

EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTAÇÃO

Em 1996 ao iniciarmos o trabalho do grupo de educação infantil, na equipe multidisciplinar da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, tínhamos como objetivo efetivar um espaço da educação de crianças menores de sete anos, enquanto atendimento realizado na rede pública estadual de educação, através de um documento que subsidiasse esta etapa da Educação Básica.

Embora a Proposta Curricular (1991) tenha abordado o tema através do documento intitulado “pré-escolar”, houve a necessidade de ampliá-lo, contextualizando-o neste momento histórico com novas contribuições; o atual documento aborda a Educação Infantil (para crianças de 0 a 6 anos) trabalhando com as questões teórico-práticas necessárias à efetivação.

A proposta sistematizada neste documento procura aprofundar a educação realizada através das classes de pré-escola, que atendem crianças de 4 a 6 anos em regime de quatro horas diárias; e dos centros de educação infantil, que recebem crianças a partir de 3 meses até 6 anos de idade, através de atendimento em período integral.

Durante estes últimos anos foram proporcionados momentos de trabalho com estes educadores, principalmente através de cursos e assessoramento pedagógico, por meio dos quais procuramos realizar debates, reflexões e estudos de aprofundamento sobre a área. O documento que ora apresentamos constitui-se na “síntese possível” de ser realizada dos estudos e pesquisas do grupo e destes momentos em que estivemos dialogando com os educadores.

Chegar a esta versão não foi um processo tranquilo e com certeza o texto não reflete toda a riqueza das discussões e do trabalho realizado. Neste sentido é que propomos que ele seja compreendido não como uma proposta pronta e acabada, mas como o registro que objetiva pontuar os fundamentos para a educação infantil, os pressupostos teórico – metodológicos do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos e dimensionar a ação pedagógica de seus educadores, tendo como princípio a formação da criança enquanto sujeito histórico – social.

FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

O entendimento da concepção de infância suscita alguns questionamentos que se colocam nesta reflexão:

- Como se produz concretamente (do ponto de vista da história) o conceito de infância?
- Quais as relações sociais e históricas que constituíram e constituem a identidade da criança?

Estas questões indicam o caráter histórico do fenômeno que queremos abordar, o qual inclui a superação de uma concepção de mundo fundamentada no pressuposto estático, linear e harmônico de que a criança é sempre a mesma em qualquer tempo e espaço.

Trabalhar a concepção de infância em uma perspectiva histórica demanda compreendê-la como fruto das relações sociais de produção que engendram as diversas formas de ver a criança e produzem a consciência da particularidade infantil. Neste sentido, a concepção de infância varia de acordo com a cultura onde ela é concebida.

Para entendermos o caráter histórico da construção do conceito de infância vamos nos reportar ao estudo minucioso da iconografia da Idade Média e início da Moderna, que nos remete para a compreensão do que hoje chamamos de sentimento da infância. Ariès (1981) demonstra que a concepção de desenvolvimento humano na Idade Média está relacionada com a ação que os humanos exerciam na sociedade. Os diferentes

períodos vividos pelos indivíduos correspondiam não apenas à sua formação biológica (fato que tinha pouca expressão), mas também estavam relacionados às suas funções sociais.

A partir do século XVI, ao contrário do que valia para a civilização medieval, começa a se estabelecer a diferença entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. No século XVII, mudanças consideráveis vêm contribuir de forma definitiva e imperativa para a concepção de infância atual. Definiu-se um novo lugar para a criança e para a família, fruto das novas relações sociais que se estabeleciam pela então sociedade capitalista.

É no contexto da sociedade burguesa que o homem é destituído de seus instrumentos de produção, passando a ter como forma de sobrevivência apenas a sua força de trabalho. A organização desse processo exigiu aumento de produção, incluindo a atuação da mulher e da criança no mercado de trabalho, essencialmente na fábrica.

Novas necessidades são estabelecidas para a família da classe trabalhadora, quanto à tutela das crianças ainda não envolvidas com o trabalho. Dificuldade que será resolvida por instituições já existentes desde a Idade Média, conhecidas por asilos, caracterizadas por esta função de guarda e voltadas para suprir as necessidades básicas das crianças órfãs, abandonadas, pobres, das quais passam a fazer parte, também, os filhos das famílias trabalhadoras.

Ao mesmo tempo em que a criança da família trabalhadora é envolvida na produção econômica, filósofos e educadores do final da Idade Média e início da Idade Moderna trazem novas contribuições ao que naquele momento se compreendia por infância. Estes estudiosos fundamentaram-se nas características da “natureza infantil”, que atribuía à criança aspectos de dualidade, ou seja, se por um lado a criança era dotada de capacidades **inatas**, de potencialidades **naturais**, de outro era ser **incompleto** e **imaturo**: precisaria ser modelado, ensinado e educado.

Em função disto, a criança deixa de conviver com os adultos e passa a ser mantida à distância, separada deles, num processo de enclausuramento denominado escola. Tal fato vai caracterizar fortemente o século XVIII, evidenciando, desta forma, a existência de um mundo próprio e autônomo da infância.

Desta maneira, as instituições que faziam a guarda das crianças em asilos passam a receber a influência desse pensamento educacional. A educação das crianças pobres, órfãs e filhos de trabalhadores começa a adotar os princípios de **corrigir**, **compensar** e **recuperar** sua condição de marginalidade social.

Em meados do século XIX a educação compensatória é considerada como solução para a privação cultural. Kramer (1992) assinala que este pensamento tem origem nas contribuições de Pestalozzi e Froebel, e num momento posterior é complementado por Montessori e McMillan, entre outros. A educação era vista como modo de superação da condição social de **carência** e **deficiência**, o que posteriormente veio caracterizar as propostas pedagógicas para a pré-escola.

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.(Kramer, 1992, p. 19)

O conceito de infância foi construído a partir das relações sociais estabelecidas e não em função de uma **essência** ou **natureza** da criança. Porém, tanto o pensamento pedagógico de caráter tradicional quanto o da Pedagogia Nova desvinculam a idéia de infância dos fatores econômicos e sociais, concebendo a educação como um fenômeno metafísico, respaldada pela teoria evolucionista.

No Brasil, o processo de desenvolvimento e urbanização vivido desde o final do século XIX caracterizou-se pela crescente industrialização, favorecendo a reprodução das condições sociais de miséria e pobreza. As propostas que vão ter importância nas políticas educacionais adotadas fundamentaram-se em programas de educação compensatória, baseados na teoria da privação cultural. As dificuldades de aprendizagem são localizadas na criança ou em sua família encobrendo, mascarando e desconsiderando as diferenças sociais.

Segundo Kuhlmann Junior (1991), a história das instituições pré-escolares, creches, asilos e jardins de infância no Brasil não ocorreram apenas como uma sucessão de fatos em diferentes tempos: constituíram-se tendo como influência os diferentes momentos históricos vividos no país e a concepção assistencialista

da infância, traduzida em propostas de educação. Neste sentido, as propostas para a criança de 0 a 3 anos, antes de 1930, apresentam três características básicas: a preocupação com os índices de mortalidade infantil, legislações abordando a criança abandonada e a religiosa voltada para o atendimento dos filhos de trabalhadoras domésticas como também para as crianças advindas da roda dos expostos.

As creches e os asilos eram mantidos através do serviço de filantropia: senhoras da sociedade acolhiam as crianças para as mães poderem trabalhar. Também a igreja dá a sua contribuição neste período. Recebia as crianças e realizava uma ação de doutrina de acordo com seus interesses evangélicos, para que não ficassem abandonadas pelas ruas. A criança pobre era considerada um problema que deveria ser resolvido; em função disso, foram definidos parâmetros na legislação trabalhista, visando a um atendimento institucional.

Para Kulmann Junior (1991) a concepção de “assistência científica” era o Estado sem obrigações, assumindo a função de supervisionar e subsidiar as entidades, propondo um método para a escolha das instituições que fariam o atendimento à população pobre; caracterizando a população que seria assistida, atribuindo-lhe um papel educativo, a fim de evitar o conflito entre as classes sociais.

As instituições pré-escolares assistencialistas seguiam a proposta educacional que vinha ao encontro das diretrizes da assistência científica (praticada nas creches e asilos) tendo também como finalidade a submissão das famílias e das crianças das classes populares. A educação, nesta perspectiva, tinha uma prática intencional que visava ao atendimento da criança para sua adaptação na sociedade: era-lhe permitido desenvolver suas aptidões e ela era conduzida à entrada no ensino formal e à escolha de um ofício.

Nesta mesma época, voltada para o atendimento das elites, no setor privado, desenvolveu-se a educação pré-escolar no Rio de Janeiro. E jardim de infância em São Paulo, em escola pública para atender esta clientela.

É na década de oitenta, mais precisamente com a Constituição Federal de 1988, que se estabelece um caráter diferenciado para a compreensão da infância, impondo-lhe uma dimensão de cidadania. A educação da criança de 0 a 6 anos, seja em creches ou pré-escolas, está vinculada necessariamente ao atendimento do cidadão-criança; a criança passa ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento.

Neste sentido, o trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil vincula-se às peculiaridades do desenvolvimento humano específico desta faixa etária, na perspectiva de garantir os direitos fundamentais da criança, ou seja, direito à educação, saúde e assistência, para uma parcela da população que historicamente foi negligenciada.

Esta concepção de infância contrapõe-se à idéia ainda muito presente no senso comum de que a criança é uma espécie de brinquedo interessante, ou um ser incompleto que deve ser preparado para se tornar adulto. Ora, nem o adulto, nem o mundo da sociedade, da natureza ou da cultura são completos, sendo e estando em permanente vir a ser. A criança, nesta nova ótica, é vista como parte desta totalidade, que determina e é determinada por esta. Um ser humano em processo de humanização permanente, um cidadão com lugar definido na sociedade, um sujeito cognoscente desde que nasce. (Machado, 1992, p. 62)

É preciso, portanto, conhecer a criança com quem trabalhamos, entendendo-a como um ser social e histórico que apresenta diferenças de procedência sócio-econômico-cultural, familiar, racial, de gênero, de faixa etária, entre outras, que necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas nas instituições de educação infantil.

Neste contexto, a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, seja feita em creche e pré-escola³ está vinculada ao atendimento do cidadão-criança. Cabe, portanto, às instituições que trabalham com as crianças menores de sete anos de idade um redimensionamento de suas funções visando a superação tanto de assistência-científica, quanto de seu caráter compensatório e de preparação para o ensino formal, ainda presentes no cenário nacional.

A tarefa é então responder à seguinte pergunta: qual é a finalidade que a Educação Infantil deve assumir no atual momento histórico?

³ De acordo com o MEC (1994) as instituições que oferecem a Educação Infantil, integrantes do sistema de ensino, são as creches e pré-escolas.

FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vários são os fatores sócio – culturais que permitem a compreensão da atual conjuntura em que estão inseridas as instituições educativas que devem atender as crianças de 0 a 6 anos. Vale destacar alguns deles: nas duas últimas décadas foram inúmeras as modificações sócio – demográficas ocorridas em nossa sociedade em geral, e nas famílias em especial; houve um avanço na produção de conhecimentos científicos nas mais diferentes áreas – lingüística, história, sociologia, antropologia, psicologia – a respeito das especificidades das crianças nesta faixa etária; os movimentos da cidadania conquistaram direitos sociais e houve um avanço significativo no âmbito da lei em relação ao dever do poder público para com a educação da criança de 0 a 6 anos.

Em relação a este último aspecto é preciso destacar a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a proposta de Política de Educação Infantil elaborada pela COEDI/MEC e, por último, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394), de 20 de dezembro de 1.996, como os fundamentos legais que explicitam que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (artigo 29).

Em função das particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos e do atual contexto social uma nova concepção de educação para esta faixa etária está sendo consolidada. O que impõe um redimensionamento sócio – político das instituições de educação infantil (creche e pré-escola), sendo imprescindível uma perspectiva educacional – pedagógica adequada às especificidade da criança de 0 a 6 anos, diferenciando-se do modelo adotado pela escola de ensino fundamental.

Neste sentido, de acordo com Maria Lúcia Machado(1993) é preciso entender as instituições de educação infantil inseridas em um projeto educacional – pedagógico⁴ que busque um referencial teórico permitindo a identificação de um modelo específico, próprio a esta faixa etária; que evidencie um compromisso com uma prática na qual leve à ampliação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, sociedade e o processo que o grupo de crianças/adultos vivencia.

Para tanto, a compreensão das práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil requer que os princípios norteadores sejam apropriados pelos educadores, no sentido de:

- . Promover o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança;
- . Promover a apropriação do conhecimento científico e dos bens culturais produzidos pela humanidade, através de currículo trabalhado de forma interdisciplinar;
- . Desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com a criança os conflitos existentes, na busca de transformações alicerçadas em um novo relacionamento ético, político e afetivo.

Para desenvolver um trabalho educacional–pedagógico na perspectiva indicada nesta proposta é preciso entender que a educação é uma prática social que precisa da contribuição das outras áreas do conhecimento fundamentando o seu trabalho, de forma interdisciplinar. Neste sentido é que recorreremos à fundamentação histórico-social, uma vez que oferece alguns elementos necessários para efetivação de uma prática adequada às particularidades das crianças de 0 a 6 anos. Seus expoentes teóricos mais conhecidos são Lev Semiónovich Vygotsky e Henri Wallon.

A TEORIA QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA: PRESSUPOSTOS

A concepção histórico-social do desenvolvimento humano permite compreender os processos de interação existentes entre pensamento e atividade humana.

Estudos de fundamental contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil foram realizados por Lev Semiónovich Vygotsky (1898-1934) e Henri Wallon (1879-1962). Ambos se dedicaram a pesquisar a construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada neste processo, que é dialético e histórico.

⁴ O termo Educacional- pedagógico esta sendo utilizado no sentido atribuído por Machado (1993) para quem o uso deste termo tem a finalidade de indicar uma intencionalidade e sistematização permanente do adulto que atua com a criança menor de sete anos.

Vygotsky e Wallon construíram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade. Ambos conceberam o sujeito a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que sua relação com a realidade se dá através de mediações que permitem que ele seja transformado pela natureza, que por sua vez é transformada por ele. Assim, a mediação se processa através da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. A diferença entre os dois consiste no que é considerada a principal mediação nesta relação: para Vygotsky é a linguagem, enquanto que para Wallon, é a emoção, considerada por ele uma linguagem anterior à própria linguagem, a primeira forma de comunicação (Vieira, 1996).

Ambos utilizam no estudo da criança a abordagem concreta e multidimensional (Tran-Thong, 1981), que, frente ao seu objeto de estudo, compreende-o a partir das contradições e relações que a realidade concreta evidencia, sem dicotomizar sua totalidade, analisando os seus múltiplos determinantes. A criança não é só fruto do meio ou resultado de seus gens. Para não cairmos no reducionismo, não podemos separar a criança e sua atividade das suas condições de existência e de sua maturação funcional, integrando corpo e mente, condições internas e externas, aspectos genéticos e sócio-culturais.

Esta abordagem trabalha com a noção de estágio enquanto realidade psicológica, articulada com a noção de desenvolvimento individual construído a partir das interações sociais, visando o conhecimento objetivo da criança. As interações são ações compartilhadas que pressupõem a troca entre parceiros com diferentes apropriações. Exige mobilização por parte dos sujeitos, no sentido de agir significativamente, preenchendo lacunas, explicitando contradições.

Não é possível dissociar o biológico do social, pois desde o nascimento a criança está em relação, sendo a partir do outro que suas primeiras atitudes tomarão forma e significado. Para Wallon (1981) o ser humano é biologicamente social.

Wallon e Vygotsky concordam que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, a partir da apropriação ativa das significações histórico-culturais. Ambos rompem com a tradição dicotômica da psicologia inatista ou empirista e superam as limitações com que eram tratados os fenômenos psicológicos: simplismo, reducionismo fisiológico e incapacidade em descrever adequadamente a consciência humana (Vieira, 1993).

Diferentemente de Vygotsky, Wallon (1981) elaborou um sistema de estágios, no qual cada um se caracteriza por uma atividade predominante. Os estágios, inscritos na concepção do materialismo histórico, não são sobrepostos, nem se sucedem linearmente. As passagens de um estágio para outro são marcadas por conflitos e oposições. Os estágios não se sucedem com limites nítidos, havendo contradições e complexas interligações: cada um mergulha no passado e se desenvolve no futuro. Cada estágio significa, ao mesmo tempo, um momento de evolução mental e um tipo de comportamento determinado pelas interações sociais.

O autor organizou um sistema que tem início com o período intra-uterino, passando por seis estágios diferentes, denominados: impulsivo-emocional, sensorio-motor e projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência. Em todos os estágios podemos identificar a presença de quatro categorias fundamentais, caracterizadas por atividades preponderantes. Cada uma delas se apresenta com maior ou menor intensidade nos diferentes estágios de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para uma melhor compreensão desse processo optamos por não descrever cada um dos estágios acima citados, mas trabalhar a partir das categorias existentes, principalmente no período que se refere às crianças de 0 a 6 anos de idade. A **emoção**, a **imitação e representação**, o **movimento** e o **eu e o outro** (socius) permeiam este processo de desenvolvimento, e serão apresentados articulando-se as contribuições de Wallon e Vygotsky.

CATEGORIAS FUNDAMENTAIS

Emoção – Para Wallon (1981), a emoção é a primeira linguagem da criança, sua primeira forma de sociabilidade, através da qual são significadas as diversas situações (choros, espasmos,...), transformando assim, os atos que eram puramente impulsivos e motores em atos relacionais de comunicação.

Ao articular significados histórico-sociais, mediados pela relação com agentes de cultura (pai, mãe, irmão, etc), a emoção do recém-nascido, de involuntária, inconsciente e regulada pelo tônus, torna-se manifestação psíquica, já havendo elaboração mental. A emoção promove o desenvolvimento da inteligência, que passa a determinar a ação humana.

Tanto para Wallon como para Vygotsky, entre emoção e inteligência existe elaboração recíproca: as conquistas afetivas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa (Dantas, 1992).

Vygotsky (apud Ratner, 1995) salienta o fato de que as emoções e o intelecto se articulam em um sistema dinâmico e significativo, sendo mutuamente dependentes. Por exemplo, uma criança que já domina a linguagem, ao falar em público, gagueja.

Após a aquisição da marcha e da fala a criança começa a romper com o mundo subjetivo no qual estava imersa, quando ainda não distinguia o eu e o outro. Através das atividades de exploração e investigação do mundo dos objetos, apropria-se do mundo objetivo e passa a contar com sua inteligência para se comunicar com o social no qual está inserida (Wallon apud Galvão, 1995).

Para Vygotsky (apud Silvestri e Blanck, 1993), a aquisição da linguagem faz com que haja uma profunda mudança qualitativa nos processos da consciência. Através da mediação da linguagem, as funções mentais passam a ser reguladas por um sistema de signos e não mais pela maturação orgânica, que é responsável pelas funções elementares (sono, respiração, sucção). A linguagem passa a organizar o pensamento e o comportamento da criança, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção concentrada, memória seletiva, pensamento abstrato, vivência emocional e pensamento combinatório).

Vygotsky (1991) exemplifica que na criança, em um primeiro momento a fala acompanha a ação. Ao mesmo tempo em que está brincando de carrinho, por exemplo, ela vai narrando: ... *estou indo pela BR e, aqui tem uma curva...* Em um segundo momento a fala se antecipa à ação (regula a ação): ... *e tem uma ponte quebrada na frente, vou ter que frear...* E, em um terceiro momento ela se interioriza, transformando-se em fala interior ou pensamento, o qual continua a regular a atividade, ou seja, a criança brinca de carrinho sem ter necessidade de exteriorizar seu pensamento.

No período dos três aos cinco anos (denominado por Wallon de personalismo), ocorre incremento da emoção, objetivando a aquisição da identidade. A criança se expressa em oposição ao outro, dizendo não a tudo e aprende a delimitar o que é ela e o que é o outro, iniciando o uso dos pronomes (eu, meu, teu). Ao mesmo tempo em que deseja diferenciar-se dos demais, percebe a profunda dependência que tem em relação a sua família. Momentos de oposição alternam-se com momentos de sedução, nos quais a criança procura ser aceita e amada.

A relação da criança com seu mundo familiar se diferencia, segundo o lugar que ocupa e o papel que lhe é conferido. Neste período, ela se sente estritamente solidária com sua família e ao mesmo tempo desejosa de autonomia, o que lhe causa repetidos conflitos. Percebe-se que passa a ser extremamente exclusiva, vaidosa e ciumenta.

Imitação e Representação – A imitação se diferencia das reações similares tais como gestos de acompanhamento, de contágio emotivo (mimetismos), caracterizadas pelos primeiros sorrisos, bocejos. Para Wallon (1981), a verdadeira imitação aparece em meados do segundo ano (estágio sensorio-motor e projetivo), através das atividades de investigação, caracterizada pela exploração do mundo dos objetos e pela inteligência das situações. A inteligência das situações, também denominada de inteligência prática, refere-se aos momentos em que a criança resolve problemas práticos e imediatos, como por exemplo, apanhar objetos ou utilizar-se de instrumentos para a solução dos mesmos, ou seja, constituem-se em ações exteriorizadas pela criança, através do ato motor. A imitação consiste em interiorização, composta de automatismo, caracterizada pelos gestos e pela invenção, nas quais a criança expressa sua criatividade.

A imitação exige não apenas a discriminação e a seleção dos gestos (modelos que se constituem em automatismos), mas também a invenção, objetivando uma melhor distribuição destes gestos no espaço e no tempo. O que vai provocar a elaboração de gestos necessários será a prática social. A imitação é composta de elementos contraditórios, o automatismo e a invenção, apontando para a necessidade de mediações e sendo relevante a própria emoção (Wallon, 1981).

Para Vygotsky (apud Veer e Valsiner, 1996), a imitação é promotora do desenvolvimento humano, na medida em que a criança pode imitar uma série de ações que se encontram bem além dos limites de suas próprias possibilidades. As crianças têm a capacidade de imitação intelectual consciente, determinando que a aprendizagem evoque e promova seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ao atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o desenvolvimento real,

aquilo que a criança consegue executar sozinha e o desenvolvimento potencial, aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente.

A boa aprendizagem é a que promove o desenvolvimento, atuando sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e fazendo com que o desenvolvimento que hoje é potencial transforme-se em desenvolvimento efetivo (real) amanhã.

Para Vygotsky (1991), a representação não se limita a refletir a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social, dependendo da filogênese (é o desenvolvimento da espécie, no caso do ser humano, desde o homem primitivo até o homem atual) e da ontogênese (é o desenvolvimento do indivíduo, desde seu nascimento até sua morte): da bagagem do saber e da experiência.

A representação é a capacidade de criar uma imagem mental, que será articulada com outras imagens, permitindo o estabelecimento de relações, mesmo na ausência ou frente à inexistência do objeto representado. É através da representação que criamos e promovemos o nosso desenvolvimento enquanto espécie. Exemplo: Júlio Verne e Leonardo da Vinci representaram o avião antes dele existir.

Segundo Wallon (apud Vila, 1986), no desenvolvimento infantil a representação surge da imitação e a supera, pois a representação acontece apenas no plano simbólico, enquanto que a imitação ainda está presa ao plano motor. Por exemplo, a criança identifica-se com o objeto, imaginando ser um automóvel ou um cachorro.

Este processo explica o aparecimento da imitação inteligente, ou seja, a apropriação ativa representada por uma subjetividade (simulacro), também denominada de faz-de-conta. *O simulacro é um ato sem objeto real, embora à imagem dum ato verdadeiro; o ato já não é senão a representação de si mesmo. Mas constitui uma representação.* (Tran-Thong, 1981, p. 198)

A brincadeira do faz-de-conta constitui uma das situações mais comuns em que as crianças trabalham com esta subjetividade. Frequentemente acontecem situações tais como: utilizar-se de objetos presentes para representar outros que estejam ausentes (pegar uma peça de madeira, dizendo que é o telefone); utilizar-se do espaço físico de acordo com o que está representando (enfileirar cadeiras uma atrás da outra, delimitando o espaço para um ônibus); brincar de diferentes papéis (em alguns momentos é mãe em outros é filha...); representar animais usando o próprio corpo (pula como sapo); atribuir ações a objetos inanimados (brigar com o cachorro porque sujou sua casa e o cachorro é representado por uma lata).

Para vivenciar este processo, a criança faz uso de diferentes meios como sons, gestos, palavras, frases, postura. É através do faz-de-conta que se estabelecem momentos privilegiados de aprendizagem, onde a criança busca significados já experienciados no seu cotidiano. Novos significados que se fazem importantes naquele momento de interação estabelecidos pelas situações imaginárias, pelas regras de convivência e pelos conteúdos temáticos, são apropriados.

Movimento – Para Galvão (1995) são muitas as significações que Wallon atribui ao ato motor. *Além do seu papel na relação com o mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição.* (Galvão, 1995, p.69). Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas através das emoções. Na criança o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra.

Para Wallon (apud Tran-Thong, 1981), o próprio movimento, pela sua natureza, contém as diferentes direções que poderá tomar a atividade psíquica. Apresenta três formas, que resultam da atividade muscular, sendo importantes nos processos evolutivos da criança:

1- movimento de equilíbrio: passivo e exógeno, sob a dependência de forças exteriores; acontece desde a vida intra-uterina, permitindo a adaptação ao mundo;

2- movimento de preensão e locomoção: permite a exploração do espaço e dos objetos;

3- movimento de reações posturais: deslocamento do corpo ou de suas partes, traduzindo-se em atitudes expressivas e mímicas.

O andar em ziguezague e tombos sucessivos, típicos dos bebês, deixam bem evidente a construção do movimento, que necessita da regulação do equilíbrio. A imitação é uma forma de atividade que revela as origens motoras do ato mental. Os gestos precedem a palavra. O ato mental projeta-se em atos motores. A dimensão cognitiva do movimento aumenta a autonomia da criança no agir sobre a realidade exterior, diminuindo sua dependência do adulto, que antes intermediava sua ação sobre o mundo físico.

A criança passa a conduzir-se como sujeito distinto dos outros, através da imitação e da representação, ao

tomar consciência do objeto. Este processo de interiorização e exteriorização se dá sob a forma de uma exuberância de gestos e de movimentos corporais, manifestados pela criança em explorações que parecem infatigáveis, resultando num período em que os jogos vão ocupar um espaço preponderante nas atividades infantis ao longo do estágio do personalismo, tais como: os jogos de imitação, de ficção e de fabricação.

No estágio categorial, em razão do desenvolvimento cerebral, há maior coordenação motora o que possibilita uma seleção dos gestos úteis e o seu ajustamento às finalidades.

O movimento, segundo Wallon (apud Galvão, 1995), é a expressão da emoção, além de permitir a apropriação do objeto enquanto representação simbólica e abstrata.

Para Vygotsky (1993) o movimento é sempre uma reação do organismo vivo a qualquer excitação, que atue sobre ele a partir do meio externo, ou que surge de seu próprio organismo. Diferentemente dos outros animais, o humano tem movimento intencional, na medida em que antes de existir na realidade, este movimento já havia sido planejado e regulado pelo seu psiquismo. Qualquer movimento se realiza, pela primeira vez, inconscientemente; depois ele se converte na base da consciência. A principal diferença na imitação da criança é que ela realiza movimentos que se encontram além dos limites de suas possibilidades. Em seus jogos, ao assumir papéis adultos, a criança desenvolve-se emocional e intelectualmente, pois na brincadeira ela está atuando acima de sua idade e de seu comportamento usual. Ela está um pouco adiante dela mesma (Vygotsky apud Veer e Valsiner, 1996). Podemos observar a criança envolvida em diversas situações, como por exemplo, quando brinca de escola: ela corrige o que está escrito no quadro-de-giz e no caderno (enquanto que, em situações de sala de aula, ela comete tais erros); quando repreende os colegas, dizendo que não podem brincar (em outros momentos era ela quem estava na situação de brincar).

O jogo infantil é considerado por Vygotsky (1993) uma forma de atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois através do mesmo a criança consegue desempenhar funções que ainda não domina na sua vida concreta.

O Eu e o Outro (Socius) – Tanto para Vygotsky (1989) como para Wallon (1981) o ser humano se constrói na relação com o outro. Para Wallon, a individualidade só se faz possível no social. Para Vygotsky, toda função psicológica superior evidencia-se em dois momentos: primeiro, no social e depois no individual, através de uma apropriação ativa, marcando as diferenças individuais. A apropriação é o processo de internalização das experiências que acontecem na relação, no social. É a passagem do inter para o intrapsicológico, significando que toda função existente no sujeito apareceu antes no social, na relação. *Estabelece-se assim, entre a criança e o meio envolvente, um circuito de trocas mútuas que condicionam e modelam reciprocamente as suas reações* (Tran-Thong, 1981, p. 176).

Desde o momento em que nasce, a criança tem seus gestos e atitudes significados pelo outro. Ao se apropriar desta significação, toma contato com a história, a cultura e a ideologia do social no qual está inserida.

Para Wallon (1981) e Vygotsky (1991), só podemos compreender a individualidade como construção social. Desde a simbiose emocional (indiferenciação entre o bebê e a mãe que ocorre nos primeiros três meses de vida) passando pela autonomia do sujeito (que deverá ocorrer ao final da adolescência), o outro é o eterno parceiro na vida psíquica, seja como modelo, seja desempenhando papel complementar ou de oposição.

RELAÇÃO PENSAMENTO E LINGUAGEM

Para Vygotsky (apud Oliveira, 1995) pensamento e linguagem são dois processos independentes até a aquisição da fala, denominados pensamento pré-lingüístico e linguagem pré-intelectual, que também existem nos animais. Após a aquisição da fala, pensamento e linguagem se articulam, formando o pensamento verbal, ou a linguagem racional, sendo que neste processo de hominização, o biológico é reelaborado a partir do sócio-histórico. A conquista da linguagem representa um marco do desenvolvimento humano, pois, além de expressar o pensamento, age como organizadora da própria atividade humana – espaço primordial para a construção do sujeito histórico.

A linguagem constitui-se em um processo histórico-cultural, para além da comunicação. Permite ao sujeito modificar-se a partir das interações sociais, as quais possibilitam a aquisição e elaboração das funções psicológicas superiores, para poder transformar o social no qual está inserido. O signo é o instrumento mediador que tem como principal função a organização do pensamento, decorrente da possibilidade de generalizar e abstrair as experiências dos sujeitos. Para Walter Benjamin (apud Sawaya, 1995), as experiências não compartilhadas

impedem a construção da subjetividade, o que determina seres alienados de si e de sua história, resumindo suas vivências a automatismos, denotando o vazio e a inutilidade da modernidade.

A passagem do discurso socializado (fala como meio de comunicação) para o discurso interior (fala internalizada, que precede a ação), corresponde à passagem da função intersíquica para a intrapsíquica, através de um tipo de fala intermediária que acompanha a ação e se dirige ao próprio sujeito da ação: a fala egocêntrica (Vygotsky apud Rego, 1995). A aquisição da fala interior inicia o desenvolvimento do processo de pensamento que irá se completar com o domínio do pensamento abstrato, na adolescência.

Os processos cognitivos se organizam e desenvolvem desde o nascimento, enfatizando-se no estágio categorial e no estágio dos conceitos reais, em que há um salto qualitativo nesse processo. O pensamento sincrético é condição essencial para que o pensamento categorial se constitua, pois são dois processos qualitativamente distintos, que se opõem e se complementam. No momento em que a criança apenas domina a inteligência das situações, em nada se diferencia dos mamíferos superiores, como os chimpanzés (Wallon apud Tran-Thong, 1981 e Vygotsky apud Luria, 1979).

Wallon (apud Galvão, 1995), diferencia o pensamento infantil, do estágio categorial, em pensamento sincrético e pensamento categorial. O pensamento sincrético designa o caráter confuso e global da percepção e do pensamento infantil. A criança mistura aspectos fundamentais como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, com os planos do conhecimento, pois as representações do real se combinam das formas mais variadas e inusitadas tais como a fabulação, tautologia e elisão.

Compreende-se por fabulação o fato de a criança inventar uma explicação própria diante do desconhecimento de um fato ou fenômeno. A tautologia consiste em definir o termo pela repetição do mesmo. A elisão, por sua vez, privilegia critérios afetivos em relação a outros objetivos e lógicos. *O processo de simbolização é decisivo para que o pensamento atinja uma representação mais objetiva da realidade, pois substitui as referências pessoais por signos convencionais, referências mais objetivas* (Galvão, 1995, p. 834).

No estágio personalista, intensifica-se a realização das diferenciações, o que provoca uma redução do sincretismo do pensamento. Consolida-se então a função categorial, que consiste na ... *capacidade de formar categorias, ou seja, de organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável. É uma função de diferenciação que favorece a objetivação do real.* (Galvão, 1995, p.84)

FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento do pensamento pode ser demonstrado através do processo de aquisição dos conceitos científicos, que são diferentes dos conceitos espontâneos. Os conceitos científicos são aprendidos em situações de educação sistematizada, ou seja, dependem de uma pauta interacional específica, partindo da abstração em direção ao concreto. Por outro lado, os conceitos espontâneos são formulados no processo de interação em momentos do cotidiano, nas experiências vividas, partindo do concreto em direção ao abstrato.

Na perspectiva vigotskiana os conceitos não devem ser assimilados de forma pronta e acabada, nem de modo estanque, pois a debilidade dos conceitos cotidianos manifesta-se na incapacidade para a abstração, no modo arbitrário de operar com eles. A debilidade do conceito científico, por sua vez, está em seu verbalismo, em sua insuficiente articulação com o concreto. Se não houver interação entre os dois conceitos, estes serão utilizados de forma incorreta, ou então, por estarem tão distantes da realidade nem serão utilizados (Vygotsky, 1993).

Os conceitos cotidianos são construídos pela observação, manipulação e vivências. Por exemplo, a partir de suas experiências a criança pode construir o conceito de cachorro, associando as características daquele animal específico (sem diferenciar raça, tamanho, etc), chamando de “au-au” todos os animais de quatro patas.

Os conceitos científicos não se constituem diretamente a partir das ações imediatas dos indivíduos, ou seja, são sistematizados através de interações educativas. Assim, no exemplo anterior, o conceito será ampliado para um grau de generalização e abstração cada vez maior: cachorro, ser vivo, animal, vertebrado, mamífero, etc, permitindo formar um sistema de palavras que vão ampliando em generalização e complexidade o concreto cachorro. Nesta perspectiva, os conceitos são compreendidos como relações e/ou generalizações contidos nas palavras utilizadas por determinada cultura.

... os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo. (Oliveira, 1992, p. 28)

A educação desempenha importante papel ao propiciar à criança o acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados que colaboram na ampliação do significado dos conceitos espontâneos. Embora cada um deles percorra caminho diferente, a articulação do conceito cotidiano com o conceito científico está intimamente relacionada.

A sistematização da educação não deve ser limitada nem pela experiência imediata da criança, nem pela separação entre o abstrato e a realidade, que desqualificam o significado da aquisição do conhecimento, o qual permite a compreensão e a transformação desta realidade.

O processo do conhecimento desenvolve-se em um movimento não de continuísmo, de repetição de fatos, mas de rupturas e de transformações. O conhecimento, numa concepção histórico-social, que se constitui em captar o significado da realidade pelas suas relações econômicas, políticas, culturais e ideológicas tem a possibilidade de compreender as contradições que se encontram na sociedade. Neste sentido, o conhecimento acontece pela interação do sujeito com o seu meio social, mediado pelo sistema simbólico, pelos conceitos. Estes são formulações abstratas e genéricas, que permitem ao sujeito lidar com o real de modo crítico.

A formação dos conceitos se inicia na infância, sendo que as funções intelectuais superiores deverão estar plenamente desenvolvidas na adolescência. Até atingir a formação do pensamento conceitual científico ou real, a criança passa por um processo de mudança qualitativa. Através da observação de vivência cotidiana de crianças e de experimentos, Vygotsky (apud Veer e Valsiner, 1996) concluiu que o pensamento se organiza segundo características de generalização, passando pelos estágios: primeiro, do sincretismo; segundo, da formação de complexos; terceiro, da formação de conceitos potenciais até o domínio dos conceitos científicos.

No sincretismo, *... o significado das palavras denota, para a criança nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente.* (Vygotsky, 1989, p. 51. Grifos do autor). Portanto a palavra nem sempre tem a função de estabelecer relações entre os objetos. Refere-se tanto aos objetos quanto aos sentimentos que esta estabelece pelos mesmos, há uma simbiose entre o objetivo e o subjetivo (grifo nosso).

Na formação de complexos a criança distribui ou seleciona objetos a partir de características concretas e objetivas (o que para os adultos pode, muitas vezes, parecer irrelevante), e as palavras assumem a função articuladora entre os objetos. A palavra contribui para que a criança consiga relacionar, unir, classificar objetos, segundo determinadas características ou atributos. Neste momento ela já distingue as relações objetivas factuais, entre os objetos e de si própria. No início deste processo, a característica ou atributo selecionado pode variar uma ou mais vezes no período de ordenação, o que vai se estabilizar com as práticas da criança.

Na fase final desta forma de pensamento (de complexos), formam-se os pseudoconceitos. Estes articulam os conceitos de complexos aos conceitos propriamente ditos, tendo na comunicação verbal a essência qualitativa desta mudança. É preciso ressaltar que o adulto significa à criança as palavras, no entanto não consegue transmitir-lhe a sua forma de pensar, pois o processo do pensamento infantil tem lógica própria, obedecendo à características de gênese e de estruturas funcionais.

A formação dos conceitos potenciais ocorre a partir de imagens que se formam ao nível do pensamento perceptivo e do pensamento prático. Através das atividades desempenhadas a criança extrai certos atributos de um determinado objeto, observando suas características comuns, o que leva a formar um conjunto de elementos semelhantes. Quando já há significado funcional semelhante, a palavra passa a representar a abstração da função do objeto (grifo nosso).

A apropriação de um conceito científico ou real implica que o mesmo possa ser aplicado em outro contexto, relacionando-o com outras situações, fazendo o movimento do abstrato ao concreto e vice-versa. Se ainda não há tal domínio, não podemos falar em pensamento conceitual real, pois ainda estamos

trabalhando com conceitos potenciais. Os conceitos científicos ou reais pressupõem a articulação do particular para o geral, da totalidade para a unidade.

Assim, tanto para Vygotsky (apud Veer e Valsiner, 1996) como para Wallon (apud Galvão, 1995), o pensamento categorial permite que tarefas essenciais do conhecimento tais como: análise, síntese e generalização iniciem o processo de desenvolvimento que irá culminar com a aquisição do pensamento abstrato.

Neste processo de formação de conceitos, a fala é o principal mediador, pois o uso de signos vai possibilitando avançar em complexidade. Portanto, a utilização pela primeira vez de uma palavra demonstra o nível elementar do conceito. Por exemplo, com o termo trabalhador, “meu pai é trabalhador” (conceito cotidiano). Ao chegar no conceito científico, que já estabelece relações entre trabalho, exploração, alienação, capitalismo, lucro, neo-liberalismo, qualidade total, verifica-se a trajetória de um processo que possui um longo desenvolvimento.

É no processo de formação dos conceitos durante a primeira infância que a educação infantil tem fundamental importância. É através da mediação estabelecida durante todos os momentos, que o educador vai lançar mão dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências, como forma de representação, apresentação e leitura do real. São estes conhecimentos que vão indicar como o ser humano apreendeu, compreendeu, interpretou e se modificou, enquanto sujeito da história e da cultura.

Para tanto os conceitos de sociedade, trabalho, espaço e tempo, são fundamentais e devem estar constituídos na inter-relação. A sociedade não se produz de modo padronizado e homogêneo, precisando ser entendida como a produção cultural nas suas relações com a natureza e com a humanidade, cuja transformação ocorre através de rompimentos e rupturas.

O espaço precisa extrapolar as aparências e ser compreendido como habitat humano, que através da contribuição de seus elementos (extraíndo a matéria-prima), permite o desenvolvimento da produção cultural. Será fundamental a compreensão de natureza e cultura, interpretadas enquanto movimento constante da sociedade que se modifica através da produção que o humano engendra através do trabalho. O espaço é construído por intermédio da apropriação exercida por este, sobre a natureza, organizando-a de forma social e histórica. E o tempo, por sua vez, não se limita a uma compreensão restrita ou imediata. Significa entendê-lo através da produção dos grupos sociais que contribuíram para a construção de uma dada sociedade.

Diante do exposto, pode-se dizer que a concepção histórico-social do desenvolvimento humano evidencia a importância de compreender que o processo de elaboração do conhecimento está inter-relacionado com a emoção, a imitação e representação, o movimento, a linguagem, o outro e as interações. Assim, estes constituem os fundamentos do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos, o que consolida a possibilidade de uma prática educacional-pedagógica que leve em consideração as particularidades (especificidade) desta faixa etária.

DAS INTENÇÕES ÀS AÇÕES NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ORGANIZANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO NO DIA A DIA

A organização do trabalho no interior da instituição baseia-se em diferentes competências e responsabilidades entre os profissionais, quer sejam membros dirigentes, educadores, quer sejam auxiliares e demais profissionais envolvidos.

O trabalho do educador desenrola-se em uma dinâmica que está vinculada a diferentes instâncias de organização inter e extragrupo, da instituição e da comunidade. A primeira referência fundamental está na articulação com a proposta de educação desenvolvida na instância mais ampla (Proposta Curricular da Rede Estadual de Educação); e, como esta é traduzida no âmbito da instituição de educação infantil, através do Plano Político Pedagógico.

O educador precisa traduzir estas intenções em uma proposta de trabalho específica para as crianças com as quais vai trabalhar durante o ano. Se enquanto Proposta Curricular pontuamos a educação para as crianças de 0 a 6 anos a partir de uma concepção de infância, suas finalidades, seus pressupostos teórico-metodológicos fundamentados na perspectiva histórico-social de desenvolvimento humano, da relação pensamento e linguagem e da formação de conceitos, de outro lado precisamos ter como referência o grupo de crianças com que vamos trabalhar, considerando suas características e especificidades.

Compreender a criança como um sujeito histórico e culturalmente localizado significa dizer que a ação educativa com ela caminha no sentido de ampliar seu repertório vivencial, trabalhando com suas práticas sociais e culturais. Estas oferecem a possibilidade, através das mais diferentes propostas, de elaborar e ampliar os conhecimentos, como também, de construir tanto a identidade pessoal de cada criança como a de cada grupo.

Para tornar concreta esta proposta nos centros de educação infantil e nas classes de pré-escola, compreendemos que sua organização didática vai ocorrer através de situações significativas estruturadas por eixos organizadores do trabalho.

Constituem-se em eixos organizadores a linguagem, a brincadeira, as interações e a organização espaço-temporal. Considerar a linguagem como um dos eixos de trabalho é compreendê-la em seu papel mais fundamental, isto é, a possibilidade de estabelecer interações e o fato de ser constituidora do pensamento. Na tentativa de se comunicar a criança faz uso de diferentes formas de linguagem compreendendo desde gestos, balbucios, expressões até a linguagem plástica, visual, escrita, corporal, musical; ou seja, a utilização das múltiplas linguagens.

A linguagem evidencia-se em todos os momentos, é mediada pela comunicação entre o adulto e as crianças. Nas diversas situações do cotidiano é importante as crianças manifestarem suas opiniões, ouvirem o outro, descreverem situações, recordarem fatos, darem recados, relatar acontecimentos históricos, passeios, brincadeiras; ouvir e contar fábulas, trava-línguas, adivinhações, quadrinhas, parlendas, contos; produzir e comparar escritas.

A criança se depara com espaços diversos de língua escrita, tais como livros de poesias, contos, enciclopédias, bulas de remédio, receitas, jornais, revistas, etc. É importante compreender que o processo de conceituação da língua escrita tem início antes do ensino formal e a criança está imersa em um ambiente rico de informações onde o acesso aos mais diferentes materiais vai estimular a curiosidade pela língua e a forma de representá-la através da escrita.

Oferecer ainda a oportunidade de realizar a leitura de obras de arte, visitas a exposições, museus, bibliotecas, assistir peças teatrais e etc, introduzem as crianças em outras formas de linguagem plástica, musical e visual, que irão possibilitando a compreensão das mais diferentes formas de expressão, constituindo sua identidade e a história de cada grupo.

Compreender a brincadeira como mais um eixo organizador do trabalho é de fundamental importância, pois é através dela que se estabelece o vínculo ou o elo entre o imaginário e o real. É através da brincadeira (faz-de-conta) que a criança tem a possibilidade de trabalhar com a imaginação: a realidade se constrói pela fantasia e a fantasia constrói a realidade. A criança organiza o seu pensamento através de vivências simbólicas, elaborando o seu real. Por exemplo: quando uma criança brinca de papai e mamãe ela tem a possibilidade de viver papéis que não vivenciaria como criança.

A brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade. Assim, a brincadeira é uma atividade humana e social, produzida a partir de seus elementos culturais; deixa de ser encarada como uma atividade inata da criança (como se pensou por muito tempo).

É necessário que nos centros de educação infantil e na pré-escola seja oferecida a possibilidade da brincadeira ou de jogos simbólicos que em alguns momentos são organizados e dirigidos e, em outros momentos, organizados pelo educador, porém de livre opção das crianças. A possibilidade de participar desde a construção, dos mais diferentes materiais como fantasias, máscaras, fantoches, marionetes, entre outros até a sua utilização em dramatizações, teatro ou outras representações de sua opção, se constitui em um espaço de vivência onde a criança trabalha com a imitação e a representação, desenvolve sua autonomia e a estrutura de regras de convívio grupal, dentre outros.

Se compreendermos que a brincadeira está pautada no real, isto pressupõe contextos sociais, onde adultos e crianças estabelecem interações. As interações se constituem em outro eixo organizador do trabalho pedagógico. Organizar o trabalho pressupõe um tipo específico de interações, ou seja, interações que possibilitem trocas, qualificando-as enquanto interações de aprendizagem.

A relação estabelecida neste momento precisa ser aquela que possibilita a elaboração de significados, atribuídos pela sua cultura através do outro. É importante considerar que este processo de troca nem sempre ocorre através de uma dinâmica harmoniosa, existindo conflitos, enfrentamentos, fazendo-se necessário que o educador reflita sobre suas causas e trabalhe a partir delas.

Neste sentido, é importante que o outro eixo de trabalho do educador seja a organização espaço-temporal. Como são as salas em que as crianças estão, que tipo de materiais são colocados a sua disposição e de que forma são apresentados para as crianças assume um papel fundamental. E traduz, de um lado, a postura que o profissional assume; de outro, sua concepção de educação.

A organização do espaço e do tempo pressupõe que as crianças tenham acesso aos brinquedos e à possibilidade de escolha para vivenciar os momentos de situações livres. Nos bebês à possibilidade de sentar, engatinhar, ficar em pé, andar evidencia os diferentes momentos de fundamental importância na sua aprendizagem e desenvolvimento. Outro aspecto a ser considerado é que quanto menor a criança maior a necessidade dela de explorar as características deste objeto, e que contribui com o início do processo de representação. Em contrapartida, quanto maiores as crianças maior deve ser a diversificação dos objetos, vinculando-os às possibilidades de brincadeiras destas crianças (ex.: loucinhas, bonecas, roupas, móveis, carros, bijuterias, chapéus, maquiagens, etc...). Esta organização precisa ser modificada periodicamente, a partir do interesse e ou desinteresse manifestado pelas crianças.

Os centros de educação infantil e classes de pré-escola, ao assumirem a postura de espaço educativo-pedagógico onde as crianças têm a possibilidade de se desenvolver e elaborar seus conhecimentos, objetivam proporcionar a compreensão da realidade que é constituída por um contexto sócio-cultural-político e econômico. Se as significações que venham a ser elaboradas pela criança têm como referência o universo das experiências que lhes for possibilitado, é de fundamental importância a atuação do educador. Enquanto mediador, este participa do processo de elaboração dos seus conhecimentos, na perspectiva da apropriação do universo cultural da humanidade.

3.2 – A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA: CONTEXTUALIZANDO O EDUCADOR...

A ação educacional pedagógica evidencia-se no momento em que são propiciados instrumentais para que a criança amplie suas ações e modifique sua atuação, sua forma de ver e sentir o mundo.

Segundo Machado(1993), é importante considerar que o caráter pedagógico do trabalho não está na operação em si, mas na postura que assume o educador no trabalho que realiza. Por exemplo: brincar de massinha pode ser simplesmente um momento de explorar diferentes formas, cores ou tamanhos; um meio em que usualmente entendemos estar desenvolvendo a coordenação motora; ou ser compreendido como mais um espaço de vivência que possibilita às crianças partilhar significações, experimentar através de diferentes linguagens e interações e a elaboração de novos significados.

O educador como mediador entre a criança e o mundo sócio – cultural precisa organizar a sua ação tendo como referência as finalidades da educação infantil, os conhecimentos a serem socializados e o processo de desenvolvimento das crianças.

Além de organizar, o educador tem o papel de integrante do processo: precisa estar atento quanto ao que as crianças brincam, como elas brincam, o que apontam de mais significativo, interagindo, oferecendo novos elementos ao contexto.

Outro aspecto que é necessário prever no momento da organização do trabalho com as crianças são aquelas atividades ligadas às funções orgânicas básicas (sono, alimentação, higiene, banho, etc...), como trabalhos fundamentais e necessários de serem desenvolvidos pelos educadores.

É atribuído ao educador o papel fundamental de intervenção, organizando sua ação pautada em interações dialógicas⁵ educador/criança e criança/criança, não se constituindo em uma ação baseada no autoritarismo, no espontaneísmo ou na mera reprodução das situações cotidianas.

Para realizar este trabalho o educador conta com alguns instrumentos, entre eles, a observação, o planejamento e avaliação das situações vivenciadas pelo grupo.

Neste contexto, é importante considerar o papel fundamental do registro. É através dele que teremos a possibilidade de refletir sobre a ação pedagógica junto ao grupo de crianças. Registrar significa sistematizar as vivências, os avanços, as dificuldades, oferecendo subsídios para avaliar os processos pelos quais passam as crianças; repensar, reestruturar e implementar seu planejamento.

É importante que o educador estruture duas formas de registro. Uma que contém as observações sobre cada criança: suas relações, interações, processos vivenciados em relação ao grupo (autonomia,

⁵ Dialógica- compreendida na explicitação das contradições, dos conflitos para que possa conduzir o conhecimento de modo crítico e transformador.

participação, enfrentamento de dificuldades, etc...). Outra, que contenha as análises e reflexões do educador quanto ao grupo de crianças considerando: a) situações vivenciadas no cotidiano: se foram significativas, como foram organizadas e apresentadas, o que faltou, o que poderia ter melhorado; b) quanto à organização do espaço físico e do tempo: se beneficiou as brincadeiras, as interações, como foi a reação das crianças frente às mudanças da organização, etc...; c) os acontecimentos relevantes do dia e que não constavam do planejamento: como foram encaminhados. E, finalmente as facilidades e dificuldades sentidas pelo educador, seus conflitos e encaminhamentos, seus avanços em relação às situações anteriores.

Registrar significa desenvolver uma reflexão teórico-prática sobre os desafios, as necessidades, convicções e possibilidades. O educador, no ato de registrar, deixa marcas de sua história profissional, apropria-se de conhecimentos, reflete e partilha seus registros com outros profissionais, contribuindo para repensar a Educação Infantil.

Na medida em que o educador estiver sistematizando a sua própria ação e o processo vivido pelo seu grupo, torna concretas as suas intenções na proposta pedagógica, que leve em consideração a formação crítica e o exercício de cidadania das crianças.

BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Guanabara. Koogan, 1981.
- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jul.1990.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, no 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de Educação Infantil**. Brasília, 1994.
- CERIZARA, Ana Beatriz. **Educação Infantil: Um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça?** Florianópolis, (mimeo), 1992.
- _____. **De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu!** (no prelo), [s.d.].
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- COELHO, Maria Tereza Falcão e PEDROSA, Maria Isabel. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo, Cortez, 1995.
- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.
- ELKONIN, D.B. **Psicologia del juego**. Madrid, Pueblo y Educación, s.d.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Da Escola Materna à Escola da Infância: a pré-escola na Itália hoje**. Cadernos CEDES, Campinas, Papirus, n.37, p.63-100, 1995.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, Autores Associados, 1996.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.
- _____. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo, Pioneira, 1994.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez, 1992.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Instituições Pré-Escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Caderno de Pesquisa. São Paulo(78): 17-26, agosto, 1991.
- LURIA, Alexander R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. **Educação Infantil e sócio-interacionismo**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. **Exclamações, Interrogações e Retiscências. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky**. Tese de mestrado. PUC. São Paulo, (mimeo), 1992.
- _____. **Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas**. Trabalho apresentado na 16 Reunião Anual da ANPED., Caxambu, Minas Gerais, (mimeo), 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon:teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo, Cortez, 1995.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Roteiro–Sugestão para orientar os registros diários**. Florianópolis, (mimeo), (s.d.).
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo, Plexus, 1995.
- RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1.995.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SAWAYA, Sandra Maria. Narrativas orais e experiências das crianças do jardim Piratininga. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de(org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo, Cortez, 1995.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Santa Catarina). **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1ºGrau, 2ºGrau e educação de adultos**. Florianópolis, IOESC, 1991.
- SILVESTRI, Adriana. & BLANCK, Guillermo. **Baktin y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona, Anthropos, 1993.
- TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Porto, Afrontamento, 1981.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo, Cortez, 1995.
- WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Estampa, 1981.
- WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- VEER, René Van Der & VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo, Loyola, 1996.
- VIEIRA, Laura Helena Chaves Nunes. **O desenvolvimento infantil na perspectiva do materialismo dialético**. Florianópolis, (mimeo), 1996.
- _____. Análise crítica do artigo – Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico de Thomaz Tadeu da Silva. **Concurso Público para Professor Assistente**. Departamento Psicologia – CFH/UFSC (mimeo), 1993.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas II**. Madrid, Visor, 1993.
- _____. **Obras Escogidas I**. Madrid, Visor, 1991.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- VILA, Ignasi. **Introducción a la obra de Henri Wallon**. Barcelona, Anthropos, 1986.

GRUPO DE TRABALHO

ADILES LIMA – 3a CRE
ANA LUZIA NUNES CARITÁ – SED/DIEF
CARLA ROSANE BRESSAN – SED/DIEF
CELI TEREZINHA WOLFF – 6a CRE
CILA ALVES DOS SANTOS MACHADO – 14a CRE
CLARICE BRAUM SMANIOTTO – 11a CRE
DENISE MICHELUZZI – IEE
HELENA FERREIRA MAURÍCIO – FCEE
JULIA SIQUEIRA DA ROCHA – SED/DIEF
MÔNICA TERESINHA COLSANI FURTADO – 13a CRE
MAIKE CRISTINE KRETZSCMAR – SED/DIEM
ROSANA BECKER – 5a CRE
SANDRA ARAÚJO FIGUEREDO – SED/DIEF
SONIA REGINA PEREIRA – 5a CRE
VERA REGINA SIMÃO RIZATKI – SED/DIEF

COORDENADORA

CARLA ROSANE BRESSAN – SED/DIEF

CONSULTORIA

ANA BEATRIZ CERISARA – UFSC
LAURA HELENA CHAVES NUNES VIEIRA – UFSC