aproximando o rosto do desenho. Tenta falar (1) alguma coisa olhando para o desenho da Natália (13/16), mas não dá para entender e a professora retira o caderno para secar . Mexe na cola (10) que está na mão da Natália, passa a mão na ponta ainda com cola (10) e mexe os dedos espalhando um pouco de cola na mão (10/19), olha as crianças (18), desce da cadeira (9), levanta o dedo com cola (10/19) e pega o tubo novamente (10), mas a professora tira o tubo da sua mão , vai até o João (5) e mostra o seu dedo com cola (25/1) “ó”. A auxiliar chama o João mostrando um cavalo, ele olha para a auxiliar (17) e também vai correndo (6) para ver a figura, junto com as outras crianças (12). Caminha ao lado do João (5) até a pesquisadora para mostrar a figura para a câmera (25), debruça na mesa (7) e fica olhando o cavalo do João (13) junto com ele (28), fica de pé (9), olha para a pesquisadora (17) e volta a olhar as crianças (18), sobe na mesa (7), desce de novo (7), anda pela sala (5), e a professora o segura (32) para coloca-los em fila , sai da fila, mas a professora o coloca de novo na fila (32) e começa a cantar , ele sorri (20) e vai acompanhando a fila (16), ele finge que cai e se joga no chão (7), levanta (9) sorrindo (22) e vai para o fim da fila (16), coloca a mão no ombro do Bruno (16) e segue fazendo barulho (4) com as outras crianças (12) na fila (16). A professora o ajuda a lavar as mãos antes do lanche, e ele as enxuga sozinho (16/19) na sua própria toalha pendurada (13). Pendura a toalha novamente (13), esta cai, ele pega do chão e pendura de novo (13) e sai andando (5) para o lanche. Vai até as mochilas (5), pega a sua mochila de carrinho (13), fala algo com as crianças ao lado (1), e sai arrastando sua mochila (13), para e arruma a sua blusa (13) (desce as mangas do moleton), segura o carrinho (13) e sai correndo (6) para a mesa do lanche puxando a mochila (13). Ajoelha (7) no banco da mesa, enquanto a professora pergunta “quem sabe fazer a oração?” e ele responde ficando de joelhos (7) no banco e juntando uma mão na outra (16/1) “eu sei, ó”, olhando para a professora (17), e ela diz “isso”. Apóia os cotovelos na mesa (16) e o queixo sobre as mãos (16) e, junto com a professora começa a fazer a oração (2/16). Levanta (9) quando o Bruno chega, segura a sua mochila (13) e a coloca perto dele (1) “é meu”, volta a ajoelhar (7) no banco com as mãos unidas (16) e fica olhando para a mesa (23) mexendo o tronco (7). A professora chama a atenção de todos (32) que não está ouvindo a oração, ele olha para a professora (17), olha a auxiliar (17) fazendo a oração, olha suas mãos juntas (19), olha o Bruno (18) e repete (2/16) “amém”. Continua olhando o Bruno (18) e repetindo com a professora (16/2) “criança educada come de boca fechada e em silêncio”, sorrindo (20) olha para a professora (17) e repete (2/16), “papel e casca no lixo”. Começa a cantar a música (29/16) do meu lanchinho batendo palmas (16) junto com todos (12) e olhando para a professora (17), imita os gestos da professora (12/16) olhando para ela (17), olha para o Bruno (18) batendo no próprio rosto e faz igual ao Bruno (12), batendo no seu rosto (19) e rindo (21), olha a professora (17) e volta a imitá-la (12/16). Levanta (9), pega a sua mochila (13) e retira o seu lanche da mochila (13), mostra o seu suco para a auxiliar (25/1) “ó, é suco de laranja”, apóia na auxiliar (17) mostrando o suco bem perto dela (25) e ela diz “espera”. Ele fica olhando o suco em sua mão (10), fala algo com o João (1), anda até o seu lugar novamente (5) e observa (24) o Bruno (18) que acabou de derrubar o lanche dele (salgadinho de milho), ajoelha no banco (7), pega um salgadinho da mesa (13) e come (19). A professora o pega no colo e o coloca do outro lado da mesa (32) sentado dizendo “Mateus, vc vai comer o seu lanche”. Ele diz para a professora algo do tipo (1) “do lado do Bruno”, e ela diz para ele que lá fica apertado, ele então se acomoda onde ela o colocou, senta (8) no banco e estica o braço para pegar mais um salgadinho do Bruno (13) e come (19) sorrindo (22). A professora cutuca o seu braço com a sua toalhinha e diz “arruma seu paninho, Mateus”. Ele olha para o pano (13), e continua falando (1) com o Bruno algo do tipo “dá” “dá”, segura o pano (13) e o estende na mesa (13), olha para a auxiliar (17) falando, olha para o pano (13), estende (13), olha a auxiliar (17) ajudando as crianças, olha o lanche do Bruno (13) e pega mais um salgadinho (13), come (19), coloca a sua lancheira em cima da mesa (13), abre a lancheira

(13), levanta (9) para conseguir pegar o que tem dentro da lancheira (13), e a professora o ajuda , ele retira uma pera de dentro da lancheira (13) e diz (1) “olha”, e a professora “que linda a fruta dele”. Segura a pera (13), olha as outras crianças (18) chegando para o lanche, olha a sua pera (13) e mexe na fruta (13), olha as crianças (18), olha a pera (13), olha as crianças (18), começa a apontar as outras crianças dizendo (25/12/1) “você perderam” (as outras crianças também estão dizendo isso, porque chegaram primeiro para o lanche). Olha a sua fruta (13), olha as crianças comendo (18), olha a sua fruta (13) e levanta (9) falando algo (1) que não dá para entender. Pega mais um salgadinho do Bruno (13) e come (19), olha as crianças (18) comendo, pega mais salgadinho do Bruno (13) e come (19), e a auxiliar diz “Mateus, come o seu primeiro”, e ele olha para auxiliar (17) e diz algo sobre a pera (1), segurando a pera na mão (13) e olhando para ela (13) e a auxiliar o interrompe “não fala de boca cheia”, ele olha para ela (17), mastiga (19) o salgadinho olhando para o Bruno (18), olha a auxiliar (17) abrir a sua barra de cereal e colocar na sua toalha, a professora pergunta se ele quer que ela corte a pera , ele aponta o salgadinho do Bruno (25), diz (1) “to comendo aqui” e morde a pera (19/13) olhando para o Bruno (18). A professora se aproxima, “deixa eu cortar a sua pera? Quer?”, ele continua olhando para o Bruno (18) e mastigando a pera (19), e ela diz “então come” e ele responde (1) olhando para a professora (17), “eu já comi”, morde a pera (13/19), olha o Bruno (18) na sua frente e mastiga (19). A professora diz “por isso que o Mateus é forte”, e ele continua mastigando (19). Levanta (9) e pega mais um salgadinho do Bruno (13), sorrindo (22), e come (19). Olha as outras crianças (18) cantando, procura um salgadinho que deixou cair no chão (13), pega o salgadinho (13) e come (19), olhando para as crianças (18). Morde a pera (13/19) olhando para a professora (17) (que estava elogiando o Bruno comendo), e ela diz “olha o Mateus, por isso que ele é fortão, grandão”. Ele fica mastigando (19) e ouvindo quieto enquanto ela passa a mão no seu cabelo Ele fala algo (1) sobre ser forte para a professora que não dá para entender, mas fica de pé (9) apontando para cima (25), continua comendo (19) e falando (1), olha a professora (17) conversando com eles sobre as vantagens de comer todo o lanche Pula no banco com o braço esticado na direção do salgadinho do Bruno (13) e derruba seu suco, pega a garrafinha de suco (13) e toma (19), olha para a professora (17), olha para o Bruno (18), pega mais um salgadinho (13) e come (19) olhando para os colegas (18). Olha para as crianças (18), volta a sentar (8), pega a barra de cereal (13) e morde (13/19), estica-se e pega mais um salgadinho do Bruno (13), mastiga (19) olhando as crianças (18). Olha a auxiliar (17) arrumando a mesa, segura a pera (13) e morde de novo (13/19), vai mastigando (19) mordendo (13) e olhando as crianças (18), imita o Bruno (12) que está esticando o braço e falando bravo, faz de novo o movimento do braço (como um soco) (12) dizendo (4) “ton”, mas continua mordendo (13) e mastigando (19) a pera. E de novo faz o movimento de um soco (12) com o braço dizendo “ton” “ton” “ton” (4). Levanta (9) e pega mais salgadinho (13), e a auxiliar diz “quanta gracinha na hora de comer”, ele olha para ela (17) e sorri (20) enquanto pega o salgadinho (13). A professora pergunta “o Mateus está comendo tudo?” ele olha para ela (17) e faz sinal de sim com a cabeça (25). Olha as crianças (18), mastiga (19), depois que a colega mostra algo dentro da lancheira dele, ele pega um bolo dentro da sua lancheira (13) e mostra para a professora (17), ela pede para ele esperar (32) e ele vai abrindo o plástico (13) e falando algo do tipo (1) “é...” e desembulha, a professora chega e o ajuda a desembulhar dizendo “olha que bolo gostoso, Mateus”. E ele diz (1) “é meu bolo”, olhando para o alimento (13). A professora o ajuda e ele segura (13) e morde (13/19) o bolo, dançando (7) e sorrindo (22). Levanta (9) e diz (1) olhando para as outras crianças (18) “nós ganhamos, lá lá lá”, senta (8) e morde o bolo (13), mastiga (19) olhando as outras crianças (18), descansa o bolo na mesa (13), pega o suco (13) e toma na garrafinha (13/19), olha as crianças (18), olha a auxiliar (17), olha as crianças (18), toma o suco (13/19) enquanto olha as crianças (18), deixa o suco, pega mais salgadinho (13), mastiga (19), estica o braço e pega mais salgadinho (13), mastiga (19), enquanto olha as crianças (18), pega salgadinho (13), come (19) e olha as crianças (18) e as professoras (17) conversando, olha a professora (17), toma o suco (13/19), levanta (9), pega salgadinho (13), conversa algo com o

Bruno (1) sobre os salgadinho, come mais (13/19), olha as crianças (18) atrás dele, debruça na mesa (7) e pega mais salgadinho (13) falando com o Bruno (1), come (13/19), olha o João (18), levanta (9) e vai andando atrás da professora (5) até o local das bolsas, anda levantando os pés (7) e volta correndo (6) com os braços abertos até o seu lugar (7), ajoelha no banco (7) e sorri (22), pega mais salgadinho (13), come (19), sai andando (5), agacha (7), pega algo no chão e joga no lixo (13), sai andando (5), corre (6), olha a professora (17) que chama a sua atenção (32)“já acabou? Então vai comer”. E volta correndo (6) para o seu lugar, debruça na mesa (7) e pega mais salgadinho (13), come (19) olhando a professora (17) chamar a atenção da Natália , olha a Natália (18) voltando pro lugar, olha a professora (17) que pergunta “acabou?” e ele diz (1) “não”. Ela abaixa, segura em seu corpo (32)e diz “porque vc está correndo no pátio, então?” ele desvia o olhar dela, ela faz cara de brava (32)e o beija dizendo que tem que comer tudo Ele fica olhando para ela (17) e se vira para comer quando ela o libera, debruça na mesa (7) e pega mais salgadinho (13), olha a professora (17) falando para ele comer o próprio lanche , mastiga (19) e sorri (20). Olha as crianças (18), pega mais salgadinho (13) e come (19) sorrindo (22). Continua pegando mais salgadinho (13) e observando as crianças (18) correrem. Levanta (9) e sai andando (5) com as pernas altas (7) pelo pátio e fazendo sons (4) com a boca, volta para o seu lugar (5) andando e sorrindo (22), a auxiliar o coloca sentado de novo e ele sorri (20), levanta (9) e pega mais salgadinho (13), come (19), olha as crianças (18), olha a professora (17) falando com a Natália a auxiliar pede para ele comer algo e diz que se não comer não vai fazer algo, ele sorri (20), faz sinal de não com a cabeça (25), levanta (9) e sai andando (5) e levantando as pernas (7). A professora o chama para escovar os dentes , o pega no colo (32)e traz, arriando as mangas do moletom para não molhar . Com esforço ele diz (1) algo sobre ficar de castigo, e a professora responde “de castigo?”, e ele (1) “aham”, ela o coloca próximo da pia (32)e pergunta “o que é isso?” mostrando a escova de dente dele, ele responde (2) algo que não dá para entender e a professora pergunta “minhoca?”, e ele diz (1) “aham”, olhando a escova (10) e a professora (17), a Natália tenta pegar algo da mão dele, ele segura forte (10) e a professora intervém (32)“é dela essa tampinha”, então ele solta (16) e fica olhando a professora (17) e a Natália (18). Segura a sua escova de dentes e vai passando na boca (13/19), olhando a Natália (18), olha o Bruno (18) do outro lado, morde a escova (10/19) e também passa a escova nos dentes (13/19), olha as crianças (18), a professora o ajuda a escovar , e ele continua passando a escova nos dentes (13/19) e na língua (13/19), e vai olhando a professora (17) brincar com o João e sorri (20) junto com as crianças (28). Anda (5) com a escova na boca (10/19), volta na pia (5) e cospe a pasta (13/19), fica olhando as crianças ao lado (18), olha a sua escova (13) e mexe na água (13), vai tentando guardar a sua escova na capinha (13) e falando com o João (1) ao lado, a professora o puxa para perto da pia para limpar seu rosto e segura a sua escova para guardar . Ele vai até a sua toalha pendurada (5) para se enxugar (13/19), coloca a toalha na cabeça (10) e sai andando pelo pátio (5). Corre (6) pelo pátio, sorrindo (22) e olhando para as outras crianças (18), olha para o Bruno (18), anda um pouco (5), faz barulhos com a boca (4), anda (5). Faz os gestos com os braços imitando o homem aranha (11) e faz os sons da teia saindo de suas mãos (4), corre (6) atrás da Natália com os braços esticados e a mão de homem aranha (11/28), como se estivesse soltando a teia nela, pára e fica olhando a auxiliar (17) falar com a Natália e pedir que parem de correr, senta no degrau (8/16), levanta (9) e sai andando (5) e pulando (7), pula (7), balança os braços (7), gira o corpo várias vezes (7) pulando (7), cai (7), levanta (9) e cai de novo (7), levanta (9) rindo (22) e continua a girar o corpo (7) pulando (7), olha para as professoras (17) por perto sorrindo (20) e continua girando o corpo (7) e pulando (7), corre (6) em círculos sorrindo (22), gira o corpo (7) pulando (7), gira várias vezes (7), cai no chão (7) rindo (22) e fica deitado olhando as crianças (18) correrem ao seu redor, levanta ficando de joelhos (7), rindo para as outras crianças (21). A professora o pega no colo (31)e o coloca de novo de pé (32)junto com as outras crianças, ele fica observando (24) ela conversar com o Bruno, olha as outras crianças (18), olha a professora (17) e sai pulando (7) pelo pátio, gira o corpo (7) pulando (7), olha as outras crianças (18) conversando com a professora pula (7) girando o

corpo (7), ri (22), sai correndo (6) atrás do Bruno e rindo (21), para e agacha-se (7) olhando as crianças (18) correrem, senta (8) e deita (7) no chão do pátio, fica olhando as crianças (18).

Na brinquedoteca, a professora solicita que tirem os sapatos e assim ele o faz (16), tira seu tênis (13/19) olhando para a professora (17), já sentado (8) dentro do carro (13), olha a Joana (18) que está tirando o tênis, sai “dirigindo” (13) o carro (carro grande onde a criança faz andar, conforme empurra com os pés), para e conversa algo com o João (1) que não dá para entender e continua “dirigindo” (13) pela sala, para atrás do carro do João, sai do seu carro e fecha uma portinha do carro do João que estava aberta (13).

Sentado (8) ao lado da piscina com bolinhas na mão (10), joga a bolinha dentro da piscina (13), levanta (9) e pula (7) para pegar outra bolinha (13), (a professora pediu para colocarem as bolas dentro da piscina) (16), dizendo (1) “eu pego”, sorrindo (22), levanta (9) e joga a bolinha dentro da piscina (13/16), sai correndo (6) e pula (7) agachando (7) para pegar mais bolinhas (13/16), olha a professora (17) conversar com a Natália, segura a bolinha (13) e levanta (9), dizendo (1) “eu quero tia Ana” (a professora perguntou quem ia querer a surpresa), e sai andando (5) com as bolinhas nas mãos (13) e falando algo (1) que não dá para entender, joga a bolinha dentro da piscina (13/16) e sai correndo (6) e pula (7) para pegar mais bolinhas (13/16), e pula (7) jogando as bolinhas de novo na piscina (13/16) com força, vira-se no chão (7) e levanta (9) rapidinho quando vê o Bruno (18) próximo ao carro que estava brincando e logo entra no carro (13) dizendo (1) “é meu carro”. A professora pergunta quem vai montar com ela, ele fica olhando (17) e vai se aproximando da professora (17) “dirigindo” (13) o carro, olha as outras crianças (18), olha a pesquisadora (17), sai do carro e se aproxima da professora (17) que está iniciando uma brincadeira, pega uma bolinha no chão (13), para e fica observando (24) a professora (17), olha as outras crianças (18), e volta andando (5) para próximo do carro quando o Bruno se aproxima do brinquedo dizendo, (1) “é meu carro”, encosta no carro (10) e segura o mesmo com uma das mãos (10) olhando para o Bruno (18). Quando o Bruno pega outro carro para brincar, ele anda até a professora (5) e agacha (7) junto com as outras crianças (12) conversando sobre o que a professora estava perguntando (1) “é um elefante”. Apoiase (7) bem próximo dos objetos e depois levanta (9) segurando ainda a bolinha (13) e olhando os objetos (10) que a professora está disponibilizando para eles brincarem. Agacha (7), olhando os objetos (10), fala algo com as crianças (1), tenta encaixar uma peça nas outras (16/13) que tem espaço para serem encaixadas, olha as crianças falando (18), tenta encaixar a peça (13/16), olha a professora falando “quem adivinha o que é isso?” alguma criança responde e ele fica observando (24) a professora (17) encaixar a peça do cachorro, senta (8) e fica tentando encaixar (16/13), a professora pergunta o que é o dele e ele responde (1) “é o cachorro”, e a professora fala para ele ver se encaixa o cachorro e ele consegue encaixar a peça (13/16) sorrindo (22) e ela diz “encaixou, é o cachorro”. Fica observando (24) o Bruno (18) encaixar a peça dele, observa (24) a professora (17) mostrar outras peças, levanta (9) e agacha-se (7) entre as peças manipulando-as (13), olha para as crianças (18) que estão brincando e a professora está chamando atenção, volta a manipular as peças na sua frente (13), olha a Natália (18) falar com a professora e volta a olhar as peças (13) e manipulá-las (13), observa (24) as peças (13), tenta encaixar (13/16), observa (24), manipula (13), a professora o ajuda mostrando outras peças, olha as crianças (18) brincando, levanta (9) logo após a professora levantar, e joga a peça que estava em sua mão no chão (10), sai andando (5), agacha-se (7) perto da piscina de bolinhas e pula (7) com os dois pés dentro da piscina, levanta (9) e sai da piscina andando na direção da professora (5) que está próxima do carro que ele estava brincando e falando que o carro estava quebrado ele diz algo (1) sobre ter quebrado o carro e a professora diz “quebrou, vc vai consertar? Pega o martelo” ele sai andando (5) na direção de um cesto e pega um martelo de plástico (13), e, segurando a direção do carro que havia soltado (13), ele senta (13) no carro, encaixa a direção no lugar certo (13), a professora diz para a pesquisadora que ele adora consertar as coisas e pede para ele consertar o carro para ela. O Mateus fala algo (1) com a professora que não dá para entender, e bate com o martelo na direção (13), entrega o martelo para a professora que diz

“isso, muito bem”. Olha para a pesquisadora (17) e volta a observar (24) o carro (10), vira a posição do carro (13) de forma que fica observando (24) as outras crianças (18), fica de pé (9) e segura o carro com as mãos (10), andando até um local onde havia espaço para o carro (5), senta de novo no carro (13) e sai dirigindo (13) pela sala, olha as crianças (18) e dirige (13) na direção da porta (onde a professora já havia falado que não era para ir), olha para trás, deixa a roda do carro sair da sala e olha para trás de novo, e a professora diz para ele não ir para fora, ele fica observando as outras crianças, (18) levanta (9) e sai do carro, e pula (7) na piscina de bolinha de barriga, deitando dentro dela (7), levanta (9) e sai da piscina e começa a levantar a piscina (10) com a Joana dentro e a professora chama atenção para ele não fazer daquele jeito, orientando para ele entrar na piscina com ela, ele entra (13/16) e se joga (7) deitando na piscina e gritando (4) “êe”, sai da piscina, olha as crianças (18) e vai andando na direção do carro (5) que deixou na porta. Mas volta a entrar na piscina (13) e virar a piscina (10) com a Joana (27), até que a professora diz que daquele jeito machuca, levanta (9) e sai da piscina andando atrás da professora (5) que está propondo que eles brinquem de casinha e sai para pegar a casinha. Entra no carro (13) e fica girando a direção (13), olhando para a Joana (18) e dizendo algo (1) que não dá para entender, sorri (20) quando vê a professora chegar com a casinha (uma barraca pequena), sai correndo (6) até a casinha quando a professora começa a brincar com as crianças lá dentro, olha para a professora (17) e diz (1/15) “eu sou o papai” e ela repete “você é o papai?”, e continua conversando com as crianças enquanto ele fica olhando (17) para ela. A professora pega uma cesta com coisas de cozinha, e ele senta (8) próximo da cesta junto com a Natália (28) e a professora então diz, “não, o papai vai trabalhar e a mamãe vai fazer o papá das crianças”. Ele então levanta (9), pula o cavalo (7), agacha (7) pegando uma colher no chão e entrega a colher para a professora (17) “olha” (1), sai de novo andando (5) e sorrindo (22), entra no carro (13) e dirige (13) pela sala. Sai do carro, volta para o local onde a professora está brincando de cozinhar com as meninas e diz (1) “eu voltei”, agachando-se (7) próximo a elas. (1) “eu voltei”. Pega uma panelinha (13), coloca a tampa (13), levanta (9) segurando os objetos, agacha (7) mostrando a panelinha para a professora (17) que está falando sobre comida com as crianças), e diz (1/14) “é o feijão”, ela repete “é o feijão?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25). Fica observando (24) a professora brincar que está fazendo comida, e pede para ele assoprar que está quente e ele assopra (16). Levanta (9), pega outros objetos (13), a professora fala pra ele colocar sal, e ele finge que está salgando a comida (14), fica observando as outras crianças (24/18) se aproximarem e falarem com a professora. A Natália traz um cachorro e ele fica olhando a professora dar nome ao cachorro, agacha-se (7) e senta (8) observando (24) o cachorro (10) que está sendo arrastado pela professora e observa (24) o João (18) tentar pegar o cachorro e a professora chamando a atenção (32) do João, observa atentamente (24). Olha a cesta de objetos (10) e começa a manipular (10), segura uma panelinha (10) e fica observando (24) a Joana (18) alimentar o cachorro, olha a Natália (18), levanta-se (9) para ver o que a professora está falando para o João que quebrou no carro dele, olha as crianças (18), olha o João (18) com o carro, olha os objetos (10), segura outro objeto (10) (um prato), volta a olhar os objetos (10) ao redor, segura uma colher (10), faz como se estivesse colocando algo dentro do prato (13/14), olha os objetos ao redor (10), levanta (9) segurando o prato e a colher (13), olha as crianças (18) com a professora, anda um pouco para o lado (5) e senta (8) sozinho manipulando o prato (13) e olhando para o mesmo (13), coloca a colher na boca (13), mexe no prato (13), coloca a colher na boca de novo (13), mexe no prato (13), agacha-se (7) olhando para as crianças (18) conversando com a professora vai até a professora (5) que está conversando com o cachorro (“totó, vc mamou tudo hoje? Vc é obediente com a mamãe?”) e senta (8) na perna da professora (17), olhando o cachorro (10), fica observando (24) o cachorro, puxa a cordinha do cachorro (13), segura a cordinha (13) e diz (1/14) “deixa eu levar ele” e sai andando (5) e puxando o cachorro (13/14), larga o cachorro e entra dentro da casinha (13), com a cabeça para fora da barraca ele chama a professora (1) “oh tia Ana”, mas ela não olha e a Natália chega e fica conversando com ele, ela tenta entrar na casinha, mas ele diz (1) “não” e a

professora intervém (32) dizendo “sem brigar Mateus, cabe vcs dois aí” e ele diz (1) “não, não cabe”. E ela diz “cabe sim e começa a lembra-lo que no dia anterior tinham entrado um monte de crianças na casinha”. E ele vai fazendo sinal de sim com a cabeça (25). Sai da casinha e grita (1/15) “eu preciso trabalhar”, andando (5) na direção do carro. A professora pergunta “você precisa trabalhar?” e ele diz (1) “aham”, e senta no carro (13) dizendo (1) “o home está me chamando” (15) e sai dirigindo (13) e a professora diz “o homem está te chamando? Então vai trabalhar, corre”, e ele diz (1) apontando para um canto da sala (1/14) “o meu trabalho é ali?” e a professora rindo “é”. Ele levanta o carro (13) ficando de pé (9) e vai andando (5) até o local onde seria o seu trabalho. Olha o João (18), senta (13) de novo no carro e dirige (13). Sai do carro para pegar um dado grande, mas volta correndo (6) quando vê o João (18) se aproximar do carro, senta (13) e sai andando de ré (13), olhando as crianças (18), levanta (9) e vira o carro de frente para as crianças (18) e a professora (17), fica girando a direção (13) e observando a professora (17), entra na casinha (13) junto com as outras crianças, sai da casa, e corre (6) até a porta para ver a professora (17) buscar outra casa, sorri (20) e diz (1/14) “é nossa casa”, olhando para a barraca (10) que a professora buscou, vai atrás da professora (5), e logo que ela coloca a barraca no chão, ele entra rapidamente (13). A professora pede que saiam para ela arrumar a casa e ele sai e entra de novo (13/16). A professora pergunta “Mateus, vc já trabalhou bastante?” e ele responde (1) “aham”. Briga com o João (18) que quer andar no carro que ele estava brincando e a professora intervém dizendo que o João vai dar uma volta e trazer de novo para ele, e ele fica bravo (26), batendo o brinquedo que está na mão no carro e reclamando (26), a professora o segura e chama a sua atenção dizendo que ele tem que dividir o carrinho com os amigos e fica segurando as mãos dele, ele fica olhando as crianças (18), o Bruno oferece um carro de brinquedo e ele bate no carro (26) na mão do Bruno. Entra na casinha de novo (13). Sai da casinha, olha as crianças (18), e anda (5) na direção do carro que está com o João dizendo (1) “agora eu quero o meu, tia Ana”, e para do lado do João (18) tentando empurrá-lo para fora do carro (18). A professora pergunta se o João já deu a voltinha e fala para ele terminar logo e devolver o carro para o Mateus, que diz (1) “eu quero” e ela intervém pedindo calma para o Mateus, ele sai andando pela sala (5) enquanto ela fica falando com o João. Entra na casinha de novo (13) e fica mexendo na mesma que desmonta e monta (13). A professora pede cuidado para ele não estragar e tira a casinha, ele fica olhando (17), e sai correndo (6) até o João (18), (1) “minha vez, João”. (1) “minha vez” e o João não quer sair, ele tenta entrar no carro (13) olhando para a professora (17) e dizendo (1) “minha vez”. A professora chama a atenção do João e ele fica olhando (18) para ela e tentando entrar no carro (13), a professora vai até lá e resolve o conflito dos dois e orienta o Mateus a dar mais uma voltinha e encerrar a brincadeira, ele entra no carro (13) e dirige (13), sorri (21) com as meninas falando que não vão ajudar a professora, logo sai do carro e começa a brincar (13) na piscina de bolinhas com as meninas (28) e virar a piscina (10) rindo (21), vira a piscina (10) deitando-se para trás (7), e rindo (22). A professora pede que parem e guardem as bolinhas, ele continua dobrando a piscina (10/27) e caindo para trás (7), a professora o retira da piscina e pede ajuda para guardar e contar as bolinhas, ele começa a ajudar a guardar (13/16) as bolinhas no saco, coloca uma bolinha (16) sorrindo (20) e a professora conta “1”, cada bolinha que as crianças colocam no saco, ela conta um número. O Mateus vai colocando as bolinhas (13/16) e sorrindo olhando para a professora (20) e ela diz para ele “conta!”, e ele coloca uma bolinha (13/16) dizendo (1) “1”, e na outra bolinha ele pede (1) para a professora contar e ela diz “não, conta vocês” e as crianças vão contando, o Mateus sorri (20) e vai colocando as bolinhas (13/16) dentro do saco, joga umas bolinhas com força (10) e a professora diz que daquele jeito é feio. Anda pela sala (5), pega bolinhas (13/16) e joga no saco (13/16) com força (10), e a professora chama a sua atenção, fica observando (24) a professora levantar dizendo que terminou e vão olhando pela sala e a professora diz “tem bolinha perdida ali” e ele sai correndo (6) na direção da bolinha dizendo (1/16) “eu pego”, pula (7) e agacha-se (7), pega a bolinha (13) e leva para a professora (16/13), coloca no saco (13/16), corre (6) no canto da sala e pega outra bolinha (13), levanta (9) e vê outra (10), pega a outra (13) dizendo

(1) “outra”, coloca as bolinhas no saco (13/16) e volta a correr (6) pela sala e pulando (7) para pegar mais uma bolinha no chão (13), e quando coloca no saco de novo (13/16), sorri (22) bem forte, corre (6) e encontra mais bolinhas nos cantos (13), a professora se aproxima dele com o saco e o ajuda mostrando onde tem bolinhas, e pede para ele colocar rápido no saco que estava fechando, ele sorri (20) e joga as bolinhas no saco (13/16), procura mais bolinhas no chão (13/16), mas não acha, e fica olhando (17) a professora ajudar as outras crianças a guardar brinquedos, sai correndo (6) até onde está a professora e gritando (1) “eu vou pegar...” agacha-se (7) para pegar os objetos no chão (13) e guardar na lata (13/16) que a professora está pedindo. Segura e guarda os objetos (13/16), falando coisas que não dá para entender (1). Pega o martelo (10), bate o martelo num carrinho (13) e senta no carrinho (13), andando com ele pela sala (13) e olhando as crianças (18), levanta (9) e vai até um carrinho no chão, segura o carrinho (13) e brinca para frente e para trás com o carrinho (13), olha as crianças (18). Faz para frente e para trás com o carro (13) e o joga para frente (13), fica olhando o carro cair (13), levanta (9) e sai correndo (6) e entra no carro grande (13) que ele estava brincando, começa a girar a direção (13) e olhar a professora (17), sai do carro, pula (7), sai correndo (6), segura uma bola verde (10) e, quando vê o João no carro que ele estava, ele joga a bola no João (28) e corre para tirar o João do carro dizendo (1) “meu carro” e olhando para a professora (17), que diz “não, não, esse não é para brincar mais hoje” e o retira do carro (32) e começa a guardar o carro, o Mateus volta a tentar entrar (13) e sentar dizendo (1) “mas eu vou...” ela o retira do carro de novo (32) e guarda o carro. Ele olha a professora (17), olha os brinquedos (10) e senta em um triciclo (13) enquanto olha a professora (17) falando com todos “vamos ver quem sabe colocar o tênis?” sai pedalando com o triciclo (13) e olhando a professora (17) que está organizando as crianças (32) para colocar o tênis. E ela diz “vamos ver quem sabe colocar o tênis sozinho?” e o Mateus grita (1) “eu” e sai correndo (6) até o seu tênis, agacha (7) no meio das crianças e senta (8) segurando seu tênis (13/19) e dizendo (1) “eu sei tia Ana”, vai tentando colocar o tênis (19/13) e a professora fala alto “olha, o João consegue” e ele, então olha a professora (17) e depois fica olhando o João (18). Diz (1) “olha”, mostrando o seu pé para a professora (25) e levantando o pé com o tênis pendurado (25/1) “olha tia Ana, olha, olha”. Ela então se aproxima dele, “Mateus, eu acho que está errado o pé” e tira os tênis mostrando para ele qual se coloca em cada pé. Ele enfia o pé no tênis (13/19) e fica olhando a professora (17) falar com o João volta a apertar o pé no tênis (13/19), segura o outro tênis (13/19) e coloca o outro pé (13/19), olha as crianças (18), aperta o pé no tênis (13/19), mexe no tênis (13/19) e coloca os velcros do tênis (13/19). Levanta (9) e sai correndo (6), cai e rola (7) no chão. A professora pede que façam a fila, e ele entra na fila (16) e, com as mãos no ombro do colega da frente (16) sai andando em fila (16). O João (na sua frente) sai da fila não querendo que ele pegue em seu ombro, mas ele não solta (16) e vai atrás do João segurando o ombro do amigo (16). A professora conduz a fila até a cozinha e senta as crianças no chão para tomarem água. Depois vão para a sala de aula. O Mateus para na estante olhando os desenhos (10) que estão secando, e a professora fala com ele “você está vendo seu menino lindo?” e ele diz (1) “aham”, e vai sentando (8) na cadeirinha em volta da mesa e rindo (22). Senta (8) e fica observando (24) a professora (17) falar com as crianças que a Elisa não veio. Levanta (9) e fala com a professora (1) “eu veio, tia Ana”. E ela o corrige “eu vim”. E ele repete (1) “eu vim”, enquanto ela o senta na sua cadeirinha em volta da mesa. Fica olhando o Bruno (18), da risada (20) da professora chamar a atenção do Bruno, fica levantando na cadeira (7) e a professora diz “olha lá Mateus, a tia tá filmando você, você quer que ela mostre para seu pai que você está fazendo coisa feia?” e ele responde (1) “quer”, olhando para a câmera (17) e depois olhando para o ambiente sem fixar atenção (23), enquanto a professora distribui palitos de sorvete para serem pintados. Escolhe um giz de cera dentro da cestinha (13/16) que a professora coloca na frente dele, olha o giz de cera (10), fica olhando as crianças (18) na sua frente que estão pintando o papel, olha o João (18) escolher o giz de cera, fica observando (24) a professora ensinar como é para pintar o palito, olha a Natália (18), olha a professora (17) e aguarda, quando ela entrega o palito dele, ele o segura (13) e



balança o corpo (7) sorrindo (22), pinta o seu palito (13/16) com o giz de cera que está segurando, olha a professora (17), volta a pintar (16/13), olha a professora (17), tenta colocar o palito na mesa (13/16) e pintar (16/13), mas passa o giz e o palito vai junto, fala algo com a professora (1) “olha”, e ela instrui “segura o palitinho e pinta”, ele segura (13/16), olha a professora (17) fazendo com o colega, volta a olhar seu palito (13) e tentar pintar segurando-o (13/16), olha para a professora (17) e diz (1) “olha” e volta a olhar (13) e pintar (13/16) o palito. Vai pintando (13/16) e olhando as crianças (18) e a professora (17), pinta (13/16) com cuidado o palito, prestando atenção (24), olha as crianças (18), volta a pintar (13/16), tenta tirar a folha do Bruno (13) que está atrapalhando o seu espaço, mas não consegue e grita (1) olhando para a professora (17) “olha o Bruno, olha”, e a professora fecha a folha do Bruno e organiza o espaço, ele volta a pintar (13/16) o seu palito com atenção (24). A professora orienta a virarem os palitos do outro lado, ele vira (16/13) e continua pintando (13/16) e olhando as crianças (18), olha a professora (17), fica de pé na cadeira (7) quando termina e debruça-se (7) olhando os palitos (13) das crianças ao lado, agacha (7) na cadeira, olha a Natália (18), olha os palitos (13), estica-se (7) e pega outro palito (13) mais a frente, começa a pintar (13/16), mas logo entrega para a Natália (28), quando a professora está perguntando onde estava o palito dela, ele devolve. O Bruno pega o seu palito, mas logo ele segura (13) e continua pintando (13/16) seu palito. A professora intervém e mostra qual palito é de quem. Volta a pintar (13/16) o palito e observa (24) a professora (17) distribuir mais palitos, fica de pé na cadeira (7) segurando seu palito (13) em uma mão e o giz de cera na outra (13), olhando a professora (17), e passando o giz no palito (13/16), olha a professora (17) perguntar qual a cor que o Bruno queria agora e diz (1) “eu terminei tia Ana”, ela segura em seu braço (31) enquanto termina de falar com o Bruno sobre as cores azul claro e escuro. Ele olha para ela (17) e depois ela coloca a cestinha de giz na frente dele e ele diz (1) “eu quero azul escuro” e ela, depois de falar com algumas crianças, diz para ele, “então pega o azul escuro”, ele olha os gizes (13) na cestinha e pega um giz (13) escuro e começa a pintar (13/16) o outro palito, troca o giz na cestinha (13) e volta a pintar (13/16) o palito. A professora chama sua atenção “pega um só”, ele então segura um giz (13) e continua pintando (13/16) e olhando as outras crianças (18), segura o palito em uma mão (13) e o giz em outra (13), pinta (13/16), olha o palito (13), e diz (1) “eu terminei tia Ana”, mostrando os seus palitos (25), (1) “eu terminei tia Ana”, guarda seu giz de cera (13) e fica segurando um palito em cada mão (13). Manipula os palitos (10) e olha a professora (17) ajudar o Bruno, fica observando (24) a professora (17) e segurando o seu palito (13), olha o seu palito (13) e fica observando (24) o Bruno (18). Quando a professora sai de perto do Bruno, ele fica de pé na cadeira (7) e estica-se (7) para pegar um papel do Bruno (10), mas não pega, só coloca a mão (10), e volta a agachar-se (7) na sua cadeira, debruça na mesa (7) observando (24) a professora (17) ajudar o Bruno, segurando o seu palito (13). Quando a professora sai de perto ele olha o seu palito (13) e volta a observar (24) a professora (17) que vai ajudar outra criança a colar o palito, olha o Bruno (18) riscar o seu papel, volta a olhar a professora (17) e ainda segurando o seu palito (13), fica observando (24) a professora (17) e as crianças (18) e diz (1) “oh tia Ana, olha o Bruno”, mexe nos palitos (13) e fica observando (24) as crianças (18) e segurando o seu palito (13), aguardando a sua vez de colar (16). E a professora diz “agora o Mateus” e coloca o papel na frente dele para ele colar, ele fica olhando (13) e segurando (13) o seu palito, fala algumas coisas (1) que não dá para entender, a professora coloca o papel recortado em forma de sorvete na frente dele e coloca o tubo de cola já virado para ele apertar, ele segura a cola (13/16) e com a ajuda da professora passa cola no papel (13/16) e a professora diz “isso, agora cola” e ele segura o papel (13) com a cola e com muito cuidado vira (13/16) sem sujar a mão de cola e bate a mão no recorte (13/16) para colar no papel grande, a professora chega com o palito “agora cola o palitinho” e ele diz (1) “é esse”, apontando o palito que estava mais pintado (13/16), ela então coloca cola embaixo do recorte de sorvete, ele fica olhando (13) e depois coloca o seu palito em cima da cola (13/16) e bate a mão no palito para colar (13/16). “muito bem Mateus” diz a professora. A professora começa a pedir ajuda para guardar os gizes, e ele diz (1) “eu ajudo”.

Anda pela sala (5), observa a estante (10), mexendo nas coisas (10) e a professora chama a sua atenção dizendo que não é para mexer agora, ele diz algo para ela (1), mas não dá para entender, anda até as cadeiras (5) onde a professora está pedindo que sentem, ela o retira da cadeira grande , ele anda mais um pouco (5), ela o coloca sentado na sua cadeirinha, e ele fica esticando as pernas (7) e mexendo na cadeira ao lado (10). A professora coloca todos sentados em suas cadeiras. Ele sentado (8), olha para a professora (17) que começa a explicar a atividade que será feita, observa atentamente (24) a professora explicar as regras e conversar com as outras crianças, olha as outras crianças (18). A brincadeira já é conhecida das crianças (é algo de animal que elas devem tirar e elas dizem que animal querem tirar). Levanta (9) para ver que bicho o Bruno tirou, mas a professora pede que sente. O Bruno tirou o pato e todos devem bater palmas com os sapatos, ele senta (8) no chão e fica segurando os pés (19), olhando as crianças (18) fazerem nas cadeirinhas, une os pés (19/16), olha a professora (17) que diz “vai Mateus”, ele une os pés (19) (16) sentado no chão, sorrindo (20) e olhando para a professora (17). Fica de joelhos (7), apoiado na cadeirinha e fica olhando o Bruno (18) sair para fazer xixi, levanta (9) e senta (8) em sua cadeirinha, olha o João (18) e observa (24) a professora (17), que está mostrando as cartas para a Joana escolher qual ela quer, sorri olhando para a professora (20). A Joana tira o elefante que pede que as crianças corram para frente, ele levanta (9) sorrindo (22) e caminha (5) devagar para frente (16), sob a orientação da professora , e volta a sentar (8) em sua cadeirinha sorrindo (22), fica olhando o João (18) tirar a carta dele, que é a do rato e pede para eles esticarem-se, o Mateus levanta (9) e junto com as outras crianças (28) levanta os braços para cima e ergue-se (16) sorrindo (22), olha a professora (17), ela pede que fiquem na ponta dos pés , e ele fica na ponta do pé (16), olhando para a professora (17) e sorrindo (20), olha as crianças (18) e volta a sentar (8) (16) quando a professora pede . Fica sentado (8) olhando para a professora (17) (sabe que é a sua vez), sorri (20) quando ela começa a falar que agora é a vez de um outro menino muito educado e quando ela pergunta de quem é a vez ele responde (1) “Mateus”. E a professora se aproxima dele, ele sorri (20) olhando as cartas (13), olha a professora (17) mexer com a Natália , volta a olhar para a professora (17), olha a Natália (18), olha as cartas (13), a professora pede que ele assopre as cartas , e ele assopra (16) e sorri (20) com a professora, assopra de novo com força (16), olha para a professora (17) e sorri (20), mais uma vez a professora pede , e ele assopra (16). Ela brinca com ele , ele sorri (20) e retira uma carta (13) (16) sob orientação dela . Olha a carta (13) e fica olhando a professora (17) ler a carta e sorrindo (20), a carta do cão diz para andarem com o bumbum no chão, ele fica olhando a professora (17) e sorrindo (20), levanta (9) e senta (8) num canto da sala e começa a andar com o bumbum no chão (7/16), como a professora está fazendo e diz (1) “olha, olha” e ela olha e diz (32) “isso”, olha a professora (17), olha as crianças (18), levanta (9) e senta (8) na sua cadeirinha, fica olhando (17) e observando (24) a professora, olha a Natália (18) assoprar e a professora brincar com ela e sorri (20), fica olhando a Natália (18) tirar a carta dela e levanta (9) para ver a carta (13) na mão da professora que está lendo o que está escrito, a atividade pede que dancem, ele levanta (9), coloca as mãos no chão (7), a professora o coloca para dançar com a Natália , mas ele sai andando (5) e ela o coloca para dançar com o João, ele dá as mãos para o João (18) e mexe as duas pernas (7/16) sorrindo (22), como se estivesse correndo no lugar (16) (7), mexe o corpo (16) (7) meio que pulando (7) e rindo (21) junto com o João (28), até que eles caem no chão (7) rindo (21) e a professora pede que voltem cada um para a sua cadeira . Ele levanta (9) e vai sentar (8), olha para o João (18) que se mexe rindo na cadeira, ele senta (8) e mexe também o corpo (7) (16) rindo (22) e se joga no chão (7), levanta (9) e volta a sentar (8) na sua cadeirinha, rindo (22) e olhando para a professora (17), olha o João (18) se jogar no chão, balança os braços (7) e se joga também no chão (7), enquanto a professora tenta segurá-lo (32) e continua orientando as crianças . “senta Mateus” e ele levanta (9) do chão e senta (8) de novo na sua cadeirinha, olha o João (18) fazer os movimentos que estavam fazendo juntos, faz também movimentos com os braços (12) (16) olhando para o João (18), e volta a olhar a professora (17) que está explicando que o Bruno vai

começar de novo . Mexe-se na cadeira (7), mas fica olhando a professora (17) e sorrindo (20) enquanto o Bruno tira outra carta que pede que andem de bicicleta, ele levanta (9), deita no chão (7) junto com as outras crianças, levanta as pernas e começa a pedalar no ar (7) (16). Mexe as pernas rapidamente (16) (7) e diz (1) “olha, olha”, olhando para a professora (17), sorri (22), olha para o João (18), continua mexendo as pernas rapidamente (7) (16). A professora pede que voltem para seus lugares , ele levanta (9) e volta a sentar (8/16) na sua cadeirinha, olhando para o João (18), e volta a olhar para a professora (17) e para a Joana (18), sorri (21) olhando a Joana imitar um sapo, fica olhando a professora (17) e observando (24) a Joana pegar uma carta, levanta (9) quando a professora começa a ler o pedido do urso que fala para eles deitarem e cochilarem, ele imediatamente deita no chão (7) com o rosto na mão e fica quietinho (16), levanta (9), olha os amigos (18) deitando também, sorri (21) e esconde a cabeça nas mãos (16) (7), deitado de bruços (16) (7), levanta (9) sorrindo (22) quando a professora diz “pronto”, mexe na cabeça do Bruno (18) sorrindo (21) (a professora também está mexendo) mexe também no cabelo da Joana (18), sorri (21), levanta (9) e senta (8) na sua cadeirinha, agacha (7) e mexe de novo no cabelo do Bruno (18) e a professora pede cuidado para ele . Ele senta (8) de novo na cadeirinha e fica olhando a professora (17), apoia um pé na cadeira (7) e salta para frente (7), a professora pede que sente (32) e ele senta (8) olhando o João (18) imitar um boi, agacha-se (7) na cadeirinha sorrindo (21), salta para frente (7), senta de novo (8) e fica observando (24) o João (18) tirar mais uma carta, enquanto a professora conversa com a auxiliar rapidamente, ele fica pulando (7) da cadeirinha para o chão e ela pede que ele sente , e ele assim o faz (16), senta (8) e fica olhando a professora (17), quando a professora pega a carta das mãos do João para ler , ele levanta (9) e vai até a professora (5) ver a carta (13), que fala para eles coçarem a orelha, ele coloca a mão na orelha (19/7) e fica mexendo na orelha (16) e rindo (22), volta a sentar (8) no seu lugar ainda com a mão na orelha (19) (16), olha as outras crianças (18), fica olhando a Natália (18), a professora pede que coçem a orelha , ele olha para ela (17) e sorri (20), coçando a orelha (19/7) (16), olha a Natália (18), coça a orelha (19/7) (16) e volta a observar (24) a professora (17) falando com eles quando a professora pergunta “cadê a orelha da Natália” ele levanta (9) e mexe na orelha da Natália (18), mas a professora intervém (32) e pede que parem. “agora o Mateus”, diz a professora. Ele olha para ela (17) sorrindo (20). Como só resta uma carta, ela orienta que o Mateus e a Natália peguem juntos. A professora pede que contem até cinco e olhem, ele fica olhando para a professora (17), olha a carta (13) e segura a carta (13) como a professora pediu (16), fica olhando a Natália (18) que não quer segurar a carta, olha a professora (17) falando com ela fica olhando a professora (17) contar e sorrindo (20), olha a professora (17) e quando chega no número 4, ele diz (1) (16) “quatro”, e no cinco ele vira (16) segurando com força a carta (13) (16) e observa (24) a professora (17) ler a carta, quando ela diz que é a da rã, ele vai colocando as mãos no rosto (19) em volta da boca, e a tarefa é gritar, e assim ele o faz (16), grita (4) com as mãos no rosto (19) e sorrindo (22), olhando para a professora (17), senta (8) na cadeira e fica observando (24) a professora (17) e dando pequenos gritinhos (4) (16), sorrindo (22), encosta na cadeira (7) e fica olhando a professora (17) falar para gritarem de novo, e a professora conta “1, 2, 3”, ele sorri (20) e levanta os dedinhos das mãos contando um (3/12) (16), depois levanta dois dedos (3/12) (16) e levanta três dedos (3/12) (16) sorrindo (22) e olhando para a professora (17) e grita (3) (16), sorrindo (22), olhando a professora (17) e olhando as crianças (18), bate palmas junto com todos (12) (16) e com a professora, fica olhando a professora (17) colocar o tênis na Natália, levanta (9) e fica pulando (7), dando pequenos gritinhos (4) (16), sobe na cadeirinha (7), senta (8) na cadeirinha do lado e fica olhando a professora (17) guardar as cadeirinhas, levanta (9), pega uma cadeirinha (13) e coloca na pilha de cadeirinha (13), tenta arrumar a cadeirinha que ficou torta (13) e o João chega e arruma, fica olhando as crianças (18) empilharem as cadeirinhas e andando pela sala (5), anda até a auxiliar (5) que está penteando o cabelo do João e fala com ela algo sobre o cabelo (1) “meu cabelo”, e para do lado dela (17) olhando para ela (17). Anda até a janela (5) e tenta subir na janela (7), mas a professora chama a sua atenção e o retira de lá e coloca-o

sentado no chão, ele levanta (9) e corre até perto da mesa (6), agacha (7), corre (6) para o outro lado e senta de novo (8) no chão, olha a professora (17), fica de joelhos (7), olha as crianças (18), sorri (21), levanta (9), pula (7) e corre (6) de novo perto da mesa, agacha (7), rindo (22), a professora pede que sente e o coloca no lugar segurando em seu braço, ela pede que ele a ajude a buscar um material fora da sala, segurando em seu braço (a professora faz isso pois ele está desobedecendo na sala e correndo), ele acompanha a professora olhando para ela (17) (16). Volta e a professora o coloca sentado no chão, enquanto organiza o boliche para eles jogarem, ele levanta (9) e fica observando (24) a professora (17) e coçando a cabeça (19) (enrolando o cabelo), se aproxima da professora (5) junto com as outras crianças, e a professora explica que é um de cada vez e pede que se afastem de novo e os coloca sentados no canto. O Mateus senta (8) e fica olhando (17) e observando (24) a professora dar as instruções, fica de pé (9) olhando a professora (17) e olhando os sacos de fichas que ela carrega (10), mas ela pede que sentem todos, e ele agacha (7), olhando a professora (17) e o Bruno que vai começar a brincadeira. A auxiliar o chama para pentear o cabelo e ele levanta (9) e sai correndo (6) até ela, mas fica olhando as crianças (18) brincarem, volta com o cabelo penteado e senta (8) na frente da professora, ajoelhado (7) ele vai andando até o lugar de sentar (5) e senta (8) e fica olhando o Bruno (18) jogar a bolinha nas peças de boliche. Levanta (9) e vai até o saco de fichas (5) ver o Bruno pegar as 3 fichinhas correspondentes aos pinos que ele derrubou. A professora o chama dizendo que agora é a vez do Mateus. E coloca os nomes deles escritos em fichas grandes no chão e pede que ele encontre o nome dele, “cadê o seu nome?” ele aponta o nome da Elisa (13) (16), dizendo (1) “esse aqui” e a professora pergunta “tem certeza?” (1) “é esse”, e ela pede que ele preste atenção e então ela lê para ele a primeira sílaba do nome da Elisa , e ele diz junto com ela (1/16) “Elisa”, sorrindo (20), e então ela pergunta qual o nome dele, pede que procure e ele encontra o nome dele (16) (1) “aqui”, e a professora pergunta (32) “isso, que cor é essa que está aqui embaixo do seu nome?” e ele responde (1) “verde”. E a professora diz “então você vai pegar uma bolinha..” e ele completa (1) “verde” e segura a bolinha verde (16) sorrindo (22) e levanta (9) para jogar nos pinos, olha os pinos (13) e joga a bolinha verde (16) (13), fica olhando os pinos caírem (13), a professora pede que ele vá contar quantos pinos ele derrubou , e ele corre (6) até os pinos e conta (16) errado dizendo (2) “seis” e ela vai atrás, “não, que seis?! Conta direito” e ele vai contando junto com ela (16), (1) “1, 2, 3 e 4”. E a professora pega o saco de fichinhas e o orienta a pegar 4 fichinhas , e pega para ele as fichinhas e ele as segura (13), olhando as fichinhas (13) e as segurando nas mãos (13) (16), anda para trás se afastando da professora, com as fichinhas nas mãos (13) (16) e observando (24) a professora (17) chamar o João para jogar , agacha (7) e coloca as fichinhas no chão (13), como se estivesse contando (13), segura todas elas (13) e ajoelha-se (7) próximo das outras crianças (18), observando o jogo (24). Coloca de novo as fichinhas no chão (13) e as recolhe (13), levanta (9) e sai andando (5), ajoelha (7) próximo da professora, que o retira de perto para deixar o João jogar, fica olhando o João (18) jogar e os pinos caírem. De joelhos (7) ele sai andando pela sala (5) no meio das crianças, senta (8) no meio da roda e fica mexendo nas fichinhas (13), e a professora pede que ele dê licença, ele senta (8) um pouco mais distante (16) e mexe nas suas fichinhas (13) de novo, levanta (9) e vai sentar (8) próximo da professora (17), que pede que ele dê licença, pois está no meio do jogo, ele levanta (9) (16) e fica olhando de pé, agacha (7), joga as fichinhas no chão uma por uma (13), recolhe as fichinhas (13), olha a professora (17) e ajoelha (7) olhando a professora (17), deita no chão de bruços (7) olhando os nomes no chão (13) e a professora pede que ele não fale onde está o nome da Joana , ele olha para a professora (17) segurando suas fichas (13) e volta a olhar para os nomes no chão (13), olha suas fichinhas (13), olha para a professora (17), levanta (9) e fica de joelhos (7) aproximando-se das crianças (18) e observando a Joana jogar (24), debruça-se nos nomes (7) e a auxiliar o coloca sentado numa posição afastada das crianças para dar espaço, ele coloca suas fichinhas no chão (13) e fica mexendo nas fichinhas (13), olhando a professora (17), olha as fichinhas (13) e vai jogando uma por uma no chão (13), recolhe (13), olha a professora (17), mexe nas fichinhas (13), olha

a câmera (17), olha as fichinhas (13), recolhe-as (13), joga as fichinhas para cima (10), olha a professora (17), olha a câmera (17), olha as fichinhas (13), joga as fichinhas para cima (10), balançando os braços (7), recolhe suas fichinhas (13), segura as fichinhas (13), olha ao redor (23), fica de joelhos (7) e vai se aproximando da professora (17), que começa a perguntar quantas fichinhas cada um pegou fica observando (24) as crianças (18) responderem e sorrindo (21), coloca as suas fichinhas no chão (13) e a professora pergunta “agora o Mateus, quantas fichinhas você pegou, Mateus?” e ele conta uma a uma (13) (16), “1, 2, 3”. Então a professora começa a separar as fichas por cores , “vamos juntar tudo, vai, coloquem as fichas de vocês aqui” , todas as crianças sentadas em círculo e o Mateus está deitado de bruços (7) olhando a professora (17) separar as fichas “vamos separar as cores” e ela diz “vai Mateus, coloca lá em cima”, e ele coloca a sua ficha no local indicado pela professora (16), e fica olhando (17) e observando (24) a professora, (1) “é aqui, tia Ana?”, e observa atentamente (24) a professora separar as cores e dizer “só tem um amarelo, está sozinho, porque só tem um”. Fica observando (24) a professora (17) contar as fichas , a professora pede que sentem encostados na parede para ela contar história, ele levanta (9) e vai guardar as fichas no saquinho (13) (16) que a professora está segurando, vira-se e sai correndo (6) na direção de uma ficha que está caída no canto da sala, pula (7) e agacha (7) para pegar a ficha (13), segura-a (13) e leva para a professora (13) (1) (16) “mais uma, tia Ana”, coloca a ficha no saco (16), olha a professora (17), agacha (7) e sai engatinhando (7) pela sala, ela pede que ele sente no local indicado e que não bagunce o seu cabelo, e ele vai até o local de joelhos (7) (16), olhando para a Natália (18), olha o João (18) que está passando a mão no próprio cabelo e passa a mão no seu cabelo (12/19) também, anda de joelhos (7) olhando para a Natália (18) e a professora o coloca sentado , começa a mexer no zíper da sua blusa (10) e coloca o zíper na boca (10), olhando para a professora (17) que diz que vai buscar uma amiga, fica mordendo o zíper (10) e olhando para a professora (17), olha a auxiliar (17) e volta a olhar a professora (17) que abre o armário, pega uma boneca e começa a falar com as crianças na voz da boneca “olá, tudo bom”, olha a boneca (13) e sorri (22), a boneca pergunta “tem alguém obediente aqui?” e todas as crianças levantam a mão (25) dizendo “eu”, o Mateus também o faz (1) sorrindo (22) e mexendo no zíper (10), colocando o zíper na boca (10), fica observando (24) a boneca perguntar se tem alguém desobediente , olha para o João (18) responder que “a Natália”, volta a olhar para a boneca (13) e morder o zíper (10), começa a rir (22) quando a professora se aproxima com duas bonecas (que na verdade são duas galinhas de fantoche), ri (22) e morde o zíper (10), e a galinha pergunta “eu quero saber quem é obediente?” o Mateus levanta agachando-se (7) e aponta para a Joana (18), e volta a sentar (8) e olhar para a galinha (13) que diz que vai dar um beijinho em quem é obediente, e a professora, então, faz com que a galinha beije o Mateus no rosto, ele sorri (22) e fica observando (24) ela beijar também as outras crianças, fica de joelhos (7) e vai se aproximando da professora (17) e das galinhas, mexe no rabo da galinha (10), sorri (22), fica observando (24) a professora /galinha (17), mexe no rabo da galinha de novo (10), senta (8) e fica olhando a professora e (17) vai se aproximando (17) e passando a mão na galinha (10), mas a professora pede que sente no seu lugar e diz que vai contar uma história, senta (8) e fica olhando para a professora (17), quando ela pergunta “quem gosta do tubarão?” ele responde (1) “eu” (junto com as outras crianças), encosta na parede e fica olhando para a professora (17) que pede para as crianças não gritarem se não a galinha vai embora, então a galinha começa a contar a história do tubarão, e ele fica olhando e observando atentamente (24), o João olha para ele e repete o nome do tubarão rindo e ele também diz o nome do tubarão (1/12) olhando para o João (18) e rindo (21) e volta a olhar para a professora (17) e prestar atenção na história (24) (16), novamente o João fala algo com ele e ele repete olhando para o João (1/12) (18), e volta a olhar para a professora (17), sorrindo (20), presta atenção (24) na história (16), a galinha pergunta algo para o Bruno “sabia Bruno?” e o Mateus responde (1) “sabiu”, e a professora repete corretamente para ele “sabia”. Continua prestando atenção (24) (16) na história, olha as crianças (18) e a professora brincando com elas e sorri (22). Olha atentamente (24) a galinha

contar história (falando sobre crianças obedientes), olha a Natália (18) conversar com a galinha, volta a ouvir a galinha falar com todos (24), observa atentamente (24) a galinha conversar com o Bruno e com o João, enquanto mexe na orelha (19), olha a professora (17) abrir o zíper do agasalho do João, segura o seu zíper (10) e abre seu agasalho também (12) (13), volta a olhar (10) e prestar atenção (24) na galinha e na professora (17), e a galinha diz “sabia que onde eu moro também tem um bebezinho chamado lucas?” e vira a galinha para ele, ele sorri (22) e diz (1) “é meu irmão”, e a galinha diz, “é verdade, ele é irmãozinho do Mateus” e ele sorri (22), olha para o João (18) que fala algo para ele, balança a cabeça fazendo sinal de sim (25) e continua prestando atenção (24) na história (16) e a galinha diz que o Mateus é um menino muito obediente, fica olhando a galinha (13) brincar com a Joana, volta a olhar a galinha (13), olha a sua blusa (10) e o zíper (10), volta a olhar a galinha (13), ajoelha (7) e fala algo com a galinha (1) esticando o braço na direção dela, levanta (9) e vai até a galinha passando a mão nela (10), apontando a Natália (18) e dizendo (1) (16) “a Natália” (que não se comportou), tenta pegar a galinha de novo (10), mas a professora o coloca sentado ao lado dela, ele deita (7) e rola (7) pelo chão, senta de novo (8) e fica olhando a galinha se despedir (13), e dizendo que precisa ir embora, observa a galinha (24) pedir um abraço para cada criança e quando chega a sua vez, ele abraça a galinha (13) (16) sorrindo (22) e a beija (13), a galinha pede então outro abraço para ele, ele abraça de novo (13) sorrindo (22) e a beija (13), continua observando (24), sorrindo (22) e faz tchau com as mãos (25) e dizendo (1) “tchau” para a galinha, fica olhando (17) e observando (24) a professora e a galinha indo embora. Diz para a professora (1) “tia Ana, eu quero a galinha”, logo que a professora guarda o fantoche, fica olhando a professora (17) que diz que a galinha foi embora. A professora pega um livro e diz que o Bruno vai contar uma história enquanto ela escreve nas agendas, o Mateus fica olhando a professora (17) e depois vai se arrastando (7) até o Bruno (18) e fica olhando o livro (13) no colo dele, o Bruno estica o braço com uma folha solta do livro, e ele pega a folha na mão do Bruno (10) e diz (1) “é meu”, segura a folha (10) e olha o Bruno (18) falar da história, olha a folha (10), olha o Bruno (18), olha a folha (10) e olha o Bruno (18), a professora coloca a folha dele de novo no livro, ele fica olhando e observando (24) sentado nos joelhos (7), bate no livro (10) e volta a observar (24) o Bruno (18), começa a mexer (10) no seu tênis (19), no velcro, olha para o João (18) que está mexendo na página do livro solta em cima da sua cabeça, sorri (21) com o vento feito pelo João, olha o João (18) fazer o mesmo com o Bruno, tenta pegar o livro na mão do Bruno (10), e a professora tira o livro deles e chama a atenção deles, pois estão estragando o livro, ele olha a professora (17). A professora coloca todos sentados e encostados na parede segurando suas pastas (13), assim o Mateus fica um tempo, olhando a professora (17) falar e segurando a sua pasta (13) para levar para casa, a professora começa a dizer que quer ver a tarefa bem bonita e pergunta para ele “quem vai te ajudar a fazer a tarefa, Mateus?” e ele responde (1) “o meu pai”, olhando para a professora (17), olha a sua pasta (13), olha o João (18) e repete o que o João disse (1/12) “to com sono”, olhando para sua pasta (13), olha a professora (17), olha a pasta (13) e tenta abrir a pasta (13), mas a professora tira da mão dele (32) dizendo que é para eles fazerem a tarefa junto com a mamãe, ele fica olhando para fora da sala de aula (23) e segura novamente a pasta (13) sem olhar, e diz (1) “tia Ana, tia Ana”, mas ela não está olhando, diz novamente (1) “tia Ana” e ela olha para ele e diz “oi”, mas ele começa a demorar para falar (meio que gaguejando) e ela começa a falar com o João ele tenta dizer de novo (1), mas ela diz “o Mateus vai chegar em casa e ajudar a mamãe dele em casa, não é Mateus?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25). Ele olha para a professora (17) e diz (1) “eu vou trocar a fralda do lucas” e fica mexendo em sua pasta (13), e a professora pergunta “quem dá banho no lucas?” e ele responde (1) “a minha mãe”. E a professora pergunta “você dá banho no lucas?” e ele responde olhando para ela (17) (1) “não, a minha mãe”. E a professora pergunta “você ajuda ela?” e ele responde fazendo sinal de sim com a cabeça (25), e a professora “o que você faz para ajudar sua mãe?” ele pára um pouco e responde (1) “o lucas fez cocô” e continua falando (1), mas não dá para entender. A auxiliar sai e as crianças começam a dizer “tchau, tia Ju”, ele olha a auxiliar e diz (1) “tchau”, fazendo o

gesto de tchau (25) com a mão e olhando para a auxiliar (17) sair da sala, continua falando algo (1) sobre o Lucas fazer cocô na fralda para a professora, olha a professora (17) e olha para a janela (23) da sala, volta a olhar para a professora (17) e responde fazendo sinal de sim com a cabeça (25) quando a professora pergunta se ele vai deixar ela o pegar no colo, e a professora pergunta se ele chora muito, ele olha para a professora (17) e responde que sim com a cabeça (25) e diz (1) “chora”, e imita o irmão chorando (12), e a professora pergunta “ele não deixa você dormir?” e ele diz (1) “não”, e fica olhando a professora (17) e olhando também ao redor da sala (23), observa (24) a professora (17) conversando com as outras crianças mexe no pé da Joana (18), mexe na sua pasta (13), mexe na pasta do João (10), e a professora pergunta, “porque você está mexendo na pasta dele?” e ele responde (1) “porque sim”, e ela diz “não pode amassar a tarefa dele”, e ele responde, (1) “mas eu quero o adesivo dele”, e levanta agachando-se (7), e a professora diz que “não”. E pergunta “quem gosta de chuva?” ele responde (1) “eu”. E fica olhando para a janela (23) (está chovendo). Olha a professora (17) conversar com as outras crianças

**DATA: 08/11/2013**

**Dia da semana: sexta-feira**

**Horário: 13h às 17h**

**IDADE NA FILMAGEM: 2 anos e 5 meses**

**TEMPO DE FILMAGEM: 186 minutos e 29 segundos**

**MATEUS:** Segurando (10) e manipulando (10) um boneco que trouxe para brincar na escola (de sexta-feira as crianças levam seus próprios brinquedos para brincar no pátio na hora da entrada). Mexe no brinquedo (10) e olha as outras crianças (18), manipula (10) o boneco atentamente, olha a câmera (17), olha a espada do boneco (10), olha o boneco (10), olha uma outra criança (18), volta a manipular (10) o brinquedo e tenta colocar a espada presa no hominho (13), atentamente (24) ele explora (13) o boneco tentando encontrar onde a espada se prende, olha as crianças (18), e volta a tentar encaixar a espada (13), senta (8) e continua tentando encaixar a espada (13), apoia o objeto na mesa (13) e continua manipulando (13). Olha a professora (17) conversando com as outras crianças levanta (9) e quando o Bruno se aproxima ele o empurra (18) falando algo que não dá para entender (1) e olhando para a professora (17) que pede que o Bruno vá brincar em outro lugar . O Mateus se aproxima da professora (5) segurando a espada em uma mão e o boneco em outra mão (13), ergue o braço com a espada na direção da professora (25), olhando para ela (17) e falando algo (1) sobre o brinquedo, a Natália pega a espada de sua mão e joga no chão, ele fica olhando e vai buscar a espada no chão, volta para perto da professora (5) que sai para resolver um conflito das crianças , ele olha para o João (18) ainda segurando a espada e o boneco (13), e a professora volta dizendo “deixa eu colocar pra vc” e prende a espada no boneco , ele fica observando a professora (24) prender e olha atentamente (24) o boneco com a espada presa nas costas (13), e sai andando (5), olhando o brinquedo em suas mãos (13), o João anda atrás dele com outro boneco nas mãos e ele corre (6) do João dizendo (1) “não quero”, a professora conversa com os dois resolvendo o conflito , mas não dá para ouvir o que dizem. Sentado (8) na mesa e manipulando o boneco (13), tenta novamente colocar a espada presa no brinquedo (13), olha as crianças (18), olha a espada e consegue prende-la no brinquedo (13), olha o boneco com a espada em suas mãos (13), apoia o boneco de pé na mesa (13), olha para a pesquisadora (17), volta a olhar para o boneco (13) e sai fazendo gestos como se o boneco estivesse andando sobre a mesa (13), sai andando (5) pelo pátio com o brinquedo na mão (13) e fazendo barulhos (4) com a boca que poderiam ser do brinquedo (13), empurra uma criança mais velha pela barriga (18), que não reage e ri, a criança volta a andar e ele coloca o braço na sua barriga (18) e volta a empurrá-lo pelo pátio (18), a criança sai correndo e ele corre (6) atrás da criança, rindo (21) e segurando seu boneco (13). Para, olha as outras crianças (18), volta a correr (6)

atrás da outra criança, para e fica olhando o seu boneco (13) e falando (1) algo com o brinquedo, vai até a professora (5) segurando o boneco (13) e diz algo para ela (1) sobre o brinquedo, pois fala olhando para o brinquedo, mas saem andando (5), ele e a professora. Mateus para do lado da pesquisadora que está conversando com o João que está dizendo que quer o brinquedo do Mateus, e a pesquisadora pergunta, “qual é o seu?” e o Mateus responde olhando para a câmera (1) “do homem aranha” (o brinquedo que estava com o João), e volta a manipular o seu boneco (13), e a pesquisadora pergunta “e esse, de quem é?” e ele responde (1) “é do Pedro”, olhando para o boneco (13) e para a pesquisadora (17). E a pesquisadora diz “esse é do Pedro, então qual é o seu?” ele responde (1) “Mateus” e ela diz, “não, qual o seu brinquedo” e ele olha para a câmera (17), olha para as crianças (18) e não responde. A criança ao seu lado que está ouvindo a conversa (mais velha) responde “a bola é dele” e a pesquisadora pergunta para ele de novo “você trouxe a bola, Mateus?” e ele levanta os ombros fazendo gesto de que não sabe (25), e a pesquisadora pergunta “não sabe?” e ele balança os ombros de novo (25) e não responde, olhando somente para o boneco em sua mão (13). A criança que estava ouvindo (o Pedro) diz para a pesquisadora que o Mateus não quer deixar ele brincar com o próprio brinquedo, e a pesquisadora diz “o Mateus, o Pedro já quer brincar com o dele de novo, você não emprestou só um pouco?” e o Mateus responde (1) olhando para o boneco (13) e para a pesquisadora (17) “mas ele me... antes”, a pesquisadora “ele o que?” e o Mateus repete (1) “ele me... antes” (não dá para entender tudo que ele fala), fica olhando a Natália (18) tirar a bola do Mateus para devolver para o Mateus, e a pesquisadora interfere dizendo para a Natália deixar o João brincar e a Natália diz que a bola é do Mateus, a pesquisadora diz “a bola é do Mateus, mas ele emprestou para o João, não foi Mateus?” ele olha para a pesquisadora (17) e diz (1) “emprestou”, fazendo sinal de sim com a cabeça (25). E fica olhando as crianças (18) e ouvindo a pesquisadora dizer que “o Pedro emprestou o brinquedo dele para o Mateus, mas que já quer o brinquedo de volta”. O Mateus ouve, olha o Pedro (18), olha o boneco em sua mão (13), e fica mexendo no boneco (13) olhando para frente e ouvindo a pesquisadora dizer “como vamos fazer?” não responde e continua manipulando o boneco (13), olha o Pedro (18), olha as outras crianças (18), olha um carrinho (10) que uma delas joga na mesa, pega o carrinho (10) no canto da mesa e empurra o carrinho (13) de volta para a criança que jogou, segurando o boneco na outra mão (10), olha seu boneco (10), olha as crianças conversando (18), olha o carrinho (10) que caiu no chão, a criança busca o carrinho e faz o carrinho deslizar sobre a mesa novamente, o Mateus olha o carrinho passando (10), sorri (22), segura o carrinho (10) e joga deslizando de novo (13) para a criança que esta jogando. (a professora senta ao meu lado comentando que nessa idade eles não querem dividir os brinquedos) . Mateus continua manipulando (13) o boneco e olhando para o carrinho (10) que passa na sua frente. Coloca o boneco de pé (13), estica as pernas do boneco (13), olhando para o brinquedo (13), puxa o brinquedo da mão do Bruno (18), mas ele não solta, segura o carrinho (10) que passa na mesa, olha a criança (18) que jogou e empurra de novo o carrinho para o outro lado da mesa (13), sorri (22), volta a olhar o seu boneco (13), mas o carrinho logo bate no seu braço de novo, olha o carrinho (10), mas logo outra criança pega, olha a câmera (17), olha seu boneco (13), volta a mexer no brinquedo (13), como se o boneco estivesse andando na mesa (13), olha o Bruno e o João (18) discutirem, e observa (24) a professora conversar com os dois fica olhando a professora (17) e segurando o boneco (13), volta a tirar a espada do hominho e tentar colocar de novo (13), coloca a espada de novo (13), fica segurando o boneco (13) e olhando os meninos (18) mais velhos brincando de carrinho, volta a mexer (13) e brincar com o boneco (13), levanta (9), anda pelo pátio (5) segurando o boneco (13) e volta a sentar (8) e tirar e colocar a espada no boneco (13), brinca com o boneco colocando-o de pé na mesa (13) e fazendo barulhos (4) como se fosse o brinquedo (13), mostra o brinquedo para um garoto mais velho (18) que debruça na mesa, o garoto pega o boneco e ele fica olhando (18). Começa a manipular uma boneca (10) que está jogada no chão, segurando (10) e deixando cair de novo (10). Sai andando (5) pelo pátio, encontra o João e vai olhar as mochilas (10). Aparece brincando com o avião do Bruno (13), segura (13), explora (13)



olhando para o objeto, olha o Bruno se aproximar (18), puxa a cordinha do avião (13), olha o brinquedo (13), o Bruno se aproxima e puxa o brinquedo da mão dele, ele resiste em entregar (18), mas depois solta e vai andando (5) até sua mochila e apoia a mão em sua mochila (10) e fica olhando a auxiliar (17) se aproximar e chamar a atenção do Bruno de que ele tem que dividir com os amigos, ele fala algo para a auxiliar (1) que não dá para entender, e eles começam a resolver algum conflito junto com a auxiliar sobre as mochilas, mas a professora chega e tira todos dali (32) e orienta o Mateus a ir brincar com a bola . Ele volta e fica olhando a professora (17) dizer que ninguém vai pegar algo que está na mochila . A professora sai andando com o Mateus no colo (31) e o coloca no chão (32) para brincar do outro lado do pátio, ele sai andando (5), volta (5), ajoelha-se (7) no banco ao lado da professora (17), observa as crianças mais velhas (18) com um brinquedo, levanta (9) e se aproxima do brinquedo, olha (10), a professora o abraça (31) e ele senta (8) ao lado dela (17) sorrindo (20) e olhando as outras crianças brincarem (18). Sai andando (5), corre (6) na direção dos meninos brincando próximo as mochilas, olha o João (18) se aproximar das mochilas, fala com o João (1) algo enquanto mexe no cabelo enrolando o cabelo (19) com o dedo, anda até uma mochila (5), para ao lado dela e fica olhando o João (18), olha uma criança (18) mais velha, e se aproxima do João (18) junto com a professora que chega novamente para tira-los dali . A professora o pega no colo de novo e o leva para outro lado . Se aproxima das crianças que estão guardando o brinquedo na bolsa, observa, sai andando (5) e se agacha (7) ao lado da professora, tenta abrir uma bolsa (13), mas a professora segura em sua mão e não deixa , da bolsa cai um pequeno besouro e ele agacha (7) para pegar o besouro (10), enquanto a professora diz “olha, um bicho”. Ele pega o besouro (13) e sai andando no pátio (5), deixa cair, agacha (7) e pega de novo (13), vai andando (5) e mostra para a Natália (18), mas a auxiliar o puxa pelo braço e o orienta a jogar no lixo, ele tenta sair correndo com o bicho na mão (13), mas ela o segura e o faz jogar fora. Chega correndo (6) próximo das crianças que estão com a professora dizendo (1) “eu quero” e já pegando o carrinho de boneca para empurrar (13), mas a professora mostra para ele um outro besouro maior no meio do pátio, “olha aqui Mateus”, ele olha (10/16), mas volta a falar (1) com a menina mais velha sobre querer brincar com o carrinho, olha o besouro de novo (10/16), enquanto segura o carrinho (10), mas a menina o empurra e ele, então, passa a observar o besouro (10) e as crianças que estão ao redor dele (18), tenta pisar no besouro com força (13/10), mas a professora o impede , dizendo que não é para pisar. Olha a professora (17) e segura no carrinho de boneca de novo (10), (1) “eu quero esse”, olhando para a professora (17), a menina solta um pouco o carrinho, ele empurra (13), mas logo volta para ver o besouro (10), agachando-se (7) junto com as crianças (28), apoia-se próximo do besouro e diz (1) “ele parou”. E a professora responde “ele parou, ficou com medo”, fica olhando o bicho (10), agacha (7) e pisa (13/10) novamente no bicho, e a professora pede que não faça aquilo . A professora pede que não matem o besouro e coloca a mão protegendo o bicho , que volta a andar e a professora usa o besouro para brincar com as crianças , ele fica olhando (17) e observando (24), fala alguma coisa (1), e chuta o besouro (13/10/7), e a professora novamente pede que não faça aquilo , vê as crianças colocarem a mão no bicho (18) e levantarem encolhendo os braços com medo, faz igual (12), mas sem colocar a mão no bicho, levanta (9) e encolhe os braços (12/7), rindo (22), volta a agachar-se (7) próximo e em meio a roda de crianças (28), observa (24) as crianças brincando (18) com o besouro e gritando, fica olhando (18), a professora retira o besouro , ele sai andando (5) pelo pátio. Sentado (8) no chão segurando uma boneca (10) e olhando as crianças brincarem (18), olha a boneca (10), explora o brinquedo (13) junto com uma menina mais velha (18), fica alguns minutos explorando a boneca (13), observa (24) a menina (18) brincar com a boneca colocando-a de pé, olha a menina (18), explora a boneca (13), coloca a boneca de pé (13) e a empurra (13) (é uma boneca patinadora), repete: coloca a boneca de pé (13), olha ao seu redor (23) e empurra a boneca (13), olhando a mesma cair (13), fica olhando (18) e observando (24) as crianças no pátio, enquanto outras crianças chegam e pegam a boneca para brincar, volta a observar (24) as brincadeiras com a boneca, olha a menina (18) se

aproximar, olha ao redor (23), tenta pegar a boneca do João (18), mas ele não deixa e logo a professora o chama para outro canto e o leva segurando em sua mão . Tenta puxar a bola (10) do Bruno (18), mas o Bruno deita em cima da bola e não deixa, ele empurra (18) o Bruno de cima e a pesquisadora diz “meninos, sem brigar”, e o Mateus responde (1), “mas é minha bola”, olhando para a pesquisadora (17) e vai puxando a bola (10) até que a professora chega e pede para o Bruno deixa-lo brincar . Ele deita em cima da bola (13) como o Bruno estava fazendo, senta no chão (8), deita na bola (13), observa as outras crianças (24) (18), olha o Bruno (18) mexendo na sua mochila e sai correndo (6) para tirar sua mochila das mãos do Bruno, coloca a mochila no lugar de novo (13) e fica agachado (7) com a mochila, observando o Bruno (18) (24), sai andando (5) e entra na sala com outra professora que coloca um carrinho no chão, ele apoia-se (7) no carrinho e sai correndo (6) pelo pátio empurrando o brinquedo (13). Segura o carrinho nas mãos (10), anda (5), apoia o carrinho na mesa (13) e empurra (13). Aparece explorando o carrinho de boneca (13) no meio do pátio, olha (10), aperta o botão que faz a boneca soltar (13), empurra a boneca de novo (13), olha a professora (17), explora o carrinho (13), olha o Bruno (18) se aproximar, levanta (9) e começa a empurrar o carrinho de boneca (13) pelo pátio, olha a professora (17), olha o carrinho (10) e empurra (13), olha o João (18) junto com a professora (estão com o brinquedo de boneco), solta o carrinho e vai até eles (5), fica observando (24) e diz para a professora, (1) “mas esse é meu”, e a professora responde “não é seu, é do pedro” e o Mateus diz (1) “mas eu vou dar para ele”, e a professora diz “então a hora que for para guardar eu te chamo para você entregar para ele” (ela toma essa atitude para deixar o João brincar um pouco com o boneco que o Mateus já brincou bastante). Ele volta então para o carrinho de boneca e começa a empurrar o carrinho (13) olhando para o João (18), observa (24) a professora (17) explicar para o João que o boneco é do Pedro, olha ao redor (23). A professora o entrega o boneco do Pedro (32) que o João não quis mais brincar, ele segura o boneco (13) e ela o ajuda a colocar a espada no boneco . Após guardarem os brinquedos (16), anda pelo pátio devagar (5), olha as crianças (18), olha a auxiliar (17) e vai na direção de uma criança mais velha tentando pegar o brinquedo dele, mas a criança corre e ele continua andando (5), encontra um carrinho e sai empurrando o carrinho (13) pelo pátio correndo (6), deixa o carrinho e sai correndo (6) atrás da Natália, observa (24) as crianças (18) mais velhas, corre (6) novamente até próximo das crianças, observa (24) o que estão conversando, sai correndo (6) junto com as crianças (28), anda (5) pelo pátio olhando as crianças (18) brincarem, olha ao redor (23), anda (5) até as mochilas, observa uma mochila (10) e começa a abrir (13), olha para a auxiliar (17) e para a pesquisadora (17), e continua abrindo a mochila (13), a auxiliar chama a sua atenção “Mateus, pode mexer na bolsa do amigo?” ele para de abrir (16) e deita no chão (7) erguendo as pernas (7), meio que fazendo movimentos com os braços (7), agacha-se (7), olha a auxiliar (17) arrumar as mochilas, fica sentado (8) no chão, ela pede que ele levante, ele faz sinal de não com a cabeça (25), mas levanta (9), corre (6), segura o carrinho (10) e sai empurrando-o pelo pátio (13) correndo (6), entra embaixo da mesa com o carrinho (13) e volta andando (5) sem o carrinho e senta-se (8) na mesa junto com outras crianças (28) e próximo à professora. Aproxima-se das crianças que estão brincando embaixo da mesa e fica observando (24). Aproxima-se do João (18) e da professora (17) e fica observando (24), tenta pegar o brinquedo do João (10), mas ele não deixa, fala com a professora (1) sobre o brinquedo, mas ela segura o brinquedo e não dá para nenhum dos dois . Agacha-se (7) no banco olhando para o João (18) que também olha para ele bate a mão na mochila do João (10), que fala para ele que a professora não os deixou brincar, ele levanta (9), vai até a professora (5) e olha para ela (17), e sai andando (5), olha para o João (18) que está falando com ele, vai até a professora novamente (5) e procura o brinquedo em cima da mesa, olha as crianças ao redor (18), sai andando (5) pelo pátio, para e olha o Bruno (18) no chão, observa (24) a professora (17) com o Bruno, anda até as mochilas (5), mexe nas mochilas (10), anda (5), mexe em outra mochila (10), anda (5), mexe em outra mochila (10) junto com outras crianças (28). Aparece com a bola (10), mas a professora pede que guardem os brinquedos , ele corre (6) para guardar a bola (16) que sai rolando, corre (6), segura a bola (10) e agacha-se

(7) junto com outras crianças (28) olhando para o centro da roda (não dá para ver o que estão vendo), olha para o centro, olha para o João (18), sorri (21), ainda segurando a bola (10), senta (8) e joga a bola na Elisa (28), levanta (9) e busca a bola correndo (13/6), segura (10) e deita-se em cima da bola (13), olha para a professora (17) que pede para ele imitar o pai (cantando as músicas militares), ainda deitado na bola (13), ele olha a professora (17), olha para o chão (23), mas não faz o que a professora pede, com cara de vergonha (26), fica de joelhos (7) segurando a bola (10), deita-se de novo na bola (13), fica de joelhos (7) e joga a bola para frente (13), corre (6), chuta a bola (13) e cai sentado (7), olha a professora (17), levanta (9), e diz (1) “cai de bunda”, joga a bola pra cima (13) de novo e corre (6) para pegar (13), joga de novo (13) e corre de novo (6), agacha-se (7) apoiando-se na bola (13), olhando para outra criança (18) que se aproximava da bola também, segura a bola (10) e sai andando (5) não deixando a criança pegar a bola. Olha a professora (17) pedindo novamente para guardarem os brinquedos , vai até a sua mochila e coloca a bola em cima dela (16), a auxiliar o ajuda, ele fecha a mochila (13) e segue a professora que está chamando para lavar as mãos (16), corre (6) até a pia (16), lava as mãos (19) e pergunta para a professora (1) “tia Ana, qual é a minha toalha do Bem 10?”. Enxuga as mãos (19/13/16) em sua própria toalha com a ajuda da professora . Corre (6) e pega a sua mochila (16) (13), segue puxando a mochila até a mesa (13), senta-se (8) no banco da mesa. A professora tira o João (32) e coloca do outro lado da mesa, ele levanta (9), segura sua mochila (13) e diz (1) “vou perto do João”, andando (5) para sentar também do outro lado da mesa, senta (8) no banco ao lado do João, deixando sua mochila atrás dele. Olha as crianças na sua frente (18), observa (24), olha a sua mochila (10), balança a cabeça de um lado para outro (7), olha as crianças (18) e sua mochila de novo (10) e balança a cabeça de novo (7), olha para o João (18) que fala algo com ele, sorri (21), vira-se (7), segura a sua mochila (10), olha de novo as crianças (18), a professora começa a pedir a “mãozinha de oração”, ele imediatamente junta uma mão na outra (16), olha para a professora (17) e diz (1) “olha”, e a professora diz “isso”, com as mãos unidas (16), ele olha para o João (18) e começa a repetir a oração junto com a professora (16/2), e quando a oração diz “papel e casca no lixo”, ele aponta para o latão (16/25), sorrindo (22) e começa a bater palmas (16) fora do ritmo da música do lanchinho, olhando para a professora (17) e sorrindo (20), continua batendo palmas (16), mas não canta. Pega a sua lancheira (13) dentro da bolsa, coloca sobre a mesa (13) e abre a lancheira (13), olhando para a mesma (13), diz olhando para a professora (1) (17) “olha”. Vira-se (7) para a sua mochila de novo e pega o seu paninho (13), mostra o pano para a professora (17) dizendo (1) “é do homem aranha, tia Ana”, e a professora diz “que lindo”. Ele então coloca a lancheira no banco e estende o pano sobre a mesa (13) (16), com alguma dificuldade, mas estende, olha as crianças (18), a auxiliar o ajuda a abrir seu lanche, ele diz (1) “cade meu suco, tia Ana?” e ela o entrega o seu suco , ele segura a garrafinha (13) e bebe o suco (19/13), olhando as outras crianças (18), observa as outras crianças (24), chama a professora (1) “tia Ana”, procurando-a com o olhar (17), (1) “tia Ana” e ela responde, “oi”, ele diz (1) “olha, é refrigerante”, e ela diz “é refrigerante?” e ele responde (1) “aham” e toma o líquido da garrafinha (13/19), olhando as outras crianças (18), observa (24) as crianças comendo, diz alguma coisa que não dá para entender (1) e volta a tomar o líquido (13/19), segura a sua barra de cereais (13) e morde (19/13), olha as crianças (18), engole (19) e toma o refrigerante (13/19), olha os amigos (18), ameaça pegar o lanche do João (13), mas não pega e volta a tomar o seu refrigerante (13/19), olhando os amigos (18), pega o lanche do João (13) e morde (19), olha a Natália (18) mexer no seu lanche e diz (1) “é meu”, a professora intervém pedindo que a Natália coma o seu lanche, fica olhando a Natália (18) abrir o seu lanche. Olha as crianças (18), estica o braço para pegar mais um lanche do João (13) e a professora o contém pedindo que coma o seu lanche, ele sorri (20) e diz (1) “não”, mas segura a sua barra de cereais (13) e morde (19), fica de joelhos (7) no banco de costas para a mesa, a professora o coloca sentado direito , estica o braço e pega mais um lanche do João (13), sorrindo (21) e olhando para o mesmo (18), morde a bolinha de nescau (19/13) e mastiga (19). Vai para pegar mais uma bolinha de nescau do João (13), mas ele não deixa e o Mateus ri (21), olhando para ele (18), pega de novo sorrindo (13) (21). Come

o lanche do João (19), olha as outras crianças (18), apoia-se (7) para pegar bolinhas de nescau (13) que a Natália deixou no paninho dela, e come as bolinhas (13/19), levanta (9), corre (6) pelo pátio e a professora chama a sua atenção , volta para o seu lugar (5), senta (8), pega um chocolate na sua lancheira (13) e mostra para a professora (17) (1) “tia Ana, meu pai mandou isso”, mas ela não responde, ele olha a professora (17) falar com a Natália e repete (1) “tia Ana, meu pai mandou isso”, colocando o chocolate bem próximo do rosto da professora (17), e ela diz “que delícia” e ele pede (1) “abre”, e ela abre o chocolate para ele , e ele observa a professora abrir (24). A professora pede que ele dê um pedaço para o amigo e ele dá um pedacinho (16), e depois dá mais um pedacinho para o João (16), morde o chocolate (13/19) e a professora pede que dê um pedacinho para o Bruno também, e ele dá (16), volta a comer o chocolate (13/19), olhando para o João (18) que está rindo para ele, olha as crianças (18), come o chocolate (19/13), pega mais uma bolinha do João (13) e come (19), o João pede mais um pedaço do chocolate dele e ele diz (1) “não”, mas pega mais uma bolinha do João (13), olhando para o amigo (18), come o chocolate todo da sua mão. O João coloca mais bolinhas de nescau na sua frente e ele vai comendo as bolinhas (13/19) que o colega lhe dá e olhando para o amigo (18) que conversa com ele. Olha as outras crianças correndo pelo pátio (18), vira-se (7) e levanta (9) para correr também. Volta (5), apoia-se no banco da mesa (7) fazendo sinal de não com a cabeça (25) para algo que a Natália falou com ele, deita de bruços no banco (7), ainda segurando as bolinhas de nescau (13) e mastigando (19). A professora o coloca sentado novamente dizendo para ele terminar de comer ele mastiga (19), olha as crianças (18), coloca o resto que segura nas mãos na boca (19/13), esfrega uma mão na outra (19), olha as outras crianças (18), vira-se (7) e sai andando (5) pelo pátio, volta e apoia-se no banco de novo (7) olhando a mesa (23), sai andando (5) pelo pátio de novo, corre (6), pula (7) batendo os pés no chão, corre (6) em círculos rindo (21) junto com as outras crianças (28). A auxiliar chama a atenção deles para guardarem as coisas de comer que deixaram na mesa, ele volta pra mesa (16), segura a garrafa de suco para guardar (16).

Todos vão escovar os dentes, ele chega próximo das pias (16), olha (23), olha o João (18) brincar com ele, sai andando (5) pelo pátio, a professora o coloca para escovar os dentes , ele segura a escova com uma das mãos (13) e passa nos dentes (19/13) (16), morde um pouco a escova (10), olha ao redor enquanto escova (23) (13/19), sai pulando (7) com a escova na boca (13/19) até o João e vai mexer com o João (18), mas a professora intervém (32) e pede que o João espere fora e o Mateus ela coloca de novo na pia (32) para escovar os dentes, ele cospe a pasta (13/19), escova de novo (13/19), olha para a professora (17) que o instrui “escova lá atrás, bem lá no fundo”, e cospe de novo (13/19), olha para a pesquisadora (17), abre bem a boca (16) e passa a escova nos dentes (13/19), cospe (13/19), passa de novo (13/19), cospe (13/19), a professora o elogia (32) e pede que ele escove a língua (32) também e ele passa a escova na língua (16) (13/19) e cospe (13/19), entrega a escova para a professora (16), diz (1) “acabei” e sai andando (5), mas a professora pede calma (32) e o orienta a enxaguar a boca , ela abre a torneira , ele pega água com as mãos e passa na boca (13/16) (19), com a ajuda da professora , que o orienta (32) a enxugar-se depois na sua própria toalha, ele pega a sua toalha em meio a muitas (16/13), enxuga as mãos (19) (13), olha para a pesquisadora (17), coloca a toalha no gancho de novo (13) e sai andando (5) pelo pátio.

No pátio correndo (6), ele senta (8) onde o João estava e pega um pedaço de papel que está no chão (10), e começa a mexer no papel (10), olhando as outras crianças correrem (18), levanta (9) e sai correndo (6) junto com um garoto mais velho (28), sorrindo (21), anda (5) pelo pátio, chega correndo (6) perto da professora, olha a professora (17) que está perguntando se hoje é dia de ir no tanque de areia, e explicando que o parque hoje não é para pegar brinquedos de areia. Sai correndo (6) quando ela abre a portinha do parque e vai direto no cavalinho, onde já tem uma criança que chegou antes, corre (6) então para o balanço, senta no balanço (13), pega impulso sozinho (7/13) e se balança sozinho (7/13). Vai para o trepa-trepa. Sobe no trepa-trepa por dentro (13), vira-se (7) em cima do brinquedo, olha para a professora (17) falando para ele ter cuidado e volta-se para o brinquedo de novo (13), segura no

brinquedo na parte de cima (13), apoia-se com uma mão e vai desenrolando a corda com a outra (13), pendura-se com as duas mãos (7/13) em um dos ferros e agarra as pernas na corda (7/13), volta a apoiar as pernas na escadinha do brinquedo (7/13) e ficar apoiado no ferro de cima (7/13), pula da escadinha no chão (7), e vai até a corda pelo chão (5), segura na corda e se apoia nela (7/13), segurando a corda em uma mão (7/13), ele tenta subir no brinquedo de novo (7/13), quase cai, mas tenta de novo (7/13), sobe segurando a corda (13), ouvindo a professora pedir para ele ter cuidado e prestar atenção a outra criança segura a corda lá em cima e ele pula no chão (7) empurrando-se para trás, cai com os pés e as mãos no chão (7), limpa as mãos (19) e segue andando (5), fica olhando a outra criança no brinquedo (18) e falando algo para ela (1) que não dá para entender. Pendura-se no trepa-trepa (7/13), balança (7/13) e retorna de pé na escadinha (7/13), olha para as outras crianças lá de cima (18), pendura-se de novo (7/13) e volta a ficar na escadinha do brinquedo (7/13).

Chega andando (5) próximo da pesquisadora e da professora que pedem para ele imitar ao pai ele sai correndo (6) e diz (1) “eu não sei”, para de correr, olha para as crianças (18), olha para a pesquisadora (17) e para a professora (17) e volta a andar (5) até o trepa-trepa, sobe no brinquedo de novo (7/13), outra professora o pega no colo e pede para ele imitar ao pai, e ele começa a fazer movimentos de agachamento (7) parecidos (12/16) com os exercícios que os militares fazem, a professora sorri e ele sai correndo (6) para o trepa-trepa de novo, sobe um degrau (7/13) e desce, olha para a professora (17) que está próxima dele, e volta a subir até no alto (7/13) e pendurar-se (7/13). Fica de pé na escada do brinquedo (7) e coloca um dos pés no ferro onde apoia-se as mãos (7), olha ao redor (23), tira o pé e pisa na mão de uma criança que está subindo a escada, olha a criança (18) e ameaça chutá-la (18) para que não suba, olha ao redor (23) sorrindo (22) e volta a pendurar-se no brinquedo (7/13), retomando a posição na escada (7) e ficando apoiado no ferro de cima (7), pendura-se de novo (7/13) e retoma a escada (7), segura a corda com uma das mãos (7/13) e a outra ele pendura-se no brinquedo (7/13), retoma a escada (7), senta na escada (7), olha para a criança (18) mais velha que está pedindo licença para poder brincar também e diz não, fazendo o gesto com a cabeça (25), fica de pé e senta de novo na escada do brinquedo (7), fica olhando o João (18) pendurado, levanta e pendura-se de novo (7/13), mas suas mãos escorregam e ele cai de barriga no chão (porque virou o corpo no momento da queda), levanta (9) chorando (26) e corre (6) até a professora, que o pega no colo (31) e o acalma levando-o para dentro da escola . Volta sem chorar, com o rosto lavado, anda calmamente até o cavalinho (5) e sobe no cavalinho (7/13), quando vai começar a balançar no cavalinho, o Bruno chega e tenta tira-lo de lá, ele fica olhando (18) para o Bruno, que sobe no brinquedo junto com ele. Vai para o balanço (5), senta (8/13) e balança sozinho (7/13), olha o João (18) no trepa-trepa e volta a balançar devagar (7/13), olhando para a auxiliar (17), balança mais alto (7/13), olhando para a criança ao lado (18) (que está balançando alto) e a professora o incentiva “vai Mateus, faz igual a Joana”, e ele diz (1) “olha tia Ana”, e repete várias vezes (1) “olha tia Ana, olha, olha”, (1) “olha tia Ana, olha” e a professora que está balançando a Natália responde, “olho Mateus, nossa como ele sabe”, e continua balançando sozinho (7/13) e corretamente, bate os pés no chão e vai parando (7/13), fica com os pés no chão balançando de um lado para outro (7/13), chama a professora (1) e começa a balançar sozinho (7/13) mostrando para a professora (17), que o ajuda empurrando mais alto , ele balança olhando para o chão (23) e olha para a professora (17), chuta uma bola que vem na direção dele enquanto balança (7/13), e sorri (20), olhando para as professoras e olhando ao redor (23), fica olhando a professora (17), continua balançando (7/13), olha o chão (23), a professora o balança , ele sorri (20), pede para a professora (1) “tia, me balança bem alto”, e a professora o balança , ele sorri (22) enquanto balança, olha a professora (17) balançar o Bruno ao lado dele, estica-se no balanço (7) e continua balançando (7/13) e sorrindo (20) enquanto olha para as professoras (17), vai parando com os pés no chão (7), bate os pés no chão (7) enquanto solta pequenos gritinhos (4), a professora chega por trás e o balança “segura Mateus”, e ele diz (1) “eu quero bem alto, tia Ana”, olhando para trás (23), ela o balança perguntando se ele quer voar, ele responde algo que não dá para entender (1)

e depois diz, (1) “eu quero voar”, e fica olhando as crianças mais velhas (18) que passam brincando de marcha soldado em fila. A professora pergunta se ele quer ir brincar com as outras crianças, ele desce do balanço, olha para as crianças brincando (18), a professora o incentiva a ir brincar com elas, ele corre (6) para a casinha de brinquedos, pega uma peneira e uma pá (12) (todas as crianças estão com um baldinho e uma pá nas mãos), olha as crianças brincando (18) e vai até a fila, a menina mais velha o coloca na fila e ele fica atrás do João, bate a pá na peneira (12/14), imitando as crianças como se estivessem batendo no bumbo e olha para a menina mais velha (18) que está comandando a brincadeira, pega uma pá que cai no chão e tenta entregar para quem perdeu, mas continua andando (5) e batendo a pá na peneira (12/14), anda (5) e bate a pá na peneira (14) (12), como as outras crianças estão fazendo, encontra a pá verde no chão e a segura imediatamente (10), leva a peneira para a menina que está organizando a brincadeira (18), tenta entregar para ela, mas ela não pega, fica olhando (18) a menina, bate a pá verde na peneira (12) (14), joga a peneira no chão e sai correndo (6) para a casinha de brinquedos, volta com um baldinho (12) e é colocado no início da fila, onde fica batendo a pá no balde (14) (12), joga os dois objetos no chão e pega um balde e uma pá menor (14) (12) que estão disponíveis no chão, volta a bater a pá no balde (14) (12), e entra na fila (12).

No gira-gira, apoia-se no banco (7) e vai empurrando-se com o impulso das pernas (7/13), olha as professoras (17) e gira (7/13), agacha (7), vira-se (7), senta no brinquedo (8/13), observa a auxiliar (17), passa a perna para o outro lado (7) e a auxiliar o ajuda a descer, sai andando (5) e pega um brinquedo no chão (10), e leva para a casinha de brinquedos (16) (as professoras estão pedindo para guardarem os brinquedos).

Na cozinha, senta (8) no chão para esperar a caneca de água, encosta a perna e o braço propositalmente na Joana clara (18) e fica batendo a perna nela (18), uma criança mais velha leva uma caneca de água para ele, ele ergue os braços e não segura, fica olhando para a caneca (10), mas não segura, a professora pega a caneca e dá nas mãos dele, ele segura a caneca (13) e bebe a água (19), olha as outras crianças (18) e volta a beber água (19), olha o João (18), bebe a água (13/19), olha a professora (17), bebe a água sozinho (13/19), engasga e a professora o ajuda, tirando a caneca das suas mãos e falando para ele levantar e respirar, ele faz a respiração forte junto com a professora (16), tosse um pouco, olha a caneca no chão (10), e vai em direção à caneca para pega-la (13), mas a professora segura a caneca com uma mão e segura a mão do Mateus em outra (32) e diz para ele “fala sim, eu sou o Mateus”, ele levanta o braço (7) e diz (1) “eu sou o homem aranha”, sorri (20) e senta (8) no chão de novo, olha a Joana ao seu lado (18), olha a professora (17) que o segura pelo braço para ele levantar (32) e diz (1) “eu não terminei”, e a professora dá a caneca de novo para ele com água, ele segura (13) e bebe a água sozinho (19), observa a professora (17) falando com as outras crianças e bebe a água (19), fica olhando o Bruno (18), coloca o dedo na água (10) sorrindo (22) e a professora tira a caneca dele, dizendo que ele estava de graça com a água.

Sentado na sala de aula junto com as outras crianças de frente para a professora, olha ao redor (23), olha a professora (17) que está explicando que depois eles vão para a biblioteca assistir um vídeo e que ela não quer que eles mexam nos livros, fica olhando fixamente (atentamente) (24) para a professora (17) enquanto ela explica sobre a biblioteca e conversa com a Joana olha ao redor (23), olha a professora (17) e fica observando-a (24), a professora diz que vai fazer a chamadinha, mas que tem que esperar o Bruno, pergunta para as crianças, “será que ele está vindo?” e ele faz um sinal de não com a cabeça (24). Fica olhando ao redor (23), todas as crianças estão esperando o Bruno, ele fica observando (24) em silêncio. Olha a Natália (18) conversar com a professora e mostrar que a roupa dela está suja, a professora diz que todos vão trocar de roupa e ele diz (1) “olha minha roupa”, colocando a mão na camiseta, diz de novo olhando para a professora (17) (1) “olha a minha roupa” e ela responde que sim que a roupa dele está suja, e que a auxiliar vai trocar todos, olha para a Joana (18) que está também mostrando a roupa para a professora, olha para o João (18), olha para a professora (17) que está conversando com a Joana e com o João, a Joana começa a mexer com ele e ele a empurra

(18) resmungando (26/4), observa (24) a professora falando com a Natália olha o Bruno (18) entrando na sala, olha para a professora (17) que está começando a atividade (chamadinha), olha os peixinhos no chão com os nomes das crianças (10) enquanto a professora organiza as crianças, a professora começa a cantar a música da “canoa virou” e ele começa a bater palma (16) e cantar junto com as crianças (29) (12) (16), observa o Bruno (18) pegar o peixinho com o nome dele no meio dos outros, volta a olhar os peixinhos (10) e cantar junto com as outras crianças (12) (16) (29) a música da “canoa virou”, batendo palmas (16), olha para as outras crianças (18), que cantam mais alto e mais articulado do que ele, aponta para a Natália (18) junto com as outras crianças, pois é a vez dela, sorri (21), fica observando (24) a Natália pegar o peixinho dela e sorri (21), a professora diz “agora o Mateus”, ele olha os peixinhos (10) e sorri (22), fica olhando os peixinhos (10) enquanto as crianças cantam a música para ele, sorrindo (22), quando a música termina, a professora diz para ele pegar o peixinho dele, ele se apoia para frente (7), com as mãos e pega o peixinho com o seu nome (13) (16) sorrindo (22), volta e senta na roda no seu lugar (8), olhando os peixinhos (10) e segurando o seu nas mãos (13), fica olhando o seu peixinho (13) e acompanha mais uma vez a musica cantando baixinho (2) (16) (12), olha para a Joana (18) que está ao seu lado, aponta para a Joana (25) junto com as outras crianças (28) e volta a olhar os peixinhos no chão (10), olha a professora (17) que volta a cantar, canta baixinho (29) (16), olha para o João (18), aponta para o João (25) (12) sorrindo (21), olha para a professora (17) falando com o João olha para os peixinhos (10), observa o João pegar o dele (24), fica olhando o seu peixinho (13) e cantando baixinho (2) (16) (12) a musica para a Elisa, olha a Elisa (18), olha seu peixinho (13), olha a Elisa (18), olha a professora (17) conversar com as crianças que não tinha faltado ninguém, olha as crianças (18), olha seu peixinho (13), observa (24) a professora (17) conversando e perguntando para onde eles iam naquele momento, tenta responder (1), mas uma criança responde antes, continua observando (24) e mexendo no seu peixinho (13), a professora diz que eles vão para a biblioteca e pergunta se é para mexer nos livros, ele faz sinal de não com a cabeça (25), olha seu peixinho (13), levanta a cabeça e diz para a professora (1) “tia Ana, nós vamos ver um vídeo”, e volta a mexer no seu peixinho (13), olha a professora (17) dar as instruções da atividade (não mexer nos livros porque eles vão ver vídeo), e volta a olhar (13) e mexer no seu peixinho (13), olha a professora (17), fica de joelho (7) e diz (1) “tia Ana”. A professora orienta que guardem os peixinhos e que façam fila, ela chama o Mateus que está mexendo em um livro em cima da mesa (10), ela chama de novo e começa a andar, então ele sai correndo (6) atrás da turma (16) batendo palmas (7/19) e apoia a mão nos ombros do amigo ficando em último na fila (16), começa a querer correr e a professora chama a sua atenção “sem empurrar Mateus”, ele passa por uma porta e mexe na porta (13) para abrir, mas volta a colocar as mãos no ombro do colega (16) e seguir na fila (16), olhando para as crianças (18) e olhando ao redor (23), ele apoia-se no amigo e meio que torce o corpo para baixo (7) e a professora chama a sua atenção “Mateus, para de graça”, ele solta o ombro do colega (16) e vai andando (16) meio que com o corpo solto (7) e a professora chama a sua atenção de novo, colocando-o na frente para evitar que ele faça graça e vai segurando em suas mãos e conduzindo a fila até a biblioteca. Entra andando na biblioteca (5) e observando seu redor (23), vê que a professora está tirando a bola que ele trouxe para brincar no início da aula das mãos das crianças e vai até a bola para segurá-la, mas a professora não deixa e ele diz (1) “mas é minha bola”, e a professora diz “é sua bola, mas agora a gente vai assistir um vídeo”, e o conduz até o local do vídeo, pedindo que todos sentem, ele olha para as crianças (18), olha para o Bruno (18) pegando a almofada verde e corre (6) tomar a almofada da mão do Bruno (18) (10) dizendo (1) “a minha verde”, e senta (8) no chão segurando a almofada verde (10), olha o Bruno (18) que pegou outra verde e olha para a sua almofada verde (10), erguendo a almofada e dizendo para o Bruno (1) que aquela era dele, coloca a almofada apoiada na parede (13) e deita com a cabeça na almofada (13) (7), olhando ao redor (23) e observando (24) as crianças (18), senta (8) e olha a professora (17) passar, deita de novo (7) na almofada (13) e fica olhando a professora (17), levanta (9) e vai até a professora (5), aproxima-se dela e

diz (1) “fui no cinema ver homem-aranha” e a professora diz “vc foi no cinema?” e pede para ele sentar , mas ele continua olhando para ela (17) (27) e diz (1) “ai eu vi o homem-aranha”, e ela pede para ele sentar de novo , e ele vai até seu lugar (16), senta (8) e fica observando (24) a professora (17) conversar com o Bruno, depois olha a Joana (18) falar com a professora, fica olhando as crianças (18) conversarem entre si, levanta (9) apoiando as mãos no chão e jogando as pernas para o alto (7) e sai andando pela sala (5), pula (7) em cima do João (18) que está deitado no chão (João fica deitado entre as suas pernas), brincando com o amigo (18), sorri (21) e sai andando (5), a professora chama a sua atenção e pede que sente , ele olha o João (18) e diz algo para ele (1), o João levanta e começa também a falar algo para ele, ambos começam a imitar uma lutinha (11) (parece que estão imitando personagens de desenhos), a professora pergunta “vocês estão brincando de lutinha? Não senhores”, e pede que sentem, fica olhando a Natália (18) entrar na sala, olha a professora (17) que está tentando colocar o vídeo , aproxima-se da professora (5) que pede para ele sentar de novo , ele dá alguns passos para trás (16), e senta (8) no chão, vira-se (7) para o local das almofadas, mas levanta (9) de novo e anda até a professora (5) erguendo o joelho como se estivesse marchando (7), se joga no chão (7) quando a professora pede de novo que ele sente , e deita no chão (7), levanta (9) e sai andando (5) e pulando (7) pela sala, a auxiliar o pega para trocar. Volta para a sala com uma camiseta limpa e mostra para a professora (17) (1) “olha” e ela diz “que lindo” e ele diz (1) “tem peixinhos”, apontando para a camiseta (25), e a professora repete “tem peixinhos? Que bonito”, o João pede para ver a camiseta dele, ele olha para o João (18) e diz (1) “não”, fazendo caretas (21), a professora fala para ele mostrar para o João os peixinhos e ele se aproxima do João (18) esticando o corpo (25) e mostrando a camiseta (1) “olha”. Sai andando com as outras crianças (5), aproxima-se da professora e observa o que ela está fazendo (24), sai andando pela sala (5), olha os livros (10) e volta a olhar a professora (17) que está chamando-os para voltar pra sala pois o vídeo não funciona, a professora os coloca em fila , ele olha ao redor (23), pula (7) sentando (8) em um colchão, olha a professora (17), levanta (9), olha os livros (10), e sai andando com a professora (16).

Sentado (8) na sala de aula junto com as outras crianças (12), olhando para a professora (17) que está conversando com eles olha a Joana (18) mostrando o dodói dela, levanta a calça (19) e mostra também um dodói para a professora (17), olha o dodói do João (18), segura sua calça erguida (19) e olha para a professora (17), dizendo (1) “olha, olha”, fica observando atentamente (24) o João (18) e a Elisa que estão falando com a professora, olha a Joana (18), olha o Bruno (18) (todos mostrando os dodóis) e diz (1) “olha, olha o meu dodói” e volta a observar (24) os colegas mostrando os dodóis deles, olha as crianças (18), olha a professora (17) e ainda segurando a sua calça erguida (19) ele diz alto (1) “oh tia Ana, olha o meu dodói” e ela olha e responde com um gesto de espanto Continua observando a professora e as crianças (24), levanta (10) e fica apoiado em um joelho no chão (7) e na outra perna apoia-se no pé (7), observando atentamente (24) as crianças conversarem com a professora, olha seu próprio dedo (19) (as crianças estavam reclamando que a mão estava manchada de vermelho) e mostra para a professora o seu dedo (25), (1) “olha”, e observa (24) as outras crianças (18) também falando com a professora e mostrando seus dedos, vai colocando seu dedo bem próximo da professora (25) e dizendo (1) “olha”, ela segura a mão dele e pede para ele sentar, pois ela vai contar a história do patinho feio. A professora pergunta um por um quem já tinha ouvido a história do patinho feio e ele diz (1) “sim, balançando a cabeça” (25), olha as crianças ao lado (18) e ainda com o dedão levantado (19) mostra seu dedo para a professora (25), (1) “olha” e ela diz “tá, agora vamos ouvir a história” , ele olha seu próprio dedo (19) e volta a sentar (8), fica olhando (17) e observando (24) a professora falar da história de joelhos no chão (7). Olha atentamente (24) para o livro do patinho feio (13), olha para a professora (17), olha o livro (13), anda de joelhos (7) por trás dos colegas sem deixar de olhar o livro (13), a professora pede que façam o barulho dos ovos se quebrando e ele faz o barulho (4) (16) (“creque creque”) junto com as outras crianças (12), olhando para a professora (17), e sorri (20), volta a ouvir atentamente (24) a história de joelhos (7), olha as imagens do livro (13) que a professora



mostra, tenta empurrar o João (18) para trás para que ele possa ver a história também (o João está na sua frente), mas o João continua indo mais pra frente, até que a professora intervém e organiza as crianças sentadas mais para trás, ele continua olhando o livro (13) e ouvindo a história (24) (16), olha a professora (17), olha as imagens do livro (13) (16), olha a professora (17), olha as imagens (13) (16), olha a professora (17), olha o livro (13) (16), empurra o João (18) que está de novo na frente dele, resmungando (4) e olhando para a professora (17), que coloca o João sentado de novo, mas o João continua na frente e ele empurra o João (18) para trás com o braço e diz (1) “deixa eu ver, João”, e a professora intervém de novo “senta que eu vou mostrar para todos” ele empurra o João (18) olhando para a professora (17), (1) “deixa eu ver João”, e a professora segura o seu braço dizendo para ele esperar, ele apoia-se com as mãos para frente (7) e empurra o João (18) de novo, e a professora chama sua atenção de novo, ele espera a sua vez (16) de ver e passar a mão no livro (13) e a professora diz “passa a mão Mateus” e ele diz (1) “mas é meu pai”, e a professora “é seu pai?” e ele responde (1) “aham”, olhando para a professora (17) e rindo (20), observa (24) as outras crianças (18) passarem a mão no livrinho, e o Bruno repete o que ele falou: “esse é meu pai” e o Mateus olha para o Bruno (18) e diz (1) “não, esse é meu pai”, e continua observando (24) e ouvindo a história (16), olhando para o livro (13) (16), a professora o orienta a passar a mão de novo , e ele passa a mão no livro (13) (16), olhando para o mesmo (13), continua observando (24), olhando a professora (17), ouvindo a história atentamente (24) (16) e ouvindo as outras crianças repetirem que o cisne era pai delas, imitando o que ele tinha dito, fica de joelhos (7) e diz para a professora (1) “deixa eu ver, deixa eu ver”, e ela vira o livrinho para ele , ele olha as imagens (13) (16), e presta atenção (24) na professora dizendo “vocês entenderam, não tem ninguém feio, todo mundo é bonito, a Joana tem o cabelo enroladinho, a Natália tem o cabelo lisinho, mas o cabelo da Joana é lindo e o da Natália é lindo, o da Elisa é lindo, do João é lindo, do Mateus é liso e do Bruno é enrolado, e todos são bonitos”. Fica olhando para as suas mãos (19) enquanto a professora fala e mexendo os dedos (19), olha a professora (17), olha a auxiliar (17), olha a professora (17) dizendo que vão pintar o patinho agora, levanta (9) e sai andando pela sala (5), a professora os coloca sentados no chão da sala, ele encosta na parede e fica olhando ao redor (23), olha a professora (17) que diz que vai pegar as cadeiras deles, olha a Natália (18) que está falando com a professora, levanta (9), senta de novo no chão (8), olha a professora (17), levanta (9) olhando a professora (17) perguntar “de quem é essa cadeira?” (as cadeiras são nomeadas) e ele responde (1) (16) “da Joana”, olhando para a professora (17), sorrindo (20) e depois olha para a Joana (18), depois a professora levanta outra cadeira e pergunta de quem é e ele grita (1) (16) “do João”, anda até a mesa (5) e fica apoiado na mesa (7), a professora mostra a cadeira dele , perguntando de quem é e ele diz (1) (16) “é meu”, sorrindo (20), e vai andando (5) até o local que a professora coloca a cadeira para sentar , e diz (1) “do lado do João”, olha a próxima cadeira, senta (8), e fica observando (24) a professora (17) que diz que vai pegar os aventais, olha as crianças (18), fala (1) “o meu é do macuim”, e fica olhando a professora (17) mostrar os aventais , olha para a ponta dos seus dedos (19) e volta a olhar as crianças (18), diz (1) “meu, meu meu”, repetindo o que o João e o Bruno estão dizendo (12), mexe os braços (7) e olha a professora (17) chamar atenção das crianças , quando a professora pergunta de quem é o avental , ele diz (1) (16) “do Bruno”, e observa (24) a professora colocar o avental no colega , observa (24) colocar o avental na Elisa e diz (1) “Elisa” olhando para o Bruno (18) que também está dizendo o nome da Elisa (12), sorri olhando os colegas (21), diz algo (1) olhando para a Natália (18) que não dá para entender, olha para a professora (17) que está com o seu avental e diz (1) (16) “é meu, é meu”, olhando para o avental (10) e para a professora (17), olha para o Bruno (18) e diz (1) “é meu”, e espera a professora colocar seu avental nele , sorrindo (20) e a professora pergunta “Mateus o que?” e ele diz (1) “Sobrenome”, passando a mão no seu avental (10), olha a auxiliar (17) falando com a Natália e olha a Natália (18), olha a professora (17) pegar mais um avental e diz (1) (16) “é do João”, e fica olhando a Natália (18) de novo, arrasta a sua cadeira para trás imitando a Natália (12), e a professora chama a sua atenção (32)também e ele diz (1) “é legal”, como a

Natália disse (12), e sorri (20) olhando para a professora (17), e repete (1) “é legal”, a professora pergunta quem vai pintar bem bonito e ele diz (1) “eu” olhando para o desenho (13), olha a professora (17) distribuir as folhas, olha a Natália (18), olha a professora (17) colocar a blusa na Joana, olha as colegas (18) e pergunta (1) “é de balett?” (sobre a blusa da Joana que ela está dizendo que é de balett) e olha para o seu desenho (13) que a professora está colocando na sua frente, olha os colegas (18), olha o seu desenho (13), olha os colegas (18), sorri (21), olha para o João (18) sorrindo (21) e diz (1) “João da costa, João da costa” (a Natália também está falando o nome do João e rindo) (12), chama a professora mostrando o seu braço (25) e diz (1) “olha tia Ana” e a professora pergunta o que foi que aconteceu, ele não fala, a auxiliar pergunta “o que aconteceu, Mateus?” e ele diz (1) “o João beliscou eu”, e a professora chama a atenção do João, e o Mateus fica olhando para o seu braço (19) e mexendo no seu braço (19), olha para a professora (17) e fica observando as outras crianças (18) começarem a pintar, uma de cada vez. A auxiliar pergunta para o Bruno que cor ele vai pintar o patinho dele e ele responde amarelo e o Mateus diz (1) “amarelo também”, fica observando (24) o João pintar o patinho dele, e diz (1) “Ma-te-us” como se estivesse soletrando o seu nome que está escrito na folha (13), como a Natália está fazendo (12), fala alguma coisa para a Natália (1) que não dá para entender, e diz para a professora (1) “eu vai pintar também”, e a professora diz que ele vai pintar só precisa esperar, e ele fica olhando os colegas pintarem (18), morde seu avental enquanto espera (10), olha os colegas (18), fala sorrindo (22) o seu nome como se estivesse lendo na folha “Mateus do índio” (1/2) (13), olha para a Natália (18) e sorri (21), aponta o seu nome na folha (13) e diz de novo “ma-te-us do índio” (13) (1), rindo (22) e olhando para a Natália (18), repete mais umas três vezes (1/2) “Mateus do índio”, rindo (21) com a Natália e olhando para ela (18) e para o Bruno, ri (21), e diz (1/2) “João do índio”, e olha para a Natália (18) que repete o que ele disse e eles riem (21), repete o que o Bruno falou (12) (1/2) “João da folha” e ri olhando pro Bruno (21), fica mexendo na sua folha arrastando de um lado para o outro (10) e rindo (22), e repete o que a Natália diz (12) (1) “João da costa”, e ri (20) olhando para a professora (17) que está corrigindo as crianças “é a Joana que é da costa” ele diz (1/2) “Mateus da costa” e a professora corrige, “Mateus Sobrenome”, e ele ri (20) repetindo o que a Natália está dizendo (12) “João do sal” (1/2), “João do sal” (1/2) e ri fortemente (21), dá gargalhada (21) com a Natália falando coisas sem sentido (1/2), e a professora pede que eles não gritem, e ele diz “do índio” (1/2), e repete (1/2) “João do índio”, para e observa (24) o João pintando ao seu lado, olha seu desenho (13), mexe na folha (10), olha a Natália (18), sorri (21). A professora coloca a tinta perto dele dizendo que agora é a vez dele, ele diz (1) “agora é eu” e segura o pincel (16) (13), molha na tinta (13) (16), e passa o pincel no seu desenho (13) (16) atentamente (24), com cuidado nos movimentos das mãos, olha a Natália (18) pintando também e volta a olhar o seu desenho e pintar (13) (16), a professora elogia o pato da Natália e ele diz (1) “olha o meu pato”, e continua pintando (13) (16), ergue o pincel (13) e diz (1) “mais, mais” e a professora aproxima a tinta para ele molhar o pincel, ele molha o pincel (13) na tinta e volta a pintar (13) (16) o patinho, ergue o pincel de novo (13), (1) “mais”, a professora lhe dá mais tinta e ele molha o pincel (13), passa o pincel no patinho (13) (16), olhando para o desenho (13) atentamente (24), de novo pede (1) “mais tinta”, (1) “mais tia Ana”, molha o pincel (13) e passa no patinho (13) (16), (1) “mais, mais mais”, balançando o pincel no ar (13) e a professora lhe dá tinta, passa uma vez o pincel na folha (13) (16) e pede (1) “mais”, olha a professora (17) orientar a Natália e diz (1) “mais, mais, mais” e a professora lhe dá mais tinta, ele passa o pincel no patinho (13) (16) e para pra olhar a Elisa (18) voltando do banheiro, pois a professora disse “que princesa” volta a olhar seu desenho (13) e pedir mais tinta para a professora (13), “mais, mais, mais tia Ana” (1) e a professora pede que ele espere, e ele diz (1) “mas eu quero mais” e ela pede calma, ele passa o pincel no patinho (16) (13), e pede mais tinta para a professora (1) “eu quero mais”, levanta (9) e coloca o pincel no pote (13), passando de novo no patinho (13) (16), a professora pede calma, mas logo ele já pede (1) “mais” e ela dá mais tinta para ele, ele molha o pincel (13) e volta a pintar o patinho (13) (16),

com atenção (24), molha o pincel (13) e passa no papel de novo (13) (16), olha a Elisa (18), olha o seu desenho (13), pinta (13) (16), pede mais tinta (1) “mais tia Ana”, pinta (13) (16), pede (1) “mais”, molha o pincel (13) e pinta (13) (16), pede “mais” (1), molha o pincel (13), passa no papel (13) (16), observa o desenho do Bruno (13) que a professora está elogiando, e diz “olha” (1), levantando e pedindo mais tinta, e a professora fica brava (32) que ele pinta o braço dela na busca de mais tinta, ele repete (1) “mais”, ela dá mais tinta para ele e diz que ele já pintou bem o pato, ele passa o pincel (13) (16), olha ao redor (23), olha seu desenho (13) e passa o pincel (13) (16), olha o Bruno (18), olha seu desenho (13) e pinta (13) (16), atentamente (24), preenchendo todos os espaços do desenho, bate o pincel no desenho (13) (16), a professora retira o seu desenho para secar e elogia “que lindo seu patinho Mateus”. Ele levanta (9), pois a professora está chamando todos para sentarem no chão, ele tira seu avental (13/19) e tenta pendurar numa mesinha (13), mas não consegue, vai até a professora (5) segurando o avental (13) e diz algo (1) que não dá para entender, a professora segura o seu avental, ele fica olhando a professora (17), olha a sua cadeira (10), segura sua cadeira (10) e vai andando e segurando sua cadeira (10), a professora o coloca sentado na fileira e diz que vai pegar as agendas para colar os adesivos (de bom comportamento durante a semana), ele fica erguendo os pés na cadeira e levantando (7), e a professora pede que ele sente, sai andando (5) até a Natália e o Bruno que estão rindo, apoia-se nos dois brincando (18) e a professora o coloca sentado de novo, arrasta a cadeira (13) para trás dando impulso com o corpo (7) e olhando para o João (18), olha a professora (17), fala que algo (1) “é do homem aranha”, olhando para o João (18), a professora lhe dá a sua agenda para ele segurar, ele segura (13) (16), olha para a agenda (13) e fica segurando (13) (16) balançando a sua agenda (10), deixa cair, levanta (9) e pega a agenda de novo (13), senta (8) e fica balançando a agenda (10) e os pés (19), a professora o chama para ele ganhar o adesivo, ele levanta (9) e vai com sua agenda até a professora (5), e diz (1) “eu quero do homem aranha”, e a professora pergunta “o Mateus vai ganhar um adesivo, crianças?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25), olhando os adesivos na mão da professora (10), e diz (1) “mas eu quero do homem aranha, tia Ana”, e a professora diz “vc vai ganhar o adesivo do homem aranha?” e pergunta “que dia é hoje?” olhando para ele, e ele responde (1) “sexta”, e fica olhando a professora (17) escrever na sua agenda, vai até o Bruno (5) ver o que ele está mostrando (18) e a professora o traz de volta ao seu lado, fica olhando as crianças (18), e a professora pergunta de novo “o Mateus vai ganhar um adesivo?” e ele responde (1) “do homem aranha”, e a professora diz “Mateus, olha só, o Mateus vai ganhar um adesivo porque ele se comportou durante alguns dias dessa semana, ele não bateu em ninguém e obedeceu, pode escolher”, (1) “quero do homem aranha”, ele diz, mas a professora fica mostrando outras opções para ele, mas ele volta no do homem aranha e aponta o adesivo que ele quer (25) (1) “esse daqui”, e a professora cola na agenda dele, ele observa atentamente (24) e repete (1) “do homem aranha”, e a professora pede que ele sente, ele segura a agenda dele (13) e vai sentar no seu lugar (8) (16), levanta de novo (9) e se aproxima da professora (5), que pede para ele sentar de novo, ele vai pro seu lugar (16), segurando sua agenda (13), traz sua cadeira para próximo da professora (13) e fica ao lado dela (17) segurando a agenda (13) e olhando a professora (17) falar com o Bruno observa o Bruno (24) escolher o adesivo, senta (8), levanta de novo (9), fica segurando a sua agenda (13), olha o seu adesivo na sua agenda (13), olha a auxiliar (17) pentear o cabelo do João, olha a professora (17) e a Natália (18), fica observando (24) a professora (17) enquanto a auxiliar penteia o seu cabelo, levanta (9) e fica olhando a professora (17), olha os adesivos (10) e volta a sentar (8) quando a professora pede que eles sentem (16), fica olhando o seu adesivo (13) na sua agenda, levanta (9) e olha a professora (17) de perto falando com a Natália volta a sentar (8) e observar o seu adesivo (13), fica passando a mão no adesivo (10), olha o João (18), levanta (9), pega uns adesivos (10) que caíram no chão e fica olhando (13) e a professora pega da mão dele, levanta (9) segurando sua agenda (13) e se aproxima da professora (5) para ver mais adesivos (13), fica observando (24), senta (9) e fica olhando seu adesivo (13), a auxiliar pede a agenda dele para guardar na bolsa, ele entrega sua agenda (16) e diz (1) “mas é do

homem aranha”, levanta (9) e vai até a professora (5) olhar os adesivos de perto (13), anda pelos colegas (5), tenta pegar um adesivo da professora, que pede para ele sentar , mas ele fica olhando os adesivos de perto (13), fica observando (24), anda pela sala (5), fica olhando a Natália (18) chorar, senta (8), começa a puxar o elástico da pasta (10) junto com o João (28), a professora fica brava com eles (32) e eles sentam (8), depois levanta (9) e começa a brincar com o João (28), aproximando-se dele (18) e volta a andar (5) e observar a professora (17) e os adesivos (13), começa a fazer barulho com a boca (4) junto com o João (28) e com o Bruno, derruba o João (18) no chão e a professora chama a sua atenção (32) perguntando se ele quer que ela retire o adesivo e ele diz que (1) “não”, então ela pede que ele ajude o amigo a levantar (32) e ele vai até o João (16), segura em suas mãos e o ajuda a levantar (18), volta a sentar (8) no seu lugar, sorrindo (22), fica olhando a professora (17), olha os colegas (18), vai até o Bruno (5) e fica brincando com o colega (28), passando a mão um no rosto do outro (18), anda (5) e vai brincar com o João (28).

**DATA: 12/11/2013**

**Dia da semana: terça-feira**

**Horário: 13h às 17h**

**IDADE NA FILMAGEM: 2 anos e 5 meses**

**TEMPO DE FILMAGEM: 203 minutos e 10 segundos**

**MATEUS:** Tomando água na cozinha (19) segurando sua própria caneca (13) de pé, olha a professora (17) enquanto engole a água, olha para a caneca enquanto bebe (10) (19), olha a professora (17) de novo e vira a caneca (13), sorri (20) e entrega a caneca para a professora ao terminar (13), olha as crianças (18), olha a professora (17), olha a pesquisadora (17) e começa a balançar o braço (7) e sorrir (22), fazendo barulhos com a boca (4), olha para o João (18), gira os braços (7) na direção do amigo (18) e sai correndo (6) (o João sai correndo atrás dele), a professora vai atrás dele e o chama para voltar para a cozinha e pede que façam a fila , ele entra atrás do Bruno (16) e coloca as mãos no ombro de colega (16/18), olha a professora (17) conversar com as crianças sobre animais que elas viram e ele diz (1) “eu vi o homem aranha”, olha as crianças (18) falarem sorrindo (21), e volta a olhar para a professora (17) que está respondendo pula com os dois pés (7) sorrindo (22), e entra na fila (16) como a professora estava pedindo , e começa a chamar a professora (1) “oh tia Ana, oh tia Ana”, mas ela começa a cantar a musica da fila e não responde. Ele chama de novo (1) e começa a falar com ela (1), mas não dá para entender o que, ele tira o boné da cabeça (19), olha o boné (10) e fala algo sobre o boné (1) olhando para a Joana (18) que está atrás dele, e segue andando na fila (16), com o boné nas mãos (10) e falando sobre o boné (1). Sentado (8) no chão da sala de aula em fileira com as outras crianças, vira-se (7) para o João e fica olhando para o colega (18), levanta (9) e agacha (7) ao lado do amigo, levanta de novo (9), agacha (7) e ajoelha (7) na frente do João e diz (1) “você é meu amigo” e abraça (18) o João, sentando (8) ao seu lado (18), fica olhando o João (18) e depois olha as outras crianças (18) que também estão dizendo que são amigas umas das outras (12), olha a professora (17) organizar as crianças sentadas , olha o João (18) e diz algo para ele (1) que não dá para entender, sorri (21). A professora começa a cantar a música (meu pintinho amarelinho) para fazer a chamadinha , ele fica observando (24), olha seus pés (19), olha a professora (17) e as crianças (18), observa a professora (24) (17) conversando com a Natália olha a professora (17) e imita a Natália falando não (1/12), e ri (21), repete (1) “não” rindo (21) e olhando para o João (18) que também está imitando a Natália, ri para o João (21) e diz “não” (1) balançando a cabeça (25) e rindo (21), a professora começa a cantar a música de novo e ele canta junto (16/29), fazendo os gestos com as mãos (25/16) (de bater um dedo na palma da mão), olhando para a professora (17), a professora chama a atenção dele e do João para eles cantarem , ele olha o João (18) e começa a cantar

(29/16), mas sorri (22) e para de cantar (com cara de vergonha (26), mas volta a cantar (29/16) e bater suas mãos no rosto (19), rindo (22), olha as crianças (18), olha a professora (17), chuta o Bruno (18) que vai sentar ao seu lado falando (1) “Bruno, você não é meu amigo” e o Bruno diz “você é meu amigo” e ele diz olhando para o João (18) e depois para a professora (17) (1) “não é não”, sorri (20) olhando para a professora (17) que está tentando fazer a Natália tirar a chupeta e diz que eles já cresceram para chupar chupeta, o Mateus, então, levanta-se (9) e diz para a professora (1) “olha” (referindo-se ao seu crescimento), e a professora passa a mão na barriga dele e diz “está grandão”, fica olhando a Joana (18) fazer a mesma coisa, e senta de novo (8), o Bruno fica falando com ele para ele sentar no colo dele, mas o Mateus só olha para o Bruno (18) e não responde, o Bruno insiste, ele olha o Bruno (18), começa a acompanhar a música (2/16), mas para, levanta (9) e senta (8) no meio das pernas do Bruno (18), mas a professora chama a sua atenção falando para ele sentar direito, ele sorri (20) para a professora, que o coloca sentado no seu lugar, a professora pergunta se a mãe dele leu o bilhete que ela mandou, ele fica olhando para a professora (17) sorrindo (20) e mostra a sua mão (25) (meio que mostrando um machucadinho), a professora pergunta o que a mãe dele falou do bilhete, mas ele não responde e sorri (20), e a professora insiste “ela falou para você se comportar mais?” e ele faz não com a cabeça (25), sorrindo (20), e a professora diz que ele precisa se comportar mais (32) A música será cantada para ele, e ele sorri (20), olhando para a professora (17) e para as crianças (18), mas a professora se engana e volta a cantar para o João, ele acompanha a música fazendo gestos com as mãos (25/2/16), fica olhando ao redor (23), olha algo no chão que o João está apontando (25/12) e na hora que as crianças pegam na sua perna (conforme a música pede) ele ri (21) fazendo não (25) com a cabeça e dizendo (1) “não”. Fica olhando a professora (17) dizer que no dia anterior ela tinha ficado triste porque eles não a obedeceram no ensaio, a professora fala que no dia da festa (motivo do ensaio) estarão todos os familiares deles e que eles vão precisar fazer bonito. Fica olhando a professora (17), olha as crianças (18), o Bruno diz que o Mateus é amigo dele, mas ele faz sinal de não com a cabeça (25) e abraça o João (18), o Bruno o abraça, mas ele empurra o Bruno (18) de perto dele, e diz (1) “o João é meu amigo”, e a professora continua falando da festa e diz “entendeu Mateus?” e ele faz sinal de não com a cabeça (25), sorrindo (20), e a professora continua falando que eles precisam se comportar na hora do ensaio, e o Bruno pega no boné dele e ele reclama com o Bruno (26/4) segurando o boné na cabeça (13), e olha para a professora (17), olha para o Bruno (18) que está falando com ele, e a professora pergunta de novo “entendeu Mateus?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25), olhando para a professora (17), olha a porta abrir (23) e volta a olhar a professora (17) explicar o que vão fazer, observa (24) as crianças, olha a professora (17) pegar as cadeirinhas e perguntar de quem é a cadeira, olha o Bruno (18), sorri olhando as cadeiras (22), bate as mãos no rosto (19), olha a professora (17) levantar a sua cadeira e diz (1) “é meu”, levanta (9), olha para a Natália (18), abaixa perto do rosto dela (18) e diz (1) “Mateus”, vai andando até a sua cadeira (5) e senta (8) onde a professora colocou para fazerem a atividade, fica de pé (9) e se aproxima do Bruno (18) falando algo que não dá para entender (1), senta (8) de novo sorrindo (22) e olha a Natália (18), abaixa-se (7) e entra embaixo da mesa (7), a professora chama a sua atenção e ele volta a sentar (8) no seu lugar (16) olhando a professora (17) distribuir as apostilas e conversar com a Natália fica observando (24) a professora (17) que diz que a apostila é de um garotinho que adora usar boné, as crianças dizem que é o Mateus, ele sorri (22) e levanta o braço e o dedo mostrando ser ele (25), olha a apostila na sua frente (13). A professora pergunta “você gosta de boné, Mateus?” e ele diz (1) “aham”, balançando a cabeça com sinal de sim (25). Olha a professora (17), olha a auxiliar (17), sorri (20), segura a sua apostila (13), fica observando (24) a professora (17), olha ao redor (23), a professora começa a perguntar sobre quais são os animais que estão na apostila, as crianças respondem, mas ele fica observando (24) sem falar, depois repete o que as crianças disseram (1) (12) “pato”, ergue-se na cadeira (7) e fica observando (24) o Bruno (18) falar, a professora pede “fala Mateus para a tia ver!”, e ele olha os animais da apostila (13), aponta um por um (13) e diz (16) (1) “coelho, borboleta, peixe,

gato e pato”, e a professora diz “muito bem”. Fica observando (24) a professora (17) pedir para que todas as crianças falem. Depois a professora pergunta quais animais ficam na água, algumas crianças respondem, mas o Mateus fica observando (24) e repete algumas palavras (1) “peixe”, olhando para a professora (17) que começa a falar com um relógio na mão ele levanta (9) e vai até a professora (5) tentando pegar o relógio da mão dela e dizendo (1) “deixa eu ver”, e a professora diz “não, é do João e a tia vai guardar, senta lá”, mas ele fica ao lado dela (17) olhando para o relógio (10) na mão dela e diz baixinho (1) “deixa eu ver”, olha as apostilas (13), olha para o João (18), olha a professora (17) explicando a atividade que diz “tá bom Mateus?” e ele faz sim com a cabeça (25), sorrindo (21) e olhando as crianças (18). A professora pede de novo para ele sentar e ele vai andando até a sua cadeira (5/16), e olhando as crianças (18), senta (8) na sua cadeira e fica olhando a professora (17) que começa a distribuir os aventais, e diz (1) “da Elisa”, repetindo o que o Bruno disse (12), olha os colegas (18), olha a professora (17), olha o Bruno (18), olha a professora (17), apoia-se na sua apostila (7) e fica observando a distribuição dos aventais (24), quando a professora tira o avental dele e pergunta de quem é ele responde (1) “é meu, é meu” e fica olhando a professora (17) e esperando ela colocar o avental nele, a professora pergunta o que está escrito no avental e ele diz (1) “Mateus Sobrenome”, depois que ela coloca o avental nele, ele tira o boné e entrega para a professora dizendo (1) “segura o meu boné?” e a professora diz que segura e ele pede de novo (1) “guarda meu boné?” e a professora pega e diz que vai guardar. Ele fica observando (24) a professora que está explicando para as crianças que a Joana não tem avental ainda, mas que ela vai colocar uma blusa para não sujar a da escola, mas que o pai dela vai comprar. Então a Natália começa a falar o nome do pai dela, o Bruno diz o nome do pai dele e o Mateus olha para a professora (17) e diz (1) “o meu pai chama Álvaro” (nome do pai do Bruno, repetiu o que o amigo disse (12)) e a professora pergunta “esqueceu o nome do seu pai?” e explica que o pai do Bruno chama Álvaro e que o pai dele tem outro nome, fica olhando a professora (17) e olha o João (18) falar o nome do pai dele, olha a auxiliar (17) entrar com um avental para a Joana, olha a professora (17), olha o Bruno (18) mexer na apostila, apoia-se na mesa (7) e fica observando (24), mexe no seu próprio avental (10) e fica observando (24), levanta (9) e vai até a professora (5) que começou a atividade pelo João, a professora pede que ele sente, pois será um de cada vez, volta pro seu lugar (16) e fica observando (24). A professora pergunta para ele como é a boquinha do peixinho (a auxiliar está fazendo a boca do peixinho no Bruno), ele olha a auxiliar (17), coloca as duas mãos no rosto apertando as bochechas (16) (19), a professora e a auxiliar pedem para o Mateus mostrar para a pesquisadora que está filmando como é a boca do peixinho ele olha a câmera (17), e vira o rosto sorrindo (20) com vergonha (26), a pesquisadora pede para ele mostrar o peixinho, mas ele esconde o rosto (26) apoiando-se na mesa (7), fica observando (24) as outras crianças (18) fazerem peixinho e depois a Joana pintar a água no seu desenho (18), sorri (21) quando a professora chega no Bruno ao seu lado e senta (8) na sua cadeira olhando o desenho do amigo (13), levanta (9) e fica observando (24) o Bruno (18) pintar o desenho dele, sobe na mesa (7) tentando pegar algo do outro lado (10), chega a vez dele pintar seu desenho. A professora diz “agora o Mateus” e ele diz (1) “o homem aranha”, olhando para o seu desenho (13) e sentando de novo na sua cadeira (8), a professora repete que é a vez dele e ele repete que (1) “é o homem aranha”, observa a professora (17) se aproximar dele, e dizer para ele esquecer o homem aranha um pouco pois ele vai pintar o peixinho, e coloca o pincel na mão dele, e ele diz (1) “eu sou o homem aranha”, e a professora diz “então vai homem aranha, pinta um peixinho bem bonitinho”, e ele segura o pincel (13) e passa no peixinho (13) (16), com cuidado e atenção (24), começa a pintar o coelho (13) (16) e a professora pergunta “o coelho fica na água?” e ele faz sinal de não com a cabeça (25) sorrindo (22) e olhando para os desenhos (13), e a professora pergunta “qual outro?” e alguém responde que é o pato, e ele passa a tinta azul no pato (13) (16), molha o pincel na tinta (13) e volta para pintar (13) (16) o rato e a professora pergunta “o rato fica na água?” e ele sorri (22) e diz (1) “não”, balançando a cabeça (25), e volta a pintar o pato (13) (16), e a professora tira o pincel da sua mão dizendo

(32)“muito bem” e ele fica observando (24) o seu desenho (13) e depois olha a professora (17) colocar a sua apostila para secar. Observa (24) a professora (17) ensinar a Elisa a pintar, levanta (9) e fica olhando (17) de perto, apoiado na mesa (7). Levanta (9) e fica olhando a Joana (18) falar com ele e com o Bruno sobre o avental que ela está usando, olha o Bruno (18), apoia-se na mesa (7), a professora o chama para fazer fila para lavar as mãos, ele faz o não com a cabeça (25/27) e fica apoiado na mesa (7) olhando para suas mãos (19), a professora pergunta se ele vai ficar com as mãos sujas ele sai andando atrás dos colegas (5) (16) e falando algo de super herói (1). No banheiro fica observando (24) as crianças (18) lavarem as mãos e brigarem para ver quem lava primeiro, a professora pede que ele lave as mãos, ele faz perguntas sobre tubarão (1), vai até a sua toalha para secar as mãos (13), a segura dizendo (1) “é meu, é meu”, fica olhando as crianças (18) secarem as mãos e sai andando pelo pátio (5). Voltam para a sala e começam a tirar o avental com a ajuda da professora, o Mateus diz (1) “tia Ana, eu tirei, olha”, e a professora elogia “nossa, já tirou”. Vai até a sua cadeira (5) e senta (8), fica olhando a professora (17) conversar com a pesquisadora, entra embaixo da mesa e sai (7), pendura-se na mesa (7) e fica olhando o Bruno (18) e o João conversarem sobre os aventais, levanta (9) e pega o seu avental que estava na frente do Bruno (13), a professora pede que eles entreguem os aventais para ela, ele estica o braço dando o seu avental para a professora (16), mas olhando para o Bruno (18) e dizendo (1) “é meu”, joga o avental na mesa (13), mas a Joana joga de volta para ele, a professora pede que eles dobrem o avental, ele coloca o avental na sua frente e começa a dobrar (16), sorrindo (22), olha os colegas (18), olha o avental (13), dobra (16) e diz (1) “olha, tia Ana eu dobrei” e a professora pede que ele dobre mais uma vez, ele apoia a mesa e dobra mais uma vez (16) e diz (1) “dobrei tia Ana” e coloca o avental dobrado dentro da sacola (16), e diz de novo para a professora (1) “eu consegui tia Ana, olha”, e ela elogia seu desempenho. A sacola vira, mas ele coloca de novo o avental dentro da sacola (16), olha a professora (17), anda até a Natália (5) e fica olhando a amiga (18) no chão fazendo birra, toma posição de engatinhar (7) e sai engatinhando (7) junto com a Natália (28) pela sala, a professora pede para cada um ir para sua cadeira e o Mateus assim o faz (16), senta na cadeira (8), coloca os pés na mesa (7), ergue o quadril ficando apoiado na cadeira e na mesa (7), enquanto observa a professora (17) e as crianças (18), a professora chama a sua atenção, ele sorri (20) e senta direito na cadeira (8), mas deixa os pés na mesa (7), a professora chama atenção de novo, ele tira os pés sorrindo (16/20), fica de pé e bate na mesa (10) olhando para a professora (17). A professora diz que vai contar um segredo então ele senta direito (8), aproxima a cadeira da mesa (13), olhando para a professora (17), olha a Natália (18), olha a professora (17) e observa (24) ela dizer que aquele é o último dia que trabalharão com a apostila, pois acabaram as atividades. Com os braços apoiados na mesa ele bate as mãos (10) e olha atentamente (24) para a professora (17), fazendo sinal de sim com a cabeça (25). Olha as crianças (18), bate as mãos na mesa (10) e volta a olhar a professora (17), levanta (9) e aproxima-se da apostila olhando (13) e apontando para a mesma (13), enquanto a professora explica que eles vão poder levar a apostila para casa e mostrar para os pais, quando a professora começa a distribuir a apostila, ele puxa uma para si (1) “deixa eu ver” e observa a apostila de perto (13), mas logo a empurra para esperar receber a sua, olhando para a professora (17), e voltando a sentar (8) no seu lugar, olha a sua apostila (13) quando a professora coloca na sua frente, olha a professora (17), que pede que eles abram a apostila, olha os colegas (18) abrindo e começa a abrir a sua apostila também (13) (16), olha a Natália (18), olha a professora (17), olha a apostila (13) e vai virando as páginas (13) (16), a professora pede que virem até chegar no último, olha a professora (17) e vira (13) (16), olha o Bruno (18) falando do passarinho dele, e então pergunta (1) “cadê meu passarinho, tia Ana?” e olha para a professora (17), vira a página (13) (16), olha a apostila (13) e diz (1) “meu au au, tia Ana, olha, meu au au”, e olha para a professora (17) apontando um desenho em sua apostila (13), olha a professora (17), olha o Bruno (18), vira a apostila (13) (16) e observa seus desenhos (13) (16), observa a professora (17) que o ajuda a virar a apostila (13) e diz (1) “olha, a vaca”, e a professora diz, “sim, a vaca!” olha o Bruno (18) falar da vaca, olha a apostila (13) (16), olha a

professora (17), que coloca a sua apostila na página certa , coloca os braços ao redor da apostila (7) e olha atentamente (24) a folha (13) (16), depois olha as crianças (18), olha a apostila (13) (16), folheia a apostila (13) (16), olha a professora (17), que diz que agora eles vão falar do dia e da noite . Enquanto a professora continua falando do dia e da noite, ele vai olhando e folheando a sua apostila (13) (16), mas olhando também para a professora (17), observa (24) a professora conversar com o Bruno encontra a vaca na apostila e diz (1) “olha minha vaca” apontando para a apostila (13) (16), abre a apostila na página da vaca (13), olha a Natália (18), e diz de novo, (1) “minha vaca”, e fica olhando a professora (17) e as crianças (18), que estão falando de outro tema e em outra página da apostila, continua manipulando a sua apostila (13) (16), levanta (9) e tenta fechar a apostila na página da vaca (13), olha a professora (17), vai passando as páginas da apostila até que encontra a página do dia e da noite (13) (16), como todos os colegas, e observa sua apostila (13) (16), olha também para as crianças (18), olha a auxiliar (17), olha a apostila novamente (13) (16) e a professora diz “agora é o Mateus que vai falar, fala Mateus” e ele diz (1) “eu...” e a professora pergunta de novo “o que você faz à noite?” Ele diz (1) “eu... homem aranha” e a professora “você brinca com o boneco do homem-aranha?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25), e diz (1) “com o meu pai”, e continua olhando as crianças (18) e a professora (17), que pergunta “e de dia Mateus? O que você faz de dia?” e ele responde, (1) “eu acordo e adurmo” e a professora ri do seu jeito de falar, mas o corrige dizendo “acorda e dorme”, e ele volta a observar (24) as imagens na apostila (13), olha as crianças (18), bate os pés no chão (7) e olha as crianças conversando (18), olha a pesquisadora (17) falar com a Natália, sorri (21), olha a Natália (18), e esconde o rosto entre os braços apoiados na mesa (7) e ri (21), imitando a Natália (12), olha a Natália (18) e ri de novo (21) escondendo o rosto (7), olha a professora (17), e fala algo que não dá para entender (1), olha o Bruno (18) falar que a vaca voa, então ele levanta (9) e vai até a auxiliar (5) e diz (1) “tia Ju, o homem aranha avoa”, esticando os braços na direção da auxiliar (25) e olhando para ela (17), e a auxiliar o corrige “voa” e ele repete (1/16) “o homem aranha voa”, olhando para a auxiliar (17) que pede para ele voltar a sentar, ele vai até a sua cadeira (5) e ajoelha-se (7) na cadeira, olhando as crianças falarem (18), observa (24) a Elisa (18) falar, olha a Natália (18), a professora sai da sala e pede que eles fiquem em silêncio para a próxima atividade , ele levanta da cadeira (9), olhando para o Bruno (18) e tampa a boca do colega que está falando (18) e observa (24) as crianças ao redor (18), e a auxiliar começa a cantar uma música para que fiquem em silêncio e pede que ele sente no seu lugar. “para ouvir o barulho do mosquito, pego a chavinha e tranco minha boquinha”, ele olha a auxiliar cantando (17), senta (8) na cadeira e faz o gesto de trancar a boca (16) sorrindo(20), olha as crianças (18), olha a auxiliar (17) que está fazendo sinal de silêncio com a mão e continua sem falar nada, ergue os braços (7) e apoia-os na mesa (7), olhando para a auxiliar (17), olha a apostila (13), mexe na apostila (13), olha as crianças (18), olha a apostila (13), mexe na apostila (13), observa a auxiliar (17) dizer que só ela ganhou porque todos deram risada, volta a mexer na apostila (13) e bater as mãos na apostila (10), olha a professora entrar (17) e perguntar quem fez silêncio e a auxiliar responder que ninguém, e a professora pergunta “mas quem ficou mais quietinho?” e ele responde, (1) “fui eu tia Ana”, junto com as outras crianças que também dizem que foram elas. Diz várias vezes (1) “foi eu, tia Ana, foi eu”, olhando para a professora (17), que começa a dar as instruções sobre a atividade e chama a Joana para começar por ter ficado quietinha , ele levanta (9) e tenta ir até a professora, mas a auxiliar pede que sente e espere sua vez, ele então debruça-se na mesa (7) e fica olhando a Joana (18) jogar, olha a Elisa (18), olha a Joana (18) que deve contar algo que ela faz de dia, porque o dado caiu no dia, observa a professora (24) (17) e a Joana (18) debruçado (7) na mesa e começa a colocar o pé em cima da mesa (7), como que subindo e querendo responder a pergunta da professora, mas ela chama a sua atenção (32) para tirar o pé da mesa, ele tira (16) e coloca os pés na cadeira (7), mas continua apoiado na mesa (7) observando a professora (17) e sorrindo (20), a auxiliar o coloca sentado em seu lugar e ele fica sentado (8) observando (24) a professora (17), que chama a atenção da Natália (32) para tirar o pé de cima da mesa, imediatamente ele coloca o



pé em cima da mesa (7), como a Natália está fazendo (12) e a auxiliar chama a sua atenção para tirar o pé da mesa, ele tira (16) e continua a observar (24) a professora (17), apoia-se na mesa (7) de novo olhando a professora (17) e coloca os pés na cadeira (7), mas novamente a auxiliar chama a sua atenção para sentar-se direito, e a professora também chama a sua atenção, ele então agacha-se (7) na cadeira e fica observando (24) o João (18) falar o que ele faz de dia e conversar com a professora continua observando (24) a brincadeira, sobe na mesa (7), agacha na cadeira (7), observa (24) o Bruno (18) falar com a professora e chamar outra criança para brincar, e o Bruno o chama para jogar o dado, ele levanta (9) e vai andando até a professora (5), passa por baixo das pernas do João (7) que está obstruindo a passagem e chega na professora, que o coloca na frente e ele sorri (20) para ela, e a professora diz para ele jogar o dado e se cair de dia ele dirá algo que faz de dia, e se cair à noite, ele dirá algo que faz à noite, ele sorri (20) e faz sinal de sim com a cabeça (25), ela dá o dado em sua mão e fala para ele balançar, ele balança o dado (16) sorrindo (22) e joga no chão (16), a professora diz que caiu de dia festejando e fala para ele pegar o dado, ele pega o dado (16) olhando para o objeto (13) e a professora pede para ele contar o que ele faz de dia, ele olha para o dado (13) e começa a dizer (1), mas as crianças fazem barulho e a professora pede silêncio (32) enquanto ele fica olhando o dado (13), e tentando falar (1) “eu... eu”... e a professora continua colocando a Natália no lugar dela, e o Mateus diz (1) “eu ajudo o homem aranha”, mas a professora não ouve, e ele diz (1) “tia Ana” e ela pede para ele esperar um pouco que ela não ouviu, ele olha ao redor (23) e quando a professora volta ele diz de novo (1) algo do homem aranha e a professora traduz “sério, você anda de bicicleta com o homem aranha?” e ele diz (1) “aham”, balançando a cabeça (25), sorrindo (20) e olhando para ela (17), ela diz que muito bem e pergunta se ele tem capacete e ele faz sinal de sim com a cabeça (25), a professora, então, pede que ele chame outra criança e diz que tem a Natália e a Elisa que ainda não foram e ele diz (1) “Joana”, mas ela diz que a Joana já foi, para ele chamar outra, e ele diz (1) (16) “Natália”, olhando para a colega (18), entrega o dado para a professora (16) e corre (6) para o seu lugar, apoiando-se na mesa (7) e observando (24) as outras crianças (18) jogarem, conversa com o Bruno (1), mas não dá para entender, e a professora pede silêncio. Ele sai brincando e puxando cadeira com o Bruno (18), mas a auxiliar chama a atenção dos dois, colocando-os sentados de novo, e ele diz (1) “é o Bruno”. A professora pede que façam a fila para irem no tanque de areia, ele levanta (9) e vai até a professora fazer a fila (16), fala alguma coisa (1), mas não dá para entender. Lava as mãos (19) junto com as outras crianças (28), e a professora o chama para tomar água, ele corre (6) até a cozinha (16) e toma água na sua canequinha sozinho (13) (19). No pátio, a professora organiza as crianças para irem para o tanque de areia, o Mateus vai andando (5), senta (8) na muretinha e tira sua sandália (19/13) sozinho dizendo para a auxiliar (1) “olha”, e ela pergunta “mas é para jogar no chão?” Ele olha uma sandália jogada e a outra na muretinha (10) e a Joana arrumando a sua sandália, a auxiliar diz para ele colocar uma do lado da outra, então ele pega a que está jogada e coloca ao lado da outra corretamente (16/13), fica observando as sandálias arrumadas (13), olha ao redor (23) e sai correndo (6) para pegar brinquedos na casinha de brinquedos (13). Olha os brinquedos lá dentro (10), como se estivesse procurando algum específico, pega uma cesta (13), olha para fora da casinha, volta a olhar para dentro da casinha pela janela (10), olhando os brinquedos (10), sai correndo (6) até o tanque de areia com a cesta (13) e pergunta para a professora (1) “tia Ana, cadê a minha pá...?” e a professora fala para ele ver dentro do balde (um latão grande de plástico que está dentro da casinha), ele volta correndo (6) até a casinha e olha dentro do latão (16), a professora pergunta se ele achou indo até a casinha ajuda-lo. Ele volta correndo (6) para o tanque de areia com a pá verde (13) e a cesta na mão (13), e começa a cavar a areia (13) e colocar areia na cesta (13), olha as crianças (18), olha a auxiliar (17) e a chama, (1) “oh tia Ju, oh tia Ju”, mas a auxiliar está conversando e não dá muita atenção para ele, mas ele insiste (1) até que ela diz “oi meu amor”, e ele fala algo para ela sobre estar cavando a areia (1), mas não dá para entender, e continua cavando (13) e colocando areia na cesta (13). Olha para a Natália (18) que está apontando um bicho e volta a cavar com a pá (13)

e colocar areia na cesta (13), olha as crianças (18), pega areia com a pá (13), bate a mão na areia dentro da pá (10), olha o Bruno (18) apontar um bicho, coloca a areia da pá dentro de um pneu no tanque de areia (13), olha a Joana (18) e conversa algo com ela (1), passa um dos pés na areia que está dentro do pneu (13), agacha (7) e pega um punhado de areia com a mão e coloca na cesta dele (13), olha o Bruno (18), olha as crianças (18), pega areia com a pá de dentro do pneu (13), olha as crianças (18), olha a auxiliar (17) perguntar para o João o que ele está fazendo (ele diz que está fazendo carinha), agacha (7) ao lado do baldinho do João e bate a mão na areia dele (10) olhando para a auxiliar (17), que diz “Mateus, cuida do seu”, e ele levanta (9), mexe com a pá na areia (13) e diz (1) (14) “mas eu to fazendo macarrão”, e a professora diz “hum, que delícia” e ele diz (1) “é pra você tia Ana” e continua tirando areia com a pá (13) e colocando na cesta (13), anda pelo tanque com a pá, volta a pegar areia com a pá (13) e dizer (1) (14) “mas eu to fazendo o seu prato” (cada criança estava falando comidas que estavam fazendo com a areia), cava (13), joga areia na cesta (13), olha a Elisa (18) entregar algo para a auxiliar, e fica observando (24) a amiga, olha a Natália (18) falar com a auxiliar, cava a areia com a pá (13) e coloca areia na cesta (13), olha as crianças (18), senta na areia (8) e continua mexendo na areia com a pá (13), pega areia e joga na cesta (13), bate a pá na areia de dentro da cesta (13), olha as crianças (18), cava a areia (13), bate a mão na areia dentro da pá (10), joga na cesta (13), bate a pá na areia da cesta (13), olha o Bruno (18) conversar com a auxiliar, cava (13), e joga areia de novo na cesta (13), olha as crianças (18), cava (13), bate a mão na areia sobre a pá (10), joga a areia dentro da cesta (13), olha as crianças (18), cava (13), joga areia na cesta (13), cava (13), joga areia na cesta (13), deixa a pá de lado, levanta (9) e pega a cesta cheia de areia e leva até a professora (13) (1) “oh tia Ana”, mas a professora pede que ele fique com a cesta dentro do tanque , ele pergunta (1) (14), “você quer macarrão?” e a professora diz que sim , então ele pega a cesta de novo (13) e diz, (1) (14) “tá bom, então vou fazer”, e sai andando (5) com a cesta e a coloca no chão. A professora diz que quer arroz com salsicha , e ele pega a pá verde (13) e diz (1) “tá bom, eu vou fazer” (14), anda pelo tanque (5), encontra uma folha e a coloca dentro da cesta, com a pá verde ele mexe na areia dentro da cesta (13), olha a professora (17) chamar atenção da Natália , bate a pá na areia (13) da cesta agachado (7), levanta (9) e olha a Natália (18), senta (8) na areia e mexe as pernas (7) (parece que sentou em cima de um galho), pega o pedaço de galho e coloca na cesta, mexe a areia com a pá (13), levanta (9), cava (13), bate a mão na areia da pá (10), joga a areia na cesta (13), bate a pá na areia (13), olha a professora (17), levanta (9), cava de novo (13), joga areia na cesta (13), cava de novo (13), olha o Bruno (18), joga a areia (13), bate a mão na areia (10) (alisando), olha as crianças (18), mexe na cesta com as mãos (13), olha a professora (17), olha as crianças (18) conversando com as professoras mexe na areia (13), vira a cesta de areia (13) (para formar um castelo) e a Natália vai lá mexer na areia dele, ele grita (1) “não Natália” e a professora chama a atenção da Natália (32) “não Natália, não estraga o castelo dele” e ele diz para a professora (1) “a Natália estragou o meu castelo”, olhando para a professora (17), e a professora diz para ele fazer outro. Ele senta (8), pega a pá e começa a cavar (13) de novo e colocar areia dentro da cesta (13), olha a professora (17) cuidar do Bruno, e pergunta (1) “porque, ele bateu na pedrinha?” e a professora diz que sim que precisam tomar cuidado , olha as crianças (18), agacha (7) perto do Bruno (18) olhando para ele e pergunta (1) “aqui a pedrinha, Bruno?” e a professora diz “ele pisou na pedrinha” e o Mateus pergunta de novo, segurando uma pedrinha na mão (13) e olhando para a professora (17) (1) “aqui a pedrinha?” coloca a pedrinha na areia (13) e olha as crianças (18) ao redor, levanta (9) e vai até o João (5) que está mostrando o “papá” dele para a professora, agacha-se (7) ao lado do João (18) e bate na areia do lado dele (10), pula com os dois pés na areia (7), começa a cavar com as duas mãos (10) jogando a areia por dentro das pernas para trás, e as professoras chamam a sua atenção , pois está indo areia para todo lado, ele levanta (9), olha as professoras (17) e sorri (20), segura a pá verde (13) e começa a cavar com a pá (13), coloca areia dentro da pá (13) com as mãos, olha as crianças (18). A professora, a auxiliar e a pesquisadora ficam rindo e conversando sobre ele (a pá verde é grande e ele só quer usar essa pá, e o Mateus tem um jeito engraçado de

falar, elas contam que ele pergunta da pá grandona, enorme), continua colocando areia na pá (13), mas ouvindo as professoras comentarem dele, olha as professoras (17), coloca areia na pá (13), derruba a areia na cesta (13), olha o Bruno (18), olha as professoras (17), mexe com a pá na areia (13), levanta a pá (13), olha para a professora (17) e diz (1) “minha pá é verde”, e a professora diz “sim, é verde e é linda a sua pá”, ele sorri (20) e fica olhando para a professora (17) que diz “ela é pequenininha, não é?” e ele diz levantando a pá e mostrando para a professora (13) (25) (1) “não, é grande”, e continua (1) (14) “olha o tamanho dela, minha espada”, e levanta a pá acima da cabeça (1) (14) “minha espada”, e volta a cavar com a pá (13). Encontra uma pedra e mostra para a professora (25) (1) “tia Ana, olha minha pedra” e a professora pede que ele coloque de volta no tanque a pedra, ele pergunta (1) “aqui?” e ela diz que sim ele pergunta algo sobre a pedra (1) para a professora que o ensina a falar pedra e ele repete (1) “pedra”. Anda pelo tanque (5), pega uma peneira (13) que o João estava usando e diz (1) (14) “eu vou fazer o meu papá”. Observa (24) a professora (17) cuidar do João, que pega a peneira de volta da mão dele, ele levanta (9) com um punhado de areia na mão e esfrega uma mão na outra (19) com a areia no meio (10), anda (5), pega a pá verde (13) chamando a professora (1) “tia Ana, tia Anaaa”, e coloca areia dentro da cesta (13) com a pá (13), bate a mão da areia (10) e diz (1) “não João, não João”, mas o João só está passando perto da cesta. Levanta (9) e volta a agachar (7) ao lado da cesta segurando-a (13) e dizendo (1) (14) “este é o meu castelo” olhando para o João (18) e para a Natália que se aproximam, mexe na areia (13) dentro da cesta batendo a pá na areia (13) e diz para a Natália (1) “meu balde”, volta a cavar (13), olha a professora (17), coloca areia na cesta (13) e diz (1) “tia Ana, tia Anaa”, levanta (9) e cava (13), (1) (14) “to fazendo o meu papá”, joga a areia na cesta (13) (1) “tia Ana” e a professora responde “oi” e ele diz, (1) (14) “to fazendo o meu papá”, e ela diz “tá bom”, e ele volta a cavar (13) e colocar areia na cesta (13), bate a pá na areia dentro da cesta (13), cava (13), anda pelo tanque (5), e pergunta para a Natália (1) “o que é isso?” apontando para uma areia no chão, a Natália responde, mas não dá para entender, ele agacha (7), passa a mão na areia dela (10), levanta (9) e continua andando no tanque (5), para ao lado do Bruno (18), mexe na areia com o pé (10), agacha (7) e fica observando (24) o Bruno (18) virar o baldinho dele, segura o balde do Bruno (13) e levanta o balde (para formar o castelo) (13) e sorri olhando para o Bruno (21), fica olhando o castelo do Bruno (13), olha para o Bruno (18), sorri (21) e pula com os dois pés em cima do castelo do Bruno (7), a professora diz “estragou o castelo do Bruno”, ele olha para o Bruno (18) de novo, sorri (21) e pula (7) de novo em cima da areia do castelo dele, fica pulando (7) e sorrindo (22), junto com o João (28), sai andando (5) e fica olhando a areia (13) e sorrindo (22), o Bruno fala bravo com ele e entrega a pá verde pra ele, ele segura a pá (13) e diz alguma coisa para o Bruno (1) que não dá para entender e volta a cavar (13) e jogar areia na sua cesta (13), bate a pá na areia da cesta (13) olha o Bruno (18) e vira a cesta para formar um castelo (13), tira a cesta (13) e fica olhando a areia que despenca (13) (não está firme), e diz para a professora (1) “olha o meu castelo” (14) apontando a areia no chão (25), senta (8) ao lado da areia, e começa a mexer na areia com as mãos (13), levanta (9) e pega areia com as mãos e coloca na cesta (13), olha e vê a Natália (18) tentando tirar a pá verde do João e dizendo que é do Mateus, e a professora diz que o João pegou emprestado, mas quando o Mateus vê o João (18) com a pá verde ele sai correndo (6) até o João dizendo (1) “mas é meu”, e corre (6) atrás do João, segurando-o pela camisa. A professora intervém dizendo que não é para ele pegar do amigo, mas ele já está com a pá na mão (13), abraça a pá (10) e diz (1) “mas é meu”, e a professora diz “mas ele só pegou emprestado” e ele diz (1) “mas é meu”, e fica com a pá (13), sem deixar o amigo brincar. Agacha (7) com cara de bravo (26) e a professora fica falando que ele precisa dividir e emprestar (32) mexe na areia (10) e diz para a professora (1) “não precisa dividir” e ela insiste que ele tem que dividir (mas o deixa com a pá nas mãos e o João sem usar a pá já foi usar outra coisa). Continua a mexer na areia com as mãos (10) e depois com a pá (13), olha as crianças (18), mexe na areia (13), encontra uma pedra e mostra para a professora (25), (1) (14) “mas está cru” (como se fosse uma comida), e volta a mexer na areia com a pá (13), encontra outra pedra e mostra para a

professora (25) (1) (14) “aqui tá cru também”, e a professora fala para ele colocar para cozinhar e ele coloca dentro da cesta (13), e pega mais um punhado de areia (13) e mostra para a professora (25) (1) (14) “esse aqui tá cru também olha”, e coloca na cesta (13), olha o Bruno (18) falar com a professora, vai até o colega (18), pega um brinquedinho no chão (10) e observa (24) a professora falar que é para eles brincarem somente no quadrado de areia, e ele pergunta (1) “no quadrado de areia?” e ela diz que sim e ele brinca com o brinquedinho na areia formando algum bichinho (13) e diz (1) “olha tia Ana, olha”, apontando o seu montinho de areia e diz (1) “é o patinho, deixa eu estragar ele?” e a professora diz “é seu, não é?” e ele diz (1) “aham”, e bate a mão no montinho de areia e estraga (10), mexe na areia (10), coloca areia no brinquedinho (13), vira o brinquedinho (13) e pisa em cima do montinho de areia (10). Segurando a pá nas mãos (13), observa a Natália (18) gritar que está vindo o trator, olha a professora (17) dizer que o trator só está cortando a grama e ele aproxima-se da professora (5) e diz (1) “deixa eu ver, tia Ana”, e a professora explica que não dá para ver, ele fica erguendo-se querendo olhar por cima do muro (7), mas a professora diz que está atrás da escola, e ele pergunta (1) “atrás da escola?” e ela confirma que sim. Pega um punhado de areia com as mãos (10), olha a professora (17), ergue-se para jogar a areia por cima do muro (7), e a professora chama a sua atenção (32) para não jogar terra por cima do muro, ele olha a professora (17), anda pela areia (5) esfregando os pés (7) e aproxima-se do muro de novo (5), e novamente a professora diz que não pode. Dá alguns passos e joga-se (7) sentado (8) na areia fazendo um barulho (4) com a boca e olha para a Natália (18), que faz a mesma coisa. Levanta-se (9) e diz (1) “cai, tia Ana”, sorrindo (20). Corre (6) e se joga (7) sentado (8) na areia de novo, fazendo barulho com a boca (4), olha os amigos (18), olha a Natália (18) que fez de novo igual a ele, levanta (9) com um punhado de areia nas mãos (10), corre (6) e se joga (7) de novo perto do João (18), olha o colega (18) e ri fortemente (21), mexe na areia (10), levanta-se (9), olha a Natália (18), corre (6) e se joga na areia de novo (7), rindo (22), olha a Natália (18), ri (21), levanta (9), corre (6), se joga (7) sentado (8) na areia e deita na areia (7), rola (7), levanta (9), ri (22), olha a Natália (18), corre (6) e se joga (7) em cima do pneu de barriga, olha a Elisa (18) também rolando na areia, agacha-se (7), levanta (9) rindo (22) e corre (6) para outro canto do tanque se jogando (7) de novo de barriga, levanta (9) rindo (22) e corre (6) de novo, se joga (7) sentado (8), ri (22), levanta (9), agacha-se (7), mexe nos baldes (13), vira os baldes que estavam com areia (13) e observa a areia que formaria um castelo (13), pula (7) com os dois pés em cima do monte de areia, olha para a professora (17) sorrindo (20), vai até o Bruno (5), agacha (7) olhando para o colega (18) e diz (1) “eu estraguei seu castelo, Bruno, olha”, apontando a areia pisada por ele, (25) (1) “eu estraguei”, e pisoteia em cima da areia (10) rindo (22), sai andando (5), agacha (7), pega areia (10), ri (22), olha para a Natália (18), corre (6), se joga (7) de barriga no pneu, olha os colegas (18), ri fortemente (22), levanta (9) e se joga de novo (7) de barriga no pneu, corre (6) e bate as mãos no alto do muro (10), volta e se joga (7) de barriga na areia, ri (22), levanta (9) olhando as crianças (18), corre (6) e se joga (7) de barriga na muretinha do tanque, ri (22), levanta (9), olha o João (18) pisando num monte de areia, olha os colegas (18), anda (5) e agacha (7) junto com o Bruno (28) mexendo na areia (10), fala algo com o Bruno (1) que não dá para entender, levanta (9) com uma pazinha na mão (13) e vai cavar em outro canto (13), vai cavando (13), levanta (9) e cava de novo (13), meio que andando (5) e não deixando o Bruno se aproximar, corre (6) para outro canto com a pá (13), começa a enterrar o brinquedo (13) junto com o Bruno (28), fazendo um castelo (13/14), bate as mãos na areia (10) junto com o Bruno (28) firmando-a e escondendo a pazinha (13), levanta (9) e vai mexer na areia em outro canto (10), pega uma peneira em forma de tartaruga (13) nas mãos olhando para a mesma (13), esfrega os pés na areia (10) sorrindo (22) e joga a peneira longe (10) dizendo (1) “eu joguei sua tartaruga”, agacha (7) e pega a tartaruga de novo (10), colocando areia dentro da mesma com as mãos (13), ergue a peneira cheia de areia (13) e vira em cima dos braços dele (13), bate a mão nos braços (19), joga a peneira (10) e sai andando (5), agacha-se (7), mexe na areia (10), levanta (9), corre (6) e se joga de barriga (7) no chão, fazendo barulho com a boca (4) e rindo (22), levanta (9) e corre (6) de novo, pula

(7) pra fora do tanque, a professora diz que ele é um doce e ele diz (1) “eu cai”, correndo (6) e se jogando de novo de barriga (7), levanta (9), olha a auxiliar (17) falando com ele, corre (6) e se joga (7) de novo sentado (8) na areia, rindo (22), levanta (9) e olha o João (18) com a pá verde, corre (6) até o João dizendo (1) “é meu” e segura a pá para tirar da mão do colega, a professora intervém (32) dizendo para o Mateus ter calma que o João irá dar a pá para ele, ele segura firme (13) a pá e fazendo sinal de não com a cabeça (25) ele diz, (1) “mas é meu”, puxando a pá (13), a professora pede que o João devolva para o Mateus (32) e pede que o Mateus solte a pá, mas ele segura firme na pá (13) balançando a cabeça com sinal de não (25), a professora coloca a pá na mão do João e fala para ele devolver para o Mateus, que fica olhando a pá (13) na mão do colega, e o João entrega pro Mateus como a professora pede e diz muito obrigado, como a professora orientou. O Mateus pega a pá (13), vira-se e começa a mexer na areia (13), dizendo (1) “mas o João pega as minhas coisas, você sempre pega, João” e continua enchendo uma forminha de areia (13) e virando para formar montinhos de areia (13), olhando para a areia (13), olha os colegas (18), mexe na areia (13), levanta (9) e deixa a pá caída na areia e a forminha também e sai andando (5), olha a Natália (18), aponta o balde da Natália (25), volta e continua mexendo na areia com os brinquedos anteriores (13), mexe na areia (13), enche a forminha (13) agachado (7), levanta (9) e mexe na cesta (13), vira a cesta (13) e observa a areia em montinho embaixo, volta a mexer na cesta (13), pega uns baldinhos (13), levanta (9), pega outros baldinhos para bater no montinho de areia (13), joga os baldinhos (10), levanta (9), chuta o montinho de areia (10) e sai andando (5) até o Bruno e o João que estão agachados juntos, agacha (7) com os dois e mexem com as mãos na areia (10/28), levanta (9), pisoteia (10) a areia fazendo sons (4) e se joga (7) sentado (8) na mesma, levanta (9) e pisoteia de novo (10) fazendo sons (4), como o João também está fazendo (12), a auxiliar chama a sua atenção, ele sorri (20), bate as mãos de areia (10) e sai andando (5), agacha (7), mexe na areia com uma pazinha (13), olha o João (18), olha a professora (17) chama-los para guardar os brinquedos e diz (1) “não quero”, e sai andando (5) com cara de bravo (26), mexe na areia fazendo montinho (13), e não ajuda a professora a guardar os brinquedos (27), conversa com a auxiliar (1), mas não dá pra entender, corre (6), segura punhados de areia (10) e joga pra cima (10), a professora pede que ele vá guardar a sua pá enorme verde, ele diz (1) “mas eu gosto da minha pá verde” e a professora diz “eu sei que você gosta, vai guardar”, e ele segura a pá (13) e vai guardar na casinha (16). Volta correndo (6) e apoia-se no tanque para lavar os pés (19/7), a professora o pega no colo e o leva para sentar na muretinha para passar pano nos pés, e ele diz (1) “aqui?” e a professora diz que sim que eles vão limpar o pé e não lavar. A professora passa o pano em seus pés e ele diz (1) “eu quero o relógio do Ben 10”, e a professora pergunta cadê o relógio e ele diz (1) que está dentro da bolsa, e a professora pergunta “é do Ben 10 seu relógio?” e ele diz (1) “aham, mas cadê?”, erguendo as mãos em sinal de não saber onde está (25). Olha o João (18) falar com a professora, olha a professora (17), pega a sandália da Joana e tenta colocar (13) rindo (22), a auxiliar chama a sua atenção, ele deixa a sandália de lado e corre (6) para o trepa trepa, subindo rapidamente a escada (13), e a professora sai correndo atrás dele para coloca-lo no seu lugar. Sobe no banquinho e pula de lá (7), mesmo com a professora chamando a sua atenção (32) para não pular, senta no chão (8) como a professora pede, olhando as outras crianças (18), levanta (9) e tenta subir na janela (7) imitando o João (12), olha as crianças (18), sobe na janela de novo (7), sai andando (5) pelo parque, mas a professora chama para lavarem as mãos. A professora tem que pegá-lo no pátio e leva-lo para lavar as mãos, fica observando as crianças (18) mais velhas que estão montando um quebra-cabeça do homem aranha, fica parado olhando elas montarem (18), vai atrás do menino mais velho (5), (1) “oh Alvaro, esse quebra-cabeça...” e não dá para entender a pergunta, fica observando (24), a professora pega na mão dele e o leva na direção de sua bolsa para que ele pegue a bolsa para lanchar, ele vai na direção da bolsa, mas volta até o quebra-cabeça e fica observando (24) as crianças montarem. A professora o chama para o lanche, mas ele nem olha pra ela, ela diz de novo “pega a sua bolsa Mateus” e ele faz sinal de não com a cabeça (25) e continua olhando o

quebra cabeça (10), observa (24) as crianças comemorarem, a coordenadora passa no pátio e tenta leva-lo para a mesa de lanche, ele reluta se jogando no chão (26), ela pergunta se ele não quer lanche e ele faz sinal de não com a cabeça (25), mas ela pede que ele sente na mesa mesmo assim. A professora o pega no colo e o coloca na mesa para lanche e a auxiliar busca a sua bolsa e coloca o seu lanche na frente dele, mas ele bate a mão no lanche (26), (1) dizendo “não”. Ela abre o lanchinho dele e ele começa a comer o salgadinho (13/19), olhando os colegas (18) e a outra turminha cantar, levanta (9) e fica olhando as crianças (18) mais velhas conversarem sobre o homem-aranha, volta a sentar (8) e come o seu lanche (13/19), levanta (9) e vai até o lanche do Bruno e pega um salgadinho (13) e volta ao seu lugar (5) e come o salgadinho (19), olha a auxiliar (17), come o salgadinho (19), levanta (9) e vai comendo o seu salgadinho (19) e andando (5) até o lanche do Bruno, pega um do Bruno (13) e volta correndo (6) pro seu lugar, come seu salgadinho (13/19), levanta (9), pega o do Bruno (13) e volta pro seu lugar (5), come salgadinho (19), anda pelo pátio (5) comendo (19) e a professora pede que ele sente no seu lugar (32) e ele vai correndo (6) e senta (8/16), mas levanta de novo (9), o Bruno pergunta se ele quer uma bolacha e ele faz sinal de não com a cabeça (25), sai andando de novo pelo pátio (5), vai até o portãozinho do parque com outras crianças, a professora o chama de volta para a mesa, ele senta (8) e come o seu lanche (13/19), olha os colegas (18), olha a professora (17) e come o seu lanche (13/19). Corre pelo pátio (6), volta para a mesa e come o salgadinho (13/19), falando algo com o João (1) que não dá para entender, mastiga e come mais salgadinho (13/19), olhando para o João (18), que fala com ele, observa (24) o João jogar um salgadinho na Natália e volta a comer o seu salgadinho (13/19), olhando para o seu pacote (13).

No pátio a professora chama a sua atenção porque estava correndo (6), “o que eu acabei de falar, que pode correr?” e ele faz sinal de sim com a cabeça (25), sorrindo (20) e olhando para a professora (17), que diz, (32) “não falei, falei que não é para correr”. Ele fica olhando para a professora (17), olha os colegas (18) e senta (8) no chão, a professora o levanta (32) e o leva para a sala segurando em seu braço e ele vai fazendo gracinha junto com o João (28), deixando o corpo mole (7) e se deixando ser carregado pela professora, que chama a sua atenção de novo para ele não correr e o coloca na pia, pois ele ainda não escovou os dentes, ele segura a pasta de dente e fica apertando o tubo (13), a professora o ajuda a colocar pasta na escova, e ele segura a escova com uma das mãos (13) e vai passando nos dentes (13/19) e olhando para a professora (17), morde a escova (10/19), a professora o ajuda “escovando a língua?”, e ele diz (1) “aham”, e ela diz “ai que lindo” e ele continua escovando os dentes (13/19), enquanto os colegas o esperam. A professora o apressa, mas ele continua escovando (13/19).

Na sala de aula, a professora coloca todos sentados na parede para conversarem, ele diz (1) “eu quero o dado”, apontando para um dado na estante (25), e sai correndo (6) para pegar o dado, mas a professora o contém e pede que sente, e ele aponta o dado de novo (25), dizendo (1) “o dado”, e a professora começa a dizer que está ficando muito triste e que vai até chorar de tristeza porque eles estão desobedecendo, e o Mateus o ouve olhando para ela atentamente (24), e ela pergunta, “o que eu acabei de falar, Mateus?” e ele sorri (20) abaixando a cabeça como um gesto de (26) “não sei”, e a professora continua “que não podia correr” e pergunta para a Joana porque não podia correr, e a Joana responde para não vomitar, e a professora continua, isso, para não passar mal, porque acabaram de comer, e o Mateus diz (1) (12) “pra não vomitar” e faz com o corpo como se estivesse vomitando (25) e fazendo o som “arghhh” (4) de vômito, olha a Joana (18) fazendo também a imitação de alguém vomitando, sorri (21) e faz de novo (25) (1) “assim ó, arggh”, jogando o corpo para frente. E a professora pergunta “e o que vocês fizeram?” e alguém responde que correram. E fica olhando a professora (17) falar que tinha ficado triste, e pergunta para ele “vai ficar correndo amanhã na hora do lanche, Mateus?”, e ele faz sinal de não com a cabeça (25), sorrindo para ela (20), olha a Joana (18) responder também que não, volta a olhar a professora (17), que diz que hoje é dia de brinquedoteca e pergunta quem gosta da brinquedoteca todos respondem “eu”, inclusive o Mateus (1), e a professora continua dizendo que lá tem um

monte de brinquedos legais, e ele diz (1) “eu quero”, pulando (7) para frente e chegando pertinho da professora (17), que o coloca sentado de novo, solta uma risada forte (20), como as crianças estavam fazendo (12), volta a olhar a professora (17), mexe com a Elisa (18), volta a olhar para a professora (17) que começa a falar que quem não se comportar não vai ganhar adesivo na agenda, olha o Bruno (18) fazer gracinha com a Natália e começa a imitar (12), enchendo a bochecha de ar e apertando o próprio rosto com as duas mãos (19), olha a professora (17) que está tentando explicar a atividade que eles vão fazer, mas todos estão fazendo barulho e falando junto com ela, continua mexendo na sua boca (19), imitando o Bruno (12), olha a professora (17), vai com o corpo para frente imitando o João e a Joana (12), a professora o coloca sentado de novo, volta a fazer como o Bruno (12), mexendo na boca (19), olha a professora (17) enquanto mexe na boca (19), fica em posição de engatinhar (7) olhando para a professora (17) que pergunta se ele entendeu que eles vão fazer uma atividade de deitar no chão, ele faz sinal de sim com a cabeça (25), e ergue o corpo para cima (7), mantendo pés e mãos no chão, mantém as mãos no chão e coloca os pés na parede (7), mas logo volta com os pés no chão em posição agachada (7), faz de novo a posição de colocar os pés na parede e as mãos no chão (7), e a professora chama a sua atenção, ele sorri (20) e se joga deitado no chão (7), vê os amigos (18) ajudando a professora a empurrar a mesa, levanta (9) e corre (6) para ajudar também (12/16), empurrando a mesa com os colegas (28/16), continua empurrando sozinho quando todos param (16) e a professora o coloca sentado no chão junto com as outras crianças, ele sorri (20) e brinca com os colegas de sentar no colo deles (18), a Joana o coloca sentado no colo dela, ele sorri (21), estica as pernas (7), olha a professora (17) que diz que é para eles prestarem atenção na musiquinha, o João senta no colo dele e ele grita (4) olhando para a professora (17) que chama a atenção deles e tira todos do colo um do outro. Ele olha para a professora (17) que está dando as instruções da atividade, dizendo que é sobre o dia e a noite e que eles vão deitar no colchonete para ouvir a música e relaxar. O João diz que vai dormir e a professora aproveita para dizer que ela também vai dormir e o Mateus diz (1) “a tia Ana não”, sorrindo (20) e fazendo sinal de não com a cabeça (25), fica olhando a professora (17), a Joana diz que sim, sim (se referindo que a professora iria dormir) e o Mateus olha a professora (17) e diz (1) “não, não”, sorrindo (20), e a Joana continua dizendo sim sim e ele dizendo (1) “não não”, começa a mexer no cabelo da Joana (18) e ela no dele, olha a professora (17) chamar atenção de todos, observa a auxiliar (17) entrar com os colchonetes, fica de pé (9) olhando a professora (17) dizer “quem será que está mais comportado para eu chamar primeiro?” e ele diz (1) “eu”, olhando para a professora (17) e sorrindo (20), observa (24) a professora arrumar os colchonetes, levanta (9) e sai correndo (6) para deitar em um, mas a professora o impede (32) e diz para sentar (32) que ela vai chamar. E começa chamando a Elisa, vai chamando um por um e ele fica observando (24), levanta (9) e deita no seu colchonete (7) sorrindo (22) e olhando o Bruno (18), levanta (9) e a professora pede para ele deitar e esticar a perninha, ele deita (16) (7) e a professora liga a música, dizendo que é para relaxar, ele fica com o corpo apoiado nos braços (7), mas logo deita de novo (7) (16), olhando a professora (17), senta de novo (8), olha os colegas (18), deita de novo (7), senta de novo (8), olha os colegas (18), rola (7) e deita do outro lado do colchão (7), olhando os colegas (18) por cima, fica de bruços (7), olha os colegas (18). A professora os coloca em dupla para fazerem massagem um no outro, o Bruno senta atrás dele e faz massagem nas costas no Mateus, que sorri (21) e olha para trás, logo o Bruno para e eles rolam para o lado, a professora orienta que é para o Mateus fazer também massagem no Bruno e assim ele o faz (16), o Bruno deita e ele passa a mão nas costas do amigo (18) (16), olhando para os outros colegas (18), a auxiliar diz para o Mateus fazer e ele continua passando a mão nas costas do Bruno (18) (16). O Bruno rola para o colchão do Mateus que pula (7) imediatamente para o seu colchão dizendo (1) “é meu”. A professora pergunta se ele já fez massagem no Bruno, e ele diz (1) “aham”, ele e o Bruno levantam (9) e começam a erguer a camiseta mostrando a barriga (28), a professora pede que sentem e façam massagem um no outro, e o Bruno deita, e o Mateus tenta virar o amigo para fazer massagem nas costas dele

(18) (16), o Mateus tenta fazer massagem no Bruno (18) (16), mas ele não quer, puxa a blusa do amigo (18), mas a professora chama a sua atenção e ele começa a passar a mão nas costas do amigo (18), mas o Bruno não deixa. A professora pede que todos deitem, estiquem as pernas e ergam os braços para cima, e assim o Mateus faz (16), olhando para a professora (17), mas logo rola e fica de bruços (7), mas a auxiliar fala pra ele fazer o que a professora está pedindo e ele deita e ergue as pernas (16) (7), alongando (7) (16), olha a professora (17) que fala para deitarem de bruços e ele deita (16) (7), sorrindo (22) e fazendo o que a professora está pedindo (16), deita de barriga pra cima (7) e senta (8), segurando a ponta do pé (7), mas logo fica de joelhos (7) olhando os amigos (18), e depois deita com as pernas pra cima (7), a professora chama a sua atenção, pois ela está pedindo para fazerem outra coisa, ele deita de bruços (7) e fica olhando os colegas de pé (18), levanta (9) com as mãos para cima (7), imitando os colegas (12), e olhando para a professora (17), que orienta a espriguiçarem, ele ergue os braços para cima (7) e sai andando (5) na pontinha do pé (7) e sorrindo (22), diz para a professora, (1) “olha”, mostrando que está fazendo corretamente. Senta (8) no lugar que a professora pede (16), e fica olhando a professora (17), levanta (9) para ajudar o Bruno a arrumar o colchão (13) (1) “vou ajudar o Bruno”, e volta a sentar (8) no seu lugar. Levanta (9) e vai mexer na estante (10) com os colegas (28), mas a professora pede de novo para sentarem, levanta (9) e corre (6) para pegar a cadeira (13), mas a professora não deixa, volta e senta (8) no chão pulando (7), volta a mexer na estante (10) e a professora chama a sua atenção porque ele está passando o dedo na tinta (10), mas ele volta a mexer e passar o dedo na tinta (10/27). Mas quando a professora começa a distribuir as cadeiras, ele observa atentamente (24) e vai respondendo os nomes dos donos das cadeiras (16): Natália, João, e observa (24) sorrindo (22), corre (6) para pegar a sua cadeira (13) que é a próxima, mas a professora ainda não tinha chamado e pergunta “eu falei para vocês virem pegar?” e ele volta para o canto da parede e aguarda (16), ela então pergunta de quem é a cadeira e ele responde (1) (16) “do Mateus”, e vai andando sentar (5) (8) na sua cadeira, fica agachado (7) na cadeira e debruça na mesa (7). A professora mostra um desenho e ele diz (1) “é da mônica”, fica de pé na cadeira (7), com as mãos apoiadas na mesa (7) para se aproximar do desenho e a professora pede que sente, e ele agacha (7/27). A professora pergunta o que a mônica está fazendo no desenho ele fica olhando o desenho (13) e depois olha a Joana (18) responder para a professora, e volta a observar (24) a professora explicar o que está acontecendo no desenho, debruçado na mesa (7), a professora pergunta quem está no desenho, e ele fica observando (24) e ouvindo os colegas responderem (18) e a professora chamar a atenção de quem está conversando, volta a olhar o desenho (13) que a professora está mostrando, olha os colegas (18), olha a professora (17) que está falando que vai dar o desenho para eles pintarem, a observa entregar os desenhos (24), sorri (22), olha a professora (17), segura o seu desenho (13), observa o seu desenho (13), olha a professora (17), senta direito na cadeira (8) e fica observando (24) o seu desenho (13), olha a Natália (18), volta a observar o seu desenho (13), olha o Bruno (18), olha o seu desenho (13), olha a Natália (18), olha a professora (17) falando sobre pintar bem bonito e fica olhando fixamente para a professora (17) que diz para ele acordar e pergunta o que ele estava pensando ele sorri (20) e se afunda na cadeira (7), olha a professora (17), que diz para ele não deixa-la esquecer do seu boné ele faz sinal de sim com a cabeça (25) e continua observando (24) a professora (17) distribuir os lápis, apoia-se na mesa (7) para aproximar-se da cesta de lápis (10) e tenta pegar um, olha os colegas (18) pegando e espera a sua vez, olha a Joana (18) falando com ele, a professora coloca a cesta para ele escolher um lápis, ele escolhe (13) (16), olha o Bruno (18) pintando, mostra o seu lápis para a Joana (1/25) “peguei, olha, olha” e balança o lápis na frente da colega (10), olha o seu desenho (13) e começa a pintar (13) (16) olhando atentamente (24) para o desenho (13), olha a auxiliar falando (17), olha o Bruno (18) que está sendo corrigido pela professora que mostra para o Bruno como ele está pintando sem sair para fora do desenho, continua pintando (13) (16), para e olha os desenhos dos amigos (13), bate o lápis na mesa (10) e pede para trocar a cor (1), apoia-se na mesa (7) e tenta pegar outro lápis, mas não consegue pois a professora puxa a



cestinha, pergunta (1) “e eu?” e volta a puxar a cestinha (13) e escolher um lápis (13), já deitado na mesa (7), pega um lápis (13) e volta a agachar (7) na cadeira e pintar (13) (16) o seu desenho, olhando atentamente (24) para o mesmo (13), tenta pegar outro lápis e a professora pede que sente (32) que ela leva para ele, ele pega o lápis (13) e volta a pintar (13) (16), olha a professora (17) chamar a atenção da Natália, pinta (13) (16), volta a olhar os colegas (18), pinta (13) (16) e diz (1) “olha”, pinta (13) (16) e observa (24) a professora (17) elogiar o sol do Bruno (32) e diz (1) “olha meu sol”, e volta a pintar (13), observa (24) as crianças (18), olha o Bruno (18) cantando e começa a cantar (12/29) e girar o lápis (10) como o Bruno está fazendo (12) “roda, roda, roda, pé, pé, pé”, olha o seu desenho (13), a professora chega com a cestinha de lápis perguntando se ele quer trocar, ele imediatamente troca o seu lápis (13) e volta a pintar (13) (16) olhando o seu desenho (13), apoia-se na mesa (7), bate o lápis na mesa (10) e fica olhando o desenho dos colegas (13), a professora chama a sua atenção (32) e pergunta porque ele pintou para fora já que ele pinta direitinho, ele olha o seu desenho (13) e olha o Bruno rabiscando todo o dele (18) e diz “olha o Bruno” (1), e a professora diz para o Bruno pintar direitinho, e o Mateus fica olhando o Bruno (18) e volta a pintar (13) (16) o seu desenho. Olha o Bruno (18), volta a pintar (13) (16) o seu desenho, olha os outros colegas (18), olha a cestinha de lápis (13) que a professora está oferecendo (32) para o Bruno, tenta pegar outro lápis (13), mas a professora pede que espere a vez do amigo, fica observando (24) o Bruno (18) escolher o lápis dele, deita na mesa (7) e fica olhando os colegas (18) pintarem, observa (24) a auxiliar (17) falar com o Bruno que vai apontar o lápis dele, olha para a auxiliar (17), estica o braço segurando o lápis na direção da auxiliar (25) e diz (1) “oh tia, esse lápis tá sem ponta também, olha”, e ela diz que já vai apontar, ele abaixa o braço (7) e fica olhando para o seu lápis (13), apoiado na mesa (7). A auxiliar deixa rolar um lápis apontado na mesa e o Mateus pega o lápis (13) e segura na outra mão (13), olha para o cesto (13), olha para seu desenho (13) e começa a pintar (13) (16), a auxiliar pede o lápis para apontar e ele a entrega o lápis sem ponta (13), a professora orienta-o a pintar o sorvetinho, e ele começa a pintar (13) (16) o desenho do sorvete com o lápis apontado, olhando atentamente (24) para o desenho (13), observa (24) a Joana (18) falar com a professora sobre o desenho dela, volta a pintar (13) (16), olha a Natália (18) falar sobre o sabor do sorvete dela com a professora, olha o seu desenho (13), pinta (13) (16) e diz (1) “oh tia Ana, o meu também é de laranja”, e a professora repete “de laranja”. Empurra o Bruno (18) que se aproxima com o seu lápis para pintar o desenho do Mateus, e volta a pintar (13) (16) o seu desenho, olha os colegas (18) e volta a olhar (13) e pintar (13) (16) o seu desenho, observa o desenho do Bruno (13), observa (24) a professora (17) falar para a pesquisadora que o Bruno pinta com muita força, então ele começa a passar o lápis com força (12) em círculos no seu desenho dizendo (1) “olha”, e começa a olhar para o Bruno (18) e olhar para a professora (17), que tira o seu desenho dizendo que estava ficando feio e que ela vai pendurar para a mamãe ver, e o Mateus fica olhando a professora (17) pendurar o seu desenho, observa (24) também a professora (17) pendurar os outros desenhos e conversar com os colegas. Bate o lápis que está na sua mão na mesa (10) e mostra para o Bruno (25) (1) “acabou a ponta”, mas o Bruno nem olha, continua batendo a ponta do lápis na mesa (10) e a professora tira o lápis da sua mão perguntando “é certo estragar o lápis?” e ele fica olhando para ela (17), sorrindo (20) e faz sinal de sim com a cabeça (25), mas ela diz que o papai tem que trabalhar para ganhar dinheiro e comprar lápis para ele (32) e ele fica ouvindo e olhando sem direção (23). Fica de pé na cadeira (7) observando (24) a professora (17) se aproximar com outro desenho para eles pintarem, debruça na mesa (7) e fica olhando a professora (17) dizer que quer um desenho bem bonito. Olha os colegas (18) receberem seus desenhos, olha a professora (17) falar com as crianças observa (24) as crianças receberem seus desenhos, recebe o seu também e observa (24) o desenho (13), olha o João (18) escolher outro lápis, apoia-se na mesa ficando de pé na cadeira (7) pedindo para a professora para escolher outro lápis (1) “eu quero” e a professora tira a cestinha, mas ele vai acompanhando a cestinha com o olhar (13) e com o corpo (7), debruça na mesa (7) e escolhe o lápis (13), observa (24) os colegas (18), debruça de novo (7) e escolhe

outro lápis na cestinha (13), a professora diz para a pesquisadora que o Mateus já pintava direitinho dentro do desenho, mas depois que nasceu o irmão, voltou a pintar fora, e a professora pede para ele, “Mateus, mostra para a tia que você sabe pintar direitinho dentro do desenho” e ele olha para a professora (17), olha para a pesquisadora (17) e pinta o seu desenho (13) (16) com atenção (24), olha para a professora (17) e diz (1) “tá sem ponta” e ela vai até ele e pega o lápis repetindo “tá sem ponta?” e chama a atenção das crianças que morderam o lápis, e o Mateus diz (1) “foi o Bruno”, e observa (24) a professora ensinar o Bruno a segurar o lápis, olha seu desenho (13) e pinta (13) (16), volta a observar (24) a professora (17), debruça na mesa (7) e mexe na cestinha para procurar um lápis (13), a professora chama a sua atenção, observa (24) o Bruno (18) e depois fica olhando os lápis (13), pega um lápis (13), bate na mesa (10), pinta o seu desenho (13) (16), bate de novo o lápis na mesa (10) e volta a pintar (13) (16) o seu desenho, observa (24) as crianças (18) e volta a pintar (13) (16), olha a professora (17) falar com o Bruno olha o seu desenho (13), pinta (13) (16), debruça na mesa (7) para trocar de lápis, pega outro lápis (13), olha a professora (17) falar com a Elisa começa a brincar com os dois lápis que estão na sua mão (14), como se fossem arminhas (14) e faz barulho com a boca (4) como tal, a professora chama a sua atenção (32) perguntando se ele já terminou (32) e ele diz que não com a cabeça (25) e ela pede que ele acabe de pintar então, mas ele une os lápis e continua brincando (14) e logo volta a pintar (13) (16) e observar (24) as crianças (18) e a olhar a professora (17) pendurando os desenhos das crianças, bate os lápis no seu desenho (10) e a professora pede que pinte direitinho, mas ele diz (1) “eu já terminei” e continua (1) “minha noite tá lindo”, e fica olhando a professora (17) pendurar o seu desenho, e repete (1) “tia Ana, minha noite tá lindo”, e repete de novo (1) “tia Ana, minha noite tá lindo” até que a professora diga, “ah, está lindo” e fica olhando o seu desenho pendurado (13).

A professora pede que ajudem a guardar os lápis, mas ele começa a querer pegar mais lápis dentro da cestinha (13/27) e ela chama a sua atenção, pedindo que vá sentar na frente da sala, ele vê o Bruno (18) ajudando a organizar as cadeiras, levanta (9), pega a sua cadeira e leva até a pilha de cadeiras da sala (16) falando algo sobre ajudar (1) a levar a cadeira dele, mas não dá para entender o que diz, e coloca a sua cadeira na pilha (16) e diz (1) “tia Ana, eu coloquei ali” e a professora pergunta “fez o que?” e ele diz (1) “coloquei ali”, e a professora diz (32) “certinho, muito bem”, e ele encosta na parede com as outras crianças (28) e senta (8) no chão, olhando as crianças (18) conversarem. Mexe em alguma coisinha que tem no chão junto com o João (28), olha (18) e conversa (1) com o amigo, entra em posição de engatinhar (7) e senta (8) logo a frente das crianças, falando qualquer coisa (1) que não dá para entender e olhando para os colegas (18), levanta (9) e vai observar a sandália da Natália (10) que a professora está mostrando que acende, e a professora pede que sentem todos e o coloca sentado, ele senta (8) e observa (24) o João (18) ao seu lado, e diz para a professora (1) “oh tia Ana, o João não vai” e ela pergunta porque e ele diz (1) “porque não”, mas a professora diz “fala o porque, eu quero saber o motivo” e ele diz (1) “porque sim”, olhando para a professora (17), que levanta e vai tirar os lápis da mão da Natália que está batendo o lápis na mesa, ele levanta (9) e vai até a mesa (5), bate também um lápis na mesa (10) (12) e fica olhando a professora (17) conversar com a Natália e mostrar a janela para a Natália que está no seu colo, as crianças pedem para ver também a janela, mas ele rapidamente sobe na pilha de cadeiras (7) que está próxima da janela e olha para fora da sala (23) (16), e a professora o retira dali e o coloca no chão e ele diz (1) “mas eu quero ver”, e a professora coloca todos em fila para irem para a brinquedoteca. O Bruno fala muito afobado com a professora e ela pede calma para o Bruno, e pede que respire, então o Mateus também respira junto com o Bruno (12), mas logo sai correndo (6) para subir nas cadeiras de novo (7), a professora chama a sua atenção e ele volta para a fila (16) e fica olhando a Natália (18) gritar, coloca as mãos no ombro da Natália (16) e fica olhando para a professora (17) e sorrindo (20) com força (16), pois ela está pedindo que as crianças façam cara de feliz.

Param todos para beber água na cozinha, sentados (8) no chão, segura a sua caneca (13) e bebe toda a água (19) que a professora colocou, erguendo a caneca na direção da professora quando termina (25), levanta (9) para colocar a caneca na pia (13) e a professora pede que ele sente, e ele corre (6) para o canto e senta (8) ao lado do João (18), chama a pesquisadora (17) e diz (1) “oh tia, eu sentei do lado do João” e a pesquisadora diz “muito bem”, e continua falando com a pesquisadora (1), levanta a sua bermuda (19), aponta o seu joelho (19) e diz (1) “olha o meu dodói” e a pesquisadora pergunta o que ele fez no joelho e ele diz (1) “eu caí”, e a pesquisadora pergunta onde, e ele diz (1) “em cima da mesa da minha mãe”, olhando para a pesquisadora (17) ao falar, e a pesquisadora pergunta “você subiu na mesa da sua mãe e caiu?” e ele diz (1) “eu caí com a cabeça para baixo” e continua (1) “ai eu... (e faz um movimento com a perna mostrando como caiu)... eu caí em cima da minha perna” (25) e a professora pergunta “você caiu na rede?” e diz para ele mostrar o dodói que fez ao cair da rede e ele aponta o joelho (19) e depois ergue o cabelo (19) mostrando um machucado na testa e dizendo (1) “olha”, e a professora começa a conversar com as outras crianças sobre quem caiu na rede, e ele levanta (9) rapidinho e vai até as outras crianças (5) dizendo (1) “mas você não caiu na rede” e diz de novo passando a mão na cabeça do Bruno (18) (1) “você não caiu na rede, Bruno”, e continua (1) “você caiu na mesa da sua mãe”, falando e olhando para o Bruno (18) e depois para o João (18), aproxima-se do João e diz (1) “você caiu na mesa da sua mãe também”, e fica olhando para o João (18) que também olha para ele e cutuca o Mateus com o dedo. O Mateus se aproxima de novo do João, passa a mão com cuidado no rosto do João (18) e diz (1) “você caiu na mesa da sua mãe, tá bom?” e o João faz sinal de sim com a cabeça. Passa a mão na camiseta do João (18) que se molhou e está reclamando que está molhado. Pula (7) sorrindo (22) e batendo palmas (19) quando a professora diz que eles estão indo na brinquedoteca. E a professora coloca-os em fila, ele coloca as mãos no ombro da Natália (16) e sai andando (5/16) e olhando para a professora (17) e sorrindo (20), canta (16/2) e faz os gestos conforme a professora faz (12/16). A professora os coloca na porta da sala e dá as instruções da brinquedoteca, dizendo que é para tirar o sapato e que não é para pegar muitos brinquedos na estante. Ele senta (8), tira seu sapato (16) (19) e diz algo sobre o seu carro (1), “olha tia Ana o que eu achei”, já sentando no carro que ele sempre brinca (13) e sai andando com o carro pela sala (13), e diz (1) “tia Ana, estou sem meia” (o Bruno estava pedindo para tirar a meia e a professora estava dizendo que não precisava), mas a professora responde que não tem problema que pode ficar sem meia. Ele fica sentado no carro (13) olhando as crianças (18). A professora diz que vai escrever nas agendas e pergunta “Mateus Sobrenome, o que eu escrevo para a sua mãe?” e ele fica uns segundos em silêncio e diz (1) “eu se comportei”. E a professora pergunta “você se comportou?” e ele diz (1) “aham”, fazendo sinal de sim com a cabeça (25). E continua observando (24) as crianças (18) brincarem de dentro do seu carro, dá risada (21) dos colegas brincando de cavalos, sai andando com seu carro pela sala (13). Sai do carro, pega um cavalinho (13) que estava livre, senta (13) e sai pulando (13) dizendo (1) “olha tia Ana” (a professora tinha acabado de comentar sobre como a Natália pulava alto com o cavalinho), mas logo deixa o cavalinho e corre (6) para sentar no carro de novo (13) e observar (24) as crianças (18), sai andando com o seu carro (13), mas meio que pulando como as crianças estão fazendo (12) com o cavalo, quando vê um cavalo livre, ele sai correndo (6) e senta no cavalo (13), pulando como as outras crianças (12) e relinchando (4) como se estivesse empinando (13) e rindo (21). Mas quando ve a Natália se aproximar do seu carro, ele corre (6) para o carro e diz para ela (1) “pega o cavalinho, Natália” e volta a sentar no carro (13). Corre (6) para o tapete de EVA e começa a tirar os números que são encaixados no chão (10), mas a professora logo pede que eles não façam isso, e que coloquem os números de novo e ele logo encaixa o número de volta (16), e a professora o retira dali, ele logo volta correndo (6) para o carro que a Natália está próxima do carro e diz “Mateus” como se estivesse provocando o colega por estar perto do carro dele. Ele senta no carro imediatamente (13), mas tenta pegar a bola que a Natália joga (13) e diz para ele “vamos brincar, Mateus”, e ele levanta do carro (9) e sai atrás da Natália, a professora vira um saco de

brinquedos de encaixar e pede que as crianças a ajudem, ele anda pela sala (5) observando (24), vai até o caminhão (5) e pega um martelo que está embaixo do caminhão (10), e volta a observar (24) a professora, anda com o martelo na mão atrás da professora (5) e diz (1) (15) “eu vou fazer uma coisa, minha filha”, e a professora ri dele e ele continua (1) (15) “oh tia Ana, eu sou o papai” e a professora diz “ah, você é o papai e eu sou a filha?” e sai andando com o martelo na mão (5) e senta no carro (13) dizendo (1) (15) “oh minha filha, eu vou comprar alguma coisa para você, eu vou comprar uma barbie” e sai andando com o carro até a porta (13) e olhando para a professora (17), que está dizendo para ele ir sim e está perguntando para a Natália (que disse que ia ser a mãe) o que ela ia fazer. Volta da porta, sai do carro fingindo que está segurando algo (14) e diz para a professora (1) (14) “eu comprei a bábie, pega”, se aproximando da professora (17) e fazendo como se entregasse algo para ela (14), e a professora finge que pega e coloca na boca, como se estivesse experimentando uma comidinha “humm” e ele diz (1) (14) “mas você comeu sua bábie!” e a professora, a auxiliar e a pesquisadora caem na risada, pois a professora nem percebeu que ele estava dando uma bábie para ela e não uma comidinha. O Mateus volta correndo (6) para o seu carro e não deixa o João sentar no carro, e a professora interfere pedindo que o João deixe o Mateus no carro. E então o Mateus senta no carro (13) e a professora diz “papai, eu prometo que não como mais bábie”, e ele fica olhando para a professora (17), levanta do carro (9), vai até a professora (5), finge que entrega outra bábie (14) para ela e diz (1) (14) “não come, hein?” e volta para o carro (5), observando (24) as crianças (18) de dentro do carro e mexendo no martelo de plástico na sua mão (10). Levanta (9) e vai até o triciclo do João (5) e finge que está consertando a roda batendo o martelo na mesma (13/15). Volta para o seu carro (5) e o Bruno vem correndo perguntando do martelo do caminhão e o Mateus logo entrega o martelo para o Bruno (1) “aqui ó, seu martelo”. Mas logo levanta (9) e vai até o Bruno e tenta tirar o martelo do colega dizendo (1) “mas é meu martelo”, e os dois começam a disputar o martelo e a professora intervém. Enquanto isso a Natália entra no seu carro, e ele volta correndo (6) para o carro com o martelo na mão (10) e começa a sentar em cima da Natália (18) para não deixá-la no seu carro e ela fala para ele ir no outro carro. A professora intervém de novo, dizendo para o Mateus deixar a Natália um pouco no carro e o retira dali, mas ele diz (1) “não quero” e faz birra (26), mas a professora explica que o brinquedo é de todo mundo, mas ele continua fazendo birra (26), e volta correndo para seu carro (6) (1) “não quero, quero esse” e a professora o segura de novo, dizendo que a Natália vai dar uma volta e devolver, e ele fica olhando (18) contrariado (26), pedindo para ir no colo da professora (17). A auxiliar pede que ele ajude a guardar as agendas, e a professora o incentiva a ajudá-la, pois ele sabe as bolsas, mas ele diz (1) “não quero”, e a professora pede que ajude, e ele começa a ajudar a auxiliar (13) (16), coloca a agenda de cada um na bolsa (13), sorri (22) quando a auxiliar lhe dá uma agenda e pede que guarde na bolsa da Joana. E volta correndo (6) para pegar outra agenda e guardar (13) (16). Volta para a sala e corre (6) para o seu carro que está com a Elisa dizendo (1) “agora é minha vez, Elisa” e a professora pede que espere, e ele olha para a professora (17) e diz, (1) “mas agora é a minha vez”, e ela concorda, mas pede que não empurre. E a professora diz que se ele ficar brigando, ela vai guardar o carro e ninguém mais vai andar, e ele diz (1) “mas eu quero” e a professora diz que então tem que dividir com os colegas, e ele insiste (1) “mas eu quero”. A auxiliar penteia o seu cabelo e ele sai andando pela sala (5), e vai mexer no armário (10) procurando outros brinquedos. A auxiliar o leva para fazer xixi. Chega de volta na sala e vê os amigos brincando de “neném”, vai até a estante, olha os brinquedos (10) e diz (1) “eu quero um neném, tia Ana”, e repete (1) “eu quero um neném”, e a professora pega dois bonecos na estante que estão no alto e entrega para o Mateus e para o Bruno, dizendo “cuidem desse neném direito, hein?!” e o Mateus segura o boneco (13) e anda na direção das outras crianças (5), olha o boneco (13), mexe no boneco (13), olha a professora (17) entregando um boneco também para o João, sai andando pela sala (5) segurando o boneco (13), tenta colocar o boneco dentro de um caminhãozinho (10), mas não cabe, então ele continua segurando o boneco (13), senta no caminhãozinho (13) e coloca o boneco na sua

frente no banco (10), olhando para a professora (17) que diz “cuida do neném Mateus”, anda com o boneco (5) (13) até a mesa onde estão as outras crianças, cada uma com um boneco na sua frente, coloca o seu boneco em cima da mesa, olha o boneco da Natália (13), passa a mão no boneco da Natália (13) e volta a olhar o seu boneco (13) e mexer no seu boneco (13), coloca a mão no rosto do boneco da Natália (13) falando algo sobre o neném para ela (1), mas não dá para entender, fica olhando o boneco da Natália (13), olha a Elisa (18) passar com o neném dela, sai andando (5) com o boneco (13) pela sala, volta até a professora (5) que está colocando brinquedos de cozinha para as crianças prepararem comida para os nenéns , ele pega a cestinha de coisas de cozinha (10) e sai para sentar (8) no chão e brincar. Pega os brinquedinhos de cozinha e manipula (13), segura duas panelinhas e faz como se estivesse jogando comida de uma para outra (13), olha para o Bruno (18) na sua frente, e continua fazendo como se estivesse jogando comida de uma para outra (13), tenta pegar um prato que o Bruno está manipulando (13), mas desiste e pega outros brinquedos (13). Segura o seu boneco em uma mão (13) e a panelinha em outra (13), fazendo como se estivesse dando comida na boca do boneco (15) e caminha até a professora (5) dizendo (1) “tia Ana, o neném está mamando” (15), e ela responde “é, tá mamando”, e o coloca sentado de novo (32) junto com os outros brinquedos de cozinha, ele ajoelha-se (7) e olha os objetos no chão (13). Entra no carrinho (13) segurando o boneco (13), como se estivesse cuidando do neném (15), e sai do carrinho em direção aos colegas e conversa (1) sobre o seu neném com os colegas, mas não dá para entender. Levanta da mesa (9) e vai até a professora (5) segurando o neném (13) e diz (1/14) “o neném está chorando”, e ela repete, “ele está chorando? Então faz ele parar de chorar. O que você vai fazer?” e ele diz para a professora (1) (15) “eu vou dar o papá dele” e coloca um copo na boca do neném (14), como se estivesse alimentando-o (14). Agacha (7) com o neném no chão (13), coloca o boneco no chão e continua segurando o copo na boca do neném (14). Levanta (9), vai até a professora (5) e entrega o seu boneco dizendo (1/14) “tia Ana, o neném está chorando”, e a professora brinca com ele “ah, quando chora você manda pros outros cuidarem”. E o Mateus continua, (1) “fala pra ele parar de chorar”, olhando para o boneco (13) e para a professora (17), e sai andando pela sala (5), mexe nos caminhões (10). A professora coloca a sandália no seu pé , pois está na hora de ir embora, anda pela sala (5), pergunta para a professora cadê o neném dele (1), segura o boneco que está no chão (13) e sai andando de novo pela sala (5). Deixa o neném no chão, pega outro objeto (10) e sai andando (5), olha os amigos (18) brigando por algum brinquedo, anda pela sala (5), e a professora diz que está na hora dele ir embora, pois ele vai com a mãe da Natália, mas ele sai andando (5), senta no caminhão (13) e sai andando com o caminhão pela sala (13). Pega o neném no chão (13) e vai até a professora (5) dizendo, (1) (14) “tia Ana, o neném está dormindo”, e a professora pergunta “está dormindo?” e mexe no neném do Mateus, e ele segura o boneco (13) e diz de novo (1) “o neném está acordado” (14), olhando para o boneco e mexendo nos olhos do boneco (13) que abrem e fecham, e diz aproximando-se da professora (17) e mostrando o boneco para ela (14) (1) “oh tia Ana, o neném está acordado”. E sai andando (5) com o boneco pela sala (13), chuta os brinquedos do Bruno e da Elisa (10), segura os objetos (10) e coloca no caminhão (10), dizendo (1) (13) “estou guardando”, e novamente pega mais objetos no chão (13) e coloca no caminhão, senta no caminhão (13). A pesquisadora diz para ele que o banco do caminhão não fechou direito, ele levanta (9), olha os objetos aparecendo (10) e o banco meio aberto, mas volta a sentar (13) e bate a mão no banco para fechar (13), olha a pesquisadora (17), levanta (9) do caminhão e vai mexer nos objetos que os colegas estão brincando (10), manipula os objetos (10). O Bruno começa a chorar e a professora pergunta para o Mateus se ele pegou o brinquedo dele , e o Mateus responde, (1) (16) “eu peguei esse aqui”, e entrega um objeto que está no chão para o amigo (18), mas a professora pergunta se ele não pegou também o objeto que está segurando (32) e ele diz (1) “não”, mas a professora pede que devolva para o amigo . Ele vai até o caminhão (5), olha os objetos (10) que estão guardados embaixo do banco, senta no caminhão (13), olha para a pesquisadora (17), levanta (9) e olha o Bruno atrás dele (18), olha a professora (17) que está perguntando

quem viu a outra meia do Bruno e pergunta para ele se ele colocou a meia na sua bagagem e ele responde que (1) “não”, abrindo o banco do seu caminhão (13) e tirando todos os objetos de dentro (13), coloca de novo alguns objetos dentro do banco do caminhão (13) e sai andando (13) e fazendo barulho de sirene (4) com a boca “ion-ion-ion”. Segura o caminhão com as mãos (10) e sai andando (5) e segurando o caminhão entre as pernas (13), senta de novo no caminhão (13) perto dos colegas que estão falando de neném e diz (1) (14) “meu neném está acordado”, puxa o boneco das mãos do Bruno (18) dizendo (1) (13) “esse é meu bebê”. E mexe no boneco em seu colo (13), e diz (1) (14) “meu bebê está dormindo”. Segura o boneco em uma mão (13) e na outra vai tirando os objetos de dentro do caminhão (10), coloca o seu neném dentro do bagageiro do caminhão (13), o Bruno coloca o dele também, mas ele tira o boneco do Bruno e joga no chão. A professora pergunta se é assim que ele vai cuidar de um bebê, e ele responde (1) “não, olha aqui olha”, mostrando para a professora que o neném dele está dentro do caminhão (13), senta no caminhão (13) e sai andando (13) com o neném dentro do caminhão, observa (24) as crianças (18) e a professora (17). Levanta (9), abre o bagageiro do caminhão (13) e mostra para a professora (17) dizendo (1) (14) “meu bebê está dormindo”. E repete (1) (14) olhando para a professora (17) e sentado no caminhão (13) “tia Ana, meu neném está dormindo” e a professora conversa com ele sobre o neném. Olha para o Bruno (18) com o neném no colo e chama (1) (13) “neném” e o Bruno mexe no neném quando ele chama e os dois riem (21), fala de novo olhando para o boneco do Bruno (13) (1) “neném” e o Bruno mexe no boneco e ele ri fortemente (21). O pai dele chega para busca-lo. Despede-se da professora, pega a bolsa e vai embora.

**DATA: 18/11/2013**

**Dia da semana: segunda-feira**

**Horário: 13h às 17h**

**IDADE NA FILMAGEM: 2 anos e 5 meses**

**TEMPO DE FILMAGEM: 174min e 08 seg**

**MATEUS:** no início da aula as crianças estão pintando a bandeira do Brasil, o Mateus segura o lápis (13) e pinta (13) (16) a sua bandeira olhando para o desenho (13), olha para a professora (17) conversando sobre a bandeira olha seu desenho (13), pinta (13) (16), olha os colegas (18), a professora pergunta “já terminou o azul, Mateus?” e ele diz (1) “ainda não”, e continua pintando (13) (16) com o lápis azul o círculo da bandeira, olha o lápis (13), pinta (13) (16), olha os colegas (18) e diz (1) “tia Ana eu terminei”, e a professora dá o lápis amarelo para ele continuar pintando os espaços de amarelo, ele pinta (13) (16), olha os colegas (18), ergue o lápis (25) e diz (1) “eu terminei tia Ana”, olhando para a professora (17) que não escuta porque todas as crianças estão falando juntas, e ele repete, (1) “oh tia Ana, eu terminei o amarelo, agora eu quero o verde”, e ela diz pra ele “mas você nem pintou toda a parte amarela”, e ele diz (1) “tá”, e ela orienta, “então pinta de verde aqui”, e dá o verde pra ele e mostra onde pintar, e ele segura o lápis (13) e diz (1) “tá”, olhando para o desenho (13) e pintando (13) (16). Começa a pintar (13) (16) e percebe que o lápis não está riscando, olha o lápis (13), pinta de novo (13) (16), olha o lápis (13) e diz olhando para a professora (17) (1) “mas está sem ponta”, e repete (1) “oh tia Ana, mas tá sem ponta”, balançando o lápis no ar na direção dela (25), a professora pega o lápis da mão dele pedindo para a auxiliar apontar, e a auxiliar logo dá outro verde para ele. Ele segura o lápis (13) olhando para a auxiliar (17) e começa a pintar (13) (16) olhando o desenho (13), olha a professora (17) falar com o Bruno olha seu desenho (13) e pinta (13) (16). Começa a rabiscar a folha como se estivesse escrevendo (13) e diz (1) “Mateus sobrenome”, olha para a professora (17) e diz (1) (14) “olha meu nome, tia Ana” e a professora diz “você escreveu seu nome?” e ele diz (1) “aham” e ela “que lindo!” e ele olha o João (18) também falando o seu nome, e volta a pintar (13) (16) de verde a bandeira, olhando para o desenho (13), olha a Natália (18), pinta (13) (16), olha a Natália (18), olha seu desenho

(13) e pinta (13) (16), olha a auxiliar (17) ajudar a Natália, olha o João (18), volta a pintar (13) (16) seu desenho. A professora elogia o Mateus, pois ele está pintando direitinho e pergunta se ele terminou e ele diz (1) “ainda não”, olhando para a professora (17) e continua pintando (13) (16) o seu desenho. Olha os colegas (18) e olha seu desenho (13) e pinta (13) (16) a bandeira, tenta pegar outro lápis (13), mas volta a pintar (13) (16) a bandeira, olha a professora (17) conversar com o Bruno que quer alguma coisa e não diz o que é. Então a professora pede para o Bruno que fale o que ele quer, mas ele não fala, então o Mateus diz (1) “ele quer o lápis” e volta a olhar a professora (17) e o Bruno (18), olha os colegas (18), olha o Bruno (18), observa (24) os colegas (18) e a professora (17), olha o João (18) pintar, mexe no seu lápis (10) e pinta (13) (16), volta a olhar (17) e observar (24) a professora, que pergunta de novo “acabou Mateus?” e ele diz (1) “ainda não”, e volta a pintar (13) (16) com o verde. A professora elogia as bandeiras das crianças e ele diz (1) “olha minha bandeira” e ela diz (32) “que linda sua bandeira, Mateus”. E ele continua pintando (13) (16), olha os colegas (18), observa (24) a professora falar com o Bruno volta a pintar o seu desenho (13) (16), mostra a língua para a professora sorrindo (20), pois a mesma está dizendo que o gato comeu a língua do Bruno. Olha a professora (17), pinta (13) (16) a sua bandeira, olha a pesquisadora (17), volta a pintar (13) (16) o seu desenho. Enquanto pinta a professora conversa com as crianças sobre o filme que o Bruno foi assistir com o pai dele, e as crianças contam também que foram assistir algum filme com os pais, e ele então diz (1) “oh tia Ana, meu pai assistiu o filme do homem aranha e a minha mãe assistiu o filme do homem aranha também” e volta a pintar (13) (16) sua bandeira enquanto as crianças conversam com a professora. Empurra o seu desenho para frente (25) e diz (1) “tia Ana, eu terminei”, olhando para o desenho (13). A professora diz muito bem e vai até a apostila dele, fechando-a. Ele observa (24) a capa da apostila e mexe na capa (10) falando algo (1) que não dá para entender, chama a professora várias vezes (1) “oh tia Ana”, até que ela responde e ele continua (1) **“é o P do meu pai” apontando a letra P no escrito APOSTILA**. E a professora continua fechando as apostilas e controlando o barulho das crianças. Ele começa a falar (1), mas ela pede silêncio. Ele levanta (9), vai até a professora (5) chamando-a (1) “oh tia Ana” e aponta para o rosto dela (25) dizendo (1) “esse aqui é o seu dodói?” e fica olhando o rosto da professora (17). As crianças começam então a falar dos seus dodóis, ele levanta o cabelo da testa (19) e diz olhando para a professora (17), (1) “oh tia Ana, olha o meu dodói!” e ela diz “nossa Mateus”, e ele continua (1) “eu cai da rede!” e ela diz “mas você caiu da rede de novo?” e ele olha as crianças (18) que estão mostrando seus machucados para a professora, sai andando (5) e pulando (7) em um pé só pela sala, senta (8) no chão onde a professora está pedindo (16) e olha a Natália (18) que está mostrando o seu machucado e falando com a professora, olha a professora (17), olha a Elisa (18), observa (24) a conversa da professora com as crianças sobre onde elas fizeram os machucados, a professora estimula que todas as crianças falem e ele fica observando (24) atentamente a professora (17) e não fala antes da sua vez de falar, como estão fazendo as outras crianças, mexe no seu tênis (10), olha e observa a professora (17) (24), mexe no seu tênis (10) e olha a professora (17), observa atentamente (24) as crianças (18) falarem, olha seu tênis (10), mexe no cadarço (10), olha a professora (17) e os colegas (18) falando, observa (24) as crianças (18) e a professora (17), a Natália tira o tênis e a professora chama a atenção dela, ele observa (24) a Natália, levanta a perna e diz (1) “eu não tirei meu tênis”, e continua quieto observando (24) as crianças (18). A professora diz que então é a vez do Mateus falar, ele sorri (20) e começa a falar (1) “oh tia Ana”, mas a professora pede para ele esperar só mais um pouquinho que a Joana não terminou de falar, e ele olha a Joana falar (18), ficando de joelhos no chão (7) e erguendo as pernas na parede (7). A professora apressa a Joana, dizendo que o Mateus está ansioso para falar e ele agacha (7) e faz sinal de sim com a cabeça (25), olhando para a professora (17) e depois para o João (18) que tenta imita-lo colocando as pernas na parede também, mas a professora não deixa. Começa a passar a mão nas linhas do chão junto com o João (10/28), olhando o chão (23) e também olhando o amigo (18). Olha a professora (17), olha o João (18), passa o dedo nas linhas do chão (10). Olha a Joana acabar a história (18). A

professora diz que então é a vez dele e ele começa (1) “oh tia Ana”, e olha o Bruno (18), e continua (1) “eu afoguei” e sorri (22) (as crianças estavam contando histórias de afogar na piscina) e continua prestando atenção (24) nas crianças (18) que falam com a professora, olha a Natália (18), olha o João (18). A professora diz que ele afogou porque não comeu tudo e fala para a Natália ver que precisa comer tudo. Observa (24) o João (18) falar. Olha a professora (17), que diz “vamos lanche agora?” e ele diz (1) “mas eu não terminei a minha história” e a professora diz “ah gente, espera aí, o Mateus não terminou a história dele, então termina”. E ele continuou falando (1) “ai eu comi tudo, ai eu fiquei bem forte, ai eu não afoguei mais” e sorri (20) olhando para a professora (17) que repete a sua história para as crianças e pede palmas para o Mateus. Ele sorri (22). Levanta (9) e entra em fila junto com as crianças (16), como a professora pede. Param para ir ao banheiro e lavarem as mãos. E seguem para o lanche. Mateus sai correndo (6), enxuga as mãos em sua toalha (19) (13) e corre (6) para o pátio, pega a sua bolsa (13) e senta (8) no banco da mesa, esperando as crianças chegarem. Fica mexendo na mochila (10) enquanto espera, balançando-a para frente e para trás (10). Fica observando (24) a professora fingir que está falando com o moço do trator sobre o tênis da Natália, aproxima-se da professora (5) dizendo (1) “deixa eu ver tia Ana, deixa eu ver o trator”, e ela o pega no colo (31) e o levanta sobre a mureta para que ele veja o trator. Volta andando para a mesa (5) e senta (8) segurando sua mochila (13). A auxiliar pega a sua mochila para ver algo dentro dela e ele sobe no banco (7), fica de pé no banco (7) observando (24) a auxiliar (17), que pede que ele desça do banco, ele agacha (7) e continua olhando a auxiliar (17). Senta no banco (8) e procura algo dentro de sua mochila (13), olha a Joana (18) falando com a professora, fecha a mochila (13) e fica observando (24) a professora (17), olhando fixamente para o chão (23), levanta (9) e olha a professora (17) dar instruções para os colegas, ajoelha-se (7) no banco, observando (24) os colegas (18), a professora pergunta pra eles se podem esperar as crianças da tia Andreia e ele diz (1) (16) “não”, olhando para a professora (17). Mas todos esperam. A professora o coloca sentado no banco e ele diz (1) “deixa eu ver” (referindo-se às crianças da outra turma que estavam chegando). Fica sentado (8) observando (24) as crianças (18) chegarem para o lanche, olha para a professora (17) e diz apontando uma criança mais velha (18) (1) “o Pedro é meu amigo”, e fica observando (24) as crianças (18) mais velhas chegarem. Levanta (9), vai até uma criança mais velha e diz algo do homem aranha (1), mas logo retorna para o seu lugar (5) chamando a professora (1) “tia Ana”, e ela pergunta o que foi e ele diz (1) “é meu homem aranha”, fazendo gesto com os braços como se estivesse mostrando os músculos (11) e gritando com força (4). E diz de novo (1) “oh tia Ana, o homem aranha grita”, mas a professora diz que não pode gritar. E as professoras começam a fazer a oração antes de lanche. Ele coloca as mãos em forma de oração (16) e olha a professora (17) rezando, observa (24) os colegas (18) e repete (1) (16) “amém”, e aponta o lixo quando a oração diz que é para jogar papel e casca no lixo (16). E começa a bater palmas (16) e fazer gestos da música junto com as outras crianças (25) (16), olha para o braço e faz gesto de ser forte (25/16). Abre a sua mochila (13) quando a professora autoriza a abrir o lanche (16), pega sua lancheira (13), tira o seu paninho e a professora o ajuda a esticar o pano na mesa, ele vai observando (24) as outras crianças (18) e abrindo o seu lanche (13), pede para a professora abrir seu biscoito (1) “abre tia Ana, o meu é do bem 10”. A professora organiza seu lanche e pergunta se ele quer que abra o bolo e ele faz sinal de sim com a cabeça (25), dizendo (1) “é do bem 10”, e olhando para a Natália (18) na sua frente. Pega um salgadinho do Bruno (13) e come (19), fala alguma coisa (1), mexe os braços (7), olha seu lanche (13), toma o suco (19). A professora diz para ele “olha que delícia o lanche dela (Natália) é do bem 10” e ele diz (1) “o meu também é do bem 10”, olha seu lanche (13), olha a Natália (18) e a professora (17), toma o seu suco (13/19), tira o papel do seu bolo (13) e come (19), olha os colegas (18), toma o suco (13/19), olha a Natália (18), pega mais um salgadinho do Bruno (13) dizendo (1) “me dá?” e a professora diz “Mateus, não começa” e ele diz olhando para a professora (17), (1) “eu vou só comer uma”, e a professora repete, “só uma”. E o Mateus mastiga o salgadinho (19) olhando para os colegas (18), olha o lanche da Natália (13), olha a auxiliar (17) e a professora (17)



conversando com a Natália sobre o lanche dela, olha as crianças (18), mastiga (19), olha seu lanche (13), pega o bolinho (13) e morde (19/13), empurra o Bruno (18) que está encostando nele, e pega mais um salgadinho do Bruno (13), e come (13), mastiga (19) olhando as crianças (18), pega mais um salgadinho do Bruno (13) e a professora intervém (32) dizendo para parar de pegar o lanche do Bruno, olha a professora (17) falando com ele e mastiga (19) o salgadinho, olha para a professora (17) que diz para ele comer o próprio lanche e não comer o salgadinho do Bruno, abre a sua lancheira (13) e olha dentro, volta a olhar para a professora (17), olha o Bruno (18) e fala algo com o Bruno (1) que não dá para entender e o Bruno responde algo para ele, olha o lanche (13), olha o lanche da Natália (13), olha seu bolo (13) e mexe no bolo (13), continua olhando para as crianças (18), olha seu lanche (13), olha o lanche da Joana (13), olha a Joana (18) e vai mexendo no seu bolo em cima da mesa (10), virando o bolo de um lado para o outro sem olhar (10), deita no banco para pegar algo que caiu embaixo da mesa (13), a auxiliar o ajuda, ele segura uma tampa de potinho que está no chão (13), e mostra para o Bruno (18) dizendo algo sobre a tampa (1) que não dá para entender, a auxiliar tampa o potinho do Bruno e entrega para ele. O Mateus olha o Bruno (18) guardar seu potinho, olha dentro da sua lancheira (13), tira um pacotinho de bolacha e estica o braço na direção da auxiliar pedindo para ela abrir (17), ela abre e coloca as bolachas na mesa, ele segura as bolachas (13) olhando para as mesmas (13), e coloca uma na boca (19), olhando para as crianças (18), e diz (1) “to de olho também” (a professora tinha acabado de dizer que estava de olho nas crianças que não estavam comendo) olha a outra professora (17) da outra turminha e diz para a professora (1) “oh tia andreia” e diz algo que não dá para entender, referente ao lanche do Bruno. E a professora andreia conversa com ele sobre cada um comer o seu lanche. Ele olha então para os colegas (18) e novamente coloca a bolacha na boca (13/19). Abre a bolacha recheada (13) e lambe o recheio (19/13), olha as bolachas em suas mãos (13), mastiga (19), olha para a professora (17) andreia e diz (1) “eu estou comendo meu lanche” e olha para a sua professora (17) que está elogiando-o, olha para o seu lanche (13). Segura o papel de um lanche que está na sua frente (13) e diz (1) “oh tia Ana, meu papel”, olhando para o papel (10), e mexendo no papel (10), olha a auxiliar (17) e olha para o papel (10) mexendo no mesmo (10), olha para a professora (17) e volta a olhar e mexer no papel (10), deixa o papel cair no chão, olha para o mesmo no chão (10) e volta a olhar para o seu lanche (13), e olha para a professora (17), segura mais uma bolacha (13), abre (13) e lambe (13/19) a parte do recheio, olhando as crianças (18), olha o seu lanche (13), coloca a bolacha sobre a mesa (13), olha a professora (17) que pede para ele pegar algo embaixo da mesa, ele olha embaixo da mesa (16), mas volta a olhar as crianças (18), com quem a professora está falando olha a professora (17) conversando com as crianças segura o pacote da bolacha na sua frente (13) e tenta abrir o pacote (13), olhando para o mesmo (13), a auxiliar fala com ele sobre comer o lanche e ele olha para a professora (17) e diz (1) “tia Ana, o homem aranha come tudo”, e volta a comer o recheio da sua bolacha (13/19), segurando-a (13) e olhando para a mesma (13), olha as crianças (18), olha a sua bolacha (13) e come (19), olha a bolacha (13) e lambe o recheio várias vezes (13/19), olha a professora (17) falando com a Joana e com a Natália, a auxiliar pede que coloque a mão na boca para tossir e assim ele o faz (16), coloca as duas mãos na boca e tosse (16) (19), volta a olhar o seu lanche (13), pega mais uma bolacha (13), abre-a (13) e come o recheio (13/19), olhando para a professora (17), olha seu lanche (13) e olha a professora (17) dizendo para ela que ele é moço (1), pois a professora estava falando algo sobre comer e ser mocinho. Morde a bolacha (13) e come (19), fica olhando a Natália (18) pegar uma bolacha sua e jogar, levanta (9) e pega a bolacha de volta (13), olha para a professora (17), olha para a Natália (18) e diz (1) “é meu”, e a Natália tenta pegar outra bolacha, mas ele segura a bolacha (13) e grita (1) “não”, olha a Natália (18), olha a professora (17), mastiga (19), lambe as bolachas (13/19), olha a professora (17), olha a Natália (18), mastiga (24), olha os colegas (18), olha dentro da lancheira (13) e pega outro pacote de bolacha (13) e diz olhando para a auxiliar (17) e esticando os braços na direção dela (25), (1) “minha mão mandou esse para mim” e a auxiliar diz para ele terminar de comer o lanchinho

dele antes de abrir outro. Mas ele faz sinal de não com a cabeça (25), segura o pacote de bolacha (13) e joga na mesa de novo (10), olha a Natália (18), joga o bolo na mesa (10), olha a Natália (18), fica mexendo no seu lanche (10). Olha a para a professora (17), segura seu suco (13) e levanta a garrafinha dizendo (1) “tia Ana, eu vou tomar tudinho para eu ir no cavalinho”, segura a bolacha (13) e come (19), e a professora diz “para ficar forte, isso mesmo”, e ele olha as outras crianças (18) enquanto morde a bolacha (13/19), olha a bolacha (13) e lambe a bolacha (13/19), toma o suco (13/19), olha a pesquisadora (17) que está falando para ele comer a bolacha inteira, que não comeu muito hoje, olha a bolacha (13), olha a professora (17), toma o suco (13/19) olhando a professora (17), olha as crianças (18), coloca o suco na mesa (13) e diz (1) “caiu na minha calça”, olha a calça (10), olha o Bruno (18), pega mais um salgadinho do Bruno (13), olha o lanche do Bruno (13), olha a Natália (18), estica-se para pegar mais um salgadinho do Bruno (13), coloca na boca e mastiga (19), coloca outro na boca e mastiga (13/19), pega mais um salgadinho (13), coloca na boca, mastiga (19), pega outro salgadinho (13) e mastiga (19), olha as crianças (18), coloca salgadinho na boca, mastiga (19), pega mais salgadinho do Bruno (13), coloca na boca, mastiga (19), conversa com o Bruno (1) sobre o tema da garrafinha do Bruno, “é do...(alguma coisa que não da para entender)”, pergunta para a professora, (1) “tia Ana, é de que o suco do Bruno?” mas a professora não responde, ele fica olhando para ela (17), mas a professora pede que guarde tudo que sobrou do seu lanche para a mãe ver que ele só lambeu as bolachas, ele começa a embrulhar o lanche (16) e a toalha, olha para a auxiliar (17) e diz (1) “olha tia Ju, eu sei dobrar”, e ela diz “parabéns Mateus”, e ele continua dobrando a toalha (16), levanta (9) segurando a toalha e vai guardar na sua mochila (13) (16), volta (5) e vê o Bruno segurando a sua lancheira e grita (1) “é minha”, tirando a lancheira das mãos do Bruno (18), e vai guardar a sua lancheira na mochila (13), volta (5) e senta (8) no banco olhando o Bruno (18), que lhe entrega a sua garrafa de suco, segura a garrafa (13) olhando para o Bruno (18) e vai guardar (13). Leva a sua mochila para guardar no canto correto (13) (16) e sai andando (5) pelo pátio, entra para o local das pias, onde a professora está chamando para escovar os dentes. A professora o leva para escovar os dentes e chama a sua atenção (32) para não empurrar as crianças que já estão na pia. A professora o orienta a escovar os dentes direito “no fundo, em cima, embaixo”, e ele vai passando a escova de dentes na boca (13/19) e olhando para a professora (17), que novamente o orienta “não é para morder a escova, é para escovar assim”, e pega faz os movimentos com a escova na boca do Mateus, entregando-lhe a escova na sequência e ele continua escovando seus dentes (13/19) e fazendo barulho com a boca (4), olhando ao redor (23), a pesquisadora se aproxima com a câmera e ele olha para a mesma (17), depois olha para a água e enxagua a escova (13), volta a olhar para a pesquisadora (17) que está perguntando para ele como faz para escovar os dentes sozinho, ele sorri (20), e volta a passar a escova na água e bater a escova na pia (13). A professora chega para ajuda-lo a finalizar a sua higiene, ele segura a água com as duas mãos (13/19) e leva a água até a boca, por 3 vezes, e a professora diz que ele já terminou para enxugar a mão na toalha, e pergunta, “cadê sua toalha?” e ele sai correndo (6) na direção de sua toalha dizendo (1) “é a do homem aranha”, pega a sua toalha (13), enxuga a boca e as mãos (19) (13) e sai andando (5) para o pátio, mas a professora o faz voltar (32) e enxugar direito, e assim ele o faz (16) e depois sai correndo para o pátio (6) que a professora andrea está falando com ele.

Na sala de aula, a professora mostra para ele que ele está sentado na cadeira do João, ele sorri (20) e olha para a sua cadeira (com o seu nome) (13), e troca de cadeira com a ajuda da professora. A professora agradece o João que foi levar um recado e diz “você é um ótimo mensageiro, João” e ele repete o que a professora disse sorrindo (22) (1) “mensageiro?”, e ela diz, “é, mensageiro”. Ele da risada (22), olha as crianças (18), olha a professora (17) que está dizendo o que eles vão fazer de atividade, faz caretinhas com a boca (22), mas logo fica olhando atentamente (24) para a professora (17). A professora está dizendo que eles vão trabalhar com massinha e que podem fazer o que quiserem, “cachorrinho, florzinha...” e ele

diz (1) “pode fazer o homem aranha”, e ela confirma que sim . Ele fica olhando (17) e observando (24) a professora conversar com as crianças olha a professora (17), sorri (20), e diz (1) “eu quero um animal que faz, arghhh” e a professora diz “um leão” e ele diz (1) “sim”, e fica olhando o João (18) imitar um bicho-preguiça. Fica observando (24) a professora (17) distribuir os aventais de cada um . A professora pergunta de quem é aquele avental que ela está mostrando e o Mateus responde (1) (16) “da Elisa”, e ela pergunta “de quem?” ele responde de novo (1) (16) “da Elisa”, e ela fala para ele falar direito , e ele diz (1) (16) “Elisa” (mais devagar), e ela pergunta “Elisa?” e ele sorri fortemente (20), e ela diz “é Elisa” e ele sorri (20) e diz (1) “Elisa”. Pega a sacola de aventais (13), olha dentro dela (13) e diz (1) “cadê meu avental?” e a professora tira a sacola de perto dele para ele não mexer , pega outro avental e pergunta de quem é e o Mateus grita (1) (16) “é meu”, e sorri (20). A Natália diz “é meu”, e ele olha para a Natália (18) e diz, (1) “é do Mateus”, (1) “do Mateus”, enquanto a professora coloca o avental nele e chama a atenção para não discutirem , a Joana fala algo sobre ser de outra pessoa e ele diz (1) “é meu, Mateus”, batendo a mão na mesa (26), e a professora intervém (32) dizendo que é dele e o coloca sentado em sua cadeira . E ele diz apontando o seu nome na cadeira (25) (1) “Mateus sobrenome” (falando sílaba por sílaba). E a professora chama atenção (32) para pararem de falar. Ele continua observando as crianças e falando o seu nome (1) “Mateus, não é Joana?” e diz de novo (1) “é Mateus, não é?” e continua observando (24) as crianças (18). A professora explica de novo para o Bruno o que vai ser feito , pois ele estava sendo trocado, e Mateus diz de novo que vai fazer um homem-aranha (1) com a massinha. Ergue as mãos (7) e comemora junto com as crianças (28) quando a professora diz que vai pegar a massinha , sorri (22), e olha as crianças (18). Mexe os braços sobre a mesa (7), olha a professora (17) chegar com a massinha , olha a professora (17) dizer que é para fazer bem bonito porque o papai e a mamãe vão vir na reunião e ver o que eles fizeram , então é para fazerem bem bonito. Olha a professora (17) distribuir e diz (1) “eu quero verde”. A professora entrega o verde para ele e ele começa a manipular a massinha (13) (16), olhando a professora (17), olha a massinha (13), mexe na mesma (13) (16), olha as crianças (18), olha a professora (17), olha as crianças (18) e fica segurando a massinha (13) (16), aperta a massinha na mesa (13) (16), mexe na massinha (13) (16), olha as crianças (18), derruba no chão, pega a massinha e volta a mexer na massinha em cima da mesa (13) (16), olha a auxiliar (17) conversar com as crianças sobre o que elas vão fazer e diz (1) “eu vou fazer o homem aranha”, e ela diz que quer ver. Observa (45) o João (18) mexer na massinha, olha a professora (17), mexe na massinha (13) (16), a professora chega com os moldes para massinha e ele diz (1) “tia Ana, eu quero”, e ela pede para esperar , e ele diz (1) “eu quero o de rodar”, e a professora mostra um molde dizendo que é de um gatinho e ele diz (1) “eu quero”, segura o molde (13) e coloca em cima da massinha com cuidado (13) (16), olha dentro do molde onde ficou a massinha (13), vai mexendo na massinha com o molde (13) (16), mas ele não esticou a massinha, então o molde não dá certo. Ele joga o molde de gatinho para a professora (17) e diz (1) “tia Ana, eu quero o de cavalo”, e fica fazendo bolinhas com a sua massinha (13) (16). E diz de novo (1) “tia Ana eu quero o de rodar” e fica olhando a professora (17) mexer nos moldes , enrola a massinha em forma de bola (13) (16), e diz novamente (1) “eu quero o negócio de rodar, tia Ana”, mas ela não pega (está se referindo a um rolo de abrir a massinha e a professora disse que não está ali). A professora mostra uma tartaruga e ele pega dizendo (1) “eu quero”. Começa a mexer na sua massinha com o molde da tartaruga (13) (16), olha o Bruno (18), olha a auxiliar (17) e diz, (1) “esse aqui é do homem aranha”, mas a auxiliar não responde, e ele diz de novo (1) “oh tia Ju, esse aqui é o homem-aranha”. E continua mexendo na sua massinha (13) (16) e olhando as crianças (18). A professora mostra os moldes de letras e ele diz (1) “oh tia Ana, eu quero o P de Mateus” e ela diz “não é P, é M de Mateus” e ele diz (1) “eu quero o M de Mateus”, e ela o entrega o M. ele começa a mexer na massinha e nos moldes (13) (16), e coloca massinha no molde do M (13) (16), observa atentamente (24) a massinha entrar no molde, aperta a massinha lá dentro (13) (16), olhando para o objeto (13), olha o Bruno (18), olha o molde na sua mão (13), mexe na massinha e no molde (13) (16),

aperta a massinha na mesa (13) (16), olha a professora (17), mexe na massinha (13) (16), olha as crianças (18) que estão falando que a letra M também é de Mateus, e ele diz (1) “o que? Deixa eu ver?” e fica olhando para a Joana (18). Olha sua massinha (13) e mexe na mesma (13) (16), olha as crianças (18), mexe na massinha (13) (16). O João mostra o J de João e ele pergunta (1) “deixa eu ver?” e olha as crianças (18), e mexe na sua massinha (13) (16). Coloca o molde do M na massinha (13) (16) e diz (1) “oh tia Ju, M de é meu, olha” e ela diz que é muito bonito. Ele continua mexendo na massinha (13) (16), sorri (22), olha as crianças (18), coloca o molde do M na massinha (13) (16), olha as crianças (18), mexe (13) (16). Fica de pé na cadeira (7) e estica-se para pegar um molde da Natália (13), mas ela não deixa, volta a mexer nos moldes e na sua massinha (13) (16). Fica de pé (9) e continua mexendo na sua massinha e nos moldes (13) (16), olha atentamente (24) para sua massinha que grudou na mesa (13) e ele vai tirando (13), olha as crianças (18), olha a massinha (13) e mexe (13) (16), olha as crianças (18), observa (24), mexe na massinha (13) (16), faz uma bolinha com as duas mãos (13) (16), enrolando a massinha (13) (16), depois coloca na mesa e aperta a massinha na mesa (13) (16). O João pede um pedaço de verdinho, mas ele não dá, diz (1) “não” e segura a sua massinha com ele (13), e a auxiliar diz “João, mexe com o seu”. E o Mateus continua mexendo na sua massinha (13) (16) e observando (24) as crianças (18) e a professora (17). Estica-se para pegar o molde da Joana (13), que reclama, e a professora intervém (32) dizendo que “não é para pegar da Joana”. Estica-se e pega um molde que está na mesa solto (13), e coloca o molde na sua massinha (13) (16). Olha as crianças (18), mexe na sua massinha com o molde (13) (16), e diz (1) “tia Ana, eu quero meu outro verde” e a professora responde perguntando “quer seu outro verde?” e ele diz (1) “aham”. E a professora pergunta “porque? Quem pegou?” e ele diz (1) “foi a Joana”. E a professora diz para a Joana que não é para pegar o dele, e ajuda o Mateus a fazer, mas verifica que a Joana não pegou seu verde. Mateus continua mexendo na sua massinha (13) (16) e observando (24) as crianças (18). Debruça na mesa (7) e bate na mesa o seu molde que está com a massinha dentro (13) (16), olha para a Joana (18) e pergunta (1) “quem pegou o meu?”, continua batendo (13) (16) e perguntando (1) “quem pegou o meu?” e diz de novo (1) “oh tia Ana, eu quero o outro verde”. E a professora pede que ele tire a massinha de dentro do molde para colar no papelão. Ele olha o molde em suas mãos (13) e começa a tentar tirar a massinha de dentro (13) (16), mas estraga a massinha e a professora começa a ajuda-lo e ele diz (1) “mas eu não quero” e segura o molde em suas mãos (13). A professora insiste e ele diz de novo (1) “eu não quero” e agarra o molde (13), não deixando-a ajudar. E ela diz “está feio o seu, Mateus” e ele diz (1) “não, eu vou fazer a estrelinha” e continua mexendo na sua massinha (13) (16) e tentando colocar no molde (13) (16), vai preenchendo o molde com a massinha (13) (16), olha o João (18) colar a sua massinha com a cola, volta a mexer na sua massinha (13) (16), e a auxiliar pega o molde (agora de coração) de sua mão para ajuda-lo a não amassar, ele fica olhando a auxiliar (17) mexer em seu molde e diz (1) “mas é meu coração”. Fica observando (24) ela (17) tirar a massinha do molde e fala algo que não dá para entender (1), a auxiliar pede para ele não mexer mais no coração, ele só passa o dedo no coração (13) e fica observando (24) as outras crianças (18) colarem as massinhas e aguardando a sua vez de colar a sua (24). Diz (1) “eu quero tia Ana”, debruçando-se na mesa (7). A auxiliar passa a cola em cima da massinha dele e o orienta a pegar o pincel e espalhar devagar. Ele assim o faz (16): passa o pincel devagar (13) (16), com cuidado (24) e com atenção. A professora elogia que ele está fazendo certinho, e ele continua passando o pincel na cola (13) (16). A professora o ajuda e pergunta “o que você fez, Mateus?” e ele diz (1) “eu fiz o homem-aranha” (mas é um coração) e a professora pergunta “um homem-aranha?” e ele diz (1) “aham” e continua passando o pincel (13) (16) com cuidado (24). A professora tira a massinha dele, coloca para secar, e diz “pronto Mateus, se não você vai estragar o homem aranha”. Ele então levanta (9), debruça na mesa (7) e começa a mexer nos moldes que ficaram (13), mas a auxiliar tira da sua mão e tira o seu avental. Ele responde para a professora que está perguntando se eles sabem para onde vão agora, e diz (1) (16) “para a biblioteca”, e anda pela sala (5) dizendo que vai pegar a sua bolsa (1), mas a professora pede que volte, pegue o

seu avental que jogou no chão e coloque em cima da mesa . Ele pega o avental no chão, e joga em cima da mesa (16), ele tenta falar com a professora chamando-a (1), mas ela não ouve porque está organizando as crianças . A auxiliar o leva ao banheiro. Volta do banheiro com o cabelo penteado, e senta ao lado da professora que está escrevendo nas agendas das crianças. A professora diz “ai que gato” e ele diz (1) “homem aranha”, esticando os braços e mostrando-se para a professora (25). Fica observando (24) a professora escrever nas agendas e diz (1) “minha agenda” quando a professora pega a sua. A professora diz “você arrancou o adesivo da agenda?” e ele faz sinal de “sim” com a cabeça (25), e ela diz “não acredito!”, ele sorri (22) e fica observando (24) a professora (17) escrever na agenda dele e perguntar para ele “a mamãe deixou você arrancar?” e ele diz que sim (1), e a professora pergunta “o que ela falou?” ele diz (1) “pode arrancar”, e a professora pergunta “falou? A mamãe deixou você arrancar, ou você arrancou sem a mamãe deixar?” e ele diz (1) “eu arranquei sem a mamãe deixar”. E a professora pergunta para as crianças, “pode crianças fazer isso? Arrancar o adesivo sem a mamãe deixar?” e todos dizem não. Ele fica olhando (17) e observando (24) a professora e as crianças (18). A professora pede então que façam fila para irem para a brinquedoteca, ele olha a professora (17) e continua sentado (8) enquanto as crianças comemoram. Levanta (9) e segura a sua agenda para guardar (16), como a professora pediu , olha atentamente (24) a professora falando que não é para brigar por causa do carro vermelho, que se brigarem ela vai guardar, ele segue andando (5/16) e falando para a professora que é o homem-aranha (1).  
Leva a sua agenda até sua mochila (13) e guarda (13).

## APÊNDICE 02

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS/MÃES/CUIDADORES

Nome da pesquisa: Análise do desenvolvimento da atividade da criança na Primeira Infância

**Autores:**

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins

Ms. Giselle Modé Magalhães

**Informações aos respondentes:** Estamos realizando uma pesquisa cujo objetivo é analisar as atividades infantis de alunos em idade pré-escolar, especificamente de um a três anos, matriculados na [REDACTED]. A pesquisa contará com a etapa de observação e filmagem das salas de aula para posterior descrição e análise destas atividades, e com uma devolutiva desta análise para a escola e pais/mães/cuidadores. Os participantes têm liberdade de se recusar a participar, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer prejuízo para eles. Esta pesquisa trará informações importantes para as ações pedagógicas que visem a promoção do desenvolvimento psíquico das crianças nesta faixa etária. Enquanto pesquisadores responsáveis pelo projeto, estamos comprometidos com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, assim como com as demais diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando sigilo quanto ao vínculo dos dados à identidade pessoal dos participantes durante a pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou ciente de que meu filho(a) \_\_\_\_\_ faz parte de uma amostra de pesquisa sobre descrição e análise das atividades infantis em crianças de um a três anos, matriculadas na [REDACTED]. Enquanto pai, mãe ou cuidador responsável pela(s) criança(s) matriculada(s) nessa rede, permitirei que filmagens sejam realizadas. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) de que as informações, bem como as imagens captadas, serão divulgadas em reuniões, revistas científicas e em salas de aulas; c) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade; d) de ter a liberdade de me recusar a participar da pesquisa.

Pirassununga, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lígia Márcia Martins (orientadora)

\_\_\_\_\_  
Giselle Modé Magalhães (doutoranda)









	Imitar personagens de ficção																														
	Ações lúdicas	Substituição de objetos																													
Ações lúdicas	Denominar-se como personagem de ficção																														
Ações lúdicas	Imitar personagens de ficção																														
Ações lúdicas	Denominar-se com o seu próprio nome durante a ação lúdica																														
Ações lúdicas																															

**Quadro 02: Síntese do desenvolvimento psíquico global na Primeira Infância (MAGALHÃES, 2016)**

**Em laranja** o professor encontra os principais marcos do desenvolvimento psíquico esperado para as crianças entre 1 e 3 anos de idade.

**Em amarelo** estão as neoformações esperadas.

Primeira Infância			
	<b>Comunicação Emocional</b>	<b>Atividade objetal-manipulatória</b>	<b>Jogo de Papéis</b>
	<b>Desenvolvimento Real</b>	<b>Transição</b>	<b>Novas Formações</b>

	(conquistas do período anterior)		
Sensação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade sensório-perceptual-motora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade sensório-perceptual será requalificada pela linguagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade sensório-perceptual verbalizada, semântica.</li> </ul>
Percepção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade sensório-perceptual-motora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade percepção afetiva-ação.</li> <li>• Circunscrita ao campo visual-direto.</li> <li>• Fundamento para a complexificação cultural dos demais processos psíquicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção Semântica.</li> </ul>
Atenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção involuntária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com a percepção.</li> <li>• Atenta-se aos objetos do campo perceptual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção verbalizada, mediada pelo significado das palavras.</li> </ul>
Memória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória de fragmentos de sensações;</li> <li>• Ausência de significados para as memórias;</li> <li>• Não lembramos o primeiro ano de vida, exceto pelos relatos de familiares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com a percepção ativa;</li> <li>• Reconhecimento de situações vividas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória verbalizada.</li> <li>• Registro, armazenamento e evocação mnêmicos passam a atender, também, a orientação das palavras.</li> </ul>
Pensamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sincrético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrecruzamento da fala com o pensamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por complexos.</li> </ul>
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-verbal;</li> <li>• Pré-intelectual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal-autônoma: utilizada para organizar a colaboração dos adultos na atividade objetal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade pensamento-fala.</li> <li>• Requalifica e reorganiza todas as funções psíquicas.</li> </ul>

Emoção/Sentimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação emocional direta com o adulto;</li> <li>• Relação imediata sujeito-objeto;</li> <li>• Tonicidade afetiva aos sentimentos.</li> <li>• Conteúdo das emoções (vivências afetivas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção afetiva;</li> <li>• Tonicidade afetiva aos sentimentos.</li> <li>• Conteúdo das emoções (vivências afetivas);</li> <li>• Unidade dos sentimentos com as palavras (sentimentos têm nome).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade afetivo-cognitiva;</li> <li>• Tonicidade afetiva aos sentimentos.</li> <li>• Fusão sentimento-palavra-pensamento.</li> </ul>
Consciência	Protoconsciência do nós;	Consciência do “eu-externo”	Consciência sistêmica e semântica.

