

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Campus de Marília
Faculdade de Filosofia e Ciências

Eteuza Aparecida de Lima

Infância e Teoria Histórico-Cultural:
Encontros da Teoria e da Prática

Marília

2003



Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

**INFÂNCIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
(DES) ENCONTROS DA TEORIA E DA PRÁTICA**

Marília
2005



ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

INFÂNCIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
(DES) ENCONTROS DA TEORIA E DA PRÁTICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília – para a obtenção do título de Doutor em Educação – Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

1410001802



Marília
2005

UN001418790

70807060

Nº cham. 372.21
L732i

Nº Tombo 1802

Aquisição 2

Preço 65.00

Data 10/02/06

Proced. autor

276 p., anexo
- Educação infantil
- Educação de crianças
- Educação - Infância -
- Crianças (3 a 6 anos) - Educação

Lima, Elieuz Aparecida de
L732i Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da
teoria e da prática / Elieuz Aparecida de Lima. – Marília,
2005.
276 f. ; 30 cm
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e
Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.
Orientadora: Profa. Dra. Suely Amaral Mello.
Bibliografia: f. 264-271.

1. Educação de crianças. 2. Teoria Histórico-Cultural.
3. Infância – dos 3 aos 6 anos. I. Autor. II. Título.

CDD 372.21

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

**INFÂNCIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
(DES) ENCONTROS DA TEORIA E DA PRÁTICA**

Data da Aprovação: ____/____/2005.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Suely Amaral Mello: _____

Profa. Dra. Ordália Alves Almeida _____

Profa. Dra. Idânia Peña Grass: _____

Profa. Dra. Stela Miller: _____

Prof. Dr. José Milton de Lima: _____



Dedico este trabalho

à minha família, amigos e professores que me
ensinaram a experimentar a vida...
que me permitiram sonhos e esperanças...
que me mostraram que a beleza do amor e a
riqueza da existência estão naquilo que somos...



AGRADECIMENTOS

Minha gratidão

Ao meu Senhor e meu Deus, por iluminar meu caminho e ser Luz aonde quer que eu vá e no que quer que eu faça. A Ele, tudo que sou, tudo que tenho e tudo o que poderei ser e ter.

À Maria, mãe de Cristo e minha Mãe, a quem entrego inteiramente todo o meu ser... A ela, minha vida.

À minha família, pelo amor, pelo incentivo, pela felicidade de ser sempre um porto seguro... A ela, meu viver, minha alegria, meu amor incondicional, meu riso... e, especialmente, esta conquista.

A todos os professores que motivaram em mim a necessidade de conhecer mais e mais... Especialmente os Prof. Alexandre Luiz Matte, Dra. Cyntia G. G. Giroto, Dr. Dagoberto Buim Arena, Dr. José Carlos Miguel, Dra. Martha dos Reis, Dra. Stela Miller, Dra. Suely A. Mello, Dra. Viviane G. Villani... A eles, minha profunda gratidão.

Às crianças que me fizeram mais apaixonada pela vida, pela infância, pelo lúdico e pela educação (plena)... A elas, minha inquietação crescente e minha vitória de agora.

A todos amigos queridos que formam minha família fraterna... Especialmente, Adriana Pastorello, Aline Escobar, Armando Marino Filho, Cibele, Cyntia G. G. Giroto, Denise Rocha Pereira, Dinarci Stroppa, Ester Almeida Helmer, Maria Cecília B. Ribeiro, Heliana M. M. Baaklini, Marta Chaves, Mary da Silva Profeta, Michelle de Freitas Bissoli, Priscila Domingues Azevedo, pelo companheirismo, pelos ideais compartilhados, pelos afetos, pela amizade, pelo respeito... A eles, meu carinho.

À amiga e orientadora Dra. Suely Amaral Mello, mulher que milita pelos direitos da criança e por uma educação infantil propulsora de desenvolvimento máximo na infância... Professora que fez a diferença na minha formação educacional pelo exemplo e pela dedicação. A ela, meu respeito, minha admiração, minha amizade, meu amor fraterno.

À professora e amiga Dra. Stela Miller, pessoa que faz parte da minha história profissional e que contribuiu com paciência, generosidade e profissionalismo na elaboração da versão final da tese que ora concluo. A ela, o meu carinho, alegria e gratidão.

À professora Dra. Itacy Salgado Basso colaboradora sábia e carinhosa para o enriquecimento deste trabalho que ora concluo. A ela, minha profunda gratidão.

Aos meus alunos do Curso de pedagogia, aqueles de ontem e os de hoje, com os quais aprendi a compartilhar meus conhecimentos... e junto com os quais busco dar novos sentidos ao meu trabalho docente... A eles, minha dedicação profissional e minha amizade.

Aos professores Dra. Claudia Raimundo Reys, Dr. Dagoberto Buim Arena, Dra. Idânia Pena Grass, Dr. José Milton de Lima, Dra. Maria Aparecida Mello, Dra. Ordália Alves Almeida, por aceitarem fazer parte da minha trajetória acadêmica.

Às profissionais da Seção de Pós-Graduação da UNESP – Campus de Marília (SP)... Aline da Silva Ribeiro, Andréia Martins Tezza, Edna Aparecida Olian, Iara Marisa Prado Nunes e Márcia Mitsuko Arakaki, pela presteza e pela amizade.

À bibliotecária Maria Luzinete Euclides, pela presteza e pela contribuição na revisão das normas técnicas de apresentação, referência e citações neste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro que permitiu a conclusão dos meus estudos.

A todos que não mencionei, mas sabem a importância que tiveram na minha trajetória e que me fizeram melhor e mais apaixonada. Obrigada.



Onde houver rosas que eu saiba apreciá-las...
Onde houver vida que eu saiba cultivá-la...
Onde houver desejo que eu saiba multiplicá-lo...

para que haja perfume... no caminho,
para que haja sentimento, bem-querer, amizade,
amor, respeito, fé, esperança... na existência,
para que haja paixão, beleza, estudo... e deles
nasçam novas necessidades de conhecer... os
homens e o mundo.

(Vilajes di Andradi)



RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi refletir acerca das possibilidades e das necessidades de desenvolvimento da criança na faixa etária de três a seis anos face às exigências que são colocadas a ela ao ingressar no ensino fundamental (que envolve, por exemplo, o domínio paulatino da leitura, da escrita, da autonomia). Para atingir esse objetivo, percorri dois caminhos concomitantes: do ponto de vista teórico, busquei as regularidades de desenvolvimento infantil a partir das teses propostas pela Teoria Histórico-Cultural, de maneira a compreender as possibilidades desse desenvolvimento e refletir sobre os significados de infância e de criança emanados dessa teoria. Por outro lado, realizei um trabalho de observação de práticas pedagógicas na educação infantil na Rede Municipal de Marília (SP.) com a intenção de fazer uma leitura, dentre outras possíveis, acerca de como a educação infantil é compreendida e realizada frente às exigências do ensino fundamental. A partir desses trabalhos teórico e prático foi possível estabelecer algumas diretrizes pedagógicas com vistas a orientar o trabalho educativo na infância. Ao longo do trabalho de pesquisa tive por hipótese que a base de conhecimentos conquistada na educação infantil, se desenvolvida de forma adequada, respeitando necessidades e possibilidades de desenvolvimento da criança, pode responder às exigências em nível escolar e posteriores, sem promover uma escolarização antecipada e respeitando o direito da criança à infância. Os estudos e as análises empreendidas permitiram algumas conclusões: a criança tem sido concebida como um ser frágil e incapaz em comparação ao adulto, o que vem efetivando um conceito restrito de infância e de educação infantil e do papel da professora da infância. Por isso, a infância tem sido entendida como uma etapa preparatória para outras etapas da vida humana, justificando o papel repressor e controlador da professora no cotidiano educativo e assinalando a instituição educativa como lugar dos adultos que fazem pela criança e não um lugar de vivências e atividades infantis. Em contraponto a essas concepções de criança e de educação infantil, fui buscar na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos para um trabalho significativo na infância compreendida entre três e seis anos que concebe a criança com ilimitada capacidade de realizar aprendizagens, a infância como momento único e fundamental do processo de humanização e a professora como criadora de mediações entre a criança e a cultura e como parceira da criança nesse acesso à cultura social e historicamente acumulada.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Infância dos três aos seis anos. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The goal of this research is to discuss the possibilities and the needs of child development in the age group from three to six years in face of demands presented when entering elementary school (which involves, for instance, the increasing capacity of reading, writing, and also autonomy). To reach this goal, I took two complementary paths. In one hand, the point of view of theory provided the regularities of child development as it is proposed by Vygotsky and his followers. On the other hand, I developed 84 hours of observation of practices in the child education in a public institution dedicated to children from 0 to 6 years old in the city of Marília (SP.) in order to build an understanding, among others possible, concerning how child education is understood and organized in face of elementary school demands. From these two points of view -theory and practice- it was possible to establish some pedagogic guidelines in order to direct educational work for children. Along the research work I had for hypothesis that the base of knowledge conquered from 0 to 6 years old, if developed in an appropriate way, considering needs and possibilities of the child development, can answer to elementary school demands without promoting premature literacy and respecting the children's right to childhood. The studies and the analyses developed allow some conclusions: the child has been conceived as a fragile and unable human being when compared to adults, which contributes for a restricted concept of childhood, child education and children's teacher's role. Therefore, childhood has been understood as a preparatory stage for other stages in human life, justifying teacher's repressive role in daily educational and marking the educational institution as a place for adult that work for children and not a place for children and their activities. Opposing such conceptions I looked for guidelines to a significant work for children from 0 to 6 years old in Vygotsky's theory once it conceives children with unlimited possibilities of accomplishing knowledge, childhood as a unique and fundamental stage of the humanization process and teachers as producers of mediations between child and culture sharing the access to culture socially and historically accumulated.

Keywords: Child education. Vygotsky's theory.



LISTA DE SITUAÇÕES

Situação nº. 1	Folha 83	Item 2.2 "A chegada e a verificação de presenças"
Situação nº. 2	Folha 86	Item 2.2 "A chegada e a verificação de presenças"
Situação nº. 3	Folha 98	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 4	Folha 106	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 5	Folha 109	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 6	Folhas 113-114	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 7	Folha 116	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 8	Folha 120	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 9	Folha 123	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 10	Folhas 127-128	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 11	Folha 131	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 12	Folhas 134-135	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 13	Folha 137	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 14	Folha 144	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 15	Folha 144	Item 2.3.1 "Na sala"
Situação nº. 16	Folhas 151-152	Item 2.3.2 "Cuidados de Rotina (alimentação, higiene e descanso)"
Situação nº. 17	Folha 160	Item 2.3.2 "Cuidados de Rotina (alimentação, higiene e descanso)"
Situação nº. 18	Folha 161	Item 2.3.2 "Cuidados de Rotina (alimentação, higiene e descanso)"
Situação nº. 19	Folha 165	Item 2.3.2 "Cuidados de Rotina (alimentação, higiene e descanso)"
Situação nº. 20	Folha 166	Item 2.3.2 "Cuidados de Rotina (alimentação, higiene e descanso)"
Situação nº. 21	Folhas 179-180	Item 2.4 "As Experiências nos espaços externos da instituição"
Situação nº. 22	Folhas 183-184	Item 2.4 "As Experiências nos espaços externos da instituição"
Situação nº. 23	Folha 191	Item 2.4 "As Experiências nos espaços externos da instituição"
Situação nº. 24	Folhas 194-195	Item 2.4 "As Experiências nos espaços externos da instituição"
Situação nº. 25	Folha 196	Item 2.4 "As Experiências nos espaços externos da instituição"
Situação nº. 26	Folha 198	Item 2.4 "As Experiências nos espaços externos da instituição"
Situação nº. 27	Folha 209	Item 2.4 "As Experiências nos espaços externos da instituição"
Situação nº. 28	Folha 216	Item 2.4 "As Experiências nos espaços externos da instituição"
Situação nº. 29	Folhas 224-225	Item 2.5 "A saída"
Situação nº. 30	Folha 227	Item 2.5 "A saída"
Situação nº. 31	Folha 232	Item 2.6 "A organização do espaço físico e do tempo e a disponibilidade e o uso dos materiais"
Situação nº. 32	Folha 235	Item 2.6 "A organização do espaço físico e do tempo e a disponibilidade e o uso dos materiais"

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Parte I – INSTRUMENTO METODOLÓGICO, ESCOLA E CONCEITO DE INFÂNCIA	25
1.1. Opções metodológicas	26
1.2. A instituição infantil pesquisada	31
1.3. O conceito de infância	56
Parte II – PENSANDO A PRÁTICA A PARTIR DA TEORIA.....	68
2.1. Re-pensando o conceito de rotina	72
2.2. A chegada e a verificação de presenças	82
2.3. As experiências nos espaços internos da instituição	96
2.3.1 Na Sala	98
2.3.2 Cuidados de Rotina (alimentação, higiene e descanso)	151
2.4. As experiências nos espaços externos da instituição	178
2.5. A saída	224
2.6. A organização do espaço e do tempo e a disponibilidade e o uso dos materiais	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	264
ANEXOS	272
Anexo A	273
Anexo B	274
Anexo C	275
Anexo D	276



INTRODUÇÃO

Não é nada fácil ser criança numa sociedade com tanta desigualdade e pensada pelos adultos para os adultos. A concepção 'adultocêntrica' de mundo tem, de certa forma, colocado a infância num lugar sem importância na sociedade. A criança é vista muitas vezes como quem ainda não é. Como quem está para ser. Como um incômodo. Como uma 'bagagem' a ser carregada [...] para lá e para cá. (LEITE FILHO, 2001, p. 49).

Esta tese é resultado da minha atividade de pesquisa sobre a educação da infância, um modo de refletir sobre a educação e o desenvolvimento amplo das crianças entre três e seis anos de vida.

Desde 1997, minha orientadora, Dra. Suely Amaral Mello, algumas colegas (muitas das quais estão concluindo seus trabalhos de Mestrado e Doutorado) e eu, propusemo-nos a estudar fundamentos que pudessem orientar-nos sobre uma pedagogia da infância (infância, muitas vezes, desconsiderada e reduzida, outras vezes, desejada e refletida, sobretudo, uma infância historicamente conquistada). Esta intenção motivou reflexões sobre os nossos aprendizados e a nossa própria formação docente.

Temos tentado fazer uma relação entre a teoria estudada e a nossa prática como professoras, ampliando o nosso conceito de Homem, Criança, Infância, Educação, Aprendizagem,



Educador.¹ As reflexões sobre a prática pedagógica nos permitiram ver com novos olhos o que as crianças aprendem diariamente dentro e fora da instituição pública de educação infantil.²

Nosso grupo desde então se intitula: “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”. Ao longo desses estudos, nos dedicamos a entender os conhecimentos produzidos por Vigotski e colaboradores.³ Compreendemos que o conjunto da obra desses pesquisadores tem muito a nos ensinar e a nos encaminhar para uma profissionalização da nossa carreira docente. Refletimos, ainda, sobre pesquisas e práticas docentes que, de alguma forma, aproximam-se dos indicadores pedagógicos anunciados pela teoria histórico-cultural, entre elas Freire (1995); Edwards, Gandini e Forman (1999); Garcia e Leite Filho (2001); Dahlberg, Moss e Pence (2003).

Ao longo desses estudos, foi possível perceber que tais práticas pedagógicas contemporâneas concretizam teses do ideário de Vigotski e seus colaboradores – embora muitas vezes não haja por parte dos seus agentes uma intenção explícita em relação à teoria histórico-cultural. É o caso da construção pedagógica elaborada por educadores italianos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RABITTI, 1999; GANDINI; EDWARDS, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003; BONDIOLI, 2004), portugueses (LINO, 1998) e brasileiros (FREIRE, 1995; MONARCHA, 2001; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; REIS, 2002) que, ao assumirem e garantirem não só a atitude ativa da criança, mas

¹ Entendo por “educador”, as pessoas mais experientes envolvidas em diversas situações educativas com as crianças, dentro e fora do ambiente educativo. Na instituição de educação infantil, as crianças vivenciam relações e parcerias educativas, tendo nos adultos, principalmente, modelos de ações e atitudes positivas ou não. Sob este ponto de vista, a professora, como educadora, deve olhar, postar-se e agir de forma intencional e consciente. Esta é uma discussão que pretendo realizar ao longo do trabalho.

² Neste trabalho, utilizei a denominação “instituição de educação infantil” (ou “instituição educativa” ou “instituição infantil” ou “instituição dedicada à infância” ou ainda “instituição que se dedica à infância”) em lugar de “escola de educação infantil” por acreditar que, nos primeiros anos de vida, os lugares de educação coletiva e sistematizada devam ser estruturados para a criança viver sua infância e ampliar suas necessidades de conhecimento, em oposição a um ambiente que tenha aspecto de escola – cujos objetivos se voltam para a antecipação da escolarização formal. Defendo, portanto, a idéia de que a criança não esteja na instituição de educação infantil para ter aulas, o que significaria ser tratada como aluna e o que implicaria, como veremos ao longo da análise pretendida, ter sua infância reduzida, assim como seu direito à brincadeira, aos jogos, aos contatos e relacionamentos afetivos e comunicativos com seus pares e com os adultos, ao bem estar, ao afeto, à amizade. Destaco, no entanto, que, no contexto observado, tais espaços são denominados como “Escolas municipais de educação infantil” ou de modo abreviado “E.M.E.I.s”.

³ Dadas as diferentes maneiras de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) - Vigotsky, Vygotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destacamos que, neste trabalho, a forma usual será VIGOTSKI; salvo as referências bibliográficas que terão a grafia do texto original.

também, o acesso à cultura em experiências educativas que promovem a apropriação social dos bens culturais e a objetivação destes pela criança, concretizam teses da teoria histórico-cultural.

Em 2001, quando conclui minha dissertação de Mestrado,⁴ percebi que havia muito a construir e a pesquisar sobre a educação das crianças de zero a dez anos. Nasceu aí o desejo de aprofundar os estudos sobre a educação das crianças pequenas, a partir de uma aproximação cada vez maior com as reflexões da teoria histórico-cultural.

A teoria histórico-cultural, também conhecida por nós brasileiros como Escola de Vigotski, é produzida por estudiosos que procuram refletir sobre as condições por intermédio das quais o ser humano desenvolve-se além da sua natureza biológica. Estas proposições indicam em que consiste a influência destas condições e como, pela ação delas, o desenvolvimento cultural da criança sofre saltos qualitativos.⁵

Conforme destaca Duarte (1996), para a compreensão dessa teoria complexa é fundamental uma leitura aprofundada do conjunto dos estudos que a compõe com a intenção de entender os fundamentos filosóficos marxistas que a embasam. Nessa perspectiva, uma das preocupações deste trabalho é o resgate de elementos teóricos necessários para uma leitura significativa dessas proposições, destacando as suas implicações para a educação da infância.

Sob esta ótica, no curso de doutorado, dediquei-me aos estudos iniciados no mestrado com o objetivo de analisar a educação coletiva das crianças de três a seis anos. Com isso, procurei

⁴ Em 2001, concluí o Curso para obtenção do título de Mestre, com o trabalho intitulado: "Reconceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski", na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP – Câmpus de Marília, sob a orientação da Dra. Suely Amaral Mello. Neste trabalho, trouxe uma discussão sobre a importância das vivências dos três primeiros anos de vida no processo de humanização, refletindo, especificamente, sobre o papel do educador. Esta pesquisa de doutorado emerge como continuidade desse trabalho. Prossigo as sistematizações e reflexões sobre a educação infantil, enfatizando agora a faixa etária de três a seis anos.

⁵ Para teoria histórico-cultural, de um modo geral, o desenvolvimento cultural se caracteriza pela formação das qualidades especificamente humanas no sujeito, a partir da sua atividade, educação e condições concretas de vida. Esse desenvolvimento ultrapassa os limites do corpo orgânico e biológico do homem, formando o seu corpo inorgânico (MARX, 1989, 1999; DUARTE, 1993), ao elevar a patamares cada vez mais sofisticados a inteligência e a personalidade humanas. Discutirei mais profundamente essa tese ao longo deste trabalho.

repensar as idéias que o mundo globalizado reproduz sobre a criança, sua infância e a sua educação,⁶ cujo objetivo foi o de

- Refletir sobre as possibilidades e as necessidades de desenvolvimento da criança na faixa etária de três a seis anos face às exigências que são colocadas a ela ao ingressar no ensino fundamental.

O primeiro passo desta pesquisa foi realizar um levantamento bibliográfico sobre os estudos produzidos sobre a infância e sua educação nos dias de hoje. A partir deste, verifiquei que, nos últimos trinta anos, houve um aumento considerável do processo de investigações práticas e teóricas nesta área (ROCHA; SILVA FILHO; STENZEL, 2001; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Esse levantamento deu-me, também, uma visão panorâmica acerca da pesquisa sobre a infância no Brasil. Vários são os subsídios teóricos que fundamentam os estudos encontrados. No entanto, poucos deles têm como embasamento os fundamentos da teoria histórico-cultural.⁷

Dos dados coletados nessa pesquisa bibliográfica, ficou evidente que, tanto no Brasil quanto em outros países, surge um novo conceito de infância, de criança e do que é ser professora⁸ (GHIRALDELLI JR., 1996; CAVALCANTI, 1997; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RABITTI, 1999; GARCIA; LEITE FILHO, 2001; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003;

⁶ Cf. Dahlberg, Moss e Pence (2003), que ao tratarem do problema da qualidade na educação da primeira infância, trazem como contribuição ao leitor um ponto de vista sobre a educação institucionalizada sob a perspectiva da pós-modernidade, do poder e da ética. Sugiro, também, o confronto com as idéias de Garcia e Leite Filho (2001) que "Em defesa da educação infantil", revelam a relação entre globalização e infância; e de Ghiraldelli Júnior (1996), em "Infância, Educação e Neoliberalismo", que em conjunto com outros autores, vem contribuir para uma leitura sobre infância, neoliberalismo e globalização.

⁷ Cf. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação Infantil: Bibliografia Anotada*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995; ROCHA, E. A. C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999, Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999; CRUESP BIBLIOTECAS. Unibibli: busca unificada e simultânea nos catálogos bibliográficos: ATHENA - UNESP; ACERVUS - UNICAMP e DEDALUS - USP. Disponível em: <www.cruesp.sp.gov.br/biblioteca>. Acesso em: agos. 2002.

⁸ Utilizo no trabalho as referências professora ou professoras para abranger os gêneros feminino e masculino na reflexão de um modo geral, salvo as citações e referências bibliográficas. Utilizo o gênero feminino, dada a predominância de mulheres na área, especificamente, para contemplar a realidade educativa investigada, uma vez que, na instituição, objeto desta pesquisa, todas as professoras observadas são do sexo feminino.



DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A idéia da infância manifesta-se como uma etapa específica no processo de humanização. Emerge a criança como um ser capaz de aprender e de expressar-se de diferentes formas, desde o seu nascimento. Sob este ponto de vista, a criança é capaz de aprender porque é capaz de perceber os significados compartilhados socialmente e atribuir sentidos a eles. Ela aprende ao estabelecer relações com o mundo de forma diferente do que faz o adulto. 'A professora, como parceira de vivências (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RABITTI, 1999), age de maneira intencional, organizando espaços, tempos, relações e atividades para promover situações de aprendizagens voltadas à formação harmônica da inteligência e da personalidade de cada criança. Ela é a mediadora, a criadora de mediações entre a criança e a cultura (LEONTIEV, 1978a,b, 1988; DAVIDOV, 1988, 1995; TALÍZINA, 1988; VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).

No contexto da pesquisa, a literatura mostrou, também, um avanço das políticas públicas em relação à oferta de vagas para crianças pequenas na educação coletiva institucionalizada (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001; GARCIA; LEITE FILHO, 2001), desde o início da luta da classe trabalhadora por creches, com a saída das mães para o trabalho nas indústrias e no comércio, embora esse número de vagas disponíveis seja, ainda, insuficiente.

Além disso, tais pesquisas relevam que, na sociedade capitalista, as idéias dominantes sobre o modo de conceber a criança, a infância e sua educação denotam uma criança frágil, padronizada e individualista, e a professora como substituta dos pais e executora de ações, cujos sentidos servem para a perpetuação da ideologia dominante (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesse contexto, as instituições de educação infantil constituem-se ora como lares substitutivos, ora produtoras de resultados determinados pelo mundo globalizado e quase sempre como negócio rentável.

Desse levantamento bibliográfico, também é possível apontar que, especialmente a partir das últimas décadas, o foco das discussões amplia-se para a garantia dos direitos e das necessidades de conhecimento e desenvolvimento da criança pequena. Estas reflexões indicam que a instituição de

educação infantil deve constituir-se como um ambiente coletivo extra-domiciliar de cuidado e educação das crianças pequenas (BONDIOLI, 2004). Assim concebida, ela pode garantir o desenvolvimento cultural e bem-estar dos pequenos, considerando seus direitos e necessidades (MUKHINA, 1996).

Emerge desse pressuposto o que se denomina “pedagogia da infância”, relacionada aos estudos práticos e teóricos sobre a educação das crianças pequenas em sua especificidade, do ponto de vista da sua inteireza e completude. Refiro-me ao conjunto de conhecimentos produzidos cientificamente a partir de um novo olhar à criança como alguém capaz de aprender desde que nasce, aos seus direitos e necessidades de conhecimento e de desenvolvimento.

Ao mesmo tempo em que essa ciência se constrói, no mundo tecnológico e globalizado surgem novas expectativas sobre a mão-de-obra trabalhadora. Cada vez mais, a qualificação e a competitividade são mais exigidas. Neste contexto, a expectativa dos pais e das professoras sobre como deve ser a criança e a sua educação também muda. Eles esperam que, desde muito pequena, a criança seja preparada para disputar uma vaga no mundo do trabalho. Com esta expectativa, a instituição educacional na infância assume um caráter propedêutico. Nela, a criança aprende, cada vez mais cedo, normas e conhecimentos considerados fundamentais ao seu sucesso na vida e na instituição educativa.

Considerando-se que tais expectativas dirigem modos de se conceber a criança e a sua educação, esta é a questão que norteia este trabalho:

- A instituição de educação infantil pode garantir o direito à infância e as necessidades de desenvolvimento das crianças entre três e seis anos, e ao mesmo tempo formar uma base de conhecimentos orientadora de novos aprendizados previstos para acontecer na idade escolar?

Para responder a essa questão, observei uma instituição pública de educação infantil onde coletei dados que me possibilitaram estabelecer uma relação com a teoria estudada. Com esta

intenção, além do trabalho bibliográfico, as observações da prática pedagógica e as conversas informais com as professoras e com o pessoal da direção foram fundamentais para perceber as ações e atitudes das crianças, professoras e demais educadores. Procurei detectar o modo como entendem a educação da infância e sua importância no desenvolvimento cultural do sujeito, principalmente por meio da forma como organizam o espaço, o tempo e os materiais, das atitudes dos educadores com as crianças e da atitude que estas assumem. Assim, a observação de uma instituição pública da Rede Municipal de Educação Infantil de Marília (SP.) contribuiu para analisar vivências educativas das crianças de três a seis anos e compreender se elas motivam ou dificultam o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas na infância dos três aos seis anos. Nessa análise da prática, vi um hiato entre uma nova prática pedagógica que se anuncia e a velha que se concretiza.

No processo de realização deste trabalho, ficou evidente, para mim, que a infância dos três aos seis anos é um momento único e fundamental no processo de humanização de cada pessoa, uma vez que os aprendizados adquiridos nesse momento da vida da criança formam a base para novos conhecimentos na idade escolar. Não se trata, pois, de antecipar a escolarização das crianças e negar a infância. Ao contrário, a infância do zero aos seis deve ser reconhecida como um momento em que a criança pode avançar no seu desenvolvimento e apropriar-se de novas necessidades essenciais para novas aprendizagens. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), “não mais se refere à educação pré-primária, como determinava a LDB de 1961 (LEI 4.024/61), nem à pré-escola, como aparecia na LDB de 1971 (reforma do ensino – Lei 5.692/71)”, mas sim à educação infantil (GARCIA; LEITE FILHO, 2001, p. 38). Este tratamento é significativo para todos os que defendem a educação das crianças de zero a seis anos,⁹ considerando a sua função essencial no

⁹ Embora seja possível perceber esse tratamento significativo na Constituição Brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Resolução no. 3 de agosto de 2005 (publicada no Diário Oficial da União de 08 de agosto de 2005, seção I, p. 27) promulga “a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade” e “a organização do ensino fundamental para 9 (nove) anos”, o que define legalmente a antecipação da escolaridade formal e a diminuição da duração da educação infantil. De acordo com a resolução, a educação infantil é prevista até os 5 anos de idade (até 3 anos de idade, creche, e, entre 4 e 5 anos, pré-escola) e o ensino fundamental contemplará os anos iniciais (de 6 a 10 anos) e anos finais (de 11 a 14 anos de idade). Para os militantes da educação infantil e para as crianças pequenas, essa resolução apresenta-se como um retrocesso no percurso de conquistas historicamente acumuladas pela infância, no Brasil.

desenvolvimento máximo das crianças pequenas, sem assumir a escolarização precoce e a diminuição da infância. Nos termos de Garcia e Leite Filho (2001, p. 39), uma educação infantil que antecipa a escolarização “[...] tem como função primordial preparar as crianças para terem sucesso nas primeiras séries do ensino fundamental, mais especificamente para não fracassarem na alfabetização”, negando a elas seus direitos e impedindo-as de serem sujeitos nas brincadeiras, jogos, atividades individuais e coletivas na instituição de educação infantil. Deste ponto de vista, refleti sobre a atuação da professora na instituição educativa, bem como tracei alguns indicadores pedagógicos para a atividade educativa intencional, a partir da teoria estudada.

Do ponto de vista legal, o conceito de educação na infância amplia-se. O mesmo acontece a partir das pesquisas atuais e da teoria histórico-cultural que passa a ser estudada a partir dos anos de 1980 no Brasil. A infância é considerada como um momento da vida em que a criança aprende e se desenvolve de modo diferente do adulto, mas já é capaz de estabelecer relações com o mundo e com os outros, processo em que forma seus sentimentos, memória, atenção, percepção, linguagem, pensamento, imaginação, além de apropriar-se da função simbólica da consciência, de atitudes de autonomia, solidariedade, valores, auto-estima, auto-imagem, autoconsciência e constitui-se como ser humano.

As capacidades e habilidades¹⁰ formadas na infância compreendida entre três e seis anos são internalizações essenciais para todo o desenvolvimento humano e, de forma particular, para a idade escolar, de acordo com a teoria que fundamenta esta pesquisa.¹¹ Segundo Vigotskii (1988), a

¹⁰ Uso neste trabalho os termos *capacidades*, *qualidades*, *habilidades* e *aptidões* humanas para designar os processos psíquicos relativos à atenção, à memória, à percepção, às diversas formas de pensamento, às emoções, à imaginação, às formas de linguagem, ao desenho, à leitura, entre outras. Tais processos são apropriados pelo sujeito no seu processo de humanização, dadas as condições concretas de vida, de educação e de atividade

¹¹ De acordo com a teoria histórico-cultural, os seis primeiros anos de vida caracterizam-se por especificidades do desenvolvimento infantil. Nestes anos, o mundo se abre para a criança e seu interesse de conhecimento gira entre o mundo dos objetos e o mundo das pessoas. Vigotski e seus colaboradores apontam três momentos que marcam a apropriação de novos interesses de conhecimento pelas crianças pequenas. São eles: o primeiro ano de vida abrange principalmente a comunicação emocional da criança com os adultos que a cercam; a primeira infância (de um a três) momento em que a criança dirige sua atenção e atividade para o mundo dos objetos, tendo o adulto como fonte de conhecimentos sobre eles; e, idade pré-escolar (de três a seis/sete anos), momento em que a criança, almejando realizar as mesmas ações dos adultos, mas não tendo condições de realizá-las, se expressa a partir do faz-de-conta e mais amplamente pela brincadeira como a atividade por meio da qual ela mais aprende e se desenvolve. Ao longo do trabalho, faço uma análise mais aprofundada sobre essa periodização do desenvolvimento infantil (ELKONIN, 1987; MUKHINA, 1996), entretanto, é

partir dos sete anos, a atividade de estudo passa a ser aos poucos a forma predominante de relação da criança com o mundo, mediante a qual a criança se desenvolve em patamares mais elevados. É importante, porém, salientar que a teoria não apregoa que a criança deixa de ser criança a partir dos sete anos, prescindindo do brincar, do faz-de-conta, do desenho, dos jogos de movimento e de regras, dos relacionamentos afetivos como suas formas de expressão, mas que a criança, ao longo de sua vida, aprende novos interesses de conhecimento e amplia o seu modo de pensar e de agir ao aprender novas ações mentais essenciais na formação de uma nova atividade principal.

Isso significa que, ao lado dessa atividade principal (norteadora das principais mudanças no desenvolvimento da consciência infantil), estarão outras atividades também relevantes no processo de formação cultural na infância. Com essa compreensão e defendendo a concepção de que a educação infantil deva ser intencional e garantir os direitos da criança de zero a dez anos, é essencial ressaltar a importância da instituição educacional tomar como uma das suas tarefas principais a ampliação das necessidades de conhecimento e das formas de expressão na infância, em lugar de priorizar algumas formas de expressão em detrimento de outras, o que vem acontecendo de maneira acentuada na educação infantil sistematizada preocupada em antecipar a escolarização formal das crianças desde que são bem pequenas.

Davídov (1988), ampliando a discussão sobre a importância da atividade lúdica no desenvolvimento amplo na infância – aqui compreendida até por volta dos dez/doze anos –, explicita com propriedade a idéia de que as atividades principais em momentos distintos do processo de humanização formam uma base orientadora de novos aprendizados e que, neste sentido, a atividade lúdica possibilita as conquistas psíquicas necessárias para novos aprendizados na infância a partir dos sete anos e, ao lado de novos aprendizados, continua a ser uma forma de expressão e de relação da criança com o mundo. Segundo o autor,

importante destacar que, com a teoria histórico-cultural, entendo os primeiros seis anos de vida como um momento da infância que não se caracteriza como um período de pré-escolarização.

[...] distintos tipos de atividade reprodutiva não podem se formar em uma sequência arbitrária. Assim, a autêntica atividade de trabalho se pode formar só sobre a base da [atividade] lúdica e da [atividade] de estudo; esta unicamente sobre a base da lúdica, porque o estudo está dirigido, em particular, à assimilação de abstrações e generalizações que pressupõem a presença na criança da imaginação e da função simbólica as quais se constituem, precisamente, no jogo. [...]

Desta forma, sobre a base da atividade lúdica, na criança constitui-se uma série de neoformações psicológicas. Trata-se antes de tudo da imaginação e da função simbólica da consciência, que lhe permitem transferir em suas ações as propriedades de umas coisas por outras, substituir um objeto por outro. Logo, na criança, surge a orientação para o sentido geral e o caráter das relações humanas. [...]

No geral, no final da idade pré-escolar se forma na criança a aspiração à atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui a premissa fundamental [...] para a aprendizagem escolar. (DAVIDOV, 1988, p. 75; 81-82, tradução nossa).

Essas afirmações ratificam a necessidade de um enfoque atento às especificidades dos aprendizados conquistados na infância e de sua importância no processo em que a criança amplia suas possibilidades de compreensão da realidade e de expressão. Neste sentido, é essencial refletir sobre a particularidade dos processos de ensino intencional e conscientemente organizado na infância, salientando a atividade lúdica como norteadora de apropriações propulsoras de um amplo desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida.

Sob este ponto de vista, um elemento para re-significar a educação das crianças pequenas é o amparo legal que lhes é anunciado em termos de direitos sociais, culturais e educacionais como em nenhum outro momento da história brasileira, verificado na Constituição Brasileira de 1988. As proposições legais desta Lei expressas, posteriormente, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069 de 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394 de 1996), declaram que a educação é um direito da criança (BRASIL, 1990; 1996a). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, Art. 29 (BRASIL, 1996a) e também como está explicitado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), o cuidado e a educação das crianças pequenas constituem um todo único no seu desenvolvimento integral. Essa Lei anuncia que a educação de zero a seis anos é parte da educação básica e um direito da criança.

Dessa forma, a criança constitui-se um **sujeito de direitos**:¹² referindo-se a uma educação iniciada a partir do seu nascimento, motivadora de aprendizagens que constituirão as bases do seu processo de humanização. Conforme afirma Quinteiro (2002, p. 42),

[...] as crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos, porém constata-se a **falta de sentido da escola** e de suas aprendizagens. Elas desejam e querem construir uma escola para brincar, higiênica, bem pintada e colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade desta vir a ser o espaço da infância. (grifos da autora).

Do ponto de vista pedagógico, a prática educativa observada demonstra – como deverá ficar claro na discussão dos dados colhidos na pesquisa de campo – que o direito da criança à satisfação de suas necessidades de conhecimento e ampliação de suas possibilidades e interesses cognoscitivos não é garantido. Uma vez que a criança não é concebida como um sujeito de direitos e capaz de aprender, não há porque se constituírem espaços e momentos coletivos e intencionais de educação, mas apenas lugares de antecipação da escolaridade onde se privilegiam os resultados alcançados pelas crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesta perspectiva, a instituição de educação infantil torna-se lugar de preparação para o ensino fundamental.

No Brasil e em outros países, experiências educativas concretizam uma nova identidade de instituição educativa na infância ao garantir os direitos sociais, culturais e políticos da criança.¹³ Ao perceberem as necessidades de conhecimento das crianças, essas práticas pedagógicas procuram promover e satisfazer os interesses e direitos infantis, por meio de uma organização intencional do tempo, do espaço, das relações e das atividades. Essas experiências provocam reflexões sobre a efetivação de uma “pedagogia para a infância” (ROCHA, 1999) pautada naquilo que as crianças fazem, expressam e vivem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003), ou seja, na objetivação da cultura de que se apropriam pela atividade

¹² Tomo essa expressão de Prado (2002, p. 100), segundo a qual a criança tem necessidades e direitos próprios. Direito à infância. Direito à vida. Direito à brincadeira. Direito ao conhecimento, à sensibilidade, às emoções, à humanização.

¹³ Entre outras, podemos citar, a título de exemplificação, a experiência italiana de educação infantil (ROSEMBERG; CAMPOS, 1998; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RABITTI, 1999; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; BONDIOLI, 2004) e algumas brasileiras (FREIRE, 1995; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1997; GARCIA; LEITE FILHO, 2001; MONARCHA, 2001; OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2002).

infantil (LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996). Nesta visão, a atividade educativa fundamenta-se na atitude ativa e consciente da professora e na mesma atitude protagonista da criança.

Ao longo deste trabalho, lanço mão de experiências pedagógicas como essas que contribuem para repensar a educação da infância e o papel da própria criança “no interior das relações sociais” (PRADO, 2002) em que estabelece múltiplas relações com seus pares ao criar, inventar e expressar-se (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RABITTI, 1999; GANDINI; EDWARDS; 2002; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003). Essas experiências afirmam a importância da educação nos primeiros anos de vida e do papel ativo da criança em seu processo de desenvolvimento defendida pela teoria histórico-cultural (ZAPORÓZHETS, 1987; MUKHINA, 1996).

Com base na teoria desenvolvida por Vigotski e colaboradores e no conjunto de saberes específicos sobre práticas pedagógicas que concretizam, de forma intencional ou não, diretrizes da teoria histórico-cultural para a educação infantil (FREIRE, 1995; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003; BONDIOLI, 2004; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), creio ser possível articular as aprendizagens dos três aos seis anos de vida com as exigências da educação escolar, sem lançar mão da antecipação da escolarização formal que nega a própria infância. No processo de humanização, a instituição de educação infantil assumiria, assim, um papel fundamental no processo geral de desenvolvimento humano, e as vivências da educação infantil poderiam garantir os direitos, as necessidades infantis e as expectativas sociais das crianças.

Vale acrescentar que isso implica que a instituição de educação infantil, na figura dos seus agentes (crianças, pais, professoras, dirigentes e coordenadores pedagógicos), elabore e concretize suas intenções pedagógicas de maneira colaborativa, democrática e refletida. Para isso, o projeto político-pedagógico será um elemento essencial em cada instituição educativa como uma complexa hipótese de trabalho a ser concretizada no cotidiano educacional, como resultado da reflexão dos envolvidos, ultrapassando a sua dimensão hipotética ao ser efetivamente desenvolvido com a participação de todos os sujeitos da instituição dedicada à infância.

No conjunto das reflexões e estudos realizados nesta pesquisa, procuro, desse modo, as respostas para a questão norteadora deste estudo. Tento afirmar minha hipótese de trabalho segundo a qual a educação infantil desenvolvida de forma adequada – intencional e democrática – pode vir a motivar a formação de uma base de conhecimentos que fundamentará o processo de educação escolar, no mesmo processo em que respeita as necessidades e as possibilidades de desenvolvimento da criança pequena, sem promover uma escolarização antecipada.

Nessa perspectiva, a pesquisa configura-se como análise qualitativa teórico-prática. Para apresentá-la, organizei-a em duas partes.

Na primeira parte, “INSTRUMENTO METODOLÓGICO, INSTITUIÇÃO E CONCEITO DE INFÂNCIA”, reflito sobre minhas opções metodológicas, dando ênfase ao instrumento de coleta de dados escolhido e aos dados que caracterizam a instituição infantil observada. Ainda nesta parte, realizo uma discussão sobre o conceito de infância que norteia a prática pedagógica, resultado da história da sociedade contemporânea.

Na segunda parte da tese, “PENSANDO A PRÁTICA A PARTIR DA TEORIA”, analiso os dados, coletados nas observações, à luz da teoria histórico-cultural. Para essa discussão, utilizo as seguintes categorias de análise:

- concepção de desenvolvimento,
- criança,
- infância,
- educação,
- aprendizagem,
- atividade.

A escolha destas categorias deu-se pela própria natureza qualitativa do estudo empreendido nesta pesquisa, visto que uma reflexão sobre a educação infantil exige tomada de consciência sobre as concepções que fundamentam a prática pedagógica e orientam as atitudes e

ações das professoras e dos educadores, de um modo geral. Nesse sentido, a discussão dos dados obtidos na pesquisa de campo é realizada considerando esses conceitos como essenciais para analisar a prática, uma vez que são os princípios que a norteiam.

Com essa perspectiva de análise, busquei, na organização da rotina da instituição pesquisada, o que provoca e o que inibe a atividade e, portanto, a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento da criança. Tal estruturação da rotina serviu de base para a estruturação da segunda parte do trabalho:

- O momento de chegada das crianças na instituição e a verificação de presenças;
- As experiências nos espaços internos da instituição (na sala e durante os cuidados de rotina de sono, alimentação e higiene);
- As vivências nos espaços externos;
- O momento da saída.

Além disso, teço reflexões sobre a organização do espaço e do tempo, e a disponibilidade e o uso dos materiais, por entender que o modo como o ambiente educativo é planejado e estruturado motiva ou cerceia as possibilidades de atividade e de aprendizagens das crianças.

Em cada um desses momentos de discussão, ao mesmo tempo em que analiso os dados obtidos com a teoria estudada, organizo indicadores pedagógicos para orientar novas práticas educativas, ao considerar as possibilidades e os direitos de desenvolvimento das crianças.

Minha intenção não é estabelecer regras ou procedimentos. Desejo sim, exercitar a percepção das atividades, relacionamentos e interações sociais que melhor permitam que as crianças apropriem-se e expressem seus conhecimentos, construam e expressem o reconhecimento de si mesmas e dos que a rodeiam, como pessoas com identidade e direitos. A partir desse processo, que dá corpo à tese, apresento as considerações finais, a conclusão, as referências e os anexos.

PARTE I

INSTRUMENTO METODOLÓGICO, INSTITUIÇÃO E

CONCEITO DE INFÂNCIA

Creio que seria oportuno salientar a importância do diário, como instrumento de reflexão constante da prática do professor. Através dessa reflexão diária ele avalia e planeja sua prática. (FREIRE, 1995, p. 77).

Nesta primeira parte da tese, apresento minhas opções metodológicas e esclareço o porquê da escolha da **observação** como instrumento de coleta de dados utilizado para análise da prática pedagógica.

A seguir, faço algumas considerações sobre a instituição de educação infantil observada do ponto de vista da sua estrutura, da organização do tempo, do espaço e dos materiais e dos seus profissionais. Neste momento, destaco informações obtidas junto à diretoria da instituição e da Secretaria Municipal de Educação.

Uma vez que os nossos conceitos sobre as pessoas e objetos norteiam nossas ações e atitudes em relações a eles, discuto, também, o conceito de infância (ou os conceitos de infância) que parece nortear a prática pedagógica observada. Ao mesmo tempo, procuro apresentar novos olhares à criança, à infância e à educação infantil.



1.1 Opções metodológicas

Apesar de a infância ter sido uma das mais belas invenções da modernidade, na sociedade contemporânea a criança 'é sempre vista de cima', sendo ela, desse modo, hostil à idéia de infância. Entretanto, é reconfortante e mesmo animador perceber que as crianças não são. (QUINTEIRO, 2002, p. 42, grifos da autora).

Aqui, justifico a utilização da **observação** como instrumento metodológico para coletar os dados analisados neste estudo e, também, apresento os sujeitos desta pesquisa.

Ao considerar as contribuições da psicologia para a teoria pedagógica, busquei na psicologia histórico-cultural um procedimento para a investigação prática desta pesquisa. A escolha do instrumento deu-se pela sua própria caracterização. De acordo com Mukhina (1996), a observação, como processo perceptivo, possibilita a coleta de dados sobre as experiências vivenciadas no âmbito da instituição de modo que crianças, professoras e outros profissionais demonstrem o que fazem e como agem em diferentes situações educativas.

Para a autora, "as observações podem ser **universais** ou **seletivas**" (MUKHINA, 1996, p. 15, grifos da autora). Se por um lado, a universal contribui para coletar dados sobre vários aspectos da conduta infantil e das pessoas que se relacionam com ela, por outro lado, a seletiva permite focar determinado aspecto da conduta. Dada essa caracterização, escolhi a observação universal para perceber falas, atitudes e ações das crianças e dos adultos da instituição pesquisada.

Conforme afirma Quinteiro (2002, p. 22, grifos da autora),

os saberes constituídos **sobre** a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de **criança sem infância** e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que freqüentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? [...].

De acordo com essas proposições, é possível inferir que repensar a infância, a criança e a sua educação implicam um olhar atento acerca da cultura produzida **sobre a e pela** criança pequena.

Com a perspectiva de dirigir novos olhares à criança com desejos, necessidades e direitos, observei a prática pedagógica para verificar como as atitudes e as ações das pessoas traduzem suas concepções manifestadas por gestos, olhares, afetos e tarefas propostas, essencialmente no que tange à educação dos três aos seis anos de vida. A observação possibilitou a percepção de vivências pedagógicas nas quais adultos e crianças relacionam-se e partilham experiências, assumindo diferentes atitudes frente a elas. Portanto, o processo de coleta de dados ajudou-me a responder questões relacionadas ao problema norteador da pesquisa, na medida em que atribuí sentidos à prática pedagógica no que se refere:

1. à percepção do espaço educativo (Ele é um elemento educador? Qual(is) o(s) ambiente(s) mais importante(s) na concepção dos educadores?),
2. aos materiais (Eles são diversificados? São acessíveis às crianças? Elas os utilizam? Em que momentos?),
3. às atividades desenvolvidas pelas crianças (As crianças jogam [faz-de-conta, jogos de construção], brincam, desenham, fazem colagens, modelagem, escrevem, lêem? O que de fato as crianças fazem?),
4. ao papel assumido pelas professoras (Quais as atitudes e ações reais das professoras? Quais os conceitos de criança, de educação, de aprendizagem, de atividade implícitos em suas ações pedagógicas?),
5. ao papel que assumem os outros profissionais que ali trabalham (como se relacionam com as crianças?).

Com esses questionamentos, realizei o trabalho de investigação prática que norteia este estudo. As observações aconteceram nos anos de 2002 e 2003. No processo de coleta de dados, percebi que as observações realizadas no ano de 2002 não davam conta de abranger a idade de três a

séis anos, pois envolviam as turmas de quatro (pré I), cinco (pré II) e seis anos (pré III). Então, no ano seguinte, voltei à instituição para observar uma turma de três anos (maternal) e fechar o ciclo de coleta de dados. Nesta volta à instituição, a diretora autorizou somente três sessões de observação.

As turmas observadas foram indicadas pela direção da instituição. Nelas, fiz um total de oitenta e quatro horas de observação, além de momentos de conversas informais com as professoras, a diretora e a auxiliar de direção.

Além das crianças, observei as professoras que trabalham com elas. Quatro professoras, na faixa etária entre 20 e 30 anos e com curso de graduação em Pedagogia. A professora das crianças de cinco anos concluiu o mestrado em educação.

Os outros profissionais, entre merendeiras, atendentes de creche, diretora, auxiliar de direção e de serviços gerais, eram do sexo feminino, com exceção de dois auxiliares de serviços gerais e dos vigias noturnos.

Registrei os dados observados fora do local da investigação, para não interferir na espontaneidade das crianças e professoras em suas vivências cotidianas. Tais registros foram feitos (apoiados na memória e nas minhas percepções como pesquisadora) imediatamente após as observações.

Além de possibilitarem um conhecimento da realidade de uma instituição pública de educação infantil, as observações me aproximaram das crianças, das professoras, dos demais profissionais da instituição investigada – todos sujeitos desta pesquisa.

O roteiro de observação foi organizado a partir de alguns temas direcionadores para obter os dados necessários à investigação (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003), uma vez que esses elementos concretizam a prática docente. Tentei perceber se se constituem ou não como fontes de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento infantis:

- **Espaço:** área interna da instituição (refeitório, sanitários, salas); salas: disposição de móveis e demais materiais, exposição de trabalhos realizados, o que pode ser visualizado nas paredes;

área externa: parque (gramado, areia, túneis, casinha de bonecas, aparelhos recreativos¹⁴) e outros ambientes (quadra coberta, quiosque, caramanchão¹⁵).

- **Materiais:** Os materiais disponíveis nas salas, na biblioteca, na sala de vídeo e na área externa: cuidado, diversidade e acesso às crianças em diferentes momentos do dia-a-dia na instituição; tipo (giz de cera, lápis – preto e de cor, canetas hidrocor, pincéis, sucatas – caixas, latas, tampas e outros, brinquedos industrializados).
- **Atividades:** Que tipo de jogos as crianças realizam; se as professoras demonstram modos de ação com esses jogos e outros objetos; se as crianças desenham como uma forma de expressão; de que forma elas se envolvem com a linguagem escrita; se há oportunidade das crianças se comunicarem e de se movimentarem pelos espaços da instituição.
- **Pessoal:** Professoras e outros profissionais – como se relacionam com as crianças (fala, tom da voz, mensagem transmitida), se esses profissionais se mostram conscientes e intencionais nos atos educativos e qual a atitude deles em relação aos pais.
- **Rotina:** A organização do dia: momentos de entrada e saída das crianças; de refeições, descanso e higiene pessoal; uso de espaços fechados e abertos; atividades livres para expressão e brincadeiras; atividades programadas.
- **Criança:** O conceito de criança que fundamenta a prática educativa e a estruturação física e organizacional da instituição pesquisada; o papel que as crianças assumem no processo de aprendizagem.

Tendo por base estes temas direcionadores, observei a prática educativa e extrai os dados que analiso, principalmente, na segunda parte deste trabalho.

¹⁴ Os aparelhos recreativos são brinquedos disponíveis no parque, tais como balanço, trepa-trepa, gangorra, escorregador, vai-e-vem, roda. Em virtude dos rodízios das turmas nos diferentes ambientes da instituição e para que não haja coincidência de duas turmas num mesmo espaço, os dirigentes da instituição optaram por denominar esses brinquedos como aparelhos recreativos, distinguindo espaços utilizados por turmas diferenciadas em tempos distintos. Por isso, vemos na representação da rotina das turmas observadas as seguintes denominações: aparelhos recreativos I, II e III (Cf. Anexos A, B, C e D).

¹⁵ O caramanchão é um lugar coberto e aberto existente na área externa da instituição. Nele, há duas mesas com bancos de concreto e uma lousa. As observações demonstraram que, na maior parte do tempo, esse lugar é utilizado para realizar os mesmos treinos de escrita feitos na sala, principalmente quando ocupados pelas crianças de cinco e seis anos.

Os dados coletados na pesquisa de campo foram organizados na forma de situações educativas. Tais situações retratam as vivências educativas observadas nos diferentes momentos da rotina organizada pela instituição investigada, contemplando os momentos de chegada das crianças ao espaço educativo, a ida ao parque, a permanência em sala, os encontros para os cuidados de rotina, os ritos que antecipam a saída das crianças do ambiente institucional.

Apresento essas situações numa seqüência numérica, sem seguir a ordem temporal dos acontecimentos observados, organizando-as na perspectiva de constituir os momentos da rotina diária das crianças que engloba a chegada, os momentos em áreas internas (sala, por exemplo) e externos (parque), os momentos de alimentação e higiene e o momento de preparação para a saída. Nesta organização, destaco a data da observação, a idade das crianças e o número de sujeitos presentes na ocasião da pesquisa de campo.

Esses dados obtidos na pesquisa de campo são analisados à luz da teoria histórico-cultural, a partir das seguintes categorias de análise: concepção de desenvolvimento, de criança, de infância, de educação, de aprendizagem e de atividade.

Em síntese, explicitarei por que escolhi a observação como instrumento para a coleta dos dados analisados nesta pesquisa. Optei por esse instrumento para, além de ouvir a “voz” das professoras e outros profissionais (muitas vezes, concretizada no modo como organizam os tempos, os espaços e as atividades pedagógicas), ouvir também as crianças, suas expressões, desejos e necessidades. Por intermédio desta escuta, pude perceber atitudes e ações pedagógicas denotativas do sentido que a instituição educativa pesquisada atribui à criança, sua infância e sua educação, conforme tentarei explicitar ao longo deste trabalho.

Além disso, apresentei os indicadores temáticos que guiaram as minhas observações no decorrer da investigação prática.

Na seqüência, discuto os dados obtidos junto à diretoria da instituição e à Secretaria de Educação de Marília. Os dados tratam da história da educação infantil em Marília e da história da

instituição observada. Numa primeira visita, conheci a estrutura organizativa dessa instituição. Verifiquei como sua estrutura física revela, por meio da arquitetura do espaço educativo, os seus objetivos e interesses pedagógicos. Para discutir esses dados, lanço mão dos estudos realizados por Mukhina (1996), Gariboldi (2003) e Falk (2004).

1.2 A instituição infantil pesquisada

[...] 'gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades'. (SNYDERS, 1993, p. 29 apud QUINTEIRO, 2002, p. 43, grifos do autor).

Na reflexão anterior, justifiquei a minha opção por ter utilizado a observação como instrumento de coleta de dados. Este instrumento permitiu-me extrair significados da prática pedagógica e constituir os elementos necessários para uma análise da educação infantil do ponto de vista histórico-cultural. Fiz, também, uma breve descrição sobre os sujeitos da pesquisa e sobre o roteiro de observação utilizado na investigação de campo, bem como sobre as categorias de análise dos dados que derem origem às situações observadas e analisadas nesta pesquisa.

Na seqüência, apresento uma discussão dos dados coletados sejam aqueles obtidos junto à direção da instituição pesquisada e à Secretaria Municipal de Educação, sejam os dados que revelam a minha percepção nas observações. Ao trazê-los, reflito sobre os atos de poder, de controle e de disciplina observados nas relações humanas, na estrutura e na organização do tempo e do espaço da instituição.

O interesse por observar uma instituição entre as demais Escolas Municipais de Educação Infantil (E.M.E.I.s) de Marília surgiu a partir de minha atuação como professora do ensino fundamental em uma instituição que recebia crianças procedentes daquela instituição. Ouvia das professoras suas

percepções e concepções em relação às crianças oriundas daquela E.M.E.I. como tendo o perfil de criança ideal, considerada alfabetizada. Essa realidade indicava, para as professoras do ensino fundamental, um nível de excelência educativa para aquela instituição; para os militantes do direito das crianças viverem sua infância, denunciava um trabalho de pré-escolarização. De alguma forma, a instituição observada destacava-se ao ser rotulada como um “espaço de qualidade” para a educação das crianças pequenas. Instigou-me a realidade educativa praticada nesse âmbito e o sentido da “qualidade” que o caracterizava.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), o conceito de qualidade sobre a instituição de educação infantil e seus objetivos pode relacionar-se às idéias de qualidade que dominam o mundo globalizado e industrial. Sob esta perspectiva, o mesmo sentido de qualidade atribuído aos produtos industrializados, como exigência para a competição no mercado de consumo, vem sendo atribuído à instituição educativa e às relações que nela se estabelecem.

Segundo esses autores, na sociedade contemporânea surge uma construção específica de instituição educativa para atender às exigências impostas pelo ideário de qualidade dos “produtos” oferecidos, revelando padronização das ações executadas pelas crianças e controle do tempo, do uso do espaço e dos materiais disponibilizados. Sob esta ótica, a instituição educativa inclui-se nos projetos de assistência, de produtividade e de comércio, estruturando-se como lugar para preparar a criança para ser o que ainda não é, isto é, desempenhar atitudes adequadas em etapas educativas posteriores. Este modelo de instituição intensifica a premissa de que a competitividade e o sucesso individual são valores inquestionáveis. Assim, as idéias que regem o mundo industrial e tecnológico conduzem à construção de instituições educativas como “lugares que preparam para” e nos quais as práticas pedagógicas revelam conceitos específicos de criança, de infância e de educação. Neste ponto de vista, a criança constitui-se como sujeito incapaz em comparação ao adulto; a infância, por sua vez, torna-se essencialmente um momento de preparação para outros momentos da vida e a educação

constitui-se como processo de formação das habilidades necessárias para que a criança possa disputar uma vaga no mercado de trabalho.

Estudos recentes dedicam-se a uma revisão dos indicadores que devem nortear a concepção de qualidade na educação infantil (BECCHI; BONDIOLI, 2003; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; BONDIOLI, 2004). Eles buscam re-ver a visão tecnológica sobre o que seja a qualidade em diferentes âmbitos, garantindo a possibilidade de repensarmos o sentido e a natureza da qualidade no âmbito da educação. Tais estudos revelam indicadores de qualidade em vez de postularem padrões de qualidade os quais são exigidos no mundo industrial e tecnológico. Neste sentido, um “bom espaço” ou um “lugar de excelência” para a educação e o cuidado das crianças pequenas é estruturado de maneira consciente, intencional e refletida, o que envolveria a participação democrática e colaborativa de todos os envolvidos no processo, assim como abrangeria o ato de avaliar e acompanhar a execução dos objetivos educacionais pontuados de maneira coletiva à luz de uma concepção de educação, de desenvolvimento e de infância partilhada coletivamente.

Com uma história construída em mais de trinta anos, a experiência italiana na educação das crianças dirige-se para a re-significação do conceito de qualidade norteador do ato pedagógico. Bondioli (2004) expressa de maneira competente essa questão. Segundo a autora, a qualidade na educação não é algo a ser imposto e tampouco pode ser considerada como padrões a serem seguidos. Em relação à educação, alguns indicadores vêm sendo elaborados e refletidos como elementos norteadores de uma educação que faça avançar o desenvolvimento cultural na infância, ao se pautar na participação dos sujeitos constituintes do ambiente educacional (crianças, pais, professoras, dirigentes), nas relações pessoais, nas condições objetivas de trabalho, no contexto em que a comunidade institucional está inserida, e, sobretudo, ao se fundamentar na reflexão conjunta sobre a prática pedagógica, na avaliação contínua dos saberes elaborados e aprendidos, e ao exigir a formação permanente das professoras e dos demais envolvidos. Neste sentido, fica evidente que a concretização das idéias norteadoras de um trabalho educativo intencional e democrático (por meio do

qual a criança seja engajada ativamente nas experiências pedagógicas, a professora tome consciência da sua atividade e do seu papel no contexto educacional, a família sinta-se participante da educação dos seus filhos e a equipe pedagógica consiga concatenar as idéias, as possíveis dificuldades e possa orientar o trabalho docente de modo a enriquecê-lo) pode definir indícios de qualidade na educação infantil.

É preciso ressaltar que tais indicadores revelam princípios teóricos apontados por Vigotski e seus colaboradores, principalmente quando postulam as concepções de atividade (de todos os envolvidos no ambiente educativo), de trabalho colaborativo, de ação intencional, de reflexão e de contextualização da instituição no seu momento histórico.

Sob esta perspectiva, o próprio conceito de qualidade é uma elaboração cultural e social. Em relação à educação pode ser caracterizado por sua natureza transacional (uma vez que surge do debate entre os indivíduos envolvidos no processo educacional), participativa (porque garante a sinergia de ações de seus agentes, tornando-se uma manifestação de ato político e democrático), auto-reflexiva (caracterizada pela reflexão compartilhada sobre a prática pedagógica), contextual (porque é produzida em contextos diferenciados), transformadora (porque denota a transformação dos sujeitos, quando garante que eles ajam de maneira compartilhada, trocando idéias e saberes), processual (porque é construída; porque é inconclusa; porque está em movimento), formadora (uma vez que todos – adultos e crianças – têm a possibilidade de produzir cultura). Portanto, um dos desafios das instituições educacionais é a própria revisão dos conceitos que a fundamentam, entre eles o conceito de qualidade defendido.

No conjunto destas reflexões, vale destacar, uma educação infantil intencionalmente voltada para o máximo desenvolvimento das crianças envolve o trabalho coletivo de elaboração, de verificação, de execução e de avaliação do projeto político-pedagógico como requisito para a prática pedagógica intencional e democrática.



Com estes pressupostos, a partir daqui trago à reflexão relatos da diretoria da instituição investigada e da Secretaria de Municipal de Educação.

Desde 1982, o município de Marília (SP.) assumiu a educação organizada e sistematizada para "atender crianças menores de 7 anos". De lá para cá, o atendimento cresceu sempre. Atualmente, com um total de 27 EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), sendo 05 EMEIs, 19 EMEIs-Creche e 03 Berçários, contabiliza um total de 18.000 crianças. No ano de 2002, 110 turmas estavam concluindo a "educação pré-escolar".

Considerada pela UNICEF "Cidade Amiga da Criança" pelas ações em conjunto com as Secretarias da Educação, Saúde e Bem Estar Social, Marília recebeu o "Prêmio Qualidade em Educação Infantil" em 2001 e 2002, ficando entre os cinco primeiros municípios classificados nessas premiações.

Em 1985, iniciaram-se as atividades pedagógicas na instituição observada. Financiada e regulada política e pedagogicamente pelo município de Marília, recebe recursos financeiros provenientes da prefeitura e alia esses recursos às contribuições voluntárias de pais e àquelas conseguidas nos eventos que realiza (festa junina e rifas da páscoa e do dia das crianças).

Atualmente, a instituição é dirigida por uma diretora e por uma auxiliar de direção e conta com merendeiras (03), auxiliares de serviços gerais (09), atendentes de creche (02), professoras (23) e vigilantes noturnos (03). Do total de vinte e três professoras, nove delas concluíram o magistério como formação básica, as demais têm curso superior (Licenciatura em Pedagogia) e uma possui o título de mestre em educação.

Com vinte e seis turmas, possui um berçário integral (trinta e duas crianças, a partir de um ano e dez meses); quatro maternais (três parciais e um integral - cento e trinta e uma crianças de três anos); cinco pré I (quatro parciais e um integral - cento e sessenta e oito crianças de quatro anos); seis pré II (cinco parciais e um integral - cento e oitenta e seis crianças de cinco anos); e, cinco pré III (quatro parciais e um integral - cento e setenta e duas crianças de seis anos). Em todas as turmas, inclusive no berçário, podem ser matriculadas até trinta e cinco crianças.

A instituição tem seis salas ("de aula"), refeitório (com seis mesas para uso coletivo de oito crianças em cada uma); pátio coberto; quiosques; caramanchão; tanque de areia; casinhas de bonecas; campo de futebol e parque com árvores e brinquedos projetados para crianças pequenas (minhocões, trepa-trepa, escorregadores, gangorras e balanços). Vale retomar que, assim como as salas, esses espaços são utilizados alternadamente pelas turmas, de acordo com o programa semanal. Isso porque existe uma rotina diária comum a todas as turmas.¹⁶ Diariamente, em forma de rodízio, as turmas utilizam a sala,¹⁷ a área externa (o parque, o caramanchão, o quiosque, os aparelhos recreativos, a quadra fechada), o refeitório.

Das seis salas existentes, uma é específica do berçário. O uso de cada uma das outras cinco salas é alternado por duas ou três turmas diferentes. Por isso, cada turma a utiliza num tempo aproximado de uma hora e trinta minutos, pré II (crianças de cinco anos) e pré III (crianças de seis anos) e uma hora e quinze minutos, pré I (crianças de quatro anos) e maternal (crianças de três anos). Algumas salas têm usos múltiplos servindo para atividades e para o sono das turmas de período integral.

O momento de descanso é uma parte da rotina e coincide com a troca das professoras das turmas de período integral.

¹⁶ A rotina de trabalho observada refere-se ao uso das áreas externa e interna da instituição. Revela, assim, a organização espaço-temporal das ações de ensino e de aprendizagem na realidade educativa pesquisada, conforme demonstro nos Anexos A, B, C e D.

¹⁷ As observações revelaram que as professoras referem-se aos espaços fechados (onde há cadeiras e mesas individuais) e reservados para a execução de ações de escrita, de matemática e outras relacionadas à pintura de desenhos e tarefa para casa como "salas de aulas". Neste trabalho, substituo esta denominação por sala, por acreditar que esse espaço pode ser organizado para as múltiplas possibilidades de atividade das crianças. Tento, portanto, superar o sentido comum de que as crianças pequenas se juntam em "salas de aulas" para terem "aula". Do meu ponto de vista, a sala é mais um espaço que pode ser pensado para as crianças se expressarem de diferentes maneiras. Assim concebida, ela se torna um espaço comum de atividade e colaboração entre adulto e crianças e entre as próprias crianças.

O parque compreende a área verde onde existe casa de bonecas, minhocão, tanques de areia, balanços e campo aberto para jogar bola. Os aparelhos recreativos fazem parte do parque, mas sua utilização acontece em respeito à organização da rotina das diferentes turmas. Com a intenção de revezamento no uso destes aparelhos, a instituição os denomina de aparelhos recreativos I, II e III. Isto é feito para que não haja coincidência de grupos diferentes de crianças nos mesmos brinquedos. Neles existem brinquedos (escorregador, balanço, roda, vai-e-vem) destinados às crianças de até aproximadamente três anos de idade ou brinquedos específicos tais como, trepa-trepas, escorregadores e balanços, para o uso das crianças entre quatro e seis anos.

Com exceção da turma do berçário integral que tem uma professora e uma atendente de creche para cada período, as demais turmas possuem uma professora e, em comum, o acompanhamento odontológico. Cada uma delas tem horários semanais fixos para o uso das dependências da instituição, embora, conforme observei, em algumas ocasiões as professoras organizem-se em espaços diferentes que não os programados, o que ocorre quando o espaço a ser utilizado está ocupado ou quando chove ou faz frio. Das turmas observadas, as crianças de três e as de seis anos permanecem na instituição no período entre oito horas e meio-dia. As outras duas turmas são de período integral, permanecendo neste espaço educativo das oito da manhã às cinco horas da tarde. Elas têm uma professora no período da manhã e outra no período da tarde.

O horário de entrada da manhã é das oito até as oito e quinze e a saída das onze e quarenta e cinco ao meio dia. No período da tarde, a entrada é das treze até as treze e quinze e a saída das dezesseis e quarenta e cinco até as dezessete horas. Conforme revelam dos dados obtidos, anexos A, B, C e D, as crianças iniciam o dia na instituição com o momento de acolhida, das oito as oito e quinze da manhã. Nesse primeiro momento, as mochilas trazidas são recolhidas e há verificação das presenças. Esse é o início da rotina diária de cada turma que obedece a um revezamento de lugares na instituição e é realizado em diferentes locais no ambiente educativo.

Na rotina das turmas de período integral, observei que a troca de roupas é realizada quando as crianças se sujam com terra ou se molham. Em grupos separados de meninos e de meninas, as crianças juntam-se em algum espaço da instituição (por exemplo, o quiosque) para trocar de roupa, sem tomar banho. Para cada grupo há uma auxiliar de serviços gerais que faz a troca das roupas sujas pelas limpas. Verifiquei ainda que as trocas de roupas para as crianças que não usam o banheiro são feitas sempre que necessárias.

Observei também que algumas tarefas são realizadas por todas as crianças a partir de três anos: escrever e copiar letras, números e palavras a começar por desenhos xerocados ou mimeografados; desenhar com giz de cera ou lápis de cor – sob orientação da professora, colorir figuras em papéis mimeografados; brincar com peças de encaixe e outros brinquedos trazidos de casa ou existentes na instituição; brincar no parque; assistir a filmes na sala de vídeo. Na maior parte do tempo, as crianças executam ações propostas e dirigidas pelas professoras.

Segundo relato das professoras e da vice-diretora da instituição, a formação continuada do corpo docente acontece na participação delas em encontros esporádicos com seus pares para receber informações trazidas por uma colega de trabalho, capacitada junto à equipe da Secretaria Municipal de Educação. Esses encontros não têm data definida para acontecer, mas são agendados à medida que a Secretaria propõe módulos de trabalho que constituem os denominados “parâmetros em ação”.¹⁸ Os conteúdos desses módulos são relativos a conteúdos específicos como as artes, a matemática, a alfabetização (escrita e leitura).

¹⁸ “O programa **Parâmetros em Ação** tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. A ideia central desse programa é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O programa está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeos que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho junto aos colegas de grupo e realizá-las com seus alunos”. Um dos programas se refere à alfabetização e destina-se “aos alfabetizadores - professores que trabalham tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Busca aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos. Está previsto para ser desenvolvido em 32 horas de trabalho” (BRASIL, 2005). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/paramaca.shtml>>. Acesso em: out. 2005.

Fora esses encontros, mensalmente, há uma reunião, fora do horário de trabalho, para trocas de informações entre as professoras e seus pares e o pessoal da direção. No entanto, a participação nesses encontros não é obrigatória e também não há uma pauta definida para esses encontros. Além disso, a Secretaria de Educação do município promove encontros e oficinas para o corpo docente e as professoras são convidadas a participarem, embora poucas delas o façam.

Os dirigentes da instituição assinalam também que as metas e objetivos do projeto pedagógico são elaborados conjuntamente entre professoras, equipe da direção e funcionários. Esse projeto é discutido no período reservado para o planejamento anual das atividades: três dias no início do ano letivo. Depois desse momento, as professoras e a direção retomam as metas e objetos no fim do ano, em um dia programado para a avaliação das atividades realizadas durante o ano letivo. Para esse planejamento anual das atividades, as professoras reúnem-se em grupos relacionados à faixa etária com a qual trabalham: todas as professoras das crianças de três anos em grupo, as das crianças de quatro anos em outro e assim por diante.

Estes dados possibilitam uma reflexão sobre o modo como o espaço e o tempo estruturam-se na instituição de educação infantil observada, bem como, sobre o seu quadro de profissionais.

Primeiro destaco a formação das professoras. De acordo com os dados, de um total de vinte e três (23) professoras, quatorze (14) são formadas em nível superior e as demais estão cursando a Licenciatura em Pedagogia. Destas quatorze profissionais formadas em nível superior, quatro delas foram indicadas pela direção da instituição para serem os sujeitos desta pesquisa, incluindo a professora com título de mestre. O nível de escolaridade das professoras indica o atendimento a uma das sugestões da L.D.B. (Lei nº. 9394/96) que estabelece que a formação da professora para a educação básica deve se dar em nível superior. É recente, no Brasil, o estabelecimento de que a educação das crianças de zero a seis anos faça parte da educação básica e também a proposição de que a professora dessa faixa etária deva ser formada em cursos superiores de ensino.

Considerando o papel fundamental da formação básica e da formação contínua das professoras da educação infantil no sentido da sua profissionalização, a instituição considerada parece responder à preocupação da lei. No entanto, as preocupações da instituição educativa observada não se dirigem para as discussões conjuntas entre as professoras e seus pares com a intenção de que a prática seja refletida à luz da teoria, considerando, nessas oportunidades, os objetivos que norteiam o fazer educativo e os saberes construídos nas experiências pedagógicas. Segundo os depoimentos, as professoras reúnem-se mensalmente sem uma pauta definida orientadora da reflexão entre os

conhecimentos teóricos e as vivências da prática. De acordo com uma das professoras, esses momentos tornam-se, na maior parte das vezes, oportunidades para que a equipe da direção passe recados e normas da Secretaria de Educação.

Além disso, os outros momentos de discussões coletivas são determinados pela Secretaria Municipal de Educação e são normalmente anuais (jornadas pedagógicas e reuniões de formação promovidas por esta Secretaria). Esse direcionamento da Secretaria, independentemente do acerto dos temas propostos, revela o controle e o poder centralizado pelo órgão gestor sobre as unidades institucionais, assim como indica a não percepção das trocas e reflexões entre as professoras como momentos significativos para a construção da identidade docente. Com isso, a reflexão e a avaliação constantes da prática à luz da teoria (fundamentos de uma educação infantil que pode se constituir como processo intencional, democrático e consciente) ficam prejudicadas.

Neste sentido, defendo a avaliação como um “mecanismo de reflexão e conhecimento por parte das professoras sobre a realidade e o trabalho que realizam” (GODOI, 2004, p. xviii). Sob esta compreensão, os agentes envolvidos na educação da criança pequena aprendem e explicitam uma cultura de avaliar. Em outras palavras, eles apropriam-se da avaliação como um instrumento de tomada de consciência sobre as intenções pedagógicas e as concepções norteadoras da prática. A avaliação torna-se, desta forma, um instrumento de formação continuada das professoras, uma possibilidade dos sujeitos re-verem seu percurso, suas atitudes e ações, de auto-avaliarem-se, de avaliarem o outro e de educarem-se nesse processo.

No processo de avaliação, um elemento norteador da tomada de consciência da professora é o ato de registro do seu percurso, das suas conquistas, das suas dificuldades. Uma vez que o registro é uma oportunidade de retomadas, de revisões, de historiar, de regular e de documentar, também ele caracteriza-se como instrumento por meio do qual a professora possa inscrever-se como sujeito do trabalho intelectual, uma vez que possibilita análises e reflexões comuns entre as

professoras e seus pares e destes com os coordenadores da instituição (GANDINI; GOLDBABER, 2002; BONDIOLI, 2004).

A vice-diretora não relatou que a avaliação e a documentação são instrumentos do fazer docente. De acordo com isso, é possível destacar que, embora o projeto pedagógico da instituição educativa seja considerado pela vice-diretora como uma produção coletiva, a prática observada revela que ele tem apenas um caráter burocrático e não é elaborado coletivamente. No momento reservado para o planejamento pedagógico geral, as professoras fornecem dados relacionados aos conteúdos a serem abordados no ano para o pessoal da diretoria da instituição. Desta forma, é possível perceber que os sujeitos envolvidos na formulação do projeto cumprem ações isoladas, sem participarem de um trabalho colaborativo em que se pensa a educação infantil e a importância das decisões tomadas coletivamente. Trata-se, desse modo, da formulação de um documento com fins burocráticos, sem que haja participação efetiva da comunidade escolar (professoras, crianças, pais e dirigentes) na elaboração do projeto político-pedagógico e na avaliação permanente de sua concretização. Conforme os depoimentos revelam, essa avaliação é realizada somente no final de cada ano para atender às solicitações da secretaria de educação. Desta forma, o projeto pedagógico configura-se como uma intenção que não sai do papel.

Entendo que não é possível desconsiderar as condições concretas e específicas da realidade brasileira observada, no entanto, faz-se imprescindível demonstrar o exercício de um outro olhar e de uma outra cultura de pensamento acerca da educação infantil. Com um outro ponto de vista, instituições públicas de educação infantil italianas e seus educadores vêm elaborando um projeto político-pedagógico envolvendo todos os seus atores – crianças, professores, família e dirigentes. Além da elaboração do projeto, esses educadores vêm compartilhando sua concretização entre todos os envolvidos na educação e no cuidado das crianças pequenas. Para garantir e motivar essa concretização, o coordenador pedagógico é figura fundamental, por ser quem cria elos mediadores e

de interlocução entre os professores e seus pares, permitindo ocasiões de reflexão sobre a prática e sobre a teoria que a fundamenta.

Na realidade investigada, não existe o coordenador pedagógico como mediador e enriquecedor do fazer docente, o que dificulta a garantia do debate público das propostas, das decisões tomadas, dos valores, dos objetivos, das prioridades e das idéias que definem o projeto político-pedagógico da instituição.

Ao se referir ao fazer pedagógico na Itália, Bondioli (2004, p. xv) afirma a idéia de que a própria idéia de educação da infância é uma elaboração permanente e social: "a educação infantil italiana vem construindo teorias, políticas e práticas no contexto de uma pedagogia que contempla a especificidade da criança de 0 a 6 anos", de modo partilhado e democrático.

Com este ponto de vista, em relação à prática educativa observada, percebi um hiato profundo entre a elaboração do projeto pedagógico e sua concretização diária como elemento essencial na constituição de uma educação infantil cujo caráter é político e demanda participação coletiva. Como os depoimentos apontam, o próprio objetivo que norteia a elaboração do projeto não envolve a participação da família. Em suma, o projeto pedagógico torna-se apenas mais um documento a ser elaborado, uma vez que não é concretizado ou avaliado por todos os envolvidos.

Num processo de construção democrática do projeto pedagógico institucional, a atividade docente pode ser caracterizada pela intencionalidade dos fazeres pedagógicos à medida que manifesta o exercício das relações interpessoais e do trabalho compartilhado e avaliado de maneira permanente. Penso que subjacente a essa idéia da qualidade negociada esteja a própria indicação de um novo papel para a professora. Compromissada com sua prática e com o processo educativo, a professora produz mediações entre a criança e a cultura, assumindo-se como interventora consciente no processo de educação infantil e dirigindo o seu fazer pelos conhecimentos pedagógicos por ela internalizados (VIGOTSKII, 1988; MUKHINA, 1996). Neste sentido, a professora como mediadora, avalia constantemente sua prática à luz dos seus conhecimentos teóricos e práticos. Essa avaliação individual

e coletiva é essencial como alicerce do trabalho colaborativo entre as professoras e seus pares, entre elas e a equipe pedagógica, entre elas e as famílias, entre elas e as crianças.

Contribuindo ainda mais com essas proposições, Bondioli (2004) explicita que a relação entre a teoria e a prática precisa ser construída de forma cotidiana e coletiva, a partir de parcerias entre os protagonistas da atividade pedagógica, o que inclui a família. No entanto, os depoimentos, obtidos no processo de investigação da prática, revelaram que os pais não participam da construção do projeto pedagógico orientador das atividades educativas propostas observadas.

Pelo exposto, em relação à realidade investigada, faltam relacionamentos tanto no que se refere às trocas entre professoras em reuniões periódicas quanto no que tange à participação da família. As observações apontam que a participação dos pais acontece nas reuniões bimestrais, nas festas promovidas pela própria instituição e no "Dia da família na Escola" e "Agita galera". São momentos esporádicos para a participação da família junto ao ambiente educativo. Geralmente, os pais chegam apenas até os portões para levar ou buscar as crianças sem serem incluídos numa reflexão constante sobre a educação dos seus filhos.

Para Bove (2002, p. 140),

os adultos adquirem uma certa sensação de segurança quando discutem, compartilham e entendem os próprios sentimentos relativos ao fato de deixarem seus filhos aos cuidados de outras pessoas e, no caso dos professores, ao fato de serem responsáveis pelo cuidado [educação] dos filhos de outras pessoas. A experiência de ingressar no sistema de creche ou de pré-escola pode conduzir os adultos a situações em que gradativamente comecem a se abrir uns com os outros e tornem-se parceiros, em vez de antagonistas. Nessa situação, podem compartilhar seus conhecimentos, em lugar de exibir suas competências.

Neste sentido, sem valorizar a participação da família no dia-a-dia educativo, a instituição parece considerar os pais e as mães e os responsáveis pelas crianças mais como antagonistas do que como parceiros do processo pedagógico sistematizado.

A relação entre a instituição educativa e a família tem sido marcada por conflitos: os pais entregam os filhos no portão porque a instituição fecha-se à participação da família na educação e no cuidado das suas crianças. Entretanto, sabemos também que novas relações vêm sendo construídas

entre famílias e instituições porque estamos nos apropriando de idéias fundamentadas na importância de um bom relacionamento entre família, criança e instituição para o pleno desenvolvimento cultural na infância, o que exige que a família, as professoras e os dirigentes da instituição possam vivenciar o exercício das diferenças:

os pais aprendem a exercer seu direito de participar do atendimento dado aos filhos, ao mesmo tempo em que aprendem a compreender o ponto de vista dos profissionais da educação infantil. Por outro lado, os profissionais aprendem seu direito de se fazerem ouvidos pelos pais, mas também aprendem seu dever de respeitar a cultura e o saber das famílias. Essa aprendizagem é importante para o amadurecimento dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, das relações entre eles. Seja em casa, seja na creche, a criança é a mesma. É fácil imaginar [ainda que não seja fácil concretizar essa idéia], então, que, havendo maior harmonia nas relações entre [instituição] e família, melhor será para a criança. (MELLO, 2003, p. 25).

Deste ponto de vista, a instituição de educação, ao cultivar relações com as famílias das crianças, pode promover relacionamentos harmônicos entre os atores sociais da comunidade escolar, refletindo no fazer pedagógico e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Segundo relato da direção da instituição observada, as crianças ocupam diferentes espaços (sala, refeitório, sala de vídeo, quadra, parque, quiosque, caramanchão) em sistema de rodízio. No entanto, as observações da prática revelam que o tempo estimado para a permanência das crianças em sala é maior que o apontado pela diretora. Como revela o anexo D, as crianças de seis anos permanecem, na sala, uma hora e quarenta e cinco minutos por dia, o que significa um total de onze horas semanais das dezessete horas e meia que elas permanecem na instituição. Esse dado ganha relevância quando consideramos que as tarefas realizadas em sala estão relacionadas ao treino para a escrita.

De maneira geral, o que é possível deduzir dessa constatação a partir das observações realizadas? Uma ênfase em tarefas que envolvem a escrita – priorizando, infelizmente, as habilidades motoras envolvidas nesse processo, especialmente no que se refere às crianças entre cinco e seis anos. Em conseqüência disso, as crianças têm pouco tempo para a atividade lúdica que, da

perspectiva da teoria histórico-cultural, é o fazer mais motivador de aprendizados e do uso de capacidades humanizadoras nos primeiros anos de vida. Refiro-me à atividade lúdica que envolve os jogos de movimento, de regras, de faz-de-conta, as agregações livres, além de abranger o desenho, a colagem, a modelagem, o recorte, o contar e ouvir histórias, a música, entre outras brincadeiras.

Ainda que pese a importância da atividade lúdica no desenvolvimento infantil (como tentarei enfatizar nesta pesquisa), no ambiente observado, a brincadeira é percebida como experiência secundária na organização geral da rotina. A disponibilidade de tempo para brincar confirma isso. Em média, são disponibilizadas cinco horas semanais para atividades na área verde da instituição. Para as crianças de seis anos, esse horário é reduzido a três horas e meia. Neste contexto, diariamente, a sala é o espaço mais utilizado para a educação das crianças: as crianças de três anos ficam uma hora na sala; as de quatro anos, cinquenta e cinco minutos; as de cinco anos, uma hora; as de seis, uma hora e quarenta e cinco minutos (Cf. Anexos A, B, C e D).

Ao privilegiar as experiências na sala, com exercícios de grafia, de “leitura” de letras, palavras e números, a instituição revela a posição secundária que atribui à brincadeira, ao desenho, aos jogos de regras e de movimento no processo de educação das crianças, com prejuízo às vivências que permitam o relacionamento entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos, a expressão de suas idéias, a manifestação de seus conflitos, a comunicação de suas necessidades e desejos de conhecimento, e ao sentido que possa atribuir a tudo isso.

Nos momentos em que as crianças estão no parque, suas atitudes e ações são dirigidas pelos adultos, manifestando a preocupação das professoras no que se refere ao controle das experiências infantis nos diferentes momentos da rotina diária (faço uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto no item 2.4.).

Fora isso, a fragmentação do tempo no dia-a-dia educativo revela como a instituição desconsidera o tempo da criança na própria organização da rotina. Conforme salienta Bondioli (2004),



essa organização da educação infantil respeita o tempo do programa educativo em detrimento do tempo das crianças no processo de atividade e de aprendizagem.

Em relação a essa questão, pela clareza e importância da sua exposição, trago à reflexão as proposições de Gariboldi (2004, p. 97):

A organização do tempo cotidiano na pré-escola é geralmente pensada em relação à duração total das atividades rotina, das atividades didático-educativas e das situações de brincadeira livre. A articulação temporal do dia-a-dia educativo é freqüentemente entendida, sobretudo em relação ao equilíbrio entre os três diferentes tipos de situações: as rotinas não deveriam ocupar a maior parte do dia, as atividades educativas deveriam garantir uma variedade de experiências cotidianas, o dia não deveria ser tão rigidamente estruturado a ponto de não deixar espaço para os interesses individuais ou então, ao contrário, o dia não deveria ser tão desprovido de planejamento educativo a ponto de ser essencialmente caracterizado [...] de tipo recreativo.

É importante esclarecer que o autor reporta-se à educação infantil italiana, justificando a explicitação de que o tempo é organizado de modo geral com vistas a articular atividades de rotina, didático-educativas e brincadeira livre. Percebi, entretanto, que, na realidade educativa pesquisada, o quadro das rotinas de trabalho na educação das crianças entre três e seis não declara a intenção dessa articulação, embora preveja períodos de tempos em espaços diferenciados. Constatei a falta de um planejamento educativo intencional que garanta o tempo para a brincadeira livre ou para as atividades lúdicas programadas como um dos seus elementos centrais. Além disso, foi-me possível inferir que a posição ocupada pelos cuidados de rotina está num segundo plano nas intenções pedagógicas.

Portanto, ao observar a organização do tempo e espaço das crianças de três, quatro, cinco e seis anos (Cf. Anexos A, B, C e D), verifico a proposição de tempos curtos para experiências que poderiam envolvê-las de modo intenso e complexo. Deter-me-ei em um dos tempos e espaços propostos: a permanência na "areia". Para as crianças de três anos, é permitido em média uma hora de vivências no tanque de areia (num espaço específico, o que inviabiliza formas de interação delas com outras crianças de diferentes idades); as de quatro anos e de cinco utilizam (em forma de rodízio) tanques de areia espalhados pelo parque por um período aproximado de trinta minutos em dois dias da

semana; as de seis anos, também no mesmo período de tempo, em três dias da semana. Conforme busco apresentar na discussão dos dados coletados referentes às vivências nos espaços externos da instituição, o curto tempo nesse lugar não permite um engajamento mais profundo das crianças nas atividades lúdicas que desenvolvem, tal como o faz-de-conta. Ainda que pese a vigilância constante da professora neste espaço para que as crianças não se sujem e nem se molhem (ao utilizarem água para fazer “bolinhos” por exemplo), elas se envolvem em brincadeiras que são tolhidas quando o tempo previsto para a atividade acaba, sem considerar o tempo da criança, as suas necessidades e interesses lúdicos.

O plano da organização espaço-temporal revela também que o caramanchão é utilizado pelas crianças de três, quatro e seis anos. No entanto, para as crianças maiores, essa área é utilizada para a realização de tarefas baseadas em exercícios mimeografados ou xerocados, do que posso inferir que, embora haja rodizio dos espaços na instituição, isso não é garantia de uma diversificação das experiências das crianças. Na verdade, percebi que a intenção prioritária da instituição educativa observada, independente da área ocupada pelas crianças, é a alfabetização.

A proposição do rodizio revela a ocupação de diferentes lugares na instituição:

- aparelhos recreativos;
- parque;
- caramanchão;
- quadra;
- quiosque;
- gramado;
- sala;
- areia.

No entanto, não há por parte dos educadores a preocupação de que, nesses lugares, se ofereça às crianças atividades por meio das quais elas possam expressar-se e relacionar-se de

maneiras diversificadas. Tampouco se garante que o tempo previsto para a permanência nesses espaços contemple o tempo de atividade das crianças.

Em relação à explicitação das atividades que se realizam nos espaços apontados na rotina de cada turma, pude notar a delimitação de meia hora de “leitura de livros” e “músicas”, apenas para as crianças de três e seis anos respectivamente (Cf. Anexos A e D). Fora isso, os quadros de rotina designam o ambiente que as crianças permanecem diariamente para ações educativas voltadas, principalmente, para a escolarização – envolvendo, pois, exercícios relacionados à escrita.

Experiências na educação infantil têm confirmado, no entanto, o papel fundamental das atividades lúdicas no desenvolvimento amplo da humanidade nas crianças. Em relação à música, é essencial destacar que

quando um educador seleciona algumas canções para trabalhar com as crianças, é importante que ele ofereça a elas um repertório variado, pois cada região do Brasil tem suas músicas típicas, que foram influenciadas pelas várias culturas que compõem o nosso país. Temos uma diversidade enorme de instrumentos e ritmos. Apresentando às crianças essa riqueza musical, estamos [...] [ampliando o acesso delas à cultura e dando-lhes a possibilidade de se apropriarem de novos interesses de conhecimento]. (OLIVEIRA; BERNARDES; RODRIGUEZ, 2003, p. 109-110).

Com esta compreensão, ao observar os momentos de permanência nos lugares indicados no quadro da rotina diária das crianças observadas, entendo que as atividades plásticas e artísticas, os jogos coletivos e individuais ocupam uma posição secundária no planejamento educativo. Esse entendimento indica que o objetivo pedagógico das professoras dirige-se à alfabetização das crianças com a intenção de atender às expectativas dos seus superiores, dos pais e da escola de ensino fundamental, segundo as próprias professoras confirmam em seus depoimentos.

No entanto, é possível organizar uma grade semanal de atividades na educação infantil baseada numa organização intencional do trabalho pedagógico que permita a diversificação das ações das crianças, tendo por base as necessidades de conhecimento e de expressão na infância, no mesmo processo em que garante o tempo de atividade das crianças – que é diferente do tempo dos adultos. De acordo com Gariboldi (2003), a rotina semanal de atividades das crianças de três a seis anos pode contemplar,

- jogos individuais e em pequenos grupos;
- café da manhã;
- atualização do quadro de incumbências (lista de crianças encarregadas de arrumar a mesa para o café da manhã e do almoço, por exemplo);
- parlendas e rimas;
- encontros das crianças de turmas diferentes;
- projeção de desenhos animados;
- ginástica;
- pintura e gravura;
- ida à biblioteca;
- recorte e colagem;
- arrumação dos espaços utilizados;
- almoço;
- descanso;
- jogos de quebra-cabeça e construções;
- leitura de livros;
- jogos coletivos;
- atividades gráficas;
- brincadeiras com fantoches (GARIBOLDI, 2003).

Embora apenas a explicitação das atividades num quadro de rotina não garanta diferentes formas de expressão infantis – uma vez que isso implicaria a inserção da criança como sujeito ativo nas suas vivências e, também, o modo como essas atividades são apresentadas e desenvolvidas, bem como o papel que a professora assume nelas –, uma grade de atividades pode prever momentos para a atividade lúdica, as artes, os relacionamentos, os jogos de regras e de movimento, as leituras e idas à biblioteca. Tal previsão pode ser resultado do trabalho coletivo entre professoras, pais e equipe

pedagógica no que concerne à concretização do projeto político-pedagógico da instituição constituído pela participação democrática.

É essencial ratificar que, em vez de garantir situações educativas motivadoras de atividades que possam ampliar o acesso da criança à cultura, a instituição investigada propõe um rodízio dos espaços a serem ocupados pelas turmas de crianças dos três aos seis anos, sem garantir, efetivamente, diversidade das expressões e atividades infantis. Conforme já salientei, embora se preveja a ocupação de diferentes espaços no ambiente institucional subentendendo-se que esteja voltado para a ação diversificada das crianças, em boa parte do tempo, eles são utilizados para a execução de tarefas educativas relativas ao exercício de hábitos motores, restringindo as possibilidades de inserção dessas crianças em atividades propulsoras da sua iniciativa, percepção de mundo, formulação de teorias e aprendizados.

Também, em relação às observações realizadas, foi possível verificar que o espaço é privilegiado no que se refere à ampla área verde, enquanto as salas são pequenas para o número médio de 35 crianças por turma. As áreas externas, embora amplas e favorecedoras de uma diversificação da atividade infantil, não são utilizadas com esse objetivo. Ao contrário, o sistema de rodízio ao invés de ampliar o leque de experiências infantis é mais um dos indicadores de controle sobre os movimentos das crianças.

A observação do espaço das salas aponta, também, que a disposição dos materiais em locais fora do acesso das crianças favorece o controle dos adultos sobre a ação das crianças. Conforme observei, a própria disposição das carteiras umas atrás das outras, que lembra uma sala de aula tradicional, nas salas das crianças maiores (cinco e seis anos) e a determinação do assento de cada criança, faz das salas locais de exercício da ordem e da disciplina.

Da maneira como essas experiências concretizam-se, é possível deduzir que as concepções norteadoras deste trabalho pedagógico investigado fundamentam-se nas idéias de que a infância é época de antecipação de escolaridade, de preparação para os bancos escolares; a criança,

ao aprender a ser espectadora, insere-se pouco a pouco na lógica da eficiência e da padronização do mundo industrializado e globalizado, apropriando-se de habilidades que correspondem às expectativas do momento histórico de desenvolvimento do capitalismo; a aprendizagem é percebida como aquisição dirigida pelos adultos e independe dos motivos e necessidades de conhecimento das crianças.

Tais concepções podem ser percebidas, também, na caracterização das salas e em sua organização:

- Possuem um “abecedário” (o que indica uma concepção de aquisição de escrita – SMOLKA, 1999);
- Ilustrações com números de um a nove na parede, o que igualmente indica uma compreensão de aprendizagem baseada na experiência sensorial – em outras palavras, o processo de aprendizagem parece ligado de forma intrínseca à experiência visual e, neste sentido, tais ilustrações tornam-se estímulos essenciais à aprendizagem do sistema numérico;
- Armários (utilizados preferencialmente pela professora) para guardar materiais de cada turma (giz, apagador, estojos individuais, cadernos e pastas de trabalhos individuais);
- Painéis para colocar os trabalhos das turmas, vazios (com exceção da sala das crianças de quatro anos onde havia dois cartazes com colagens delas, fixados na parede);
- Carteiras e cadeiras dispostas umas atrás das outras nas salas das crianças de cinco e seis anos.

Na sala específica para televisão e vídeo, os aparelhos estão localizados acima do campo visual das crianças, dificultando seu desfrute e impedindo seu manejo. Além deles, outros materiais como tintas, papéis, jogos didáticos, pincéis, livros de literatura também são guardados fora do alcance das crianças.

Do modo como organiza e propõe os fazeres para as crianças, a instituição acaba por controlar os ritmos de realização das tarefas desenvolvidas pelas crianças mediante a padronização desses fazeres, independentemente das idades e, conseqüentemente, das especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento nos diferentes momentos da infância. Isso indica a falta de intencionalidade dos educadores o que poderia configurar um ensino dirigido para a formação das máximas possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Percebi ainda uma preocupação muito presente das professoras com a disciplina e a atenção às regras, principalmente no que se relaciona ao silêncio e a permanência no assento no momento de realização das tarefas em sala. A instituição busca isso mediante tarefas padronizadas para todas as crianças independentemente da idade delas. Essa forma de controle encontrada pela instituição indica que o ritmo das crianças pode também ser mais facilmente controlado pelo padrão comum. No entanto, é preciso considerar que o cumprimento de regras de conduta resulta de um processo mais complexo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança que envolve o controle da vontade ou autocontrole (VYGOTSKI, 1995).

É essencial ressaltar, então, que um dos conhecimentos necessários ao fazer pedagógico são as especificidades da aprendizagem e do desenvolvimento na infância a partir das quais os adultos fazem novas exigências às crianças e cada vez mais elevadas. Essas novas exigências traduzem-se, por exemplo, pelo desejo de que elas cumpram determinadas regras de conduta e dirijam-se à motivação do desenvolvimento amplo de sua inteligência e de sua personalidade (MUKHINA, 1996).

Ao entrar para a instituição de educação coletiva, o círculo social da criança amplia-se. Novas possibilidades de aprendizagens podem ser mediadas, dentre elas, as regras de convivência coletiva, a solidariedade, a reciprocidade, a formação de qualidades psíquicas voluntárias. Isso acontece porque as atividades infantis tornam-se mais complexas num grupo ampliado com outros adultos e outras crianças da mesma idade e de idades diferentes, e envolvem um desenvolvimento mais complexo dos processos de percepção, de comunicação, de atenção, de pensamento, de

memória, além de uma capacidade crescente de controle da conduta. A criança começa a compreender mais profundamente o mundo e o lugar que ocupa nele. Neste processo, sua ação é cada vez menos motivada pelas situações concretas devido à formação inicial dos sentimentos e da vontade (MUKHINA, 1996).

Numa crítica às instituições européias, Gariboldi (2003) e Dehelan, Szredi e Tardos (2004) contribuem para que seja possível entender que, da maneira como a instituição observada está organizada, há desvalorização dos relacionamentos e das atividades das crianças como possibilidades de exercício de regras de convívio. De uma maneira geral, no ambiente institucional investigado não se motivam experiências educativas por intermédio das quais as crianças possam aprender, na própria experiência, a diferenciação de condutas e atos considerados corretos ou não. Um trabalho com este sentido na educação infantil concretiza-se na influência sobre a consciência das crianças, a partir do exercício das formas desejáveis de agir mediados pelos modelos positivos de conduta dos adultos circundantes.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o adulto é a pessoa que mais influencia as atitudes e ações das crianças pequenas. As influências recebidas dos pares infantis acontecem em menor medida e são sempre mediadas pela influência do adulto. Inicialmente, é “o adulto quem exige da criança uma conduta consoante com as regras; depois, é a própria criança que começa a avaliar sua atitude de acordo com as regras” (MUKHINA, 1996, p. 191). Principalmente na figura da professora, o adulto influencia o desenvolvimento infantil por meio da organização de um lugar que seja harmônico e partilhado (MUKHINA, 1996; FALK, 2004) porque a criança tem a possibilidade de atribuir sentido ao vivenciar coletivamente as regras e normas socialmente estabelecidas e de apropriá-las. A convivência com o outro, onde se tem que esperar a vez para servir-se ou para falar numa roda de conversa – por exemplo –, dá à criança condições de atribuir sentidos aos significados historicamente construídos, num processo interativo e mediado.



É nesta perspectiva que Mukhina (1996, p. 191) defende a idéia que o adulto somente poderá agir como mantenedor da “existência de regra[s] obrigatória[s] para todos”, quando ele cumpre as regras do grupo e confere às crianças uma atitude ativa nas diversas situações vividas na instituição de educação infantil. Nesses processos mediados, a criança aprende a controlar seu comportamento, a assumir obrigações, a cumprir regras e a exigir o cumprimento destas por seus pares ou pessoas do convívio. Por isso, a importância das atividades coletivas não só “para que a criança conheça as normas, mas [para que] saiba, além disso, colocá-las em prática” (MUKHINA, 1996, p. 193), uma vez que o trabalho conjunto colabora para o surgimento da influência dos adultos sobre as crianças e também delas entre si no processo de experimentação e apropriação de regras.

Deste ponto de vista, à medida que a criança cresce, aprende novos conhecimentos, relaciona-se com pessoas fora do seu círculo de convivência familiar e vai adquirindo uma consciência do cumprimento de regras. Desta ótica, quando discuto a função da educação coletiva na infância, busco ressaltar a relevância dessa educação na formação não só da inteligência da criança pequena – expressada pelas formas de pensamento cada vez mais elaboradas, mas também na constituição da personalidade infantil. Ratificando essa proposição, Vigotski e seus colaboradores enfatizam que a humanização de cada criança envolve o desenvolvimento cultural de sua inteligência e personalidade.

Em relação à formação de qualidades da personalidade, Mukhina (1996) contribui para ampliarmos nossa visão sobre os aprendizados inerentes a sua constituição e desenvolvimento, o que, veremos, envolve aprendizagens relativas às normas, valores e regras sociais, ao desenvolvimento dos sentimentos, emoções e afetos, à formação da auto-imagem e da auto-estima. De acordo com a autora, crianças por volta dos cinco ou seis anos, por exemplo, ao cumprir as regras, não o fazem por simples hábito, mas por estarem conscientes da importância dessas regras em suas relações com os outros. É o que ela caracteriza como sociedade infantil: “dentro dela a criança aprende a se comportar em coletividade e a se relacionar com os demais que não são educadores, mas iguais a ela” (MUKHINA, 1996, p. 192). Tais afirmações ratificam a idéia de que, ao longo da infância, a criança

aprende a conviver coletivamente considerando o outro e o espaço do outro nas relações sociais. À medida que cresce e aprende, as crianças começam a perceber o ponto de vista do outro e a respeitar os direitos e interesses dos que a rodeiam, o que contribui efetivamente para motivar o trabalho conjunto na infância.

Uma última questão que deverá receber um enfoque mais profundo na segunda parte desta pesquisa, relaciona-se aos horários de entrada e saída das crianças na instituição. Segundo os dados coletados:

- A entrada é permitida das oito às oito e quinze da manhã e à tarde das treze horas até as treze e quinze;
- A saída, das onze e quarenta e cinco ao meio dia no período da manhã e das dezesseis e quarenta e cinco às dezessete horas à tarde.

Concretamente, esse limite de horários funciona como controle do tempo dos educadores e dirigentes na relação que estabelecem com a família. Sem privilegiar a interação, os diálogos, parcerias e comprometimentos entre professoras e pais não há espaço para que reflexões sobre as expectativas que os pais têm acerca da educação dos seus filhos, tampouco sobre a maneira que a instituição encaminha esse processo educativo sistematizado, o que inviabiliza a construção de forma intencional de cooperação entre pais e instituição educativa, bem como parcerias necessárias entre ambos, uma vez que os pais parecem ter poucas chances de conhecer mais o ambiente educativo e também de se deixarem conhecer.

Entretanto, é possível sustentar relações democráticas e transparentes entre instituição e pais quando se estabelecem parcerias entre todos os envolvidos no ato pedagógico. Santos et al. (2001, p. 110) afirmam que o ponto de partida dessas relações na educação das crianças é o conhecer e o deixar-se conhecer:

nosso projeto político-pedagógico dá especial importância à relação que construímos com os pais de [nossas crianças]. Acreditamos que é na parceria e cumplicidade entre pais, professores, coordenadores e todos os que fazem parte da comunidade escolar que podemos aprimorar a qualidade do trabalho desenvolvido, que prioriza a cooperação e a afetividade.

Especialmente na educação infantil, quando as crianças estão iniciando sua vida escolar, é fundamental que os pais nos conheçam, conheçam a nossa proposta e se deixem conhecer. Mas o conhecimento mútuo entre nós é um processo e não um momento estanque na época do ingresso da criança na escola.

De acordo com esta idéia, a família não pode ser um elemento estranho à comunidade institucional. Em lugar disso, deve assumir-se como co-responsável pela educação dos filhos e ser introduzida na instituição de maneira que se sinta bem-vinda, não apenas para ouvir reclamações sobre a disciplina de seus filhos (o que acontece de uma maneira geral, principalmente nas reuniões de pais), mas para ser engajada no projeto político-pedagógico institucional. Nesse sentido, poderão se construir relacionamentos planejados e orientados para o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança entre família e instituição.

Assim como Santos et al. (2001), Bondioli (2004) explicita que a instituição de educação infantil pode rever seus objetivos, na elaboração coletiva e participativa do seu projeto pedagógico. Por meio dele, a rotina de atividades na instituição educacional é planejada para ampliar as experiências das crianças e responder às necessidades das famílias, sem engessar seus procedimentos. Neste sentido, a instituição ao prever horários mais flexíveis de entrada e saída das crianças, estaria considerando as suas necessidades particulares familiares, sem prejuízo aos ritmos escolares. Isto implica que a rotina educativa ganha significado numa elaboração colaborativa, a começar pela previsão dos horários de entrada e saída.

Em síntese, as relações humanas, a estrutura da instituição e a organização dos espaços, tempos e materiais investigados revelam o caráter propedêutico que a educação infantil vem assumindo, com prejuízo de uma ampla formação cultural na infância. No caso da instituição pesquisada, de um modo geral, as observações e os depoimentos revelam que o espaço institucional é organizado pelo adulto para o adulto, sem a intenção de provocar a atividade infantil e os aprendizados realizados por intermédio dela, sem motivar vivências que possibilitem o exercício constante da autonomia e da liberdade das crianças. Na sala, principalmente, as ações infantis ficam restritas às tarefas propostas pela professora.

O fazer pedagógico não se baseia no trabalho compartilhado que poderia envolver em certo nível, também, a família. Falta o compromisso democrático na organização do projeto político-pedagógico orientador da educação que se propõe e das intenções realizadas, sobretudo, desconsidera-se que o projeto deva sair do papel, deixando de ser uma hipótese de trabalho e sendo concretizado de modo colaborativo e transparente. Além disso, percebi que os tempos e os espaços organizados pela instituição desconsidera os ritmos e as necessidades de atividade das crianças.

Busquei refletir, também, que, de um outro ponto de vista, a educação infantil pode vir a garantir as necessidades de atividade infantis, no mesmo processo em que cria novos interesses de conhecimento nas crianças, quando a instituição educativa é um lugar planejado e organizado para a educação e o cuidado intencionais na infância. Com esta perspectiva, na elaboração, na concretização e na avaliação do projeto político-pedagógico da instituição há interlocução de todos os atores da comunidade educativa (crianças, professores, pais, mães ou outros responsáveis, dirigentes e demais profissionais envolvidos). Surgem, assim, processos compartilhados por meio dos quais se constituem tempos, espaços, materiais e atividades intencionalmente voltados ao desenvolvimento amplo das crianças, desde que elas são pequenininhas.

Com este olhar, o processo educativo conscientemente estabelecido visa a contemplar a criança como sujeito ativo nas relações vivenciadas na instituição, de maneira que ela possa vivenciar o espaço, o tempo, as regras e diferentes atividades que mobilizam o uso e o desenvolvimento de qualidades tipicamente humanas. Esse mesmo processo agrega as famílias dessas crianças como parceiras competentes e co-responsáveis pela educação infantil plena de significado para a humanização na infância.

Para ampliar essa discussão, reflito sobre o conceito de infância e suas implicações para a prática pedagógica e como esse conceito está intrinsecamente relacionado com a estruturação e os fins previstos pela instituição de educação infantil.



1.3 O Conceito de Infância

Nunca se gostou tanto das crianças e ao mesmo tempo, hoje, se produzem cada vez menos crianças e cada vez mais se dispõe de menos tempo e espaço para elas. Os adultos acreditam que é bom para as crianças que os pais fiquem junto delas e no cotidiano cada vez mais os pais vivem separados. Os adultos valorizam a espontaneidade das crianças e ao mesmo tempo a vida das crianças é submetida às regras das instituições. Parece consensual que deve ser dada prioridade às crianças, embora as decisões políticas e econômicas sejam tomadas sem levar em conta as crianças. As crianças são importantes e sem importância ao mesmo tempo. Os adultos concordam que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida; no entanto, as crianças permanecem longamente afastadas da vida social. [...] É suposto que as crianças brinquem absorvidamente quando se lhes diz que é para brincar, mas não se compreende por que não param de brincar quando se lhes diz para parar. Espera-se que sejam dependentes dos adultos quando estes preferem a dependência, mas por outro lado cobra-se um comportamento infantil autônomo. Ao mesmo tempo em que a organização social dos serviços para a infância se utiliza geralmente do controle e da disciplina, os adultos defendem que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia. (LEITE FILHO, 2001, p. 51-52).

Na sociedade contemporânea vivemos, pelo menos, duas visões antagônicas de infância.

Por um lado, entende-se a criança do ponto de vista do mundo dos adultos (a criança pensada em comparação ao adulto, o que caracteriza a fragilidade, incapacidade e incompetência infantis, o que condiciona uma atitude de superproteção em relação a ela, de tal forma que a mesma não pode se arriscar a agir de modo cada vez mais independente). Por outro, numa visão da criança como sujeito que precisa ser desafiado a conhecer o mundo, defende-se a garantia dos direitos da infância e a atenção às suas necessidades e interesses desde que nasce (FREIRE, 1995; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; LINO, 1998; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; GARCIA; LEITE FILHO, 2001; SARMENTO, 2001; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; GANDINI; EDWARDS, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; BONDIOLI, 2004).

A partir desse paradoxo, pode-se questionar: Que infância se constrói? Que infância as crianças vivem? Que sentido de infância e de criança revela a instituição de educação infantil pesquisada?

Constatei várias significações sobre a infância e a criança mesclando-se no ideário que fundamenta a prática pedagógica observada, as quais são reveladas pelos modos como professoras e outros profissionais tratam e se relacionam com a criança pequena, condicionando as possibilidades de aprendizagem que lhe dão.

A começar por essa constatação, pretendo discutir as várias significações de infância verificadas na prática observada com a concepção fundamentada na teoria histórico-cultural e presente também nas discussões sobre as novas práticas de educação infantil. Em outras palavras, tentarei analisar a visão de criança orientadora da prática pedagógica investigada a partir da nova visão de criança que se fundamenta na teoria histórico-cultural e que encontro também nas experiências contemporâneas de educação infantil que constroem uma nova concepção de infância.

Nas primeiras décadas do século XX, Vigotskii (1988) já havia apontado que a criança, desde bem pequeninha, é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e com as coisas, num processo em que percebe e se apropria de significados e atribui sentido a eles. Para o autor, os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, emocionais, físicos e morais na criança e, em consequência disso, ela vai tornando-se humana. Com base nos aprendizados que realiza, ela amplia suas possibilidades de atividade prática e intelectual, apropriando-se, nesse processo, de novas necessidades de conhecimento.

A teoria defendida neste trabalho afirma que as condições concretas de vida e de educação movem o desenvolvimento humano (DAVÍDOV, 1988; LEONTIEV, 1988; TALÍZINA, 1988; VIGOTSKII, 1988; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; MUKHINA, 1996). Não se trata de um desenvolvimento espontâneo ou tipicamente herdado. De acordo com essa teoria, a natureza do homem é, ao mesmo tempo, biológica e social. Biológica porque a evolução da espécie possibilitou ao homem o substrato orgânico essencial ao seu desenvolvimento. Social porque, na relação com o outro e com a cultura acumulada, por intermédio de sua atividade, o homem aprende as qualidades que o humanizam. Estes pressupostos decorrem da compreensão de que o homem é produto e produtor das

condições concretas de vida (MARX, 1989, 1999). Ele não nasce dotado das características humanas de inteligência, consciência e personalidade, mas se apropria delas ao longo de sua vida, por meio de sua atividade social no seio da cultura.

Cada sujeito traz, ao nascer, uma única capacidade, a de criar novas habilidades, capacidades e aptidões humanas, isto é, a ilimitada capacidade de aprender. Sob esta perspectiva, o ser humano é histórico, cultural e socialmente formado por meio das atividades vividas e da cultura a que tem acesso. Em seu momento histórico, aprende as habilidades, capacidades e aptidões socialmente elaboradas e, ao fazê-lo, constrói-se sua humanidade.

Com essa compreensão, o processo de desenvolvimento resulta das aprendizagens realizadas por cada indivíduo, a começar pelas relações vividas com os outros e dos significados sociais incorporados por ele. A atividade adequada com os objetos da cultura orientada socialmente possibilita a apropriação das capacidades humanas acumuladas nesses objetos. Ao internalizar essas capacidades, ele humaniza-se.

Decorre desta concepção uma nova visão do que seja a criança. Como afirmam Leontiev (1988) e Vigotskii (1988), a criança é um ser ativo que só se desenvolve amplamente a partir da sua própria atividade mediante os relacionamentos humanos, as parcerias que se formam nas relações entre adultos e crianças, a atividade mediada e as condições adequadas de vida e de educação (LEONTIEV, 1988; VIGOTSKII, 1988). Neste sentido, a aprendizagem é mola propulsora de desenvolvimento humano, por tornar-se condição sem a qual as qualidades humanas não se formam. Considerando o que a criança já sabe, a professora a ajuda nas tarefas que ela não pode realizar sozinha, buscando incidir o novo conhecimento na zona de desenvolvimento próximo caracterizada pelo desenvolvimento que está próximo de acontecer. Desta perspectiva, é possível redimensionar a própria idéia do que seja a criança: um sujeito capaz de relacionar-se, de interagir, de comunicar-se, de internalizar conhecimentos atribuindo sentido a eles, a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações. A educação na infância pode deflagrar, neste sentido, o

desenvolvimento cultural do homem, ao romper os limites da natureza biológica, promovendo o processo de formação da natureza social humana.

Contribuindo para esta reflexão, Vênguer e Vênguer (1993, p. 10-11) afirmam:

o verdadeiro papel do ensino e da educação se evidencia só se reconhecemos que a experiência social é a fonte direta do desenvolvimento psíquico. E precisamente o ensino e a educação são o meio fundamental para transmitir esta experiência à criança. É certo que os adultos, de uma ou de outra forma, ensinam as crianças. Porém este ensino se dá, em grande medida, de forma espontânea, não controlada, se baseia em tradições já estabelecidas. A tarefa consiste em converter o ensino espontâneo em consciente, orientado a um fim capaz de exercer a máxima influência sobre o desenvolvimento. (tradução nossa).

Desta maneira, o ensino intencional na infância com vistas a ampliar e enriquecer as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas requer que a professora atue como agente mediador consciente.

Diante destes pressupostos, a infância constitui-se como um direito da criança. Época tão importante quanto outras épocas da vida. Decorre dessa concepção uma visão de infância como fenômeno condicionado socialmente, descartando a idéia de uma infância universal e de uma criança natural e programada.

Tendo como um dos elementos de suas discussões esse modo de entender a criança e a partir de um olhar atento à infância, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam a criança como sujeito que tem voz e vez; que é co-construtora de conhecimento, de cultura e de identidade. É a criança-indivíduo constituinte de um grupo social particular, sujeito de direitos (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002), cidadã (SARMENTO, 2001).

Estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2003) explicitam, no entanto, também outros diferentes entendimentos do que sejam e do que devam ser as crianças numa sociedade multifacetada como a que vivemos. Mesmo sem ter consciência desses entendimentos, muitas vezes eles dirigem nossas atitudes e ações. Com os sentidos que atribuímos à criança e à infância no âmbito educativo institucionalizado planejamos experiências, organizamos espaços e tempos que influenciam

diretamente o processo de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento cultural das crianças.

Dentre essas diferentes concepções, a criança pode ser considerada reprodutora de conhecimentos: um copo vazio que necessita de preenchimento (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). De acordo com esta compreensão, a infância é época inicial para formação da criança em resposta às necessidades da sociedade capitalista e aos desafios impostos pela era tecnológica. É a infância da preparação, confirmando o conceito de criança como incapaz e vazia. A infância com fins propedêuticos. A infância do amanhã que nega o hoje.

A criança pode ser também concebida tal como ser inocente que o mundo corrompe (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Decorre desse entendimento uma educação infantil estruturada para o cuidado da criança, preferencialmente isolando-a das interferências do mundo exterior. Essa compreensão conduz a construção da infância como uma etapa inocente da vida humana, um momento em que a criança precisa ser cuidada e protegida.

Além disso, a criança pode ser caracterizada como um ser “natural” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) ou seja, dotada de capacidades humanas desde o seu nascimento. Deste ponto de vista, a criança é um ser biológico, cujo desenvolvimento se expressa por estágios pré-determinados. Para aprender, a criança tem que estar preparada, pronta. O enfoque pedagógico dirige-se à criança individual e a-social, cujo desenvolvimento é marcado e controlado biologicamente. A infância é, assim, época programada por estágios de desenvolvimento sucessivos.

Há também a idéia da criança como “fator de suprimento do mercado de trabalho” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A origem dessa idéia é que a criança, além de ser biologicamente determinada, precisa de cuidados freqüentes e a mãe é figura necessária para proporcioná-los. Na instituição educativa, a mãe é substituída pelas “tias” que têm a tarefa de contribuir para cuidar das crianças na falta do cuidado materno. A infância é, portanto, época de cuidado materno



e de formação da criança para tornar-se alguém que venha a disputar uma vaga no competitivo mercado de trabalho.

As observações na instituição de educação infantil permitiram entender que essas idéias co-existem na prática educativa no que se refere tanto a sua estrutura quanto a organização dos espaços, tempos, materiais e atividades. Sobretudo, essas compreensões condicionam o modo como as relações entre adultos e crianças constroem-se. Conforme deverá ficar claro ao longo da segunda parte da tese, e como já assinalei no item (1.2) referente à caracterização da instituição educativa investigada, o ambiente educativo não parece estruturado de modo intencional para garantir a satisfação das necessidades e interesses de conhecimento das crianças e para ampliá-los, mas como um lugar pensado pelo adulto para o exercício do seu poder e autoridade e do seu controle sobre as crianças. Desta maneira, nos espaços da instituição, os materiais estão fora do alcance das crianças, o que inviabiliza o seu desfrute; o tempo das experiências não considera os ritmos e necessidades de aprendizagem das crianças; não há espaço ou tempo para produção da cultura infantil. É um lugar do adulto pensado para o adulto e não para a atividade colaborativa entre adultos e crianças e destas com seus pares.

Ao criticar os conceitos implícitos nesta organização das instituições dedicadas à infância, Dahlberg, Moss e Pence (2003) fortalecem a reflexão sobre as reais necessidades e interesses da criança ao longo dos seus primeiros anos de vida. Na prática educativa, essa idéia fundamenta relacionamentos e atividades por meio dos quais a criança passa a ter voz e vez (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Nesta visão, ela é concebida com ilimitada capacidade de realizar aprendizagens e apropria-se do mundo por intermédio da sua atividade socialmente mediada (LEONTIEV, 1978a,b, 1988; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).

Pelo que apresentado, há muitos sentidos a serem atribuídos à infância e à criança concretizando formas de cuidado e educação (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 1995; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A partir das concepções de criança como ser

natural, como ser inocente, como reprodutora de conhecimentos e identidade, como fator de suprimimento do mercado de trabalho, a educação constitui-se por um conjunto de ações ou que a equipam para o que há de vir ou para deixá-la desabrochar “naturalmente”. Nesta perspectiva, ela caracteriza-se como sujeito sem recursos, limitada e sem direitos. Por outro lado, numa visão da criança tratada como ativa, forte e capaz, ela é concebida mediante sua capacidade de relacionar-se, de expressar-se, de questionar e de interpretar as situações vividas, num processo em que amplia conhecimentos e experiências por meio de uma educação organizada intencionalmente para isso. Desse modo, a educação coletiva é pensada para a sua atividade. A rotina de atividades organiza-se para provocar relacionamentos, respeitar as diferenças, contribuir para o acesso ao conjunto da cultura e às múltiplas formas de expressão, buscando, com isso, a formação da criança dentro das máximas possibilidades humanas.

Por meio dessa concepção, no plano pedagógico, as discussões ganham força e orientam estudos dirigidos a refletir sobre os relacionamentos entre as crianças e entre elas e os adultos, sobre o papel da professora que educa e humaniza; não uma pedagogia voltada para a preparação da criança para a vida futura (FREIRE, 1995; FREIRE, 1996; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Entendida como fenômeno de natureza social e histórica, cuja existência é recente, a infância nasce das exigências sociais e dos movimentos históricos da humanidade diferenciando-se de sociedade para sociedade.

As leis brasileiras (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996a,b) anunciam que os direitos infantis devem ser garantidos, explicitando que a educação das crianças deve ser tratada como um direito de todas as crianças e não como serviço para os pais e mães. Este discurso proclamado parece distante das práticas pedagógicas voltadas à infância. Nas reflexões de Garcia e Leite Filho (2001) e nas palavras de Gardner (1999 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 11) constituem-se paradoxos vividos pela infância:



[...] orgulhamo-nos do foco sobre as crianças e, contudo, não prestamos atenção suficiente ao que elas estão realmente expressando. Pedimos a aprendizagem cooperativa entre as crianças e, ao mesmo tempo, raramente sustentamos esta cooperação no nível do professor e do administrador. Exigimos trabalhos artísticos, mas raramente conseguimos criar ambientes que possam verdadeiramente apoiá-los e inspirá-los. Pedimos o envolvimento da família, mas detestamos dividir a autoria, a responsabilidade e o crédito com os pais. Reconhecemos a necessidade por uma comunidade, mas com muita frequência nos cristalizamos imediatamente em grupos com interesses próprios. Saudamos o método da descoberta, mas não temos confiança para permitir que as crianças sigam suas próprias intuições e palpites. Desejamos o debate, mas repetidamente o arruinamos; queremos escutar, mas preferimos falar; somos afluentes, mas não protegemos os recursos que nos permitem permanecer assim e, dessa forma, apoiar a fluência dos outros [...].

Em meio a esse paradoxo, que conceito de infância a sociedade brasileira constrói? Com as demandas políticas e econômicas atuais, corremos o risco de que o próprio conceito de infância seja normatizado e padronizado.

No Brasil, a idéia de infância configura-se como uma das maiores marcas da globalização considerando seu caráter social e a pluralidade das identidades que a caracterizam, em virtude das diferenças, mas, principalmente, das desigualdades (SARMENTO, 2001). Não dá para falar em um conceito, mas de conceitos de infância, os quais efetivam as atitudes que cada comunidade e seus sujeitos têm em relação à criança, aos papéis que lhe designam, às possibilidades de atividade e de acesso à cultura que lhe dão.

Em virtude dos sentidos diversos que são atribuídos à criança, à infância e à sua educação, o movimento político-pedagógico a que me uno procura dirigir um novo sentido à criança e à infância de modo a garantir sua atividade, seus direitos e necessidades de conhecimento. Ao fazê-lo, penso contribuir na luta para que esses direitos sejam garantidos. Essa luta decorre das mudanças sociais, políticas e dos princípios psicológicos e pedagógicos que vêm subsidiando um novo olhar sobre o papel das aprendizagens e experiências infantis no desenvolvimento global do homem.

As práticas educativas pautadas num conceito restrito de infância concretizam uma infância cada vez mais curta, mais empobrecida e esvaziada, porque se dirigem à antecipação da escolaridade formal (GARCIA; LEITE FILHO, 2001; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A idéia de infância subjacente nessas práticas inspira questões como: por que brincar se o mercado de trabalho

espera mão-de-obra preparada? Por que refletir sobre os direitos e necessidades das crianças pequenas, se elas são seres incapazes e frágeis? Por que considerar a cultura que as crianças produzem se ela não tem valor no mercado? Esta perspectiva não considera a infância como um período fundamental da vida do homem e do seu processo de humanização.

Quando a infância é concebida como momento essencial no processo de humanização, os adultos têm um papel fundamental na educação da criança. Eles medeiam os seus processos de aprendizagem e organizam de maneira intencional as suas experiências. Neste sentido, tornam-se portadores e mediadores dos conhecimentos culturalmente construídos.

Com este modo de entender, o processo de educação na infância deve ser condicionado pelos conhecimentos que a professora tem das regularidades específicas do desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis. Ainda que só o conhecimento dessas regularidades não determine o desenvolvimento máximo de cada criança, esse conhecimento pode subsidiar sua atividade refletida e consciente seja no que se refere à própria compreensão do papel da educação infantil no processo de humanização, seja no que se relacione à garantia das possibilidades e direitos da infância.

Conforme Vêgner e Vêgner (1993, p. 10, tradução nossa), “[...] da explicação dos processos mentais depende a possibilidade de dirigir o desenvolvimento, de influir de forma bem-pensada sobre seu curso”. Isto significa que a organização intencional do ensino (conhecimentos, atividades, espaço, materiais, tempo) também é fundamentada pela idéia do papel essencial do ensino e da educação na formação cultural humana. A partir desta afirmação, é essencial novamente citar Vêgner e Vêgner (1993, p. 12, tradução nossa) pela propriedade de sua exposição em relação a esse papel propulsor do ensino consciente na educação da criança pequena:

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para que a criança avance no desenvolvimento mental. Porém não qualquer ensino. É necessário saber com que seqüência se deve introduzir a criança no tesouro dos conhecimentos humanos e como fazê-lo. É necessário, além disso, considerar as possibilidades da criança, seus interesses e [necessidades], e recordar sempre que ela não só se prepara para a vida futura, mas que está vivendo e que nossa tarefa é fazer essa vida interessante e feliz.

Tudo isso leva à necessidade de organizar o ensino da criança [...] [de três a seis anos] baseando-se no estudo profundo das possibilidades e das características do desenvolvimento infantil em cada grau evolutivo e na determinação do lugar que este grau ocupa na "escala" geral da infância.

Segundo a expressão do destacado psicólogo soviético A. V. Zaporózhets, a finalidade do ensino [...] [nesse momento da vida] não deve ser a aceleração, mas a ampliação do desenvolvimento infantil: seu enriquecimento, o desdobramento máximo daquelas qualidades que são específicas, precisamente, dessa idade.

Os autores supracitados contribuem para repensar a infância e sua educação e o lugar que a criança ocupa nas relações sociais como elemento motivador dos aprendizados infantis num ensino voltado para isso, uma vez que a maneira como cada educador concebe o que seja desenvolvimento e educação revela a própria idéia que ele assume sobre a infância e embasa a organização do processo educativo nos primeiros anos de vida. Deste ponto de vista, é essencial que a educação sistematizada na infância possa estruturar-se e garantir os direitos de expressão, atividade e de envolvimento da criança pequena.

Para ampliar essa reflexão, salientando a infância dos três aos seis anos como momento essencial em todo desenvolvimento cultural do homem, destaco as seguintes afirmações de Vênguer e Vênguer (1993):

[...] não faz muito tempo consideravam [a infância dos três a seis] como um período "vazio", no transcurso do qual a criança cresceria e se entreteria. Isto significa que tem que esperar que passe esse período e só depois começar a "esculpir", na criança, o homem futuro. Não foram muito mais longe, os partidários da aceleração infantil; deste ponto de vista o necessário não é esperar que a idade pré-escolar passe, mas o contrário é preciso sobrepassá-la. Entretanto, a verdadeira ciência sobre as crianças afirma que precisamente neste período formam-se as bases da personalidade futura, formam-se as premissas do desenvolvimento físico, mental e moral do homem. E naturalmente esta formação transcorre sob a direção do adulto e depende de como se realize o processo de educação em seu conjunto. (VÊNGUER; VÊNGUER, 1993, p. 12, tradução nossa).

Na direção do que venho discutindo, novos entendimentos sobre o desenvolvimento na idade de três a seis anos revelam a importância desse período no processo de humanização. No que se refere ao desenvolvimento mental, nesta idade é fundamental o desenvolvimento das formas de conhecimento do mundo circundante, baseadas em imagens (a percepção, o pensamento por imagens, a imaginação). "Conseqüentemente, não se deve deixar escapar a possibilidade de ampliar e aprofundar a capacidade da criança para o conhecimento por imagens, para cujo desenvolvimento a

idade [de três a seis anos] cria as condições mais favoráveis" (VENGUER; VENGUER, 1993, p. 12-13, tradução nossa).

Em síntese, ao longo deste item, procurei refletir sobre os conceitos de infância culturalmente construídos e, sobretudo, sobre a necessidade de revê-los do ponto de vista teórico e prático, uma vez que a infância organizada e garantida retrata o modo como se entende a criança e seus primeiros anos de vida e, também, o papel que a professora assume na educação infantil.

É recente a reflexão sobre os direitos e especificidades da criança pequena, bem como sobre a cultura que ela produz e tal compreensão permite um novo entendimento sobre o papel da educadora no processo educativo. Surgem, desta reflexão, uma nova concepção de criança (sujeito capaz de aprender de maneira ativa nas relações e interações das quais participa) e, também, um conceito mais amplo de infância, como momento único e fundamental da vida humana em que o mundo se abre para a criança. Decorre destes entendimentos, a idéia de uma educação infantil intencionalmente dirigida para satisfazer os interesses cognitivos das crianças e para criar novas necessidades de conhecimento nelas, num processo pedagógico por meio do qual a professora exerce a função essencial de estabelecer relações conscientes entre as crianças e os bens culturais.

Uma vez que a criança seja compreendida e tratada como sujeito capaz de fazer de modo independente ou com a parceria de um outro sujeito mais experiente, o lugar que ela passa a ocupar nas relações sociais das quais participa lhe possibilita agir ativamente no mundo de objetos e pessoas e, dessa atividade, decorrem aprendizagens de diferentes capacidades que a tornam cada vez mais humana. A infância passa a ser assim um momento de vivências e aprendizagens intencionalmente organizadas de modo a dar à criança possibilidades de agir, pensar, vivenciar, se relacionar e, assim, constituir qualidades especificamente humanas. Essa é a infância da criança e das suas possibilidades, da garantia dos seus direitos como sujeito historicamente situado.

Com base nesse conceito de infância e de criança, reflito sobre os dados obtidos nas observações da prática pedagógica com a intenção de analisá-los do ponto de vista das teses

anunciadas pela teoria histórico-cultural. Nesse processo de análise, sistematizo as contribuições teóricas sobre o papel da criança e da professora na educação infantil, destacando, os conceitos de educação, aprendizagem, ensino, desenvolvimento e atividade.



PARTE II

PENSANDO A PRÁTICA A PARTIR DA TEORIA

[É necessário que] [...] questionemos o nosso olhar em relação à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato deste universo infantil; que saibamos romper esses muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo do adulto e o mundo da criança, universos tão distintos, tão hierarquizados. Enfatizo, igualmente, que essa possibilidade deve partir de nós adultos, que nós nos relacionemos com a criança através de um momento de construção, de recuperação da tessitura de uma 'experiência vivida', ou da prática da 'narrativa', nos termos benjaminianos; que a constituição desta relação seja plena de sentidos, para todos os envolvidos [...]. (GALZERANI, 2002, p. 65, grifos da autora).

Minhas opções teóricas e a observação da prática estão amplamente descritas nesta parte do trabalho em que procuro enxergar a prática a partir da teoria estudada.

Ao observar a prática, relacionando-a com os fundamentos teóricos, a realidade investigada permitiu-me assumir o lugar do outro (eu como professora), mas ao mesmo tempo deu-me oportunidade de trocar com as crianças, suas visões de mundo, sentimentos e envolvimento.

Frente ao referencial que embasa este estudo e considerando a prática observada, vejo a educação das crianças pequenas como um processo organizado de forma intencional. Com essa idéia, elaborei significados do que é ou não visível no cotidiano da instituição de educação infantil



investigada. Para isso, trouxe os dados obtidos na observação da prática pedagógica.¹⁹ Ao discuti-los, analiso o que as crianças entre três e seis anos têm vivenciado na instituição educativa de maneira a refletir sobre as possibilidades educativas propostas com a intenção de deflagrar aprendizagens que movam um amplo desenvolvimento cultural na infância. Entendo que, nos primeiros anos de vida, a criança está aberta para descobrir o mundo e para aprender qualidades que a humanizam, por intermédio da atividade partilhada com adultos e outras crianças (LÍSINA, 1987; ZAPORÓZHETS, 1987; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996). Para refletir sobre a complexidade dessa idade, pretendo introduzir, ao longo dessa análise, teses essenciais para compreender como o processo de humanização acontece neste momento da infância.

Estudos acerca do desenvolvimento cultural nos levam a repensar o conceito de infância que tem orientado nosso pensar e agir como educadores. É o que apontam os estudos recentes de Edwards, Gandini e Forman (1999), Mello (2000a), Garcia e Leite Filho (2001), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Dehelan, Szredi e Tardos (2004). Segundo eles, repensar a infância e suas possibilidades tanto do ponto de vista teórico quanto da própria prática pedagógica requer reflexões contínuas sobre os conceitos de criança, de infância, de desenvolvimento e de aprendizagem que subsidiam nossas atitudes e ações educativas. Mello (2000a, p. 84) colabora com esta discussão e explicita:

se as concepções que temos são essenciais na definição do modo como atuamos, parece que temos aí uma forte razão para refletir sobre como nós, educadores, percebemos a criança, como entendemos suas possibilidades e capacidades, a forma como pensamos que ela aprende. Tais concepções – a concepção de criança, de processo de conhecimento – e a maneira como entendemos a relação desenvolvimento-aprendizagem e a relação aprendizagem-ensino orientam nossa atitude ao organizar a prática pedagógica que desenvolvemos. Uma análise do que estamos fazendo verdadeiramente pode começar, então, por aí: perguntando-nos que conceito [de criança] tem orientado nossa prática ou orienta as práticas, de um modo geral, e como isso tem determinado as práticas da educação da infância.

¹⁹ Considerando a complexidade da prática pedagógica, a observação da prática na instituição pesquisada foi direcionada pelas minhas opções teóricas e concepções de mundo. Os dados apresentados são resultado dos indicadores de observação que me guiaram intencionalmente a escuta e o olhar investigativo.

Conforme o enfoque histórico-cultural, quando olho a criança entendendo-a como sujeito com ilimitada capacidade de aprendizagem, ela passa a ocupar um lugar ativo e protagonista no processo de apropriação de conhecimentos motivadores de seu desenvolvimento cultural, dadas as condições concretas de vida, atividade e educação. Este princípio teórico renova a relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, porque se compreende que sem aprendizagem não há desenvolvimento cultural. Neste sentido, os processos de aprendizagens antecipam, provocam e direcionam o desenvolvimento de níveis elevados de consciência, em momentos de atividade socialmente mediada.

Sob este prisma, as aprendizagens realizadas no ambiente institucional podem orientar o desenvolvimento cada vez mais amplo de capacidades humanizadoras nas crianças. Com este entendimento, os processos de ensino intencionais, orientados pelas regularidades de desenvolvimento e pautados nas necessidades e interesses infantis, poderão orientar situações de aprendizagem capazes de motivar e fazer avançar as zonas de desenvolvimento em processo de formação. Ressignifica-se, assim, o papel do trabalho colaborativo no processo em que o sujeito aprende e desenvolve-se.

Por compreender que o modo como a professora percebe e entende a criança influencia decisivamente seus atos e atitudes, orientando também as expectativas direcionadas a ela, procuro responder ao longo deste estudo questões mais específicas (todas relacionadas ao problema norteador da pesquisa: **a instituição de educação infantil pode garantir o direito à infância e as necessidades de desenvolvimento das crianças entre três e seis anos, e ao mesmo tempo formar uma base de conhecimentos orientadora de novos aprendizados previstos para acontecer na idade escolar?**) tais como:

- Qual o papel da educação infantil no desenvolvimento humano?
- De que modo a criança pequena aprende?

- As vivências educativas sistematizadas ampliam as aprendizagens e o desenvolvimento infantil? De que maneira?
- Como a professora vê a criança?
- A educação das crianças preocupa-se com que elas se adaptem ao meio onde vivem ou transformem-se em sujeitos livres, universais e cada vez mais humanos?

Pretendo responder a essas questões ao longo desta segunda parte do trabalho, considerando a seguinte estrutura organizativa: No item 2.1, “Re-pensando o conceito de rotina”, reflito sobre a organização espaço-temporal de experiências propostas na instituição educativa, procurando discutir a importância dessa organização para a inserção da criança em suas vivências diárias, bem como para o acolhimento dos pais nesse ambiente coletivo de ensino.

No item 2.2, “A chegada e a verificação de presenças”,²⁰ ressalto as vivências emocionais experimentadas no momento em que as crianças chegam na instituição considerando que tais vivências estão ligadas ao desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem, dos sentimentos, dos valores.

No item seguinte, “As experiências nos espaços internos da instituição”, discuto as vivências educativas na sala, no refeitório e nos locais de higiene e de descanso, procurando analisar o papel que a criança assume nessas experiências.

No item 2.4, “As experiências nos espaços externos da instituição”, descrevo a inserção das crianças nas atividades plásticas, de construção e faz-de-conta. Ao mesmo tempo, procuro sistematizar as contribuições da teoria histórico-cultural sobre a relevância do desenho e dos jogos no pleno desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis.

²⁰ Neste trabalho, utilizarei a expressão “verificação de presenças” em lugar de “chamada”, esta última comum na linguagem das professoras investigadas exemplificada na representação da rotina das crianças de três anos (anexo A). Entendo que o termo “verificação de presenças” designa com mais propriedade a experiência coletiva ou individual de apuração dos sujeitos presentes, numa turma, num dia de trabalho na instituição educativa.

No item 2.5, "A saída", analiso como é tratado o momento em que as crianças preparam-se para deixar a instituição e encontrarem-se com seus pais ou responsáveis.

E, por último, no item 2.6, "Organização do espaço e do tempo e a disponibilidade e o uso dos materiais", analiso a organização do tempo da criança, do espaço da instituição e as condições de acesso das crianças aos materiais, procurando refletir sobre como essa estruturação revela a maneira como a instituição de ensino que se dedica à infância concebe a criança e sua educação.

Ao final da análise de cada item, aponto indicadores pedagógicos destacados da teoria histórico-cultural para orientar uma prática educativa voltada de forma intencional para o máximo desenvolvimento cultural.

2.1. Re-pensando o conceito de rotina

É importante desde logo salientar que, de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõem a sua inversão, ou a professora, baseando-se na observação do grupo, propõe um outro tipo de encaminhamento para o dia, dentro ou não da rotina. (FREIRE, 1995, p. 19).

A rotina educativa pode ganhar novo significado no processo de elaboração colaborativa, o que envolve reconhecer a voz da criança, dos pais, das professoras e da equipe pedagógica nesta organização. Conforme Gariboldi (2003, p. 47, grifo do autor), um "ritual-institucional", uma rotina, ganha sentido positivo quando

[...] ativa um esquema comportamental de grupo sem que as professoras precisem intervir posteriormente para regular as condutas individuais em função de uma adequada realização do comando [...]. Parece tratar-se de uma transição que poderia ser definida como de tipo ritual-institucional, isto é, uma transição cujas regras de desenvolvimento foram interiorizadas pelas crianças, já que reiteradas diariamente, sempre de acordo com as mesmas modalidades e com tempos estabelecidos. São transições executadas autonomamente pelas crianças, que têm

início com um ato comunicativo do adulto, com função de sinalizar as expectativas de comportamento da turma.

[...] O componente repetitivo e ritual das transições – como o das situações da primeira parte da manhã – parece, portanto, estar relacionado com as modalidades pouco diretivas da professora e com um percurso diário que transcorre de maneira 'fluida', já que previsível por parte das crianças nos tempos e nas modalidades dos seus passos fundamentais.

Que implicação tem esta proposição para uma reflexão sobre a educação coletiva e sistematizada da criança pequena? Uma implicação possível é que à medida que as próprias crianças participam de alguma forma da organização dos espaços, do tempo e dos materiais, elas podem atribuir sentido à rotina de atividades. Neste processo, assumem-se como sujeitos protagonistas para realizar aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento cultural.

Considerando o pressuposto de que parto, que defende que a criança **aprende** na atividade social a relacionar-se com o outro, a perceber a organização espaço-temporal, a recordar, a planejar, a simbolizar, a comunicar-se, a ser solidária, a respeitar o seu espaço e o do outro, e, nesse processo, forma sua inteligência e sua personalidade, busco repensar o papel da rotina na instituição, ao discutir como o planejamento do tempo, do espaço e dos materiais pode motivar modos de atividade e de relações entre as pessoas no âmbito coletivo da educação infantil. A partir daí, analiso as práticas observadas buscando nelas possibilidades novas à luz da teoria estudada.

Entendo que a rotina é uma forma de planejamento, organização e concretização das idéias que cada professora tem sobre a criança, sobre a infância, sobre o seu papel na educação infantil. A organização do tempo e dos espaços educativos expressa, desse modo, a intencionalidade da professora de modo mais concreto do que faz o seu discurso. Freire (1995) contribui para pensar essa questão ao apontar a rotina como organização espaço-temporal aberta e flexível na qual a criança tem participação efetiva. Segundo a autora, a rotina não pode ser vivida como algo rígido e inflexível durante o decorrer do dia, muitas vezes as próprias crianças podem sugerir a inversão de alguma atividade e o planejamento diário tem que estar aberto para essa inversão. Tendo por base a observação atenta do grupo, a professora pode tornar-se, pois, interventora consciente no

encaminhamento da rotina diária, propondo mudanças ou inversões de acordo com o envolvimento e o desejo explícito ou necessidade implícita das crianças.

Nessa perspectiva, ao envolver a participação da criança em algum nível, o planejamento e a organização bem-pensados do espaço, do tempo e dos materiais no âmbito educativo concretizam oportunidades de familiarização frente às atividades e aos ritos que se sucedem num ambiente coletivo e sistematizado tal qual a instituição educacional na infância (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999; RABITTI, 1999; GANDINI; EDWARDS, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003). Primeiro porque, desde bem pequenininha, ela aprende a ouvir, a memorizar, a perceber objetos e acontecimentos, a situar-se no espaço e no tempo em dependência das experiências que lhe são propostas e da sua participação protagonista nas vivências cotidianas (ouvir histórias, atividade com objetos, jogos coletivos e individuais, alimentação, higiene, sono). Segundo porque o planejamento e a intencionalidade educativos traduzidos numa rotina podem concretizar o envolvimento espacial e temporal das crianças nas relações das quais participa, permitindo-lhe liberdade, iniciativa e organização das próprias idéias.

De acordo com esse entendimento, o planejamento da rotina deve ser aberto e emergente, isto é, requer a consideração acerca das máximas possibilidades de humanização alcançada pela sociedade em cada momento histórico e, para tanto, demanda a participação ativa da criança.

A rotina não é algo que caracteriza a monotonia de situações e fatos repetidos. Ao contrário. Ela é possibilidade de planejamento, organização e concretização de momentos que se tornem significativos para a atividade e o envolvimento da criança no âmbito da instituição infantil. Assim concebida, a rotina envolve a proposição de atividades livres para as crianças brincarem, comunicarem-se, tatearem e, a partir disso, formularem teorias (ainda que provisórias, sobre as situações e fenômenos que observam); momentos de cuidado, higiene e alimentação; oportunidades para a expressão infantil mediante diferentes linguagens, jogos individuais e em pequenos grupos,

conversas, leituras e presenças na biblioteca. Sob este prisma, a organização intencional das vivências educativas pode vir a motivar o protagonismo das crianças nos ambientes e nas atividades do dia.

No planejamento bem-pensado da rotina na educação infantil, a atividade livre é elemento significativo na organização diária do trabalho com as crianças, por motivar diferentes formas de expressão. A proposição de um tempo livre pode concretizar oportunidade de relacionamentos e de experiências diversas envolvendo a comunicação, a proximidade e a afetividade entre adultos e crianças e entre as próprias crianças.

Para Bondioli (2003, p. 61),

O pequeno socializa-se exatamente na medida em que participa dos diversos jogos sociais que caracterizam os contextos e as situações nas quais se encontra envolvido. Não é, portanto, através de um ensino direto, que explicita *a priori* as modalidades de comportamento correto ou inadequado, que a criança aprende as regras do jogo social, nem mesmo através de pura e simples observação do que acontece nos diversos momentos que orbitam o dia-a-dia escolar, mas sim, através da própria experiência de participar.

A formação cultural humana constitui-se por meio da atividade socialmente mediada dos sujeitos (LEONTIEV, 1978a,b; 1988). No âmbito educativo, as atividades infantis programadas ou livres devem motivar as aprendizagens das crianças e impulsionar a re-organização de seus processos mentais, considerando a necessidade da atividade do sujeito. Vale ressaltar que dentre as atividades que mais provocam a exercitação e o desenvolvimento das qualidades humanas, na infância dos três ao seis, estão, as atividades lúdicas que envolvem a brincadeira, o faz-de-conta, a audição de contos, os jogos de construção e os de movimento, a música, as rodas de conversa, os envolvimentos e os relacionamentos das crianças entre elas e delas com os adultos, bem como as atividades plásticas que abrangem o desenho, a modelagem, a colagem, a pintura, a construção. O envolvimento das crianças na organização do tempo e do espaço da instituição torna tais processos mais ricos e complexos devido às respostas mais complexas que são exigidas das crianças a partir desses envolvimentos. Conforme Luria (1982, 1988) e Leontiev (1988), as percepções, bem como a memória, o pensamento, a linguagem são processos desenvolvidos dentro de atividades em que são exigidos e exercitados e, que, portanto, têm sentido dentro dessas atividades.

Considerando a organização do trabalho pedagógico como uma das possibilidades de atuação intencional da professora, lanço, nos itens posteriores, uma idéia acerca de uma rotina com as crianças pequenas, com base no planejamento espaço-temporal proposto pela instituição pesquisada. Mediante esse planejamento, procuro dar novo significado à organização das experiências observadas. A partir daí, apresento indicadores pedagógicos para um trabalho pedagógico consciente.

Minha intenção é demonstrar como a organização intencional do espaço, do tempo e dos materiais na instituição educativa podem permitir a participação de todos os agentes do ambiente educativo propiciando condições para uma ampla formação cultural na infância. Penso traduzir assim as teses da teoria histórico-cultural segundo as quais a atividade do sujeito é fundamental para o desenvolvimento humano; os motivos que impulsionam o sujeito a agir são criados socialmente, assim sendo, a instituição tem a função precípua de orientar a criação de novas necessidades humanizadoras nas crianças, a partir da atuação intencional e mediadora da professora.

A instituição investigada propõe uma seqüência de tarefas na rotina diária. A começar pelo momento de acolhida (recepção das crianças), segue com experiências tanto no parque (que inclui a área verde e os brinquedos destinados a faixas etárias específicas) quanto no quiosque, na quadra, no caramanchão ou na sala. Há também momentos destinados ao lanche ou almoço – para turmas de período integral – e à higiene. Por último, as crianças se preparam para a volta para casa (Cf. Anexos A, B, C e D).

Conforme a discussão do item 1.2, se, por um lado, essa previsão de experiências indica uma possibilidade de diversificação das vivências das crianças, a observação da prática revela que a instituição de educação infantil concebe a rotina como algo rígido e fechado aos interesses e necessidades de conhecimento das crianças. Nesta realidade, a professora executa um plano rígido de ações, sem considerar os conhecimentos e a atividade das crianças e as crianças aprendem a ser passivas frente às tarefas propostas e ao não se tornarem sujeitos ativos em seu processo de

aprendizagens, as crianças não se envolvem profundamente em fazeres que poderiam provocar o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade em níveis cada vez mais elaborados.

Os depoimentos coletados indicam que a rotina diária na instituição dedicada à educação na infância não é planejada para a atividade e ampliação de experiências das crianças, conforme é possível observar na representação da rotina das crianças entre três e seis anos, coletada nas conversas informais com as professoras de cada turma (Anexos A, B, C e D). Além disso, esses mesmos depoimentos apontam a inexistência de um projeto de educação infantil dirigido a dar o máximo acesso da criança à cultura por meio da atividade mediada pela professora e outros educadores (conforme discutido no item 1.2). Dessa forma, pensar a rotina na educação infantil requer reflexões sobre a concretização intencional do projeto político-pedagógico institucional e o papel da professora neste processo de planejamento e de execução dos objetivos educativos.

Percebi, também, que parece estar subjacente nas representações das rotinas das diferentes turmas a compreensão de que a criança é dotada de capacidades psíquicas herdadas biologicamente, o que implica que a educação sistematizada pouco teria a forjar e impulsionar no seu desenvolvimento, uma vez que, para esta concepção naturalista, a educação não cria nada, mas apenas auxilia no “desabrochar” de capacidades inatas ao sujeito.

Num outro modo de pensar, a humanidade é apropriada por cada sujeito a partir de sua atividade, das suas condições objetivas de vida e de educação, e, neste sentido, a própria organização da rotina poderia expressar e motivar a atividade e a expressão individuais e coletivas. De acordo com isso, a organização da rotina diária de atividades na educação infantil faz parte do planejamento intencional da professora como estratégia para ampliar as necessidades de conhecimento e de expressão das crianças pequenas.

Em síntese, re-pensar o conceito de rotina na instituição dedicada à infância requer a retomada consciente das concepções subjacentes nas possibilidades de ação e de expressão dadas às crianças por intermédio da organização do seu tempo no âmbito educativo, bem como pela



estruturação dos materiais, das vivências, do ambiente. Pelo exposto, é fundamental reconsiderar o tempo da criança no fazer pedagógico, o que envolveria a estruturação bem-pensada do espaço, do tempo e das atividades no dia-a-dia educativo de modo que a rotina na educação infantil expresse as idéias que temos sobre a criança, suas possibilidades de atividade e de aprendizagem e a própria intencionalidade do fazer educativo dirigidas para o pleno desenvolvimento cultural na infância.

Vigotski e seus seguidores explicitam **indicadores pedagógicos** capazes de dar uma nova perspectiva para a organização da rotina na instituição educativa.

De acordo com esses estudiosos, o planejamento e a concretização da rotina na educação infantil envolve a relação consciente da professora no que se refere às regularidades do desenvolvimento na infância, uma vez que as atividades e os relacionamentos propostos nas instituições educativas devem estar dirigidos para propiciarem aprendizagens orientadoras da formação plena da inteligência e da personalidade em cada momento da infância.

Mukhina (1996) discute acerca das regularidades do desenvolvimento infantil, especificamente das crianças de 0 a 6 anos, e contribui para pensarmos numa rotina diária voltada para a atividade e o envolvimento dessas crianças em cada momento e em cada vivência no âmbito pedagógico.

No que toca à educação da infância dos três aos seis anos, seus estudos afirmam a importância dos jogos (de movimento, de regras, de construção), da atividade lúdica (tal como o brincar, faz-de-conta), da atividade plástica (desenho, recorte, colagem, pintura, por exemplo), da música, da literatura infantil, dos relacionamentos infantis (com os adultos e com os seus pares), das formas de linguagem (possibilidades de comunicação, enriquecimento do vocabulário, domínio prático da linguagem e tomada de consciência da linguagem, a comunicação, a escrita) para o desenvolvimento psicológico e da personalidade da criança.



Em relação a isso, é fundamental destacar a importância da professora como interventora intencional no processo em que a criança se apropria das características humanas, a partir das atividades que realiza, considerando as suas condições reais de vida e de educação.

Das contribuições de Freinet (1975), Freire (1995), Mukhina (1996) e Gariboldi (2003), destaco elementos constitutivos de uma organização do tempo, dos materiais, das atividades e dos espaços na instituição que se dedica à infância, envolvendo momentos específicos para:

- a brincadeira livre individual e coletiva (propicia para fomentar o faz-de-conta, considerada a atividade principal da criança entre três e seis anos);
- o contato com textos diversos, por meio da leitura e audição de histórias;
- os jogos de movimento (correr, pular, rodar, subir, descer... incluindo jogos que envolvem regras, como por exemplo o "jogo de amarelinha");
- as rodas de conversa (para comunicar vivências e acontecimentos; para avaliar e se auto-avaliar; para planejar; para discutir; para aprender a ouvir e a falar);
- os cuidados diários (alimentação, higiene e sono);
- as atividades de desenho, de recorte, de colagem, de pintura;
- as atividades de construção: jogos de montar, por exemplo;
- ouvir músicas e assistir a filmes,
- produzir textos plenos de sentido para quem os produz (cartas, histórias coletivas, álbuns, jornais, diários, bilhetes, fichários...);
- contato com a natureza e com a comunidade onde se localiza a instituição educativa e além dela;
- os relacionamentos entre crianças de uma mesma turma e de outras turmas (para incluir as idades e experiências diferentes) e destas com os adultos que as rodeiam.

Todas essas experiências precisam ser plenas de sentido para a criança e, dessa maneira, a rotina deve ser aberta e flexível para incluir os interesses infantis, os direitos adquiridos pela infância, a intencionalidade da professora e dos demais educadores preocupados em fazer avançar o desenvolvimento cultural de maneira plena e significativa. Isto porque a rotina contempla as regularidades do desenvolvimento infantil quando dá à criança a oportunidade de ativar o uso de capacidades humanizadoras em suas atividades. Desse modo, a rotina deve contemplar a criança, sua atividade e expressão e as especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos diferentes momentos da infância.

É importante destacar que as conquistas legais (BRASIL, 1988; 1990; 1996) das crianças pequena, no Brasil, anunciam, entre outros, os direitos da infância:

- à brincadeira;
- à atenção individualizada
- a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- ao contato com a natureza
- à higiene e à saúde
- à alimentação sadia
- ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- ao movimento em espaços amplos
- à proteção, ao afeto e à amizade
- à expressão de sentimentos
- à atenção especial no período de adaptação;
- a desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995).

Tendo por subsídios estes direitos, a organização dos tempos, espaços, atividades e materiais é elaborada de forma consciente e intencional.



Pensar a criança e as suas possibilidades de conhecimento, de atividade e de relacionamento implica que ela ocupe sempre um lugar ativo nas vivências das quais participa e se torne um sujeito de direitos e necessidades particulares. Assim, pois, não são quaisquer rotinas, nem fazeres e nem atitudes passivas (de quem olha o outro fazer ou faz exercícios mecanizados e desconectados de sentido) que tornam as crianças ativas, capazes e competentes, nas experiências educativas, mas atividades educativas que contemplem seus direitos, suas possibilidades, seus interesses e suas necessidades de conhecimento. Implica, portanto, reconhecer a voz e a vez da criança, suas formas de expressão específicas e a cultura produzida por ela mediante a sua atividade.

No processo da criança agir ativamente, a professora, então, passa a ocupar, também, um lugar protagonista nas relações pedagógicas, ao se tornar mediadora consciente dos elos que pode e deseja estabelecer entre a criança e a cultura. Desta forma, a professora precisa estar preparada para atuar conscientemente do seu fazer, refletindo sobre sua atuação e sobre os modos de ação necessários no processo em que ela medeia os processos de aprendizagens infantis, assumindo-se como:

- organizadora dos espaços e tempos, dando possibilidades para que a criança possa agir como sujeito que constrói diariamente espaços e tempos culturais e históricos;
- interventora intencional nos diferentes momentos da rotina,
- quem faz junto com a criança,
- quem orienta e enriquece modos de ação e atitudes infantis,
- quem define conteúdos relevantes e significativos na educação infantil,
- quem dá acesso aos materiais e planeja atividades propulsoras de aprendizados e do uso de capacidades em formação nos primeiros anos de vida,
- quem avalia e se auto-avalia,

- quem desafia a ação do outro (no caso, a criança) porque o considera e o trata como sujeito competente e capaz.

Todos esses indicadores pedagógicos configuram-se, assim, como elementos para pensar a rotina nas instituições de educação infantil de maneira que sua organização expresse o sentido amplo que é possível atribuir à criança, à infância, à educação infantil e, também, ao papel dos educadores que atuam no âmbito educativo sistematizado:

- uma criança capaz e ativa;
- uma infância plena de significado no processo de humanização;
- uma educação infantil intencionalmente planejada;
- educadores sujeitos e mediadores do fazer pedagógico.

Partindo dessa discussão, procuro refletir sobre situações da prática pedagógica numa tentativa de revê-las do ponto de vista dos indicadores pedagógicos emanados da teoria histórico-cultural, os quais podem fundamentar atividades pedagógicas intencionais e significativas para a infância, de modo que a prática ganhe novas possibilidades à luz da teoria.

2.2 A chegada e a verificação de presenças

[...] é imperioso que as crianças, através de atividades concretas, vão percebendo, de um lado, a importância de cada uma, individualmente, na constituição do grupo; de outro, a importância do grupo para o seu próprio [desenvolvimento]. (FREIRE, 1995, p. 21).

Neste item, analiso os dados coletados referentes aos momentos de chegada e de verificação de presenças. Trago as contribuições da teoria histórico-cultural e de outras abordagens pedagógicas que possam motivar essa análise. A partir desse entrecruzamento da teoria e da prática,

apresento alguns indicadores pedagógicos que pretendem atribuir um novo sentido à prática educativa que se destina à educação das crianças pequenas.

O momento de chegada, como parte concreta da rotina de trabalho na instituição de educação infantil, é a primeira possibilidade de atividade da criança. É possibilidade de envolvimento das crianças entre si, em pequenos e em grandes grupos, ao propiciar-se o encontro com outras pessoas e trocas de experiências diversificadas vividas pelas diferentes crianças fora da instituição.

As observações da prática revelam que, no entanto, esse momento é uma parte da seqüência de fazeres para a professora e para as crianças. As crianças despedem-se dos pais no portão ou nos corredores da instituição. Na seqüência, organizam-se em fila ou em grupos para esperar o início de alguma tarefa na sala ou na área externa. A situação relatada explicita o vivido:

Das oito às oito e quinze da manhã, a professora recebe as crianças perto do caramanchão, beijando algumas delas. Noto que ela recebe, sorrindo e conversando, apenas as crianças cujos pais aproximam-se dela, enquanto as encaminha para sentarem-se nas mesas do caramanchão no tempo em que seus responsáveis vão embora.

As crianças que chegam sozinhas vão diretamente para o caramanchão, enquanto a professora termina de receber as demais.

As vinte e uma crianças sentam-se ao redor de duas mesas e esperam aproximadamente quinze minutos para começar a tarefa seguinte. Nesse tempo, elas conversam entre si, correm ao redor das mesas; outras ficam em pé e a professora pede silêncio e solicita que se sentem e permaneçam em seus lugares.

Depois que a maioria das crianças chegou, a professora pega as mochilas delas e as coloca num saco grande com elástico na borda. Sem ter alguma tarefa que as envolvam, algumas crianças conversam, outras discutem, outras ficam em pé tentando provocar os seus colegas. (Situação 1, 14/11/2003, 21 crianças de três anos).

Dado que já destaquei no item 1.2, o curto período de tempo destinado ao momento de chegada das crianças, das oito às oito e quinze da manhã, parece revelar a atitude dos profissionais da instituição em relação ao modo como percebem a criança e sua família. Conforme relata uma professora: "Se deixarmos um horário muito aberto, vira bagunça. Pai e mãe pensam que podem ficar entrando e saindo da escola!". Esta idéia revela o modo como a instituição vê a sua relação com a família das crianças e, devido a esta compreensão, reduzem-se os momentos de possível relacionamento com os pais visando à educação conjunta da criança que se realiza com ou sem a intencionalidade e a articulação da instituição e da família.

No que toca à relação com os pais, experiências italianas na educação infantil²¹ assinalam que intervalos de tempos mais abertos para as crianças e suas famílias chegarem diariamente na instituição propiciam o acolhimento dos ritmos e necessidades familiares sem prejuízo das experiências vividas pelas crianças. Essa flexibilidade acompanha a organização geral do tempo e do ambiente educativo como um todo e a relação harmônica entre pais e instituição possibilita o olhar mais atento às necessidades da comunidade local.

Considerando o momento de chegada, a forma como a instituição infantil observada indica compreender o papel da família na educação da criança prejudica o elo fundamental entre os sujeitos principais do âmbito educativo: família, professoras e crianças não se envolvem de maneira a garantir o máximo desenvolvimento cultural na infância. Sem uma política de envolvimento dos pais no cotidiano da instituição não há troca de informações sobre a criança ou sobre o trabalho pedagógico e, tampouco, vivências que provoquem uma aproximação com os pais.

A situação analisada revela o momento de chegada das crianças de três anos como uma entrega da criança a um outro responsável, o que acontece também em outras turmas. Aparentemente sem consciência da importância do momento de acolhimento da criança na instituição, a professora relaciona-se apenas com algumas crianças. Nesta perspectiva, a aproximação em relação às crianças e o encontro com os pais no espaço educativo não têm um valor pedagógico conduzido de modo intencional para o pleno desenvolvimento infantil.

Quando a intenção político-pedagógica da instituição educativa na infância é construir relacionamentos e parcerias entre instituição e família, considerando que a educação das crianças pequenas resulta de situações vividas no âmbito doméstico e no extra-doméstico, é possível pensar uma educação infantil cujo

ponto central [desses relacionamentos e parcerias] é a construção de uma harmonia por parte dos adultos (pais e educadores), conscientes de que ambos têm responsabilidades, emoções, sentimentos, conhecimento e atitudes diferentes

²¹ As experiências italianas na educação infantil são conhecidas pela reflexão constante acerca dos pressupostos que as fundamentam na busca do acolhimento e do bem-estar das crianças e das famílias na instituição.



em relação às crianças. Cada criança precisa sentir que faz parte de uma rede de relacionamentos e solidariedades que são uma fonte de segurança e proteção. Dar a devida atenção ao relacionamento é uma atitude coerente com as últimas pesquisas realizadas no campo do desenvolvimento infantil. Abandonamos teorias que se concentravam apenas no desenvolvimento individual e passamos a adotar outras que consideram as crianças no contexto em que vivem. O desenvolvimento infantil é atualmente considerado um processo de construção social que ocorre no contexto de relacionamentos íntimos e significativos com os adultos e os colegas. Não há dúvidas de que uma rede rica e coesa de relacionamentos interpessoais representa para as crianças um grande potencial de crescimento. Dessa maneira, nos serviços que oferecemos às crianças, a construção do relacionamento entre a família e a creche [e a pré-escola] levou-nos por um caminho rico e variado, estreitamente entrelaçado com o caminho do projeto educacional geral. (GALARDINI; GIOVANNINI, 2002, p. 125).

Na situação observada, as crianças não têm livre acesso a pendurar a mochila no lugar adequado, o que poderia contribuir para criar nelas um sentimento de participação e proporcionar um exercício de autonomia. Em vez disso, elas são espectadoras da ação da professora, significando prejuízo ao pleno processo de sua capacidade de atividade e de expressão.

Na programação da rotina observada, essa experiência denomina-se “acolhida das crianças”, embora não indique a concretização de emoções positivas aí presentes. Ao contrário, sem a consciência dessa importância, as professoras mal se dirigem às crianças e tampouco as chamam pelo nome. De uma maneira geral, os chamamentos são coletivos para a turma: “Pré I, preste atenção!”.

Conforme apontam as observações, o momento de chegada pode ser realizado na porta da sala, no pátio, no caramanchão ou nos corredores, de acordo com a primeira tarefa prevista na rotina de cada turma (Cf. Anexos A, B, C e D). Independentemente do local, alguns aspectos são comuns nesse momento: a professora direciona as crianças às filas ou a algum espaço para esperar o restante da turma, preferencialmente em silêncio. Sem uma atividade para realizar, algumas crianças brigam e outras ficam quietas esperando as primeiras ordens do dia. Situações como essas formam a criança dependente do adulto e espectadora contínua das tarefas propostas na instituição. Sob essa concepção, o espaço e o tempo são organizados pelos adultos e os materiais dispostos de um modo geral fora do alcance das crianças. Desta forma, a professora pretende dirigir o comportamento das

crianças sem partilhar com elas o planejamento, a organização e o exercício ativo nas experiências educativas.

Geralmente, depois que as crianças acomodam-se na sala ou no espaço externo, a professora segue uma sequência de tarefas e a verificação de presenças é parte desse ritual.

As crianças estão na sala, esperando a primeira tarefa do dia. A professora, atrás da sua mesa, as observa. Essa observação é parte da verificação de presenças: assim como as demais professoras, ela conta "com os olhos" quantas crianças vieram e depois passa esse dado à pessoa responsável pela coleta dos dados no dia. Enquanto isso, algumas crianças conversam, outras começam a brigar e outras olham para fora. (Situação 2, 07/11/2002, 23 crianças de cinco anos).

A verificação de presenças é mais um ritual na rotina educativa observada. A criança é espectadora. Para a professora, é mais uma das tarefas a ser realizada diariamente, onde não cabe a participação das crianças. No momento em que a professora realiza a tarefa, há crianças que burlam os comandos dela e trocam experiências com seus pares para expressar vivências de dentro ou de fora da instituição. Outras reproduzem as atitudes da professora, gritando com os colegas. Outras se desentendem. Sem a consciência de que todos os momentos vividos são educativos, a professora repete frases como: "Só podia ser você!" ou "De novo você, você não desconfia que só atrapalha?!" ou "Você vai ficar de castigo e não vai brincar".

Ademais, também nesta situação a criança vivencia a conduta de espera, assim como na experiência de chegada à instituição. Tais situações deflagram o que denomino de "pedagogia da espera": a criança espera para aprender porque não é capaz, espera para começar alguma tarefa porque não tem iniciativa. E o que é mais profundo, tais vivências cultivam na criança a atitude de dependência em relação ao adulto, a sua falta de iniciativa e de autonomia, o seu papel como espectadora.

Buscando a teoria histórico-cultural para refletir sobre a situação de espectadora da criança, encontro que os estudos elaborados por Vigotski e seus colaboradores afirmam que o cérebro humano, na infância, desenvolve-se de modo acelerado. Nos primeiros anos de vida, formam-se conexões cerebrais fundamentais para toda a formação cultural do homem (MUKHINA, 1996). Tais



conexões são realizadas a partir das aprendizagens, quer dizer, pela ginástica que o cérebro realiza por meio das atividades e dos aprendizados conquistados. Considerando esta tese, as brincadeiras, os relacionamentos, a comunicação, os jogos, as atividades produtivas, práticas e plásticas são atividades que envolvem a apropriação-objetivação de conhecimentos sem os quais não há desenvolvimento pleno na infância. São essas atividades que, por mobilizarem o uso de capacidades psíquicas, reorganizam o funcionamento cerebral tanto no que se relaciona às conexões neurais quanto ao movimento e à ativação dos processos psicológicos. Nesse sentido, se, em lugar da situação de espectadora da criança, forem propiciadas experiências educativas propulsoras de sua conduta ativa, esse lugar protagonista que ela passa a ocupar pode contribuir para motivar nela o desejo de agir e de relacionar-se com o mundo.

Não é possível, porém, impulsionar o desenvolvimento global e pleno da inteligência e da personalidade infantis sem ativar a capacidade da criança aprender, estabelecer relações entre o que a motiva a agir e o resultado a que quer chegar. Colaborando com essa reflexão, Zaporózhets (1987, p. 247) afirma:

é indispensável [...] o desdobramento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve se realizar a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na infância inicial e que, como buscamos demonstrar, constituem a conquista mais valiosa da personalidade humana madura. (tradução nossa).

De acordo com essa compreensão, as aprendizagens realizadas no âmbito educacional condicionam a apropriação de novas atividades, deflagrando novos modos de pensar e agir da criança (ELKONIN, 1987), a partir da sua atitude ativa.

Para Elkonin (1987), esses modos de pensar e de agir caracterizam saltos no desenvolvimento e apontam a periodização desse desenvolvimento na infância. Segundo o autor, o desenvolvimento infantil não é padronizado, mas concretizado de acordo com as vivências concretas de vida, de educação e de atividade de cada criança. Assim, pois, conhecer as regularidades do

desenvolvimento na infância é meio para organizar uma educação infantil que garanta atividades que possam motivá-lo.

Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento integral da criança envolve a formação da personalidade e da inteligência (ZAPOROZHÉTS, 1987). Por meio das suas vivências, ela constitui sua auto-estima, sua auto-imagem e formas de auto-avaliar suas ações e atitudes perante outras pessoas, acumulando, neste processo, um conjunto de conhecimentos e de qualidades humanas que a tornam um indivíduo único e particular. Desta maneira, os traços de caráter, de temperamento, os interesses, as aptidões individuais são amplamente desenvolvidos nos processos de interação, de educação e de comunicação da criança com seus pares e com os adultos.

Para a educação das qualidades especificamente humanas na instituição de educação, a professora medeia o acesso da criança à cultura acumulada. É nessa atividade socialmente mediada, que a criança atribui sentido aos bens culturais que passa a conhecer. De acordo com Mukhina (1996, p. 65-69),

Além do ritmo de desenvolvimento distinto, as crianças revelam *diferentes qualidades psicológicas individuais* e essas diferenças aumentam com os anos. [...] Na diferenciação do desenvolvimento psíquico da criança e na formação de suas capacidades, as condições de vida [e] a educação [...] influem muito mais do que as características herdadas.

[...]

A psicologia soviética da infância considera que as aptidões naturais hereditárias revelam apenas uma certa *disposição* para uma ou outra atividade, podendo criar condições mais ou menos favoráveis para desenvolver essa atividade. [No entanto,] as aptidões, assim como outras qualidades psíquicas, formam-se no processo de vida, sob a influência da educação e do ensino. (grifos da autora).

A partir destes pressupostos, o desenvolvimento amplo das crianças é motivado pelas formas intencionais de educação, concretizadas por atividades socialmente compartilhadas.

Vigotski e seus seguidores anunciam que o homem se torna humano mediante suas vivências sociais de comunicação, de educação, de suas condições concretas de vida e da sua atividade (LEONTIEV, 1978a,b; ZAPOROZHÉTS, 1987). Emerge desta tese, um novo olhar sobre o papel dos relacionamentos humanos (da criança com outras crianças e delas com os objetos da

cultura) e da atividade no desenvolvimento daquelas características particularmente humanas, todas constituintes da individualidade de cada sujeito (LEONTIEV, 1978a; DUARTE, 1993).

Na psicologia, essas teses são geradas a partir do início do século XX, contrapondo-se ao ideário naturalista vigente. Nessa época, surgiram concepções segundo as quais o desenvolvimento humano é dependente das condições concretas de vida e de educação (DAVÍDOV, 1988). Especificamente nos anos 20-30, na antiga União Soviética, surgiram investigações apontando a essencialidade dos processos educativos e dos processos de ensino no desenvolvimento humano, “o que permitiu revelar as principais fontes e regularidades gerais deste processo” (DAVÍDOV, 1988, p. 47, tradução nossa).

Tais investigações propiciaram o surgimento de uma teoria denominada histórico-cultural, a começar pelos estudos de Vigotski, Blonski, Elkonin, Galperin, Kostiuk, Leontiev, Luria, Menchínskaia, Mescheriakov e Zaporózhets, entre outros. Segundo ela, “[...] o desenvolvimento psíquico [cultural] da criança começa e está mediatizado por sua educação e ensino” (DAVÍDOV, 1988, p. 54, tradução nossa).

A força da educação e do ensino sobre o desenvolvimento é a tese principal dos estudos enunciados por esses pesquisadores (VIGOTSKII; LEONTIEV; LURIA, 1982, 1988). Vigotskii (1988), precursor desses estudos, aponta que a educação e o ensino não seguem o desenvolvimento, mas o precedem, tornando-se sua força e motivação. Ratificando essa idéia, Davidov (1988, p. 54-55, grifos do autor) escreve “[...] a *pedagogia não deve orientar-se ao ontem, mas ao amanhã do desenvolvimento infantil*. Só assim poderá, no processo de ensino, despertar à vida os processos de desenvolvimento que estão na zona de desenvolvimento próximo”.

O que significa educar e agir na zona de desenvolvimento próximo? Que implicação tem esse conceito para repensar a educação dos pequenos? Primeiro é essencial compreender que essa zona

[...] expressa a relação interna entre o ensino e o desenvolvimento. A presença desta zona pressupõe a formação, na criança, de particularidades psíquicas ainda inexistentes nela. [...] Em cada idade os processos de ensino e educação – escreve

L. Vigotski – dependem diretamente não tanto das particularidades presentes, organizadas e maduras da criança, como das que existem na zona de desenvolvimento próximo'.

O sentido geral do conceito de 'zona' consiste em que, em uma determinada etapa do seu desenvolvimento, a criança pode resolver certo grupo de tarefas 'sob a direção dos adultos e em colaboração com seus companheiros mais [experientes]', ainda que não possa agir por sua própria conta. As tarefas e as ações, que a criança cumpre originariamente sob uma direção e em colaboração, formam, precisamente, a 'zona' de seu desenvolvimento próximo, porquanto serão realizadas logo por ela de forma completamente independente. [...] 'Na criança – escreveu L. Vigotski' – o desenvolvimento a partir da colaboração... o desenvolvimento a partir do ensino é o fato fundamental... Nisso se baseia toda a importância do ensino para o desenvolvimento e constitui, propriamente, o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento próximo'. (DAVÍDOV, 1988, p. 55, tradução nossa, grifos do autor).

Nesta perspectiva, o trabalho colaborativo entre adultos e crianças concretiza a relação entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento que está próximo de acontecer (zona de desenvolvimento próximo).²² Isso significa que as atividades em parceria com um sujeito mais experiente tornam-se essenciais ao seu desenvolvimento.

Dessa maneira, o trabalho educativo faz avançar o desenvolvimento infantil ao se dirigir à zona de desenvolvimento próximo. Isso significa que o que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, e que não está além das suas possibilidades de desenvolvimento, ela faz com a colaboração do outro.

Desconhecendo essa discussão, a realidade educativa observada proporciona situações, sob o comando da professora, como mostra a experiência da verificação de presenças, em que as crianças, preferencialmente em silêncio, esperam pela próxima tarefa em prejuízo da mobilização das capacidades essencialmente humanas tais como o pensamento, a memória, as formas de expressão, de relacionamento, de sentimento.

²² Neste trabalho, utilizarei as denominações nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próximo, ainda que estes termos venham sendo traduzidos para a língua portuguesa de diferentes maneiras. Para nível de desenvolvimento real, têm sido sinônimos os termos nível de desenvolvimento efetivo, ou nível de desenvolvimento atual, ou nível de desenvolvimento imediato. Para zona de desenvolvimento próximo, têm sido usados os termos zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento potencial. Paulo Bezerra traduz, no livro "A construção do pensamento e da linguagem", de VIGOTSKI, Lev Semenovich. São Paulo: Martins Fontes, 2001. [Psicologia e pedagogia], o termo "zona de desenvolvimento imediato" como correlato à zona de desenvolvimento proximal, por considerá-lo o termo mais adequado do russo para o português. Neste trabalho, opto pelo termo "zona de desenvolvimento próximo".

O momento de verificação de presenças observado reduz-se, portanto, às ações de contagem das crianças pela professora, sem chamá-las pelo nome, sem compartilhar com elas o reconhecimento da presença ou ausência de um colega, os procedimentos da contagem. Deste modo, a verificação de presenças se torna ato mecânico e esvaziado de sentido para as crianças e cumprimento de tarefa por parte da professora, desconsiderando que, à medida que a criança protagoniza as vivências da rotina (como são a chegada e a verificação de presenças), ela apropria-se de novos interesses e necessidades de conhecimento, a partir da sua atividade, uma vez que a maneira como a professora utiliza as estratégias de envolvimento das crianças no grupo, amplia ou reduz as formas de participação ativa delas.

Conforme aponta Bondioli (2003), todas as experiências vividas pelas crianças e pelos adultos no ambiente educativo institucionalizado merecem uma atenção particular, uma organização refletida, um compartilhamento de perspectivas e de ações.

Em síntese, mediante as situações observadas pude refletir sobre as vivências de chegada e de verificação de presenças, considerando as possibilidades de atividade da criança e o papel que a professora assume nesses momentos.

Percebi que o momento de chegada observado não se configura como uma prática significativa à atividade infantil e tampouco retrata a função mediadora da professora. Ao contrário, a criança aprende a ser passiva, a esperar a vez para começar uma nova tarefa, a ficar em silêncio para que a professora possa controlar suas ações. Do mesmo modo acontece com o momento de verificação de presenças.

Como as vivências de chegada e de verificação de presenças poderiam motivar o protagonismo da criança e o papel mediador da professora?

De acordo com a teoria histórico-cultural, alguns **indicadores pedagógicos** são orientadores da concretização de experiências que façam sentido para as crianças no cotidiano educativo, fundamentando reflexões permanentes voltadas para ampliar e enriquecer as vivências

propostas a elas. Isto implica que o trabalho compartilhado entre professoras, administradores e pais pode envolver encontros e discussões periódicos para pensar o projeto político-pedagógico da instituição que tenha como objetivo o enriquecimento das vivências infantis e a formação das máximas qualidades humanas em cada criança.

Tudo isso envolve uma re-visão do conceito de criança que subsidia a prática pedagógica e, sobretudo, exige uma formação continuada da professora que constitui o seu saber educativo dando sentido à teoria a partir da própria prática.

Quando a criança é considerada como sujeito ativo do processo social em que se apropria da cultura humana e forma sua inteligência e identidade, a maneira como ela é engajada nas experiências da rotina diária viabiliza formas diferenciadas de envolvimento, participação e aprendizagem na educação infantil. Isto pode começar pela organização da recepção das crianças e pela maneira como se estrutura a verificação das crianças presentes.

Se, em vez da espera silenciosa, o momento de chegada na instituição é momento da criança relacionar-se com seus pares, trocar impressões e experiências vividas fora da instituição, brincar com o objeto preferido, envolver-se na leitura de um livro, ou mesmo escolher observar a atividade de um colega ou de um pequeno grupo de trabalho, a chegada pode propiciar o conforto da proximidade com os colegas, a adesão a um grupo, a iniciativa de vivências prazerosas ou conflituosas, a integração a um novo grupo social diferente do familiar. A chegada na instituição é, portanto, momento de iniciativa da criança e da professora e de respeito dos adultos à expressão infantil (BECCHI; BONDIOLI, 2003).

Considerando a ampla área física da instituição investigada, a organização de atividades diferenciadas e abertas à iniciativa e à escolha das crianças envolveria a circulação em diferentes espaços – sala, refeitório, corredores, área verde, aparelhos recreativos, areia, quadra, quiosque, caramanchão, e demandaria o exercício do autocontrole da conduta, da iniciativa, da convivência, da construção e adesão a regras de convivência para diferentes atividades e em diferentes áreas o que

resultaria em experiências de aprendizagem e desenvolvimento muito mais ricas e diversificadas se comparadas ao aprendizado e desenvolvimento estimulados pela espera silenciosa.

Quando as crianças têm uma expectativa positiva sobre o que as espera na instituição, conhecendo e participando em algum nível do modo de organização das experiências, diária e progressivamente podem orientar-se espaço e no tempo e conquistar elementos para a autonomia frente à escolha de experiências. Neste processo, os adultos estabelecem com as crianças o programa de atividades do dia e, ao final, comunicam para o grupo as vivências significativas de cada um, conhecendo as experiências e as vivências individuais e ampliando as referências próprias de cada criança na roda da conversa.

A partir das possibilidades tratadas acima para o momento da chegada da criança à instituição, compreendo a importância dos diferentes momentos da rotina diária na instituição que se dedica à infância. Nesta perspectiva, é possível, também, concluir que – a exemplo do que acontece nas experiências já mencionadas – a liberdade deve ser construída coletivamente pelos sujeitos do processo educativo, como maneira de superar a “indisciplina” que incomoda a professora. Conforme Bondioli (2003, p. 74), as crianças aprendem com as expectativas dos adultos e

parecem ter conhecimento do que se espera delas e de como devem se comportar. Sabem o que podem e o que não podem fazer: podem, por exemplo [...] mover-se livremente nos diferentes espaços da sala, escolher o material e os companheiros com quem brincar; podem [...] sentar-se à mesa ao lado da professora, ocupar-se de uma atividade de desenho e conversar. Além disso, também é permitida a participação na brincadeira de outras turmas [...]. A liberdade concedida às crianças não é, porém, ilimitada.

Considerando essa idéia, o momento de chegada pode impulsionar o envolvimento das crianças entre os seus iguais e delas com a professora, concretizando partilha de conhecimentos, iniciativa para novos aprendizados e expressão das emoções, sentimentos e expectativas. De acordo com Bondioli (2003, p. 69),

o momento da chegada, que toda a manhã envolve as crianças, a professora da turma, a quem compete a recepção, os pais que acompanham os seus filhos, apresenta quase sempre como uma situação social complexa, instável e informal. Complexa, porque nela convivem duas diferentes ocasiões sociais: a entrada (“boas vindas” às crianças e a seus pais, separação das crianças das figuras familiares e a

inserção delas no grupo) e uma situação lúdica que se desenrola livremente à medida que as crianças se agregam. Instável, porque os participantes mudam continuamente: os pais se detêm pouco tempo e depois vão embora enquanto o grupo de crianças aumenta progressivamente. Informal, já que não é definida nem determinada uma tarefa ou uma atividade específica, na qual os diversos atores são convidados a se empenhar, e também porque a gestão do encontro parece deixada à livre improvisação dos participantes.

A complexidade e a informalidade da situação de chegada contribuem, assim, para torná-la um momento único e representativo da atividade da professora, da relação da instituição com os pais e, principalmente, da concepção de criança que orienta o projeto pedagógico institucional.

Pela participação em experiências nas quais é sujeito ativo, a criança aprende a estar em contato com outras pessoas, a conhecê-las em suas diferenças e semelhanças. A partir deste princípio, as experiências de verificação de presenças e a roda da conversa podem motivar aprendizagens significativas e propícias ao desenvolvimento cultural da criança. Deste modo, dentre as experiências vividas na rotina educativa, a roda de conversa é fundamental para possibilitar os envolvimento pessoais e as relações comunicativas.

Vale acrescentar que,

assim, as crianças pequenas, mesmo não tendo a linguagem oral muito elaborada, conseguem contar e ouvir experiências dos coleguinhas e vão percebendo as diferenças existentes entre elas e as demais pessoas. As conversas de roda tornam-se importantes à medida que contribuem para o aumento do vocabulário, para a união do grupo e para a construção do respeito entre seus membros. Ao perceber a riqueza desse momento, passamos a buscar meios para garantir sua existência na rotina da creche. Descobrimos duas estratégias que facilitam as conversas de roda. São elas: adotar um lugar fixo para a roda e escolher uma música convidativa para chamar as crianças. (SILVA, 2003, p. 86).

A roda de conversa surge, então, como momento privilegiado para o encontro, para o envolvimento de todo o grupo, crianças e professora. É experiência importante para que cada membro do grupo escute o outro (o que cada um traz como novidade para contar ao grupo), para a retomada de trabalhos que estão sendo desenvolvidos ou para a discussão sobre o começo de outro trabalho (roteiro de trabalho do dia), para a verificação de presenças (quem veio e quem não veio), enfim, momento de fazer planos, contar e ouvir histórias. Sob este ponto de vista, pode caracterizar-se como momento em que as crianças dão opiniões, expressam conflitos, argumentam, planejam e avaliam

projetos de trabalho, expressam suas impressões sobre acontecimentos vividos. Neste processo, podem ainda registrar os acontecimentos destacados pelo grupo formando o diário da turma – suas histórias, seus desafios e seus projetos de trabalho (FREIRE, 1995).

Na roda de conversa, adultos e crianças têm a possibilidade de conhecerem-se e de avaliarem atitudes e atividades.

A atividade de verificação de presenças pode caracterizar um momento da roda de conversa. Saber quem veio, sentir-se parte do grupo porque foi lembrado e chamado pelo nome são atitudes simples, por meio das quais as crianças afirmam sua identidade e sua auto-estima.

A verificação de presença pode constituir-se como momento lúdico de acolhida com comparações de nomes, envolvimento em atos de contagem (quantas crianças vieram, quantas faltaram, meninas e meninos presentes), jogos de construções com os crachás, mediante o “jogo das presenças” (GARIBOLDI, 2003, p. 47).

Dessa forma, o controle de presenças revela momento privilegiado para envolver a criança física e mentalmente visando sua expressão, comunicação e exercício de percepção, pensamento, atenção e memória. Neste processo, a professora é fundamental para mediar e enriquecer as relações estabelecidas. Envolver cada criança na roda de conversa, introduzindo-a como participante ativa no trabalho proposto e incitar a atividade dela são formas de transformar e gerir a atividade educativa de forma democrática.

A partir do que exposto, na educação da infância é possível a introdução das crianças na rotina diária, concretizando a chegada e a verificação das presenças como “atividades do tipo cognitivo e lingüístico [e emocionais] que promovem a produção imaginativa e criativa das crianças” (GARIBOLDI, 2003, p. 46). Esta atitude fundamenta-se na tese segundo a qual as crianças aprendem quando estão em atividade, envolvidas em situações educativas significativas.

Cotidianamente é possível construir modos de inserir a criança em círculos de vivências mais ampliados e a roda de conversa pode contribuir para isso.



Falei com o Júlio e ele topou. Então marcamos o dia para a sua vinda e avisei às crianças. Na véspera, no momento da 'roda', fizemos o bilhete para [...] os pais comunicando a vinda do Júlio. Usando o mimeógrafo, cada um rodou o seu bilhete. Depois pedi [...] que cada um viesse me dizer o nome da mãe e do pai para que eu escrevesse no bilhete.

(Com esse encaminhamento senti nas crianças um sentimento forte, que não sei bem explicar, mas me pareceu algo assim como se estivessem recebendo 'um diploma de filhos'... Todas numa postura de muita atenção, responsabilidade, com o bilhete nas mãos...). (FREIRE, 1995, p. 58).

Na prática diária, um novo modo de pensar os relacionamentos e a atividade infantis concretiza-se na satisfação do direito de expressão e de participação das crianças. Em outras palavras, o trabalho intencional e democrático traduz em atos práticos a concepção de que a criança é agente em seu próprio processo de desenvolvimento cultural e a professora é mediadora desse processo de aprendizagem colaborativa.

As proposições anteriores tentaram reapresentar a chegada e a verificação de presenças diária no processo em que a criança é concebida como sujeito com ilimitada capacidade de aprender. A professora, agindo intencional e conscientemente, delega e partilha poderes e iniciativas com as crianças e os pais, porque compreende a especificidade do desenvolvimento infantil e as particularidades individuais das crianças tanto quanto a importância dos pais na educação dos seus filhos. Daí a relevância de se repensar a atividade dos sujeitos como propulsor de aprendizagens e, em consequência, de desenvolvimento cultural humano.

No próximo item, amplio essas discussões, ao refletir sobre as experiências vividas nos espaços internos da instituição infantil, a partir das contribuições de Vigotski e seus colaboradores para a educação infantil.

2.3. As experiências nos espaços internos da instituição

Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças. (RINALDI, 1999, p. 119).



Na reflexão anterior procurei atribuir um sentido aos momentos de chegada e de verificação de presenças, compreendendo-os como possibilidades de atividade lúdica, cognitiva e afetiva na rotina educativa proposta pela instituição educacional.

Agora, discuto as vivências das crianças na sala, no refeitório e nos momentos de higiene e de sono. No decorrer da discussão, reflito sobre como a prática e a teoria podem sustentar-se para motivar essas vivências como elementos norteadores do desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas crianças que freqüentam a educação infantil.

Estudos recentes demonstram como a organização das instituições da infância reflete os conceitos de criança, de infância e de educação dessa infância (GANDINI; EDWARDS, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003; DALHERG; MOSS; PENCE, 2003). A partir deles é possível explicitar que a maneira como as professoras observadas tratam, falam e dirigem-se às crianças é um indicador dos seus conceitos sobre a criança, a infância e sobre o que é ser professora. Por meio deles, a educadora revela a sua expectativa em relação à capacidade de aprendizagem infantil.

É com esta perspectiva que desenvolvo o presente item, dividido em dois momentos. No primeiro, 2.3.1 “Na sala”, reflito sobre as vivências educativas realizadas num dos espaços utilizados para rodízio das turmas e onde as crianças permanecem um tempo maior, participando de experiências que envolvem, principalmente, tarefas propostas e conduzidas pelas professoras.

No item 2.3.2, “Alimentação, higiene e descanso”, discuto as práticas educativas que envolvem os cuidados de rotina, destacando, nesta reflexão, a participação das crianças nessas vivências.



2.3.1. Na sala

1. que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela,
2. que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa,
3. que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar,
4. que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras. (MELLO, 2005, p. 40).

A partir daqui, apresento situações pedagógicas coletadas da prática, analisando, por meio delas, a função assumida pela professora, a expectativa que ela tem das crianças e, em consequência disso, o papel das próprias crianças nas tarefas de escrita, de leitura, de desenho e de jogos que acontecem em sala.

Na sala, depois que a professora entrega e abre cada caderno de desenho, as crianças colam na página indicada partes de um palhaço mimeografadas e já recortadas, onde a educadora já havia passado cola.

As crianças estão sentadas em grupos de seis. A professora percorre cada grupo, mostrando como quer que as partes sejam coladas. Ela solicita silêncio constantemente. Várias vezes, ela repete: "depois que eu passar cola nos cadernos, vocês podem colar" [referindo-se às partes do palhaço].

Quando pergunto a algumas crianças o que estão fazendo, elas respondem que esperam a professora deixar colar, porque senão a "tia briga". (Situação 3, 19/11/2002, 25 crianças de quatro anos).

Nesta situação, a professora faz tudo pela criança: entrega e abre cada caderno, passa cola neles e indica o lugar onde a figura será colada. As crianças tentam conversar, mas a professora exige silêncio. Algumas delas abrem e fecham o caderno, a professora repreende porque estava aberto na página certa.

Essa prática é típica do fazer pedagógico orientado pela psicologia e pela pedagogia que até agora têm orientado o trabalho do professor, que considera a criança incapaz de solucionar tarefas propostas (crianças de quatro anos não têm capacidade de colocar os membros do corpo humano na ordem adequada), incapaz também de controlar a quantidade de cola necessária à colagem e, o que é

mais profundo, incapaz de aprender o que se supõe que as crianças não saibam (ordenar os membros do corpo humano e controlar a quantidade de cola) com a vivência proposta.

Esse modo de entender a criança delimita a relação que se estabelece com ela: por que se acredita que a criança não sabe, seja incapaz de fazer e, principalmente, não seja capaz de aprender – não lhe ensinam a controlar a cola assim como, também, não a julgam capaz de, ao mesmo tempo, em que cola as partes do palhaço, possa trocar idéias com seus colegas. De um modo geral, a concepção de criança incapaz norteia uma relação de dependência da criança em relação ao adulto imposta pelo adulto e jamais reivindicada pelas crianças. No que concerne ao uso dos materiais, essa relação é clara: não se ensina a criança a usar a tesoura porque ela não é capaz de aprender; também não se dá oportunidade da criança mexer com tinta porque ela não conseguirá ou porque se sujará. Desta maneira, quando a criança tem interesse por “alguma coisa” escondemos dela ou fazemos a ação por ela, por não a julgarmos capaz de agir pela própria experiência.

Com base nessa relação de dominação estabelecida com a criança, ela é inserida em ações que demandam, na maior parte do tempo, sua resposta aos estímulos provocados pelas tarefas propostas, em vez da sua inserção como sujeito capaz e ativo. Cultiva-se, dessa maneira, a atitude passiva das crianças e sua baixa auto-estima: raramente elas se julgam capazes de tomar alguma iniciativa, em sala, sem a intervenção direta da professora.

Ainda em relação à situação analisada, as constantes repreensões das professoras enquanto as crianças estão executando os exercícios propostos – “Fiquem quietas!” ou “Silêncio, eu já não pedi?!” – revelam que, nesse processo pedagógico pesquisado, não cabem relacionamentos pautados no companheirismo e no diálogo. É possível perceber, então, um contra-senso no processo educativo sistematizado: ao mesmo que se proclama que a criança deve formar-se como sujeito autônomo e cidadão, tira-se dela a possibilidade de trocar opiniões, agir com independência, apropriar-se de capacidades humanizadoras – base de sua personalidade harmônica. Ao invés de oportunidades de comunicar-se com seus pares, exige-se da criança o silêncio, embora a tarefa exercitada paute-se

em ações manuais e não demande que ela fique quieta. Por exigências como essa, cultivam-se na criança atitudes de passividade e de espera.

A atividade, por meio da qual o sujeito aprende a ser humano, é o processo por intermédio do qual o homem apropria-se e objetiva conhecimentos, permitindo a ele, de forma cada vez mais consciente e qualitativa, orientar-se no mundo (DAVÍDOV, 1988; LEONTIEV, 1988). Por meio da sua atividade, o sujeito vai compreendendo e transformando o mundo e a si mesmo. Esse processo constitui a sua atividade vital, envolvendo uma parte interna (o ideal composto de necessidades, motivos, finalidades) e outra externa (tarefas, ações, operações), formando um todo único, dialético e social.

A atividade é aprendida por cada indivíduo num processo socialmente mediado. Na relação com o outro, o sujeito apropria-se das ações que compõem a atividade e do seu significado. De acordo com isto, será no trabalho colaborativo que o indivíduo atribuirá sentido aos significados que constituem o conteúdo da atividade. Neste sentido, o caráter da atividade humana é social e seu conteúdo está ligado às condições histórico-sociais.

Segundo Davíдов (1988), a atividade humana é movida por necessidades e idéias orientadas por um fim consciente. Deste prisma, as necessidades, os interesses, os motivos e as finalidades de cada ação compõem a atividade do indivíduo e são dirigidos por níveis de consciência. Vale ressaltar, assim, que a atividade, enquanto processo de apropriação de um objeto cultural, exige que o sujeito reproduza as ações adequadas que a compõem, ou seja, que ele reproduza a função social para a qual esse objeto foi criado; só nesse processo o sujeito poderá se apropriar das capacidades nele cristalizadas.

Para Davíдов,

[...] o conceito de atividade está internamente ligado ao conceito de ideal. O ideal é o vir-a-ser do objeto na atividade do sujeito em forma de necessidades, finalidades, imagens que surgem internamente no sujeito. O plano do ideal, existente no homem como ser social, graças aos significados lingüísticos e às formações semióticas e simbólicas, lhe permite prever, antecipar e provar as ações possíveis para conquistar realmente o resultado objetual que satisfaça a necessidade. O

procedimento e o caráter destas ações determinam sua finalidade consciente. (1988, p. 11-12, tradução nossa).

Em outras palavras, a atividade objetiva humana é composta por finalidades, seleções (escolhas) e utilização de meios externos (os instrumentos). Ela constitui um processo coincidente dos planos subjetivo e objetivo. Relaciona-se às necessidades humanas (as quais impulsionam o fazer do sujeito) e ao estabelecimento de finalidades (a formação mental de uma imagem do resultado) de cada ação (DAVÍDOV, 1988).

Ao distinguir atividade e ação, a teoria histórico-cultural indica uma nova implicação para a prática pedagógica. Para Leontiev (1988), a ação faz parte da atividade, mas em si mesma não é atividade. Toda atividade é constituída por um conjunto de ações voltadas para o motivo que impulsiona o fazer do sujeito. Nesta visão, atividade é o fazer que se torna vital para o sujeito, no qual coincide o motivo que o leva a agir e o resultado a que ele quer chegar. Deste ponto de vista, a atitude ativa da criança é condição sem a qual as aprendizagens provocadoras do desenvolvimento cultural amplo na infância não se efetivam ou ficam prejudicadas.

Para Davídov (1988) e Leontiev (1988), a atividade do sujeito (a atividade com objetos, o faz-de-conta, o estudo, o trabalho, por exemplo) se revela adequada porque manifesta os traços da atividade elaborada pelo gênero humano, mas não é idêntica uma vez que cada sujeito ao apropriar-se do significado social da atividade atribui a ele um sentido.²³ Ao imitar uma ação de outra pessoa, a criança está reproduzindo para si os traços essenciais deste ato, atribuindo um sentido a ele. Nesta perspectiva, o processo de apropriação-objetivação é

[...] um tipo especial de atividade [...] [quer dizer] uma atividade reprodutiva.
[...] A característica essencial da apropriação das capacidades é que a criança a realiza só na vida conjunta com os adultos, na comunicação com eles e sob sua direção e também na atividade conjunta com outras crianças. (DAVÍDOV, 1988, p. 13; 56; 57, tradução nossa).

²³ De acordo com Vigotski e colaboradores, o sentido que o sujeito atribui a uma atividade é ao mesmo tempo objetivo e pessoal. É objetivo por revelar sua dependência das situações concretas de vida das quais a criança participa e, pessoal porque envolve o subjetivo, ou seja, envolve a maneira da criança encarar o mundo real que a circunda.

Apoiado em Leontiev (1978a,b) e prosseguindo suas investigações, Davíдов (1988) ressalta que o desenvolvimento cultural infantil é fundamentado no processo de apropriação da experiência social, por intermédio do qual a criança reproduz as propriedades, capacidades e procedimentos da conduta humana formados ao longo da história. No processo de reprodução, o sujeito da atividade utiliza seus conhecimentos (o ideal, expresso pelas capacidades humanas desenvolvidas e por aquelas em processo de formação) e procedimentos tais que lhe permitem realizar uma relação entre o ideal e o externo, formando uma atividade adequada (embora, não idêntica) à atividade humana historicamente encarnada nos objetos da cultura. Sob esta perspectiva, o desenvolvimento cultural expressa os avanços qualitativos e regulares do processo de humanização, tendo a atividade do sujeito como propulsor desses avanços.

No processo complexo de tornar-se homem,

[...] em primeiro lugar, a educação e o ensino [...], em um sentido amplo, não é outra coisa que a 'apropriação', a 'reprodução' por ele das capacidades dadas histórica e socialmente. Em segundo lugar, a educação e o ensino ('apropriação') são as formas universais do desenvolvimento [cultural] do homem. Em terceiro lugar, a 'apropriação' e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, porque se correlacionam como a forma e o conteúdo do processo único de desenvolvimento [cultural] humano. (DAVÍDOV, 1988, p. 57, tradução nossa).

O significado dessa proposição remete à idéia de que os níveis de consciência do homem formam-se em sua atividade vital (a comunicação emocional, a atividade com objetos, a brincadeira, o estudo, o trabalho). Assim, "o conceito de atividade não pode ser examinado separadamente do conceito de consciência, a que surge na atividade e logo a mediatiza, [...] [pois que] a consciência é a forma superior da psique e é própria só do homem" (DAVÍDOV, 1988, p. 33, tradução nossa).

Conforme afirma Zaporózhets (1987, p. 235), o desenvolvimento cultural caracteriza o desenvolvimento global das qualidades humanas no que se refere a mudanças caracterizadas por saltos qualitativos no desenvolvimento ou ao aprendizado de uma nova atividade pelo sujeito. Do ponto de vista pedagógico, esse conhecimento é fundamental, uma vez que as reorganizações ocorridas na

inteligência e na personalidade infantis são caracterizadas por duas formas de desenvolvimento que, embora não sejam idênticas e nem coincidentes, ligam-se entre si.

Por uma parte, existem bases para supor que as mudanças parciais, particulares, ocorridas durante a formação de algumas ações, criam as premissas indispensáveis para aquelas reestruturações globais da consciência infantil que caracterizam o curso do desenvolvimento evolutivo. Por outra parte, evidencia-se que o desenvolvimento funcional transcorre de maneira diferente nos diferentes períodos evolutivos de desenvolvimento da criança, porquanto a formação por etapas das ações mentais supõe sua realização sucessiva em distintos níveis, em diferentes planos, o que seria impossível se estes níveis ou planos não se tivessem formado previamente em determinado nível evolutivo. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 235, tradução nossa).

O autor trata aqui do desenvolvimento funcional caracterizado pelas mudanças parciais na formação cultural e do desenvolvimento evolutivo relacionado às transformações globais no modo de pensar e agir do sujeito.

Como se elaboram as novas formas da criança relacionar-se com o mundo, o que indicaria o seu desenvolvimento evolutivo? As investigações de Galperin (1982) concluem que a passagem de um grau a outro do desenvolvimento realiza-se durante um tipo particular de aprendizagem, relacionado à reestruturação da base orientadora da ação, com a formação de novas estruturas de pensamento. Essas reestruturações ocorrem sobre a base das mudanças essenciais que acontecem na atividade da criança. Com esta compreensão, torna-se fundamental enriquecer e motivar a atividade da criança, assim como é essencial, a esse processo, a complexificação das exigências feitas a ela no processo em que se insere ativamente em experiências diferenciadas. Neste sentido, a criança espectadora das tarefas realizadas pela professora, nem realiza uma atividade que exija o uso do seu pensamento mais elaborado e de outras capacidades psíquicas envolvidas no processo ativo do sujeito, nem é desafiada a complexificar seu modo de agir e de pensar.

Segundo Zaporózhets (1987) e Leontiev (1988), a base do desenvolvimento evolutivo está nas mudanças relativas ao lugar que a criança ocupa nas relações sociais e na formação de novos motivos e atitudes em relação à realidade. Além da maturação do organismo que é condição essencial, mas insuficiente para o desenvolvimento global infantil, a criança precisa estar em contato com os



objetos da cultura e participar de relações educativas na família e na instituição educacional para apropriar-se de novas necessidades humanizadoras e, nesta perspectiva, é essencial reservar para ela uma posição importante nas relações estabelecidas no processo de educação na infância. Ora, o lugar que a criança ocupa na instituição de educação infantil revela como os adultos que a rodeiam a concebem e o que esperam dela nas relações educativas. Se sustentarmos na prática pedagógica que o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa é força motivadora de seu desenvolvimento, daremos a ela oportunidades diversificadas de agir, pensar e expressar-se, considerando que, somos nós, adultos, os mediadores do acesso que a criança tem ao mundo da cultura.

Nesta discussão, é relevante trazer as proposições de Zaporózhets (1987) sobre o processo mediatizado de aprendizagens, na compreensão de que todas as capacidades humanas internalizadas por cada sujeito foram mobilizadas e usadas inicialmente em atividades entre as pessoas. Já que o processo de apropriação do conhecimento acontece, primeiramente, em relações socialmente mediadas, é fundamental entender que a ação converter-se-á de material a um meio do pensamento, de fenômeno material a fenômeno da consciência, a partir das relações interpessoais. Dito em outras palavras, as neoformações mentais são constituídas somente em processos de atividade do sujeito, primeiro num nível coletivo (interpessoal) e depois no nível individual, mental (intrapsíquico), concretizando o desenvolvimento evolutivo do homem (o qual depende do processo de apropriação da experiência social, caracterizado como um processo ativo do ponto de vista do sujeito). A começar pela ação partilhada externamente com o outro mais experiente, a criança, por exemplo, inicialmente fala em voz alta os mecanismos necessários à realização da ação, para, em seguida, estabelecer a ação no nível da linguagem para si até que passe a realizar a ação no nível mental.

Esse modo de compreender os saltos qualitativos existentes no desenvolvimento humano dá novo sentido para a atividade pedagógica sistematizada e afirma a necessidade de superação da situação de espectadora da criança nas situações observadas na instituição de educação infantil. Deste

ponto de vista, a participação ativa das crianças nas experiências organizadas na instituição torna-se um critério para estruturar a prática pedagógica de maneira intencional para a criação de novas necessidades de conhecimento na infância.

Pretendendo ampliar a reflexão sobre a situação espectadora cultivada na criança na instituição pesquisada, destaco uma tese assumida nesta pesquisa: somente a atividade do sujeito é provocadora do processo de apropriação de novas capacidades psíquicas, por meio do qual ele avança em seu desenvolvimento cultural. Vimos que diferentes autores (LEONTIEV, 1978b; ZAPOROZHETS, 1987; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996) postulam que a criança traz, ao nascer, uma única capacidade, a de aprender novas capacidades humanizadoras. Este processo de aprendizagem requer a sua atitude ativa, uma vez que a participação efetiva dela nas situações educativas possibilita a expressão dos seus desejos, sentimentos e conhecimentos, ao mesmo tempo, proporcionando-lhe aprendizados propulsores para a formação harmônica da sua personalidade e da sua inteligência. É essencial retomar, pois, que o processo de apropriação de um bem cultural requer que o sujeito reproduza para si a função social do objeto mediante a um processo de atividade.

Nesta visão, no processo da criança ir descobrindo o mundo e ir internalizando capacidades humanas externas a ela, a professora assume um papel essencial. Ela medeia, organiza e enriquece a atividade da criança. Isso porque a atividade implica o envolvimento e a participação do sujeito, não sua atitude espectadora. Para envolver a criança na experiência, será essencial compartilhar com ela o objetivo da tarefa, indicando-lhe o porquê e o para quê da ação e dando-lhe a possibilidade de agir para satisfazer uma necessidade que a mobiliza intelectual, física e emocionalmente.

Para Vigotski e seus colaboradores, o papel da instituição dedicada à infância é garantir vivências e condições concretas para que o desenvolvimento evolutivo efetive-se. Segundo esses autores (ELKONIN, 1987; ZAPORÓZHETS, 1987; DAVIDOV, 1988; TALÍZINA, 1988; VYGOTSKI, 1995), esse tipo de desenvolvimento provoca transformações mais gerais da personalidade da criança,

pelo surgimento de um novo modo de refletir a realidade, expressando condições de desenvolver de maneira integral sua inteligência e personalidade.

As transformações mentais decorrentes das aprendizagens realizadas em experiências significativas podem demarcar a passagem a um novo tipo de atividade. Daí a importância de que a instituição educativa na infância se estruture a partir da idéia de que

cada estágio do desenvolvimento cultural [...] se caracteriza por uma determinada relação da criança com a realidade, principal na etapa dada, com um determinado tipo principal de atividade. A passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança da relação principal da criança para a realidade. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 236, tradução nossa).

Sob esta perspectiva, a criança, ao tornar-se protagonista no processo em que aprende a perceber o outro e a si mesma, vai aprendendo a viver coletivamente por meio de relacionamentos com seus pares e com adultos. Na instituição de educação infantil, espaços, tempos e materiais devem, assim, ser motivadores da atividade infantil, a começar pelo momento de chegada quando a criança pode estabelecer uma relação de pertencimento no que se refere ao ambiente educacional, participando de relações pedagógicas que, por meio da sua iniciativa e da sua autonomia, estimulem sua atividade.

Na sala, a professora solicita às crianças que se sentem à mesa e esperem o início da tarefa e orienta uma estagiária para que recorte e cole lembranças de natal. Com as crianças, a educadora recorda o trabalho que está sendo executado e entrega cadernos de desenhos a elas. Pede-lhes que pintem com lápis de cor um desenho mimeografado de um mosquito da dengue. Enquanto as crianças coloreem, uma menina começa a desenhar na folha ao invés de colorir. A professora pára o que está fazendo, olha para ela e diz: "É para pintar. Só isso". Depois disso, a professora pega tinta guache, uns pedaços de esponja e uma toalha plástica, colocando-os numa mesa vazia. Ela percorre a sala, perguntando quem já pintou o desenho. Algumas crianças dizem sim, outras erguem as mãos. Então, ela mostra às crianças o que tem que ser feito: molhar "só um pouquinho" a esponja e passar nas laterais do desenho. A professora faz, em alguns cadernos, a tarefa pelas crianças. Segundo ela, são crianças que não "entenderam e não são inteligentes como a criança x". (Situação 4, 14/11/2003, 21 crianças de 3 anos).

Nesta situação, a professora guia a execução da tarefa proposta, cultivando nas crianças a passividade, a partir das atitudes vivenciadas como espectadoras da ação do adulto. Vale lembrar que a professora quer que as crianças aprendam e desenvolvam-se, no entanto, suas concepções (de criança e de como se dá o processo de conhecimento) impedem que esse processo realize-se de

modo significativo. Suas atitudes e ações revelam sua compreensão de que a criança não é capaz de envolver-se em ações e relacionamentos de maneira ativa e competente e, desse modo, o adulto deve, ao invés de mediar e enriquecer as suas vivências, tornar-se o facilitador, quer dizer, aquele que faz em lugar da criança ou simplifica o nível de participação e de ação infantis nas experiências pedagógicas.

Nesse sentido, ao reduzir o desenho a uma tarefa de pintar figuras mimeografadas, o que poderia ser uma atividade de síntese de pensamento, memória visual e imaginação, torna-se uma ação de coordenação motora. Conforme afirma Mello (1998, s/p.),²⁴ as tarefas mimeografadas podem tornar-se desconectadas de sentido para a criança ao não envolvê-la ativamente em ações mentais e práticas de maneira complexa e significativa. Para a autora, esse tipo de tarefa denota uma concepção já superada dos objetivos da educação ao se reportar a um tempo em que se pensava que a função da educação na infância era essencialmente a preparação para o ensino fundamental. Assim pois, é relevante destacar que, de acordo com a teoria histórico-cultural, a melhor maneira de criar as bases orientadoras dos aprendizados a serem realizados na educação fundamental é a atividade lúdica por meio da qual a criança melhor se relaciona com a cultura e, nesse processo, melhor se expressa e forma sua inteligência e sua personalidade.

Com esse modo de entender, as tarefas mimeografadas são equivocadas quando apenas exigem o exercício da coordenação motora da mão. Com o desenho livre, a criança poderá exercitar a expressão, a memória, a atenção, a observação, a escolha, a tomada de decisões, o uso do espaço, a imaginação, a função simbólica e também a coordenação motora – mas esta não é o objetivo maior do desenho. Além disso, com o desenho livre, “a criança forma uma imagem positiva de si mesma, vai formando sua autonomia e formando um cuidado com o produto final do seu trabalho (que também costumamos chamar de capricho)” (MELLO, 1998, s/p.).

²⁴ Texto ainda não publicado, elaborado pela Dra. Suely Amaral Mello para uso na Disciplina Metodologia para a Educação Infantil, Habilitação: Magistério para a Educação Infantil, do Curso de Pedagogia da UNESP – Campus de Marília.



Pelo exposto, no contexto em que o trabalho mediador da professora não tenha significado, uma vez que ela subestima a capacidade de sua ação e a capacidade de aprendizado da criança, é possível questionar: se a professora dá pouco valor à capacidade de aprendizado da criança, não estará ela também subestimando a sua capacidade de ensinar? Se a professora não age como sujeito capaz e ativo, como conceberá a criança como competente e protagonista das relações das quais participa? Assim como as crianças, a professora precisa estar engajada psicológica, emocional e fisicamente no que faz, de maneira a apropriar-se dos significados veiculados na sua prática, tornando-os elementos constitutivos do seu trabalho intelectual. Somente ao atribuir sentidos ao fazer docente, ao assumir-se como sujeito, a professora pode conciliar a sua atividade e a da criança, garantindo um lugar de destaque para a criança nas relações sociais e educativas como motivador dos seus aprendizados e desenvolvimento.

Uma vez que, na situação analisada, a professora não estabelece relações conscientes que revelem o seu papel mediador e propulsor de novas necessidades humanizadoras na infância, sequer considera necessários os diálogos nas relações pedagógicas. Por isso, age por monólogos, via de regra baseados nas repreensões e nas indicações do quê, onde e quando fazer. Embora a situação de pintar o desenho não exija o silêncio da criança, a professora requer o silêncio e a execução do exercício programado sem interações das crianças com seus pares. Nesta situação, ela fala e as crianças escutam; ela propõe e as crianças executam e estas não têm condições de fazer em colaboração com um companheiro mais experiente (como fonte essencial para motivar o seu aprendizado) de maneira a que, posteriormente, possam agir de forma independente (VIGOTSKII, 1988).

Ao longo da coleta de dados, observei atitudes comuns às professoras investigadas: na sala, elas pegam cadernos ou folhas dos armários, os distribuem, coordenam todo o processo de realização da tarefa proposta, definindo o modo de execução das tarefas por elas planejadas.

Enquanto as crianças realizam o solicitado, ora as professoras corrigem tarefas, ora elaboram algum outro exercício e, neste tempo, tentam controlar as ações das crianças exigindo o silêncio e a ordem.

Com essas atitudes, de um modo geral, as professoras demonstram falta de percepção acerca da importância das interlocuções, das interações e da atividade mediada, as quais envolvem atitudes ativas compartilhadas nas vivências pedagógicas diárias. Ao contrário do trabalho colaborativo, o fazer pedagógico pauta-se em conteúdos determinados, grande parte deles envolvendo a escrita –ou como analisei, exercícios que exigem de modo particular a coordenação motora da mão–, sem considerar a relevância do papel ativo da criança. Nesta perspectiva, as possibilidades de trabalho das crianças, na instituição observada, revelam um predomínio de exercícios adequados para atingir os objetivos previstos, relativos à preparação da criança para o ensino fundamental.

Na sala, a professora passa tinta guache azul em volta do desenho que as crianças pintaram, para elas não sujarem o "trabalhinho".

Ela circula pela sala com a esponja na mão, colorindo os desenhos das crianças. Enquanto isso, estas a observam, a maioria delas, em silêncio. Algumas tentam conversar e são repreendidas. (Situação 5, 19/11/2003, 25 crianças de 3 anos).

Na situação acima, mais uma vez, a professora das crianças de três anos pinta **por elas**.

Essa atitude docente aponta um conceito restrito de desenvolvimento humano, segundo o qual o desenvolvimento acontece numa ordem sucessiva por tratar-se de um processo intrínseco ao sujeito. Neste processo, a tarefa da professora é apenas vigiar seu ritmo e sequência e sua intervenção intencional e mediadora não é necessária. Conjuntamente, a professora parece entender que sua tarefa seja facilitar a ação da criança que é um ser dependente e frágil em comparação adulto e, neste sentido, não é capaz de agir como ele. Tais tarefas parecem propostas para preenchimento do tempo das crianças na sala. Elas realizam tarefas pré-determinadas por meio das quais não conseguem revelar sua competência e capacidade de aprendizagem – tais tarefas não se configuram como possibilidade ampla de apropriação e de objetivação, dinâmica que configura o desenvolvimento humano.

Para Vigotski e seus colaboradores, a educação sistematizada tem um papel essencial sobre o desenvolvimento humano. Conforme assinala Leontiev (1988), na educação coletiva, a

professora assume a função de ampliar e enriquecer os conhecimentos de mundo da criança ao inseri-la nos relacionamentos com outras pessoas que estão fora do seu círculo familiar e ao dar-lhe acesso cada vez mais amplo ao conjunto da cultura humana. A geração adulta tem, então, a função de criar mediações que permitam o acesso à cultura pelas gerações mais jovens. Desta maneira, o estabelecimento de relações entre as crianças e seus pares e delas com os adultos é motivador de aprendizagens dirigidas ao desenvolvimento cultural na infância. Nessas relações, crianças e adultos são protagonistas nas atividades realizadas, por tornarem-se sujeitos ativos nos processos de ensino e de aprendizagem (LÍSINA, 1987; MUKHINA, 1996; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). No entanto, quando a instituição educacional propõe reiteradamente tarefas nas quais a criança atua como espectadora, sua formação cultural ampla fica prejudicada.

Hoje se sabe que a criança aprende a ser o que ela é a partir dos relacionamentos que compartilha e das experiências educativas que vivencia dentro e fora da instituição que se dedica à infância. Como afirmam Leontiev (1978a,b; 1988), Lisina (1987), Zaporózhets (1987), Vigotskii (1988), por meio de relações comunicativas e educativas ela aprende as qualidades especificamente humanas que orientam o seu modo de agir e de relacionar-se com o mundo circundante.

Sob este ponto de vista, as possibilidades diversificadas de expressão e de aprendizagem e a própria experiência da criança na atividade são princípios essenciais para conduzir o fazer docente intencional (TALÍZINA, 1988). A prática observada, no entanto, mostra que a atividade da criança não é um princípio norteador das vivências educativas propostas. Ao contrário, a instituição privilegia e cultiva a atitude de espectadora das crianças nas ações desenvolvidas pelos adultos que a circundam.

Retomando a discussão sobre o conceito de atividade, não é possível caracterizar como atividade qualquer fazer das crianças. Nesta ótica, observar o adulto passar tinta nos desenhos não faz da criança um sujeito ativo. Ao contrário, tarefas como essas reduzem as possibilidades de aprendizados motivadores do desenvolvimento infantil, uma vez que reduzem o fazer das crianças, suas formas de relacionamento com o mundo. Em vez de projetar as ações considerando o objetivo de

sua realização o que poderia motivar a criança a agir, a encontrar soluções para os problemas, a envolver-se nas operações (recortar, selecionar a parte adequada comparando-a à imagem mental do corpo humano que tem a criança, suprir de cola o recorte, colocá-lo na posição adequada), e a avaliá-las, a professora procura apenas cumprir a tarefa planejada, restando à criança executar a ordem dada: observar, selecionar segundo a orientação verbal da professora e realizar a operação indicada.

Experiências educativas atuais vêm acumulando conhecimentos teóricos e práticos considerando a importância do protagonismo da criança nos relacionamentos promovidos na instituição dedicada à infância. É o caso das experiências italianas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) cujos postulados revelam uma constante reflexão sobre a prática em busca do envolvimento ativo das crianças, professoras e pais no processo educativo. Essas experiências apontam que os modos de organização e de condução da prática pedagógica condicionam o envolvimento das crianças e da professora como mediadora (GARIBOLDI, 2003).

Nas palavras de Gariboldi (2003, p. 81-82, grifos do autor),

[...] Atividades educativas caracterizadas pela mesma "etiqueta" – por exemplo, a atividade psicomotora – podem ser reguladas e geridas de uma forma indireta que deixa mais ou menos espaço para as possibilidades de autodeterminação das crianças e para a sua capacidade de exploração do ambiente material predisposto, ou podem ainda ser inteiramente guiadas pelo adulto que estabelece os tempos e os modos do seu desenvolvimento. Podem ser atividades em que o adulto tende a colher, socializar e enriquecer as idéias vindas das crianças, com base em um "esquema" de desenvolvimento projetado na oferta de materiais-estímulos, e, portanto, atividades centradas no ouvir a criança. Podem configurar-se, ainda, como situações em que o plano de execução é detalhadamente preestabelecido pela professora, que tende a segui-lo de maneira fiel, ou seja, atividades centradas fortemente na tarefa.

Para discutir essa idéia, Gariboldi (2003) apresenta uma experiência psicomotora, cujo propósito declarado pela professora é "movimentar-se brincando de cavalo". Nesta situação, ela lança um plano de trabalho genérico e estimula as crianças a exprimirem-se, a manifestarem desejos e a terem iniciativas. Ela escolhe como modo de conduzir a atividade, a conversação do grupo. Assumindo o papel de mediadora, a professora envolve as crianças na definição do modo de organização e na realização da atividade. Este se torna um trabalho educativo negociado, por meio do qual as crianças

exercitam o pensamento, a linguagem, a experiência em grupo, a tomada de decisões, o exercício do planejamento, consideração das propostas do outro. Isto se faz por intermédio de

[...] perguntas inicialmente dirigidas ao grupo e depois a cada criança, [...] estimulam a formulação de idéias de jogo (todas as crianças, uma por vez, são interpeladas e convidadas a intervir); [...] de frases de [...] reformulações e recapitulações e [...] de ligação e mediação entre cada criança e o grupo no seu total [expõem e integram a proposta de trabalho negociado e enriquecem a realização de uma idéia, a utilização de um material específico]. (Gariboldi, 2003, p. 84).

No exemplo dado pelo autor (GARIBOLDI, 2003, p. 85, grifos do autor):

Professora: E vamos então ouvir qual é a idéia do Duccio? O que a gente deveria fazer na brincadeira dos cavalos? Como se faz para brincar de cavalo?

Duccio: Por que é que os cavalos não podem montar na garupa de um outro cavalo?

Professora: mas que idéia! Vocês ouviram o que o Duccio disse? Você gosta, Francesca, do que disseram?

Francesca: Ah, gosto.

Professora: Bom, por que a gente não faz de conta que... fala de novo para a Francesca *[dirigindo-se a Duccio, indicando Francesca]*

Duccio: Que um cavalo está na garupa de um outro cavalo.

Professora: Um cavalo está na garupa de um outro cavalo; seria possível. O que você acha Matteo?

Neste exemplo, as crianças são envolvidas numa atividade cujo motivo e objetivo coincidem, configurando o trabalho colaborativo como resultado da atividade e participação do grupo. A criança envolve-se profundamente na atividade por que sabe o que faz sem precisar esperar a orientação e direção da professora.

Considerando o exposto, é possível mencionar que, na situação destacada da prática pedagógica investigada, o fazer das crianças não se constitui como atividade: ao fazer o que foi previamente determinado, sem conhecer o objetivo da tarefa que realiza e sem poder fazer desse objetivo um motivo de seu fazer, a criança realiza a tarefa proposta movida por motivos alheios ao resultado pensado pela professora. É possível inferir então que a criança observa a professora passar tinta no desenho para não ser repreendida ou para acabar logo para poder ir brincar; de tal modo que a realização da tarefa proposta não tem sentido para a criança mas apresenta-se como um obstáculo a ser vencido para alcançar o que ela almeja: um elogio, sossego, tempo para brincar.

Sem reconhecer o papel ativo da criança e suas reais necessidades de conhecimento como fundamentais ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades e habilidades humanizadoras tais como a função simbólica da consciência, a memória voluntária, a concentração, a percepção voluntária, a imaginação, cada professora distribui exercícios previamente elaborados que têm como objetivo o treino de habilidades motoras. Tampouco essas profissionais garantem os direitos da criança brincar, agir, pensar, duvidar, discutir, propor, planejar, gostar, não gostar. Esta realidade pedagógica aponta, dessa forma, que não se respeita o direito da criança desenvolver "sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão" (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 19).

O conjunto dos conhecimentos teóricos norteador desta pesquisa assinala que a instituição educativa deve tornar-se lugar de aprendizados, de satisfação interesses e necessidades de conhecimento, de expressão. Duarte (1993) ratifica essa idéia ao contemplar que a instituição tem a função precípua de, além de satisfazer, criar novas necessidades cognoscitivas em cada sujeito.

É dia de chuva e as crianças estão na sala. A professora afirma que elas não farão nada. As crianças estão sentadas em duplas (cada dupla atrás de outra) e conversam animadamente. Decorre um tempo, a professora propõe a elas jogarem damas. Como o material está noutra sala, a professora vai buscá-lo, acompanhada de uma criança. Fico na sala com as crianças. Antes da volta da professora, uma auxiliar de serviços gerais vem anotar o número de crianças presentes. Então, eu realizo a contagem com as crianças.
 - "Vamos ver quantas crianças vieram, hoje?"
 - "Sim!", respondem as crianças.
 - "Será que há mais meninos ou mais meninas?"
Discutimos e as crianças resolvem contar. Elas verificam que há treze meninos e seis meninas. Contamos também quantas crianças vão embora de ônibus, pois é um dado necessário. A professora chega e vê na lousa os registros do trabalho realizado. Segundo ela, é interessante o que a turma fez, mas que não fazia daquele modo. Em seguida, passa a organizar grupos de crianças para jogar. Ela pergunta às crianças qual delas sabe jogar damas, cerca de dez apresentam-se, mas a professora não considera a informação na montagem dos grupos. Como não houve material para todas as crianças, a professora determina que aquelas sem material só observem seus colegas brincando. Feita a distribuição dos jogos, a professora senta com três crianças para terminar uma avaliação individual com elas – referindo-se à verificação da forma como as crianças estão escrevendo. Enquanto isso, as outras crianças manipulam o material e não sabem o que fazer com ele. Entre os trios e duplas, uma criança mostra para os colegas próximos como jogar. Pergunto a ela o que está fazendo. Ela responde:
 - "Parece que ninguém sabe jogar, meu pai não me ensinou assim...".
Então, o garoto começa a orientar os colegas, mostrando seus aprendizados. Ele fica, aparentemente, contente enquanto indica as regras básicas do jogo e me diz que, além de jogar damas, é muito bom no jogo de trilhas. Com a ajuda dele, algumas crianças aprendem as regras

básicas do jogo. Sento-me perto de outras crianças, demonstrando algumas regras do jogo e a disposição das pedras. O jogo flui entre os participantes.

O menino que ajudou os colegas, sorri o tempo todo, parecendo empolgado. Ele diz que trouxe um livro de histórias para colocar na caixa surpresa: "De tanto que eu gosto de ler... leio e escrevo tudo, até letra de mão..."

No decorrer do jogo, a professora olha para as crianças e pede silêncio a elas. Algumas vezes ela grita, porque não consegue conversar com as crianças com as quais faz avaliação.

Transcorrida mais ou menos uma hora, solicita que as crianças guardem os jogos para ir para o lanche. (Situação 6, 11/11/2002, 19 crianças de seis anos).

Nesta situação, diferentes atitudes são assumidas pelas crianças e pela professora.

Enquanto algumas crianças manipulam as peças do jogo, sem saber o que fazer com elas, a professora afasta-se do grupo para avaliar a escrita de outras delas. Embora as crianças mostrem suas dificuldades (permanecem cerca de vinte minutos manipulando ou jogando as peças umas nas outras), a professora não as percebe.

O modo como o jogo é apresentado às crianças não lhes dá a possibilidade de atribuir sentido à ação lúdica. Pelo observado, elas parecem desacostumadas aos jogos de regras, utilizando as peças do material para ações de manipulação. Pelas atitudes das crianças, é possível perceber que elas não concebem a professora como parceira nos trabalhos coletivos, uma vez que não pedem a ela explicações sobre como jogar, aparentemente com medo de repreensões.

Aparentemente, desconhecendo a importância do jogo de regras para o desenvolvimento da capacidade de análise e de planejamento, a professora opta por distanciar-se do grupo sem demonstrar às crianças modos de ação e de atitude frente ao jogo. Com essa atitude, ela indica que o trabalho coletivo e as demonstrações de ações com os jogos não se configuram como estratégias pedagógicas dirigidas à inserção da criança na atividade e ao aproveitamento do conhecimento que as crianças já possuem. Fica evidente, ainda, que os jogos são tratados como atividades secundárias no rol de tarefas propostas na instituição, considerando que o objetivo educativo parece focar-se na alfabetização das crianças, por meio dos exercícios de habilidades motores que envolvem a escrita.

Para compreender melhor o papel do trabalho colaborativo no desenvolvimento humano, recorro à teoria histórico-cultural. Segundo Vigotskii (1988), os processos mentais, antes de serem intrapsíquicos (mentais, próprios do sujeito), são interpsíquicos (ou seja, vividos coletivamente). Os



processos interpessoais têm lugar no processo de trabalho colaborativo da criança com outras pessoas. Nesse processo, a criança internaliza as capacidades humanas experimentadas coletivamente sob forma de processos interpessoais, tornando-as processos mentais, internos ou intrapsíquicos.

[...] Precisamente nessa passagem das formas externas, desdobradas, coletivas de atividade às formas internas, [...] individuais de sua realização, quer dizer, no processo de **interiorização**, de transformação do interpessoal em intrapsíquico, se realiza o desenvolvimento psíquico [cultural] do homem. (DAVÍDOV, 1988, p. 56, grifo do autor, tradução nossa).

Em processos de educação intencional, o indivíduo vai se apropriando das conquistas das gerações antecedentes e, por intermédio da colaboração, vai aprendendo procedimentos da atividade, internalizando capacidades especificamente humanas. Conforme já destacado, o processo de apropriação-objetivação expressa as relações essenciais do indivíduo com a experiência social, por meio dos processos de educação, de ensino e de atividade, sendo esta a maneira universal do homem aprender e desenvolver-se.

[...] O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, através de sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução a criança realiza uma atividade que é adequada (porém não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades. (DAVÍDOV, 1988, p. 56, tradução nossa).

Vejo, assim, que tão essencial quanto a discussão da função da professora e do papel assumido pela criança nas vivências educativas na instituição de educação infantil é a reflexão sobre o modo como a tarefa é proposta. Na situação analisada, exposta acima, além da professora não apresentar o modo de ação com os materiais, o número insuficiente de jogos para o grupo prejudica a sua coesão, por isso algumas crianças falam alto, outras perturbam os colegas que tentam jogar. A professora parece não notar o descompasso entre o seu desejo de que as crianças joguem para que ela possa avaliar algumas tarefas infantis individualmente e a concretização dessa intenção. Sem essa percepção, não há possibilidade de uma interferência docente intencional na situação para enriquecê-la, seja introduzindo novos materiais para a ação das crianças ou para mostrar as regras básicas do jogo.

Em relação à situação analisada, é relevante destacar o momento de contagem das crianças. Embora a professora manifeste que foi “interessante o jeito que você fez a chamada”, ao mesmo tempo mostra-se resistente a essa nova maneira de fazê-la (“mas eu não costumo fazer assim não”). Comumente, ela realiza sozinha a verificação de presenças (como pude perceber na discussão da situação 2 do item 2.2). Esta e outras tarefas como a de pintura a guache, são propostas sem intenção de envolver as crianças, tornando-se meios de preenchimento do tempo que a criança passa na instituição e de controle e manifestação de poder do adulto sobre elas. Sob essa ótica, as tarefas comuns propostas (colar partes de um palhaço, desenhar e escrever palavras sob a orientação da professora) e as que a professora faz sozinha (verificação de presenças, distribuir os cadernos e folhas mimeografadas, recolher e guardar as mochilas) atendem melhor a intenção de se assumir o controle do grupo e garantir a disciplina.

As crianças, a professora e uma estagiária do curso de nutrição estão na sala para uma “aula” sobre amamentação.

Depois de muitas repreensões, a professora consegue o silêncio das crianças. A estagiária apresenta-se e pede às crianças que desenhem, numa folha de sulfite, o que elas acham que os nenês comem... (a “aula” é sobre a importância da amamentação nos dois primeiros anos de vida). Frente a isso, algumas crianças calam-se e outras não prestam atenção ao pedido para desenhar e continuam a conversar sobre outras coisas, sem prestar atenção à “aula”. Por várias vezes, a professora renova o pedido de silêncio e atenção, mas o grupo parece ignorar suas ordens.

Entre conversas paralelas e ordenações da professora, a tarefa é realizada.

Em seguida, o grupo dirige-se ao refeitório. Quando voltam do lanche, as crianças desenharam novamente porque, segundo a professora, os desenhos teriam “que ser melhores”. (Situação 7, 06/11/2002, 28 crianças de quatro anos).

Nesta situação, o desenho não é realizado como uma forma de expressão dos conhecimentos das crianças, configurando uma atividade por meio da qual elas possam ativar o uso de capacidades psíquicas, tais como planejar, recordar, concentrar-se, perceber, elaborar hipóteses, questionar. Ele é proposto para a criança desvinculado de suas funções representativa e comunicativa. Não se desenha para expressar idéias, hipóteses e conhecimentos conquistados à medida que a criança vai questionando e atribuindo sentido às coisas do mundo, mas insiste-se em utilizar o desenho como um pretexto para compor “aulas” – cujos conteúdos versam sobre temas gerais e muitas vezes

sem sentido para as crianças – o que não provoca nelas o desejo de expressão sobre como percebem os objetos, as pessoas e os fenômenos.

É importante, neste momento, focalizar o papel da professora com relação à apropriação e ao desenvolvimento da atividade gráfica na infância. De acordo com Vigotski e seus seguidores, o trabalho com o desenho na instituição educacional na infância deve estar fundamentado nas capacidades em desenvolvimento na idade entre três e seis anos, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo deste momento do processo de humanização. Isso significa revelar o papel do desenho (em conjunto com as atividades produtivas, com a brincadeira, com os relacionamentos afetivos e interpessoais) na infância e, principalmente, a sua importância para o desenvolvimento de capacidades psíquicas humanizadoras. Em relação a isso, a função da professora é possibilitar às crianças o envolvimento em atividades em que o desenho seja necessário para expressar desejos, conhecimentos e atitudes frente ao mundo que as crianças buscam conhecer ativamente.

O desenho precisa constituir-se, dessa maneira, como atividade com significados próprios, cujo valor relaciona-se à objetivação de saberes sobre a vida, sobre as pessoas, sobre os objetos, enfim, sobre o mundo que circunda a criança. Neste sentido, deve ser valorizado como atividade fundamental na educação infantil por meio da qual a criança aprende e desenvolve a função simbólica da consciência, a capacidade de perceber e de representar, a imaginação entre outras qualidades humanas.

A teoria histórico-cultural contribui para avançar na discussão sobre o desenvolvimento do desenho na infância. De acordo com ela, as atividades plásticas começam a desenvolver-se na primeira infância (de um a três anos), período em que a criança internaliza um conjunto de imagens gráficas que têm pouca semelhança com os objetos (MUKHINA, 1996). Num processo de desenvolvimento gradual da criança, ela reúne no desenho as suas experiências perceptivas (visual e tátil) adquiridas tanto nas ações com os objetos (ações de manipulação e de observação) quanto na própria atividade plástica.



Além das imagens gráficas dominadas e da impressão visual dos objetos, o desenho demonstra a interpretação e os conhecimentos reais infantis sobre a realidade. Por isso, o desenho caracteriza-se como uma forma de expressão da criança, uma forma de manifestação da sua percepção acerca da realidade. O desenho infantil carrega o sentido que a criança atribui às diferentes características dos objetos e dos fenômenos apropriadas nas atividades de exploração que realiza. Desta maneira, “o desenho infantil tenta refletir a realidade, mas com frequência de maneira inesperada para o adulto” (MUKHINA, 1996, p. 170).

Sob condições de educação intencional e da própria atividade de desenhar, quando a criança avalia seu trabalho e os de seus pares e enriquece sua percepção, o desenho infantil evolui no sentido de aproximar-se da imagem real do objeto, incluindo cada vez mais elementos que traduzem o desenvolvimento da sua percepção visual e o acúmulo de suas experiências. Nesse processo, ela aprende a desenhar utilizando imagens aprendidas, exteriorizando os seus aprendizados (LIÁUDIS; BOGDÁNOVA, 1987; MUKHINA, 1996) e utilizando, de forma cada vez mais voluntária, sua memória: é o denominado desenho imaginativo. Assim, quando a criança desenha e lança mão de seus aprendizados tende a extrapolar os desenhos estereotipados que, muitas vezes, os adultos apresentam como a forma correta de desenhar na instituição educacional: a casinha com chaminé, o sol na lateral e a árvore ao lado da casa ou mesmo os desenhos mimeografados e xerocopiados elaborados pela professora.

Desse ponto de vista, desenhar pela criança não contribui para que ela possa mobilizar e internalizar capacidades humanizadoras. O desenho feito pelo adulto impede a iniciativa, a criação infantil e o uso das operações mentais e a própria re-organização destas pela criança, o que “representa um verdadeiro perigo para o progresso da criança no desenho [...]”. (MUKHINA, 1996, p. 172).

A liberdade de escolha das cores para colorir o desenho e o material diverso disponível ao uso é outro fator a ser considerado na atividade da criança. A autonomia e a independência para agir

possibilitam que a criança possa pintar utilizando cores e tipos diferentes de materiais. Assim, o desenho reflete a atitude da criança frente ao objeto, expressando suas escolhas e conhecimentos, uma vez que o produto da atividade plástica manifesta as opções (de cores e materiais) e os conhecimentos infantis:

[...] [a] atividade gráfica influencia de maneira específica o desenvolvimento da criança moderna. **A criança passa do desenvolvimento das imagens gráficas difusas, que aparecem como signos de grupos semelhantes de objetos, à representação de objetos reais e concretos.** (MUKHINA, 1996, p. 173, grifos da autora).

Por meio dessa atividade, as crianças aprendem a planejar, a representar objetos e fenômenos. Entretanto, na instituição pesquisada, como a situação analisada revela, a maioria das crianças desenha sem compreender a função do desenho como possibilidade de representação da realidade. Ele é uma tarefa entre tantas realizadas para cumprir o tempo na instituição, de tal maneira que é feito às pressas, sem considerar o tempo de atividade da criança, sem compartilhar as impressões aprendidas com os colegas de turma e sem atribuir sentido à atividade gráfica. Desse modo, vi que, pelo modo como a professora e a estagiária tratam as produções gráficas das crianças na situação analisada, o desenho tem um valor secundário no processo de aprendizagem das crianças, não se constituindo como forma de expressão e de representação.

Pautando-me nos estudos empreendidos por Vigotski e seus colaboradores, é possível reconhecer que as concepções norteadoras da prática pedagógica investigada causam prejuízo à ação mediadora e enriquecedora do adulto no processo educativo e ao aprendizado das crianças. Contribuindo com esta discussão, Davidov (1988) sustenta a tese de que a função da educação infantil é a de motivar a criação de necessidades humanizadoras nas crianças, ao compreendermos que essas necessidades não são traços psicológicos inatos ao sujeito, mas produções histórica e socialmente formadas e cultivadas. Como resultado desse entendimento, em relação à atividade gráfica, a professora deve assumir a função mediadora na apropriação pela criança do interesse pela expressão plástica, reconhecendo o desenho como atividade sofisticada e fundamental no desenvolvimento cultural da criança pequena. Esse mesmo autor ressalta que

[...] 'o ensino da criança corretamente organizado [...] conduz atrás de si o desenvolvimento mental infantil e desperta à vida uma série de processos de desenvolvimento que sem o ensino seriam, em geral, impossíveis. O ensino é, por conseguinte, **o aspecto internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento**, na criança, não das peculiaridades naturais, mas históricas do homem'. (DAVIDOV, 1988, p. 55, grifos do autor, tradução nossa).

Com a intenção de ampliar e enriquecer os conhecimentos das crianças, a instituição precisa estar comprometida em promover situações ricas e diversificadas motivadoras da atividade da criança. Nesta perspectiva, o desenho deve ser proposto como uma das formas de expressão infantil por meio da qual a criança revela aprendizagens e mobiliza qualidades especificamente humanas como a percepção e a memória visuais, a concentração, a capacidade de representação, a imaginação.

Cerca de sete crianças terminam um exercício (trata-se de uma folha mimeografada onde as crianças escreveriam "brincos", copiando da lousa e desenhariam brincos ["Só dois!"]), conforme solicita a professora e depois escrevem várias vezes o próprio nome em outra folha mimeografada. Ao mesmo tempo em que isso acontece, outras crianças lêem, várias vezes, o alfabeto escrito na parede a pedido da professora.

Enquanto as crianças fazem essas tarefas, a professora abre o armário, pega algumas pastas e senta-se à mesa para folheá-las. De tempos em tempos, ela solicita o silêncio das crianças. (Situação 8, 29/10/2002, 30 crianças de quatro anos).

É possível compreender nesta situação que, ao invés de provocar interações entre as crianças e criar situações de comunicação entre elas e seus pares e delas com os adultos, a professora exige o silêncio e a execução das tarefas por meio de ações desconectadas de sentido o que as tornam enfadonhas e mecanizadas. As crianças são chamadas a "ler" várias vezes o alfabeto anexado à parede. Não se trata da leitura como uma atividade do sujeito, mas como ato de decodificação de letras. É mais uma tarefa que não envolve a maior parte das crianças. Além de mecanizada, esta tarefa é executada para cumprir o tempo na rotina institucional, especificamente em relação ao período que o grupo de crianças permanece na sala. Desta forma, ratificando as compreensões estabelecidas até aqui, é possível inferir que as oportunidades oferecidas às crianças, na instituição pesquisada, mais restringem do que motivam sua atividade e relacionamentos com seus pares.

Esta e outras experiências já discutidas neste trabalho são vivenciadas sem a possibilidade de estabelecimento de relações comunicativas entre adultos e crianças. De um modo geral, as situações educativas promovem monólogos relacionados às explicações mais abrangentes (como executar uma ou outra ação conforme o adulto espera que a criança faça) desconsiderando, pois, que o fazer partilhado e embasado no diálogo e nas trocas afetivas é fundamental ao processo educativo dirigido ao amplo desenvolvimento cultural na infância.

Segundo Lisina (1987) e Talízina (1988), a comunicação tem um papel propulsor no processo de desenvolvimento cultural infantil ao possibilitar a objetivação de saberes e a apropriação de capacidades psíquicas sofisticadas. Este conhecimento deve, portanto, nortear a prática pedagógica com vistas a que a professora propicie situações motivadoras da comunicação, a partir das relações mútuas entre o adulto e a criança e desta com seus pares. Neste sentido, é fundamental que a comunicação seja motivada por intermédio da estratégia educativa de dirigir-se à criança e à resposta dela, ampliando o diálogo infantil e as interlocuções. Como resultado dessa motivação, a criança pode tornar-se um personagem ativo das trocas dialógicas estabelecidas nos diferentes momentos da rotina diária na instituição de educação infantil (SOJIN, 1985).

Os estudos de Mukhina (1996) contribuem para enriquecer essas proposições. Segundo a autora, os primeiros elementos da comunicação aparecem quando as crianças bem pequenas brincam separadas e estão centradas em seus próprios atos, prestando pouca atenção ao que os outros fazem. Cansadas de seu jogo, buscam comunicação com outra criança, animando-se a estabelecer uma comunicação, mesmo que cada uma brinque a sua maneira. Por volta dos três/quatro anos, as crianças já mantêm contatos mais estreitos com seus pares, embora suas ações conjuntas sejam curtas, o conteúdo do jogo não oportuniza uma comunicação duradoura. Nesse processo, as crianças aprendem a trocar entre si brinquedos e a ajudarem-se mutuamente. Por exigência do próprio jogo, o desenvolvimento das ações lúdicas e o crescimento da complexidade dos seus argumentos possibilitam que haja contatos mais prolongados entre as crianças: elas passam a reproduzir, no jogo,

as relações entre os adultos e a agir em cooperação com seus companheiros para efetivação das brincadeiras.

A atividade lúdica permite às crianças a apropriação da atividade comunicativa e a coordenação de suas ações com as dos seus pares. Deste ponto de vista, o trabalho colaborativo contribui para enriquecer os jogos e as brincadeiras e para torná-los mais complexos, motivando a reorganização dos processos mentais intrinsecamente relacionados a eles. Assim como o jogo e a brincadeira, as atividades plásticas e as de movimento são propícias para o estabelecimento da comunicação entre as crianças e seus pares e entre elas com os adultos.

É importante destacar, também, que o tempo em que a criança envolve-se no jogo indica as particularidades do desenvolvimento infantil (MUKHINA, 1996). No início da infância, a duração do jogo é curta. As crianças menores tendem a ter sua atenção centrada no jogo por um tempo mais curto e as maiores (cinco anos ou mais) podem prolongar o jogo por horas ou por vários dias. Desta ótica, quanto mais tempo a criança tem para brincar e expressar suas aprendizagens e modos de encarar o mundo, mais ela se desenvolve. Com esta intenção, a instituição educativa deve promover atividades livres na rotina diária das crianças e, nas atividades programadas, apresentar o objetivo dessas atividades com a perspectiva de que esse objetivo guie a ação das crianças.

No que toca à situação analisada, a rapidez com que os desenhos foram feitos pelas crianças poderia indicar a falta de concentração e envolvimento delas na tarefa, uma vez que, conforme já discuti, a criança envolve-se nas experiências que fazem sentido para ela.

De uma forma geral, as situações educativas coletadas e analisadas pouco contribuem para a formação de níveis elevados de inteligência, personalidade e consciência nas crianças, em consequência da falta de sentido das tarefas envolvidas nelas. Essa falta de sentido é mostrada na situação mencionada anteriormente, na qual as crianças copiam a palavra “brincos” e desenharam: “Só dois brincos”. Desenhar e escrever são ações isoladas cujo propósito a criança desconhece, o que não motiva o seu envolvimento e a sua persistência em realizar o desenho como forma de sua expressão.

A professora distribui uma folha mimeografada para as crianças com algumas situações matemáticas. Em grupos, elas tentam resolver as questões com auxílio de palitos de churrasco para fazer as “contas” de adição, ou “soma” como a professora prefere referir-se.

O trabalho parece desvinculado das experiências e conhecimentos das crianças. Elas dizem não entender as situações, grande parte delas sequer localiza na folha o lugar para registrar a resposta que a professora pôs na lousa. Outras crianças realizam a tarefa, conforme solicitado pela professora.

Terminado esse exercício, a turma segue para a quadra coberta para guardar os trabalhos individuais em suas respectivas pastas. Algumas crianças parecem querer fazer tudo rápido para ir ao parque, desconsiderando as repressões da professora. Enquanto isso, outras crianças ficam agitadas e gritam. (Situação 9, 25/11/2002, 23 crianças de seis anos)

As crianças demonstram, por meio de suas expressões orais e faciais, a falta de sentido

da experiência proposta. Embora a professora proponha o uso de “materiais concretos”, as crianças demonstram não saber utilizá-los para resolver as questões matemáticas. Elas indicam que não sabem usar os palitos para a resolução dos problemas, porque não aprenderam, em situações de atividade colaborativa, a pensar com uso desses materiais. A professora não faz junto com a criança, mas fala sobre o que deve ser feito, sem demonstrar o modo de utilização do material. Deste modo, cria-se um descompasso entre o material impresso e o material concreto e entre o que a professora anuncia e o que as crianças realmente compreendem e fazem. Vale lembrar aqui que os materiais concretos (na situação analisada, os palitos de churrasco) não têm correspondentes em situações reais de resolução de problemas. No entanto, podem se tornar recursos importantes para que as crianças internalizem as ações correspondentes à adição e à subtração – por exemplo, em atividades em que eles façam sentido para elas, auxiliando-as como instrumentos mediadores na apropriação de conhecimentos matemáticos.

Essa vivência indica, uma vez mais, que a professora desconhece que é pela própria experiência na atividade que a criança tem possibilidade de integrar conhecimentos já aprendidos àqueles em processo de internalização. Nesse processo, ativo do ponto de vista da criança, ela elabora hipóteses, envolve o trabalho prático e mental na experiência.

Aparentemente, a professora considera que as formas de percepção visual, auditiva e tátil são as responsáveis pela aprendizagem. Neste sentido, bastaria que as crianças ouvissem, tateassem e vissem para que conseguissem resolver os exercícios e aprender aquilo que se propõe.

A partir disso, percebo, também, que estimular a atitude ativa da criança não é preocupação da professora. Para ela, a conclusão da tarefa proposta parece ser o suficiente, embora, algumas crianças indiquem não compreender como resolver os exercícios.

Na experiência, a turma está dividida em grupos, o que sugeriria um trabalho coletivo, mas não é o que acontece. A professora fica à frente da turma, perto da lousa, com uma cópia do exercício na mão. Enquanto as crianças manipulam os palitos, ela resolve o exercício na lousa. Neste contexto, cerca de cinco crianças resolvem os exercícios propostos, as demais copiam a resposta da lousa, algumas, inclusive, sem saber em que lugar da folha.

É possível notar que a professora desconhece que a criança envolve de forma sistêmica qualidades psíquicas no momento em que busca resolver problemas, entender fenômenos e reelaborar suas próprias teorias. Assim como a capacidade de percepção é fundamental no processo de aprendizagem, não se deve perder de vista que o processo de aprendizagem não se resume a essa função. Ao contrário, é essencial compreendê-la como uma das capacidades envolvidas no complexo processo de aprender, em que as emoções estão envolvidas, o pensamento, a memória, a capacidade simbólica da consciência e a de planejamento, a imaginação, dentre outras.

De acordo com a teoria histórico-cultural, na infância, as diferentes formas de pensamento influenciam o surgimento e o aperfeiçoamento de diferentes capacidades psíquicas a elas relacionadas, tendo em vista o desenvolvimento sistêmico da consciência humana (VYGOTSKI, 1995). Neste sentido é que se compreende que a atividade do sujeito o envolve físico, emocional e mentalmente. Ao mesmo tempo em que o sujeito expressa mediante ações o seu modo de compreender o mundo concreto e suas necessidades de conhecimento, internamente ele ativa o uso

de diferentes capacidades psíquicas e este todo único – que envolve o externo e o interno – gera a atividade humana.

Aprender a pensar e a compartilhar tempos e espaços por meio da atividade motiva, na criança, o desenvolvimento de formas mais sofisticadas de pensamento.

Nos primeiros meses de vida, a criança pequena pensa apoiada em operações orientadoras externas, constituindo o seu pensamento prático (NOVOSELOVA, 1981; MUKHINA, 1996). Em outras palavras, a criança dá soluções para problemas, forma hipóteses e constrói teorias a partir do objeto ou brinquedo que utiliza no momento em que brinca. À medida que as operações orientadoras externas são internalizadas e tornam-se mentais, estabelece-se o pensamento imaginativo (NOVOSELOVA, 1981; MUKHINA, 1996). Esta constituição do pensamento se dá no mesmo processo em que a criança acumula experiências na atividade com objetos e nas relações das quais participa. Com estes aprendizados, ela começa a pensar mediante imagens que vai organizando e acumulando pela própria atividade.

O pensamento prático constitui-se nas atividades com objetos possibilitando à criança o aparecimento das primeiras generalizações práticas fixadas na palavra. Ao final da primeira infância (próximo ao terceiro ano de vida), formam-se as bases de desenvolvimento da função simbólica da consciência e a criança começa a usar objetos e imagens como signos substitutivos de objetos e de ações conhecidos (NOVOSELOVA, 1981).

A começar pelas novas expectativas e exigências sociais, dentre elas a expectativa de que a criança guie o seu fazer sabendo que haverá uma consequência de sua ação ou atitude (por exemplo, não bater no colega porque ele vai sentir dor e chorar), ela começa a resolver problemas mais sofisticados, complexos e diversificados que a levam a buscar “as relações entre objetos, fenômenos e ações” (MUKHINA, 1996, p. 265). Surgem, então, novas necessidades de conhecimento e forma de pensar: a criança começa a planejar e a prever os resultados de suas ações. Cresce a

curiosidade e o interesse infantis por conhecer, e esse crescimento implica uma recorrência maior ao pensamento para interpretar a realidade circundante, extrapolando os limites do pensamento prático.

No processo da criança explicar os fenômenos que observa, ela realiza tarefas cognitivas cada vez mais complexas e utiliza a experiência acumulada para compreender os problemas que aguçam sua curiosidade, elaborando suas próprias teorias. Ainda que essas teorias sejam provisórias, o processo de elaborar hipóteses sobre o mundo é essencial à formação e desenvolvimento do pensamento. “A criança passa da compreensão das relações simples, superficiais, à compreensão das interdependências mais complexas e ocultas” (MUKHINA, 1996, p. 266-267). Se, aos três anos, “a criança descobre apenas as causas agentes que atuam externamente sobre o objeto”; aos quatro anos, “já começa a compreender que as causas de um fenômeno também podem depender das propriedades de um objeto em questão”; aos cinco/seis anos, “aponta como causas de determinado fenômeno as propriedades que estão à vista e aquelas propriedades permanentes” (MUKHINA, 1996, p. 267).

Sob esta perspectiva, a criança pensa e teoriza desde muito pequena e vai apropriando-se de outras formas de pensar e de expressar-se ao longo de sua infância (PODDIÁKOV, 1987). Ainda que ela até aproximadamente os dez anos utilize em suas atividades e experiências o pensamento imaginativo, e, por vezes, o pensamento prático, tem condições de, em algumas situações, pensar com o auxílio de signos (palavras, números): o tipo de pensamento conceitual que eleva o seu desenvolvimento geral.

Pelo exposto, as experiências educativas têm que fazer sentido para as crianças. Ensinar algo que elas já sabem ou insistir no ensino de habilidades e conhecimentos que elas não podem aprender mesmo com ajuda de um sujeito mais experiente não provoca aprendizagens propulsoras do seu desenvolvimento cultural harmônico. Portanto, ao considerar os conhecimentos já adquiridos pela criança, não se deve “parar” neles, mas o objetivo da educação precisa ser o de atingir as zonas de desenvolvimento próximo e fazer avançar a sua inteligência e personalidade (VIGOTSKII, 1988).

Para Rabitti (1999, p. 127),

quando os professores prestam atenção àquilo que a criança diz e sabem abster-se de fornecer ajuda, então podem agir também em termos de 'desafio' e estimular a criança a progredir. Para realizar uma ação incisiva, o professor deve agir dentro da 'zona de desenvolvimento proximal', diz Malaguzzi, citando Vygotsky, [...]. Não se consegue identificar esse nível se não se levar em consideração a criança 'real', não a criança em sentido abstrato. 'Não podemos inventar as crianças para nós'.

Por volta do terceiro ano de vida, a criança começa a relacionar a esfera motivacional (o que a motiva a agir e a alcançar um resultado) à esfera cognitiva (as capacidades utilizadas no seu agir) e a partir daí ela pode guiar sua atividade pelo resultado do que quer conseguir ou realizar. Esse desenvolvimento dá-se em processos educativos por intermédio dos quais criança aprende a controlar a sua conduta, passando a ter um controle cada vez maior de suas ações, experimentando sentimentos diferenciados ao escutar uma história, ao entrar em contato com fenômenos da natureza, com animais, plantas, brinquedos, ao formular idéias e ao ser ouvida e tratada como um ser capaz e competente. Nesta compreensão, a criança desenvolve-se culturalmente por meio de suas aprendizagens, conquistando capacidades que lhe permitirão perceber aspectos que estão além das propriedades externas dos objetos. Nesse processo, ela apropria-se dos elementos fundamentais ao desenvolvimento de sua auto-estima, de sua auto-imagem, de seus sentimentos e emoções.

Desta forma, repensar o modo como as crianças melhor expressam-se e aprendem quando são pequenas torna-se essencial para o êxito da prática educativa comprometida com o pleno desenvolvimento cultural na infância. Se a professora acredita que a criança pequena aprende mediante "aulas", exposição oral sobre determinado conteúdo seja ele referente aos conhecimentos matemáticos ou à escrita, na maior parte do tempo, a tarefa é fadada ao fracasso. Isso porque, com essa estratégia educativa, a criança não é motivada a agir como sujeito e uma vez que o sentido da experiência para o adulto (professora) parece ser concluir tarefas numa sucessão de fazeres desconectados.

Uma estagiária de nutrição solicita às crianças que desenhem algo sobre o alimento dos "bebezinhos", enquanto aponta um cartaz sobre o aleitamento materno.

Na seqüência, ela lê, em voz baixa e sem aparente entusiasmo, algumas dicas sobre amamentação até os dois anos.

Como as crianças conversam, andam pela sala e algumas tentam sair dali, a estagiária me diz: "não sei como a professora agüenta isso aqui". Dito isso, ela conversa alguma coisa com a professora e sai da sala.

A professora tenta continuar com a proposta de trabalho e pede às crianças que desenhem bem bonito. Enquanto as crianças desenhavam, a professora me fala:

"Nossa!, eu pensava que ela daria uma 'aula'... Não teve didática nenhuma, você não acha? Depois eu retomo [a aula]".

Depois do lanche, a professora pergunta o que as crianças aprenderam sobre o aleitamento.

Uma das crianças diz que os bebês devem mamar até os dois dias...

- Dias? – ri e questiona a professora.

A menina ri, balança a cabeça e diz:

- Não, anos.

Após poucas crianças comentarem sobre mamar no peito e que o leite materno é forte, elas fazem outro desenho. Segundo a professora, este desenho está "mais pobre" porque as crianças já estão cansadas de tudo aquilo. (Situação 10, 07/11/2002, 23 crianças de cinco anos).

O caráter ativo da experiência e o aperfeiçoamento da experiência na atividade fundamentam o surgimento de novos motivos e necessidades humanas. Em outras palavras, quando a criança participa da atividade, questionando, experimentando, testando suas hipóteses e avaliando o processo de trabalho, pode vir a apropriar-se de novos tipos de atividade e novas necessidades de conhecimento. Parafraseando Freire (1995), a criança ativa no mundo tem a possibilidade de apaixonar-se profundamente por ele, ao descobrir formas diferentes de conhecê-lo e compreendê-lo, ao mesmo tempo em que se relaciona de maneira mais elaborada com as pessoas, objetos e fenômenos que o constituem.

Na situação descrita, a "aula" e as tarefas dela decorrentes formam ações aparentemente descontextualizadas o que inviabiliza o envolvimento da criança na experiência. Nela, as crianças não são chamadas à atividade, à investigação, à experimentação, à formulação de hipóteses. Uma vez que o assunto não responde nem de longe ao interesse das crianças, não surgiu de suas perguntas e também não as interessou, parece existir um equívoco de público porque o assunto abordado é uma campanha dirigida às futuras mães. Neste contexto, sem conseguirem se envolver na situação, as crianças conversam entre si e a professora exige que elas fiquem quietas e ouçam a explicação sobre o assunto.

A estagiária dá “aula” do modo que julga mais adequado, aparentemente desconhecendo que as crianças pequenas aprendem nos relacionamentos compartilhados e como participantes ativos na experiência. Na situação analisada, assim como em outras experiências discutidas neste estudo, a criança assume a atitude de espectadora e seus conhecimentos não são considerados, uma vez que os adultos entendem que sua participação ativa é desnecessária. Com efeito, esta experiência mostra como o planejamento pedagógico é desvinculado das necessidades de conhecimento e de expressão da criança. Com isso, a experiência educativa traduz-se na participação passiva das crianças, algumas desenham como solicitado, outras rabiscam a folha para concluir rapidamente a tarefa. Enquanto fazem isso, elas conversam com seus pares e, após concluírem a tarefa, desenham novamente porque não fizeram “como foi explicado”.

A professora fica num canto da sala observando a estagiária dar sua aula, ora pedindo silêncio às crianças, ora pedindo para que elas caprichem no desenho. Embora afirme que a estagiária “não teve didática nenhuma para tratar o assunto com as crianças” ou “Nossa!, e eu pensava que era uma aula”, ela conduz a experiência como a estagiária. Com isso, evidencia seu modo de compreender os processos de ensino e de aprendizagem na educação infantil. Ela expressa a concepção de que as crianças pequenas aprendem melhor por meio de aulas e a sua tarefa é informá-la sobre assuntos variados. Essa forma de entender é justificada pela idéia de que porque se ensina o outro aprende.

Essa idéia descaracteriza o sentido atribuído pelo sujeito que aprende. Para Vigotskii (1988), ensino não é em si mesmo aprendizagem e aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento. Ensinar e aprender são processos distintos e ativos do ponto de quem ensina e daquele que aprende. Desta forma, no processo da criança conhecer o mundo e apropriar-se dos conhecimentos culturais, a professora tem um papel ativo e intencionalmente voltado para estabelecer relações conscientes na educação infantil, entre a criança que aprende e o conhecimento a ser apropriado, de maneira a se tornar mediadora. Com essa tarefa, ela escolhe materiais, conteúdos e formas de apresentar esses conteúdos e organiza tempos e espaços para motivar a atividade e as aprendizagens infantis.



Ampliando essa discussão, para Galardini e Giovannini (2002), a tarefa docente envolve flexibilidade, abertura, disponibilidade, comprometimento, parceria e mediações. Em outras palavras, os autores explicitam que a intencionalidade pedagógica traduz-se também na habilidade de

ser capaz de se colocar em uma situação significativa [o que] permite ao professor a abertura necessária para compreender qual é o estilo comunicativo da criança. Pode oferecer atenção personalizada não só àquelas que vão muito bem ou àquelas que não se comportam corretamente, mas a cada criança em particular e a cada estilo de se comunicar, sem cair em avaliações precoces ou conceitos errôneos. O professor pode respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, aprender a ter uma atitude não-invasiva e dar conta do temperamento de todas as crianças. [...] O papel de testemunha das experiências, além de líder e observador das crianças, coloca o professor em uma posição muito diferente da de [fazer por elas ou para elas]. Em um papel com tantas facetas como o do professor, ele não tem como não se envolver nas atividades das crianças. Torna-se um parceiro no jogo e valoriza as crianças e suas ações, sempre ampliando e estimulando suas formas de expressão. (p. 123-124).

Sob esta perspectiva, a mediação da professora na educação infantil concretiza-se nas possibilidades ricas e diversificadas que ela organiza conscientemente para as crianças. Essa mediação é dirigida pela escuta atenta do que as crianças fazem, pensam, vivenciam (RINALDI, 1999a,b).

Mello (2000a) confirma que a escuta intencional relaciona-se à disponibilidade, sensibilidade para ouvir as crianças e ser ouvido. Isso significa que escutar vai além de ouvir com o ouvido, compreendendo os demais sentidos humanos: a vista, o tato, o paladar e o olfato. Escutar é sinônimo de atenção ao outro de múltiplas maneiras, de modo a aprender com outro.

Dessa forma, a professora aprende a escutar as crianças quando diariamente dispõe-se a se atentar às suas formas de expressão e de comunicação. Esse é um aprendizado decorrente do exercício consciente e permanente de ouvir e ser ouvido. A partir dessa escuta, a professora pode articular mediações entre a cultura acumulada e as crianças, considerando as necessidades de conhecimentos e de desenvolvimento delas. Mediar é, nesse sentido amplo, saber escutar, valorizar a criança, observar seus ritmos e atitudes, enriquecer e provocar a atividade infantil, apresentar o mundo da cultura humana para as novas gerações.

Colaborando com essa discussão, Mello (2000a, p. 87) explicita que

assumir a pluralidade das identidades infantis implica que o educador perceba a história individual de cada criança como parte de sua identidade e não como um fardo do qual é preciso se livrar; implica não criticar, lamentar ou negar a linguagem e os valores que as crianças aprendem em casa e trazem para a escola; implica não tentar fazer a criança esquecer-se ou envergonhar-se da memória da vida fora da escola, mas percebê-la criticamente. Perceber a criança como um ser capaz e competente abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem [mas são capazes de aprender], de elevar o grau de sua experiência cultural.

Desta maneira, novamente, é fundamental salientar que a função da instituição educacional na infância é, prioritariamente, motivar a atividade da criança e seu acesso à cultura humana acumulada, considerando seu modo de aprender e de expressar-se.

Na sala, as crianças realizam um exercício numa folha mimeografada em que há uma poesia. A professora pergunta às crianças se elas entenderam o texto. Elas respondem que não. A professora então se detém no título do texto, questionando se alguém sabe o que está escrito ali. Algumas crianças respondem e a professora passa a ler para o grupo o restante do texto.

Terminada a leitura, ela pergunta novamente se as crianças compreenderam o texto. Novamente, a maioria das crianças responde que não.

"Como não?", questiona a professora.

"Então vou ler de novo", diz ela, para isso utiliza a lousa para explicar o texto perguntando quais bichos aparecem no texto.

"Elefante, rato, gato..." – respondem algumas crianças.

"Isso mesmo", confirma a professora. E completa dizendo: "E outra palavra é Elegante, porque se tira o "F" do elefante e coloca o "G", fica ELEGANTE, não é"? A seguir, ela pede às crianças que procurem essas palavras no texto.

A professora solicita que as crianças escrevam o nome e a data na folha, mas cerca de quinze crianças dizem que ainda não encontraram as palavras, mas a professora as ignora. Ela dirige-se à turma perguntando se alguém sabia que dia era. Ninguém responde. Ela diz às crianças: "Bom, estivemos aqui dia 14, dia 15 foi feriado, depois veio Sábado, Domingo e hoje é..."

"Segunda-feira, tia!", afirma uma criança.

"Muito bem!", aprova a professora. E continua: "Então 15 mais três é 18! Hoje é dia 18/11/2002".

Na sequência, uma criança pergunta o porquê do 11, e ela tenta explicar que o "11" indica o mês (novembro), contando nos dedos os meses.

Após essa explicação, um menino diz não ter entendido e que não sabe o que é para escrever. Sem obter auxílio da professora, ele senta-se perto de um colega e começa a copiar as respostas dele. Excetuando sete crianças que fizeram praticamente sozinhas os exercícios, a maior parte delas copia da lousa a resolução dos exercícios.

Terminado esse exercício, a professora começa a escrever com o grupo uma resposta a uma carta recebida, na semana anterior. Durante a elaboração da carta, ela pergunta o que as crianças gostariam de responder. Embora haja a preocupação por saber o que as crianças querem responder, a professora compõe o texto, complementando as frases iniciadas pelas crianças. Terminado esse momento de escrita, as crianças vão para o lanche. (Situação 11, 18/11/2002, 27 crianças de seis anos).

Uma vez mais, a professora controla todo o processo de execução da experiência proposta. Ela distribui folhas mimeografadas e direciona a resolução de exercícios referentes a uma poesia: encontrar as palavras elefante, gato, rato e elegante. O modo como ela conduz a experiência não permite que as crianças possam agir ativamente na leitura da poesia. Com isso, a formulação de hipóteses sobre o texto fica prejudicada e, aparentemente, a maior parte das crianças assume a atitude passiva frente à situação educativa proposta. Algumas crianças respondem aos questionamentos da professora, mas o restante delas copia palavras da lousa ou do colega mais próximo.

Sem uma atitude voltada de maneira consciente para motivar o envolvimento das crianças na atividade de leitura, a professora exige delas atos que não as constituem como protagonistas da atividade proposta, uma vez que ler parece ser sinônimo de decodificação de palavras e transposição do escrito para a oralidade. Esse modo de entender a leitura relaciona-se à decifração de palavras em textos diversos, comprometendo a atitude de um leitor que se aproxima do escrito com o intuito de questioná-lo, de estabelecer um diálogo com o autor, de compreender a mensagem expressa (JOLIBERT, 1994a).

Dessa maneira, o modo como o texto é trabalhado na situação analisada não possibilita, à maioria das crianças, a atribuição de sentido a ele, porque a situação não exige delas atitudes ativas no que concerne ao estabelecimento de hipóteses, questionamentos e compreensões sobre a poesia. Assim, a experiência de leitura fica prejudicada ao ser separada da sua função social, bem como a escrita que se resume, na situação apresentada, à grafia, à codificação de palavras. De forma geral, na instituição pesquisada, lê-se para responder aos exercícios programados em detrimento da leitura como instrumento de comunicação e de compreensão da cultura, por intermédio do qual se mobiliza o uso de capacidades humanizadoras que elevam o processo de desenvolvimento da natureza social do homem.

Não é demais ratificar que a instituição deve ser lugar de ampliação das experiências infantis ao expandir o acesso das crianças à cultura elaborada. Com essa tarefa, a instituição de



educação infantil precisa promover situações educativas que envolvam diferentes tipos de textos em momentos de leitura e escrita. Dessa forma, cumpre ressaltar que, na educação infantil, o trabalho com poesias possibilita às crianças brincar com as palavras no mesmo processo em que ela amplia seu repertório. Sobre essa questão Sepentzoglou e Giovani (2003, p. 99) relatam:

nas rimas encontramos estruturas que auxiliam no processo de [apropriação] da linguagem oral e escrita, através da repetição de sons. [...] A partir disso, aproveitamos a preferência e o entusiasmo demonstrados por um grupo de crianças na faixa de cinco anos por livros de rimas. O prazer de ler, ouvir, escrever e interagir com textos [aliado à importância dessas habilidades no desenvolvimento integral da criança]. [...] A poesia vem nos aproximando de uma linguagem afetiva, rítmica, e tem despertado o lúdico, a imaginação e a fantasia, elementos importantes para o desenvolvimento [cultural da criança].

Na situação analisada, entretanto, é possível considerar que escrever e ler não são vivências dinâmicas do processo ativo de linguagem, mas exercícios motores de grafia e decodificação de palavras. Embora seja importante salientar que nessa mesma situação educativa a professora busque envolver as crianças na elaboração da carta resposta a uma correspondência recebida pelo grupo – o que poderia evocar a função social da escrita – ela dirige praticamente todo o processo de produção do texto, em vez de

estabelecer a mediação entre as crianças e o conhecimento, ensinando, fazendo junto, permitindo a construção partilhada, a mediação dos signos lingüísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, permitindo assim todas as interações necessárias na organização da atividade intelectual das crianças. [Uma vez que] nossa intenção é que elas se encantem com as histórias, queiram ouvir, ler imagens, conhecer personagens, e tenham sempre toda a liberdade de criar as suas histórias, contá-las na roda, registrá-las em forma de pinturas, desenhos, livros, teatros..., através de um ambiente que valorize a livre expressão [e, nesse processo, se apropriem de necessidades humanizadoras relativas à leitura e à escrita]. (BEGOSSI, 2003, p. 56).

Sem valorizar o envolvimento da criança no mundo da escrita de forma ativa e competente, a professora conduz a situação pedagógica à execução de exercícios mecanizados e descaracterizados de significado, provocando vivências em que a criança atua parcialmente em relação aos bens culturais, escrevendo e lendo sem saber o porquê o faz e, na maioria das vezes, de forma estereotipada e fragmentada.

Vale acrescentar que uma das concepções que parece nortear a prática pedagógica é a de que o aprendizado infantil acontece por meio do exercício de repetição seja no que concerne à leitura, à escrita ou às representações numéricas. Por trás dessa concepção, está a idéia de que a criança é um receptáculo de conteúdos, o que não exige a participação ativa da criança em relação aos conhecimentos a serem aprendidos. No caso da situação analisada, é possível perceber esse entendimento no momento em que uma das crianças questiona o significado do número onze na data 18/11/2002. Questionada, a professora conta nos dedos os números de um a onze, solicitando às crianças a repetição de tais algarismos. Passo seguinte, ela considera que as crianças compreenderam a explicitação e avança nas tarefas a serem executadas em sala. Neste sentido, a professora parece entender que porque ela ensina (por meio do exercício repetitivo e mecanizado) as crianças aprendem.

É essencial retomar que, do ponto de vista de Vigotski e seus colaboradores, ensino não é em si mesmo aprendizagem e tampouco a aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento. A aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento da inteligência e da personalidade (VIGOTSKII, 1988). O processo de educação, que envolve os processos de ensino e de aprendizagem, é ativo na perspectiva tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Nesta ótica, o processo de ensino direciona de modo intencional a ampliação dos aprendizados das crianças ao se constituir como dinâmica que envolve a apropriação e a objetivação do conhecimento.

Com esta compreensão, uma das tarefas fundamentais da instituição é o trabalho pedagógico dirigido ao envolvimento das crianças em atividades que motivem nelas desejos e formas de expressão cada vez mais sofisticados, entre os quais o de ler e de escrever, garantindo que os bens culturais sejam apropriados de acordo com os fins para os quais foram criados.

As crianças desenham. A professora está próxima à porta. Uma outra professora a chama para conversar sobre a chegada de carteiras e cadeiras doadas por um supermercado da cidade.

A professora da sala fecha a porta, deixando apenas uma fresta para conversar com sua colega. Noto que ela faz isso para que as crianças não se distraiam da tarefa que estão realizando. No entanto, as crianças percebem a atitude da professora e, parecendo curiosas, perguntam o que tem lá fora.

Algumas tentam ver das janelas, o que acontece fora da sala. Elas perguntam para a professora o que há no caminhão que está parado em frente à instituição. A professora ignora essa questão.

As crianças ficam alvoroçadas. A maioria delas pára o que está fazendo e inicia-se uma conversa:

- É um caminhão cheio de coisa!

- Parecem cadeiras!

- Eu acho que não é para nós!

- Viu que bonita! Novinha!

Enquanto conversam, algumas se aproximam da professora. Esta as repreende:

- Eu pedi para vocês sentarem.

Aproximadamente quinze minutos depois, a professora recolhe os desenhos e pede às crianças para formarem fila. Todos se encaminham para o parque.

No caminho, as crianças olham para as cadeiras e mesas dispostas na porta de entrada da instituição. Elas perguntam:

- É para nós, tia?

- Tia, posso ver?

A professora novamente as ignora.

No parque, a professora aproxima-se de mim e diz:

- Ainda bem que chegou a hora do parque, as crianças precisam extravasar a energia. (Situação 12, 07/11/2002, 23 crianças de cinco anos).

Na situação apresentada, é importante enfatizar que as crianças permanecem na sala aproximadamente uma hora. Neste tempo, a professora fica cerca de quarenta minutos sem conversar com as crianças e, ao mesmo tempo, exigindo que elas não conversassem entre si.

Também, nessa situação, é possível entender que a tarefa proposta – colorir um desenho mimeografado – não exigia que as crianças estivessem em silêncio e tampouco que elas se envolvessem de modo profundo na experiência. Na instituição investigada, no entanto, a professora organiza as carteiras e mesas de maneira a manter o controle sobre as crianças por meio da exigência do silêncio e da permanência delas sentadas quando estão na sala. Para garantir a disciplina, ela fecha a porta e as janelas aparentemente para que os eventos que acontecem fora da sala não interfiram na tarefa que propõe às crianças.

Além disso, essa preocupação pela manutenção do controle em relação às atitudes e às ações infantis pode ser vista na proposição de tarefas comuns às crianças. No caso da situação analisada, todas as crianças recebem um desenho mimeografado para ser colorido de acordo com os comandos da professora. Nesta experiência, muitas delas realizam ações repetitivas e mecanizadas de rabiscar no papel, parecendo desejar a conclusão da tarefa para poderem ficar à toa ou receber elogios da professora.

A professora conversa com as crianças somente para dar algumas instruções sobre como deseja que o desenho seja colorido e vigia a execução do trabalho, afastada delas – na ocasião, fica na fresta da porta, conversando com outra professora. Com essas atitudes, também nesta situação, ela não oferece experiências educativas mediante as quais as crianças possam mobilizar capacidades e habilidades essenciais ao seu amplo desenvolvimento cultural na infância, dentre elas a comunicação, o pensamento, a percepção, a atenção e a memória voluntária, a capacidade de planejamento e representação possíveis na elaboração de um desenho.

Dessa maneira, a situação analisada não aponta elementos norteadores de uma atividade na qual as crianças sintam-se motivadas e envolvidas para exercitarem a expressão gráfica, no processo em que possam utilizar as capacidades e habilidades envolvidas nesse trabalho. Ao contrário, ao receberem o desenho elaborado pela professora, as crianças só têm condições de exercitarem hábitos motores. Desta perspectiva, é possível depreender que o modo de propor a tarefa e de conduzi-la no ambiente educacional não a caracteriza como atividade do ponto de vista do sujeito que aprende, uma vez que apenas exercita hábitos motores e cultiva a atitude de espectador do fazer do outro.

Pelo que pude observar, a maior parte das ações exigidas das crianças destina-se à ocupação do tempo em que elas estão na instituição, especificamente quando estão na sala. Em se tratando da atividade de comunicação, por exemplo, é possível perceber que a interlocução das crianças entre si e entre elas e a professora não é motivada, em prejuízo dos aprendizados possíveis em situações baseadas no diálogo, na atitude de escuta e formulação de questionamentos.

Ainda em relação à situação analisada, é possível deduzir a concepção de brincadeira que norteia o fazer pedagógico. Do ponto de vista da professora, a brincadeira serve para o relaxamento físico, serve para extravasar energia. Este entendimento justifica, então, o caráter secundário da atividade lúdica na rotina da instituição, uma vez que a brincadeira não teria papel no processo de aprendizagens da criança e não mereceria ter, portanto, posição de destaque na organização



educativa. Em lugar disso, ao se garantir tempo para a brincadeira na instituição de educação infantil – considerando-a como atividade que mobiliza, exercita e aperfeiçoa capacidades humanas que impulsionam seu desenvolvimento cultural na infância e como forma explícita da relação da criança com o mundo da natureza e da cultura – é possível criar condições para a apropriação de novas necessidades de conhecimento e de novas aprendizagens que serão fonte de humanização.

Este pressuposto redimensiona o conceito de brincar e o seu lugar na organização das vivências a serem propostas na instituição que se dedica à infância, quando, comprometidas com um desenvolvimento amplo da inteligência e da personalidade da criança pequena, professoras e instituição organizam conscientemente situações, materiais, espaços e tempos motivadores da brincadeira.

A professora propõe para as crianças uma experiência de leitura e escrita, para isso distribui cópias de uma página de um livro (de alfabetização da primeira série do ensino fundamental). Nesse xerox, há uma ilustração (um desenho intitulado "As montanhas mágicas"; abaixo dele tem dois balões indicando o diálogo entre duas personagens).

Assim que todas as crianças receberam o material, a professora fica perto da lousa e pede para que elas escrevam o diálogo que a ilustração sugeria.

Noto que ela tenta envolver as crianças na realização da tarefa, perguntando:

- O que vocês acham que eles (personagens) estão falando?

As crianças voltam a olhar a folha e ficam quietas. Essa atitude parece motivar a fala da professora:

- Olhem bem para o desenho... o que será que está acontecendo?

Como as crianças não respondem, ela pede para que, antes de escrever, todas pintem o desenho. Quando ela nota que umas quinze crianças terminaram de pintar, ela pede novamente para que cada criança escreva "espontaneamente" o que entendeu do desenho. Para isso, a professora levanta algumas questões:

- O que está escrito em cima dos desenhos (referindo-se ao título)?

- Quais as personagens?

- O que estão fazendo?

Duas crianças manifestam-se e o restante fica calado, sem escrever. A professora pede novamente para que escrevam.

Algumas crianças tentam escrever, outras parecem esperar a professora guardar cadernos no armário para, em seguida, escrever o texto na lousa para que possam copiar.

Como se trata de um texto individual, a professora senta-se com aquelas crianças que não escreveram conforme solicitado, ajudando-as a escrever algumas palavras ou frases. (situação 13, 21/10/2002, 31 crianças de seis anos).

Novamente nesta situação o modo como a escrita é proposta não envolve a maior parte das crianças. Como a situação revela, a escrita é oferecida como forma de avaliação das hipóteses de escrita das crianças, o que está conectado com a preocupação da instituição em relação à alfabetização. Com efeito, essa preocupação se mostra claramente na ampliação das exigências no

que toca à apropriação da técnica de escrever e ler em relação às crianças que estão em transição para o ensino fundamental. Nesta perspectiva, ao final da educação infantil (aos seis/sete anos), as crianças carecem escrever e ler como pré-requisito básico para a entrada na escola de ensino fundamental. No entanto, não se trata de motivar na criança o desejo de expressar-se por meio da linguagem escrita (LURIA, 1988), mas de aprender os hábitos motores a ela relacionados.

Como a situação discutida revela, sem saber por que realizam a tarefa de escrever, a maioria das crianças parece se sentir impotente frente à proposta, uma vez que a professora mostra-se mais preocupada com o produto da tarefa do que com as hipóteses que as crianças tentam formular sobre a linguagem escrita. Por isso, a professora direciona a tarefa: distribui as folhas xerocopiadas e solicita que as crianças escrevam a partir do que percebem na ilustração; depois, corrige os escritos e, em alguns momentos, ajuda algumas crianças a escreverem. Em alguns momentos ela questiona: “o que você escreveu?” e, após a manifestação da criança, a orienta a “aumentar a escrita” ou a “pensar melhor, o que mostra o desenho?”. Aquelas que escreveram frases consideradas “alfabéticas”, a professora as estimula a terminar: “é isso mesmo!”.²⁵

Na experiência discutida, noto que a professora tenta envolver as crianças na tarefa proposta, no entanto, elas indicam por suas expressões de impotência e cansaço que o exercício não tem significado para elas, nem lhes motiva a persistência na realização da tarefa. A escrita é feita para atender a um pedido da professora ou para que as crianças não sejam proibidas de irem ao parque.

Em se tratando de satisfazer aos propósitos da alfabetização – especificamente no que tange à aprendizagem da escrita e da leitura – as professoras, de um modo geral, propõem exercícios desconectados da função social da escrita. Elas elaboram tarefas que exigem da criança uma atitude dependente sobre o que e onde escrever, e um sentimento de incapacidade por não saber escrever e

²⁵ De um modo geral, as observações da prática educativa pesquisada oferecem indícios de que a escrita é apresentada e vivenciada pelas crianças, na maior parte do seu tempo na instituição, sem considerar a sua função social e sua natureza simbólica. As situações investigadas apontam que a língua escrita é trabalhada como hábito motor, o que não exige a atividade do sujeito na sua produção. Por trás dessas situações, parece existir um entendimento equivocado dos estudos de Ferreiro (1996) de maneira a que as idéias apresentadas pela autora sejam utilizadas como forma de controle e de avaliação das produções escritas das crianças e, portanto, como base para o enquadramento (classificação) das crianças em níveis de desenvolvimento (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

ter que traçar letras e palavras por imposição do adulto. Sob esta expectativa, também em relação às tarefas de escrita, a maioria das crianças aprende a atitude de espera e, em consequência, de espectadora: elas esperam a indicação do que escrever ou que o adulto dê a elas as respostas para serem copiadas. Neste contexto, a escrita configura-se como um exercício motor que não exige do sujeito o exercício de capacidades psíquicas motivadoras do seu desenvolvimento cultural mais amplo.

Há quase um século, Vygotski (1995) já se debruçava sobre a questão psicológica e pedagógica do desenvolvimento da linguagem escrita, investigando esse desenvolvimento desde a sua gênese. Sua preocupação recaía sobre a maneira como a escrita era (e ainda é!) apresentada e trabalhada no âmbito institucional. Desses estudos, o autor extraiu uma conclusão geral: a escrita tem sido tratada, no âmbito educativo, como um simples hábito motor. Transcorridos quase cem anos, a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita no âmbito educativo permanece. Conforme a situação analisada indica, a educação infantil vem antecipando a escolarização formal privilegiando tarefas em que a criança vivencia a escrita como um simples hábito motor. Para Vygotski (1995, p. 183),

nosso ensino de escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa [e atividade]: lhe chega de fora, das mãos do professor e recorda a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. De forma semelhante, a criança desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não a introduzem na natureza da música. (tradução nossa).

O autor (1995, p. 185) ainda evidencia que

[...] o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Entretanto, para que o sistema de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, numa forma especial de comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento [...]. (tradução nossa).

Em se tratando da escrita como processo complexo de linguagem, Luria (1988) e Vygotski (1995) explicitam que ela tem uma pré-história, expressa, principalmente, na formação da função simbólica da consciência – que se forma por meio do desenho e do jogo de faz-de-conta.

"Consideramos esta dedução como a mais importante, pois indica que a representação simbólica no jogo e numa etapa mais inicial é, na essência, uma forma peculiar da linguagem que leva diretamente à linguagem escrita" (VYGOTSKI, 1995, p. 191, tradução nossa).

Para melhor compreender o processo de apropriação da função simbólica da consciência – fundamental ao aprendizado da linguagem escrita, é necessário refletir sobre sua gênese. A partir do terceiro ano de vida, a criança desenha como forma de expressão, porém o seu desenho é a própria realidade e não uma forma de representação desta (MUKHINA, 1996). Segundo Vygotski (1995), os primeiros desenhos infantis são gestos fixados no papel: as crianças representam simbólica e graficamente, por intermédio do gesto, objetos e pessoas. O gesto da criança indica o significado das linhas gráficas. Nesse processo, a linguagem oral tem uma função fundamental: a criança aprende a utilizá-la para orientar e planejar sua intenção ao desenhar. Quando a criança prescinde da linguagem oral no processo de desenhar, o desenho torna-se uma forma de expressão e de representação simbólica da realidade, assinalando diretamente os objetos e relações reais. "Sob a influência do gesto indicador, nas crianças maiores os objetos não só tendem a representar as coisas que designam, mas também a assiná-las. Nesse momento, a criança faz um descobrimento de grande importância [a função simbólica]" (VYGOTSKI, 1995, p. 189).

Paulatinamente, a criança aprende que o desenho manifesta o real, mas não é em si mesmo a própria realidade. Para Vygotski (1995), o processo complexo e gradual de apropriação do desenho revela uma aprendizagem essencial ao desenvolvimento posterior da escrita: a criança aprende a representar, simbolizar o real.

Do mesmo modo que o desenho, o faz-de-conta constitui-se como nexos genéticos essenciais entre o gesto e a linguagem escrita. Nas palavras de Vygotski (1995, p. 187),

como sabemos, durante o jogo uns objetos passam a significar muito facilmente outros, os substituem, se convertem em signos seus. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. cremos que tão só nisso está a chave da explicação direta de toda a função simbólica dos jogos infantis. Uma bola de pano ou uma madeira se convertem num bebê durante o jogo porque permitem fazer os mesmos

gestos que representam a nutrição e o cuidado das crianças pequenas. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, os que atribuem a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido. (tradução nossa).

Sendo assim, ao conferir um ou outro movimento ou gesto ao objeto substituto, atribuindo um sentido a ele, a criança designa a função de signo ao objeto correspondente. Deste ponto de vista, os jogos infantis constituem-se como um sistema de linguagem complexa que, por meio de gestos, informa e indica o significado de um objeto ou brinquedo. Na base dos gestos indicativos, o objeto adquire um significado, da mesma maneira que o desenho que, apoiado inicialmente no gesto, se torna um signo independente (VYGOTSKI, 1995).

No processo de desenvolvimento da escrita, a linguagem oral tem um papel fundamental, assim como o tem no desenvolvimento do desenho (VYGOTSKI, 1995). No início desse processo, a linguagem oral é um elo mediador entre a escrita e a realidade, uma vez que a escrita indica a grafia da linguagem oral e não representa ainda a realidade composta por objetos, fenômenos e pessoas. Gradualmente, a criança prescinde da linguagem oral para realizar tais representações, utilizando a escrita como simbolização direta da realidade.

Para nós é evidente que o domínio deste sistema complexo de signos [que é a escrita] não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, de fora, por meio de uma simples pronúnciação, de uma aprendizagem artificial. Para nós é evidente que o domínio da linguagem escrita [...] é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. (VYGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa).

No faz-de-conta, a linguagem oral caracteriza-se como elemento essencial no processo de formação da função simbólica da consciência, uma vez que “a criança, além de gesticular, fala, explica o jogo, organiza-o, confirmando a idéia de que as formas primárias do jogo não são mais que o gesto inicial, a linguagem com a ajuda de signos” (VYGOTSKI, 1995, p. 188, tradução nossa), num processo em que “o signo adquire um desenvolvimento objetivo independente que não depende do gesto” (VYGOTSKI, 1995, p. 190, tradução nossa).

A criança, para se apropriar da escrita, perpassa uma trajetória de aprendizagens fundamentais: da escrita pictográfica (do desenho) e da ideográfica à representação da realidade por

meio de signos e conceitos verbais escritos. Em resumo, a criança tendo constituído as bases necessárias da função simbólica da consciência enquanto se expressa por intermédio do desenho e do jogo de faz-de-conta, aprende que pode se expressar também pela escrita mediada pela linguagem oral e, a partir disto, vai formulando hipóteses sobre a escrita como um signo independente que simboliza a realidade e vai internalizando a linguagem em sua forma expressiva mais elaborada o que exige do sujeito novos modos de pensar e de agir.

No entanto, como a situação analisada indica, a prática pedagógica observada pode obstaculizar o processo em que a criança aprende a representar a realidade mediante signos escritos. Essa prática educativa corrobora os estudos de Vygotski (1995, p. 196) segundo os quais

nossas investigações, sobre como escreve uma criança que não sabe fazê-lo, porém que já conhece as letras [...] [indica que a mesma] sabe traçar as letras, porém, não descobriu ainda o mecanismo da escrita, anota de forma indiferenciada, separa as letras e suas partes que não sabe logo reproduzir. Os experimentos demonstraram que quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda os sons isolados nas palavras, tarda, entretanto, a dominar completamente o mecanismo da escrita. (tradução nossa).

A situação analisada revela ainda que as crianças tentam relacionar-se com a escrita do modo como a instituição a apresenta, de maneira descontextualizada e fragmentada. Nesta perspectiva, a instituição educacional não motiva a expressão da criança e sua participação numa atividade que a envolva psicológica e emocionalmente e faça avançar qualitativamente seu desenvolvimento psíquico global.

Do ponto de vista de Vigotski e seus colaboradores, a escrita só será uma atividade se a criança puder formar um sentido sobre ela no processo em que relaciona os conhecimentos da sua experiência extra-escolar e amplia a necessidade de expressão cultivada. Dessa forma, a escrita como atividade de expressão por meio de um sistema signos só é aprendida por intermédio da participação efetiva da criança na atividade de escrever. Isso significa que os exercícios tão utilizados como meio de apropriação da escrita – dentre os quais destaco a cópia de letras e palavras, a escrita com o propósito de responder às questões previamente elaboradas pelo professor –, não viabiliza a atividade da criança no processo em que ela busca apropriá-la considerando sua função social.

Quando um grupo de crianças constrói textos em conjunto e esses textos, inicialmente, são registrados pela professora, com o intuito de criar nelas uma nova necessidade de expressão (JOLIBERT, 1994b; VYGOTSKI, 1995), há possibilidade de superação de tarefas repetitivas e mecânicas de codificação e dos exercícios caligráficos sem outro objetivo que não o treino da escrita, tão presentes na educação infantil, e tão enfadonhos e sem sentido para a maioria das crianças. Desta perspectiva, o que se nega é o modo como a escrita é trabalhada na educação infantil e não a possibilidade da criança se relacionar e participar ativamente de atividades que concretizem o exercício da escrita na sua função social, tendo a possibilidade de se apropriar, desse modo, da necessidade de escrever.

Nós não negamos que seja possível ensinar a ler e a escrever a crianças de idade pré-escolar [...]. Porém o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. Se esse saber é utilizado só para escrever felicitações oficiais aos superiores [...], fica evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em aborrecer a criança, já que ela não atua por si mesma, nem desenvolve sua personalidade. A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. Aqui se revela com clareza [uma] contradição fundamental [...] no ensino da escrita na escola: às crianças se ensina a escrever como um hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural. Por isso, ao mesmo tempo em que se fala que é preciso ensinar a escrever na idade pré-escolar, estabelece-se a necessidade de que a escrita seja tão vital como a matemática. Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. (VYGOTSKI, 1995, p. 201, tradução nossa).

Sob esta ótica, na idade entre três e seis anos, podem formar-se interesses cognitivos que são o substrato necessário à apropriação da atividade de estudo, própria da idade escolar, e para a qual a escrita é essencial. No entanto, conforme salienta Mukhina (1996, p. 302), a

[...] formação de interesses cognitivos é um processo paulatino e duradouro; se na idade pré-escolar não se dedicou suficiente atenção a esses interesses, eles não surgirão apenas por ingressar na instituição. Na instituição primária, os que experimentam maiores dificuldades não são as crianças que ao terminarem a idade pré-escolar sabem menos, mas os intelectuais passivos, os que não estão acostumados a pensar, a resolver problemas não diretamente relacionados com uma situação lúdica ou vital. (MUKHINA, 1996, p. 302).

Tais interesses cognitivos surgem no processo de parceria e atividade entre adultos e crianças, por interposição de situações educativas nas quais cada sujeito soma, compartilha, expressa de maneira ativa. Neste processo, a professora transforma e fixa a curiosidade da criança sob a forma

de desejo de conhecer o mundo que a circunda. A criança aprende como sujeito da atividade, não como vaso vazio esperando enriquecimento.

Pelo exposto e analisando a situação apresentada, é possível assinalar que os direitos da infância e as possibilidades de desenvolvimento da criança pequena ainda não são os fundamentos da educação infantil. Para Rocha (2002, p. 6),

os direitos das crianças não devem ficar restritos aos direitos jurídicos expressos pela Declaração dos Direitos da Criança.²⁶

Alimento, cuidados, moradia, escola e família, são direitos que todos reconhecem às crianças, embora nem todas elas gozem desses direitos na realidade. E mesmo que todas as crianças do mundo cheguem a alcançar esses direitos, falta nessa enumeração um direito que é básico, inalienável, de todas as crianças: o direito à infância.

[...] a infância é um tempo muito curto, mas que é o período em que se constrói o direito à felicidade.

Preocupamo-nos com o tempo cada vez mais curto e abreviado que as crianças têm para envolver-se em atividades que exijam sua participação ativa seja no que se refere às brincadeiras, aos jogos, aos momentos para ouvir e contar histórias, para desenhar, para conversar, para escrever.

Na sala de vídeo, crianças de diferentes idades assistem TV. A sala está lotada. Algumas crianças parecem estar interessadas no programa exibido. Outras conversam paralelamente. Há um menino que bate em seus colegas próximos.

As três professoras presentes não se envolvem com as crianças. Uma delas faz anotações em sua caderneta de turma. Outra arruma algumas pastas. Uma outra se senta com um menino de outra turma para acalantar o seu choro e conversar com ele. (Situação 14, 12/11/2003, 25 crianças de três anos).

Na sala de vídeo, há turmas diferentes. Noto, pelas reclamações das crianças: "Esse filme eu já vi muitas vezes", que a professora coloca no vídeo uma fita que elas já assistiram em outras ocasiões. No tempo aproximado de quarenta e cinco minutos de permanência na sala, as professoras comentam constantemente: "Fulano, parece que você não desconfia, não é?!"; "De novo você! Só podia ser!".

De um modo geral, as crianças não assistem ao filme, elas preferem conversar entre si sobre outras coisas ou ficar sentadas perto da porta.

Terminado o tempo de permanência na sala, a professora desliga o vídeo e elas formam fila e vão para o refeitório. (Situação 15, 12/11/2002, 25 crianças de quatro anos; 25 crianças de cinco anos).²⁷

²⁶ Os direitos das crianças são uma conquista recente. Os documentos oficiais da sociedade brasileira apontam alguns desses direitos, conforme já mencionei. Uma conquista foi a de eles serem proclamados, agora falta que sejam vividos pelas nossas crianças. Em conformidade ao que já expressei, confrontar essas proposições com a Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995); as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

²⁷ Nesta situação, estavam juntas diferentes turmas, dentre elas duas turmas que eram objeto de investigação deste trabalho: as turmas de crianças de quatro e de cinco anos. Por isso, destaco o número de crianças dessas duas turmas.

Nas situações aqui descritas, a julgar pelas expressões enfadonhas das crianças, as experiências são insignificantes para a maioria delas. Elas estão aparentemente interessadas em conversar com seus pares ou em brincar no parque – principalmente aquelas que permanecem perto da porta, olhando para fora. No entanto, as professoras envolvem-se em outras tarefas e não percebem a falta de sentido da situação para grande parte das crianças. Fica evidente mais uma vez que o tempo da criança e suas necessidades não são levados em consideração na instituição educativa investigada. Também os vídeos são usados como proposta para passar o tempo na instituição. Isso é revelado quando as professoras não se preocupam em escolher os vídeos a serem assistidos. As crianças reclamam que os vídeos são sempre os mesmos e já estão cansadas de assisti-los.

As situações discutidas apontam ainda que o espaço utilizado para assistir os vídeos é ocupado por um grande número de crianças, o que parece torná-lo opressivo para elas. Uma vez que as crianças sentam-se no chão, o número excessivo delas no lugar abre possibilidade para as brigas infantis e, em consequência, para as constantes reclamações das professoras que tentam fazer suas tarefas – arrumar pastas, fazer anotações na caderneta.

No que concerne ao papel das professoras nessas situações, compreendo que muito se distancia da função mediadora dos educadores proposta pela teoria histórico-cultural. Na situação 15, por exemplo, apenas uma das professoras incomoda-se com o desconforto de algumas crianças e pega uma delas no colo para acalentá-la. As demais, ao se sentirem incomodadas com as reclamações e os desentendimentos das crianças, as recriminam e solicitam constantemente o silêncio e a permanência nos lugares de assento.

Notei, nessas situações analisadas, que as crianças pediam constantemente para sair da sala, argumentando que iam beber água ou ao banheiro. As professoras pareciam não perceber que as saídas freqüentes, das mesmas crianças, poderiam estar relacionadas à falta de significado da situação. Frente a essas situações educativas, é possível notar que faltam às professoras saberes

necessários para considerar os conhecimentos, interesses e necessidades das crianças como fonte das propostas pedagógicas. Em consequência do desconhecimento da importância de envolver as crianças em fazeres significativos, elas propõem tarefas para ocupar o tempo das crianças com a finalidade de darem conta de diferentes fazeres: a verificação de presenças, a arrumação de pastas, o recorte de exercícios para as crianças. Nesta perspectiva de trabalho, as professoras acumulam tarefas que tampouco se constituem como atividade para elas.

Além disso, também, nessas situações discutidas, as professoras não compartilham com as crianças os objetivos das tarefas desenvolvidas no espaço institucional e não aproveitam o trabalho colaborativo que poderia se estabelecer entre elas e as crianças como forma de ampliar os interesses infantis e a criação de novas necessidades de conhecimento.

Pelo discutido, a diversificação e enriquecimento da atividade infantil é essencial no processo em que a criança forma sua inteligência e sua personalidade visando a motivar aprendizados. Deste ponto de vista, o planejamento da rotina das atividades propostas na instituição deve ser conduzido de maneira intencional para o acesso cada vez mais abrangente da criança aos bens culturais, constituindo, sistemática e conscientemente, múltiplas formas de expressão na infância, ao mesmo tempo em que se proporciona a ampliação dos interesses e necessidades de conhecimento infantis.

Em síntese, a prática pedagógica pesquisada revela a baixa expectativa dos adultos sobre as possibilidades de aprendizagem da criança. Desse modo, a instituição, na figura da professora, organiza situações educativas que, ao invés de ampliarem os conhecimentos apropriados pelas crianças fora do ambiente institucional, reduzem as oportunidades de aprendizado de qualidades que as tornam cada vez mais humanas. Uma vez que as crianças comumente vivem experiências pedagógicas que fazem delas sujeitos dependentes, passivos e espectadores, elas vão formando sentimentos de incapacidade, de baixa auto-estima e de auto-imagem negativa.



Ao guiar o seu fazer pelas expectativas que tem das crianças – de que elas são incapazes de realizar ações e atitudes como recortar, colar, desenhar, expressar-se por meio da escrita, formular hipóteses de leitura –, a professora planeja tarefas que não exigem a participação ativa delas e, também, não motiva o exercício de capacidades psíquicas humanizadoras envolvidas nesses fazeres.

Ao longo deste item, foi possível perceber que as propostas pedagógicas analisadas caracterizam-se pelo oferecimento de exercícios que envolvem o desenho, a pintura, a escrita e a matemática sem considerar a sua função social e sem contemplar o papel ativo da criança na realização dessas ações. Em decorrência, as hipóteses de conhecimento das crianças são desconsideradas e a sua atividade não é motivada. Essa realidade educativa desconsidera, portanto, a posição ativa da criança no processo educativo e a função mediadora da professora.

Buscando superar as concepções que embasam proposições de experiências educativas que cultivam a atitude passiva da criança e não contempla a ação interventora intencional da professora, ao mesmo tempo em que se busca repensar as possibilidades de atividade da criança e seu amplo desenvolvimento cultural, encontro na teoria histórico-cultural **indicadores pedagógicos** para o trabalho educativo conscientemente planejado na educação infantil.

Ao considerarmos que os aprendizados humanos são a fonte da humanização da criança (LEONTIEV, 1978a,b, 1988; VYGOTSKI, 1995), a tarefa da educação infantil renova-se, principalmente, no que se refere à organização intencional dos tempos, espaços, materiais, relacionamentos e experiências de modo a provocar a atividade infantil e, com isso, a fazer avançar o desenvolvimento cultural na infância.

Uma tese essencial para repensarmos a educação da criança pequena é sua participação ativa em situações educativas que a estimulem intelectual e emocionalmente, mobilizando, nesse processo, capacidades em vias de desenvolvimento e aquelas que precisam de exercício para alcançar níveis cada vez mais voluntários. Neste sentido, o trabalho colaborativo, como expressão do processo mediado da aprendizagem infantil, é fundamental. Nele, a criança é capaz de aprender com a parceria

do adulto e de seus iguais e, ao aprender os modos de ação e de atitudes coletivamente, tem condições de agir independentemente. Nesse processo de apropriação-objetivação, ela se torna capaz de reconhecer-se como sujeito capaz de aprender, montar, colar, recortar, representar, ler, brincar, correr, teorizar, relacionar-se, discutir, propor, organizar e se envolver em desafios diversos.

No trabalho colaborativo, portanto, a professora precisa atuar conscientemente ao organizar o espaço, os materiais e os tempos na instituição, considerando as especificidades de desenvolvimento infantil. Com essa atitude, ela pode estabelecer mediações de maneira intencional entre a criança e a cultura, ampliando o seu acesso aos bens culturais. Em lugar das tarefas fragmentadas e descaracterizadas de significado, é possível que a instituição educacional se proponha a fazer avançar o desenvolvimento cultural de maneira plena e integral ao organizar propostas educativas pautadas na atitude ativa da criança e planejar as experiências pedagógicas com

forte estruturação, articulação e caracterização dos espaços [para] permanência neles por períodos de tempos prolongados (sem contínuas mudanças do espaço onde desenvolver a atividade) parece caracterizar o espaço como um recurso educativo explorado pelo adulto para realizar uma regência indireta e descentralizada da situação. A disposição do espaço e dos materiais tende a comunicar os conteúdos possíveis da ação e as formas da sua realização. A regência da situação é garantida ainda por uma função de suporte da atividade exercida pelo adulto que se explicita em intervenções de estímulo ao enriquecimento das ações [...] infantis e de facilitação das trocas relacionais. (GARIBOLDI, 2003, p. 52).

Além disso, pode motivar

a estabilidade dos participantes nas diversas atividades, a escassa frequência de situações dirigidas de maneira incessante pelo adulto – concentradas na primeira parte da manhã, quase como se funcionassem para organizar o dia-a-dia – e, depois, a continuidade de iniciativa autônoma deixada à criança em espaços e com materiais familiares para suas repetidas oportunidades de uso, caracterizam a segmentação diária das situações como diferente da alternância modular tradicionalmente escolar. A escola parece, de fato, caracterizar-se como um lugar educativo de fisionomia fortemente lúdica e centrado na criança, no qual prevalecem as oportunidades de autodeterminação infantil dos tempos e das modalidades de jogo dentro de uma manobra de ambientes e situações planejadas pelo adulto. (GARIBOLDI, 2003, p. 53).

Sob esta ótica, comprometida com a ampla formação cultural da criança, a instituição de educação infantil estrutura-se como lugar de apropriação de conhecimentos que não seriam aprendidos sem a intencionalidade e sistematização possíveis no âmbito institucional. Dessa forma, a instituição

assume a responsabilidade de fazer avançar o desenvolvimento cultural da criança ao inseri-la no mundo cultural, dando-lhe oportunidade de apreender a riqueza construída pelo gênero humano. Isso significa, sobretudo, pautar-se no conhecimento já conquistado pela criança – e manifestado pelo nível de desenvolvimento real alcançado por ela – todavia, não deve parar nesse conhecimento: deve-se, ao contrário, buscar atingir a zona de desenvolvimento próximo, com a intenção de criar novas necessidades de conhecimento e de desenvolvimento.

Na sala e em todos os espaços da instituição, a ação pedagógica deve incidir justamente no desenvolvimento em vias de acontecer, o que implica às professoras e outros educadores assumirem saberes necessários a uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento integral da criança e com a garantia dos direitos conquistados pela infância. Emerge, então, a instituição como espaço das expressões infantis, dos modos específicos da criança apropriar-se de novos conhecimentos, de objetivar seus aprendizados e de externar seu modo de relacionar-se com o mundo. Desse modo, a instituição educacional na infância estrutura-se com a intenção de provocar a atividade da criança, concretizando-se como um ambiente acolhedor das diferenças culturais, raciais, religiosas; provocador de relacionamentos entre as crianças e entre elas e os adultos e aberto às possibilidades de atividade (jogar, escrever, movimentar-se, cantar, pintar, desenhar, conversar, aprender normas), além de ser lugar de acesso aos materiais cujas regras de utilização são mediadas pelos adultos e crianças mais experientes.

Com a perspectiva de provocar a atividade infantil, os espaços internos da instituição precisam estar organizados de modo consciente para isso. Na sala, por exemplo, é possível estruturarem-se cantos de trabalho (pintura, construção, faz-de-conta, escrita, jogos de movimento, música) orientados para impulsionar a iniciativa das crianças e ampliar seus interesses de conhecimento.

Com relação às atividades de escrita, a instituição necessita ampliar o acesso da criança à cultura escrita, possibilitando a ela o domínio de estratégias fundamentais para a compreender a



função social dos diversos tipos de texto e a capacidade de apropriar-se de capacidades psíquicas que viabilizem o aprendizado da escrita como forma de comunicação e de representação da realidade. Com essa tarefa, o papel da professora na prática pedagógica ganha novo significado: ela é mediadora, escriba dos textos orais, tendo, assim, a oportunidade de atribuir sentidos a essa forma de linguagem sofisticada e complexa e dando exemplos de escritor para a criança – o que poderá agir como motivador do desejo de expressão da criança (FREINET, 1975; JOLIBERT, 1994b; VYGOTSKI, 1995).

A tarefa da instituição deve ser a de criar mediações entre a criança e a cultura de modo que a infância seja vivida como possibilidade de aprendizagens e desenvolvimento. A professora terá, nesse processo educativo intencional, a função de tornar-se escriba do texto oral das crianças, de registrar a expressão e os saberes, de escutar e estimular as hipóteses de conhecimentos infantis, de se tornar parceira e mediadora. Isso implica a organização de vivências educativas que envolvam os ritmos musicais e corporais, a representação gráfica, o raciocínio matemático, os jogos simbólicos e de regras, a escrita, a leitura, os valores morais, estéticos. Tudo isso considerando a importância de inserir a criança em situações pedagógicas de leituras diárias de histórias, de atividades livres individuais e em pequenos grupos, de trabalhos coletivos.

Para a tarefa de criadora de elos mediadores entre a criança e a cultura, a professora precisa ser solidamente preparada, a partir de conhecimentos relacionados às regularidades do desenvolvimento infantil, do papel da criança no processo de aprendizagens, do papel que o adulto assume nesse processo educativo. Isto implica que a formação docente seja constituída no dia-a-dia educativo mediante seus aprendizados da prática e na cultura de avaliação cultivada na instituição de educação coletiva e sistematizada – porque assim como a professora aprende, constantemente, o que é ensinar, ela aprende, também, o que seja avaliar, documentar, refletir, aprender. Esta constituição do ser docente se inicia na formação básica da professora e vai se construindo ao longo da sua formação continuada e permanente, na qual cabe o olhar e a voz outro (outras professoras, dirigentes,



coordenadores pedagógicos, os pais e as crianças) e, principalmente, envolve a re-visão constante das suas certezas e inquietações.

Pelo exposto, os espaços da instituição necessitam ser planejados e organizados para a atividade da criança, para que ela possa, na atividade conjunta ou independente, ser estimulada a participar e a ser protagonista das suas aprendizagens e, em consequência, apropriar-se de qualidades especificamente humanas. Nesse processo educativo intencional, a professora assume um papel essencial de provocar nas crianças o desejo de saber, de explorar, de conhecer e de se expressar, e criar as condições materiais para isso.

Partindo dessa reflexão, no item seguinte, analiso as experiências de cuidado de rotina vividas pelas crianças observadas.

2.3.2 Cuidados de Rotina (Alimentação, higiene e descanso)

Quanto mais resistimos à tentativa de classificar as crianças, mais capazes nos tornamos de mudar nossos planos e de tornar disponíveis diferentes atividades. [...] Vamos prestar atenção nelas. (MALAGUZZI, 1999, p. 90).

Anteriormente, analisei situações educativas relativas ao modo como as crianças entre três e seis anos se relacionam e vivenciam as tarefas propostas para elas em um dos ambientes internos da instituição educacional observada.

Analiso aqui situações educativas que envolvem experiências essenciais de educação relacionadas à alimentação, higiene e sono. Ao fazê-lo, pretendo discutir como as crianças vivenciam esses cuidados e como os aprendizados conquistados nessas experiências fazem avançar o seu desenvolvimento cultural.

Por volta das onze horas da manhã, um grupo de crianças almoça. Depois de indicar-lhes os lugares de assento, a professora se dirige à sala das professoras.

No refeitório, algumas crianças se batem, outras afastam o prato de comida sem provar o alimento, enquanto outras comem e são provocadas pelos colegas. Transcorridos quinze minutos, a professora retorna ao refeitório e come o seu lanche, em silêncio, longe das crianças.

Acabado o almoço, as crianças se dirigem para a sala que está preparada para o momento de descanso.

As crianças de quatro anos ficam, em sua maioria, juntas. Outras crianças desse grupo se dirigem para outra sala também preparada para o descanso (colchões espalhados no chão).

Na sala que observo, está a professora das crianças de quatro anos. Ela fica com um grupo de crianças de quatro a cinco anos. Noto que ela parece insatisfeita com a mistura das turmas, porque, segundo ela, não é responsável por crianças que não sejam da sua turma. Com esse entendimento, ela pouco se dirige às crianças de cinco anos. Quando uma delas se recusa a entrar na sala, ela grita com a criança dizendo que não adianta chorar. A criança se joga no chão e chora mais ainda. A professora a ameaça: "entre ou você vai para a diretoria". A criança se aproxima de mim e continua chorando.

As demais crianças parecem excitadas com o alto tom de voz da professora e elevam o tom das suas conversas. A professora as repreende: "Se vocês não fecharem a boca não vão para o parque essa semana!"

Enquanto a professora tenta colocar as crianças para dormir, algumas pulam nos colchões, outras se provocam com beliscões.

Noto que, dos quarenta e cinco minutos que a professora permanece na sala, ela não diz nenhuma palavra de incentivo às crianças. Sua atitude é a de proibir a conversa, exigindo o silêncio. (Situação 16, 27/11/2002, cerca de 20 crianças de quatro anos e 12 de cinco anos).

É interessante notar que a professora pretende fazer com que as crianças durmam todas ao mesmo tempo, embora a maioria delas indique que seu interesse é a conversa ou a brincadeira com os colegas. Assim como em outras situações, por exemplo nas experiências realizadas em sala (que envolvem, os exercícios dirigidos à apropriação da escrita e da leitura), esta vivência se baseia na proposição de tarefas comuns às crianças, o que, de certa forma, indica a pretensão de se garantir um maior "controle" sobre as ações e atitudes infantis. Como a experiência revela, o objetivo da experiência não é alcançado, uma vez que as crianças têm necessidades e interesses diferenciados que não se conciliam: as que desejam fazer outra coisa que não dormir, incomodam aquelas que querem o descanso. Dessa maneira, a experiência é fadada ao fracasso porque não há possibilidade de escolhas pelas crianças: elas reúnem-se na sala para passar o tempo no período destinado ao sono, sem efetivamente descansarem.

Ao considerarmos que, na situação analisada, algumas crianças desejassem descansar, uma alternativa metodológica seria a de, em vez de impor o sono a todas as crianças, possibilitar-lhes situações educativas diversas, por meio das quais elas pudessem optar por dormir se desejassem ou se engajarem em outras atividades (leitura, jogos, conversas) com vistas a que, entre outras

oportunidades, a situação educativa promovesse o relaxamento físico necessário a algumas crianças. Com efeito, a opção de atividades diferenciadas pode garantir o descanso – momento importante na rotina diária das crianças na instituição de educação infantil – e, ao mesmo tempo, satisfazer outros interesses de ação infantil.

A criança pequena, ao dormir, renova suas energias se preparando para vivenciar outras experiências educativas. De acordo com a teoria aqui defendida, o trabalho educativo da criança pequena envolve aspectos relativos ao cuidado e à educação e, portanto, refere-se tanto à saúde, à higiene, à alimentação, ao sono, ao estado emocional quanto ao desenvolvimento de capacidades em formação na infância.

Tendo por base a necessidade de sono para algumas crianças no período em que estão na instituição, o trabalho individual ou com pequenos grupos “é momento privilegiado para o contato emocional e interpessoal (criança/criança e criança/educador), possível graças à organização e ao planejamento de horários de sono diferenciados para a turma e para a atividade independente da criança” (LIMA, 2001, p. 128). Na organização da rotina diária das crianças, os momentos de descanso tranquilo protegem a criança do esgotamento e da tensão excessiva oriunda das horas de vigília. O sono, é fundamental destacar, age como “apaziguador” das células nervosas em ação. Valendo-me dos estudos realizados no mestrado, destaco:

há períodos distintos de sono: o sono profundo – a criança está sob total inibição sonolenta, o que é evidenciado fisionomicamente (pálpebras apertadas, respiração normal, posição imóvel) e sono leve – a criança está parcialmente inibida pela sonolência, sendo capaz de perceber os estímulos exteriores, despertando facilmente. **Tendo conhecimento que há alternância de sono profundo e sono leve, o silêncio passa a ter um novo significado no local destinado ao sono.** A criança descansa para reestabelecer suas forças em períodos de sono profundo e assim ter condições de vivenciar uma vigília ativa, realizando a base de um regime de vida organizado e direcionado.

Dessa forma, a organização de um regime diário possibilita que o sono seja educado, para que a criança tenha horas de descanso e tranquilidade. **O sono profundo é apreendido gradualmente, por meio de influências educativas** (organização do espaço, atitude dos adultos). O regime diário de vida da criança (atenção e educação da alimentação, sono e banho) e a organização da vida infantil são tarefas educativas relevantes para o sono profundo e o aproveitamento pleno das horas de vigília. (grifos nossos). (LIMA, 2001, p. 128).

Considerando a importância de um ambiente tranquilo para o sono, outro dado a se destacar é que a sala de descanso não proporciona às crianças um envolvimento na experiência visando ao relaxamento físico e mental de cada uma delas: a professora fala constantemente (utilizando-se de um tom alto de voz) com o intuito de silenciar as crianças e suas palavras se caracterizam por ordenações, ameaças e repreensões: “Se você não fechar a boca não vai para o parque essa semana”. Dessa forma, um círculo vicioso de proibições é instaurado na sala e em outros ambientes (como no refeitório): se não ficar em silêncio não brinca, se não dormir não brinca... Dessa realidade é possível depreender que também na situação de descanso o brincar se torna elemento de controle e de defesa da professora quando ela não consegue controlar e “disciplinar” o grupo de crianças.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o sujeito aprende normas, valores, sentimentos e conhecimentos a partir da vivência dessas regras reguladoras da conduta. Assim como todas as qualidades que constituem a personalidade humana, as normas são aprendidas, apropriadas pelo sujeito e não porque se fale de regras constantemente (como as professoras parecem entender), mas pela própria experiência nos comportamentos considerados desejáveis.

Ampliando essa reflexão, é relevante salientar que as emoções são orientadoras da conduta e constituem-se como aprendizados essenciais ao pleno desenvolvimento cultural da criança. Entretanto, o conhecimento de que um dos aprendizados fundamentais ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil são os sentimentos e as emoções (BOZHÓVICH, 1987), não é considerado na prática pedagógica investigada. Desta maneira, é possível inferir que o direito da criança à proteção, ao afeto e à amizade (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 22) fica prejudicado em virtude de possibilidades restritas de aprendizagem.

Foquemo-nos na questão do desenvolvimento das emoções e sentimentos. Para Bozhóvich (1987), as vivências emocionais movem a atividade do sujeito cujo êxito se relaciona à satisfação das necessidades individuais de conhecimento. Essa tese revela a influência das emoções



negativas e das positivas na constituição da personalidade. As emoções negativas obstaculizam o êxito da atividade do sujeito e agem negativamente na formação de uma auto-estima elevada e positiva, ao contrário das emoções positivas que promovem o êxito da atividade e motivam uma auto-imagem fortalecida. Nesse sentido, as emoções influenciam o quanto cada sujeito se envolve numa atividade e, desse ponto de vista, elevam ou não a satisfação das necessidades e interesses humanos. Dessa forma, quando a criança é sujeito daquilo que faz, participando ativamente das experiências mais diversas na instituição, ela pode reunir elementos motivadores da auto-estima e auto-imagem positivas. A atitude ativa da criança lhe dá possibilidade de êxito no que realiza, o que favorece duplamente a formação cultural, seja no que se refere à constituição da auto-estima positiva, seja no que concerne à persistência em atingir os objetivos que se propõe a alcançar.

Para Bozhóvich (1987), a intensidade das emoções vincula-se estreitamente às atividades significativas que o sujeito realiza. É nesse sentido que “a intensidade das emoções e dos sentimentos depende não só das necessidades, dos motivos gerais e dos fins da atividade do sujeito, mas, também, do estado em que se encontra uma ou outra necessidade em um momento dado” (SMIRNOV et al. 1961, p. 358). Em outras palavras, em primeiro lugar, a intensidade das emoções e dos sentimentos depende do significado que os objetos e fenômenos têm para o sujeito: quanto mais significativos forem para ele tanto mais será intensa a emoção produzida. Em segundo lugar, a intensidade das emoções e dos sentimentos depende das exigências que o sujeito tem para consigo mesmo.

É importante destacar que as emoções e os sentimentos são formados em processos de atividade, nas relações sociais das quais cada indivíduo participa. Uma vez que as emoções e os sentimentos são tipos diferentes de vivências sociais, caracterizados como produtos das relações que cada sujeito estabelece com as pessoas, com os objetos e os fenômenos sociais, as experiências educativas, de comunicação e de relacionamento humanos na instituição de educação infantil são motivadoras do desenvolvimento das emoções.

De acordo com Vigotski e seus seguidores, as emoções e os sentimentos humanos são determinados pela prática humana e organizados de acordo com as expectativas e as exigências da sociedade onde o sujeito vive e, portanto, estão ligados de forma intrínseca à atividade do sujeito, relacionando-se à satisfação ou não das necessidades humanas. Nas palavras de Smirnov et al. (1961, p.356),

as vivências emocionais estão estreitamente ligadas à atividade e à conduta do sujeito. Aquilo que conduz ao êxito ou ajuda a alcançar os fins colocados motiva emoções e sentimentos positivos. Aquilo que conduz ao fracasso motiva emoções e sentimentos negativos. As emoções são sinais de que os atos se realizam com ou sem êxito e influenciam o sujeito na realização de uns atos ou de outros. As emoções influem grandemente para **regular a atividade** e a conduta do sujeito. Somente aqueles fins para os quais o sujeito tem uma atitude emocional positiva podem motivar uma atividade criadora. Para criar algo é necessário ter entusiasmo e sentir a alegria e as dificuldades da criação. Quanto mais alto e mais afastado é o fim proposto, mais dificuldades se têm para alcançá-lo e mais vontade tem-se que ter para chegar a ele. (grifos dos autores, tradução nossa).

Neste sentido, se em vez de propor exercícios aparentemente mecanizados e enfadonhos, a instituição se comprometesse em propiciar situações educativas em que a participação ativa da criança se fizesse necessária, a infância constituir-se-ia como momento significativo na formação de sentimentos e emoções aprendidos pela própria experiência em atividades significativas ao desenvolvimento cultural.

A teoria histórico-cultural sustenta a tese segundo a qual, ao longo da infância, a criança aprende a hierarquizar os motivos que a impulsionam a agir, demonstrando a força de uma ou outra vivência emocional nas suas experiências (BOZHÓVICH, 1987, MUKHINA, 1996). Tal tese explica por que a criança pequena (do nascimento ao sexto ano de vida) tem inicialmente pouco controle sobre seus sentimentos e emoções e, paulatinamente, vai dominando-os. O domínio das emoções é um processo de aprendizagem gradual e ascendente: à medida que a criança cresce e tem a possibilidade de vivências emocionais positivas, constrói uma auto-imagem fortalecida e uma auto-estima positiva. A partir de uma personalidade fortalecida e rica, se torna capaz de agir positivamente em diferentes situações, porque aprende a se colocar no lugar do outro, a esperar a vez, a ser solidária, a

compartilhar, a manifestar os sentimentos, a persistir na realização de ações que permitam o alcance de um ou outro objetivo.

No âmbito educativo, a criança ativa e com auto-imagem fortalecida tende a arriscar mais, a testar e a experimentar os relacionamentos e as atividades. Deste ponto de vista, um dos papéis fundamentais da instituição educacional é promover experiências emocionais que sejam harmoniosas e estimulem sentimentos e emoções positivos. Essas experiências devem ser provocadas por relacionamentos que se pautem na amizade, na ajuda mútua, na solidariedade, na democracia das participações de todos os sujeitos, no amor expresso no que se faz e com quem se faz. Mukhina (1996) contribui para avançar nessa reflexão ao enfatizar que

a criança extrai suas vivências principalmente do contato com outras pessoas, adultos ou crianças. Se os que a rodeiam a tratam com carinho, reconhecem seus direitos e se mostram atenciosos, a criança experimenta um bem-estar emocional – um sentimento de segurança, de estar protegida. Nesses casos, a criança em geral está de bom humor. **O bem-estar emocional ajuda o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva, fazendo-a mostrar-se benevolente com outras pessoas.** (p. 210, grifos da autora).

Segundo a autora, crianças dos três aos seis anos apresentam particularidades em relação às principais direções no desenvolvimento dos sentimentos. No início da infância, os sentimentos e as emoções são fortes, instáveis e dependem da situação concreta que as crianças vivem. A exteriorização dos sentimentos é mais clara e evidente em crianças bem pequenas e, mais enrustida nas maiores. Ao longo da infância, elas vão, então, modificando o modo de exteriorizar os seus sentimentos o que não significa que algumas crianças sintam menos que outras.

Uma das grandes características dos sentimentos na idade pré-escolar é que eles se tornam mais 'razoáveis', devido ao progresso intelectual da criança. A criança começa a conhecer o mundo circundante, a perceber as conseqüências de seus atos, a distinguir entre o bem e o mal.

[...]

A atitude dos que a rodeiam desperta na criança sentimentos muito variados: alegria, orgulho, mal-estar etc. A criança é muito sensível ao carinho, como também o é à injustiça ou ao castigo.

[...]

As crianças tornam-se amigas rapidamente e exprimem seus sentimentos de maneira bem clara.

Na idade pré-escolar também muda substancialmente a forma de exteriorizar os sentimentos. Em primeiro lugar, a criança aprende a dominar até certo ponto a impetuosidade de seus sentimentos. [...] Em segundo lugar, a criança assimila a 'linguagem' dos sentimentos: os olhares, os sorrisos, os gestos, os movimentos, o tom de voz que, na sociedade, costumam matizar os distintos sentimentos. (MUKHINA, 1996, p. 210; 215-217, grifos da autora).

Desde os primeiros anos de vida, as vivências da criança motivam o surgimento de diferentes tipos de emoções. As oportunidades de contato com a música, a realização de movimentos rítmicos e a brincadeira motivam o surgimento das **emoções estéticas** (LIAMINA et al., 1982). O desenvolvimento das **emoções morais** mais simples surge a partir da participação da criança em situações em que ela busca a aprovação dos adultos e de seus pares, sendo influenciada por um elogio ou uma repressão; compartilhando interesses, procurando carinho e atenção (LIAMINA et al., 1982, p. 129).

Formam-se também as **emoções intelectuais**, que se referem, sobretudo, à aparição do sentimento de alegria e prazer por uma tarefa realizada ou por um resultado alcançado. Essas emoções são determinadas pelas particularidades da atividade infantil e são passageiras e instáveis. Ao longo de toda a infância, a criança vai se apropriando de ações orientadoras externas e constituindo-as como ações reguladoras internas que contribuem para que sua conduta seja progressivamente mais voluntária e não seja guiada fortemente pelas emoções.

Nos seis primeiros anos da infância, a criança vai desenvolvendo as emoções, os sentimentos, a percepção, a memória, a atenção, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a capacidade simbólica da consciência, um conjunto de formações psíquicas e aprendizados que formam a personalidade e a inteligência humanas (VYGOTSKI, 1995). Neste sentido, conforme os estudos de Zaporózhets (1987, p. 240, tradução nossa), a "importância peculiar dos períodos iniciais da infância e daquelas mudanças qualitativas da psique que tem lugar em determinados períodos para o curso geral do desenvolvimento humano", uma vez que a base sensorial de toda a atividade mental humana se

constitui nos primeiros anos de vida. Tanto o desenvolvimento inicial da esfera intelectual quanto o desenvolvimento da esfera motivacional e emocional são base da formação da personalidade humana.

Tudo isso leva a concluir que é tão incorreto negar a diversidade qualitativa dos estágios de desenvolvimento evolutivo da criança como interpretá-los no sentido de que possuem uma significação puramente temporal, passageira, como manifestação da imaturidade, da imperfeição do pequeno em crescimento.

Temos tratado de fundamentar a tese, segundo a qual as neoformações psicológicas que surgem nas etapas evolutivas tem um significado permanente, **absoluto** para o desenvolvimento multilateral do indivíduo, fazem um aporte único à formação da personalidade humana. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 244, grifo do autor, tradução nossa).

Nesta perspectiva, um dos desafios da educação coletiva é garantir um desenvolvimento harmônico da personalidade infantil, ao propiciar espaço, tempo e experiências que motivem o aprendizado de auto-estima e auto-imagem fortalecidas e, em consequência desses aprendizados, satisfaça as necessidades e os direitos das crianças pequenas.

Com esse entendimento, repensar a educação infantil implica repensar o papel da professora. Para agir como mediadora de situações educativas promotoras de aprendizagens significativas ao desenvolvimento harmônico da personalidade, a professora deve compreender as regularidades ligadas a esse desenvolvimento.

É essencial que a professora estabeleça relações conscientes no seu fazer educativo de tal forma que possa propiciar à criança, por meio da experiência na atividade (brincar, relacionar-se e comunicar-se com o outro, desenhar, escrever, construir brinquedos, por exemplo), vivências com diversidade emocional, as quais poderão constituir o conteúdo real do desenvolvimento da sua vida emocional (VYGOTSKI, 1996, p. 417). Uma vez que as emoções agem como controladoras da atividade humana, impulsionando o alcance dos objetivos nela propostos, as emoções negativas (medo, constrangimento, por exemplo) impedem que a criança se envolva na atividade proposta. Coagir a criança através de gritos, de exposições que a ridicularizam e a façam sentir-se menosprezada são agentes negativos no processo de aprendizagens infantis e, por conseguinte, na formação de um desenvolvimento positivo e harmônico da inteligência e da personalidade (MUKHINA, 1996).

Depois da higiene, as crianças se organizam em fila para entrar no refeitório. Enquanto esperam, algumas conversam, outras beliscam e brigam com os colegas. A professora chama a atenção delas para que façam silêncio. Ela conduz as crianças para se sentarem às mesas. Em seguida, pede a elas que cantem uma música de agradecimento à refeição e vai para outra sala ("das professoras").

As auxiliares de serviços gerais distribuem os alimentos sem se dirigir às crianças, enquanto estas conversam com seus colegas e algumas brigam entre si.

O contexto é este: algumas crianças comem, outras brigam e outras ficam quietas.

Uma menina termina de comer os seus biscoitos e pede:

"- Tia, eu quero mais bolacha...".

A auxiliar de serviços gerais se vira para a menina e diz:

"- Não!" - E continua a pegar os restos de bolacha e a passar um pano nas mesas. (Situação 17, 07/11/2002, 23 crianças de cinco anos).

O distanciamento da professora em relação às crianças no momento de alimentação parece se pautar na concepção de que essa vivência é secundária na rotina educativa diária, principalmente se se considerar o foco de atos educativos dirigidos à alfabetização. É neste sentido que as demais vivências e momentos pedagógicos – relacionados à alimentação, à higiene, às atividades lúdicas e plásticas, à música, por exemplo – ao não terem função pedagógica pouco contribuiriam para o amplo desenvolvimento infantil.

Se em vez de permanecer na sala das professoras, no tempo destinado à refeição, a educadora buscasse se sentar junto com as crianças e se relacionar afetivamente com elas, poderiam estabelecer relacionamentos dialógicos baseados na cooperação, na vivência de regras de comportamento e na experiência emocional positiva nas situações de alimentação. Esta atitude positiva em relação ao momento da alimentação poderia ser referência para as demais educadoras que estão em contato imediato com as crianças e que, na maioria das vezes, acabam reproduzindo os modos de comportamento e de ação das professoras.

Do ponto de vista histórico-cultural, o ato de cuidar é ato de educação e o próprio ato de educação intencional manifesta o cuidado expresso nas escolhas feitas pela professora, especificamente em relação à maneira como se dirige às crianças e como disponibiliza e organiza os espaços, os tempos, os materiais, as propostas de trabalho. Nesta perspectiva, a professora, ao educar cuida e, ao cuidar, educa.

Com a intenção de constituir os momentos de cuidado de rotina como vivências significativas para formação da identidade e da inteligência das crianças,

[...] a educadora [e os demais adultos que se relacionam com a criança] entende a importância [...] [dos] pequenos diálogos, inclusive os mais curtos, na vida das crianças, terá atenção em sua resposta e deixará de responder apenas contra as formas negativas de comportamento como fazia antes. Essa atitude da educadora repercute no comportamento das crianças do grupo: confirma para as crianças as formas desejáveis de chamar a atenção e estimula o desenvolvimento da relação verbal. Dando resposta à sua iniciativa, se oferece à criança não apenas muitas informações e explicações gerais, mas também informações ligadas ao fato para o qual elas apontam e no momento preciso em que aquilo as preocupa. (HEVESI, 2004, p. 56).

Sob esta ótica, a participação conjunta da professora nas diferentes experiências educativas pode ser elemento propulsor da coesão e harmonia do grupo, sobretudo, de um olhar mais atento às especificidades do processo de aprendizado e de desenvolvimento infantil. Com isso, na figura da professora, a instituição pode mediar situações em que as crianças tenham exemplos de ações e comportamentos positivos em diferentes momentos da rotina.

Na fila para o lanche, uma das crianças morde o dedo da outra e a professora leva-a para a diretoria.

Transcorrido o momento da alimentação, a criança retorna ao grupo aparentando contentamento. Como os colegas debocham dela, ela diz que comeu bolacha e não ficou na fila.

(Situação 18, 07/11/2002, 23 crianças de cinco anos).

É possível afirmar que essa vivência não se configura como oportunidades para aprendizagens que envolvam a empatia, a solidariedade, o respeito mútuo, a comunicação, todas essenciais na constituição de uma personalidade harmônica. Nessa situação, a criança revela como os atos de alimentação se tornam sem sentido para ela, uma vez que, na maior parte do tempo, eles se tornam rituais em que não há envolvimento afetivo entre adultos e crianças e, tampouco, oportunidade de relacionamento entre ela e seus pares. O ritual de se sentar à mesa nos assentos indicados pela professora e brigarem entre si, não dá às crianças possibilidades de comunicação e relacionamento que exijam delas comportamentos baseados na solidariedade, na amizade, na ajuda mútua, no respeito pela vez e pelo espaço do outro. Ao contrário, o aparente descontentamento com a situação

educativa provoca nas crianças atitudes agressivas e constantes repreensões por parte dos educadores.

Além das repreensões verbais, nesta situação, a professora castiga a criança encaminhando-a para a diretoria. A criança, no entanto, ao invés de se mostrar triste por ir para a diretoria, indica o seu contentamento por não participar de mais um ritual descaracterizado de sentido como se revela o momento de alimentação. Na diretoria, aparentemente, ela recebeu uma atenção individualizada pouco vivenciada nos diversos momentos que compõem seu tempo na instituição.

De acordo com educadores italianos, cuja experiência educativa com crianças pequenas tem sido difundida e refletida e cuja essência traduz fundamentos teóricos de Vigotski e colaboradores,

o marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de se relacionarem com outras pessoas e de se comunicarem. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial [...]. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muitas abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer. (RINALDI, 1999a, p. 114).

Nesta visão, é essencial reafirmar que a criança concebida como sujeito ativo de seu processo de humanização pode vir a alcançar um amplo desenvolvimento cultural por meio de sua experiência nos jogos, nos cuidados de rotina ou nos relacionamentos que lhe permitem vivenciar atitudes de iniciativa e autonomia (LEONTIEV, 1978a,b, 1988). Essa tese anuncia que a apropriação dos elementos necessários à autonomia e à iniciativa advém da atividade infantil em vivências que fomentem os sentimentos de companheirismo, respeito aos sentimentos das outras pessoas e às diferenças culturais, religiosas e raciais, e motivem atitudes e ações independentes.

Ao organizar o tempo da criança na instituição com situações que a envolvam emocional, psicológica e fisicamente, a instituição pode superar as vivências educativas caracterizadas pelas constantes proibições e repreensões e pelas experiências de espera. Uma estruturação consciente do tempo da criança e dos espaços educacionais na infância pode vir a superar as situações de

inatividade nos momentos de cuidado de rotina, o que poderia superar os preceitos de uma “pedagogia do não pode”: a criança não pode se movimentar no espaço educativo livremente; não pode se relacionar com os colegas considerando o apoio e a mediação da professora; não pode pegar materiais que enriqueçam sua atividade – uma vez que estão fora do seu alcance; não pode ter iniciativas para escolhas uma vez que não há um tempo livre na organização diária de trabalhos de cada turma; não pode pintar com suas próprias mãos porque provoca a sujeira e estraga o “trabalhinho”; não pode subir no trepa-trepa porque pode se machucar; não pode conversar com os colegas porque na hora de copiar o exercício só é permitido silêncio.

Por trás da “pedagogia do não pode” parece se fortalecer a premissa segundo a qual a criança não pode ser protagonista das experiências educativas que vivencia porque não é sujeito ativo e capaz. Desta ótica, a instituição de educação sistematizada não se torna lugar da criança porque não está aberta ao envolvimento pessoal, não está organizada e planejada para a atividade infantil, não está aberta às interações das crianças de diferentes idades, não expressa suas vivências, mas, ao contrário, se constitui como espaço planejado para a manutenção da ordem, da disciplina e do controle dos adultos sobre a criança.

Gandini (1999) ajuda a entender a relevância de um espaço organizado, intencionalizado e, por isso, “educador”. Conforme revela a autora, o espaço ao ser organizado para uma criança “rica” e “forte”, capaz de realizar inúmeras aprendizagens na infância, se torna um elemento educador e provocador. Por intermédio de sua atividade intencional, a professora concretiza o ambiente educativo como “educador” ao constituí-lo como motivador da iniciativa das crianças. Nesta perspectiva, o espaço educativo reflete as mediações criadas pela professora quando está aberto à autonomia e escolha infantis; quando é um espaço de documentações das experiências dos seus principais atores; quando é um espaço que humaniza ao permitir que os seus sujeitos demonstrem o que fazem e compartilhem o fazer coletivo e individual.



Quando o espaço se mostra restritivo, opressor e fechado à partilha e ao envolvimento, até as situações cotidianas como a alimentação e a higiene se tornam momentos de aparente desarmonia e desencontros. Nelas, a professora não se expõe como parceira, promotora de desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças, guia e protagonista em sua própria atividade pedagógica (EDWARDS, 1999).

Assim como as professoras, as auxiliares de serviços gerais parecem figuras estranhas às crianças nos momentos em que participam das refeições. As profissionais servem os alimentos nas mesas onde as crianças estão sentadas sem falarem com as crianças, a não ser quando é para recriminar alguma atitude delas. Atitudes como essas são denotativas de como as professoras desconhecem que são modelos de ações e atitudes e que, portanto, ao estabelecer relações conscientes na sua prática, poderiam motivar o momento de alimentação como experiência significativa e promotora de aprendizagens de valores e normas de comportamento.

Ao gritarem, ameaçarem e desconsiderarem que as crianças não nasceram sabendo das normas de conduta, das regras sociais de convívio com outras pessoas, os adultos presentes no ambiente educativo deixam de dar modelos positivos de conduta. Constantemente reclamam da "indisciplina das crianças", mas negam a elas, por meio de suas atitudes e ações, oportunidades para a aprendizagem de hábitos considerados socialmente aceitáveis e corretos. De modo geral, as auxiliares de serviços gerais, as atendentes e três das professoras observadas (excetuando a professora dos bem pequenos que tem uma proximidade maior com as crianças) não dialogam com as crianças para motivá-las mas para repreendê-las.

Sendo a formação da personalidade humana uma construção social, condicionada pelas situações concretas de vida e de educação do sujeito, as vivências negativas e depreciativas de que a criança participa nos momentos de cuidado diários não contribuem para o seu desenvolvimento cultural harmônico. A partir dos dados coletados, é possível inferir que a realidade educativa observada não se baseia no fundamento de que

[...], com uma organização adequada da vida e da atividade das crianças, podem se formar na idade pré-escolar motivos sociais de comportamento e sentimentos desenvolvidos, cuja aparição se relacionava antes a estágios mais tardios da ontogênese. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 232, tradução nossa).

Daí depreender que uma tarefa da instituição da infância é organizar momentos educativos que provoquem o desenvolvimento dos sentimentos e das emoções positivos, considerando a participação ativa da criança, a partir da ação mediadora da professora e de outros educadores nesse desenvolvimento.

Acabado o momento do lanche, as crianças saem do refeitório e se dirigem ao lavatório para escovar os dentes. A professora as coloca em fila de meninos e meninas. Ato contínuo, ela pega as escovas e as distribui, primeiro para as crianças consideradas boazinhas, depois as que desobedeceram no refeitório. Quando uma menina se adianta e tenta pegar sua escova no avental (amarrado na cintura da professora), a educadora exclama:

- Não chegou a sua vez! Eu te chamei? Volte para o fim da fila!

Dito isso, ela continua com a distribuição das escovas já com creme dental. Quando as crianças retornam da escovação, ela libera outras para irem escovar os dentes.

Terminada a tarefa, todas as crianças retornam à fila.

Na seqüência, elas vão ao parque. Sete crianças ficam fora das brincadeiras porque estão de castigo. Elas se juntam perto da professora. Ficam sentadas no chão, duas chorando e outras pegando folhas secas do chão. (Situação 19, 29/10/2002, 30 crianças de quatro anos).

A professora dirige a experiência de higiene de maneira que as crianças, também aí, tal como nos momentos de alimentação e de descanso ou das experiências realizadas em sala, tornem-se espectadoras das ações desenvolvidas. Ela controla as ações infantis e utiliza a fila como elemento de manutenção da disciplina dos corpos, como forma de controle sobre as crianças. Desta forma, o chamamento dos "bonzinhos" em primeiro lugar parece se revelar como uma maneira de expressão de poder da professora sobre as ações infantis.

As condições objetivas da experiência aparentemente contribuem para a atitude distante e praticamente estereotipada da professora. O tempo de meia hora para lanche e higiene (conforme confirmam os Anexos A, B, C e D) motiva ações rápidas e repetitivas para se cumprir o rodízio previsto na rotina das turmas. Também por isso, a alimentação e a escovação de dentes têm que ser apressadas. Nesse contexto, as possibilidades de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças e a atenção individualizada do adulto em relação às crianças não são desejadas uma vez que o tempo não permite, sobretudo, porque não se compreende a importância dessas vivências para a

constituição da humanidade na infância. É possível notar que, em se tratando do tempo destinado aos cuidados básicos de higiene, a instituição organiza o seu quadro de fazeres sem considerar a relevância desses momentos para inserir a criança de maneira cada vez mais ampla em atividades que lhe possibilitam o aprendizado de qualidades constituintes do domínio da sua conduta. Desta forma, na maior parte do tempo da criança na instituição, nesses momentos privilegiados para contatos individualizados pautados na conversa, no contato físico e na relação afetiva, os adultos conversam com ela para instruí-la ou repreendê-la, mas não para confirmar atos desejados e aceitáveis socialmente ou para tornarem-se seu interlocutor.

As crianças estão no quiosque para troca de roupas. Elas ficam na instituição em período integral, das oito às dezessete horas. Duas atendentes de creche estão com elas: de um lado estão os meninos e de outro as meninas. As roupas são trocadas sem uma higienização anterior. As atendentes pegam as roupas da mochila, vestem a camiseta ou a bermuda nas crianças. Aquelas que tentam colocar as roupas sozinhas são repreendidas. A troca acontece rapidamente e sem conversas. As únicas conversas são os monólogos das atendentes para repreender condutas das crianças consideradas indesejadas. (Situação 20, 12/11/2002, 25 crianças de cinco anos).

Durante a coleta de dados, só observei esta experiência de troca de roupas. Trata-se de um momento esporádico na rotina das crianças, inclusive daquelas de período integral. Diariamente, a atitude das professoras é vigiar as ações e comportamentos das crianças para que elas não se sujem ou se molhem.

Na experiência analisada, as crianças trocam de roupas depois que chegaram do parque “bem sujas” – conforme ressaltou uma das auxiliares de serviços gerais. Elas haviam experimentado uma atividade de construção de uma represa e, para isso, mexeram com água e terra, sem que a professora pudesse ver. Pelo que pude perceber, esse envolvimento das crianças com uma atividade de construção só aconteceu porque elas o fizeram escondidas da professora.

Também no momento da troca de roupas, a professora não acompanha as crianças. Essa atitude indica que o momento de higiene e troca não tem um caráter educativo para ela, em prejuízo, assim, dos relacionamentos entre as crianças e os adultos e dos atendimentos individualizados que esse momento pode garantir. Quando a professora considera esses momentos de cuidado

fundamentais na rotina diária, sua presença pode ser um elemento de harmonia no grupo, de envolvimento comunicacional e afetivo entre as crianças e delas com os adultos.

As auxiliares parecem adotar atitudes das professoras e quando ficam sozinhas com as crianças, as repreendem constantemente, assumindo o controle da tarefa a partir de ações mecanizadas: tirar as roupas das crianças e trocar por outras limpas, sem chamá-las pelo nome. Tais ações acontecem de maneira rápida o que indica o desejo de que o momento de trocas seja breve.

Essas situações educativas apontam concepções que desconsideram a capacidade de aprendizagem, de relacionamento e de expressão das crianças e, sobretudo, a importância da atitude intencional da professora e dos adultos que as educam em todos os momentos da rotina diária. De outro ponto de vista, a teoria histórico-cultural aponta que os relacionamentos entre os adultos e as crianças e destas com seus iguais são essenciais às aprendizagens que elevam o desenvolvimento cultural na infância, uma vez que, por meio das relações interpessoais, as crianças aprendem os modos de ação e de atitudes para agir de modo independente em outras situações (PODDIÁKOV, 1987; LEONTIEV, 1988; TALÍZINA, 1988). Corroborando essa idéia, educadores do norte da Itália afirmam:

[...] o trabalho dos professores centraliza-se em 'provocar oportunidades' de crescimento intelectual genuíno por uma ou mais crianças: especialmente, escutando as palavras das crianças e oferecendo essas mesmas palavras ao grupo para reestimar e estender sua discussão e atividade conjunta. Esse método de ensino é considerado importante, complexo e delicado pelos professores, evoluindo e mudando constantemente, e é uma questão de esforço e preocupação coletivos. (EDWARDS, 1999, p. 175).

Num trabalho educativo baseado nas interações, nas relações cooperativas, colaborativas e de comunicação,

[...] educadores, famílias e crianças participam activamente, partilhando idéias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades.

A educação é considerada uma actividade comum, uma partilha da cultura, através da exploração, discussão de tópicos e temas, realizadas em conjunto por crianças e adultos.

[...]

As relações que se estabelecem entre crianças e adultos são relações de respeito mútuo e reciprocidade, onde o educador deve valorizar a inteligência da criança e

das suas famílias. Crianças, educadores e pais convivem reciprocamente como fonte de riquezas e recursos. (LINO, 1998, p. 99-100).

Entretanto, tais preocupações não embasam a realidade educativa observada pelo modo como as formas de expressão emocional e comunicacional das crianças são prejudicadas pelas atitudes dos adultos que as circundam.

Em diferentes estudos (GALPERIN, 1982; SOJIN, 1985; LÍSINA, 1987; LEONTIEV, 1988; TALÍZINA, 1988; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), a comunicação entre adultos e crianças fundamenta o processo em que a criança internaliza as qualidades especificamente humanas (LÍSINA, 1987) de forma cada vez mais ampla. Tais estudos revelam o papel essencial da linguagem no desenvolvimento global da criança pequena.

Especificamente Sojin (1985), Lisina (1987) e Mukhina (1996) apontam que, ao longo dos primeiros anos de vida, a linguagem oral se desenvolve tendo como função principal a comunicação. Por meio da fala, a criança comunica desejos e necessidades, discute opiniões, faz observações e passa a utilizar a linguagem para orientar sua conduta, para planejar suas ações.

A função comunicativa da linguagem se caracteriza inicialmente pela linguagem situacional (MUKHINA, 1996). A criança se comunica a partir de perguntas surgidas numa atividade em conjunto com outras pessoas, por se sentir atraída por um objeto ou um fenômeno novo ou pelas respostas subseqüentes ao diálogo possível nas situações interpessoais (MUKHINA, 1996, p. 238; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Desse modo, a comunicação oral se dá quando a criança se torna uma interlocutora, estabelecendo com o outro um envolvimento baseado no diálogo (LÍSINA, 1987).

A partir das vivências de comunicação, a criança amplia sua oralidade, expressando-se por intermédio da linguagem contextual assimilada por meio de um ensino sistematizado e intencional. À medida que a criança amplia seus contatos e crescem seus conhecimentos acerca do mundo, pode descrever com suficiência de detalhes situações vividas. Mesmo com o domínio das regras da

linguagem contextual, a criança, na infância, continua utilizando a linguagem situacional, na maior parte do tempo. E a linguagem contextual, por sua vez, continua se desenvolvendo.

Outra forma de comunicação de que a criança vai se apropriando e, com isso, modificando sua forma de se relacionar com o mundo, é a linguagem explicativa. Por interposição desta forma de linguagem, a criança se expressa oralmente numa ordem lógica, revelando as principais relações e circunstâncias de uma situação com o seu interlocutor. Ao se comunicar dessa maneira, a criança busca compreender e explicitar o seu comportamento ou o de outras pessoas. Essa forma de comunicação contribui progressivamente para que a criança se desenvolva social e intelectualmente.

A comunicação não é, entretanto, a única função da linguagem. A linguagem se torna também um “meio de planejamento e regulação da conduta” (MUKHINA, 1996, p. 240). Nesse processo, há a incorporação da linguagem pela inteligência, constituindo-se uma relação entre linguagem e pensamento. Assim, paulatinamente, a criança passa a antecipar a ação e a orientá-la mediante a linguagem. A linguagem torna-se, portanto, um instrumento do pensamento, uma base para reorganizações mentais fundamentais ao processo de humanização.

Nesta ótica, a faixa etária dos três aos seis anos marca um domínio prático da linguagem e uma consciência desta. Ao desenvolver a comunicação, a estrutura gramatical da linguagem e o seu aspecto léxico, a criança começa a tomar consciência da linguagem, da sua complexa estrutura gramatical, do seu significado, da sua fonética (SOJIN, 1985).

É relevante salientar que, dos três aos seis anos, a criança aumenta e enriquece o seu vocabulário. Em situações educativas significativas, a criança tem possibilidade de utilizar uma riqueza e uma variação de vocábulos, revelando que percebe o objeto real por trás das palavras, mostrando-se ativa em relação à linguagem e interessada pelo “sentido das palavras e da realidade que elas definem” (MUKHINA, 1996, p. 234). Entretanto, esse conhecimento não parece fundamentar as situações observadas na prática educativa. Nessas situações, as crianças têm poucas oportunidades



de aprendizados que se relacionem ao desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que a comunicação oral entre as crianças e delas com os adultos não são estimuladas.

A capacidade de comunicação da criança pequena se caracteriza como um aprendizado que orienta e move o desenvolvimento cultural infantil. A linguagem explicativa, por exemplo, é um dos aprendizados fundamentais à apropriação da linguagem escrita, porque, por meio dela, a criança passa a organizar seus conhecimentos e os expressa logicamente mediante a fala. Dessa maneira, é um meio da criança contar um acontecimento, relatar um passeio, recontar uma história. A partir destas vivências educativas e da intencionalidade do ato educativo, a criança passa a se expressar também por intermédio da linguagem escrita, tendo-a uma nova forma de comunicação, como uma nova necessidade a ser cultivada (SOJIN, 1985). Na infância, portanto, a expressão oral torna-se para a criança um meio de comunicar suas idéias, suas vivências. Paulatinamente, a criança compreende que além da fala, o desenho, o faz-de-conta e a escrita são formas de representar, expressar e entender a realidade concreta.

Não obstante o papel essencial da fala, as situações educativas analisadas denotam que as crianças, de um modo geral, têm poucas oportunidades de se comunicarem, principalmente, naqueles momentos dirigidos aos cuidados de higiene, alimentação e sono.

No lanche, as crianças fazem um ritual de se sentar à mesa (coletiva para oito crianças) nos lugares indicados pela professora; cantam uma música que antecede as refeições, depois que os alimentos são dispostos pelas auxiliares de serviços gerais. Mesmo quando sozinhas, a comunicação com os pares é proibida e cerceada. Nesses momentos, umas brigam, outras se batem, algumas comem e há aquelas que nem comem, nem batem, e, aparentemente, apáticas, observam e esperam que o horário de lanche termine.

Tanto na escovação de dentes quanto no sono, as crianças também têm de esperar o comando da professora e fazer silêncio. Da forma como são organizados e vivenciados os cuidados de rotina, eles se tornam sem sentido para a maioria das crianças e dos adultos. Não se mostram como

situações em que o envolvimento, a parceria, a comunicação são elementos constituintes das relações entre as pessoas, porque tudo é realizado às pressas e o tempo é utilizado rigidamente. Os minutos são preciosos para que se cumpra o que está programado.

Nas situações vividas durante a alimentação, a escovação de dentes e de sono, portanto, não se concretiza o papel mediador e enriquecedor da professora no estabelecimento ou na manutenção de relacionamentos afetivos e comunicativos entre ela e as crianças e entre estas e seus coetâneos. O que revela os conflitos ou as atitudes passivas das crianças diante do que experimentam. Os momentos que poderiam ser positivos e motivadores de aprendizagens significativas ao desenvolvimento moral, por exemplo, se constituem como atos mecânicos e sem sentido. O modo de tratar as crianças expressa a mecanização dos atos e das atitudes de cada professora e da expectativa que cada uma tem das crianças pequenas. Suas atitudes indicam, pois, que as crianças não têm condições de conviver harmonicamente nos momentos de higiene, de alimentação e de descanso, necessitando de um controle rígido das ações infantis.

Em síntese, pelo analisado, os cuidados de alimentação, higiene e descanso parecem considerados como momentos secundários na rotina educativa e, possivelmente, por esse entendimento, não assumam um caráter pedagógico intencional no desenvolvimento das crianças. Em tais momentos, as professoras atuam como vigias e mantenedoras da ordem e disciplina do grupo. Os demais profissionais que trabalham na instituição reproduzem as atitudes dessas professoras e tratam as crianças como seres sem direitos e necessidades específicos. As crianças, por sua vez, repetem as atitudes dos adultos que as circundam, brigando e desrespeitando o espaço, a vez e a voz do outro. É nesse sentido que as situações de cuidado das crianças não se concretizam como favorecedoras de relacionamentos pautados na parceria, na responsabilidade, na amizade e na paridade e, em consequência, não são motivadoras da formação positiva da personalidade e da inteligência infantis.

Esse papel secundário dos momentos de rotina parece relacionado aos objetivos educativos da instituição. Se se pretende enfatizar as tarefas que promovem a escolarização das



crianças, a sala ("de aula") ocupa um lugar de destaque frente aos demais espaços da instituição de educação na infância, porque nela são desenvolvidas tarefas relativas à escrita, à leitura, à matemática propícias à alfabetização desejada. Nesse sentido, é preciso reafirmar que as demais vivências da rotina institucional não teriam valor por não atenderem aos objetivos pedagógicos desejados.

Sob este ponto de vista, nas diferentes situações de cuidados de rotina, as professoras assumem atitudes que não dão conta de motivar situações educativas promotoras do desenvolvimento global infantil. Ao recriminar constantemente as crianças, algumas delas reiteradamente, e não as suas atitudes e ações consideradas negativas, elas não promovem as vivências propulsoras desse desenvolvimento. É o caso das experiências de higiene e de descanso que não permitem a iniciativa da criança, tampouco o estímulo positivo de sua auto-estima.

Conforme defendo neste trabalho, desde muito pequena, ao estar em contato com as pessoas e com os objetos da cultura, a criança estabelece relações e processos de atividade. Privada de relações e de experiências sociais harmônicas, a criança deixa de conquistar avanços significativos no seu processo de humanização, possíveis às crianças que agem, que compartilham poder e responsabilidade, que têm voz e vez de agir, que agem como sujeitos, que formulam hipóteses e testam suas idéias, a partir de sua participação ativa em diferentes tarefas na instituição de educação infantil. Não é porque se ensina que a criança aprende e não é porque a criança executa algumas ações pela imposição do outro que ela está em atividade. No processo de atividade é fundamental o envolvimento (físico, emocional e intelectual), a participação efetiva, a tomada de decisões, a premência por satisfazer necessidades de conhecimento. E, neste sentido, a instituição precisa garantir a atividade da criança, planejando de maneira consciente as experiências pedagógicas nas quais a professora assume o papel de mediar e enriquecer a expressão infantil.

Os **indicadores pedagógicos** que emanam da teoria histórico-cultural para fundamentar o trabalho pedagógico na infância consideram os direitos das crianças pequenas ao relacionamento

harmônico, à atenção individualizada e às aprendizagens que façam avançar o seu desenvolvimento como ser humano.

Repensando com a teoria histórico-cultural a rotina da instituição de educação na infância, os cuidados diários na instituição de educação na infância podem se tornar experiências ricas e diversificadas propulsoras de desenvolvimento intelectual e pessoal. Nessas experiências, a atividade da criança será um elemento propulsor do processo de aprendizagens infantil e, em decorrência desse processo, do amplo desenvolvimento cultural na infância (LEONTIEV, 1978a). Se considerarmos que os aprendizados humanos movem o desenvolvimento cultural da criança, a sua participação efetiva, em situações educativas nas quais ela seja reconhecida como sujeito ativo, é essencial. Se a expectativa que o adulto tem da capacidade de ação e de atitudes da criança é positiva, ela passa a ocupar um lugar importante nas relações das quais participa na instituição, concretizando a sua participação protagonista. É neste sentido que um trabalho educativo desenvolvendo as máximas possibilidades de humanização das crianças reclama tanto a participação ativa delas nas situações sociais das quais participa quanto o papel mediador da professora. Mediação esta que será concretizada no modo como a professora trata a criança e na maneira como organiza suas experiências diárias.

Numa educação desenvolvendo as máximas possibilidades de humanização, as crianças são tratadas como sujeitos capazes de agir, pensar, elaborar teorias e as re-elaborar, sentir; como indivíduos que se apropriam de qualidades humanas dando sentido aos seus aprendizados, tornando-se, nesse processo ativo, seres únicos e com particularidades.

A partir desses princípios, na rotina diária das crianças na instituição, os momentos de alimentação, higiene e descanso serão fundamentais para a educação integral e desenvolvendo na infância. Como se faz perceptível, a atividade infantil e a motivação de relacionamentos afetivos e comunicativos entre as crianças e destas com os adultos serão, portanto, propulsores da constituição da sua natureza social.



Os momentos de cuidados de rotina precisam se estruturar para envolver as crianças em situações educativas que mobilizem o uso de regras de convívio pela própria experiência, que estimulem o aprendizado de emoções positivas e de sentimentos relativos à autonomia, à solidariedade. Freire (1995, p. 23) sustenta a possibilidade dos momentos de cuidados de rotina tornarem-se experiências enriquecedoras da atitude solidária e cooperativa da criança:

nosso objetivo nesta 'hora do lanche' é reunir as crianças de modo coletivo à volta de nossa toalha (que uma das crianças nos trouxe) onde possam conversar, cantar enquanto comem [...]. Principalmente que o lanche não esteja somente vinculado 'à minha lancheira', mas sim ao momento agradável em que comemos juntos.

Na experiência solidária, o relacionamento entre crianças e adultos se concretiza em conversas, escutas, contatos e toques afetuosos.

As experiências educativas organizadas de modo intencional permitem à criança atribuir sentido às suas vivências e, nesse processo, ela vai internalizando os significados sociais nelas incorporados:

- parar para ouvir o outro;
- esperar a vez;
- compartilhar a companhia dos colegas e as conversas que se estabelecem entre eles;
- observar como o outro se porta à mesa;
- aprender a utilizar instrumentos como faca, garfo, colher;
- ajudar a distribuir o alimento e a limpar o espaço depois das refeições.

Todas essas conquistas as crianças aprendem, no trabalho colaborativo, a partir das experiências educativas que vão compartilhando.

Para envolver as crianças em situações educativas promotoras de aprendizado, novamente, é relevante ressaltar, a participação mediadora da professora é essencial. Ela se torna interventora e parceira quando vivencia **com** as crianças o momento de alimentação, de higiene e de descanso, organizando-os para a participação infantil ativa. Assim, enquanto se alimentam, as crianças

podem ter a experiência de vivenciar sentimentos de ajuda mútua, de assumir pequenas responsabilidades, de partilhar poder, de aprender a se servir, de conviver e de dividir espaços com crianças de idades diferentes, de escolher o que comer e também de ter a oportunidade de dizer se gostam de algum alimento ou não. Nesses momentos de partilha, as crianças vão aprendendo modos de ser e de viver que as tornam mais independentes em suas atividades cotidianas, dentro e fora da instituição.

Gariboldi (2003) contribui com essa reflexão ao retratar o modo significativo pelo qual as vivências de rotina podem ser constituídas:

por volta de meio-dia – depois da atividade de higiene pessoal – é hora do almoço. Almoço que é servido na sala somente com crianças da turma e as professoras sentadas com elas em duas grandes mesas. É preciso notar que a presença simultânea das professoras é explorada para concretizar uma intimidade social com os subgrupos de crianças. As professoras não estão de pé ou longe das crianças, e isto permite coletar e desenvolver os temas para conversação, estabelecendo, ainda, uma proximidade física e afetiva em uma atividade de rotina que tem muitas repercussões emotivas e relacionais. (p. 50).

Com efeito, os cuidados de rotina organizados de forma consciente configuram-se como possibilidades de envolvimento pessoais e de expressão comunicativa entre adultos e crianças e destas com seus coetâneos. Emerge dessa proposição a premência por se respeitar os ritmos individuais, as preferências que vão se formando em cada criança e a autonomia de cada uma delas. Neste processo de desenvolvimento cultural, a professora é, portanto, aquela que agrega, incentiva, medeia com bom senso e intencionalidade os atos educativos que envolvem os cuidados de rotina.

Sob esta ótica, a experiência de descanso pode se pautar em relacionamentos harmônicos e de intimidade entre a professora e as crianças e propiciar relações entre turmas de idades diferentes. Com esta intenção, o espaço da instituição se torna lugar de envolvimento, acolhimento e proximidade pessoal e emocional. Corroborando essa possibilidade, algumas experiências (FREIRE, 1995; BECCHI; BONDIOLI, 2003) têm apontado a importância do período de descanso para os desenvolvimentos físico, intelectual e emocional das crianças, tese anunciada por

Mukhina (1996). As proposições de Gariboldi (2003, p. 51) ratificam essa idéia, revelando que o descanso é um momento de proximidade, de intimidade e de socialização das crianças.

Por volta das 13h30 o grupo prepara-se para o descanso da tarde: as crianças vão ao banheiro e depois se dirigem para a sala de atividades psicomotoras, utilizada como dormitório durante a tarde. O descanso [...] tem uma duração extremamente longa – aproximadamente uma hora e meia – e representa a primeira situação verdadeira de interseção do dia. As crianças de 4 anos dormem com as menores, e as professoras de ambas as turmas estão presentes dentro do espaço comum. As modalidades do descanso implicam, além disso, uma proximidade e uma não-separação de corpos: Não há caminhas ou caminhas de armar (objetos que tutelam e garantem uma dimensão privada do descanso); as crianças e adultos deitam-se juntos em colchonetes reunidos, nos quais são colocados travesseiros. É concretizada, portanto, a idéia de um corpo socializado, isto é, a possibilidade de uma intimidade relacional em um momento de relaxamento físico e emotivo. O descanso é entendido como uma situação com repercussões sociais particulares, na qual é compartilhado principalmente com os outros o progressivo abandono a um estado de inconsciência.

O momento de repouso considera as diferenças e os tempos individuais: as crianças não dormem ou acordam todas ao mesmo tempo. O espaço educativo, quando organizado de forma intencional, revela possibilidades de escolhas para a atividade da criança. A partir dessa organização, à medida que as crianças acordam ou relaxam, elas têm a opção de brincar, de montar um jogo, de folhear um livro, utilizando os materiais e espaços organizados e disponíveis. À medida que as crianças despertam, a professora lhes possibilita a inserção em uma atividade lúdica ou brincando com elas ou ainda incentivando e enriquecendo as atividades com materiais ou idéias. A duração do sono torna-se, então, livre para quem quiser dormir o tempo todo ou apenas tempo para relaxamento depois do almoço.

Essas proposições ressaltam a importância de momentos agradáveis de relaxamento físico e emocional como possibilidade de crescimento infantil, tanto do corpo quanto da mente, principalmente se compreendermos que o cérebro da criança pequena que está em processo de maturação. Nessa medida, o descanso emocional e físico pode dar à criança condições para recarregar as suas energias, sem se tornar experiência impositiva e carente de significado.

Na essência de um trabalho educativo intencional com crianças pequenas, está a mudança conceitual sobre o que cada educador entende o que seja a criança, as especificidades da infância e sua importância na formação cultural do homem, bem como o seu papel como mediador no processo da criança se formar como ser inteligente, independente e competente. Essa mudança conceitual se fundamenta na compreensão de que o homem forma as bases necessárias a sua ampla humanização por meio de atividades socialmente mediadas, desde o seu nascimento.

A atividade infantil nos mais diferentes momentos da rotina diária da instituição é condição motivadora de aprendizagens que direcionam o desenvolvimento cultural da criança. Portanto, uma das tarefas educativas mais significativas do ponto de vista do desenvolvimento máximo de cada criança é motivar nela necessidades humanizadoras e provocar, mediante o espaço, o uso do tempo e o acesso aos materiais, a atividade infantil. Desse modo, no processo de satisfação de necessidades cognitivas, a criança vai, cada vez mais amplamente, se apropriando de conhecimentos e habilidades que a humanizam.

A partir do que explicitarei, ressalto que a professora precisa aprender, diariamente, a melhor de relacionar com as crianças nos momentos de higiene, de alimentação e de descanso de maneira a estabelecer relações conscientes com esse fazer. Esse aprendizado requer re-tomadas contínuas da professora no processo em que se forma como docente. É o que denomino de formação permanente docente, isto é, a constituição contínua do perfil da professora como sujeito e como protagonista do ato pedagógico.

Com esses pressupostos, no item seguinte, faço uma reflexão sobre as experiências vividas pelas crianças observadas nos espaços externos da instituição: sobre as vivências no parque (gramado, aparelhos recreativos, tanque de areia), no caramanchão, na quadra e em outros espaços externos da instituição, com o objetivo de analisar como essas experiências promovem a internalização e o desenvolvimento de capacidades humanizadoras tais como a imaginação, as diferentes formas de

percepção, a memória e a atenção todas fundamentais à formação cultural ampla na infância – qualidades humanas essenciais à apropriação da atividade de estudo na idade escolar.

2.4 As experiências nos espaços externos da instituição

'Quando o Olho Salta Sobre o Muro' [é o início de outros vôos]. (MALAGUZZI, 1999, p. 66).

A discussão anterior se caracterizou pelo enfoque sobre a atividade da criança e a mediação da professora nas experiências diversas nos espaços internos da instituição pesquisada ao mesmo tempo em que refleti sobre o processo de humanização, oriundo das participações e dos envolvimento ativos do sujeito em situações de aprendizagem mediadas pelo ensino sistematizado.

Tentei explicitar que pensar a expressão humana, tal como a escrita, a leitura, a matemática, do ponto de vista histórico-cultural, requer refleti-la do ponto de vista do seu uso e função social. Neste sentido, a instituição, como um lugar privilegiado para ampliar o acesso da criança a essas manifestações culturais, precisa apresentá-las como produtos humanos repletos de significados, que só podem ser apropriados mediante a atividade social. Essa aprendizagem é mais efetiva quando envolve modos de ensino dirigidos de modo intencional para promover a compreensão das qualidades humanas envolvidas nesses objetos culturais. Deste ponto de vista, a instituição precisa estar organizada para criar mediações entre o sujeito que aprende e os objetos da cultura visando a, conscientemente, fazer avançar os níveis de humanização de cada criança. De acordo com o que venho defendendo, é imprescindível o reconhecimento da função essencial que ocupa a instituição educativa como espaço privilegiado para acessos cada vez mais amplos da criança às manifestações culturais na infância, o que requer um olhar atento em relação à função da educação no desenvolvimento global do homem.

Reflico, nesse momento, sobre as vivências das crianças nos espaços externos da instituição. Como os dados permitem apontar, nesses espaços observados, as crianças desenvolvem atividades tais como o faz-de-conta, os jogos de construção e, nesse processo, podem se apropriar de habilidades e capacidades humanas que motivam o seu desenvolvimento cultural. Nesse contexto, analiso as possibilidades de atividade das crianças quando se dividem em grupos na área verde, na quadra, no caramanchão e outros espaços externos, explicitando, também, a posição que a professora assume neles. No conjunto da reflexão, procuro destacar indicadores pedagógicos emanados da teoria estudada com vistas a dar um novo significado às diferentes atividades que podem ser provocadoras de aprendizagens essenciais ao processo de humanização na infância.

Com base na idéia de que uma criança quando brinca, joga ou desenha, está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar, e, nesse processo, está elaborando entendimentos sobre a realidade circundante, possibilitamos a criança, especialmente dos três aos seis anos, experiências, materiais, tempos para que ela possa se apropriar da realidade externa por meio de diferentes formas de manifestações. Nesse sentido, a instituição educacional deve assumir as regularidades do desenvolvimento da criança como parâmetro para organizar sua rotina diária de modo a viabilizar tempo para brincar, materiais para construir, experiências para os relacionamentos, para as trocas de idéias e elaborações de teorias sobre a vida, as pessoas, os objetos culturais.

Parto dessa proposição para refletir sobre como, nas situações sociais estabelecidas na instituição que se dedica à infância, as hipóteses e os interesses manifestos pelas crianças, as idéias que elas expressam, podem ter prosseguimento quando a professora está atenta e “escuta” o que elas vivenciam, fomentando o desejo de que elas também produzam cultura diariamente. Lembre-nos de que essa escuta envolve a capacidade e bom senso em ouvir e ser ouvido: “[...] escuta não apenas com o ouvido, mas com todos os sentidos; com a vista, com o tato, com o paladar, com o olfato [...]. Escuta como acolhida do diferente [...]” (RINALDI, 1999b, p. 1).

No parque, as crianças brincam e a professora se distancia delas, sentando-se embaixo de uma árvore para remexer papéis, parecendo indiferente ao que acontece ao seu redor.



Em alguns momentos, ela levanta a cabeça para ver se as crianças não extrapolam os limites permissíveis.

Com o rosto abaixado e parecendo envolvida nos papéis, a professora não percebe a alegria de um grupo de crianças que faz do túnel (o minhocão) um lugar de conto de fadas... Tampouco vivencia a alegria de outras crianças perto da cerca que ladeia a caixa d'água da instituição à procura de uma tartaruga.

Estas crianças discutem:

- Tia [se dirige a mim], tartaruga vive na água, não é?
- Não, ela estava na terra, você não viu? – comenta um dos meninos.
- Credo – disse outra criança – Será que a tartaruga está lá dentro?
- Você acredita que ela esteja lá? – Eu questiono.
- Claro que não, ela não subiria até lá, não é tia? – Sorri uma das meninas.

Perto das onze horas, a professora, que continua distante das crianças, chama o grupo e pede a elas que parem o que estão fazendo e sigam em fila para a higiene, porque, em seguida, haverá o almoço. (Situação 21, 14/11/2002, 27 crianças de quatro anos).

Nesta situação é possível verificar que as hipóteses formuladas pelas crianças, a sua busca por interpretar a realidade, dando explicações para as coisas do mundo que vai conhecendo, de forma diferente da que o adulto faz, não são percebidas pela professora. Primeiro porque ela está distante das crianças, o que é, aliás, uma atitude comum da parte das professoras observadas. Ao se afastar, ela perde a oportunidade de entender as teorias interpretativas das crianças e de partilhar com elas os seus interesses de conhecimento. Desta forma, por trás da atitude de distanciamento da professora, é possível inferir que as experiências realizadas pelas crianças no parque não são consideradas essenciais ao processo de educação infantil, uma vez que não se pode direcioná-las aos objetivos pedagógicos da maior parte das tarefas desenvolvidas em sala, por exemplo. Tais experiências, tornam-se, então, secundárias no rol de atenções dadas pelas professoras.

Arelado a esse entendimento, está a idéia de que, nas situações de brincadeira e de jogos, a professora deve assumir a função de cuidar e vigiar para que as crianças não sujem, caiam, se machuquem ou briguem no tempo em que estão no parque. Com esse modo de pensar, ela não assume o papel de parceira nas brincadeiras, de mediadora que enriquece e que com-partilha a curiosidade das crianças. Assim, pois, novamente é preciso salientar que a sua função como educadora não envolveria a atitude de ouvir as crianças nas diferentes atividades realizadas no cotidiano educativo, escutando, com todos os seus sentidos, o modo como elas se relacionam com seus pares, suas formas de expressão, seus interesses e necessidades de conhecimento.

Por trás da escuta atenta da criança (das suas vivências e manifestações) está uma nova concepção de professora que, segundo Mello (2000a), nasce da atitude de observação e pesquisa que integra o perfil docente. Com base neste princípio, a ação docente se configura na intencionalidade e no entendimento de que a criança aprende a princípio no trabalho conjunto para que, depois, possa fazê-lo de maneira independente. Nesse trabalho conjunto, a função mediadora da professora é fundamental.

[...] A superação dessa prática de abreviamento da infância leva o educador a atribuir um novo significado ao brincar, ao jogo de faz-de-conta e à experimentação infantil como elementos essenciais para o conhecimento do mundo, para a apropriação de valores, para o desenvolvimento de funções tipicamente humanas, como o pensamento, a percepção, a memória, a atenção... Respeitada em seu direito à infância, a criança tem tempo livre na escola para experimentar, conhecer e conhecer-se. Assim, dessa nova concepção de criança nasce um novo trabalho pedagógico: reestruturam-se os conteúdos que passam a valorizar os desejos de conhecimento das crianças – que são muitos – como estratégias na ampliação do conhecimento do mundo e de criação de novos desejos de conhecimento. As experiências vividas fora e dentro da escola são acolhidas como estratégia de sistematização, interpretação e compreensão dos conhecimentos, valores e relações vividas. (MELLO, 2000a, p. 87-88).

De acordo com a autora, a idéia de que a criança é sujeito, implica a consideração dos seus direitos e, sobretudo, da sua capacidade de aprendizagem. Essa compreensão dá novo sentido à educação na infância, em lugar da instituição de educação infantil como lugar cujo objetivo primordial é a escolaridade das crianças. Como sujeito de direitos, a criança é tratada como ser que tem especificidades em relação ao adulto, principalmente na forma como se expressa e como aprende.

Defendo neste trabalho que, diferentemente do adulto, a criança tem na brincadeira a sua principal atividade, a sua atividade vital, porque, por seu intermédio, ela compreende o mundo de forma mais abrangente e, nesse processo, se humaniza. Na brincadeira, a criança assume um papel ativo dirigido a elaborações de teorias e hipóteses sobre as relações humanas e dos homens com os objetos da cultura. Conforme busco salientar, essa é a atividade principal da infância ao sustentar o desejo de expressão, relacionamentos, parcerias e interatividade das crianças e ao criar nelas novos interesses e necessidades de conhecimento.

Na instituição educacional, a professora torna-se a figura que, direta ou indiretamente, motiva os relacionamentos e a atividade da criança para que ela possa manifestar as hipóteses que formula, afirmando ou refutando as suas próprias idéias que são provisórias e interpretativas da realidade social.

Como aponta Mello (2000a), a atenção da professora ao diálogo e aos relacionamentos das crianças pode fundamentar a organização intencional da atividade pedagógica. Mediante uma observação atenta, a professora pode, de maneira consciente, elaborar estratégias de sistematização, de interpretação e de compreensão daquilo que as crianças conhecem, vivem e desejam saber. Nesta nova perspectiva, as experiências educativas se constroem como possibilidade de experimentação, investigação, pesquisa e atividade das crianças, a partir da atitude ativa de quem aprende a descobrir o mundo e a construir uma auto-imagem e auto-estima positivas (FREINET, 1975; RIBEIRO, 2004).

Na situação anterior apresentada, as crianças revelam que, no parque, se relacionam melhor com seus pares, conversando, questionando, buscando entender os objetos e os fenômenos da realidade circundante. No espaço aberto da instituição, elas parecem mobilizar capacidades tais como a imaginação, a comunicação oral, a memória, a percepção, a atenção, a possibilidade de representação, num processo de atividade por intermédio do qual elas testam suas teorias quando brincam de castelo no túnel ou quando estão se comunicando com seus pares embaixo de árvores ou quando um grupo se junta para conversar sobre a tartaruga.

Observei que as crianças brincam, em alguns momentos, escondidas da professora, sem materiais suficientes para a atividade que realizam, porque os materiais e os espaços não estão organizados para enriquecer suas vivências.

Retomo novamente a idéia de que a atividade lúdica (que envolve o faz-de-conta) é o agir que mais motiva as aprendizagens e, por sua vez, o desenvolvimento amplo da inteligência e da personalidade na infância. Tendo se apropriado das relações emocionais com outras pessoas e tendo experimentado a manipulação e ação com diferentes objetos, por volta do terceiro ano de vida, a

criança ultrapassa os limites dessas atividades e tem como fonte de seus motivos e interesses de conhecimento as atitudes e ações dos adultos: surge, desse modo, o jogo, a brincadeira de faz-de-conta.²⁸

O jogo é uma atividade que “dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil” (MUKHINA, 1996, p. 156). Mediante ele, a criança passa a se desenvolver socialmente de forma mais acentuada. O faz-de-conta, neste sentido, pode ser entendido como forma qualitativamente superior da criança se relacionar com o mundo na infância, permitindo-lhe a internalização de capacidades que reorganizam e elevam o nível de desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade.

Esse fazer da criança está entre as atividades sob “[...] orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. [E uma atividade desenvolvida] no sistema ‘criança – adulto social’” (ELKONIN, 1987, p. 115, tradução nossa, grifos do autor).

Como pude notar, no entanto, a situação discutida mostra uma das poucas experiências que as crianças desenvolvem a atividade de faz-de-conta na busca por compreender as normas das relações entre as pessoas. Especialmente, por isso, destaco essa oportunidade da criança, no espaço do parque, poder vivenciar situações de aprendizado essenciais ao seu amplo desenvolvimento, embora sem a mediação consciente da professora.

Algumas crianças iniciam uma brincadeira com areia e água, escondidas da professora. Segundo elas, estão fazendo um bolo, mas não podem se sujar, porque senão a professora briga. Então, pergunto:

- “Para que vocês estão fazendo bolos?”

Um menino responde:

- “Para uma festa, tia...”.

E o diálogo continua:

- “O que mais vocês podem usar para fazer esses bolos?”.

Outro menino fala:

- “Podemos buscar mais baldinhos, mais terra e água!”

Continuo a provocar:

- “Ah, podemos trabalhar juntos?”

Outras crianças se aproximam e se juntam na brincadeira. Ficam juntas em torno de oito crianças envolvidas na preparação da festa, utilizando restos de brinquedos que têm à disposição. Cada

²⁸ Os vários autores da Escola de Vigotski trazem à tona várias denominações para o faz-de-conta: jogo de papéis (VENGUER, 1986; ELKONIN, 1987; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993); jogo dramático (MUKHINA, 1996); jogo protagonizado (ELKONIN, 1998); jogo simbólico (VYGOTSKI, 1995). Neste trabalho optei pelo termo “faz-de-conta”.

uma delas assume um papel: uma lidera a brincadeira e sempre olha para todos os colegas para ver se estão fazendo certo.

A duração do jogo é de cerca de trinta minutos. Neste tempo, as crianças têm idéias sobre como produzir "uma festa" de faz-de-conta e mostram o que sabem: planejam quantos bolos e doces serão necessários para os convidados; escolhem os sabores dos doces; dividem tarefas e organizam a disposição dos alimentos à mesa. Essa percepção as motiva a trabalharem juntas sem agressividade, sem falar alto, sem brigarem e organizando parte de suas experiências individuais. (Situação 22, 21/10/2002, 25 crianças de cinco anos).

É possível perceber que, novamente, as crianças brincam e se envolvem no faz-de-conta, embora a atividade não seja motivada e enriquecida pela professora, uma vez que ela parece desconhecer a importância da brincadeira na formação cultural humana. Assim, a professora opta por ficar longe das crianças, vigiando-as ou repreendendo-as quando elas vão buscar água para continuar a brincadeira, de forma que as crianças burlam os seus comandos e exigências, agindo "escondidas" dela.

Na situação discutida, a professora revela, uma vez mais, mediante suas atitudes e ações, que, no parque, a criança só precisa ser cuidada. Por trás disso, parece estar a idéia de que a criança seja frágil e incapaz de realizar experiências sem se machucar e, ainda, a compreensão de que a professora é aquela que cuida neste momento, prescindindo do estabelecimento de relacionamentos educativos pautados na mediação e na intencionalidade. Nesta perspectiva, o adulto (no caso, a professora) não teria uma função importante no momento em que as crianças brincam e tampouco a brincadeira teria um papel preponderante no desenvolvimento global da criança pequena.

Paradoxalmente, pelo que pude notar, nas experiências observadas na área verde, as crianças brincam e mobilizam capacidades diversas, sem brigar e sem provocar os colegas, por estarem envolvidas naquilo que fazem, atribuindo um sentido à experiência vivida.

Mukhina (1996) contribui para o entendimento de que a criança é capaz de realizar um jogo simples de faz-de-conta já no início da infância, por volta dos três anos de idade. Ao longo desses anos, ela internaliza a capacidade de transformar a realidade no plano imaginário ao dominar de maneira paulatina e qualitativa os procedimentos a serem utilizados no jogo, generalizando-os. Ela aprende, mediante isso, a operar com os substitutos externos, não só com objetos reais, mas com

imagens mentais e representações visuais dos objetos e das ações que realiza com eles (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 237).

Com esta compreensão, o trabalho pedagógico planejado para favorecer as aprendizagens, expressões e vivências infantis motiva de modo intencional

[...] o aperfeiçoamento dos processos psíquicos, a formação de novas qualidades da personalidade e [...] prepare a criança para tipos de atividade novos e mais completos. Para incrementar o papel do jogo na educação da criança pré-escolar é necessário saber revitalizá-lo, fazê-lo o mais rico e interessante possível. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 19, tradução nossa).

A atividade principal em cada momento da infância ou da vida tem uma origem histórica e social. A passagem de uma atividade principal a outra decorre das expectativas sociais dirigidas à criança, da sua experiência individual acumulada e do lugar que ela ocupa nas relações sociais. Nessa passagem, antes de realizar a atividade de forma independente, a criança se apropria dos procedimentos inerentes a ela, com a parceria de companheiros mais experientes. Assim, pois, a atividade colaborativa surge como processo essencial às aprendizagens propulsoras do desenvolvimento cultural amplo das crianças.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o faz-de-conta é a atividade principal da infância entre três e seis anos (ZAPORÓZHETS, 1987; LEONTIEV, 1988; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996), o que significa que seja motivadora das experiências promotoras de aprendizagens humanizadoras na infância. Esses aprendizados constituem as bases essenciais à apropriação da escrita, da leitura e do raciocínio matemático, dentre outras capacidades especificamente humanas.

No que se refere à brincadeira de faz-de-conta, ao aprender a representar elementos da realidade a partir dos gestos e da substituição de uns objetos por outros, a criança vai aprendendo a representar e, nesse processo, vai constituindo uma função psíquica essencial à formação e ao desenvolvimento da habilidade de escrever, denominada pela teoria proclamada neste estudo como **função simbólica da consciência**.

Como atividade principal da criança entre três e seis anos, a brincadeira (o fazer lúdico) propicia a mobilização, a organização e a reorganização do sistema de capacidades especificamente

humanas.²⁹ Envolvendo-se nessa atividade, a criança tem a possibilidade de se apropriar de novas qualidades humanas e aperfeiçoar outras, ao estabelecer relações de partilha, ao escolher o tema do jogo, ao dividir e assumir papéis. Por tudo isso, essa atividade conduz e motiva a formação cultural ampla e rica na infância.

Além do faz-de-conta, os jogos de construção (que envolvem a colagem, a modelagem, os recortes), o desenho, a música, a literatura e outras brincadeiras que envolvem o movimento, a conversação e os relacionamentos são atividades propulsoras das aprendizagens que incidem diretamente no desenvolvimento cultural na infância (MUKHINA, 1996). Dessa forma, a professora empobrece as possibilidades de aprendizagem na infância ao fazer pelas crianças os recortes, as colagens, as pinturas e ao restringir o tempo à brincadeira.

Mukhina (1996) colabora com essa reflexão ao confirmar que o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem e os jogos de montar provocam o processo de apropriação da função simbólica da consciência por oferecerem à criança um produto como resultado do trabalho realizado. Essas atividades contribuem para ela entender que, por meio de linhas gráficas (desenho), das formas (colagem, modelagem, jogos de montar) e de signos lingüísticos (escrita), é possível expressar e aprender conhecimentos. Desconsiderando a importância dessas atividades no desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas pesquisadas pouco elevam a formação e o desenvolvimento mais amplo das qualidades especificamente humanas.

Uma vez que a formação da função simbólica da consciência é base necessária à apropriação da linguagem escrita, da imaginação e do raciocínio lógico-matemático, torna-se essencial que as crianças, por intermédio das suas atividades (desenho, construções, faz-de-conta) aprendam a representar simbolicamente a realidade que as cerca. Quando a criança substitui um objeto por outro e

²⁹ De acordo Leontiev (1988), a atividade principal é aquela por meio da qual o sujeito mais aprende e, em consequência disso, mais desenvolve sua inteligência e sua personalidade em determinados momentos de sua vida. Do nascimento ao sexto ano de vida a criança pode vir a se apropriar, considerando as possibilidades de acesso à cultura e as condições concretas de vida e de educação, da atividade comunicacional-emocional (primeiro ano de vida), da atividade com objetos (do primeiro ao terceiro ano de vida) e do faz-de-conta (a partir do terceiro ano, até aproximadamente o sexto/sétimo ano de vida).

quando atua representando pessoas e traços das relações humanas, começa a compreender e a se apropriar da capacidade de simbolizar.

Este aprendizado relacionado às oportunidades de desenvolvimento manifestas nas atividades lúdicas de um modo geral, nas atividades plásticas (desenho, por exemplo), nos jogos de construção, na modelagem, na colagem, proporciona a ela o aprendizado da representação mental, mediante as imagens e símbolos. Especificamente os jogos, o desenho, a modelagem são atividades propícias ao desenvolvimento da função simbólica da consciência e, por intermédio delas, a criança aprende a selecionar, a representar papéis, a descobrir as relações entre as pessoas e as coisas, a vivenciar deveres e direitos sociais, a perceber propriedades e relações entre os objetos e a planejar suas ações.

A experiência da criança no jogo pode promover a evolução e a sua duração. Neste sentido, os papéis que a criança representa no faz-de-conta

[...] são o mais importante do jogo. Ao assumir um ou outro papel a criança se esforça para atuar da mesma maneira que, na sua opinião, faria o personagem representado. O mais freqüente é que as crianças elejam os papéis de outras pessoas, embora, às vezes, representem animais e inclusive objetos inanimados. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 19, tradução nossa).

Para Mukhina (1996), a criança representa no jogo aspectos da realidade: as relações entre as pessoas e das pessoas com objetos. Estes aspectos constituem aquilo que motiva o jogo e o faz perdurar, constituindo o seu argumento. Segundo Elkonin (1998, p. 34-35),

o tema do jogo é o campo da realidade reconstituída pelas crianças. [...] Os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas de vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes.

Dessa maneira, a criança ganha experiência na atividade de planejamento da ação, brincando de faz-de-conta. Nessa atividade, ela elabora imagens mentais e sofisticada sua comunicação oral (ELKONIN, 1998). Nesse processo lúdico, ao representar um brinquedo ou objeto por um substituto, a criança provoca o uso da função simbólica da consciência, da mesma maneira que o faz quando interpreta papéis, vivendo a figura da mãe, do pai, do dentista, da professora, do bombeiro.

De acordo com Mukhina (1996) e Elkonin (1998), conforme variam os argumentos, assim também acontece com os conteúdos do faz-de-conta. Os autores denominam conteúdos do jogo, os elementos que a criança destaca da atividade dos adultos.

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e mutáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticaram jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente. (ELKONIN, 1998, p. 34).

Ainda sobre essa questão, Elkonin (1998, p. 35) acrescenta:

O conteúdo do jogo é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho. O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano.

Claro que o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança.

Geralmente, crianças bem pequenas reproduzem as ações reais das pessoas com os objetos histórica e socialmente produzidos. Elas não planejam o jogo, este surge em dependência do objeto que cai em suas mãos (MUKHINA, 1996), caracterizando um círculo de argumentos restrito. As maiores aprendem a substituir uma ação por outra, não repetindo constantemente as ações realizadas, mas demonstrando nestas as relações que se estabelecem entre as pessoas. Próximo aos seis, sete anos, elas estabelecem no jogo as relações próprias dos adultos, subordinando-se e observando rigorosamente as regras de conduta daqueles. Essa subordinação se dá quando elas assumem um papel, desenvolvendo os jogos coletivos num intercâmbio de idéias e relacionamentos.

É importante salientar, neste sentido, que o desenvolvimento e o enriquecimento dos argumentos e dos conteúdos do faz-de-conta refletem a maneira por meio da qual a criança penetra,

cada vez mais profundamente, na vida dos adultos que a rodeiam (MUKHINA, 1996). Deste ponto de vista, o enriquecimento do jogo é uma das tarefas essenciais da educação infantil, concretizada na organização do espaço educativo, no tempo para brincar, no envolvimento de cada criança, na disponibilidade e acesso aos materiais, na atitude intencional da professora.

Na complexidade de fenômenos que determinam o desejo que a criança tem de ser ativa, é importante destacar a atitude de respeito por parte do adulto por essa atividade. Isso implica a organização de um entorno estimulante em função da criança, de cada criança, mas pode haver outros elementos. Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos – todas as nossas ações [como educadoras] se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade [infantil]: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e auto-estima da criança. Temos podido constatar com frequência que a observação e a valoração dessa atividade autônoma (motricidade livre, manipulação, investigação, iniciativas da criança nas suas relações com os adultos) induzem ao respeito no adulto que se encarrega de cuidar [e educar] da criança: esse respeito se torna um componente importante [da relação adulto-criança]. (TARDOS; SZANTO, 2004, p. 45).

É imprescindível, a partir dessa compreensão, inserir ativamente a criança em vivências propulsoras de sua atividade, enriquecendo as suas ações e mostrando respeito por suas formas de expressão. Afinal, não é demais retomar que a criança aprende de forma diferente do adulto, demonstrando de outras formas os seus saberes e aprendizados. Neste sentido, a instituição precisa sofisticar de forma intencional a comunicação infantil por meio de atividades como o faz-de-conta, uma vez que a liberdade e a iniciativa para a brincadeira e para a sua ação independente são elementos propulsores da sua atividade comunicativa e lúdica.

No jogo, ela aprende a prestar atenção às falas e ações das outras crianças e se apropria da habilidade para criar e prosseguir idéias, criando, nesse processo, uma imagem de si e uma imagem do outro. Essas aprendizagens relacionam-se às conquistas infantis referentes ao planejamento das ações considerando o outro, à ajuda mútua, à conquista de relacionamentos partilhados com seus pares.

Tendo se apropriado da habilidade de criar uma idéia lúdica e de planejar a atividade conjunta, a criança busca encontrar seu lugar entre os que jogam, ajustando-se às relações, tentando compreender o desejo dos que jogam e confrontando com eles seus próprios desejos e possibilidades.

Assim, ela aprende a se conduzir de acordo com a situação geral do jogo e com o grupo de crianças no qual joga (MUKHINA, 1996). O papel essencial do faz-de-conta no processo de humanização refere-se, portanto, às aprendizagens que essa atividade oportuniza e que efetiva na infância, ao reorganizar as qualidades humanas na criança e torná-las mais sofisticadas. Deste ponto de vista, o jogo infantil evidencia o olhar e o sentido que a criança dá à atividade dos adultos e às relações sociais entre as pessoas. Neste sentido, Elkonin (1998, p. 34) afirma que

a realidade que circunda a criança pode ser convencionalmente dividida em duas esferas interdependentes, mas, ao mesmo tempo, distintas. A primeira é a esfera dos objetos, tanto naturais quanto produzidos pela mão do homem; a segunda é a esfera de atividade das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem. Dessas duas esferas, qual influiu mais profundamente no jogo protagonizado [o faz-de-conta]?

[...] a base do jogo protagonizado [faz-de-conta] em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorre mediante o papel do adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo.

Desta ótica, dos três aos seis anos, a máxima formação da inteligência e da personalidade

infantil será organizada, principalmente, de acordo com os aprendizados realizados no faz-de-conta, quando a criança, apoiada nos conhecimentos sobre os objetos e nas relações entre eles, utiliza operações mentais por meio das quais descobre as atividades humanas, as relações entre pessoas e delas com os objetos. Nesse processo de ir descobrindo as relações e as atividades humanas, ela descobre e internaliza regras, normas, direitos e obrigações de forma lúdica, porque “o papel no jogo [...] consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo” (MUKHINA, 1996, p. 156).

Bondioli (2003) reflete sobre a função da professora na instituição educativa, estruturando

e criando mediações para enriquecer de maneira intencional as experiências lúdicas das crianças.

Segundo a autora,

[...] o processo, através do qual as crianças aprendem as regras de convivência comunitária, é fortemente influenciado pelo modo como o adulto, que tem as tarefas de regência educativa, prepara e governa a variada gama de situações sociais que distinguem a vida na instituição: situações de coletividade ampliada, situações de

socialização restrita, situações nas quais o pequeno é convidado a cooperar com outros, situações nas quais pode escolher com quem e como interagir, situações nas quais o contato com o adulto é mais urgente, outras nas quais o adulto se coloca 'à distância' constituem oportunidades para aprender o 'jogo de sociedade'. Cada uma destas situações tem, com efeito, do ponto de vista social, uma fisionomia e uma estrutura típica, que a criança vivencia na medida em que delas participa. É, na realidade, participando destas situações que o pequeno aprende qual é o significado social que deve ser atribuído a elas, quais são os comportamentos corretos para se ter, quais condutas são proibidas e quais, ao contrário, apreciadas. O pequeno socializa-se exatamente na medida em que participa dos diversos jogos sociais que caracterizam os contextos e as situações nas quais se encontra envolvido. (BONDIOLI, 2003, p. 61).

No jogo, a criança coordena seus atos com os dos demais, para estabelecer e manter a comunicação. Nas relações lúdicas, produzem-se formas de comunicação. Dessa forma, a criança tem possibilidade de agir como um interlocutor, participando ativamente da comunicação oral, gestual e afetiva.

Antes de se iniciarem as relações lúdicas, a criança participa de relações reais junto com seus pares, discutindo questões e papéis, equívocos possíveis, vestimentas, objetos para compor a cena do jogo. Essas relações reais tanto podem ser dadas no jogo (ao se combinar as ações, as funções de cada membro) quanto estar de forma latente durante o mesmo. Nesse sentido, o faz-de-conta e outras atividades lúdicas e afetivas e os jogos como dominó, dama, amarelinha, esconde-esconde, os momentos de cuidado de rotina, o ouvir histórias podem promover o desenvolvimento da atividade comunicativa.

É hora das crianças irem para o parque, por um tempo estimado de trinta minutos. Algumas delas são impedidas de brincar porque estão de castigo: não tinham agido da forma esperada em momentos anteriores, ora conversando "demais", ora brigando com os colegas.

No espaço verde, formam-se agrupamentos perto dos túneis de concreto, da casa de bonecas e dos balanços. Enquanto isso, seis crianças ficam de castigo conforme a professora havia prometido na sala: duas delas choram e as outras, aparentemente tristes, olham seus colegas brincarem.

A professora comenta que elas têm que entender o que podem e o que não podem fazer. Por isso, não adianta chorar porque sabem bem o porquê do castigo. Ela fala isso perto das crianças, porém sem olhar para elas. As crianças reclamam da proibição, mas a professora não as deixa brincar e vigia as outras crianças de longe. (Situação 23, 06/11/2002, 28 crianças de quatro anos).

É possível notar nesta situação que as regras de convivência são impostas pelos adultos às crianças no ambiente institucional pesquisado. Como já pontuei, não se trata de aprender as regras pelo convívio, quer dizer, pela experiência de ações e atitudes consideradas aceitáveis socialmente,

estabelecendo as normas conjuntamente, mas pela imposição dessas normas por meio de repreensões, punições e trocas: “se não brigar... ou se não conversar... poderá ir brincar”. Notei, dessa maneira, que uma dessas regras de disciplina envolve o brincar como prêmio para aquelas crianças que agem nos limites disciplinares impostos.

Sob esta perspectiva, se fora do espaço fechado das salas, as crianças investigadas formam grupos e envolvem-se em brincadeiras à revelia do que as professoras desejam que elas façam, quando são proibidas de se inserirem nessas atividades há poucas possibilidades de que as crianças vivenciem experiências significativas por meio das quais podem se apropriar de conhecimentos propulsores de um desenvolvimento amplo da inteligência, personalidade e consciência infantis.

Como procurei explicitar em outras situações analisadas neste item, é no parque – área externa da instituição – que as crianças se juntam para fazer de conta, jogar bola, correr pelo espaço aberto ou para brincar no tanque de areia. Assim sendo, nessas vivências, as crianças observadas teriam “brechas” para se envolverem em atividades lúdicas tão essenciais ao seu desenvolvimento cultural. Privadas do envolvimento em atividades deste tipo, as crianças exercitam pouco a memória, a atenção, a imaginação, a capacidade de planejamento, de comunicação e de representação, a julgar pelas situações educativas aqui analisadas e que envolvem os demais momentos da rotina: chegada, verificação de presenças, sala, cuidados de rotina – alimentação, higiene e descanso.

Ao não serem movidas pela intencionalidade, as professoras apresentam atitudes educativas contraditórias. Ora dão atenção e carinho a algumas crianças, como no momento de chegada à instituição (analisada na situação 1), ora incutem nas crianças medo e insegurança, como ocasiões em que são impedidas de brincar e são rotuladas de serem sempre as mesmas a se comportar de modo indesejado.

Conforme apontam diferentes estudos (LEONTIEV, 1978a,b; FREIRE, 1995; MUKHINA, 1996; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; VIGOTSKI, 2001; BECCHI; BONDIOLI, 2003), na idade



entre três e seis anos, a criança precisa ampliar suas possibilidades de expressão enquanto vivencia a atividade lúdica e se apropria da brincadeira como forma de objetivação de sua compreensão sobre o mundo que a circunda. Sob esta perspectiva, a criança se expressa diferentemente do adulto e o lúdico vem a ser a melhor forma de ela perceber e denotar conhecimentos sobre o mundo.

Vale lembrar que cada indivíduo ao se apropriar da herança cultural e histórica acumulada pelo gênero humano, na forma de qualidades psíquicas especificamente humanas tais como a leitura, a linguagem oral, a memória voluntária, o pensamento abstrato, os sentimentos, aprende a ser humano (LEONTIEV, 1978a,b). Em dependência destes aprendizados é que cada indivíduo será capaz de perceber a beleza de obras de arte, de apreciar diferentes tipos de música, de planejar sua vida, de fazer ciência, de questionar e obter respostas, de ser feliz, de ser solidário, de formar uma auto-estima e uma auto-imagem positivas, de conquistar sua autonomia, sua independência e níveis elevados de consciência. Esse entendimento renova a importância de repensarmos as atividades por meio das quais as crianças mais aprendem e, em consequência, se humanizam.

Contemporaneamente, as pesquisas das neurociências vêm corroborar as investigações realizadas pela Escola de Vigotski, apontando que são necessárias "ginásticas" para o cérebro,³⁰ no sentido de que só há desenvolvimento humano mediante as aprendizagens conquistadas no processo de apropriação-objetivação. Desta maneira, não basta saber que as crianças têm que aprender. É fundamental entender o que as crianças precisam aprender, como oportunizar situações de aprendizagens significativas ao desenvolvimento infantil, como se relacionar com elas e mediar relacionamentos entre as crianças e delas com os adultos, e, principalmente, criar nelas novos interesses de conhecimento (MUKHINA, 1996).

Com esta compreensão, é essencial destacar que, segundo Vigotski e seus colaboradores, a relação do homem com o mundo que o circunda deve ter sempre um caráter de

³⁰ Cf. MONTAGNO, E. de A. Aprendendo quando somos jovens. **Revista Eletrônica de Divulgação em Neurologia: Cérebro & Mente**, n.3, set./nov.1997. Disponível em <<http://www.cpub.org.br/cm/n03/opinião/e/so/1.htm>>. Acesso em: dez.1997.



atividade e não de simples dependência ou de passividade. Nesta perspectiva, um trabalho educativo baseado na intencionalidade docente e fundamentado nos conhecimentos acerca das regularidades de desenvolvimento das crianças e na atitude ativa destas crianças pode elevar o caráter ativo da educação na infância, implicando, essencialmente, formas diversificadas de atividade infantil.

Tal proposição evoca a tese segundo a qual cada idade na infância se diferencia por ser propícia para o desenvolvimento de habilidades e capacidades humanas específicas. São os denominados períodos sensíveis ao desenvolvimento (MUKHINA, 1996). Só para dar um exemplo, no primeiro ano, as formas de percepção auditiva e visual têm um período propício para o desenvolvimento, então, se torna essencial a educação sensorial do bebê de forma a elevar o seu desenvolvimento perceptivo, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as primeiras formas de pensamento, a comunicação oral, a memória.

Considerando essa tese, dos três aos seis anos existem capacidades em desenvolvimento cujas bases se formaram na primeira infância. É o caso da memória voluntária que a criança pode desenvolver mais amplamente por meio do jogo de faz-de-conta, do desenho, da música, da modelagem, entre outras atividades motivadoras do uso e do exercício de novas formas de memória.

Embora as “crianças [tenham] direito à brincadeira” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 12), ele não é garantido na educação infantil investigada, como possibilidade de expressão e de aprendizados dessas crianças, e, com isso, fica prejudicada a ativação de capacidades específicas e orientadoras de novos modos de agir e de pensar na infância.

As crianças estão brincando com algumas peças de jogos de encaixe, num dos corredores da instituição. Nesse momento, elas constroem brinquedos e os utilizam em jogos de faz-de-conta. Algumas delas disputam entre si quem faz os brinquedos maiores, inventando histórias a partir deles. “Isso é um martelo! Olha que grande ele é” – diz uma delas. Outras brincam de telefone celular com os objetos que tinham criado.

As crianças se dividem em grupos para brincar de casinha e de polícia e ladrão.

Comento com a professora que as crianças parecem gostar de momentos como aquele. Ela diz: “É elas são espertinhas mesmo!, sabem montar...”.

Acabado o tempo desta experiência, a professora faz um acordo com as crianças para elas guardarem o material e brincar de corda antes de irem almoçar. Elas resolvem pegar vassouras para juntar as peças com mais rapidez. Quando estão juntando as peças, a diretora chega gritando com elas e com a professora:

Para a professora, ela diz:

"Fulana, você não está vendo isso, que bagunça é essa! Você não tem organização mesmo, não é?";

Vira-se para as crianças e completa:

"Vamos, guardem isso..."

Dito isso, ela se encaminha para sua sala. A professora, aparentemente constrangida, se desculpa pela atitude da diretora, afirmando que atitudes como aquela são comuns. (Situação 24, 19/11/2002, 25 crianças de quatro anos).

As crianças constroem objetos para utilizarem em jogos de faz-de-conta, porém faltam materiais para o enriquecimento da brincadeira. Elas fazem brinquedos utilizando poucas peças de encaixe, depois de as terem disputado com os colegas. Algumas conseguiram mais peças, outras menos e algumas crianças não conseguiram nenhuma. Enquanto ocorria essa disputa e os grupos se arranjavam com os materiais conseguidos, a professora vigiava as ações das crianças.

Desconhecendo o papel relevante dos jogos de construção no pleno desenvolvimento cultural das crianças, a instituição pouco motiva suas atividades produtivas quer seja na figura da professora que medeia suas ações e as enriquece com materiais e modos de ação, quer seja na estruturação do espaço e no entendimento dos demais profissionais em relação aos modos de expressão das crianças. A atitude da diretora demonstra esse desconhecimento, indicando que sua função na instituição lhe dá poder sobre as ações da professora e das crianças no interior da instituição.

A professora parece dependente da aprovação da diretora no que concerne ao modo como se relaciona com as crianças e se mostra contraditória nas suas atitudes. Notei que, antes da chegada da diretora, as crianças podiam juntar os materiais com o uso da vassoura com a aprovação da professora. Com a chegada e repreensões da diretora, ela orienta o grupo para "parar com a bagunça". As próprias crianças indicam não entender as atitudes contraditórias da professora e param o que estão fazendo e a olham amedrontadas.

Neste contexto em que a instituição é lugar dos adultos, pensada e organizada para eles, a criança parece ser um incômodo que precisa ser carregado para lá e para cá (LEITE FILHO, 2001). Desta maneira, o papel que cabe a ela nas relações educativas é esperar as ordenações dos adultos

e, uma vez dependente destas ordenações, a criança assume a atitude de espectadora do seu próprio processo de aprendizagem.

Tal como as crianças, a professora também assume uma posição passiva na situação apresentada: cumpre ordens e executa ações de acordo com o que se espera que ela faça. Na conversa com a diretora, ela não argumenta e ouve, em silêncio, as repreensões. Essa situação acima revela que as relações entre os adultos (professoras e pessoal da direção) se baseiam no autoritarismo e no poder, nas relações de dominação de uns sobre outros. Desta forma, o círculo de dominação se instaura: a diretora grita e desrespeita a professora que, por sua vez, grita, desrespeita, proíbe e ameaça as crianças, as quais reproduzem esses comportamentos nas relações com seus pares.

A falta de intencionalidade do fazer docente, leva as crianças a realizarem algumas ações “escondidas” da professora para não serem repreendidas e terem que parar o que estão fazendo. A situação a seguir revela essa atitude das crianças.

As crianças estão no parque. Grupos diferentes se organizam: um deles brinca na construção de uma represa, fazendo córregos e barreiras para a passagem de água; outro mexe com água e terra no tanque de areia, utilizando alguns brinquedos quebrados.

Na construção da represa, uma menina lidera o grupo, insistindo para que seus colegas não façam buracos muito fundos porque senão precisariam de muita água e a professora não ia gostar disso. Ela argumenta: “Se a gente se molha e se suja, vai levar bronca, hein?”.

Duas crianças se revezam para buscar água, usando baldes quebrados. As demais utilizam folhas, flores e galhos de uma árvore próxima para montar barreiras e passagens da água.

É um trabalho coletivo que parece envolver as crianças. A professora distante delas parece não perceber que a brincadeira se realiza.

Algum tempo depois, a professora solicita a formação de duas filas, uma de meninos e outra de meninas. Feito isso, eles seguem partem para lavarem as mãos, para depois irem ao refeitório. (Situação 25, 12/11/2002, 25 crianças de cinco anos).

É possível verificar que as crianças desenvolvem atividades essenciais ao seu desenvolvimento, embora as condições concretas não sejam propícias para isso. Faltam materiais e os existentes estão quebrados. Elas, no entanto, improvisam, driblam a vigilância da professora e se organizam de maneira a planejarem ações, argumentos de jogo, distribuírem tarefas e partilharem a companhia dos colegas. Neste contexto, o jogo se desenrola por volta de trinta minutos, o tempo em que as crianças ficam no parque.

Nesse momento em que as crianças aparentemente estão envolvidas e interessadas no que estão fazendo, expressam seus conhecimentos e indicam uma forma peculiar de se relacionar com o mundo. Elas apontam que, na brincadeira, têm uma maneira peculiar de conhecerem melhor as pessoas e as relações que estabelecem entre si e os objetos culturais constituintes do mundo que as rodeia. O envolvimento nessas vivências lúdicas revela o sentido que as crianças atribuem aos jogos e às brincadeiras nos primeiros anos de vida.

Não é demais confirmar a brincadeira como a principal atividade da infância (LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996), por intermédio da qual a criança aprende intensamente e se desenvolve nos aspectos intelectuais, corporais, emocionais e sociais. Na brincadeira, ela se apropria de regras de convivência social, do sentimento de companheirismo e solidariedade, da atitude de escuta em relação ao que o outro tem a dizer, de ações de memória, percepção, atenção, imaginação cada vez mais voluntárias. Nesse mesmo processo, a criança amplia e fortalece sua auto-imagem e sua auto-estima, constituindo uma consciência de si mesma. Sob este prisma, a educação da infância deve se organizar como espaço de expressão da criança, estimulando e ampliando a atitude ativa e cada vez mais autônoma da criança pequena.

As observações da prática pedagógica mostram que os propósitos da instituição em relação à criança quando esta está nos espaços externos se relacionam às atitudes de vigilância e de cuidado para que ela não se machuque ou suje a roupa. Com essas intenções, a professora assume a atitude de repreender constantemente as atitudes e ações infantis, limitando as brincadeiras das crianças. Sua comunicação com as crianças se restringe às repreensões tais como: "Fulano, não mexa com água"; "Pare com isso!". Para ultrapassar os limites dessa atitude repressora da professora, as crianças se escondem dela para ir buscar água, para mexer com terra, para brincar em grupos.

A instituição revela como a proposta pedagógica pautada em atitudes espontâneas causa prejuízo ao comportamento ativo das crianças. A ação educativa observada aponta falta de consciência das professoras em relação ao seu papel mediador e criador de mediações nos diferentes momentos



da rotina diária das crianças que vão à instituição. Contrapondo-se às atitudes espontâneas que parecem permear o fazer docente, a teoria histórico-cultural afirma que no processo de educação infantil a professora assume a função de modelo de atitudes e de ações, instituindo-se como interventora intencional da atividade das crianças.

Deste ponto de vista, não é qualquer forma de educação que eleva a patamares sofisticados os níveis de inteligência e personalidade na infância, mas aquela educação que de maneira intencional possa criar e desenvolver qualidades humanas na criança. Conforme Mukhina (1996, p. 56, grifos da autora),

o ensino formativo tem como propósito principal desenvolver na criança as ações orientadoras, utilizando ao máximo os tipos de atividade infantil que caracterizam cada idade. Ou seja, à criança que está prestes a ingressar na escola ensina-se a analisar objetos, fenômenos, acontecimentos e atividades humanas através da brincadeira e do desenho, deixando-a procurar a forma de desenvolver as construções, os jogos e os desenhos.

Considerando que as formas de pensamento mais elaboradas, as formas voluntárias de memória, de atenção, de percepção não se desenvolvem espontaneamente, o ensino formativo e intencional é fundamental na formação cultural dessas capacidades humanas. Uma vez que esses modos superiores de pensamento, de percepção, de memória, de relacionamento entre as pessoas se constituem por meio da atividade e dos relacionamentos humanos, é essencial que a educação coletiva e sistematizada ofereça aprendizagens propulsoras de avanços significativos no desenvolvimento de cada sujeito.

Perto do refeitório, as crianças se preparam para entrar na sala: algumas correm da professora, outras batem umas nas outras e há também um grupo delas que brinca escondido da professora. Ela tenta colocar as crianças em fila. Um menino a desobedece e ela corre atrás dele. Ao mesmo tempo em que isso acontece, algumas crianças constroem uma casa com seus chinelos e alguns gravetos que encontraram. Elas dizem umas às outras: "Não coloque assim [o chinelo ou o graveto], senão a casa cai..."

Perto desse grupo, duas meninas fazem desenhos no chão usando gravetos.

Essas atividades duram até que professora consiga colocar as crianças em fila para entrar na sala. (Situação 26, 29/10/2002, 30 crianças de quatro anos).

De acordo com a situação, as crianças se mostram interessadas nas brincadeiras e nos jogos de construção. Para isso, se juntam em grupos pequenos e parecem envolvidas no que estão

fazendo. A professora, no entanto, não “escuta o que as crianças têm a dizer e a fazer” (LEITE FILHO, 2001, p. 54) e tenta silenciá-las e conduzi-las para sala, onde elas terão que desenvolver mais uma tarefa dirigida ao treino da escrita e da leitura.

Neste contexto educativo em que não há uma atitude de escuta da professora e tampouco a possibilidade de que em alguns momentos da rotina as crianças possam escolher uma atividade, as crianças revelam a falta de sentido que as tarefas realizadas em sala tem para elas. Por isso, algumas delas, apesar de se posicionarem em fila, obedecendo a um comando da professora, parecem entristecidas porque pararam suas brincadeiras. A maioria das crianças, no entanto, persistem em seus objetivos e continuam suas experiências ignorando os comandos da professora.

É possível depreender, também, nessa situação, que a organização dos espaços e tempos na instituição investigada não possibilita a atitude de escolha das crianças. Por isso, os envolvimento das crianças em grupos pequenos e em experiências individuais são tolhidos constantemente pelas professoras que esperam que elas façam somente aquilo que está previsto na rotina diária. Esse contexto educativo apresenta, então, tarefas comuns às crianças, de modo que, de preferência, elas permaneçam em silêncio e assentadas nos lugares indicados pelos adultos. Essas tarefas aparentemente favorecem o controle sobre as ações e atitudes infantis e facilitam o exercício do poder e da autoridade dos adultos sobre as crianças.

Do ponto de vista de Vigotski e seus seguidores, os trabalhos coletivos pautados em tarefas comuns são relevantes para o desenvolvimento cultural das crianças quando dá a elas possibilidade de se apropriarem do sentimento de pertencimento no grupo, motivando a percepção de que cada criança é elemento essencial destes trabalhos. O trabalho coletivo requer, pois, a atividade de cada um estabelecendo relacionamentos, comunicações e ações partilhadas, o que implica o respeito ao espaço, às ações, atitudes e sentimentos dos outros.

Esses trabalhos coletivos com ações comuns fazem parte da rotina mas não podem ocupar todos os momentos em que as crianças estão na instituição, restringindo as possibilidades das

atividades diárias. Isso significa que o conteúdo e a organização espaço-temporal das atividades realizadas devem garantir e permitir que as crianças possam, em alguns momentos da rotina institucional, escolher

suas atividades e brincadeiras. Essa atitude exige dos professores um planejamento que considere não só suas idéias a respeito do que as crianças terão que fazer nas instituições de educação infantil, mas que planejem atividades que serão escolhidas por elas. Para que haja escolha é preciso que o espaço e os materiais e sua arrumação na escola sejam preparados dando opção de escolha. Escolha significa optar por um/uma e rejeitar outras. O planejamento deve prever situações de livre escolha. (LEITE FILHO, 2001, p. 54).

Num planejamento que preveja atitudes de escolha e de iniciativa das crianças, está a percepção de que

as crianças são capazes. Confiar nas possibilidades de as crianças [aprenderem e se desenvolverem]. Os professores precisam partir do que as suas crianças sabem, conhecem e fazem, acreditando nelas e possibilitando a ampliação dos seus conhecimentos. Isto exige um professor que, antes de ser um 'sabichão', seja um adulto que respeita o saber infantil e esteja disposto a aprender com as crianças. (LEITE FILHO, p. 2001, p. 54).

Embora as condições concretas de tempo, espaço e materiais limitassem as ações das crianças, conforme explicito na situação descrita anteriormente, elas buscavam, constantemente, extrapolar os limites impostos pela professora, pelo espaço, pelo tempo e materiais, envolvendo-se em fazeres aparentemente significativos para elas. Neste sentido, é possível inferir que a instituição educativa observada, preocupada em defender, forçar e antecipar a escolarização das crianças, separa

[...] a cabeça do corpo.

[...]

O jogo e o trabalho

A realidade e a fantasia

A ciência e a imaginação

O céu e a terra

A razão e o sonho [...]. (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5).

Com efeito, a concretização dos direitos da infância se efetiva a partir da atividade educativa planejada de maneira intencional. Por trás dessa concretização está a concepção de criança

capaz de aprender. Esta capacidade de aprendizagem da criança é corroborada pela discussão de Malaguzzi (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 5) sobre a criança-sujeito com

[...]
 cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para descobrir.
 Cem mundos
 para inventar.
 Cem mundos
 para sonhar.
 [...]
 [Mas, a cada dia, parece que lhe roubam noventa e nove].

De acordo com a teoria histórico-cultural, a capacidade de aprender do ser humano é ilimitada. Em consonância com isso, a atividade educativa sistematizada tem uma função essencial no desenvolvimento cultural do homem (LEONTIEV, 1978a,b, 1988; VIGOTSKII, 1988; MUKHINA, 1996; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), uma vez que, mediante a educação e as condições concretas de vida favoráveis, as aprendizagens se concretizam e motivam o desenvolvimento integral do sujeito.

Na situação observada, no entanto, as crianças vivenciam as brincadeiras e os jogos sem que, na maior parte das vezes, haja ações dirigidas de forma intencional para motivá-los e enriquecê-los.

A teoria histórico-cultural afirma que a criança conquista aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento por meio de diferentes atividades, entre elas, os jogos de construção e a atividade plástica. De acordo com Mukhina (1996), a atividade de construção se relaciona ao desenvolvimento de capacidades dirigidas ao exame de objetos, à compreensão do modo como eles são utilizados, no processo em que se obtém impressões mais completas das suas propriedades. Nela, a criança compreende a estabilidade de algumas peças (aquelas que ocupam somente uma posição na

estrutura geral do produto final, tal como a base) e a instabilidade de outras que podem ocupar diferentes posições na construção. Construindo, ela aprende como a forma e o peso das peças indicam suas propriedades construtivas.

Essas idéias são centrais para compreender a importância do jogo de construção no desenvolvimento da capacidade de planejamento, de atenção e de percepção na infância, todas fundamentais à formação ampla da inteligência e da personalidade da criança pequena. Desta maneira, a educação da infância, ao contemplar tempos, espaços e materiais destinados ao jogo, viabiliza esse envolvimento da criança em experiências por meio das quais ela possa mobilizar e exercitar as capacidades mentais que estão em desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

Da teoria pode-se destacar, ainda, três tipos de atividades construtivas (MUKHINA, 1996):

- a construção com modelo,
- a construção com condições prévias,
- a construção a partir das idéias próprias do sujeito que realiza a atividade.

Na construção de acordo com um modelo, a criança tende a analisar e destacar as suas partes principais, por ter diante de si um modelo pronto. A construção de acordo com condições prévias requer que a criança, por intermédio de certas “condições impostas por circunstâncias do jogo ou pelo educador” (MUKHINA, 1996, p. 176), organize o processo de construção, desenvolvendo sua capacidade de criação e sua iniciativa, além de motivar a introdução de variações no processo construtivo. A construção por meio de idéias próprias acontece durante situações lúdicas em que a criança constrói para brincar. Mediante este tipo de construção, a criança aprende a acatar e assumir decisões e quando brinca em grupo, aprende a ser mais solidária, discutindo e partilhando idéias, acatando e assumindo decisões, defendendo seu ponto de vista. Neste sentido, para a criança construir por meio de idéias próprias, ela precisa de tempo livre e espaço rico (objetos disponíveis e acessíveis constantemente) e experiências diversificadas, por meio das quais ela possa aprender as ações práticas e mentais necessárias para desenvolver esse tipo de atividade.

É necessário destacar que, inicialmente, as crianças precisam realizar atividades em colaboração com outros sujeitos mais experientes (e a professora assume um papel mediador nesse processo) para aprender modos de ação que possibilitem a elas o agir independente. Por isso, uma das tarefas da professora é brincar com as crianças em alguns momentos, mostrar as elas as possibilidades de ação com objetos diferenciados, os materiais que podem ser inseridos em situações lúdicas diversas (como brincar de casinha, de médico, de bombeiro, de cabeleireira); só assim o fazer docente cumpre seu papel mediador e enriquecedor do fazer das crianças pequenas e de criação de novas necessidades de conhecimento e de expressão na infância.

Ainda em relação aos jogos de construção, Mukhina (1996, p. 177) confere seu olhar atento às construções e sua importância para a formação cultural ampla na infância:

as crianças não constroem apenas para fazer uma construção parecida com outro objeto, mas para brincar com essa construção.

Esse tipo de construção muda a atitude da criança para com o próprio processo, pois ela tentará fazer uma construção adequada à brincadeira.

A construção para brincar torna as crianças mais solidárias, pois as acostuma a discutir o plano, a acatar a decisão da maioria e a defender suas idéias.

A construção de acordo com um modelo, com certas condições e com uma idéia, não indica etapas sucessivas, mas é um modelo que se alterna de acordo com o projeto e com a situação concreta. Mas cada tipo de construção desenvolve na criança atitudes específicas.

Os jogos e as atividades que oferecem um produto como resultado de um trabalho são denominados de atividades construtivas ou produtivas, propiciando oportunidades para a criança se desenvolver de forma ampla e rica. São atividades orientadas para a obtenção de um produto real, por isso têm semelhanças e particularidades próprias em relação ao desenho. Como exemplos dessas atividades podem ser considerados a modelagem, a colagem e os jogos de montar. Por intermédio delas, a criança age motivando o desenvolvimento de capacidades específicas tais como a de análise e a de planejamento das suas ações.

Se as atividades lúdicas, produtivas e plásticas promovem a aprendizagem de conhecimentos na infância, e, cada uma delas tem um papel específico na formação cultural da

criança, a educação infantil precisa garantir uma rotina de atividades que integre e enriqueça as diversas formas de expressão da criança pequena.

Conforme Mukhina (1996, p. 177, grifos da autora), “a colagem e a modelagem têm um valor psicológico semelhante ao desenho e à construção. Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir *capacidade para uma atividade planejada*”. Nestas ocupações, a criança tem possibilidade de envolver sua memória, seu pensamento, sua oralidade, sua atenção, suas emoções e sua imaginação de forma intensa. Especificamente, a partir das atividades produtivas, ela aprende a perceber os objetos, o tempo e o espaço de forma cada vez mais voluntária, uma vez que a orientação no espaço e no tempo depende, sobretudo, do desenvolvimento sensorial.

Deste ponto de vista, é essencial que a professora conheça como a criança pode desenvolver suas percepções na infância. Para Mukhina (1996), o desenvolvimento sensorial é intenso nos seis primeiros anos de vida, dependendo das condições de vida e de atividade do sujeito. De um a três anos, a criança começa a formar uma bagagem de modelos perceptivos que orientam sua ação. A aprendizagem desses modelos decorre da experiência perceptiva da criança que é organizada mentalmente na forma de imagens. Nesse processo, a atividade com objetos, caracterizada pela manipulação e exploração das propriedades objetais, é essencial (MUKHINA, 1996).

Munida desses conhecimentos, a criança utiliza padrões sensoriais (pontos de referência criados socialmente) para captar diferenças nas propriedades objetais. Cor, forma, tamanho, posição no espaço, altura dos sons, duração dos intervalos de tempo são exemplos desses padrões (MUKHINA, 1996). Por meio deles, a criança observa o mundo circundante do prisma da experiência social, porque “[...] nós percebemos as propriedades dos objetos como variantes e combinação de modelos conhecidos” (MUKHINA, 1996, p. 244). Desta forma, ela ordena as variedades das propriedades dos objetos e dos fenômenos que busca conhecer. Formam-se assim os padrões de

referência, isto é, sistemas mentais que agrupam propriedades de objetos e fenômenos numa ordem determinada e são diferenciados entre si por características bem definidas.

Crianças dos três aos seis anos ampliam sua percepção acerca dos padrões sensoriais quando se apropriam das cores, das propriedades das figuras geométricas e de diferentes tipos de atividade produtiva. Neste sentido, quando a criança desenha, utilizando cores diferenciadas ou quando faz modelagens e monta jogos de encaixe, por exemplo, vai adquirindo o significado dos padrões sensoriais socialmente criados pela humanidade. Para Mukhina (1996, p. 247), "os padrões assimilados não interferem apenas na denominação [de uma cor ou de uma forma], mas, também, e em primeiro lugar, na maneira de perceber as propriedades do objeto".

A criança desenvolve amplamente a capacidade de perceber o mundo ao seu redor por meio das atitudes de escolhas, comparações, diferenciações e relações entre objetos. Neste processo, ela aprende a definir os objetos por grande, pequeno; assimila relações entre os padrões; elabora idéias gerais de tamanho e outras magnitudes (comprido, largo, alto). Tais aprendizagens são realizadas nas atividades práticas, quando a criança forma imagens de padrões sensoriais, mesmo que ainda não consiga formular verbalmente tais conhecimentos.

De acordo com Mukhina (1996), as operações perceptivas são modos que a criança utiliza para adquirir conhecimentos acerca das propriedades dos objetos pelo tato, pela visão, pela audição, pelo olfato ou pela gustação. As crianças menores tendem, inicialmente, a conhecer as propriedades dos objetos não tanto pela percepção, mas pelo manuseio prático. No entanto, à medida que o desenvolvimento infantil se torna mais complexo, a operação perceptiva complementa as ações práticas e, no fim da infância, a operação perceptiva se torna suficiente "para fornecer uma imagem bastante completa do objeto" (MUKHINA, 1996, p. 251).

Dos três aos seis anos, a percepção tátil se desenvolve mais lentamente que a visual e seus resultados ainda não são suficientemente produtivos:

mesmo que a criança já tenha assimilado padrões sensoriais para determinar a forma dos objetos, em alguns momentos ela utiliza o contorno do dedo para captar a forma e compará-la com padrões assimilados. Nesse caso, a mão não cumpre a



função de órgão do tato, mas é um elemento auxiliar da visão, ajuda o olho a examinar conseqüentemente e a centrar-se no contorno do objeto.
 [...] Ao longo da idade pré-escolar, internalizam-se as operações orientadoras externas necessárias para a aplicação dos padrões sensoriais. (MUKHINA, 1996, p. 254).

Com isso, as experiências de tato e de experimentação de diferentes objetos e em atividades distintas são fundamentais ao desenvolvimento perceptivo na infância.

A percepção auditiva, por exemplo, se desenvolve por meio dos movimentos das mãos, dos pés e de todo o corpo, porque para desenvolver o ouvido e o ritmo são necessários primeiramente os movimentos externos (MUKHINA, 1996). À medida que esses modelos se internalizam, a criança vai pouco a pouco prescindindo dos movimentos externos e dos modelos espaciais e concentrando só sua audição nas experiências que a requerem.

A criança pequena parte do próprio corpo para aprender as direções no espaço: direita, esquerda, na frente, atrás. Dessa forma, à medida que ela vai se orientando no espaço começa a destacar as relações entre os objetos ("a cola está atrás do estojo"). No complexo processo de compreensão e identificação das relações espaciais, a atividade produtiva, o faz-de-conta, a exploração do espaço e dos brinquedos no parque, as conversas na hora da alimentação, do banho, do repouso tornam-se experiências significativas ao desenvolvimento da orientação no espaço, porque para formar uma idéia sobre as relações espaciais, é essencial o aprendizado das

[...] designações verbais que [permitem à criança] destacar e fixar cada tipo de relação.

[...]

Ou seja, somente no fim da idade pré-escolar as crianças, e nem todas, sabem se orientar no espaço, independentemente da posição ocupada por elas mesmas. No entanto, a criança aprende rapidamente a se orientar se lhe ensinam a alterar as relações espaciais entre os objetos, a examinar os objetos a partir de diversas posições e a constatar verbalmente. (MUKHINA, 1996, p. 258-259).

Em relação à orientação no tempo, a criança vai conquistando esse aprendizado mediante as suas vivências em casa e na instituição.

A criança assimila a idéia da passagem do tempo com base, em primeiro lugar, em suas próprias ações: de manhã se lava e toma café; durante o dia, brinca, estuda e come; à noite é hora de dormir. Assimila as épocas do ano aprendendo a distinguir os fenômenos sazonais da natureza. (MUKHINA, 1996, p. 261).



Assim, a rotina de alimentação, higiene, sono e outras atividades programadas (rodas de conversa, contar e ouvir histórias, entre outras) podem se constituir como momentos propícios para o desenvolvimento da orientação no tempo.

Os estudos de Mukhina (1996) revelam que o aprendizado da orientação temporal é mais complexo para a criança que a orientação no espaço. Normalmente, a criança entre três e seis anos tem dificuldade de se orientar no tempo: “se se proporciona [...] a ela o modelo de determinados períodos de tempo, ela [se apropria] [...] rapidamente e se ajusta bastante bem a ele” (MUKHINA, 1996, p. 260). É nesta idade que a criança aprende, tendo como referência o presente, a utilizar os conceitos tais como ontem, hoje, amanhã, compreendendo, de certa forma, a relatividade dos mesmos.

Paralelamente a esse processo de desenvolvimento da orientação espaço-temporal e do aperfeiçoamento das operações perceptivas, a criança desenvolve a percepção do desenho em três direções. Para as crianças menores, o desenho ainda é uma segunda realidade, porque objetos e pessoas desenhados parecem ter as mesmas propriedades dos reais. Conforme vai se desenvolvendo, elas aprendem que algumas propriedades dos objetos e pessoas reais passam para o desenho, outras não. Começam também a captar as relações entre desenho e realidade, mas é só “no fim da idade pré-escolar, que a criança compreende de maneira mais ou menos correta a perspectiva” (MUKHINA, 1996, p. 263). Neste sentido, uma conquista essencial ao desenvolvimento da percepção infantil é a

[...] interpretação dos desenhos com argumentos e das situações neles representadas [pois] influi a capacidade de percepção da criança e o argumento, ou seja, a maior ou menor complexidade da obra.

[...] A criança aperfeiçoa sua interpretação do argumento com base [nas suas experiências] e nos relatos do adulto [e de outras crianças] sobre o desenho. (MUKHINA, 1996, p. 263-264).

Compreendi com a teoria histórico-cultural que a criança aprende a perceber o mundo por intermédio do tato, da visão e da audição, de forma particular. Esses aprendizados constituem parte das possibilidades de desenvolvimento cultural da criança, a partir de uma educação intencional e orientada a uma ampla humanização na infância, formando uma base de conhecimentos característica da faixa etária entre três e seis anos.

Assim como no desenvolvimento da percepção (que de involuntária vai se tornando cada vez mais voluntária), a criança pequena ainda não domina operações específicas que lhe permitam se concentrar, manter algo na memória ou imaginar além dos limites da experiência imediata. Embora, ao longo dos seis primeiros anos de vida, essas qualidades humanas sejam predominantemente involuntárias, as novas exigências postas à criança e o lugar que ela passa a ocupar na sociedade ocasionam, no início da infância entre três e seis anos, uma

[...] virada [que] se dá quando os novos tipos de atividade da criança pré-escolar lhe colocam novas tarefas, como a de se concentrar em algo, lembrar e reproduzir algo, elaborar a idéia de um jogo, de um desenho etc. A criança resolve essas missões utilizando os métodos aprendidos do adulto. Só então a atenção, a memória e a imaginação adquirem um caráter voluntário e premeditado. (MUKHINA, 1996, p. 284).

No começo da infância entre três e seis anos, a criança percebe os objetos e ações até que o seu interesse se desvaneça e raramente se ocupa com algo por muito tempo. No entanto, ao longo dessa idade, as atividades vão se tornando mais complexas e a atenção se torna mais concentrada e estável, todavia o predomínio é o da atenção involuntária.

Embora a criança em idade pré-escolar comece a dominar a atenção voluntária, nessa idade o tipo de atenção predominante é a involuntária. Uma atividade monótona e pouco atraente impede a criança de se concentrar, enquanto no jogo ela se mantém concentrada durante bastante tempo. Essa característica da atenção do pré-escolar é uma das razões pelas quais, nessa idade, a aprendizagem não pode se basear em tarefas que exijam a atenção voluntária muito desperta. Para essa aprendizagem utilizam-se elementos lúdicos, atividades de tipo produtivo e a mudança freqüente de atividades, para que a atenção da criança se mantenha num nível aceitável. (MUKHINA, 1996, p. 286).

A atenção voluntária não surge como resultado de uma evolução da atenção involuntária, mas como produto das experiências infantis e do papel ativo e intencional da professora.

Conforme Mukhina (1996, p. 285, grifos da autora),

[A atenção voluntária] é motivada pelo adulto que insere a criança em novas atividades, orienta e organiza sua atenção. Para orientar a atenção da criança, o adulto lhe proporciona os meios que mais tarde servirão para ela mesma dirigir sua atenção de forma consciente.

[...]

Assim, portanto, a atenção voluntária se forma na idade pré-escolar, conectada à crescente importância da linguagem para regular a conduta da criança.

As atividades educativas, pautadas na participação ativa da criança, no seu interesse, na comunicação entre ela e o adulto, dão condições para a criança começar a dirigir sua atenção. Dessa maneira, num primeiro momento, o adulto dirige a atenção infantil para que, num momento posterior, a criança possa fazê-lo por si mesma.

Dois grupos de crianças estão juntos: um de seis anos e outro de quatro.

Segundo as professoras, isso acontece porque em dias de chuva não há lugar coberto para todas as turmas. A professora das crianças maiores conta a história "Branca de neve e os sete anões" e as crianças parecem atentas e envolvidas naquela situação.

Por interrupção da diretora, a professora aparentemente se desorienta e se perde quando é solicitada para a entrega de uma prestação de contas sobre a contribuição voluntária dos pais. Ela sai de perto das crianças e a turma se dispersa.

A professora das crianças menores insiste em continuar a contar a história. Não demora muito, ela pára de contar a história porque a maioria das crianças aparentemente não prestava atenção. Ato contínuo, ela organiza as crianças em fila para o momento do lanche que já está próximo.
(Situação 27, 05/11/2002, 22 crianças de seis anos e 15 de quatro anos).

Das vinte e uma sessões de observação realizadas, esta situação foi a única em que as crianças ouviram histórias. Não há previsão de momentos de contar e ouvir histórias na rotina diária das crianças observadas. É o que se percebe no quadro organizativo da rotina das turmas de três, quatro, cinco e seis anos (Cf. Anexos A, B, C e D).

Esses quadros organizativos destacam apenas o local que as crianças utilizarão em forma de rodízio, o que favorece o uso desses lugares para a proposição de tarefas relativas ao exercício motor da escrita, uma vez que o objetivo educativo da instituição parece se pautar na alfabetização das crianças desde que são bem pequenas – conforme busquei discutir mais profundamente no item 2.3. Com esse objetivo, outras atividades fundamentais como a música, os jogos de movimento, o contar e ouvir histórias, as ações lúdicas são secundarizadas.

Contar e ouvir histórias devem ser momentos integrantes da rotina educativa, como vivências significativas para o exercício de capacidades tais como a imaginação, as emoções, os sentimentos, a atenção, a percepção, a memória, a comunicação. Bissoli (2001), ao refletir sobre a importância da literatura infantil como mediadora do desenvolvimento amplo da inteligência e personalidade da criança, ressalta que o trabalho educativo intencional é condição necessária para ampliar a criação de hipóteses fantásticas, o enriquecimento da capacidade imaginativa, compreensiva

e criativa por meio do contar, ouvir e ler histórias. Neste sentido, a leitura, na instituição educacional na infância, deve ser parte da rotina, como possibilidade da criança atribuir sentidos aos textos e às figuras e, nesse processo, mobilizar capacidades humanizadoras, dentre elas a imaginação e as emoções – as quais estão profundamente relacionadas ao enriquecimento da personalidade infantil. Desse modo, quando a professora organiza de modo consciente momentos de leitura (que envolveria também as tentativas de leitura pelas crianças) e diversifica suas estratégias de contar histórias, ela dá oportunidade da criança enriquecer o seu modo de entender o mundo e de compreender suas próprias emoções e sentimentos.

No que toca ao desenvolvimento da imaginação, encontrei na teoria defendida nesta pesquisa proposições que nos ajudam a refletir sobre o papel da instituição na formação das premissas necessárias ao desenvolvimento da imaginação que surgem já na primeira infância (MUKHINA, 1996), a partir de todas as experiências vividas pela criança.

Por intermédio da atividade com objetos, do faz-de-conta, do ouvir histórias, a criança inicia o processo de desenvolvimento da imaginação. Desta ótica, a imaginação é uma qualidade humana que não é inata ao sujeito, mas apropriada e desenvolvida ao longo de seu processo de humanização.

A forma inicial de imaginação está ligada à memória, às impressões acumuladas pelo sujeito mediante os órgãos da percepção. Conforme evidenciam os estudos de Vigotskii (1987), essa primeira forma de imaginação é um tipo de atividade reprodutiva que está estritamente relacionada com a memória. Sua essência reside naquilo que o homem reproduz ou repete. No caso das crianças, elas resgatam dos seus conhecimentos acumulados normas de conduta aprendidas, trazendo à tona antigas impressões.

Para Mukhina (1996), as raízes da imaginação se encontram na função simbólica da consciência. Ao substituir alguns objetos por outros e por suas imagens e depois por palavras e números, a criança forma as bases para a imaginação. Essa formação prossegue quando ela substitui



objetos reais por aqueles imaginados e aprende a construir (desenhos, esculturas, textos e outros) por meio das imagens armazenadas. No início da idade entre três e seis anos, a imaginação está ligada às ações lúdicas: a criança considera que o objeto substituído e o objeto substituto têm que ter similaridades. Num processo contínuo de desenvolvimento, ela vai prescindindo dos suportes externos para imaginar, transportando para suas ações as imagens internalizadas.

O jogo, o desenho e a composição de jogos e de textos recebem as contribuições das primeiras formas de imaginação. Para as tarefas mais sofisticadas como o desenho, os textos, a construção, a criança utiliza sua memória. Por isso, a organização de espaços, tempos e materiais para as atividades produtivas (jogos de construção, modelagem, colagem, desenho) é essencial no processo em que ela desenvolve a imaginação. Mediante ela, a criança “aprende a construir e a materializar na construção uma determinada idéia” (MUKHINA, 1996, p. 295).

No desenvolvimento da imaginação, a linguagem tem uma influência decisiva, assim como motiva o processo de formação e reorganização de todas as qualidades humanas. Neste processo, a criança utiliza a linguagem para explicar e alcançar o seu objetivo. Por exemplo, quando ela está desenhando e coordenando suas ações por meio da linguagem: “eu vou desenhar um barco”; “nesse barco, estou eu e minhas colegas...”.

Diferentemente dos adultos, a criança dá livre vazão a sua fantasia, mas sua fantasia não é tão rica quanto pode ser a de um adulto, considerando sua experiência de vida e os conhecimentos aprendidos nesse decorrer. Enquanto os adultos têm uma imaginação voluntária, a infantil é involuntária e a criança a emprega no que a impressiona.

Vigotskii (1987) explicita que a primeira forma da imaginação, por meio da qual o sujeito imagina apoiado nas suas impressões e percepções acumuladas, reproduzidas a partir dos processos de memória, surge graças à grande plasticidade cerebral para receber impressões e armazená-las. No entanto, a atividade reprodutiva não é a única forma de imaginar: esta não se limita a reproduzir dados ou impressões apreendidos.



Para o autor, no processo de desenvolvimento da imaginação surge a atividade criadora por intermédio da qual o sujeito cria novas imagens, novas ações. Nesse sentido, o cérebro humano não se limita a reproduzir, mas, mediante elementos de experiências passadas, ele passa a criar e re-elaborar novas formas e possibilidades de objetos materiais ou não. A atividade criadora do homem é precisamente aquela que possibilita uma projeção ao futuro e se torna, por isso, capacidade de criar e modificar o presente.

O surgimento da capacidade criadora humana e o seu fomento na infância são questões fundamentais para a reflexão pedagógica, de modo particular quando entendemos que as premissas da imaginação movem o desenvolvimento geral da criança.

Na infância, os processos criadores se manifestam nos jogos que são a mais autêntica e verdadeira produção criativa da criança. Por intermédio dos jogos, ela não se limita a reproduzir, mas a re-elaborar, por meio do sentido que atribui ao que realiza no faz-de-conta ou quando constrói (montando brinquedos, desenhando, modelando), passando, então, a criar.

Em sentido amplo, a atividade criadora é a criação de algo novo, que pode ser tanto reflexo de algum objeto do mundo exterior quanto construções do cérebro na forma de sentimentos especificamente humanos. Ela é uma atividade própria do homem. Uma conquista do gênero humano. Portanto, a gênese desta capacidade está, na perspectiva histórico-cultural, na própria realidade social e na atividade desenvolvida pelos homens (VIGOTSKII, 1987).

Vigotskii (1987) afirma que a primeira forma de vinculação entre fantasia e realidade compõe-se de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do sujeito. As fantasias são re-elaboraões a partir da imaginação, constituídas mediante materiais tomados do mundo real. A atividade criadora da imaginação encontra-se, assim, em relação direta com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelo homem. Nesta perspectiva, quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe a imaginação.



Do ponto de vista pedagógico, é essencial que a criança amplie e enriqueça sua experiência de forma intencional e sistematizada. É relevante ressaltar, desse modo, que a instituição educacional dedicada à infância tem a função precípua de fazer avançar o desenvolvimento infantil, criando novas necessidades de conhecimento e de expressão na criança, especificamente ao lhe dar condições de vivenciar experiências promotoras da sua atividade produtiva e criadora.

Outra forma de vinculação entre a fantasia e a realidade é o produto da imaginação. A imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do sujeito, quando o mesmo é capaz de imaginar não só sobre o que já viu, mas a partir de relatos e descrições. O homem não está encerrado no círculo de sua própria experiência, pois ele pode ampliá-la usando a imaginação (VIGOTSKII, 1987).

A terceira forma de vinculação entre fantasia e realidade é o elo emocional (VIGOTSKII, 1987). Por um lado, o sentimento e a emoção tendem a se manifestar em imagens – como se a emoção pudesse eleger impressões, idéias, imagens congruentes com o estado de ânimo que domina um sujeito num determinado momento (os homens aprenderam a manifestar seu estado de ânimo mediante expressões externas e a exprimir em imagens da fantasia os próprios sentimentos). Por outro, as imagens da fantasia servem como linguagem interior aos sentimentos humanos, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de maneira que respondam a um ou outro estado de ânimo e não à lógica exterior das imagens. Assim, a fantasia e os sentimentos se influenciam reciprocamente. Desta forma, todos os sentimentos que provocam a fantasia são reais, efetivamente vividos por quem os experimenta.

A quarta forma de relação entre fantasia e realidade é a própria cristalização ou objetivação da fantasia. Ela surge como produto da imaginação. Na fantasia, é um objeto (material ou não) que pode representar algo completamente novo, que não existe na experiência do homem, nem apresenta qualquer semelhança com nenhum objeto real, porém, ao receber forma nova, uma nova encarnação material, essa imagem cristalizada passa a existir realmente no mundo e a influir sobre os

demais objetos e sobre as vivências humanas. Essas materializações trazem em si uma força ativa completamente nova capaz de modificar a realidade, encerrando, desse modo, o círculo da atividade criadora da imaginação humana (VIGOTSKII, 1987).

Assim, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, a imaginação é uma qualidade humana complexa formada num processo gradual e ascendente, das formas elementares e involuntárias àquelas mais complexas e voluntárias. Em cada fase desse desenvolvimento, ela adquire sua própria expressão e, em cada período da infância, corresponde a uma forma de criação. Sendo assim, os aspectos intelectual e emocional são igualmente necessários para o ato criador, encerrando, num e no outro, elementos inseparáveis e indicando, em diferentes momentos, o predomínio de um sobre o outro.

Vigotskii (1987) entende que os primeiros pontos de apoio para a criação são resultantes dos aprendizados da criança, das suas percepções visuais e auditivas. Sob estes aprendizados se constrói sua fantasia. A partir deles, surge um processo complexo de re-elaboração desses materiais mediante diferentes formas de expressão. Suas partes fundamentais são a dissociação e a associação das impressões percebidas, uma vez que a impressão recebida constitui um todo complexo composto de múltiplas partes isoladas.

A dissociação se caracteriza pela separação das partes que constituem as impressões recebidas, na comparação de uma com as outras: nesse processo, algumas se conservam na memória e outras são esquecidas. Conseqüentemente, esse processo é uma condição necessária para o faz-de-conta, uma vez que para agrupar os diversos elementos da impressão recebida o sujeito deve, antes de tudo, romper com a vinculação natural dos elementos tais como foram percebidos. Saber extrair dados isolados de um conjunto tem uma importância fundamental no trabalho criador do homem.

As impressões externas não se amontoam imóveis no nosso cérebro, mas se constituem como processos móveis, trocas, deformações e re-elaborações. Na infância, por exemplo, quando a

criança exagera em diversas experiências, ela mostra como seus sentimentos têm influência sobre o modo como recebe as impressões externas.

Já a associação se relaciona às diferentes formas de um agrupamento, desde as que são puramente subjetivas à composição de objetivos científicos. Deste ponto de vista, o trabalho prévio da imaginação se caracteriza pela combinação de imagens isoladas ajustadas a um sistema, constituindo um quadro complexo. Neste sentido, a atividade imaginativa criadora se efetiva somente quando a imaginação cristaliza-se em imagens externas.

Para Vigotskii (1987), a base de toda a atividade criadora são as necessidades, desejos, motivações e impulsos humanos. A existência da necessidade e dos desejos põe em movimento o processo imaginativo, revivendo as impressões apreendidas, formando um vasto material para funcionamento da imaginação. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da imaginação depende da experiência, das necessidades e dos interesses humanos. Isso significa que a atividade da imaginação criadora é complexa e movida por uma série de fatores. Por isso, ela não pode ser idêntica na criança e no adulto já que o processo imaginativo apresenta aspectos distintos nos diversos momentos da vida humana.

Em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criadora atua de modo particular, de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra a criança. Desta forma, a imaginação na infância depende da experiência acumulada do sujeito, do meio e suas influências, dos interesses que são distintos do adulto.

As semelhanças entre as formas de imaginação da criança e do adulto se referem ao conjunto de dados da realidade que a motivam e à raiz emocional que a elas está relacionada. Num sentido psicológico, a criação consiste em fazer algo novo, por isso, é possível concluir que todas as pessoas podem criar em menor ou maior grau e que a criação é uma característica permanente do desenvolvimento infantil.



Pelo que apresentado sobre o desenvolvimento da imaginação, concluo que sua formação está intimamente relacionada ao emocional humano, constituindo-se como apropriação oriunda das emoções vivenciadas e das experiências que estimulem nossa capacidade fantástica e criadora. Nesta perspectiva, se considerarmos que as formas iniciais da imaginação surgem já nos primeiros anos de vida, é possível atribuir um valor inquestionável aos aprendizados infantis nesse processo de desenvolvimento, essencialmente aqueles dirigidos de maneira intencional. Destaco, pois, o papel essencial da instituição educacional na infância em permitir que as crianças tenham condições de se apropriar dessa capacidade humanizadora, a partir das experiências pedagógicas que propõe diariamente.

Após o lanche, as crianças de duas turmas vão para o caramanchão cantar músicas. Segundo as duas professoras que as acompanham essa tarefa se realiza porque não há outra coisa para se fazer.

Lá, uma delas resgata algumas cantigas, enquanto a outra roda no mimeógrafo um exercício.

As crianças maiores ficam olhando sua professora multiplicar exercícios para elas, as menores cantam.

Terminada a tarefa de mimeografar, a professora tenta cantar com as crianças maiores "O cravo e a rosa". Nenhuma criança mostra que se lembra da cantiga. A professora pede para as crianças recordarem:

- "Tentem se lembrar... pensem melhor".

Enquanto os grupos se encaminham para a sala, menina pronuncia alguns versos da cantiga. A professora abraça-a e comenta:

- "Parabéns, pelo menos uma lembrou..."

Outra criança canta a cantiga inteira e também é elogiada pela professora.

As duas turmas ocupam a mesma sala. Nela, há carteiras em grupos de cinco ou seis para as crianças maiores e, individualmente, para as pequenas.

As crianças maiores fazem exercícios relativos à cantiga "O cravo e a rosa", recordando-a, escrevendo-a e ilustrando-a. As menores continuam a recordar cantigas com a professora delas. (Situação 28, 05/11/2002, 15 crianças de três anos e 22 de seis).

A situação descrita revela que a cantiga é utilizada como um pretexto para resolver exercícios relativos à escrita. Neste caso, cantar não é uma forma de expressão e de envolvimento perceptivo, mas vincula-se ao exercício de perguntas e respostas proposto pela professora. Assim proposta, a música é mais um exercício a ser executado no tempo em que as crianças estão em sala e a leitura serve para decodificar palavras.

A professora novamente é executora de tarefas programadas, sendo também ela, junto com as crianças, passiva na experiência observada. Ela entrega as cópias da cantiga para as crianças

e faz algumas perguntas sobre o texto, sobre as quais apenas duas crianças se manifestam. Em seguida, sem considerar a aparente falta de sentido da tarefa para a maioria das crianças, ela escreve as respostas das questões na lousa. As crianças, então, mais uma vez, assumem atitudes de espectadoras, aguardando-a terminar as respostas para que possam copiá-las. Algumas crianças indicam, pelas perguntas feitas aos colegas, que não sabem onde registrar o que está escrito na lousa. A professora parece não se incomodar com isso. Ela comenta com as crianças que o exercício é simples: “é só copiar da lousa”.

Mais uma vez, as crianças esperam pelas indicações da professora sobre o que fazer, como, quando e onde, tornando-se testemunhas da tarefa proposta em sala. O modo como a cantiga é proposta não permite que as crianças se portem como leitoras iniciantes que se aproximam e tentam compreender a mensagem do texto e tampouco a tarefa de escrita motiva nelas o desejo de se expressarem. Na verdade, a situação educativa analisada aponta para o exercício motor da escrita – baseada na cópia – e para a ocupação do tempo em que as crianças permanecem na instituição.

No que se refere às crianças menores que estão na mesma sala que as maiores, cabe a elas recordarem e cantarem diferentes cantigas, embora não se mostrem envolvidas na experiência: algumas conversam entre si, outras olham para fora. A atitude da professora contribui para o desinteresse delas: ela canta as músicas e espera que as crianças repitam, sem envolvê-las na experiência. Embora as crianças e a professora estejam juntas, a vivência não é colaborativa, não é um trabalho que inspire a participação e envolvimento pessoal e afetivo de todos os presentes.

Assim, de acordo com a teoria histórico-cultural, o “conteúdo” da aprendizagem entre três e seis é caracterizado pelas experiências mais variadas, entre elas o desenho, a percepção da realidade (de pessoas, de objetos, de fenômenos da natureza), os jogos de construção e de faz-de-conta, a música, a poesia, as brincadeiras de movimento, as relações de comunicação verbal e escrita. Todas elas impulsionam a formação de um “**sistema** de conhecimentos que [permite à criança] compreender as principais relações entre os fenômenos que constituem a realidade” (MUKHINA, 1996,

p. 180, grifo da autora). A internalização de conhecimentos nessas atividades é essencial para que a criança se aproprie de novas necessidades cognoscitivas, a partir das quais poderá se expressar por meio de uma nova atividade.

No processo em que a criança se envolve nas situações educativas assumindo-se como sujeito ativo, ela pode responder às suas necessidades de conhecimento e se apropriar de novos interesses cognitivos. Dessa forma, é fundamental que a instituição apresente e desenvolva tarefas educativas considerando os interesses infantis com a intenção de ampliar a sua curiosidade e o seu desejo de conhecer. Para cumprir esta função, a instituição deve considerar a criança como protagonista das situações pedagógicas, garantindo que se expresse e engaje em experiências plenas de significado. Com esse propósito, a professora também assume um papel ativo ao mediar e enriquecer de modo intencional e consciente as experiências educativas diárias.

Pelo discutido, todos os aprendizados conquistados na idade entre três e seis anos (a função simbólica da consciência, a autonomia e iniciativa infantis, as premissas da imaginação, as formas voluntárias de memória, percepção e atenção, por exemplo) motivam o surgimento das premissas necessárias às tarefas escolares e de trabalho.

Segundo a teoria histórico-cultural, surge, a partir destes aprendizados, um nível de consciência do cumprimento de certas ações e atitudes. Para Mukhina (1996, p. 178, grifos da autora), essa consciência se relaciona **“à característica essencial da aprendizagem é ter por objetivo adquirir novos conhecimentos e hábitos e não alcançar um resultado externo”** (MUKHINA, 1996, p.178, grifos da autora). Nesta perspectiva, os novos interesses nascidos nos processos de atividade na infância entre três e seis anos motivam atitudes cada vez mais voluntárias no que se refere a se concentrar para discutir um assunto determinado, a permanecer num tempo e num espaço para aprender novos conhecimentos, entre outras. Todas essas atitudes provocam o aperfeiçoamento da atividade de estudo, própria da idade escolar.



A educação intencional na infância pode contribuir, nesta perspectiva, para que, ao final da idade entre três e seis anos, a criança se aproprie de interesses de conhecimento referentes ao aperfeiçoamento do desenho, por exemplo. No desenho, ela utiliza os traços cada vez mais sofisticados para representar, tendo mais atenção para realizá-los. Desta maneira, “suas ações ganham caráter de aprendizagem” (MUKHINA, 1996, p.179).

Em grande medida, as atividades colaborativas propiciam aprendizados essenciais para o desenvolvimento das bases necessárias ao estudo, sobretudo no que se refere à curiosidade e ao interesse pelo que é novo. Esses aprendizados são fundamentais no processo de humanização na infância, uma vez tais aprendizados motivam o interesse estável pela apropriação de novos conhecimentos, considerado, pela teoria, a premissa necessária à atividade de estudo, própria da idade escolar. Conforme Vigotski e seus colaboradores afirmam, a atividade de estudo possibilitará a descoberta de coisas novas sobre o mundo e a manutenção do desejo de conhecer (MUKHINA, 1996).

Em síntese, neste item, pude perceber que as crianças e as professoras não assumem papéis ativos no processo educativo observado. Se, por um lado, as crianças buscaram se envolver em situações lúdicas e em atividades produtivas, por outro, as professoras mostraram-se como executoras de tarefas, as quais pareciam sem sentido para elas e para as crianças. É possível inferir, assim, que o papel mediador intencional docente não direcionava a prática pedagógica observada. Nas situações analisadas, as professoras agiam como facilitadoras na execução dos exercícios propostos, nos momentos em que faziam as tarefas pelas crianças e como controladoras nos momentos em que cuidavam para as crianças não se sujarem ou se molharem. Provavelmente porque desconhecem a importância das mediações entre a criança e a cultura, pautadas em relações conscientes com seu próprio fazer, as professoras não “escutam” as necessidades e os desejos de conhecimento das crianças pequenas. Tampouco procuram ampliar o acesso das crianças à cultura por meio de atividades diversificadas.



Com essa atitude, elas não tornam o ambiente institucional observado como lugar pensado para a expressão e atividade infantil, mas como espaço planejado pelos adultos com a intenção de melhor ter controle sobre as ações das crianças para, desse modo, cumprir as tarefas organizadas e ocupar o tempo delas e o das crianças enquanto estão na instituição.

Isto implica que a proposição de atividades diversificadas que contemplem as artes (músicas, cantigas, pintura, modelagem, desenho, recortes, colagens), os contatos com a natureza, os jogos e brincadeiras, as relações de comunicação e de envolvimento afetivo, não é um dos objetivos educativos – os quais poderiam garantir os direitos infantis à brincadeira, ao afeto, ao querer e não querer, ao conhecimento, às escolhas, às opiniões. Desta forma, a organização das vivências educativas revela a preocupação com os treinos de leitura e de escrita, desconsiderando a função central das atividades construtivas, plásticas e de movimento na formação cultural das crianças.

A partir das contribuições da teoria histórico-cultural, é possível atribuir um novo sentido a essas atividades na prática educativa. Desse novo sentido, destaco alguns **indicadores pedagógicos** para um trabalho elaborado de forma consciente na educação infantil.

Primeiramente, a instituição dedicada à infância pode se tornar lugar de atividade e expressão infantil, mediante um trabalho docente intencional e dirigido a ampliar as formas de acesso da criança à cultura. Com esta perspectiva, o trabalho pedagógico fundamentar-se-á na observação, na “escuta” e no enriquecimento dos desejos de conhecer das crianças para constituir estratégias de ensino que garantam a satisfação e a criação de novas necessidades de conhecimento e desenvolvimento na infância. Isso é possível quando a professora assume sua função de mediadora no processo educativo e a criança assume uma atitude ativa nas experiências pedagógicas.

O modo como as situações educativas são conduzidas e vivenciadas na instituição pode ampliar os interesses e as hipóteses manifestas pelas crianças, as idéias que elas expressam, com intervenção consciente da professora que observa, reflete e dá condições para que as experimentações infantis aconteçam e se enriqueçam.



Um modo de manifestar sua intencionalidade é planejar as situações educativas de modo que os conhecimentos que as crianças possuem, seus desejos, direitos e possibilidades de aprendizagem sejam base para a proposta pedagógica. Para Vigotskii (1988), o planejamento educativo se baseia nos conhecimentos reais das crianças e incide nas zonas de desenvolvimento em vias de acontecer buscando motivar a formação cultural na infância. No processo em que atua na zona de desenvolvimento próximo, cria novas necessidades de conhecimento. Isto implica que será por meio das experiências individuais e coletivas construídas dentro e fora da instituição educacional na infância que a criança pequena poderá constituir hipóteses, rever idéias, experimentar, tatear e, nesse processo, tem a possibilidade de aprender conhecimentos motivadores de saltos qualitativos no seu desenvolvimento cultural. Com a intenção de oportunizar essas experiências, na instituição educacional, a professora organiza o tempo, o espaço educativo e as relações para ampliar o leque de atividades da criança.

Assim, pois, todos os espaços da instituição deverão estar conectados com o objetivo de serem lugares de comunicação e atividade da criança, portanto, dos aprendizados delas decorrentes. O parque torna-se, então, espaço privilegiado das brincadeiras infantis, dos jogos de movimentos coletivos e individuais, das atividades de construção, dos relacionamentos comunicativos, das vivências emocionais provocadoras do uso da imaginação, da atenção, da percepção, entre outras qualidades especificamente humanas. Freire (1995, p. 23-24) contribui para pensarmos os diferentes espaços da instituição dedicada à infância como propulsores da atividade infantil e da mediação da professora:

é importante ressaltar que o 'parque' não é um tempo de recreio isolado da dinâmica do trabalho, sem atuação do professor. Na verdade o 'parque' nos oferece, pela sua riqueza de variedade de interesses, pela heterogeneidade de idades, uma diversificada observação para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas com e pelas crianças.

Tendo em conta tudo isto, estamos desenvolvendo no 'parque' algumas atividades, a partir de interesses, de alguns grupos, que chegam a interessar às demais crianças da escola [...].

Nesta perspectiva, a atenção da professora ao diálogo e à atividade infantil pode ser elemento direcionador do trabalho pedagógico e de intervenção intencional.

Com base nesses fundamentos, o parque pode se tornar um espaço privilegiado para a expressão das crianças ao envolver cada uma delas em grandes ou pequenos grupos de trabalho. Sob este ponto de vista, o papel de mediador do adulto pode ser tanto direto quanto indireto. Pode ser mediação direta quando a professora ouve e amplia conversas, questionamentos e ações das crianças. Indireta quando ela organiza e propicia situações de atividade infantis, dando acesso aos materiais e a espaços que permitam os jogos, brincadeiras e outras atividades das crianças. Esse processo interventor pode garantir o trabalho conjunto, os relacionamentos emocionais, a colaboração, a atividade dos sujeitos que aprendem. Esse olhar mais atento à função da professora na educação infantil advém da compreensão que a geração adulta, na figura da educadora, mediatiza as relações sociais nas quais a criança constitui-se como ser humano.

A partir deste entendimento, a professora age, reflete e avalia constantemente suas ações e atitudes no processo em que educa a personalidade e a inteligência das crianças pequenas. A mediação da professora nas situações sociais estabelecidas na instituição educacional na infância evidencia sua atitude como ouvinte e como sujeito que enriquece os envolvimento entre as crianças e delas com os adultos que as circundam. Para Gariboldi (2003, p. 85),

a estratégia de dar atenção às propostas de cada um e de envolver os outros nessas propostas é unida à capacidade da professora de dar estímulos para o 'enriquecimento' da proposta, sabendo, ainda, renunciar às próprias idéias em questão [...] aprovar as crianças nas suas iniciativas com diversos tipos de falas, falas que também induzem freqüentemente o grupo a dar atenção a cada colega, aceitando a sua contribuição. Desse modo fundamenta-se tanto uma motivação de grupo como uma motivação individual no desenvolvimento da atividade.

É necessário destacar também que as condições concretas de uma educação voltada ao enriquecimento da inteligência e da personalidade na infância envolvem a organização bem-pensada do espaço, do tempo da criança, dos materiais no ambiente institucional. Um lugar planejado para as atitudes autônomas e criadoras das crianças amplia suas formas de pensar, de imaginar, de memorizar, de se comunicar oralmente, de se expressar, de agir em diferentes atividades e de interagir

com os outros e, por isso, oferece materiais diversos naturais ou recicláveis para enriquecer a atividade das crianças.

O modo e o tom de falar, a atenção, o carinho, a comunicação afetiva da professora nas diferentes situações educativas incentivam modos de agir e atitudes positivas nas crianças, uma vez que a relação emocional entre o adulto e a criança pode fortalecer a auto-estima infantil.

Com efeito, as possibilidades de expressão da criança são garantidas nos processos de atividade da criança nas experiências em que ela se percebe como sujeito capaz de compartilhar e ampliar conhecimentos. Deste ponto de vista, o parque e todos os outros espaços da instituição se tornam lugares de experiência nas atividades de jogar, brincar, comunicar, se movimentar, conhecer as coisas da natureza, relacionar com outros homens. Freire (1995) assim se expressa sobre a riqueza das vivências a serem experimentadas nos diferentes espaços da instituição educativa, mas especificamente quando se refere ao papel observador da professora quando está com as crianças no parque:

voltando à sala relembrei o que vi no parque, dei uma folha de papel bastante comprida, e pedi para irem mostrando o que tínhamos visto na areia. Isto porque penso que é importante que as crianças documentem concretamente, e no caso, através do desenho, suas experiências, suas vivências, seu trabalho. Este é um dado que o professor sempre desenvolveu para que elas próprias se organizassem. E assim surgiu 'nosso gigante': cada criança desenhou uma parte do gigante. (FREIRE, 1995, p. 50).

A autora confirma o papel essencial de uma pedagogia da escuta na instituição de educação infantil ao afirmar que "vale a pena abrir um parêntese aqui para falar da importância das descobertas das crianças. É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento" (FREIRE, 1995, p. 45).

A partir desses pressupostos, a instituição de educação infantil deve integrar, como elementos constitutivos de sua natureza e função, a atividade colaborativa, o trabalho solidário e cooperativo, as atitudes de iniciativa e de responsabilidade compartilhados entre adultos e crianças. Neste sentido, precisa se caracterizar como lugar pensado para a aprendizagem propulsora de

desenvolvimento, como espaço onde os adultos medeiam as relações educativas, promovendo as atividades das crianças.

No próximo item, reflito sobre o momento de saída com o objetivo de discutir as oportunidades que as crianças têm de se comunicarem e se relacionarem no tempo que antecede a saída delas da instituição.

2.5 A saída

Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis; devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais, e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes. (MALAGUZZI, 1999, p. 80).

Nas reflexões anteriores, tentei atribuir um sentido às situações observadas na prática educativa à luz de proposições consideradas essenciais para repensar a educação infantil, o papel da criança e sua atividade e a função da professora. Para isso, analisei as experiências de chegada e de verificação de presenças, as vivências nos espaços internos e externos da instituição educacional.

Neste item, discuto especificamente vivências referentes aos momentos que as crianças se preparam para deixar a instituição, encontrando seus pais ou responsáveis. Faço isso para refletir sobre como esses momentos contribuem para a comunicação da criança e fortalecimento da imagem que tem de si mesma, bem como para discutir sobre como a instituição pode estar aberta para um diálogo com as famílias no momento em que a criança vai para casa.

Cerca de vinte minutos antes da chegada dos pais, mães ou responsáveis, as crianças se preparam para a saída.

A professora pede a elas que peguem suas mochilas e se organizem em fila.

Feito isso, ela fica perto das crianças, repreendendo-as para exigir o silêncio, enquanto os pais não chegam.

Quando eles chegam, algumas crianças beijam a professora, algumas dizem tchau e outras apenas correm para junto de seus pais ou responsáveis e vão embora. (Situação 29, 19/11/2003, 25 crianças de três anos).

Também o momento de preparação para saída se pauta em relações de dominação e de poder dos adultos sobre as crianças. A formação de filas e a atitude de vigilância da professora refletem esse tipo de relação educativa, tal como a exigência do silêncio e da disciplina. As crianças vivenciam mais uma vez a atitude de espera dentro da instituição, gastando a maior parte do tempo no ambiente institucional a esperar pelo comando do adulto para fazer alguma coisa ou pelo tempo passar. Fica evidente, pois, que as atitudes e ações infantis se embasam na experiência de “espera”, configurando a atitude espectadora das crianças, inclusive no momento de preparação para a saída que culmina na chegada dos pais.

Pude verificar que, nesta situação de preparação para a saída das crianças da instituição, a linguagem da professora, também, se resume nas palavras de repreensão ou de ordenamento: “fique quieta”; “não saia da fila”; “sente-se”. Da maneira como a professora fala com as crianças, ela não dá possibilidade de se estabelecer relações de comunicação entre adultos e crianças e destas com seus pares. Diante desse quadro, não pude perceber a professora concebendo-se e assumindo-se como quem enriquece, amplia e mantém a conversação entre as crianças, tornando-se mediadora nas situações dialógicas, por meio das quais é possível a participação ativa de cada membro da turma.

Conforme destaca Gariboldi (2003, p. 84), na instituição educacional, a professora pode dar atenção à proposta de cada criança convidando-as para novas participações no uso de estratégias pedagógicas que envolvem a comunicação e a gestão dos diálogos possíveis nesses momentos. Quando se trata de mediar de modo intencional a participação de cada uma das crianças, a professora formula perguntas inicialmente dirigidas ao grupo e depois a cada criança, assim como frases que tenham a intenção de recapitular as propostas expressas pelas crianças. Além disso, ela pode elaborar

[...] falas de ligação e mediação entre cada criança e o grupo no seu total [...], falas de ligação entre uma criança e outra, pedindo opiniões a cada criança, sobre uma proposta específica [por exemplo, quando se trata de avaliar as ações educativas

de um dia de trabalho], falas de [...] integração das propostas comuns, realizadas retomando e recapitulando as idéias expressas em diversos momentos por várias crianças [...], falas de "enriquecimento" de uma proposta, sugerindo, para a realização de uma idéia, a utilização de um material específico. (GARIBOLDI, 2003, p. 84).

É fundamental, desse ponto de vista, que a professora aja como interventor intencional nas diferentes situações concretizadas na instituição dedicada à infância, quando considera necessário. No que toca aos momentos que antecedem à saída das crianças, a professora pode optar por reunir o grupo para mais uma roda de conversa, envolvendo todas as crianças, estimulando-as a opinarem, a trocar idéias, a reverem os acontecimentos educativos. Neste sentido, as atitudes de comunicação que visam a ampliar as possibilidades de conversa, de reflexão conjunta, de proximidade e de auto-avaliação das crianças são imprescindíveis no ambiente institucional. Para que haja esses momentos, a professora precisa considerar o papel dos relacionamentos e das conversas como propícios para o desenvolvimento integral da criança e, ainda, compreender que, na educação infantil intencional, há valorização das atividades do grupo, se recupera as situações vivenciadas para promover a consciência coletiva e a individual.

Conforme Leontiev (1988), Mukhina (1996) e Becchi e Bondioli (2003), organizar os momentos da rotina diária na instituição educativa na infância exige uma revisão constante dos papéis que assumem as crianças e os adultos em cada desses momentos. Do momento de acolhimento à saída, é essencial a organização de situações promotoras da expressão das crianças de maneiras variadas e enriquecedoras do uso de capacidades psíquicas na experiência concretizada. Com este entendimento, o momento de saída deve ser organizado para que a criança se sinta pertencente a um grupo coeso e harmônico e, sobretudo, para que ela se engaje no processo de realização e avaliação de suas atividades.

Em relação aos pais, a situação aponta que não há espaço para sua participação em momento algum da rotina diária na instituição educativa. A chegada dos pais ou responsáveis ao final do dia revela somente a "entrega" da criança, sem diálogos e aproximações. Muitas vezes, eles nem

chegam perto de onde está a professora de seus filhos, tampouco, as professoras se aproximam ou parecem desejar uma aproximação desses pais. Fica evidente, então, mais um momento de relacionamentos descaracterizados de sentido no que toca à interação entre a família e a instituição.

As crianças guardam seus materiais, se preparando para a saída. A professora pede a elas que se sentem no chão, próximo à porta, formando uma fila de meninos e outra de meninas.

Enquanto as crianças se agrupam, algumas conversam entre si e outras insistem em provocar os colegas e permanecerem em pé. A professora guarda seus materiais, solicitando, em alguns momentos, que as crianças façam silêncio.

Essa situação perdura aproximadamente quinze minutos. Como não há o que fazer, a não ser permanecer em silêncio e sentadas, as crianças indicam inquietação: algumas olham para fora e tentam permanecer em silêncio, outras continuam a conversar ou a incomodar seus pares.

Na sequência, professoras e crianças saem da sala e se dirigem para o lugar que os pais vêm apanhá-las. (Situação 30, 21/10/2002, 31 crianças de seis anos).

As crianças vivenciam, em boa parte do tempo em que permanecem na instituição, situações de espera. Como percebi, elas experimentam essas situações desde o momento em que chegam à instituição. Esperam, também, as ordens para começar alguma tarefa e, como é possível notar, na situação analisada, esperam – em fila e em silêncio – enquanto não dá a hora de seus pais chegarem. Nestes momentos de espera, as crianças revelam sua insatisfação por não terem o que fazer: algumas provocam seus pares, outras tentam se aproximar da professora que se distancia delas, outras ainda conversam escondido da professora.

É possível notar, também, nesta situação, que as crianças permanecem em fila – o que pude verificar em boa parte das experiências educativas observadas, especificamente nas situações analisadas de nº. 12, 15, 17, 18, 19, 27, 28, 30. Esse exercício de manutenção da ordem e da disciplina expressa a impessoalidade da organização nos atos pedagógicos envolvendo a obediência, a ordem, a subserviência (FOUCAULT, 1989), e, neste sentido, educando a passividade e a atitude espectadora das crianças.

Com esse modo de gerir a situação de preparação para a saída, a professora revela desconhecimento de que é fundamental avaliar junto com as crianças as experiências vividas na instituição. Não se vê, assim, momentos de avaliação coletiva como propícios para a motivação de



atitudes de auto-avaliação e de consciência sobre os próprios atos e atitudes. De acordo com a teoria histórico-cultural, a criança começa a controlar de modo consciente sua conduta a partir dos aprendizados que envolvem:

- a subordinação de suas ações a cada nova situação;
- o controle da atitude, da percepção, da memória e do pensamento;
- a apropriação da percepção voluntária (controle do olhar);
- a capacidade de manter um objetivo e de persistir para alcançá-lo;
- a possibilidade de controle de conduta (aprendizagem de ações de novo tipo, cujos objetivos e motivos não são coincidentes).

Sob esta perspectiva, Mukhina (1996) afirma que é fundamental compreender a relevância das situações educativas que exigem da criança atitudes que superem o caráter impulsivo de suas ações, utilizando os momentos de comunicação como orientador de condutas voluntárias, no processo em que se desenvolvem as ações voluntárias, ou seja, a vontade. Neste sentido, a faixa etária entre três e seis anos é propícia para que as instruções verbais do adulto possam, num primeiro momento, orientar as atitudes e ações infantis, para que, em momentos posteriores, as crianças sejam capazes de realizar, cada vez mais, esforços voluntários.

Dos três aos seis anos, existem momentos sensíveis ao desenvolvimento de níveis de perseverança (persistência para alcançar um objetivo), de tomadas decisões racionais, de planejamento de ações no nível mental. Nestes anos, surgem e se desenvolvem as denominadas atividades voluntárias, embora sua aplicação e peso na conduta ainda sejam limitados. Aperfeiçoam-se as ações voluntárias e o seu peso na conduta infantil, o que revela um desenvolvimento da vontade relacionado de forma intrínseca com as mudanças das motivações na conduta e, sobretudo, com o crescente papel regulador da linguagem no cumprimento das ações.

Tendo esses conhecimentos a guiar o fazer pedagógico, a rotina institucional envolve momentos de atividade conjuntas que concretizam a posição ativa de adultos e crianças. Tais



momentos devem abranger de alguma maneira a participação da criança no planejamento, na organização e na avaliação das experiências educativas na instituição.

Em síntese, as situações que foram objeto da análise neste item indicam que os momentos de saída são caracterizados como momentos de espera e de atitudes espreadoras das crianças, sem que haja da parte da professora uma ação pedagógica intencional e consciente das regularidades inerentes ao desenvolvimento cultural na infância. Não foi possível percebê-los como vivências de relacionamento e de comunicação das crianças entre si e delas com a professora, uma vez que ela parece desconhecer o seu papel essencial junto às crianças como mediadora das ações e atitudes infantis. A professora fala por monólogos e age como repressora dos comportamentos indesejáveis, sem refleti-los com as crianças para que elas aprendam pela experiência avaliativa as condutas desejáveis ou não.

Na teoria histórico-cultural encontrei **indicadores pedagógicos** que fundamentam a organização intencional de todos os momentos da rotina na instituição educativa, entre eles, o momento que antecede a saída das crianças. Se assumirmos que a criança aprende a ser o que ela é a partir dos aprendizados que realiza, as vivências colaborativas podem promover a atividade da criança e a mobilização de ações cada vez mais voluntárias, o que se caracteriza como um salto qualitativo no pleno desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância. Concebida como sujeito ativo e competente, a criança pode, diariamente, contribuir com seus conhecimentos, suas sugestões e seu modo de refletir sobre as experiências que vivencia e, nesse processo, pode se apropriar de capacidades psíquicas humanizadoras.

Com este entendimento, o momento que antecipa a saída do espaço institucional deve ser constituído para expressão e para a atividade da criança, sob a mediação da professora. Tal mediação poderá ser manifestada na organização de momento para a avaliação coletiva e individual das aprendizagens que foram realizadas ao longo de um dia com o propósito de que haja participação e expressão de todos os envolvidos na situação pedagógica. Sob esta visão, a vivência da saída pode se

tornar ocasião em que o grupo retoma as regras estabelecidas conjuntamente, experimentando o sentimento de pertencimento, de cumplicidade e de união dos seus membros.

Assumir que todos os momentos da rotina são essenciais no processo de formação da inteligência e da personalidade infantis, exige da professora uma constante re-visão dos pressupostos que orientam o seu fazer pedagógico. Exige que a professora e seus pares e ela e as crianças possam construir o perfil de cada um, a partir de uma teoria que possa dar um novo sentido à prática e à atuação dos seus sujeitos. Ressalto, portanto, a necessária formação continuada da professora no mesmo processo em que ela cria mediações entre a criança e a cultura, uma vez que o saber pedagógico se constrói na e da prática à luz da teoria. E este processo exige tempo para pensar, para re-tomar atitudes e ações, para trocar conhecimentos, para documentar, para avaliar, para refletir, para se formar. Somente uma sólida formação básica e uma consistente e contínua formação do ser docente poderão fundamentar um fazer pedagógico intencionalmente dirigido à plena humanização na infância.

Compartilhando desse pressuposto, Freire (1995) ressalta que a prática pedagógica intencional assume os princípios da cooperação, do respeito e da participação de todos os seus sujeitos: na chegada, no decorrer do dia e na saída. Para ela,

Tudo isso reforça em mim o acerto de uma prática pedagógica de que vamos nos tornando criticamente sujeitos, discutindo, indagando, questionando-nos. O acerto desta prática nos seus mínimos aspectos – porque briguei com 'fulano' e 'fulano brigou comigo', ou se vamos pendurar o 'homem aranha' nesta ou naquela parede. (FREIRE, 1995, p. 111).

O momento de saída é, neste sentido, propício para avaliar o que “nós fizemos hoje”, do que mais gostamos, o que não terminamos e o que podemos continuar no dia seguinte. A preparação para a saída pode se caracterizar como momento de reflexões conjuntas, de auto-avaliação e relacionamentos afetivos que envolvam trocas de idéias, descobertas e perspectivas (o que faremos em momentos posteriores), numa roda de conversa (FREIRE, 1995).

Pelo exposto, o momento de saída, fecha, ainda que não permanentemente, o ciclo de vivências das crianças porque pode se permitir re-viver experiências e anunciar outras. Na instituição educacional, esse momento pode motivar também a participação dos pais na educação dos seus filhos e o engajamento deles no complexo processo de formação da inteligência e da personalidade das crianças. Na medida em que a instituição se abre para essa participação, a saída pode ser momento acolhedor e harmônico, para as interações, para a comunicação e para a formação da autoconsciência.

Com esta compreensão, é essencial refletir, ainda, sobre a organização do espaço, do tempo e dos materiais na instituição de educação infantil como forma de analisar como as condições físicas (organização do espaço e do tempo e a disponibilidade de materiais) podem propiciar aprendizagens propulsoras de desenvolvimento harmônico na infância. É o que farei no próximo item.

2.6 A organização do espaço e do tempo e a disponibilidade e o uso dos materiais

Em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias. A instituição é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os protagonistas, integrados no sistema social mais amplo. (RINALDI, 1999, p. 115).

Reflico, na seqüência, sobre a organização do espaço e do tempo das crianças na instituição observada, bem como sobre a disponibilidade dos materiais nas experiências das quais elas participam. Os dados coletados permitiram-me inferir que essa organização provoca ou impede a atividade da criança, suas aprendizagens e seu desenvolvimento cultural.

Tento estabelecer uma relação entre os conceitos de criança, de infância, de educador, de processo de conhecimento, de desenvolvimento, de educação implícitos nas situações analisadas

concretizados no modo como as professoras estruturam o espaço, o tempo e disponibilizam materiais na rotina diária de vivências educativas.

Um espaço especialmente planejado e organizado para a atividade da criança revela materiais ao alcance das crianças e acessíveis a elas. Assinala, também, como o planejamento pedagógico é, na verdade, um pensamento a ser concretizado de maneira colaborativa, refletindo-se no modo como o tempo, o ambiente e os materiais são organizados (BONDIOLI, 2004) e, portanto, caracterizam as concepções dos envolvidos na comunidade escolar.

As crianças estão num dos corredores da instituição. A professora chega com um saco com objetos e os joga no chão. A maior parte deles está quebrada. Junto com esses materiais que são da instituição, a professora coloca brinquedos trazidos por algumas das crianças. Elas disputam os brinquedos e algumas ficam sem nada. A professora não traz mais brinquedos.

Depois de uns quinze minutos, algumas crianças se mostram cansadas de manusearem os pedaços de brinquedos e começam a brigar entre si.

A professora fica distante do grupo, observando e controlando as ações das crianças para que não se machuquem. (Situação 31, 19/11/2002, 25 crianças de quatro anos).

Os materiais disponibilizados não incitam a atividade das crianças, seja na construção de objetos, seja no jogo de faz-de-conta. O espaço se mostra pobre em materiais por meio dos quais as crianças possam se sentir motivadas a agir. Por isso, elas disputam os brinquedos que estão, de um modo geral, quebrados e sujos e, por isso, algumas delas brigam para ter um pedaço de uma boneca ou de um carrinho.

Quando o espaço se revela carente de estímulos para as crianças, incita a dispersão, a inquietação e a irritação infantis. Assim, fica evidente que as concepções que fundamentam a organização do espaço são restritivas no que se refere às idéias que os adultos têm da importância que a criança tem nesse espaço. Não se trata, pois, de um espaço pensado para a expressão, a interação e a atividade das crianças. É um lugar organizado para que os adultos possam controlar progressiva e cotidianamente as ações e atitudes das crianças. Provavelmente por isso, os materiais não estejam ao alcance das crianças e tampouco sejam eles motivadores de sua ação, já que elas só devem participar parcialmente do processo educativo, quando, onde e da maneira que os adultos desejarem.

Entendo que a concepção que norteia essa prática pedagógica é a da criança incapaz, dependente dos adultos que a consideram, portanto, frágil e incompetente. Por outro lado, está explícito no processo educativo que, ao não constituir relações conscientes com o seu fazer, a professora não se assuma como agente mediadora e interventora intencional, mas como facilitadora do processo de aprendizagem ao fazer a maior parte das ações pelas crianças, inclusive aquelas referentes a pegar objetos em locais propositadamente inacessíveis às crianças. Além disso, a situação permite inferir que o processo de conhecimento é concebido como algo estereotipado independente da atividade e do envolvimento do sujeito que aprende.

Com esse modo de entender, a professora não julga necessário oferecer materiais suficientes para que todas as crianças se envolvam na tarefa proposta. Sua atitude se resume em “jogar” (!) os brinquedos no chão e se afastar das crianças, ignorando suas brigas e reclamações. Novamente, nesta situação, a professora assume a atitude de vigiar o grupo, cuidando para que as crianças não extrapolem os limites que julga serem permitidos. Ora, a partir de atitudes como essa, fica patente que a criança é considerada como ser frágil que precisa ser protegido e incapaz de agir de maneira colaborativa ou independente.

De acordo com educadores italianos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; BECCHI; BONDIOLI, 2003), um dos elementos orientadores de uma prática pedagógica dirigida à formação integral da personalidade e da inteligência da criança, desde que ela é bem pequenininha, é a organização intencional do tempo, do espaço e dos materiais na instituição educacional. Essa organização busca garantir possibilidades de atividade infantil e de aprendizagens dela decorrentes. Para isso, é preciso, então, que o ambiente institucional seja estruturado de maneira consciente para concretizar a idéia de que a criança é um sujeito capaz de aprender, a começar pelos relacionamentos com as pessoas e da relação que experimenta com o mundo sobre o qual ela faz teorias interpretativas. Deste modo, a professora deve assumir sua função de criadora de mediações no

espaço pedagógico, estabelecendo estímulos norteadores da atividade e dos aprendizados das crianças.

Segundo a teoria histórico-cultural, a prática pedagógica intencional é construída a partir da compreensão de que o sujeito se humaniza no processo de apropriação da cultura. Nos objetos culturais estão postas as habilidades, capacidades e aptidões criadas ao longo da história humana. Assim, pois, a educação é condição precípua no desenvolvimento cultural e, no espaço educativo, a atuação da professora é essencial para mediar o acesso aos bens culturais, ao dar oportunidade das crianças reproduzirem para si as funções sociais neles incrustadas.

É fundamental frisar que a atuação da professora abrange a organização bem-pensada das atividades programadas na instituição e a estruturação dos espaços, dos tempos e dos materiais educativos considerando as peculiaridades dos modos de aprendizado das crianças. Desta forma, ao organizar o fazer pedagógico de maneira consciente, ela cria mediações entre a criança e a cultura, embasada nas regularidades do desenvolvimento da criança e nas melhores situações de atividade que possam promover o acesso à cultura acumulada.

As pesquisas italianas ao traduzirem subsídios teóricos formulados pela Escola de Vigotski, embora não se embasem somente nesse ideário (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; BECCHI; BONDIOLI, 2003; BONDIOLI, 2004), revelam uma atenção específica à educação coletiva das crianças desde que elas são bem pequenininhas, considerando a função essencial da professora na organização das experiências educativas.

No Brasil, as experiências de Freire (1995) refletem essa preocupação com o papel intencional do trabalho da professora tanto no enriquecimento das atividades infantis quanto na organização do espaço e do tempo em que as crianças permanecem na instituição.

Essa reflexão se amplia quando retomo a tese segundo a qual a instituição pode tornar-se um lugar acolhedor (da história de cada criança e das suas famílias), envolvente (cujos objetos são disponíveis e acessíveis à ação da criança), expressivo (da cultura produzida pelas crianças, opondo-

se às paredes permeadas de desenhos feitos pelos adultos para a apreciação dos adultos), motivador (da ação da criança em todos os espaços, não só na sala – onde se pressupõe que a criança realmente aprenda), enfim, um lugar de identidade da comunidade escolar (crianças, professores, pais e demais educadores).

Três meninas conversam entre si. Pouco depois, uma delas pede para ir beber água. A professora autoriza sua saída. Ela retorna pouco tempo depois.

Ato contínuo, as duas outras meninas solicitam a saída para beber água. A professora assinala que só pode sair uma de cada vez.

Cerca de quinze minutos depois, a mesma menina que havia saído em primeiro lugar, pede, novamente, para sair para beber água. A professora diz que não. A menina percebe que o motivo para sair não é convincente e pede para ir ao banheiro. A professora aceita. A menina olha para as colegas, sorri e sai da sala.

Enquanto as meninas tramam a saída da sala repetidas vezes, as outras crianças fazem os exercícios sob o comando da professora. (Situação 32, 21/10/2002, 25 crianças de seis anos).

Primeiro é importante ressaltar que na sala mencionada há uma pia com torneira para lavar mão e beber água. Paradoxalmente, as meninas pedem para sair da sala justamente para ir beber água. Com essa atitude, elas revelam que a tarefa proposta não as envolve de modo que elas querem estar longe daquele lugar e daquela experiência. No entanto, a professora parece não perceber a saída constante das mesmas crianças que apenas modificam os argumentos para deixar a sala por alguns momentos.

O que provoca as saídas constantes de algumas crianças da sala parece ser o sentido que elas não conseguem atribuir às tarefas propostas pela professora. A maioria das crianças se mostra incomodada, principalmente quando, irritadas, começam a brigar com os colegas ou param o que estão fazendo e permanecem olhando para a folha em cima da mesa sem saber o porquê da tarefa.

As experiências educativas mais avançadas têm repensado essas práticas pedagógicas tão comuns na instituição dedicada à infância. Conforme Rinaldi (1999a, p.115),

em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema social mais amplo.

Dado este sistema em sua complexidade, podemos compreender por que o potencial das crianças é paralisado quando o ponto final de sua aprendizagem é formulado de antemão. Em vez disso, no início de um projeto, os professores devem reunir-se e discutir de todos os modos possíveis como o projeto poderá vir a evoluir, considerando as idéias provisórias, as hipóteses e as escolhas feitas pelas crianças. Ao fazer isso, preparam-se para todos os estágios subseqüentes do projeto – mesmo se o inesperado acontecer.

Com esta intenção, o trabalho educativo satisfaz e motiva novas necessidades na infância, considerando a voz das crianças e a cultura que elas constroem a cada dia. Entretanto, a instituição educacional pesquisada aponta diferentes espaços sem uma organização consciente cujo objetivo é propiciar situações de aprendizagem que movam um desenvolvimento harmônico das crianças.

Neste contexto, as salas, espaços efetivamente pequenos para o trabalho com o número de crianças presentes, se tornam ambientes opressivos. Primeiro porque as professoras revelam que não os estruturam para motivar a atividade infantil, mas para controlar o tempo para que todas as crianças façam tarefas comuns ao mesmo tempo. Com isso, sua função é vigiar o percurso de execução dessas tarefas.

Vi, também que, nos espaços educativos investigados, os materiais se encontram fora do alcance das crianças, indicando o poder do adulto sobre a criança. Cada professora controla o uso do material no tempo e no espaço em que ela quiser. No parque, por exemplo, há um suporte onde se guardam baldes e pás que as crianças utilizam para realizar atividades tais como brincadeiras com areia. Entretanto, os materiais só podem ser retirados do gradil com a autorização das professoras, porque o suporte fica fechado e só os adultos conseguem alcançar os objetos contidos nele. Nas salas, há um armário onde estão guardados materiais de uso geral das crianças. No entanto, ele é utilizado preferencialmente pela professora ou quando ela pede a uma criança para pegar os lápis de cor ou estojos, por exemplo. Sob esta perspectiva, a organização do tempo e do espaço na instituição e a acessibilidade aos materiais não são elementos utilizados a favor da autonomia e da atividade da criança.

O papel mediador da professora se revela, neste sentido, nas possibilidades de atividades que ela oferece às crianças. Desse modo, espaço, tempo e materiais organizados de forma intencional



para provocar experiências diversificadas concretizam a imagem da professora como uma criadora de mediações (FREIRE, 1995; EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; BECCHI, BONDIOLI, 2003; BONDIOLI, 2004): mediação implícita e explícita na disponibilidade dos materiais e na possibilidade de um espaço que conduza e provoque a atividade infantil. Neste sentido, o espaço é pensado para expressar e documentar as atividades infantis na forma de desenhos, textos, esculturas, colagens, painéis, traduzindo o que se fez e o que se pode fazer para dar prosseguimento a projetos que estão em curso. Mello (1998, s/d) externa com propriedade esta idéia do espaço que expressa a imagem da criança como sujeito capaz:

[...] no espaço tem que caber a criança, sua história e as oportunidades de desenvolvimento tanto no plano físico como no plano cognitivo. Nesse sentido, todos os espaços da creche e da escola infantil são importantes, não há uma hierarquização de espaço em que a sala de atividades é mais importante que o espaço da alimentação ou da higiene: os espaços devem ser caracterizados de acordo com as atividades diferenciadas que ali se desenvolvem e – importante – no lugar do espaço anônimo, asséptico e que lembra um hospital, devemos criar um espaço com identidade: todos os espaços podem ser bonitos... da entrada ao banheiro, passando pelos corredores. Essa identidade começa com o nome do espaço que pode ser dado pelas crianças freqüentadoras da creche, se fortalece com a participação da criança na própria organização desse espaço e com as marcas que ela vai deixando nesse espaço – que vai se tornando, assim, cada vez mais um espaço da criança.

A autora destaca que o espaço da instituição educativa na infância deve se constituir como um lugar planejado de modo intencional para a atividade da criança, para “capturar seu interesse e atenção” (MELLO, 1998, s/p.). Isto significa compreender que a essência de um trabalho pedagógico direcionado a ampliar os desejos de conhecimento infantis está na construção da idéia da criança como sujeito com identidade, direitos, necessidades e interesses, concretizada desde que se planeja um espaço para ela. Desse modo, cumpre ressaltar que o espaço educacional carece provocar experiências e motivações positivas na criança, com vistas a ele, também, tornar-se um lugar da criança e de sua infância. Conforme Mello (1998, s/p.) enfatiza, a instituição educativa precisa se constituir como um outro espaço da criança, não como recinto onde apenas se complementa as vivências realizadas no seio familiar, mas um ambiente educacional ampliador das necessidades geradas no âmbito domiciliar. Portanto, é necessário enfatizar uma tese que permeia este trabalho: a

tarefa essencial da instituição educativa é criar novos interesses de conhecimentos na infância em vez de somente satisfazer motivos de aprendizado já apropriados pela criança.

Em síntese, a organização do tempo, do espaço e dos materiais revela os objetivos do ato pedagógico e os conceitos que o fundamentam: a criança como sujeito frágil e incapaz e a professora como aquela que facilita o fazer das crianças. Nessa perspectiva, é possível inferir que a realidade observada não está organizada para motivar, ampliar e proporcionar experiências significativas ao desenvolvimento cultural das crianças, uma vez que, as professoras –agentes desta realidade– desconsideram que o modo como planejam e organizam o espaço educativo pode motivar ou não as aprendizagens propulsoras da formação ampla da personalidade e inteligência infantis.

Um dos elementos de estruturação da instituição como um lugar da criança e de sua expressão é a organização intencional do espaço, do tempo e dos materiais que ali existem porque entendemos que, essencialmente, a disponibilidade e o acesso aos materiais e aos espaços acolhedores e provocadores podem estimular a atividade infantil – por meio da qual a criança poderá se apropriar de capacidades psíquicas propulsoras dos níveis mais elevados de consciência humana.

A partir da teoria histórico-cultural, é possível articular **indicadores pedagógicos** para o trabalho na instituição educativa na infância, pensando a importância da organização intencional do espaço, do tempo e dos materiais como elemento propulsor de aprendizagens dirigidas a uma ampla formação cultural das crianças pequenas.

A organização espaço-temporal na instituição educacional requer intencionalidade da parte dos educadores. Pensar a rotina diária das crianças significa envolvê-las em algum nível na organização do ambiente institucional. Com esta intenção, é fundamental, primeiramente, considerar os interesses e direitos de aprendizagem e de desenvolvimento delas como motivadores dessa organização.

Sob esta perspectiva, no trabalho pedagógico, os educadores precisam conhecer as regularidades de desenvolvimento na infância para considerá-las no planejamento das atividades e na



estruturação dos espaços, tempos e materiais que motivem as experiências educativas e, por conseguinte, as aprendizagens das crianças. O espaço bem-pensado pode revelar o favorecimento do contato amplo com a cultura de maneira a se estruturar lugares que favoreçam as interações, as explorações, as formulações de hipóteses, as aprendizagens colaborativas, as expressões infantis – todas essenciais ao processo em que a criança vai aprendendo conhecimentos e atribuindo sentido ao que percebe.

Para tanto, o espaço institucional deve ser pensado como lugar da criança e como âmbito da expressão mediadora da professora. Nele, os pais se envolvem para contribuir para torná-lo acolhedor, acessível à criança, mas, principalmente, enriquecedor dos interesses e motivos de conhecimento. Neste sentido, os tempos e espaços pedagógicos carecem manifestar a cultura que a criança produz e expressar sua atividade individual e coletiva. É necessário que o espaço educativo se mostre como lugar apropriado para os relacionamentos e envolvimento pessoais, para a comunicação, para a ativação das diferentes formas de expressão da criança. Espaço de com-vívio, de inter-ação, de com-partilhar.

Para Gandini (1999, p. 147),

Com esses princípios em mente, descobrimos muitos modos de tornar o espaço mais do que apenas um local útil e seguro onde podemos passar horas ativas. Em vez disso, criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e as histórias de cada centro em particular. Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre. [...] ao invés de ocuparem um espaço marginal em um bairro, eles precisavam ser colocados nas vistas do público e tornar-se o foco da interação entre todas as pessoas conectadas com a escola.

A instituição dedicada à infância deve ser estruturada como parte da comunidade local, como lugar em que a participação dos pais, das professoras e das crianças seja o tripé de seu alicerce. Sob esta ótica, ela é vista como âmbito de intercâmbio social, como espaço para a atividade colaborativa, da aprendizagem que acontece num primeiro nível nas relações entre as pessoas para depois se tornar atividade mental. Nesse sentido, ela precisa garantir o bem estar da criança e

favorecer “relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças” (GANDINI, 1999, p.151).

Nessa estruturação participativa e democrática da instituição, os objetos carecem ser disponibilizados de maneira a que a criança possa expressar suas atitudes autônomas e sua iniciativa, revelando, também, sua independência, em alguns momentos, da presença física da professora. Os materiais necessitam, pois, provocar a ação, a expressão e a curiosidade infantis. No espaço, os materiais são parte da instituição pensada como um lugar da criança, por isso, são acessíveis a ela.

Nesse sentido, a diversidade de objetos e brinquedos é essencial para motivar a ação com eles. A professora deve cuidar para mantê-los em bom estado de conservação e limpeza, considerando o bem-estar da criança e a duração deles. Assim, a família pode contribuir para a diversificação de materiais na instituição, produzindo novos objetos e brinquedos em reuniões com as professoras.

Sob essa visão, a organização intencional do espaço prevê prateleiras e materiais acessíveis constantemente às crianças. O uso dos materiais não é controlado pelo adulto, que deixa a criança pegar um objeto ou outro quando ele quer. Nas relações pedagógicas motivadoras da autonomia das crianças, elas usam os materiais e são responsáveis por guardá-los ao final de uma atividade.

Freire (1995, p. 30) retrata como a responsabilidade pode ser partilhada entre adulto e crianças:

O mesmo aconteceu com nossos materiais: quem usar a caneta, não esquecer de tampar e guardar; quem usar o martelo, devolvê-lo ao mesmo lugar, os pincéis guardados na água, nossos livros de estória na livreria (um caixote que tem seu lugar estabelecido no espaço da sala), etc.

Meu objetivo foi dar meios às crianças de exercerem, conquistarem sua responsabilidade, diante dos nossos materiais, do trabalho, e principalmente, também, sua independência em relação a mim.

A partir de então, fim do primeiro semestre, as solicitações se tornaram quase nulas, e dia a dia cresceu o interesse em combinarem o que poderíamos fazer no dia seguinte – assumirem sua própria organização.

Na instituição de educação infantil, o processo de construção da autonomia e da iniciativa das crianças é gradual e compartilhado em cada situação vivida. Por este motivo, um ambiente organizado de modo consciente pela professora caracteriza-se pela introdução constante de novos materiais para o uso das crianças, enriquecendo e ampliando o leque de suas experiências.

Com efeito, a instituição deve ser organizada para atividades diversificadas. Diferentes espaços precisam ser estruturados para o faz-de-conta, para os jogos de construção, para a brincadeira de movimento, para a leitura, para o desenho. Neste sentido, as vestimentas para se tornarem trajes no faz-de-conta, os objetos sem uso pelas famílias, entre outros materiais, como peças de encaixe, sucatas, perucas, espelhos, bonecas, carrinhos, pedaços de madeira, sementes, caixas, gibis, livros, lápis coloridos, tinta, revistas e jornais para recorte... podem ser motivadores da atividade infantil.

Em suma, as crianças são consideradas como sujeitos capazes de aprender e ativos quando também têm acesso a diversos materiais. Todos em bom estado de conservação e organizados à disposição delas como motivadores da sua atividade.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode entrar... e não precisa deixar a vida na porta. (SAN MARTIN, 2003, p. 49, grifos nossos).

Antes de iniciar as reflexões finais deste estudo, fugirei do protocolo para deixar a porta aberta... para expressar a minha alegria e o meu sentimento de inacabamento como aprendiz.

Primeiramente, destaco que me constitui pesquisadora, mais profundamente, nesses últimos "quase" quatro anos. Cresci como estudante, como professora (que se colocou no lugar das professoras investigadas), como pessoa que se humanizou em níveis mais elevados na elaboração deste texto (tentando escrever de modo "mais objetivo") e que, mediante os aprendizados realizados neste trabalho, passa a olhar o mundo com olhos mais conscientes.

À medida que estudei, aprendi. Senti. Produzi. Encantei-me. Sofri.

Ao expressar meus aprendizados, tentando dar sentido à cultura apropriada, me assumi como militante da educação máxima dos homens e, sobretudo, da educação infantil propulsora do processo de formação de líderes e não pessoas para morrerem de fome (de afeto, de conversas, de conhecimentos, de arte, de formas de expressão, de alegrias, de brincadeiras...). Afinal, necessitamos mais do que saciar a fome do corpo. Para nos tornarmos homens – humanizados, precisamos romper os limites da nossa primeira natureza e das nossas necessidades básicas de sobrevivência. Precisamos ter acesso à cultura e, também, produzir cultura... e, nesse processo, formar a nossa segunda natureza, que é social. E esse é um processo de criação de necessidades novas e humanizadoras, dentre as quais o desejo de conhecer, de expressar, de tatear, de formular hipóteses, de refletir e de agir...

Com essa intenção, a instituição educativa precisa deixar a porta aberta... para a criança e sua infância, para a brincadeira e a arte, para o cognitivo e o afetivo, para a família e para a comunidade...

Afinal, o espetáculo só termina quando as cortinas descem ou quando se fecha a porta...

É neste sentido que, [...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, [...] sem assombro em face do mistério [e da miséria], sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 64).

As últimas décadas do século passado anunciaram um interesse crescente sobre a educação da criança pequena como objeto de pesquisas teóricas e práticas (FREIRE, 1995; MUKHINA, 1996; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; BECCHI; BONDIOLI, 2003). De um modo geral, essas pesquisas tiveram a intenção de re-ver

- a função da educação no desenvolvimento da criança pequena,
- as especificidades da educação infantil e do papel da professora nos primeiros anos de vida,
- as concepções de criança, de infância, de desenvolvimento, de aprendizagem e de atividade que norteiam a prática pedagógica.

Realizei o presente estudo em meio a esses interesses e preocupações dirigidos a ampliar as reflexões sobre a importância da educação infantil sistematizada no processo de humanização da criança. Particularmente, procurei re-pensar o papel da instituição educacional no que concerne à garantia dos direitos das crianças pequenas e à satisfação e a criação de necessidades de conhecimento e de desenvolvimento na infância no mesmo processo em que se forma a base orientadora de novas aprendizagens em momentos posteriores da humanização.

As contribuições da teoria histórico-cultural subsidiaram esta reflexão de maneira a afiançar o entrecruzamento entre o que se está fazendo nas instituições educativas infantis (dados coletados mediante observações da prática pedagógica) e o que se poderia fazer na educação das

crianças pequenas, com base nos fundamentos propostos por diferentes estudiosos da teoria histórico-cultural cujo maior representante é Vigotski.

No levantamento bibliográfico, encontrei estudos dirigidos a uma revisão sobre as condições por meio das quais a criança se desenvolve integralmente (DAVÍDOV, 1988; LEONTIEV, 1988; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; RABITTI, 1999; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Mas foi nos estudos elaborados pela Escola de Vigotski que encontrei proposições capazes de responder ao problema norteador desta pesquisa.

Na base desses estudos está a idéia de que, **desde que nasce, a criança vai aprendendo qualidades humanas, por intermédio das suas condições concretas de vida e de educação e da sua atividade**. Sob esta visão, a educação intencional é processo sem o qual não há um desenvolvimento amplo e harmônico da inteligência e da personalidade humanas. Especificamente, na infância, a educação sistematizada e coletiva das crianças tem o papel propulsor de elevar a níveis sofisticados a formação e o desenvolvimento de capacidades humanizadoras.

Conforme busquei explicitar ao longo desta pesquisa, do ponto de vista histórico-cultural, **as qualidades humanas são externas à criança** e não dádivas divinas ou traços de hereditariedade. **Tais qualidades são produto da própria atividade humana, considerando-se as condições de vida e de educação**. Elas são aprendidas à medida que a criança age ativamente no mundo e tem acesso à cultura humana acumulada (LEONTIEV, 1978b; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996). Nesta ótica, as experiências educativas dentro e fora do âmbito institucional são fundamentais na constituição de níveis elaborados da consciência, inteligência e personalidade infantis. Particularmente, aquelas dirigidas de forma intencional à criação de interesses cognitivos e novas formas de expressão em momentos específicos da vida e que, como tentei explicitar, só poderão ser oportunizadas na instituição educativa dedicada à infância.



No que toca às experiências educativas intencionais, foi fundamental re-significar a função da instituição no processo de humanização, bem como o papel que as crianças assumem no processo educacional e a função da professora.

Na visão histórico-cultural, a **atividade colaborativa entre o adulto e a criança** e entre esta e seus pares forma o primeiro nível de aprendizagem dos modos de ação e de atitudes frente aos objetos da cultura, o nível intersíquico, ou seja, entre pessoas. Deste ponto de vista, toda aprendizagem é um processo socialmente mediado porque acontece nas relações de comunicação e de educação. Num segundo momento, a criança, tendo se apropriado do conhecimento em relações mediadas por um sujeito mais experiente, passa a realizar as capacidades aprendidas nessas relações no nível mental, intrapsíquico. Na atividade conjunta, portanto, há a possibilidade da criança vivenciar relações educativas por meio das quais ela mobiliza a formação e o uso de capacidades especificamente humanas.

Tais capacidades se expressam nas **formas voluntárias de memória, percepção, atenção e são, dessa maneira, capacidades humanizadoras que, ao lado do pensamento, das formas de linguagem, da imaginação, das emoções, da função simbólica da consciência, da capacidade de planejamento, formam a criança integralmente como um ser humano, sujeito portador de desejos, direitos e necessidades**. De acordo com este princípio, a função da instituição educativa deve orientar-se, sobretudo, para possibilitar atividades por intermédio das quais a criança possa mobilizar o uso dessas qualidades. Nesta medida, a brincadeira, o faz-de-conta, os jogos de regras e de construção, as atividades plásticas, os relacionamentos entre crianças e adultos e entre a criança e seus coetâneos são essenciais no processo de apropriação das qualidades que formam a inteligência e a personalidade na infância. Junto com essas vivências, as crianças devem ter acesso à cultura escrita como forma de expressão altamente sofisticada, cuja função é determinada socialmente.

Com esses entendimentos, as contribuições advindas dos estudos de Vigotski e seus colaboradores se tornam, pois, primordiais para re-pensarmos as mudanças necessárias no processo

educativo que envolve as atividades de ensino e de aprendizagem organizadas de modo intencional para provocar formas elaboradas de humanização.

Tendo por fundamento essas contribuições, é imprescindível **uma articulação consciente dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando suas especificidades**. O ensinar e o aprender constituem o processo educativo, no entanto, não são necessariamente processos coincidentes. O ensino deve, portanto, cumprir o seu papel mediador no processo de aprendizagem e, neste sentido, o processo educativo requer intencionalidade. Nesta medida, a instituição torna-se espaço de atividades infantis e da intervenção consciente da professora ao organizar de modo bem-pensado processos educativos de forma que ela e a criança se expressem e ajam de forma ativa e, nesse processo, aprendam. Pelo exposto, fica premente a tese de que o ensino pode ser propulsor (pelo seu caráter intencional e mediador) dos processos de aprendizagem.

É possível depreender, assim, que a prática pedagógica capaz de **garantir os direitos de desenvolvimento das crianças pequenas e de satisfazer suas necessidades e interesses cognoscitivos**, no mesmo processo em que elas formam uma base orientadora de novas aprendizagens, é planejada e organizada com o propósito de possibilitar a atividade infantil, ou seja, seu envolvimento ativo nas diferentes vivências na rotina educativa diária nas instituições. É imprescindível, dessa forma, que a professora conheça as regularidades de desenvolvimento na infância e esteja consciente da sua função como interventora intencional e criadora de mediações entre a criança e a cultura.

Com base nessas compreensões, **a professora precisa estar preparada para a complexa tarefa educativa dirigida a ampliar e enriquecer as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantis e essa preparação envolve sólida formação básica e contínua da constituição do perfil profissional e pessoal docente**.

De acordo com os dados analisados, entendo que a falta de estabelecimento de relações conscientes com o fazer docente não permite à professora assumir sua função de interventora



intencional na atividade pedagógica, causando prejuízo ao seu próprio envolvimento no processo educativo, bem como nas oportunidades de aprendizagem que organiza. Sem assumir a sua função ativa e mediadora na educação infantil, a professora adota atitudes baseadas na repressão e no poder sobre as ações das crianças. Ela se assume como quem faz no lugar da criança e, por isso, desconsidera, também, o papel ativo da criança no processo educativo, no qual esta se torna espectadora, frágil e incapaz de fazer (recortar, colar, desenhar, jogar, escrever) pela própria experiência.

A falta de reflexões sobre a sua posição e a da criança no ato pedagógico revela-se nas situações analisadas ao longo deste estudo. As vivências educativas observadas não se estruturam de modo a traduzir a relevância do trabalho conjunto, da atividade da criança e da mediação e intervenção intencional da professora. Desvelam-se, então, as tarefas caracterizadas por exercícios mimeografados (em relação à escrita, ao desenho, às experiências matemáticas, por exemplo) ou pela execução das tarefas da professora no lugar das crianças (tomadas como seres incapazes de realizar colagens, recortes, jogos de construção). A função da professora evidencia-se, neste contexto, na facilitação do processo de aprendizagem por intermédio da organização de tarefas que ocupem o tempo das crianças na instituição, desconsiderando e restringindo as possibilidades de atividade e de interação das crianças entre si e delas com os adultos, em vez de efetivar o **papel docente na criação de mediações entre o sujeito que aprende e o conhecimento a ser apropriado.**

Dai a necessidade de uma revisão dos saberes necessários ao fazer pedagógico como elemento essencial no processo de formação de professores, buscando motivar a atividade docente como prática intelectual consciente (ARAÚJO, 2000). **O perfil docente envolve, neste sentido, o conhecimento das regularidades vinculadas ao desenvolvimento das crianças,** além de exigir aprendizados relativos à tomada de consciência sobre o papel da professora e da criança no processo educativo.



Sob esta perspectiva, outra conclusão possível é que a função da professora como interventora intencional aponta a ação pedagógica bem-pensada e está revelada na organização consciente dos espaços educativos e dos materiais a serem disponibilizados e acessíveis para a atividade infantil. De forma consciente, a professora cria mediações no ambiente educativo e enriquece as possibilidades de acesso ao uso dos materiais e media atividades e relacionamentos entre as crianças mediante a organização espaço-temporal. Esses são elementos norteadores do planejamento de uma rotina educativa qualitativa ao processo de engajamento da criança nos acontecimentos educativos.

Do que já se refletiu, fica evidente que a instituição educacional na infância e a professora tornam-se responsáveis pelo **acesso cada vez mais amplo** que a criança deve ter **à cultura humana**, e, nesta perspectiva, é preciso considerar a função essencial dos processos pedagógicos sistematizados e intencionais no processo de humanização para garantir a máxima apropriação por cada criança das qualidades humanas social e historicamente desenvolvidas. A educação coletiva na infância tem a finalidade primordial de organizar de modo consciente atividades a partir das quais a criança aprenda novos modos de perceber e de compreender a realidade que a circunda, considerando as particularidades do contexto social em que ela vive e a sua maneira específica de aprender. Essa educação precisa ser, sobretudo, intencional, elaborada de forma consciente.

Com essa tarefa, a instituição de educação infantil carece rever a concepção de criança que embasa sua proposta de trabalho. Na medida em que se propõe a ampliar o acesso da criança à cultura e enriquecer suas oportunidades de ação, a instituição já não pode conceber a criança como sujeito espectador, passivo, frágil em comparação ao adulto e, por isso, um ser dependente que requer proteção excessiva dos que a rodeiam. Uma concepção da educação com vistas à humanização requer que a **criança** seja concebida como **sujeito capaz de aprender e de agir**, cujos direitos à educação e ao convívio coletivo, à brincadeira, ao contato com a natureza, ao movimento em ambientes amplos, a uma alimentação sadia, aos cuidados de higiene, devem ser garantidos. Neste

sentido, é relevante destacar que somente ao ser tratada como sujeito de direitos e necessidades particulares, a criança pode se engajar como membro ativo da sociedade e, ao se apropriar da cultura elaborada, pode produzir ela, também, uma cultura. Em conformidade ao que busquei evidenciar, a cultura infantil se traduz nas formas de expressão especificamente infantis (desenhos, hipóteses de escrita, tentativas de leitura, jogos, brincadeiras, formulação de hipóteses).

É essencial destacar, pois, a relevância das atividades em que a criança exercita sua capacidade de compreensão da realidade e de expressão como possibilidades de produção da cultura infantil. Em conformidade à teoria elaborada por Vigotski e colaboradores, **a criança em idade entre três e seis anos se expressa melhor por meio da brincadeira, do faz-de-conta, dos jogos de movimentos, das atividades produtivas** (desenho, modelagem, jogos de construção, pintura, recorte, colagem), **dos relacionamentos com seus pares e em interação com adultos, ou dito em outras palavras, a criança pequena desenvolve-se em sua plenitude por meio de atividades lúdicas.** O espaço institucional deve ser, conseqüentemente, organizado de maneira a ser um elemento orientador das intenções pedagógicas e das reais possibilidades de ação das crianças na educação coletiva. Considerando que a tarefa principal da instituição educativa é ampliar a experiência da criança, garantindo a ela sua atividade, iniciativa e autonomia, todos os espaços da instituição precisam estar conectados com essa intenção.

É fundamental, ainda, ressaltar a **importância de cada um dos momentos da rotina como possibilidades de ação infantil.** Segundo a teoria que fundamenta este trabalho, da chegada das crianças até o momento que antecipa imediatamente a saída delas do ambiente institucional, as tarefas realizadas em sala, no parque, no refeitório, nos cuidados de rotina podem se constituir como experiências educativas capazes de inseri-las em situações de atividade, a partir das quais elas possam utilizar capacidades psíquicas que façam avançar o seu desenvolvimento cultural. Logo, se tais vivências educativas propiciam o engajamento ativo da criança, há possibilidade de aprendizagens promotoras de avanços qualitativos na inteligência e na personalidade infantis.



Sob esta perspectiva, sustento a idéia de que a **atividade da criança** propicia, por conseguinte, a apropriação das emoções, das formas voluntárias de memória, atenção, percepção, imaginação, da linguagem, do pensamento em níveis elaborados, da função simbólica da consciência, dos valores éticos e morais e das normas de conduta. Dito de outra forma, somente pelo uso dessas capacidades humanas – ou seja, pela própria experiência, pela experimentação, a criança as internaliza como processos psíquicos superiores e orientadores do seu comportamento.

Na análise dos dados apresentados neste trabalho, pude constatar, no entanto, que a rotina diária das crianças não se constitui como elemento organizador da sua atividade e tampouco que ela se torna expressão do **planejamento intencional** da professora. Nos diferentes momentos da rotina educativa, a professora se dirige às crianças para dar instruções na realização de exercícios, para a efetivação dos cuidados de rotina (alimentação, higiene, sono), das brincadeiras e dos jogos. Fora os monólogos instrutivos, as professoras pouco se dirigem às crianças para motivar atos comunicativos. Percebi, portanto, que falta às professoras conhecimento do como agir com as crianças em situações educativas de alimentação, sono, banho e brincadeiras, entre outras, o que revela, portanto, uma dicotomia entre o educar e o cuidar ainda presente na educação infantil. Na prática pedagógica investigada, permanecem os fundamentos teóricos que têm raiz num ideário limitado sobre o que seja a criança e sua educação. Com isso, as crianças vão à instituição para serem assistidas (alimentadas e vigiadas) e para serem alfabetizadas na infância.

Do conjunto dos estudos empreendidos, é possível concluir – como elemento central desta pesquisa – que um elemento necessário à ação pedagógica capaz de fazer avançar o processo de humanização das crianças pequenas envolve a revisão dos ideários filosóficos, políticos e pedagógicos que a fundamentam. É neste sentido que a **profissionalização da atividade docente** é uma condição fundamental para uma prática pedagógica desenvolvente (DAVÍDOV, 1988; ARAÚJO, 2000). Retomo, mais uma vez, que a formação docente é processo essencial na internalização dos saberes necessários a uma práxis educativa com vistas à máxima formação cultural da criança e à

formação da identidade intelectual e pessoal da professora. Não dá para propiciar situações significativas ao desenvolvimento infantil se se desconhece as regularidades e especificidades inseparavelmente ligadas a esse desenvolvimento.

Embora os dados coletados retratem que as professoras pesquisadas tenham formação universitária (Curso de Pedagogia e uma com Pós-Graduação em Educação), suas práticas revelam concepções que não dão conta de subsidiar o fazer docente consciente e intencional, o que concretiza o despreparo dessas educadoras para uma práxis educativa. No que toca à formação continuada, foi possível notar, também, que faltam momentos de discussões e de reflexões periódicas sobre **prática docente com base em sólidos fundamentos teóricos**. Com base nisso, é possível deduzir que a própria identidade pessoal e profissional de cada professora não é elemento de re-visão permanente. A prática pedagógica não se constitui, portanto, como objeto de constantes reflexões e retomadas, mas, ao contrário, revela uma prática educativa restritiva e disciplinadora.

De acordo com a teoria histórico-cultural, a atividade docente precisa envolver a constante reflexão sobre **o quê, para quê, por quê, como** se planeja e se propõe uma determinada experiência educativa, abrangendo saberes sobre quais são as experiências que mais motivam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento na infância.

Efetivamente, uma reflexão continua acerca do que se faz na educação infantil abrange o **registro** como instrumento de avaliação e de re-tomadas e se concretiza na própria verificação do **projeto político-pedagógico** da instituição educativa. Em se tratando da educação infantil, o registro e a **documentação** podem ser instrumentos de relação entre teoria e prática, motivando atitudes conscientes em relação à prática pedagógica, orientando questões que podem abalar as certezas do “sempre foi assim”, provocando o questionamento, a reflexão, a atividade docente e a própria formação da professora em serviço (ARAÚJO, 2000; MELLO, 2000b). Dessa maneira, a professora pode vir a se assumir como protagonista do processo educativo e questionar sua prática, buscando atribuir a ela um novo sentido.

Quando a professora tem possibilidade de refletir sobre sua prática, investigando o processo que vive com as crianças e concretizando conscientemente suas concepções de criança, de educação e de desenvolvimento, vai descobrindo significados nessa prática, explicando e enriquecendo sua atitude pedagógica. É neste sentido que o processo de ser **professora-pesquisadora** é uma aventura viva do ousar e descobrir que, ao ir desvendando o mundo com as crianças, ela vai também construindo, num processo contínuo, a autonomia do seu trabalho docente.

A idéia da pesquisa como dimensão do ser docente vai ao encontro de uma tese ratificada ao longo deste estudo: o papel da professora é **observar e escutar com todos os seus sentidos**; colher dados junto às crianças diariamente – descobrindo quem são elas, quais são seus interesses, o que estão em vias de aprender com a ajuda de um parceiro mais experiente. Essa dimensão do ser docente se caracteriza, portanto, pela observação, pela escuta inteligente de tudo o que a professora vê, sente e percebe nas suas relações com as crianças e, de modo especial, pela investigação constante sobre o “por quê”, “para quê”, “o quê” e “o como” a prática pedagógica se efetiva e se dirige a **satisfazer as necessidades e os direitos da criança na infância**.

As proposições tecidas neste trabalho não desconsideram os problemas que permeiam a educação pública no país, sejam eles referentes aos subsídios destinados à educação, à falta de material didático e de espaços condizentes a um trabalho pedagógico significativo para a infância e, fundamentalmente, à formação precária das professoras. Tudo isso se reflete na prática pedagógica. No entanto, a própria história da educação da infância no Brasil avança no sentido de ultrapassarmos as idéias de que a educação na infância é um direito e uma necessidade básica dos pais de terem um espaço para “guardar” seu filho pequeno. Hoje, entendemos que a educação é um direito da criança. Para essa tarefa complexa que é a educação, todos os envolvidos, sejam professoras, pais, mães, responsáveis ou outros profissionais (atendentes, diretores, merendeiras, por exemplo) têm que estar aptos.

Nesse modo de entender a constituição do perfil profissional da educadora como um processo dialético e permanente, a **formação básica e continuada da professora** precisa ser constituída na inteireza do ser docente, nos conhecimentos apropriados na relação necessária entre a teoria e a prática; na reflexão, na revisão e na avaliação da prática que dialoga com teorias que dêem voz e vez às crianças. Assim, pois, a criança, a professora, a família e os outros profissionais podem se envolver como parceiros do processo de educação infantil. Embora seja essencial salientar que apenas uma mudança conceitual não garanta uma práxis pedagógica, sem essa mudança, o processo de modificações e reflexões profundas na e da prática educativa fica prejudicado. Desta maneira, defendo a formação da professora no nível pessoal e profissional, uma vez que não basta saber o que fazer, mas **por quê** se faz e que **o quê** se faz deve ter sentido para quem faz.

Creio que seja relevante externar que, na professora, estão inscritas suas trajetórias na família, no trabalho e na comunidade onde se insere. Deste ponto de vista, ao se precisar uma revisão dos conhecimentos que caracterizam o perfil docente, é fundamental garantir a discussão sobre como essa profissional tem sido concebida também na comunidade escolar da qual participa. Neste sentido, tão importante quanto re-ver concepções de desenvolvimento, de atividade, de ensino, de aprendizagem, de criança, do seu papel docente, é a professora tomar consciência da sua atitude como sujeito que se relaciona com o mundo transformando-o e sendo transformada por ele. Esse processo de tomada de consciência de si como pessoa e profissional, emerge como possibilidade de que a professora venha a se descobrir como sujeito que se apropria de significados aos quais dá sentido, num processo de compreensão de si mesma e do mundo que a circunda.

O trabalho docente consciente redimensiona-se, portanto, na ousadia de desafiar o que é óbvio na prática pedagógica; na constatação de que os processos de ensino e de aprendizagem são únicos e complexos e, por isso, não se elaboram e se efetivam “como algo fácil”, sem reflexões, envolvimento e consciência do fazer pedagógico.



Por fim, é relevante acrescentar que, no processo de educação intencional e desenvolvendo, a criança surge inteira como sujeito e protagonista de seu desenvolvimento. Uma criança que é criança hoje, na prática e nos direitos de expressão, de comunicação, de relacionamentos, de atividade (brincadeiras), de prazeres e alegrias diárias porque vive sua individualidade constituída sócio e culturalmente. A criança que, para se desenvolver de forma ampla, constituindo as bases de conhecimentos para outras aprendizagens, se expressa não de uma única forma, mas de inúmeras maneiras. Nesse sentido mais abrangente, o próprio papel da educação se amplia e se redireciona. A educação deve ser concretizada como propulsora do desenvolvimento possível em cada momento da infância e da vida do homem; uma educação não para o ontem e nem para o amanhã: uma educação para o hoje, para "o aqui e o agora", propulsora da aprendizagem de novos desejos de conhecimento na infância.

Em síntese, de acordo com a discussão empreendida ao longo do trabalho, os dados analisados apontam um desencontro entre a teoria defendida e a prática observada, uma vez que esta se baseia em conceitos restritivos de:

- **professora:** facilitadora; faz para e pela criança; cuida e vigia; alfabetiza;
- **criança:** incapaz em comparação ao adulto; espectadora das ações dos adultos; passiva; frágil;
- **desenvolvimento:** acontece de forma natural e espontânea; as condições de educação e de vida não são capazes de alterá-lo;
- **educação:** preparação as gerações jovens para disputar uma vaga no mercado de trabalho; calcada em atitudes e ações que, de um modo geral, é possível caracterizar como espontâneas;
- **aprendizagem:** independe da participação ativa do sujeito;
- **atividade:** qualquer fazer do sujeito; relacionada à fazeres, de um modo geral, fragmentados e desconectados de significado.

Em consequência disso,

- privilegia-se os exercícios que envolvem hábitos motores de escrita e os rudimentos da matemática;
- a atividade lúdica e a plástica são consideradas como fazeres de segunda categoria no processo de educação coletiva na infância;
- a rotina organizada pela instituição educativa é rígida e fechada aos interesses e necessidades de conhecimento das crianças;
- a professora e os demais educadores agem de modo que seja possível caracterizar como espontâneo;
- o cultivo de atitudes passivas e de espectadoras nas crianças são comuns no dia-a-dia educativo pesquisado.

É possível dirigir, entretanto, um novo olhar ao papel da instituição educacional no desenvolvimento cultural da criança pequena, considerando a teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores da qual emana o entendimento de que o desenvolvimento humano é uma conquista histórico-social, engendrada pela educação, pela atividade do sujeito e pelas condições concretas de vida.

O espaço educativo coletivo, ao ser organizado de forma consciente, pode propiciar à criança um amplo acesso aos bens culturais, constituindo-se como lugar de relacionamentos e de aprendizagens propulsores do desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis. A teoria dá suporte para entendermos que, a partir desses aprendizados, formam-se as funções psíquicas em nível superior, as quais possibilitam à criança um domínio cada vez maior da sua conduta. Esse processo de desenvolvimento cultural acontece enquanto a criança vive sua infância, brincando, jogando, interagindo com adultos e outras crianças de diferentes idades, se relacionando com a natureza. O trabalho pedagógico destinado à educação das crianças pequenas deve se pautar numa organização

intencional do espaço, do tempo, das atividades infantis, acolhendo as especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento na infância.

Especificamente nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento humano é intenso e acelerado, seja nos aspectos físicos, emocionais, sociais ou psicológicos. Nesse momento da vida, a criança está aberta a conhecer o mundo que a cerca e a criar novas necessidades humanizadoras. A educação da infância deve, portanto, considerar a capacidade de aprendizagem da criança, seus interesses, direitos, necessidades e possibilidades de desenvolvimento.

No processo de educação intencional, a professora assume a função de criadora de mediações entre a criança e os bens culturais elaborados historicamente, reconhecendo-se como parceira, como mediadora, como interventora consciente no processo de aprendizagem. Assim, pois, um ato educativo bem-pensado e dirigido ao pleno desenvolvimento cultural nos primeiros anos de vida considera a infância como momento fundamental no processo de humanização; a criança como sujeito capaz e competente, essencialmente ativo; a aprendizagem como propulsora de desenvolvimento. A educação deve compreender, então, atividades direcionadas a impulsionar aprendizagens que façam avançar o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

Com efeito, da teoria histórico-cultural emerge a compreensão de que a criança se apropria de atividades orientadoras de novos interesses e necessidades de conhecimento no mesmo processo em que se torna humana. É possível que a instituição educacional respeite os direitos e necessidades e amplie o processo de apropriação de novos interesses cognoscitivos na infância ao se pautar num ensino consciente. De maneira intencional, pode ser criado um elo entre as reais possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento da faixa etária entre três e seis anos e a formação, nesse processo educativo, de uma base orientadora de conhecimentos fundamental ao surgimento de novos desejos de aprendizado e de expressão em momentos posteriores da formação cultural do homem.

Essa compreensão, permitiu-me destacar do ideário histórico-cultural as teses essenciais que podem orientar de modo significativo o processo de educação na infância. De acordo com essas teses, **aprendi** que:

- os fazeres educativos devem se constituir como realizações plenas de sentido para todos os envolvidos no processo pedagógico. Por trás dessa compreensão está a concepção de que as aprendizagens promotoras de desenvolvimento são conquistadas nas atividades realizadas por cada sujeito, em processos em que ele internaliza a experiência humana e reproduz para si as qualidades psíquicas histórica e socialmente desenvolvidas. A princípio, essas aprendizagens acontecem no âmbito coletivo e, depois, no nível interno, mental;
- as vivências mobilizam, pois, a formação e o uso de qualidades humanas tais como os sentimentos morais, estéticos e intelectuais, a memória, a linguagem, a percepção, a atenção, a imaginação, as emoções, a função simbólica da consciência, o pensamento em níveis cada vez mais complexos e superiores. Desse ponto de vista, a atividade da criança, em condições concretas de vida e de educação, permite a ela a possibilidade de se apropriar das qualidades humanas. Dito de outra forma, as condições de vida e de educação desempenham, portanto, um papel decisivo na formação da natureza social de cada criança. Por meio delas, a criança acumula um conjunto de conhecimentos e habilidades e internaliza qualidades psíquicas especificamente humanas;
- as exigências e as expectativas dirigidas à criança, desde o seu nascimento, concretizam o lugar que ela ocupa nas relações sociais, bem como o modo como os adultos a tratam, o que, por sua vez, condiciona a direção de seu desenvolvimento cultural. Isto porque o desenvolvimento infantil não é espontâneo e tampouco se caracteriza hereditariamente, mas é condicionado

social e culturalmente. A infância é, desse modo, uma época propícia à formação cultural humana, em cujo processo se formam as bases das capacidades e qualidades morais da personalidade. Assim, pois, os processos educativos e o lugar que a criança ocupa em sociedade deflagram mudanças qualitativas na constituição de sua inteligência e personalidade;

- não há como ensinar tudo em qualquer idade. Na infância, em cada momento do desenvolvimento existe uma sensibilidade para o aprendizado de determinadas habilidades e capacidades humanas, os considerados “períodos sensitivos” de desenvolvimento (MUKHINA, 1996). Na infância, por meio do faz-de-conta, das atividades produtivas, dos jogos de movimento, da música, dos relacionamentos, a criança vive sentimentos, exprime desejos e aprende a hierarquizá-los, se apropria de ações voluntárias no que se refere à percepção, à memória, à atenção. Além disso, ela experimenta oportunidades de compreender as regras de convívio socialmente construídas e forma qualidades psíquicas relativas à função simbólica da consciência, à comunicação, à capacidade de planejamento. Neste sentido, é fundamental que a instituição educativa organize a rotina contemplando os ritmos, os tempos de atividade das crianças;
- como atividade principal da idade entre três e seis anos, a atividade lúdica (que envolve o faz-de-conta) possibilita o uso e a reorganização de qualidades humanas tais como a memória, a atenção, a linguagem oral, o pensamento, imaginação, a função simbólica da consciência, indicando seu papel precípua no processo de aprendizagens propulsoras do desenvolvimento amplo e harmônico na infância;
- nos processos de atividade, a criança aprende a respeitar interesses e empreendimentos comuns por intermédio de relações que estabelece com seus



pares. Por isso, quanto mais complexa a atividade lúdica, maior seu valor pedagógico;

- além do jogo, outras brincadeiras e as atividades produtivas e as atividades plásticas são fundamentais a um desenvolvimento amplo na infância. Por interposição delas, a criança aprende, amplia e sofisticada a capacidade de representação, no mesmo processo em que reorganiza outras capacidades psíquicas;
- em diferentes atividades, a criança vivencia atitudes de colaboração com seus pares, aprendendo a considerar os interesses e opiniões de outros, hábitos culturais e higiênicos. Aprende a avaliar sua própria atitude, tendo maior consciência do cumprimento de regras de comportamento e controle das suas ações;
- no processo da criança formular teorias, ainda que provisórias, sobre a realidade circundante, é essencial destacar que a professora tem papel essencial como mediadora e criadora de mediações entre a criança e a cultura acumulada. Com essa função, ela organiza e planeja de modo intencional as experiências educativas que possam promover aprendizagens dirigidas à criação de novos interesses de conhecimento. Isto implica que, no processo de aprendizagem das capacidades especificamente humanas, a atuação da professora deve oportunizar vivências diversificadas com a cultura acumulada em cada tempo histórico, diversificando os materiais a que as crianças têm acesso e motivando as atividades essenciais ao desenvolvimento amplo na idade dos três e seis anos.

Por tudo o que refleti, uma tese fica evidente: a criança precisa ser ativa e participante nas situações educativas propostas na instituição educativa com vistas a que a infância se paute no hoje



(naquilo que a criança é capaz de fazer sozinha ou com ajuda de alguém), tendo em vista o ontem (o que cada criança se apropriou de conhecimentos e habilidades) e o amanhã (as possibilidades da zona de desenvolvimento próximo e do devir humano). De acordo com esse princípio, a organização da rotina educativa pode ser um elemento da diversificação da atividade infantil e do protagonismo da criança nas tarefas educativas realizadas diariamente na instituição. Da mesma forma, a organização do espaço, a forma como as relações entre as crianças e entre elas e os adultos se concretiza e a maneira como as atividades são pensadas, realizadas e avaliadas constituem elementos fundamentais na concretização de uma prática humanizadora na instituição de educação infantil.

Considerando essas proposições e as suas implicações pedagógicas, ao relacionar a teoria histórico-cultural com a prática educativa observada, entendo que não é qualquer educação que incide positivamente no processo de desenvolvimento cultural das crianças pequenas, mas a que se fundamenta nas necessidades de conhecimento e de desenvolvimento na infância. Neste processo educativo, a instituição deve, pois, assumir a tarefa de criar novas necessidades humanizadoras em cada criança, respeitando os seus direitos e satisfazendo seus interesses peculiares de aprendizagem e de expressão.

Com estes aprendizados, é possível que a prática ganhe novo sentido à luz da teoria defendida, considerando a revisão dos conceitos que embasam o fazer pedagógico. De acordo com Vigotski e seus seguidores, a revisão desses conceitos envolve considerar

a professora como:

- agente intencional; mediadora das relações e atividades estabelecidas no interior da instituição de educação infantil;
- criadora de elos mediadores (organização do espaço, do tempo, das atividades e dos materiais);
- precisa estar preparada para atuar na educação infantil: forte base teórica e reflexões contínuas sobre a prática; formação básica e continuada.

a criança como:

- sujeito histórico-cultural (com história de vida e conhecimentos aprendidos antes de sua entrada no ambiente coletivo de educação infantil);
- capaz de aprender e de agir ativamente;
- competente porque se não faz sozinha, é capaz de agir em colaboração;
- sujeito de direitos (brincar, se expressar, se relacionar...).

o desenvolvimento cultural como:

- processo socialmente motivado: a partir das condições concretas de vida, de atividade e de educação e, neste sentido, a base biológica não é suficiente para impulsioná-lo;
- expressão da natureza social do homem e a apropriação de qualidades especificamente humanas.

a aprendizagem como:

- processo que antecede e impulsiona o processo de desenvolvimento;
- colaborativa; ativa do ponto de vista do sujeito que aprende.

a educação como:

- processo sem o qual o desenvolvimento cultural não acontece; move o processo de humanização;
- intencional e conscientemente planejada dentro do âmbito pedagógico.

a infância como:

- fenômeno social e culturalmente constituído;
- um momento da vida humana, tão importante como todos os outros momentos da vida.

a atividade como:

- dinâmica que expressa a apropriação e a objetivação de conhecimentos culturalmente formados;
- processo que exige atribuição de sentidos do ponto de vista de quem age: coincidência entre o que leva o sujeito a agir e o resultado a que ele quer chegar.

Nesta perspectiva,

- a **atividade lúdica** (como principal na infância de três a seis anos) é o fazer capaz de elevar os níveis de humanização da criança pequena, por mobilizar o uso e o desenvolvimento de qualidades humanizadoras. Junto esse fazer, as **atividades plásticas** e as de **construção** são essenciais ao desenvolvimento cultural mais amplo na infância.
- uma **rotina** institucional deve expressar a organização intencional das atividades, do tempo da criança, do espaço e a disponibilidade e a acessibilidade de materiais para a atividade da criança.
- na instituição, os conhecimentos devem ser trabalhados do ponto de vista da sua função social.
- a **formação da professora** na educação infantil deve ser continuada (envolvendo o processo de planejamento, de avaliação e de reflexão), fundamentando-se nas regularidades do desenvolvimento da criança pequena.
- a **criança** deve ser tratada como sujeito capaz de aprender e de agir de modo independente e compartilhado.
- **todos os espaços** da instituição são importantes e devem ser estruturados para a expressão infantil.

Para concluir, porém não permanentemente, é possível afirmar que a partir de uma educação infantil sistematizada e intencional compromissada em motivar a atividade infantil e, com isso, promovendo de modo consciente a mobilização e uso de qualidades especificamente humanas, a

criança em idade entre três e seis anos pode se apropriar de uma base orientadora de conhecimentos essenciais ao processo de humanização, sem que se antecipe a escolarização e se restrinja o tempo à infância...

uma vez que educar é fazer junto... dando possibilidade da criança se tornar sujeito ativo no processo em que aprende a se encantar e se "apaixonar pelo mundo", a se expressar de formas diferenciadas e produzir também uma cultura... Educar exige que, na infância, a criança, desde pequeninha, se aproprie da atitude de ser ator e não um mero espectador que, sem ingresso para a entrada, ficou do lado de fora...

REFERÊNCIAS

...agora, o seu texto é parte do meu texto.

ARAÚJO, C. de L. da S. **O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno**. 2000, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520: apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea)

BEGOSSI, A. C. A formação do leitor-autor na educação infantil. In: FERREIRA, G. de M. (Org.). **Palavra de professor (a): Tateios e Reflexões na prática da Pedagogia Freinet**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003. p. 55-60.

BISSOLI, M. de F. **A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski**. 2001, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

BONDIOLI, A. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea). p. 57-80.

_____. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução Fernanda Landucci e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)



BOVE, C. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações: In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 134-149.

BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 8.069/90 (1990). **Estatuto da Criança e do adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação Infantil: Bibliografia Anotada**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996a.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília: MEC, 1996b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em Ação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/paramaca.shtml>>. Acesso em: out. 2005.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CRUESP BIBLIOTECAS. **Unibibli**: busca unificada e simultânea nos catálogos bibliográficos: ATHENA – UNESP; ACERVUS – UNICAMP e DEDALUS – USP. Disponível em: <www.cruesp.sp.gov.br/biblioteca>. Acesso em: ago. 2002.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

_____. The influence of L.S. Vygotsky on Education, Theory, Research and Practice. **Educational Researcher**, v.24, n.3, abr. 1995.

DEHELAN, E.; SZREDI, L.; TARDOS, A. A integração das regras de vida através da atitude dos educadores. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, JM Editora, 2004. p. 57-66.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

EDWARDS, C. Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – Os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 159-176.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. **Psicologia do Jogo.** Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia)

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de lóczy.** Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, JM Editora, 2004.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP.: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAULT, M. Os corpos Dóceis. In: _____. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Tradução de Lúcia M. Ponde Vassallo. 7.ed. Petrópolis, Vozes, 1989.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora.** 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Catálogo de vídeos sobre criança pequena.** Fundação Carlos Chagas. Supervisão e Organização de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. São Paulo: FCC/DPE, 1997.

GALARDINI, A.; GIOVANNINI, D. Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117- 131.

GALPERIN, P. Ya. **Introducción a la psicología.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma Cultura**

da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP.: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea). p. 49-68.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 145-158.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola)

GARDNER, 1999. Prefácio - Perspectivas Complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 9-12.

GARIBOLDI, A. As modalidades do fazer educativo: a atividade negociada. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola:** uma trajetória de formação de professoras. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea). p. 81-94.

_____. Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas da sociabilidade. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisa e estudo de casos. Tradução de Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria e Elisandra Girardelli Godoy. São paulo: Cortez, 2004. p. 97-103.

GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões de nossa época; v. 61)

GODOI, E. G. Prefácio à edição brasileira. In: BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Tradução Fernanda Landucci e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP.: Autores Associados, 2004. p. xvii-xx. (Coleção educação contemporânea)

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Ióczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 47-56.

JOLIBERT, J. (Coord.). **Formando crianças leitoras.** Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. Vol. I.

_____. **Formando crianças produtoras de textos.** Tradução Valkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. Vol. II.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola). p. 29-58.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciéncias Del Hombre, 1978a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-84.

LIAMINA, G. M. et al. **La educación de los niños en la edad temprana**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

LIÁUDIS, V.; BOGDÁNOVA, V. Sobre la ontogénesis temprana de la memoria. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 206-226.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski**. 2001, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

LINO, D. O Modelo Curricular para a Educação da Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.). et al. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. 2.ed. atualizada. Portugal: Porto Editora, 1998. p. 93-136.

LÍSINA, M. A gênese das formas de comunicação nas crianças. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LURIA, A. R. **El papel del language en el desarrollo de la conducta**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988. p. 143-189.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 59-104.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Traduzido do inglês por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Para a Crítica da Economia Política; Do Capital; O rendimento e suas Fontes**. Tradução de Edgard Malagodi e Colaboração de José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)

MELLO, A. M. Um diálogo com diretores de creches e pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MELLO, S. A. **O espaço da creche e a imagem da criança**. 1998. (texto ainda não publicado).



_____. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emília. In: **CADERNOS DA F.F.C.** [Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP]. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000a, v. 9, n.1. p. 83-93.

_____. **Linguagem, consciência e alienação:** o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2000b.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens Infantis:** outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91)

MONARCHA, C. (Org.). **Educação da Infância Brasileira:** 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

MONTAGNO, E. de A. Aprendendo quando somos jovens. **Revista Eletrônica de Divulgação em Neurologia:** Cérebro & Mente, n.3, set./nov.1997. Disponível em <<http://www.cpub.org.br/cm/n03/opinião/e/so/1.htm>>. Acesso em: dez.1997.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pre-escolar.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

NOVOSELOVA, S. L. **El desarrollo del pensamiento en la edad temprana.** Havana: Pueblo y Educación, 1981.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Org.). **Os fazeres na educação infantil.** 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 109-110.

OSTETTO, L. E.; OLIVEIRA, E. R. de; MESSINA, V. da S. **Deixando Marcas...**: A prática do registro no cotidiano da educação infantil. 2. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 168-172.

PRADO, P. D. Quer Brincar Comigo?: Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP.: Autores Associados, 2002. p. 93-111. (Coleção educação contemporânea)

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP.: Autores Associados, 2002. p. 19-47. (Coleção educação contemporânea)

RABITTI, G. **À Procura da Dimensão Perdida:** Uma Escola de Infância de Reggio Emilia. Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

REIS, M. Ela Ficava Fazendo Cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância... In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP.: Autores Associados, 2002. p. 113-130. (Coleção educação contemporânea)

RIBEIRO, A. L. **Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet**: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita. 2004, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2004.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999a. p. 113-122.

_____. A escuta visível. Tradução do texto publicado no Boletim Reggio Children elaborada pela Dra. Suely Amaral Mello. **Boletim Reggio Children**, 1999b.

ROCHA, E. A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999, Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

ROCHA, E. A. C. (Coord.); SILVA FILHO, J. J. da.; STENZEL, G. R. **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento)

ROCHA, R. **Os Direitos das Crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

SAN MARTIN, A. A. M. Pode entrar... e não precisa deixar a vida na porta. In: FERREIRA, G. de M. (Org.). **Palavra de professor (a)**: Tateios e Reflexões na prática da Pedagogia Freinet. Campinas (SP.): Mercado de Letras, 2003. p. 49-53.

SANTOS, A.N. et al. Um mais um é sempre mais que dois. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola). p. 109-133.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola). p. 13-28.

SEPENTZOGLOU, A.; GIOVANI, A. L. F. Poesia: a rima no trabalho com a linguagem. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 98-99.

SILVA, A. H. A. "Roda, roda, roda, pé, pé, pé...". In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 86-88.

SMIRNOV, A. A. et al. **Psicologia**. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção passando a limpo)

SOJIN, F. A. (Org.). **El desarrollo del lenguaje en los niños de edad preescolar**. Havana: Pueblo y Educación, 1985.

TALÍZINA, N. **Psicologia de la Enseñanza**. Moscou: Progreso, 1988.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Ióczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 33-46.

VENGUER, L. A. **Temas de Psicología Preescolar**. Havana: Pueblo y Educación, 1986.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar**. Madrid: Visor, 1993. (Serie padres)

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia)

VIGOTSKII, L. S. **Imaginación y el arte en la infancia**. México: Hispánicas, 1987.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas**, Vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.



ANEXO A – Representação da Rotina das Crianças de Três anos*

2ª. Feira	3ª. feira	4ª. Feira**	5ª. feira	6ª. Feira
Acolhida Guarda das mochilas das crianças e contagem - total de meninas e meninos; crianças do ônibus e da perua. Chamada. 8h - 8h30	Acolhida Guarda das mochilas das crianças e contagem - total de meninas e meninos; crianças do ônibus e da perua. Chamada. 8h - 8h15/20	Acolhida Guarda das mochilas das crianças e contagem - total de meninas e meninos; crianças do ônibus e da perua. Chamada. 8h - 8h30	Acolhida Guarda das mochilas das crianças e contagem - total de meninas e meninos; crianças do ônibus e da perua. Chamada. 8h - 8h30	Acolhida Guarda das mochilas das crianças e contagem - total de meninas e meninos; crianças do ônibus e da perua. Chamada. 8h - 8h30
Quadra 8h15/20 – 8h45	Quiosque (Leitura de livros) 8h15/20 – 8h45	Caramanchão 8h15/20 – 8h45	Quiosque 8h15/20 – 8h45	Gramado 8h15/20 – 8h45
Higiene (Lavar as mãos e ir ao banheiro) 8h45	Higiene (Lavar as mãos e ir ao banheiro) 8h45	Higiene (Lavar as mãos e ir ao banheiro) 8h45	Higiene (Lavar as mãos e ir ao banheiro) 8h45	Higiene (Lavar as mãos e ir ao banheiro) 8h45
Lanche e higiene bucal 8h50 – 9h15	Lanche e higiene bucal 8h50 – 9h15	Lanche e higiene bucal 8h50 – 9h15	Lanche e higiene bucal 8h50 – 9h15	Lanche e higiene bucal 8h50 – 9h15
Sala de aula 9h15 – 10h15	Sala de aula 9h15 – 10h15	Sala de aula 9h15 – 10h15	Sala de aula 9h15 – 10h15	Sala de aula 9h15 – 10h15
Parque Recreativo (Brinquedo e areia) 10h15 – 11h15	Parque Recreativo (Brinquedo e areia) 10h15 – 11h15	Parque Recreativo (Brinquedo e areia) 10h15 – 11h15	Parque Recreativo (Brinquedo e areia) 10h15 – 11h15	Parque Recreativo (Brinquedo e areia) 10h15 – 11h15
Caramanchão (Entrega das mochilas e saída das crianças da perua e do ônibus) 11h15 – 11h30	Caramanchão (Entrega das mochilas e saída das crianças da perua e do ônibus) 11h15 – 11h30	Caramanchão (Entrega das mochilas e saída das crianças da perua e do ônibus) 11h15 – 11h30	Caramanchão (Entrega das mochilas e saída das crianças da perua e do ônibus) 11h15 – 11h30	Caramanchão (Entrega das mochilas e saída das crianças da perua e do ônibus) 11h15 – 11h30
Saída (11h30)	Saída (11h30)	Saída (11h30)	Saída (11h30)	Saída (11h30)

* Os dados constantes deste anexo foram apresentados pela professora responsável pela turma de crianças de três anos, objeto deste estudo.

** Todas as 4ª.s. feiras, os agentes de saúde passam flúor nos dentes das crianças, depois do horário de sala.

Parque Recreativo: Balanços com proteção; gangorra; roda e areia – para as crianças até três anos.



ANEXO B – Representação da Rotina das Crianças de Quatro anos*

2ª. Feira	3ª. feira	4ª. Feira	5ª. Feira	6ª. feira
Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8h - 8h15
Aparelho Recreativo III 8h15 – 8h45	Aparelho Recreativo I 8h15 – 8h45	Aparelho Recreativo II 8h15 – 8h45	Areia I 8h15 – 8h45	Aparelho Recreativo I 8h15 – 8h45
Lanche e higiene 8h45 – 9h20	Lanche e higiene 8h45 – 9h20	Lanche e higiene 8h45 – 9h20	Lanche e higiene 8h45 – 9h20	Lanche e higiene 8h45 – 9h20
Sala 9h20 – 10h15	Sala 9h20 – 10h15	Sala 9h20 – 10h15	Sala 9h20 – 10h15	Sala 9h20 – 10h15
Parque Aparelho Recreativo II 10h15 – 10h45	Caramanchão 10h15 – 10h45	Areia II 10h15 – 10h45	Quadra 10h15 – 10h45	Quiosque 10h15 – 10h45
Gramado 10h45 – 11h	Gramado 10h45 – 11h	Gramado 10h45 – 11h	Gramado 10h45 – 11h	Gramado 10h45 – 11h
Almoço e higiene 11h – 11h30	Almoço e higiene 11h – 11h30	Almoço e higiene 11h – 11h30	Almoço e higiene 11h – 11h30	Almoço e higiene 11h – 11h30
Repouso 11h30 – 12h	Repouso 11h30 – 12h	Repouso 11h30 – 12h	Repouso 11h30 – 12h	Repouso 11h30 – 12h

* Os dados constantes deste anexo foram apresentados pela professora responsável pela turma de crianças de quatro anos, objeto deste estudo.

Aparelho Recreativo I: Balanços com proteção; gangorra; roda e areia

Aparelho Recreativo II: Balanços; roda; barras para movimentação

Aparelho Recreativo III: Brinquedo com partes para movimentação

Parque: Casinha de bonecas, balanços e escorregadores e campo de futebol: para as crianças de quatro a seis anos.

ANEXO C – Representação da Rotina das Crianças de Cinco anos*

2ª. Feira	3ª. feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. feira
Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8h - 8h15
Quiosque 8h15 – 9h	Quadra 8h15 – 9h	Aparelho III 8h15 – 9h	Aparelho III 8h15 – 9h	Quiosque 8h15 – 9h
Sala 9h30 – 10h30	Sala 9h30 – 10h30	Sala 9h30 – 10h30	Sala 9h30 – 10h30	Sala 9h30 – 10h30
Areia II 10h30 – 11h	Aparelho II 10h30 – 11h	Aparelho I 10h30 – 11h	Areia I 10h30 – 11h	Aparelho II 10h30 – 11h
Almoço e higiene 11h – 11h30	Almoço e higiene 11h – 11h30	Almoço e higiene 11h – 11h30	Almoço e higiene 11h – 11h30	Almoço e higiene 11h – 11h30
Repouso 11h30 – 12h	Repouso 11h30 – 12h	Repouso 11h30 – 12h	Repouso 11h30 – 12h	Repouso 11h30 – 12h

* Os dados constantes deste anexo foram apresentados pela professora responsável pela turma de crianças de cinco anos, objeto deste estudo.

Aparelho Recreativo I: Balanços com proteção; gangorra; roda e areia

Aparelho Recreativo II: Balanços; roda; barras para movimentação

Aparelho Recreativo III: Brinquedo com partes para movimentação

Parque: Casinha de bonecas, balanços e escorregadores e campo de futebol: para as crianças de quatro a seis anos.

ANEXO D – Representação da Rotina das Crianças de Seis anos*

2ª. Feira	3ª. feira	4ª. feira	5ª. feira	6ª. Feira
Acolhida 8 horas	Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8 horas	Acolhida 8h - 8h15	Acolhida 8 horas
Sala 8h – 9h45	Aparelho Rec. II 8h15 – 8h45	Sala 8h – 9h30	Aparelho Rec. II 8h15 – 8h45	Sala 8h – 9h45
Músicas 9h45 – 10h	Areia 8h45 – 9h15	Aparelho III 9h30 – 10h	Areia 8h45 – 9h15	Músicas 9h45 – 10h
Lanche e Higiene 10h30 – 11h	Lanche e Higiene 9h15 – 9h45	Lanche e Higiene 10h – 10h30	Lanche e Higiene 9h15 – 9h45	Lanche e Higiene 10h – 10h30
Areia II 11h – 11h30	Sala 9h45 – 11h30	Quadra 10h30 – 11h	Sala 9h45 – 11h30	Caramanchão 10h30 – 11h
		Aparelho III 11h – 11h 30		Aparelho Rec. I 11h – 11h30
Saída 11h30	Saída 11h30	Saída 11h 30	Saída 11h30	Saída 11h30

* Os dados constantes deste anexo foram apresentados pela professora responsável pela turma de crianças de seis anos, objeto deste estudo.

Aparelho Recreativo I: Balanços com proteção; gangorra; roda e areia

Aparelho Recreativo II: Balanços; roda; barras para movimentação

Aparelho Recreativo III: Brinquedo com partes para movimentação

Parque: Casinha de bonecas, balanços e escorregadores e campo de futebol: para as crianças de quatro a seis anos.

