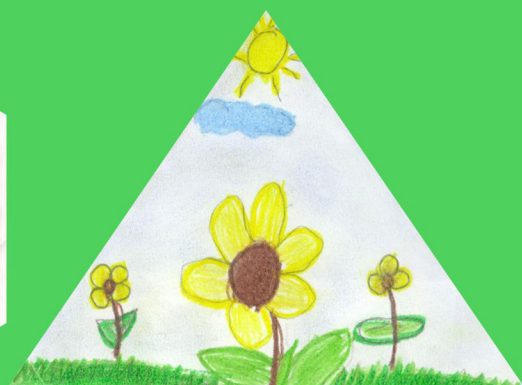


ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA **EDUCAÇÃO INFANTIL**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico.



GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

**ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico**

Segunda Edição

CURITIBA
SEED/PR
2015

V. 1

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.
É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que seja citada a fonte.

Organizadores

Marta Chaves
Leila Cristina Mattei Cirino
Roseli Correia de Barros Casagrande

Revisão ortográfica

Marilda Alberton Leutz

Ilustrador/Capa

Heverson Taunei Cirino

Coordenação de Produção Multimídia

Diagramação

Joise Lilian do Nascimento

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P111 Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Orientações pedagógicas da educação infantil : estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - 2. ed. - Curitiba : SEED/PR., 2015.

ISBN978-85-8015-058-2

1. Educação infantil-Paraná. 2. Trabalho pedagógico. 3. Prática pedagógica. I. Chaves, Marta, org. II. Cirino, Leila Cristina Mattei, org. III. Casagrande, Roseli Correia de Barros, org. IV. Título.

CDD370

CDU373.211.24

Secretaria de Estado da Educação
Superintendência da Educação
Avenida Água Verde, 2.140 – Vila Isabel
CEP 80240-900 - CURITIBA – PARANÁ – BRASIL

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
IMPRESSO NO BRASIL

GOVERNO DO PARANÁ

Carlos Alberto Richa

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Ana Seres Trento Comin

DIRETORIA GERAL

Edmundo Rodrigues da Veiga Neto

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Fabiana Cristina Campos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Cassiano Roberto Nascimento Ogliari

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Eliane Bernardi Benatto

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Leila Cristina Mattei Cirino

Lesily Chiavelli Splicido

Viviane Cristina Rossatto

ORGANIZADORES

Marta Chaves

Leila Cristina Mattei Cirino

Roseli Correia de Barros Casagrande



APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná traz a público a segunda edição do documento intitulado - Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico - volumes 1 e 2, por reconhecer a importância e a necessidade de reflexões acerca da ação pedagógica na Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, destaque nas políticas públicas que visam garantir à todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses o seu pleno desenvolvimento.

Este documento tem o intuito de fomentar a reflexão teórico-metodológica por meio de estudos voltados à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Subsidiando assim, a formação em serviço dos professores e mobilizando uma ação pedagógica que considere as especificidades do desenvolvimento das crianças nesta etapa de ensino.

Ressalta-se que a elaboração deste foi o resultado de uma atividade de formação pedagógica realizada entre 2012 e 2013, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná aos técnicos pedagógicos de educação infantil e anos iniciais dos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação e aos técnicos pedagógicos dos Departamentos: Educação Básica, Diversidade e Educação Especial, com a valorosa participação dos professores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, que resultou em dezessete textos escritos coletivamente, organizados em dois volumes.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná ao disponibilizar este documento aos 399 municípios paranaenses, vem contribuir para a efetivação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e fortalecer o regime de colaboração entre Estado e Municípios, ao proporcionar reflexões que considerem o desenvolvimento integral de todas as crianças do nosso estado.

Ana Seres Trento Comin
Secretária de Estado da Educação

Fabiana Cristina Campos
Superintendência da Educação

AGRADECIMENTO

A Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ciente da necessidade de propiciar uma discussão teórica e metodológica acerca de temáticas que envolvem a infância e a criança - dos primeiros meses aos cinco anos e onze meses de idade -, consolidou o documento Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico, volumes 1 e 2.

A elaboração destas Orientações Pedagógicas foi implementada durante um ano de intensos trabalhos, resultando em várias etapas de um rico processo de escrita coletiva, coordenado por uma Equipe Organizadora, que envolveu pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná. Em função disso, agradecemos sinceramente, à Secretária de Estado da Educação, à Superintendência da Educação e à Chefia do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná por acreditarem na proposta de trabalho da Equipe Organizadora.

Às Chefias do Departamento de Educação Especial e do Departamento de Diversidade por disponibilizarem os técnicos pedagógicos dos respectivos departamentos para contribuírem na escrita coletiva acerca de temáticas pertinentes à organização da proposta pedagógica na educação infantil.

À Coordenação Pedagógica do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná pelo envolvimento incansável na concretização deste documento junto à Equipe Organizadora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelas contribuições no processo de organização deste documento pedagógico.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), coordenado pela Prof^a Dr^a Marta Chaves, pela disponibilização de livros e materiais para estudos durante o processo de formação continuada.

Aos Professores Pesquisadores das Instituições de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Marília), que possibilitaram a efetivação da formação continuada aos Técnicos Pedagógicos no processo de escrita coletiva.

Agradecemos ainda à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná – UNDIME/PR, pelo apoio na publicização deste documento pedagógico.

Por fim, esperamos que cada volume deste documento, considerando a originalidade de sua produção, contribua para reflexão e aprofundamento na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Equipe Organizadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONQUISTAS E REALIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto	
Maria Aparecida Casagrande	
Maurícia Carla Pittner	
O PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DO TRABALHO EDUCATIVO EM UMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO	25
Elieuzza Aparecida de Lima	
Marta Chaves	
Leila Cristina Mattei Cirino	
Leda Toledo de Souza	
A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: ALGUNS PRINCÍPIOS PARA O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	39
Silvana Calvo Tuleski	
Adriana de Fátima Franco	
Julieli Elisa Teixeira Campanha	
Sirlei Batista Franco Carvalho	
APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS.	51
Suely do Amaral Mello	
Marta Chaves	
Leni Luitz	
Fabíola Cristina de Lima	
Célia Maria Venciguera Romagnolo	
AUTORES, PERSONAGENS, LETRAS, PINCEL E TINTA: É HORA DE BRINCAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	61
Marta Chaves	
Heloisa Toshie Irie Saito	
Cilene Vieira dos Santos	
Rosa Lici Luchetti Maidl	
Zitue Mukai	

**EDUCAÇÃO INFANTIL E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: ALGUMAS
ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS. 69**

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Fernanda Gorri Pareja Cardoso

Helena Maria Scavazini Salvador

Maria dos Anjos Grangeiro da Silva

A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. . . 85

Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes

Cristiane Rodrigues de Jesus

Belmary Gonzaga Pereira Andolfato

Oivete de Lucia Chioquetta Mesomo

Rejane Grummt Bueno

Maria de Fátima Aires Bulegon

SOBRE OS AUTORES 101

INTRODUÇÃO

O processo de elaboração das “Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico” - volumes 1 e 2 - trouxe vivências enriquecedoras para todos os autores, resultado do esforço coletivo de pesquisadores, técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação e profissionais dos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação, responsáveis por orientações e encaminhamentos afetos à Educação Infantil. Na organização inicial dos trabalhos, definiu-se como um dos objetivos o fortalecimento do processo de formação dos técnicos pedagógicos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse intuito, firmou-se a aproximação com pesquisadores das Instituições de Ensino Superior, o que favoreceu estudos sobre a produção acadêmica e possibilitou o desenvolvimento e aprimoramento de estudos tão necessários aos profissionais da educação.

Esse percurso caracterizou-se por desafios e dificuldades no planejamento, elaboração e composição final, semelhantes aos encontrados no cotidiano das instituições educativas e efetivou-se em meio a obstáculos e impedimentos da atuação cotidiana, expressos na ausência de tempo para estudos, complexidade da escrita, dificuldade para aquisição de materiais – apenas para mencionar alguns exemplos; o que, porém, não inviabilizou o objetivo final na condução dos estudos e elaboração dos textos.

Todos os esforços foram envidados no sentido de contemplar indagações, necessidades e desafios com os quais se depara, seja nas universidades, Secretarias ou Núcleos; com isso, e mais uma vez, a partir de uma decisão coletiva, elencaram-se os dezessete temas expostos nestas Orientações Pedagógicas, que poderão – e configuram-se em uma intenção – constituírem-se em argumentos para mobilizarem o pensar e repensar, conduzir e reconduzir as intervenções pedagógicas, relações e diálogos estabelecidos com familiares, comunidade, profissionais e crianças nos 399 municípios paranaenses.

Destaca-se que o empenho para contemplar as temáticas originou-se dos diálogos e trabalhos que os representantes dos Núcleos Regionais de Educação desenvolvem junto às Secretarias Municipais de Educação, nas quais a realidade expressa anteriormente é vivenciada cotidianamente pelos profissionais (professores, pedagogos e gestores), que atuam nas instituições educativas. Dessa forma, o presente documento configura-se, por um lado, reflexões iniciais e, por outro, como uma possibilidade de suscitar a necessidade de continuidade dos estudos.

A aproximação dos profissionais que atuam junto aos Núcleos Regionais de Educação e professores das Instituições de Ensino Superior reafirma quão necessária e valiosa é

a integração entre os diferentes níveis de ensino. Assim, a proposta de elaboração destas Orientações Pedagógicas foi de implementar na prática a almejada integração da Educação Básica com as Instituições de Ensino Superior.

Por fim, compreende-se que a defesa de uma Educação Infantil tomada de sons, brinquedos, brincadeiras e as grandezas do conhecimento e da arte para todas as crianças, independente da idade ou da realidade imediata, apresenta-se nestas Orientações Pedagógicas e fortalece os sonhos e lutas para uma educação plena para todos.

Prof^a Dr^a Marta Chaves
Leila Cristina Mattei Cirino
Roseli Correia de Barros Casagrande
Equipe Organizadora

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONQUISTAS E REALIZAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Maria Aparecida Casagrande

Maurícia Carla Pittner

INTRODUÇÃO

Este texto versa sobre a formação de professores, dialogando com a metáfora do poema **Cem linguagens** de Loris Malaguzzi. Discute a possibilidade de renovação de ações de formação inicial e continuada daqueles que atuam na educação de crianças de zero a cinco anos à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC), compreendendo o trabalho docente efetivamente como atividade teórica e prática – na direção da ressignificação das práticas pedagógicas, objetivando o direito dos pequenos a um desenvolvimento pleno das qualidades humanas, considerando-se as singularidades e especificidades da infância.

Diante de constatações das demandas formativas, em face do contexto sócio-político-econômico-cultural e das exigências educativas atuais, considerando-se, inclusive, as bases legais, são apontados os encaminhamentos legislativos no primeiro item, intitulado *As bases legais: direitos não conquistados na dimensão prática*, e, no segundo item, *Formação de professores e a THC*, há pressupostos teóricos da THC a dialogar com pesquisadores que se dedicam à infância e contribuem com o debate sobre a formação profissional dos professores na/da Educação Infantil. Defendemos e assumimos essa perspectiva, por acreditarmos que seu referencial teórico – quer seja em seus autores clássicos (VIGOSTSKI, 2000; LURIA, 1986; LEONTIEV, 1978a, 1978b) quer seja nos pesquisadores contemporâneos (DUARTE, 2012; DUARTE & ARCE, 2006; FACCI 2004 e 2009; MELLO, 2004; MARTINS, 2007) – traz proposições essenciais à nossa temática.

Vejamos, inicialmente, a criação de Loris Malaguzzi, que muito nos instiga a refletir, mediante seu discurso poético sobre a infância, proveniente do olhar, ação e conduta dos adultos – aqui, para nós, professores da infância.

A criança é feita de cem.
A criança tem 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 modos para descobrir.
Cem modo para inventar.

Cem modos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
[...]
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
[...]
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, a cem existem. (Loris Malaguzzi)

O poema acima, ao visualizarmos ser declamado, ecoando vozes de crianças, que têm suas infâncias perdidas, diz-nos muito do quanto os pequenos pedem respeito (numa metáfora) aos seus direitos adquiridos, mas não respeitados – inclusive, porque, embora a legislação atual contemple a importância de a formação inicial e continuada dos professores da infância, no sentido de respeitarem as suas especificidades, na prática das instituições educativas, tal pressuposto não se confirma, nem tampouco se consolida. Isso porque, ao falarmos de práticas de educação infantil numa perspectiva que respeite o direito à infância, é necessário pensarmos na questão da liberdade ou não, vivida pelas crianças – o que pode soar estranho a gerações anteriores que muito brincaram na infância, e, ainda que de forma espontânea, muito vivenciaram as “cem linguagens”. Todavia, para quem tem os dias de suas ‘pequeninas’ vidas organizados por agendas semanais entediadas, cheias de opressão e rotinas esvaziadas de sentidos, a problemática está posta.

Segundo Mello (2004; 2010; 2011; 2012), se os direitos à infância têm sido anunciados na legislação, nos documentos oficiais, nas pesquisas; na vida prática vivenciamos um conjunto de paradoxos denunciados diariamente pela mídia. De acordo com Leite Filho (2001 apud MELLO, 2010, p. 1-2), as crianças constituem o maior grupo etário vivendo na faixa da pobreza e miséria absolutas, sendo que as crianças são as principais vítimas dos conflitos contemporâneos (como as guerras civis, as urbanas ligadas ao narcotráfico e à má distribuição da riqueza), do turismo sexual, do abandono e sofrem com a exploração do trabalho infantil¹. Infelizmente, independentemente de sua situação social, sofrem com a adultização precoce que lhes rouba a infância e as transforma precocemente em adultos; no nosso caso, em alunos, como se fossem estudantes do Ensino Fundamental, desconsiderando suas “cem linguagens”. Sofrem, também, com o desrespeito preconceituoso e, muitas vezes, não-consciente de professores que realizam suas práticas sem uma reflexão atenta acerca dos direitos das crianças, considerando-as “invisíveis”.

¹ Muitos são os documentários de alta qualidade artística a denunciar tais paradoxos. Dentre eles, “Crianças Invisíveis: a infância perdida” uma produção encomendada pela Unicef e realizada pelas mãos hábeis de oito diretores de cinemas, de diferentes nacionalidades, que traz a realidade dos continentes em recortes das vidas de suas crianças transpostos para as telas. Outro destaque, datada de mais de uma década, é a produção nacional. “A invenção da Infância”. O sensível documentário de Liliana Sulzbach ainda é muito atual. Alguns dos aspectos que a diretora destaca em seu curta-metragem sobre as disparidades vividas pelas crianças brasileiras de diferentes grupos sociais, em diferentes regiões do país, tornam-se cada vez mais polarizados. A discussão central é o “ser criança” do ponto de vista de várias crianças depoentes, pertencentes a diferentes grupos socioeconômicos, moradoras de centros urbanos e de regiões agrárias, com e sem direito à educação de qualidade, exploradas como força de trabalho e/ou hiperestimuladas por meio de rotinas estafantes que as afastam de viver a infância como uma fase especial da vida.

Sofrem, ainda, nas mãos daqueles que, sem uma formação científica, lhes dê sustentação para suas escolhas teórico-metodológicas em ações efetivas, intencionalmente planejadas, pouco ofertam de processos humanizantes, para garantir uma educação humanizadora na sua infância. A seguir, nosso primeiro item a tratar de outros paradoxos.

AS BASES LEGAIS: DIREITOS NÃO CONQUISTADOS NA DIMENSÃO PRÁTICA

No Brasil, durante muito tempo, para atuar na Educação Infantil não havia a exigência da formação inicial na área da educação, pois o olhar era voltado apenas para o cuidar e não para o educar (ABRAMOWICZ, 2009; CERISARA, 2003; NASCIMENTO, 2003; SARMENTO, 2005). O atendimento configurava-se, então, pelo viés assistencialista, e era tido como um direito apenas das crianças de mães trabalhadoras. Porém, com mudanças e transformações ocorridas ao longo do tempo, em todas as áreas, especialmente na área da educação, a legislação garantiu avanços significativos à população no que diz respeito à educação.

Se com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), anunciou-se o direito das crianças entre 0 e 6 anos a serem cuidadas e educadas em instituições públicas dedicadas à infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990), anunciou o direito das crianças ao conhecimento, ao sonho, à participação, à opinião. Do ponto de vista educacional, esses direitos se traduziram no documento do MEC, elaborado pela Coordenadoria de Educação Infantil em 1995, e, se apresentaram como um conjunto de critérios a serem respeitados pelas instituições dedicadas à infância. Dentre eles, o direito da criança à brincadeira, à atenção individual, à convivência em um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; o direito à desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; o direito à proteção, ao afeto e à amizade; o direito ao movimento em espaços amplos; o direito à expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à escola da infância; à desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa; a uma alimentação sadia e ao contato com a natureza. Nessa medida, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96, esperava-se contemplar todos esses direitos a reclamar a “infância perdida” de nossas crianças, invisíveis às leis e à sociedade.

Se a LDB nº 9394/96 reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, esclarecendo sua finalidade quanto ao desenvolvimento integral da criança, passamos à exigência de práticas educativas que pudessem contemplar todos os direitos das crianças na/da sua infância, anunciados acima. Não é sem razão a devida adequação de formação inicial e continuada para atuação nessa etapa da Educação Básica.

O Estado do Paraná, por meio da Deliberação nº 02/2014 – CEE/PR (PARANÁ, 2014) e das Orientações para a (re) elaboração, implantação e avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil (PARANÁ, 2006), assegura que o professor para atuar na educação infantil deve ter formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em instituições

de ensino superior, admitida, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal; já quanto à formação continuada reza que a mantenedora deva promover o aperfeiçoamento dos profissionais de educação infantil em exercício.

Se a todo tempo, novas leis e sistemas são criados, mais do que reunir ou reorganizar criticamente o que já existe em face de sua consolidação, assistimos constantemente ao lançamento de campanhas por parte dos governos, que passam a definir novas diretrizes curriculares, novos programas educacionais, planos de ensino, leis e decretos, que não conseguem, em condições objetivas, se concretizar, quando pensamos em formação inicial e continuada de professores.

Investindo, notadamente, na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, na articulação entre as instituições que ofertam esta etapa, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), do Diretoria da Educação Básica (DEB) e da Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no segundo semestre do ano de 2012, foi realizado nos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação (NRE), pelos coordenadores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos respectivos NRE, o Seminário Paranaense de Educação Infantil descentralizado, organizado em quatro etapas, com a participação das Secretarias Municipais de Educação e dos profissionais que atuam na área da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Em uma das etapas, foi desenvolvida atividade em grupos para analisar aspectos já consolidados e os denominados “frágeis”, presentes na Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Durante a realização da atividade, ficou evidente o quanto as Propostas Pedagógicas ainda não estão consolidadas, posto que muito do que nelas está expresso, não é efetivado na prática.

Diante dessa constatação, os grupos apontaram a necessidade da formação continuada de qualidade, mediante encaminhamentos metodológicos adequados, que passam necessariamente pelo reordenar o pensar e agir docentes na educação da infância².

De acordo com Chaves (2010), na maioria das vezes os cursos oferecidos não asseguram estudos e reflexões que mobilizem o educador para a dinâmica da vida dos homens, pois que lhe são ofertadas formações frágeis e desconexas. Os cursos não se harmonizam com reflexões e pesquisas, na maioria das vezes, havendo, geralmente, uma maior preocupação no processo de formação quanto a rapidez e com a carga horária para progressões em carreira. Contudo, em relação à Formação, Capacitação ou Qualificação em serviço, impõe-se uma constatação – é um fator que se realiza de fato com cursos, capacitações, encontros, seminários e eventos – no âmbito Estadual e Municipal – disso decorre a relevância do repensar, ainda, nos investimentos públicos

2 Desse ponto de vista, há a necessidade de se discutir a formação de profissionais da infância com pensamento crítico, como investigadores curiosos, atentos, comprometidos e com atitudes democráticas - posto que o trabalho do professor é sempre um trabalho prático, no entanto, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. Libâneo (2004) adverte, no entanto, que a reflexão sobre a prática não resolve tudo, uma vez que são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudem a melhor realizar o trabalho e a melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

na área educacional, visualizados em recursos humanos e financeiros.

Por isso, problematizar a formação continuada docente dos profissionais de Educação Infantil é, também, questionar-se sobre: Quem são os sujeitos dessa formação? Que lugar o trabalho de educar crianças pequenininhas e pequenas ocupa em suas vidas? De onde vêm? Quais são suas histórias e suas demandas? O que conhecem a respeito de como educar e cuidar de crianças pequenas? O que deve ser imprescindível para a construção de uma política de formação de professores? Quais valores e qualidades entendemos que são importantes para esse profissional? Como esses profissionais veem e compreendem a infância?

Este texto não tem a pretensão, por seus próprios limites, de responder a todas essas questões, nem tão pouco esgotar a análise em curso, mas compartilhar preocupações e quem sabe, provocar a inquietação geradora de buscas. Nesse sentido, se percebemos a existência de um número considerável de estudos que procuram caracterizar e denunciar o caráter simplista e que lutam contra a massificação dos cursos de formação de professores, há uma produção suficientemente considerável que critica a supervalorização dispensada à formação do professor por meio de vieses que enaltecem o cotidiano, a prática imediata, a prática reflexiva e espontaneísta. Alguns autores, como Arce (1999), Duarte (2004) e Martins (2007) afirmam que esta formação decorre das exigências do sistema capitalista e de determinações políticas que se baseiam no âmbito da instrumentalização escolar.

De nossa parte, isto nos preocupa, sobretudo pelo fato do empobrecimento que vem causando no campo educacional, com uma visível perda na qualidade do desenvolvimento intelectual do professor e no processo de formação do próprio ser humano de maneira geral. Nega-se inclusive o objetivo precípua da escola: a humanização dos sujeitos, por meio do processo de apropriação da cultura humana. Essa situação é preocupante e nos interessa porque, a nosso ver, uma formação de professores (seja inicial ou continuada) sólida, consistente e com rigor (tanto teórica como metodológica) pode contribuir para fortalecer uma proposta que procure interferir positivamente no processo de constituição de humanização do próprio ser humano, em nosso caso, no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil, nas instituições educativas voltadas ao atendimento das crianças de zero a cinco anos.

O próximo item aborda as questões acima esboçadas, procurando trazer pressupostos teóricos da THC que contribuem para pensarmos a formação de professores da Educação Infantil, bem como suas práticas decorrentes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (THC)

Em face das novas demandas formativas para os sistemas de ensino e suas escolas, no mundo contemporâneo, reiteramos a contribuição da THC que acentua o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, e por consequência, em seu desenvolvimento, na direção de pensarmos a formação

de personalidades flexíveis e eticamente ancoradas (Libâneo, 2004, p. 113).

Nas duas últimas décadas, receberam destaque no Brasil os estudos sobre a formação de professores em paralelo à tendência mundial das investigações em torno desse tema, destacando-se na preferência dos pesquisadores a denominada “concepção do professor reflexivo”³. Todavia, outras abordagens do tema se fazem presentes no campo investigativo da educação, associadas a concepções de ensino e aprendizagem. (PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2002).

A Pedagogia e os cursos de formação de professores, de algum modo, têm se apoiado nessas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender a necessidades educativas presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores. Se as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar, o que passa a ser esperado da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores. Tais mudanças correspondem à expectativa da THC, que espera que a escola, em cada período sensitivo de desenvolvimento, possa valorizar o sujeito como ativo no seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando-se as especificidades de cada idade. Nesse sentido, os objetivos que tivermos, para com as crianças pequenas, antes terá que ser parte do currículo de formação dos profissionais da infância.

Neste item, ao explorar algumas das contribuições teóricas da THC para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, especificamente, para nós da educação infantil, destacamos que essa perspectiva pode motivar especialmente aqueles que acreditam na formação de professores convencidos da relevância de sua formação teórica, da necessidade de adquirirem maior efetividade no uso das instrumentalidades do trabalho docente na infância e da importância dos contextos culturais e institucionais em que se dão suas práticas voltadas à aprendizagem e desenvolvimento dos pequenos – à formação na/da Educação Infantil.

Considerando a principal tese da Teoria Histórico-Cultural de que o homem não nasce humano, mas se torna humano pela apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações precedentes, podemos tecer uma série de considerações sobre a formação de professores da educação infantil. Segundo essa concepção, – que foi explicitada e elaborada, pela primeira vez, por Karl Marx (LEONTIEV, 1978b) como a materialidade dos processos psíquicos –, ao nascer, o indivíduo não traz determinada geneticamente habilidades, capacidades e aptidões humanas – seu pensamento, sua linguagem, inteligência e personalidade são habilidades humanas formadas pela atividade que o sujeito realiza em seu convívio com as pessoas e com a cultura humana. Nessa medida, a apropriação da cultura humana se dá por meio das relações que esse indivíduo vai estabelecendo com outras pessoas e com os objetos da cultura aos quais tem acesso – que também é mediado pelas pessoas. Em outras palavras, à medida que aprende a utilizar-se dos objetos criados ao longo da história, ao conviver com os outros homens, “cada indivíduo aprende

3 Sobre esta questão ver Facci (2004).

a ser um homem” (LEONTIEV, 1978b, p. 267, grifo do autor).

Nesse processo de apropriação da cultura humana, a educação e as condições histórico-sociais vividas pelo sujeito, no caso o graduando em Pedagogia, ou o professor da infância, em sua formação continuada, possui íntima relação com a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que têm os formadores de professores que o rodeiam. Assim, o lugar ocupado pelo professor, em sua formação inicial ou continuada, nas relações sociais das quais participa, tem força motivadora em seu desenvolvimento, uma vez que estabelece as exigências, as expectativas, enfim, as relações sociais e as possibilidades que são propostas a este sujeito aprendiz. Como explícita Leontiev (1988, p. 63), “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de [...] [um sujeito] é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida”, processos esses que são proporcionados por parceiros mais experientes que o cercam.

Nesse sentido, se podemos dizer que, percebendo a criança também como este sujeito apontado acima, como alguém que é capaz de aprender, tendo o educador a oferecer-lhe maiores oportunidades de aprendizagem, também, na mesma medida, podemos afirmar que os professores formadores precisam ter esta compreensão dos aprendizes de professores da infância e daqueles que já estão na docência, inclusive porque, por outro lado, se os professores aprendizes forem formados a compreender que se trata da criança, como alguém que apenas é capaz de aprender a partir de determinada idade e, por isso, é incapaz de certas aprendizagens até atingir tal idade, as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento acontecerão em situações mais escassas e serão, assim, determinantes de sua experiência restrita e de seu desenvolvimento igualmente restrito. (MUKHINA, 1995; MELLO, 2011).

Para a THC a atividade que a criança realiza desde seu nascimento possibilita a formação das habilidades especificamente humanas que lhe garantem a formação de sua personalidade e de sua inteligência (LEONTIEV 1978a; 1978b; 1988). Neste sentido, a educação e as condições concretas de vivência da criança têm “papel condutor [...] operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (LEONTIEV, 1988, p. 63).

A atividade que o sujeito realiza é vivenciada em circunstâncias individuais únicas quando esta é uma atividade objetivada que tem para ele um significado dentro das relações que vai estabelecendo, e um sentido que lhe garante a resolução de uma necessidade que é o motivo que dirige seu fazer (LEONTIEV, 1978b; 1998). Por atividade, portanto, compreende-se o fazer que o indivíduo realize motivado por seu objetivo.

Mello (2010, p. 190) reitera tal perspectiva, afirmando:

O que torna o fazer uma atividade é o grau de envolvimento do sujeito que o realiza. De acordo com a teoria histórico-cultural, o grau de envolvimento da criança tem relação direta com o sentido que a atividade tem para ela: quanto mais a atividade responde a uma necessidade ou desejo da criança, mais envolvida veremos a criança e maior a emoção positiva que ela demonstra ligada à atividade. Essa emoção é condição para a

aprendizagem. O ensino forçado, que não respeita o desejo da criança e não cria nela o desejo de aprender está fadado ao fracasso. Isso implica, ao mesmo tempo, o conhecimento e o respeito do educador pelos interesses da criança, assim como o compromisso com a criação de novos interesses humanizadores nas crianças.

Da mesma forma, o professor alheio ao seu fazer docente, às suas práticas, está fadado ao fracasso; não consegue, muitas vezes, estar em atividade, cujo envolvimento emocional positivo pudesse levá-lo ao aprendizado e desenvolvimento das capacidades, habilidades e instrumentalidades necessárias a uma atuação docente dirigida ao desenvolvimento pleno das crianças na educação infantil. Em outras palavras, também para o professor, o seu envolvimento tem relação direta com o sentido que a atividade tem para ele; na mesma medida, no processo de formação inicial e continuada temos que pensar no respeito aos interesses desse profissional, bem como na criação de novas necessidades humanizadoras para tal contexto formativo.

Enfim, a partir de um novo olhar dirigido à criança, proporcionado por uma nova concepção do que seja o homem em suas possibilidades diante do acesso à cultura humana, é possível não somente repensarmos as rotinas, a organização do tempo/espaço das crianças nas instituições de Educação Infantil – sem adultizá-las, nem tampouco infantilizá-las – mas podemos, também repensar a própria formação docente e suas práticas, posto ser essencial que desde a formação primeira e, na continuidade, na formação em serviço, tenhamos como objetivos de ensino no currículo dos professores, os mesmos que temos para com as crianças: o desenvolvimento máximo de suas qualidades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, ao inicialmente discutir com respaldo nas bases legais a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, procuramos evidenciar o ‘ser criança’ em seus direitos anunciados que, para nós, já resumem o ponto de vista teórico, e segundo a THC, deve embasar uma prática intencional de cuidado e educação para as crianças. Deste ponto de vista, buscamos na THC alguns dos fundamentos teóricos que apontam tais direitos como condição essencial para a máxima formação das qualidades humanas não somente nas crianças, mas já, como princípio, com elas junto de seus professores e, destes, a partir da sua formação inicial.

Em relação aos paradoxos expostos na introdução, em nosso papel de professores podemos apenas denunciar alguns deles. No entanto, em relação ao tratamento que as crianças, por meio de infinitas linguagens, em seus gestos, atitudes, vozes e silêncios, “reclamam” na escola infantil, podemos fazer muito a partir de práticas docentes refletidas e intencionais, pois, como alerta Mello (2010, p. 195). Se a Teoria Histórico-Cultural fundamenta uma prática intencionalmente organizada pelos educadores e educadoras para garantir o direito à infância, a realidade grita por ela.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Infâncias em Educação infantil. **Pro-Posições**, nº 60, set-dez, 2009.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13/07/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Atlas, 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

CERISARA, A.B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. IN: FARIA, AL; PALHARES, M. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 19-50.

CHAVES, M. **Formação em serviço e práticas educativas**: possibilidades humanizadoras. Marília, 2010. Apresentação oral na IX Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: “Ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Básica”. (mimeo)

DUARTE, N. (org.) . **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. v. 1. p. 223.

_____. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N; ARCE, A. (org.) . **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2006. v. 1. 119p.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Valorização do trabalho do professor em tempos exclusão. In: Pedro Uczai. (org.). **Outra Educação é possível e necessária**. 1. ed. Florianópolis: Florianópolis, 2009, v. 1, p. 85-118.

_____. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma Psicologia marxista da educação. In: Newton Duarte. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, v. 1, p. 99-120.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978a.

_____. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b. p. 145-200.

_____. Contribuições para uma teoria do desenvolvimento da psique infantil. in: VYGOTSKY, L. S. e outros. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp. 1988.

LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e as contribuições de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. Rio de Janeiro, Set/out/nov/dez, v.27, 2004, p. 07-24, Anped.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**. Curitiba, n.24, 2002, p. 113-147, Editora UFPR.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana M. Lichtentein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, L. M. **A Formação Social da Personalidade do professor**: Um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MELLO, S. A. **Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes**: o enfoque histórico-cultural na prática da educação infantil. In: CHAVES, M. (org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: Eduem, 2011, V. 1, p. 19-36.

_____. A literatura Infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. (org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. 1ed. Maringá: Eduem, 2012, V. 1, p. 41-54.

_____. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico-cultural. **Reflexão e Ação** (online), v. 18, p. 183-197, 2010.

_____. A Escola de Vygotsky. In: Kester Carrara. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. 1ed. São Paulo: AVERCAMP, 2004, p. 135-155.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, M. E. Os profissionais de educação infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: FARIA, A.A L.; PALHARES, M. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 101-120.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação do. Deliberação nº 02/14, Curitiba: 3 de dezembro de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica na Educação Infantil**. Curitiba, 2006.

PIMENTA, S. G. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da Educação Básica. In: _____ . **Políticas públicas:** diretrizes e necessidades da Educação Básica. 1ª ed. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, 2002, v. 1, p. 07-20.

SARMENTO, M. J. A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. in: LEITE GARCIA, R. E LEITE FILHO, A. (orgs) **Em Defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&M. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Psicologia e Pedagogia.

O PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DO TRABALHO EDUCATIVO EM UMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO

Elieuzza Aparecida de Lima

Marta Chaves

Leila Cristina Mattei Cirino

Leda Toledo de Souza

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm que respeitar
(ROCHA, 2002, p. 6).

REFLEXÕES INICIAIS

O excerto do livro “Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha” de Rocha (2002), possibilita-nos diferentes reflexões, especialmente aquelas pautadas nos direitos sociais das crianças enquanto aspectos fundamentais para indicações de ações didático-pedagógicas potencialmente humanizadoras e capazes de expressar a intencionalidade do pedagogo em instituições de Educação Infantil.

A defesa da educação humanizadora encontra amparo metodológico na Teoria Histórico-Cultural, referencial que reafirma a função da educação, atribui essencialidade à função do professor e tem como premissa a defesa de que a educação formal possui total relação com o pleno desenvolvimento das capacidades humanas; elementos primordiais quando tratamos da educação das crianças desde os primeiros meses aos cinco anos e da atuação do pedagogo nas instituições educativas formais.

O objetivo principal desta argumentação é apresentar considerações relativas à atuação do pedagogo como membro de Equipes Pedagógicas de Secretarias Municipais de Educação, de instituições de Educação Infantil e destacar também, em uma condição de igual relevância, a

atuação desse profissional na condição de professor junto a essas instituições.

A discussão ora proposta contempla algumas indagações apresentadas por profissionais atuantes em instituições de Educação Infantil, seja em situações de elaboração da proposta pedagógica, proposição de metodologias e práticas pedagógicas ou, ainda, em vivências de formação em serviço dos professores. Com isso, queremos afirmar que abordar a atuação do pedagogo tem se mostrado relevante quando se trata do planejamento e da organização do ensino para e na Educação Infantil.

Nossos estudos, experiências em formação em serviço, atuação junto aos Núcleos e Secretarias de Estado e Municipais de Educação propiciaram a elaboração de questionamentos, tais como: qual o papel do pedagogo nas instituições de Educação Infantil, Secretarias Municipais de Educação ou em outra condição de atuação que seja diretiva? Qual o papel do pedagogo quando está em discussão a organização do ensino das crianças dos primeiros meses aos cinco anos?

Para reflexões sobre essas questões, apresentamos breve contextualização sobre a trajetória histórica da formação e atuação do pedagogo no Brasil, buscando evidenciar alguns elementos que permeiam o debate acerca da constituição dessa formação, bem como reafirmar sua importância no cenário educacional. Abordamos, ainda, ponderações sobre a condição de direito das crianças e citamos algumas prioridades da Educação Infantil no tocante à composição do currículo e das práticas docentes com vistas a atender às especificidades da Educação Infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: MARCOS HISTÓRICOS DEFINIDOS E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS ANUNCIADOS

Tratar da função do pedagogo na gestão escolar ou de sua atuação como docente nas instituições de Educação Infantil, assim como discutir a concretização do currículo nessas escolas implica, necessariamente, considerar elementos que versem sobre a formação e a atuação desse profissional em nosso país. Autores como Pimenta (2001), Cerisara (2002), Brzezinski (1996), Oliveira e Silva (2003), Assis (2009), Gomes (2009) e Libâneo (2010) postulam que a instituição dessa profissão foi marcada pela busca de sua identidade e profissionalização.

Um fator preponderante da problemática sobre a identidade do pedagogo relaciona-se às transformações ocorridas nas últimas décadas na dinâmica social vigente, o que influenciou diretamente a condição da educação e a forma de atuação dos profissionais nos diferentes níveis da escolaridade. Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia no Brasil, ao longo de sua constituição, foi caracterizado por avanços e retrocessos.

Conforme Silva (2003), o Curso de Pedagogia foi criado em 1939 com a função de formação dupla, qual seja: bacharel para atuar nas escolas enquanto técnico e licenciatura, para atuar como professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal de Ensino Secundário, gerando uma dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura.

Silva (2003) acrescenta que o Curso de Pedagogia foi reformulado com a promulgação do Parecer nº 252/1969 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969), documento que trouxe a possibilidade de revisão das questões referentes à identidade do profissional formado no Curso de Pedagogia. Esse parecer estabeleceu que o Curso de Pedagogia habilitaria o docente para as disciplinas pedagógicas do Curso Normal e o especialista em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Educacional e Inspeção Escolar, contemplando uma estrutura curricular organizada a partir de uma base comum, com fundamentos da educação e conteúdos específicos, de acordo com a habilitação escolhida. Para os pesquisadores da área, isso significou uma formação fragmentada e não atendeu aos anseios de estabelecer uma definição quanto à especificidade do Curso de Pedagogia.

As duas décadas seguintes à edição do referido parecer foram um período de intensas discussões sobre a especificidade do Curso de Pedagogia. Contudo, somente na primeira década do século XXI se firma a nova possibilidade de mudanças no Curso de Pedagogia, o que se materializou com a promulgação da Resolução nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia. As Diretrizes estabelecem que a base desse Curso seja a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação (BRASIL, 2006).

Com esses destaques, é possível entender que as DCNs para o Curso de Pedagogia apenas legitimam uma formação ambígua, pois a norma define que um curso de graduação deve formar tanto o Pedagogo Gestor quanto o professor da Educação Infantil, o profissional que atuará nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no curso de Ensino Médio, na modalidade Normal.

Tais DCNs não trazem alterações significativas para uma definição da identidade do pedagogo, mas outras indagações ao incluir, nessa formação, as habilitações de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com essa abordagem, é possível depreender que as DCNs indicam a constituição de múltiplos conhecimentos com base na docência, configurando a formação de um profissional polivalente. Sobre essa questão, é válido assinalar que essa organização do Curso de Pedagogia parece não atender às complexas necessidades pedagógicas do contexto escolar; desse modo, o problema da especificidade do Curso de Pedagogia revela-se distante de ser resolvido.

Em contraposição à polivalência do pedagogo, Saviani (1991) contempla outros aspectos do Curso de Pedagogia, defendendo a formação voltada para a ciência da educação, capaz de garantir, na organização curricular, uma sólida formação teórica fundamentada na filosofia, história, ciência e tecnologia, com base na pesquisa científica. Assim, a função do Curso de Pedagogia é a formação do professor, cujo papel mediador se dirige ao desenvolvimento de ações educativas intencionalmente projetadas ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos propulsores de humanização. Dessa forma, torna-se possível compreender “a Pedagogia [...] [como] uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados” (SAVIANI, 1991, p. 58).

Em continuidade a esse entendimento, Saviani (2010, p. 231-232) define o pedagogo como especialista e complementa que “a pedagogia é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa”. Nesse sentido, como especialista, exige-se que esse profissional compreenda a educação em suas múltiplas dimensões, com o objetivo de organizar o processo educativo de tal maneira que possibilite o êxito do ato de ensinar e, conseqüentemente, de aprender.

Essencialmente, tais ideias constituem premissas para discutirmos a função do pedagogo nas instituições de Educação Infantil, seja como profissional que atua diretamente com as crianças, seja como membro da Equipe Pedagógica das Secretarias Municipais ou compondo Equipes Pedagógicas nas unidades educativas. Para nós, centra-se nessa questão uma possibilidade de avanço na condução e organização do trabalho educativo em nosso Estado e em outras unidades da Federação.

Consideramos que pensar a atuação do Pedagogo impõe defender uma formação teórica consistente em oposição à formação fragmentada que os aspectos históricos dessa profissão indicam. Abordamos a necessidade de negar a formação aligeirada e pouco responsável. Tendo decorrido mais de uma década do século XXI, é tempo de nos atentarmos aos estudos e proposições que Saviani (1991; 2010, dentre outros) tem elaborado nas últimas décadas, nas quais há a defesa de uma educação legítima e humanizadora.

Nessa discussão, é fundamental registrar que, no Estado do Paraná, a Deliberação nº 02/2014 do Conselho Estadual de Educação, em seu Artigo 14, ao fazer referência ao Curso de Pedagogia, traz na força da letra da Lei uma possibilidade de avanço para as instituições educativas do Estado. Nesse âmbito, somos favoráveis que se empreendam esforços para atender à determinação legal no sentido de que “Art. 20 – Os profissionais do Magistério, para atuarem em funções de suporte pedagógico à docência, aí incluídas as de direção: coordenação e assessoramento pedagógico, devem ter formação em Pedagogia ou outra Licenciatura, com Pós-graduação em Educação, no mínimo em nível de especialização” (PARANÁ, 2014).

A formação consistente e os estudos apurados que se possam realizar em nível de pós-graduação, como determinado, pode significar a organização do ensino em uma perspectiva de efetiva valorização das crianças e dos profissionais da educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONDIÇÃO DAS CRIANÇAS: DIREITOS DEFINIDOS E AVANÇOS PEDAGÓGICOS ANUNCIADOS

No Brasil, a partir de novas determinações legais, a Educação Infantil foi definida como instituição vinculada ao sistema educacional, desencadeando um processo de diferentes discussões sobre a oferta desse nível de ensino. Um marco histórico em tais determinações é o reconhecimento, por meio da Constituição Federal de 1988, da Educação Infantil como dever do Estado, tornando-se um direito social das crianças (BRASIL, 1988). Esse direito social, por seu turno, é confirmado

com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), que passa a definir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da Lei nº 1127/2006, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, se estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória das crianças em escolas desse nível de ensino a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Com essa configuração, a Educação Infantil contempla as crianças dos primeiros meses de vida aos cinco anos de idade.

A Emenda Constitucional nº 59/2009, em seu texto, fixa a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade a ser implementada de forma progressiva até o ano de 2016. Os avanços expressos nas normatizações são resultado, como enunciamos anteriormente, das discussões e debates desenvolvidos por pesquisadores e entidades não governamentais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) nº 05/09, por meio de seu Artigo 5º, definem a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 e 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (BRASIL, 2009).

Kuhlmann (2003) sublinha que as mudanças na legislação ocorridas em nosso país não solucionarão os problemas históricos das desigualdades presentes no sistema educacional. Porém, com a inserção da Educação Infantil no sistema educacional, apresenta-se a possibilidade de ressignificação das instituições de Educação Infantil que, até então, eram concebidas como específicas para as classes populares.

A partir da definição da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e direito social da criança, há a exigência de reflexões acerca da reorganização das instituições desse nível de ensino, cujo fundamento situa-se na revisão das concepções de infância, tempo, espaço e ludicidade, com vistas à organização de vivências e intervenções pedagógicas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento cultural pleno das crianças.

Instituídas como um instrumento normatizador da composição da proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 05/09, apresentam indicadores capazes de orientar a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação das propostas pedagógicas e curriculares para esse nível de ensino (BRASIL, 2009).

Com relação aos objetivos a serem alcançados na oferta do ensino da Educação Infantil, as DCNEIs nº 05/09 preconizam que as instituições de Educação Infantil deverão assegurar à criança, na proposta pedagógica, o acesso aos processos de apropriação e articulação de conhecimentos e à aprendizagens de diferentes linguagens, de acordo com princípios éticos, políticos e estéticos. Na literalidade da norma temos que:

Art. 4º - As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Com essa defesa, ampliamos, na sequência, reflexões sobre o papel do pedagogo na organização e no desenvolvimento de um currículo para a Educação Infantil, considerando suas especificidades e características.

A partir das definições estabelecidas pelas DCNEIs nº 05/09, evidenciamos um aspecto pertinente ao papel da instituição de Educação Infantil como estabelecimento educacional, qual seja: a finalidade de educar e – não apenas – cuidar das crianças desde os primeiros meses aos cinco anos. De acordo com o texto legal:

Art. 5º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009b)

Nessa perspectiva, Kuhlmann (2003) esclarece que essa característica da instituição de Educação Infantil, como lugar de cuidado e de educação, parte da premissa de que a criança é considerada sujeito ativo e ponto de partida para a elaboração da proposta pedagógica. Essas considerações são fundamentais para o desempenho da função principal das instituições educacionais, levando-se em conta o bem-estar físico e o desenvolvimento emocional, intelectual, moral e social da criança.

Será que podemos considerar as instituições de Educação Infantil como instituições escolares? E qual seria a função do pedagogo na e para a Educação Infantil, tendo em vista os avanços que se mostram na legislação? Se julgarmos que uma instituição escolar é aquela que reúne um conjunto de crianças de determinada faixa etária e com interesses específicos, para Kuhlmann (2003) firma-se o entendimento e a defesa da instituição de Educação Infantil na condição de espaço escolar com cunho intencional e educacional.

Nesse sentido, Chaves (2008) firma essa compreensão ao enfatizar que a instituição educacional somente tem sentido se for um espaço de aprendizagem, promoção intelectual e humanização, com o objetivo principal de que a prática pedagógica seja embasada no ensino de conhecimentos culturalmente elaborados. O que significa asseverar que a atuação do pedagogo, por consequência, só adquire sentido quando seus atos, orientações e condução favorecem a organização do ensino que legitima a intencionalidade e a educação humanizadora, caracterizada pelo valor do conhecimento e pelo desenvolvimento das capacidades humanas nas, com e para as crianças, devendo estas serem reconhecidas como sujeitos de direitos.

PERSPECTIVAS PARA A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO: A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DO TRABALHO EDUCATIVO

Um aspecto relevante para refletirmos, pautados no pressuposto de que a Educação Infantil será ofertada em um estabelecimento educacional, reporta-se à compreensão de currículo nessa etapa da escolaridade. Esse termo suscita diferentes discussões e debates, particularmente por ser entendido, no âmbito da Educação Infantil, como algo a ser rigidamente organizado por disciplinas estanques, além de ser estritamente associado aos modelos e práticas típicas do Ensino Fundamental.

Cumpramos ressaltar que, ao tratarmos dessa questão, defendemos que, na educação das crianças pequenas, o currículo contemple conteúdos e estratégias pautadas na cultura mais elaborada pela humanidade, e seja expresso mediante a linguagem, as artes, a ciência e a filosofia, em uma composição tal que privilegie as necessidades e as possibilidades dos educandos, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Entendemos que o currículo deve ser dinâmico e vivo, vivenciado enquanto as crianças melhor se expressam por meio de desenhos, conversas, brincadeiras, danças, cantos e outras tantas formas de linguagem. Essa concepção de currículo está vinculada a compreensões da criança na qualidade de sujeito histórico, com direitos sociais e possibilidades ilimitadas de aprendizagem, concebendo a infância como momento único da vida, em que o mundo se abre para a criança e no qual são possíveis apropriações capazes de impulsionar níveis elaborados de humanização.

O desenvolvimento na infância, com primazia em princípios sociais, culturais, estéticos e éticos e, sobretudo, o papel motivador da função da Educação Infantil na plena formação intelectual e pessoal das crianças, são postulados que se amparam nas elaborações clássicas de Leontiev (1978), Vigotski (2001) e Mukhina (1995), autores que, como afirmamos anteriormente, validam o conhecimento científico na escola.

Conforme anunciamos preliminarmente, o entendimento da organização e do desenvolvimento do currículo na Educação Infantil abrange escolhas didático-pedagógicas com perspectivas de indissociabilidade entre as ações de cuidado e educação. Com respaldo nas determinações legais, em especial no Artigo 3º das DCNEIs (BRASIL, 2009b), é possível localizar uma concepção de currículo para a Educação Infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico e ambiental, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças com até cinco anos.

Ao procedermos ao estudo do Parecer nº 20/2009 – emanado do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) – destinado à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, observamos não apenas a síntese das discussões acerca de sua elaboração, mas também a indicação de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil são

efetivadas mediante relações sociais que as crianças, desde bem pequenas, estabelecem com os professores e as outras crianças, o que contribui efetivamente para a formação e o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade (BRASIL, 2009a).

Com base nessas ideias, poderíamos questionar: Quais as ações do pedagogo na organização curricular em instituições dedicadas à educação de crianças de até cinco anos? Essencialmente, tais ações anunciam e exigem uma organização curricular que, embora integrada aos demais níveis de ensino, não se subordina a eles por suas especificidades e objetivos essenciais. Particularmente, esse momento da educação, complementando as ações da família e de outros setores da sociedade mais ampla, demanda a ação intencional, consciente e participativa de professores e pedagogos. As DCNEIs (BRASIL, 2009b) marcam a emergência de propostas curriculares capazes de revelar a ação intencional desses profissionais para a necessária consolidação de atividades essenciais a fim de que as crianças se apropriem de conhecimentos, costumes e valores promotores de sua humanização.

Segundo Bujes (2001, p. 18), “a forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo”. Nessa perspectiva, o currículo não se constitui por conceitos ou listas de conteúdos, mas a partir do que é produzido na interação educacional por intermédio da relação da criança com outras crianças, e dela com o professor e com os objetos da cultura, e ainda, mediante as práticas pedagógicas, os materiais diversos, as experiências de outros grupos e de outras culturas. Dessa forma, há a possibilidade de ampliação da compreensão do currículo na Educação Infantil.

Ao concebermos o currículo como o conhecimento gerado pela humanidade, sem desconsiderarmos a interação entre professor e criança e entre as crianças, julgamos pertinente contemplar alguns aspectos relacionados às práticas pedagógicas. Citamos Vygotski (2001), para quem a prática docente deve ser intencionalmente projetada à organização de situações promotoras de atividades por meio das quais a criança seja desafiada e incentivada a se apropriar de conhecimentos e, nesse processo, se humanize. O que significa organizar o ensino de tal forma que essa ordenação favoreça o desenvolvimento das capacidades ou funções humanas superiores. Amparadas nas proposições e defesas da Teoria Histórico-Cultural, destacamos que, em linhas gerais, caracterizam-se como funções psicológicas superiores as capacidades, habilidades e aptidões formadas historicamente a partir de condições de vida, de educação e de atividade de cada sujeito.

A apropriação dessas capacidades tipicamente humanas, tais como as diferentes formas de linguagem (oral e escrita, por exemplo), o pensamento teórico, a imaginação, a apreciação/sentimento estético, as formas elaboradas e voluntárias de memória, de percepção e de atenção, para citar alguns exemplos, eleva os níveis de humanização do indivíduo a patamares cada vez mais sofisticados.

As assertivas de Leontiev (1978; 1988) contribuem para esta discussão ao considerarem a atividade humana como promotora de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento cultural

da pessoa. Especialmente nos primeiros anos de vida, estas serão a comunicação emocional do bebê, a atividade com objetos, o jogo de papéis sociais e outras não menos importantes como, por exemplo, o desenho, a dança, a música, a poesia, as leituras e as contações de histórias.

Lima (2005), Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) ressaltam que o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, ao se organizar a partir de atividades humanizadoras que possibilitem o desenvolvimento cultural pleno na infância, envolve a comunicação emocional, a atividade com objetos e a brincadeira. De acordo com as autoras, é por meio dessas atividades, consideradas principais ou guias, do nascimento aos cinco anos, que a criança se apropria da cultura e produz uma cultura típica da infância. Nesse sentido, tais atividades tornam-se maneiras essenciais de a criança se relacionar com o mundo em diferentes momentos da primeira infância (LIMA, 2005; CASTRO; LIMA, 2012).

Essa compreensão permite evidenciar o papel fundamental da brincadeira, por exemplo, para o desenvolvimento integral da criança e romper com a ideia de que a brincadeira “não é coisa séria”, como afirma Mello (2010), bem como com o entendimento de que a brincadeira é atividade de segunda importância em detrimento das atividades mais pedagógicas (LIMA, 2005; LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Com relação às atividades lúdicas, Vigotski (2009) enuncia que a brincadeira envolve ações significativas da criança no conhecimento das relações sociais, com impactos decisivos na formação e no desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, tais como a memória e a atenção voluntárias, a comunicação e a imitação. Assim, para que a brincadeira exerça sua função primordial no desenvolvimento humano, é imprescindível a intervenção pedagógica consciente e intencional pelo professor.

O professor será assim o profissional habilitado a exercer a função de mediação cultural, por meio de uma ação intencional e planejada, a partir das necessidades de desenvolvimento humano de cada criança, considerando o tempo, o espaço, os materiais a serem disponibilizados e os relacionamentos das crianças com adultos e outras crianças.

A Educação Infantil tem papel essencial ao possibilitar a humanização mediante atividades que proporcionem o desenvolvimento de funções psíquicas humanas como formas sofisticadas de pensamento, de linguagem, de memória, de atenção, dentre outras (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012). Portanto, quanto mais a Educação Infantil possibilitar diversas experiências desafiadoras para a criança, mais esta última se desenvolverá.

Com essa defesa, uma das tarefas fundamentais do pedagogo é a mediação intencional de ações educativas capazes de garantir que os princípios anunciados pelas políticas públicas sejam respeitados, valorizados e reconhecidos, assim como os objetivos essenciais da Educação Infantil. A partir desses pressupostos, reafirmamos a relevância do pedagogo como responsável pela mediação intencional do currículo nas instituições de Educação Infantil. Chaves (2012) salienta a necessidade de atribuir especial atenção à organização do tempo e do espaço⁴. A disponibilização

4 Um exemplo: o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) intitulado “Há jardins e flores para as crianças? Estu-

de utensílios, objetos, instrumentos musicais e livros requer intencionalidade e retomadas didáticas indicativas da gestão dessas interações pelo planejamento, observação, registro e práticas de avaliação nesse momento da infância.

Essa organização exige atuação específica do pedagogo, denotando sua intencionalidade em evidenciar a concepção de educação devidamente articulada com a proposta pedagógica de cada instituição de Educação Infantil. Para ampliar tais explicitações, recuperamos as proposições de Faria e Dias (2007) no que se refere à rotina, especialmente nos períodos de atendimento aos grupos de crianças e adaptação delas e de suas famílias ao planejamento da rotina na instituição. Faria e Dias (2007, p. 33) atestam que tal organização implica “a alternância entre os diversos tipos de atividade”, dentre as quais as livres e as dirigidas, as individuais e as em pequenos e grandes grupos. No tocante ao espaço, as autoras sublinham que se trata da necessidade de organizar ambientes agradáveis, seguros e aconchegantes para a atuação efetiva de crianças e adultos no desenvolvimento de suas atividades.

As autoras pontuam que essa organização requer o respeito “à privacidade e a escolha das crianças”, propiciando sentimento de segurança e confiança para elas e suas famílias (Faria; Dias, 2007, p. 35). Nessa perspectiva, a organização de metodologias de trabalho, por meio das quais se dinamize o currículo e se explicita o binômio educar e cuidar no cotidiano das instituições de Educação Infantil deve atribuir especial valor às necessidades e formas de expressão próprias das crianças como gestos, oralidade, desenhos, brincadeiras, risos, choro. Procedimentos estes que necessitam ser planejados, passivos de observação e registros constantes, ações essenciais e mobilizadoras para outros planejamentos e novas observações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do tempo, dos espaços, equipamentos, materiais, situações e relacionamentos devem ser realizados com a intenção de projetar as crianças para aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento cultural pleno. Por meio da educação intencional e sistematizada, a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse processo, reproduz e incorpora as capacidades, habilidades e aptidões humanas, também historicamente criadas pela humanidade, reafirmando os direitos já adquiridos e concretizando os avanços pedagógicos para todas as crianças.

Em sintonia com as proposições anunciadas ao longo desta exposição, lançamos o convite a professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes de Secretarias de Educação para a tomada de consciência acerca da essencialidade do trabalho docente e das atuações específicas

dos iniciais sobre a organização do tempo e do espaço nas Instituições de Educação Infantil” (Processo nº 3014/2013) desenvolvido junto à Universidade Estadual de Maringá pela acadêmica do Curso de Pedagogia Heloisa Marques Cardoso Nunes, integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil, que tem como uma das defesas o planejamento e a organização de jardins nas instituições educativas.

do pedagogo. Parafraseando Facci (2004, p. 17), com esse convite abre-se, também para nós, a perspectiva de que a crítica teórica pode contribuir para evidenciar novas possibilidades educativas e fortalecer esperanças e militâncias. Sobretudo, nosso desejo é que as ideias apresentadas neste texto contribuam para a afirmativa do trabalho do pedagogo como profissional mediador de socialização e apropriação do conhecimento produzido pela humanidade em sua plenitude e riqueza.

Defendemos, portanto, que a tomada de consciência acerca do para quê, o quê, por quê, o como e para quem se constitui em oportunidades de as crianças se apropriarem e se expressarem por diversas linguagens, mediante a atuação intencional e mediadora de professores e gestores, isto é, do pedagogo.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. S. S. de; AMA, G.; CRECHEIRA, P. Auxiliar... em busca da profissionalização do educação da educação infantil. In: ANGOTTI, M. (org.). **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 37-50.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969, aprovado em 11 de abril de 1969**. Parecer sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 1969.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 248, p. 27833-27841, dez. 1996. Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 01**. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009**. Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.

_____. **Resolução n. 05**. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CHAVES, M. Intervenções pedagógicas e a promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 75-88.

CHAVES, M.; BITTENCOURT, S.; LUPPI, S. C. G. Organização do espaço: encantos e aprendizagens para as crianças. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A. de; FERRAREZE, S. (org.). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras**. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2012. p. 48-54.

FACCI, M. G. D. Introdução “As razões para a realização de um estudo teórico sobre o trabalho do professor em plena era da apologia do pragmatismo”. In: _____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 1-17. (Coleção Formação de Professores).

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Col. polêmicas do nosso tempo, 62).

FARIA, V. L. B. de; DIAS, R. T. de S. (org.). **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

GOMES, M. de O. Uma aproximação com as identidades profissionais de educadores. In: _____. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 29-64.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. (org.). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone, 1988. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2005.

LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. **Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão**. Teoria e Prática da Educação, Rio Claro, v. 15, p. 67-77, 2012.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA E SILVA, I. de. Identidade profissional: uma questão para a educação infantil. In: _____. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-37. (Col. Questões da Nossa Época, 85).

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. **Deliberação n. 2**.

Deliberação da Câmara de Educação Básica, aprovada em 03 de dezembro de 2014. Normas e Princípios para Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. Curitiba, 2005.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha.** Ilustrações de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância.** Trad. Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: ALGUNS PRINCÍPIOS PARA O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Silvana Calvo Tuleski
Adriana de Fátima Franco
Julieli Elisa Teixeira Campanha
Sirlei Batista Franco Carvalho

INTRODUZINDO OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS NORTEADORES

Antes de focalizarmos diretamente as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural⁵ para a Educação Infantil na atualidade, entendemos ser fundamental destacar, mesmo que de modo breve, alguns de seus princípios teóricos, como: 1) há uma diferença entre os homens e as demais espécies animais, caracterizada pela capacidade dos primeiros de criar, utilizar e conservar instrumentos e signos; 2) o desenvolvimento humano supera os fatores biológicos com a apropriação, na história individual, dos instrumentos e signos culturais produzidos pelo conjunto dos homens; 3) o desenvolvimento da linguagem simbólica na criança revoluciona todas as funções psíquicas (percepção, memória, atenção, pensamento, linguagem, etc.), que vão passando de involuntárias a voluntárias; 4) a aprendizagem e o desenvolvimento no ser humano constituem uma unidade dialética, cujo motor é a mediação por instrumentos e signos culturais - intencionalmente dirigida - no interior das relações sociais.

Com as assertivas acima postas, já de início explicitamos a impossibilidade de se compreender a formação social do psiquismo proposta por Vygotski, Luria e Leontiev desconectada de seu fundamento filosófico e metodológico: o materialismo histórico-dialético. Segundo os autores, para que a Psicologia pudesse desvendar o comportamento do ser humano adulto seria necessário explicar sua evolução a partir do comportamento animal, com as transformações operadas historicamente desde o homem primitivo, e debruçar-se sobre o desenvolvimento do comportamento da criança desde o nascimento, não somente descrevendo as mudanças quantitativas e qualitativas, mas explicando as transformações operadas como metamorfoses sociais (VYGOTSKI; LURIA, 1996). Deste modo, torna-se impossível pensar o desenvolvimento infantil em paralelo ou apartado de suas relações com o ensino (sistemizado ou não) e a aprendizagem. Ao se propor compreender o homem a

⁵ Esta Psicologia foi elaborada por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1904-1979), autores soviéticos enraizados nas transformações da sociedade comunista após a Revolução de 1917 (TULESKI, 2008).

partir das suas relações objetivas e reais com o meio social, ou a partir do metabolismo com a natureza que o torna humano (mãos e cérebro) e, ao mesmo tempo, torna a natureza humanizada (transformada pela mão humana), a Psicologia Histórico-Cultural afirma a inexistência de uma “natureza” humana inata e imutável, dada ao homem desde o nascimento. As dicotomias que atravessam as diversas abordagens psicológicas são superadas nesta concepção ao estabelecer a indissociabilidade da realidade física e social, da relação entre indivíduo e sociedade, pois onde há seres humanos trabalhando, há uma relação não imediata com a natureza, ou seja, uma relação mediatizada, pela qual cada novo integrante da espécie humana se humaniza no interior das relações sociais. O aparato orgânico e instintivo não é suficiente para que nos tornemos humanos, por isso, para cada criança está posto o desafio de apropriar-se do “corpo inorgânico”, dos dispositivos sociais e culturais criados pelas gerações que a antecederam, os quais funcionam como extensões de seu corpo (mãos e cérebro): os instrumentos e signos.

É na direção metodológica acima exposta que faremos um recorte nesta trajetória do desenvolvimento cultural (do nascimento à idade adulta), atendendo aos objetivos aqui propostos, de contribuir para delinear o desenvolvimento infantil da criança que se insere no ciclo de ensino denominado Educação Infantil. Optamos por discorrer sobre dois pontos centrais desta etapa do desenvolvimento, por terem sido apontados pelos autores soviéticos como momentos revolucionários da referida faixa etária na direção do pensamento abstrato e conceitual, o qual atingirá sua plenitude⁶ na idade de transição, a saber: 1) a aquisição da fala e a convergência das linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem com a constituição do pensamento verbal; e 2) a brincadeira de faz-de-conta ou “brinquedo simbólico” como mais um passo na direção do futuro pensamento abstrato. Abordaremos estes dois aspectos do ponto de vista da função social da instituição escolar voltada para a educação das crianças de zero a cinco anos, assentando-nos na afirmativa de Vigotski (2010, p. 283) de que “somente é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento da criança”.

SOBRE A HISTÓRIA DE COMO DUAS LINHAS PARALELAS SE ENTRELAÇAM PRODUZINDO ALGO NOVO: O PENSAMENTO VERBAL

Anteriormente já expusemos que Vygotsky e Luria (1996) destacam que, para compreendermos o desenvolvimento da criança desde o nascimento até a idade adulta, precisamos conhecer a trajetória do desenvolvimento do homem da condição de simples animal para ser humano, de homem primitivo a homem cultural moderno, bem como a criança em seu processo de humanização no interior da sociedade na qual se insere. Ao se referirem às linhas do

⁶ É importante destacar que o desenvolvimento pleno dos conceitos na adolescência é dependente das condições oferecidas ao longo do processo de escolarização, tal como explicado pelo autor em: VYGOTSKI, L. S. Paidología del adolescente. In: _____. Obras escogidas. Madri: Visor, 2000. t. IV, p. 11-340.

desenvolvimento do pensamento e da linguagem, estes autores demonstram as especificidades de seu desenvolvimento considerando as três trajetórias citadas. Demonstram que nas espécies animais próximas à nossa, como os macacos antropóides, os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem seguem linhas paralelas que não se interligam, por isso a inteligência demonstrada por estes animais se configura como uma inteligência prática que possibilita o uso dos instrumentos a eles oferecidos nos limites de seu campo visual. Por outro lado, a linguagem do animal é instintiva, e mesmo que possibilite formas rudimentares de comunicação, não veicula informações de modo intencional, não qualifica ou codifica os objetos da realidade, e deste modo tem características não intelectuais e predominantemente emocionais.

Ao longo da história humana, do homem primitivo ao homem atual, Vygotsky e Luria (1996) também demonstraram que a característica da linguagem simbólica que possuímos hoje, extremamente categórica (conceitual), e desdobrada em uma riqueza de palavras que veiculam significados que colocam os objetos da realidade em relação uns com os outros em nossa mente, não existiu desde o homem primitivo. A linguagem que a criança atual deverá apropriar-se não foi assim desde os seus primórdios, mas passou por um longo desenvolvimento, atrelado à crescente complexificação do trabalho, que tornou cada vez mais elaboradas as formas de comunicação humana por meio da linguagem simbólica. Os autores explicam a trajetória do desenvolvimento da linguagem, da combinação de gestos com palavras isoladas até a constituição de frases inteiras compostas de palavras, bem como as necessidades de comunicação postas pelo trabalho humano que propiciaram o desenvolvimento de palavras que designam ações, sentimentos, até palavras cuja função é estabelecer relações entre objetos, como as preposições, por exemplo.

Do exposto evidencia-se um aspecto importante que merece destaque: a criação de sons específicos “codificando” objetos, arbitrariamente acordados no interior de um grupo humano, foi um ponto de virada no curso do desenvolvimento das linhas do pensamento e da linguagem no ser humano. Em conjunto, a elaboração do primeiro instrumento de trabalho, a criação da primeira palavra denominando um objeto externo, cuja função seria a de impactar o comportamento alheio (chamar a atenção dos outros para algo mediante a palavra, por exemplo), constitui a mudança de curso de duas linhas que antes seguiam em paralelo e depois se entrelaçaram na história da humanidade: a do pensamento e a da linguagem.

Como explica Vigotski (2001a), o pensamento passa a constituir-se cada vez mais como pensamento verbal e a fala como intelectual, diferentemente do pensamento prático e pré-verbal do macaco e de sua linguagem emocional ou pré-intelectual. Porém, se tal aquisição foi fruto da história da humanidade, da história do desenvolvimento do trabalho, como é possível garantirmos esta aquisição em nossas crianças? Segundo Vigotski (2001a, 2000a, 2000b, 2000c), nós nos humanizamos nas relações com outros homens, nas apropriações que realizamos das conquistas feitas pelas gerações passadas. Nesta direção, as funções psíquicas superiores, que têm origem cultural e por isso são tipicamente humanas, são resultantes da interação do indivíduo com o mundo, mediada por signos, sendo a linguagem simbólica o sistema de signos mais importante que

possibilitou o desenvolvimento psíquico do homem e a apropriação das formas históricas e sociais da cultura. Dito de outro modo, ao desenvolver a fala, gradativamente, a criança vai constituindo o campo das representações mentais (a possibilidade de pensar em algo que não está vendo); isto é, ao se apropriar, mesmo que ainda de modo elementar ou rudimentar (pequenas palavras), da língua utilizada pelos adultos com os quais convive, a criança vai passando a dominar um meio poderoso não só para intervir no comportamento alheio (pedir, solicitar), mas também para, gradativamente, intervir em seu próprio comportamento (eleger um objeto, planejar mentalmente, orientar suas ações). Vejamos, mesmo que de forma sintética, como ocorre.

O comportamento da criança no início da vida não é voluntário, ele responde às necessidades imediatas de conforto e desconforto, se pensarmos no bebê. Neste estado de plena dependência do meio social, denominado por Vigotski (2000c) de imersão no “caldo social”, a criança vive uma contradição. Os primeiros meses de vida são aqueles em que a criança mais depende das relações sociais ao seu redor; seus braços, pernas e voz são aqueles oferecidos pelos que dela cuidam. Sua contradição está posta no fato de que o momento da vida em que ela mais está imersa e dependente das relações sociais é aquele no qual ela possui menos recursos para interagir intencionalmente com a realidade.

O mencionado estado vai se modificando aos poucos, com a mediação intencional dos adultos à sua volta. É por essa mediação que os objetos chegam até o bebê e a ele são mostrados e nominados; é pelas mãos dos adultos que a criança conhece o mundo ao seu redor. O adulto mostra o objeto ou a leva até ele, destaca seus atributos (cores, formas, etc.), atrai sua atenção ainda involuntária, dirigindo-a para estímulos que talvez ela nem observasse se não houvesse tais indicações. Nesse processo a percepção da criança vai sendo lapidada. As pessoas que com ela convivem destacam os elementos significativos do ambiente social conforme o contexto: a voz de alguém, cujo nome é dito para a criança; um determinado objeto e sua função, que é explicado, denominado e demonstrado para a criança, etc. Pensamos ser desnecessário detalhar com mais exemplos quanto tais formas de mediação vão proporcionando o desenvolvimento da percepção e atenção guiado pela linguagem, processo em que a palavra proferida pelo adulto destaca uma determinada figura de um fundo caótico para a criança e vai conferindo-lhe significado. O mesmo ocorre com o desenvolvimento da memória, que avança para além do mero reconhecimento dos objetos, pessoas, etc., pois passa a estar vinculada a uma palavra emitida pelo adulto, palavra diferente de outras que são emitidas diante de outros objetos e pessoas. A linguagem socializada, em contexto de interação prática social entre criança e adulto, vai dirigindo e propiciando também a organização do ato voluntário, pois, ao produzir determinadas necessidades, vai conduzindo a criança a uma dada atividade organizada (pegar a bola, jogar a bola, encaixar um objeto em outro, etc.).

O caminho de desenvolvimento da linguagem simbólica em unidade com o pensamento não é rápido nem linear, mas se dá por saltos, avanços e recuos. Por exemplo, as primeiras palavras faladas pelas crianças, que são frases compostas de gestos e palavras (não há ainda a frase completa

composta somente por palavras), embora em sua aparência indiquem que já seriam conceitos, ainda não o são em sua plenitude (LURIA, 2001). Vigotski (2001b) explica que as primeiras palavras usadas pelas crianças pequenas funcionam para ela em nível do pensamento não como categorias (conceitos), mas como “nomes” dos objetos. Tal modo de compreender a linguagem vai se alterando nas relações com os adultos mediadas pelas palavras, nas quais a criança observa o uso da mesma palavra para objetos distintos - por exemplo, a palavra “copo” é usada para um copo de plástico, um de vidro, um azul, outro branco. Tal prática social que envolve comunicação desenvolve os processos de discriminação e generalização que vão guiar a formação dos conceitos, pois a criança passará a observar as diferenças e, posteriormente, as semelhanças entre os objetos nominados com a mesma palavra. A criança inicialmente emprega e compreende as palavras de modo subjetivo, sincrético e vinculado às impressões que essas palavras lhe causam. Se uma palavra lhe parece bonita e agradável, poderá usá-la como um elogio, se lhe parece feia ou agressiva, como um insulto. Neste primeiro momento a criança não está se guiando pelos nexos objetivos, nem pelas relações existentes das palavras ditas com os objetos, suas características e funções; porém aos poucos ela supera o sincretismo, ao perceber as contradições entre o seu emprego das palavras e o dos adultos, que a corrigem, por exemplo. Isto possibilita que a criança se volte para os nexos objetivos entre as palavras, os objetos e situações, e então ela passa a desenvolver o pensamento por complexos⁷. O pensamento por complexo, estágio de transição para o pensamento conceitual, acompanha a criança por um longo período, e mesmo o adulto, diante de palavras desconhecidas, muitas vezes opera pensando por complexos. Nesta forma de pensamento a criança busca as relações objetivas das palavras com os objetos e situações da realidade, mas ainda não é capaz de apreender os diversos vínculos existentes, captando ora um, ora outro. Um conceito formado envolve os diversos atributos essenciais que constituem um objeto, além de sua função social, mas no caso do pensamento por complexo, a criança capta de modo parcial os nexos, e neste sentido, a palavra “copo” pode relacionar-se somente a objetos “brancos” ou objetos de “vidro”. Somente a participação e integração da criança nas mais diversas situações sociais mediadas pela linguagem criam a possibilidade de superar, com a intervenção dos adultos, a predominância do pensamento por complexos, passando para o pensamento conceitual.

Cabe dizer que na primeira etapa do desenvolvimento da linguagem a criança é orientada pelo outro, ou seja, o adulto orienta sua atenção, percepção e ação. Segundo Luria (2001, p. 95), “ao dar à criança instruções verbais, a mãe reorganiza sua atenção, separando a coisa nomeada do fundo geral, organiza com ajuda de sua própria linguagem os atos motores das crianças”. Neste momento do desenvolvimento, o ato voluntário está dividido entre a mãe e a criança, e somente em momentos subsequentes do desenvolvimento, a criança, já com um maior domínio da linguagem,

7 Vigotski explica detalhadamente as diversas formas de pensamento por complexos (complexo associativo, por coleção, por cadeia, difuso e pseudoconceito) em: VIGOTSKI, L. S. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 151-240.

passa a dar ordens aos adultos empregando a linguagem simbólica aprendida, e, posteriormente, ordenando a si mesma, adquirindo a capacidade de autorregular-se.

Vygotski (2000a, p. 150) estabelece como lei genética geral do desenvolvimento cultural que:

(...) toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere por igual a atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. (...) Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.

Assim, ao considerarmos a intervenção do adulto que educa a criança, fundamental para a promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores mediadas pela linguagem, por promover o desenvolvimento dos primeiros conceitos (mesmo que espontâneos), cabe à Educação Infantil, como etapa do ensino formal - conforme suas especificidades - pensar a organização do ensino voltada à formação conceitual intencionalmente dirigida nas crianças que atende. Diferentemente do espaço familiar, as instituições de ensino para crianças pequenas devem conduzir as crianças no processo de compreensão do mundo que a cerca, utilizando a linguagem desdobrada do adulto, composta por frases completas e utilizando a entonação em sua função de dirigir a atenção da criança aos elementos mais importantes da realidade para compreendê-los, o que favorece não somente o desenvolvimento da fala também desdobrada da criança, mas também a transição de uma função puramente comunicativa inicial da linguagem simbólica, para sua função também planejadora ou de pensamento.

Neste sentido, a criação de situações significativas de comunicação intencional, em que a criança é solicitada a falar para pedir ou contar algo (um acontecimento, uma história, um filme, transmissão de um recado, etc.) cria condições importantes para o desenvolvimento da função planejadora da linguagem simbólica. Vigotski (2000b) explica que, por um bom tempo, a fala externalizada ou socializada da criança não tem identidade direta com o pensamento (palavra = significado), ou seja, a criança emprega as palavras em contextos corretos, porém sem domínio pleno de seu significado; ela reage intuitivamente ao contexto comunicativo, e não de modo consciente. Para compreendermos isso, temos que considerar que o significado das palavras não é absorvido “pronto”, de modo completo e absoluto, mas se desenvolve dinamicamente em dependência das circunstâncias educativas em que a criança é inserida, as quais estimulam os processos intelectuais de discriminação e generalização imbricados na transição do pensamento por complexos para o pensamento conceitual. Por exemplo, o conceito da palavra “cachorro” vai se alterando ao longo do desenvolvimento conforme as experiências vividas pela criança e as práticas educativas a ela dirigidas: pode significar apenas “o meu cachorro peludo e brincalhão”, mas pode ampliar-se para além daquele significado inicial da experiência imediata, tornando-se

também “animal doméstico”, “da raça poodle”, “quadrúpede”, “mamífero”, etc.

Como exposto, a apropriação da linguagem simbólica provoca uma transformação radical no psiquismo infantil e prepara o caminho para a imaginação e o jogo simbólico. Como vimos, com a apropriação dos signos a compreensão da fala dos adultos gradativamente se estabelece e a criança avança em desenvolvimento compreensivo e expressivo da linguagem por meio do desenvolvimento dos significados das palavras. Para a criança é posta a necessidade de compreender “o que se diz” nas situações sociais quando os adultos se dirigem a ela por meio da linguagem, e a busca pela compreensão da linguagem dos adultos em situações sociais práticas produz a necessidade de expressar-se pela linguagem, isto é, dominar o “como se diz”. Deste modo, fala e intelecto prático vão se entrelaçar em uma nova função psíquica (neoformação), conhecida por pensamento verbal, que irá permitir o planejamento e intencionalidade (a crescente tomada de consciência “do que” se diz, “para que” se diz e “quando” se diz em unidade com “o que se faz”, “para que se faz” e “quando se faz”), proporcionando um salto qualitativo na atividade da criança, que com o crescente desenvolvimento e enriquecimento do campo das representações mentais, gesta o jogo simbólico, jogo de imaginação ou de faz-de-conta, de que trataremos a seguir.

BRINCAR DE ENSINAR OU ENSINAR BRINCANDO? RECOLOCANDO A POSIÇÃO DE QUE BRINCAR É COISA SÉRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a ampliação do emprego da linguagem simbólica aumentam também as possibilidades de a criança de operar mentalmente com os objetos. Diferentemente dos animais, a criança demonstra a capacidade de ir para outro espaço da casa para buscar um objeto que necessita, seja uma cadeira para subir e pegar um objeto alto ou um copo para trazer até a mãe para que lhe dê água. Tais situações comuns já representam uma possibilidade inexistente nos animais, criada pela aquisição recente da fala: a eleição mental do objeto para a satisfação de uma necessidade.

É justamente a nova aquisição que cria as condições para a imaginação infantil e seu uso na brincadeira simbólica. Por isso Vigotski (2008) destaca que a brincadeira será importante instrumento de desenvolvimento, e não deve ser compreendida por meio de visões espontaneístas ou inatistas, mas é uma importante conquista do desenvolvimento cultural infantil. Esta atividade não surge com o “amadurecimento das crianças”, não “brota” de dentro pra fora e muito menos se evidencia em todas as culturas e sociedades⁸.

Ao discorrer sobre a brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança em sua sociedade, Vigotski (2008) chama a atenção para o fato de que esta atividade se apresenta como uma especificidade da criança dos quatro aos seis anos de idade e preenche uma lacuna importante dada por mais uma contradição no processo de desenvolvimento: com a fala e a

⁸ Os autores em seus diversos escritos ponderam a necessidade de não se universalizar para todas as culturas e sociedades a periodização do desenvolvimento por eles tratada, uma vez que é dependente do modo de produção e das relações complexas que o constituem.

locomoção a criança ampliou sua condição de acesso à realidade social, porém está impedida de realizar ou desempenhar diversos papéis que correspondem aos adultos. A criança, que na referida idade já não se encontra mais tão dependente do “caldo” social como quando era bebê, ainda não pode desempenhar efetivamente funções sociais correspondentes ao mundo adulto como, por exemplo, “ter e cuidar de filhos”, “dirigir”, “cozinhar”, entre outras atividades sociais. Tal lacuna será preenchida pelo jogo simbólico; mas inicialmente a distinção entre o real e a fantasia na brincadeira não está completamente desenvolvida, e vai diferenciando-se aos poucos.

Segundo Vigotski (2008, p. 14), a criança pequena (até aproximadamente os dois a três anos) ainda “(...) brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real”; mas esta situação vai se transformando, e na idade escolar (depois dos seis anos) “(...) a brincadeira começa a existir em forma limitada de atividades, predominantemente, com jogos esportivos” (VIGOTSKI, 2008, p. 14). Ele considera a brincadeira, entre os 4 a 6 anos, como a atividade principal, por ser ela quem impulsiona seu desenvolvimento: “por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. [...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Como exposto, a brincadeira surge na criança a partir de sua necessidade de agir em relação ao mundo dos adultos da maneira como ela os vê, procedendo da maneira como lhe ensinaram. Por exemplo: ela deseja montar um cavalo, mas como sua capacidade para isso ainda é limitada, ela substitui o cavalo por um objeto acessível a ela (um pedaço de pau), que toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras. Assim, tanto na brincadeira simbólica de papéis, na qual a criança é a “mamãe” ou “professora” da amiguinha ou da boneca, quanto na brincadeira de representação com os objetos em que uma régua pode transformar-se em um “avião”, ou uma borracha em um “carro”, a criança realiza mentalmente uma operação de abstração importante. A criança, nesse momento da brincadeira, distancia-se da realidade (dela como criança de três anos ou do objeto em si com suas funções reais) e passa a operar mentalmente com “novos” significados, atribuídos intencionalmente por ela àqueles objetos. Finda a brincadeira, tudo retorna a seu devido lugar. Esta possibilidade de “descolamento” ou de “afastamento” do campo das percepções e sensações imediatas é um salto inegável no caminho da abstração, que prepara o terreno para os próximos avanços, quando tiver que lidar com os símbolos gráficos, como as letras e os números.

Assim como a fala não acontece de súbito, o mesmo ocorre com a brincadeira. Vigotski (2008) diz que inicialmente são os objetos que ditam à criança o que ela tem que fazer: a porta a induz a querer abrir e fechar, a escada a querer subir e descer (ele chama essa característica de caráter impulsionador). Depois de um longo processo de atividade manipulatória objetual ou de experiência com os objetos sociais no exercício de descobri-los, buscá-los, arremessá-los, etc., em consonância com a ampliação da fala, gradativamente a criança se prepara para o surgimento da brincadeira, na qual aprende a agir em função do que tem em mente, e não do que vê.

Verificamos a importância do caráter de contenção dos impulsos que vai adquirindo o

comportamento infantil. A partir do momento em que a criança começa a atribuir intencionalmente significados distintos para os objetos – como, por exemplo, uma vassoura tornar-se um cavalo –, a ação deverá estar em conformidade com as regras do significado atribuído (cavalo, e não vassoura). Assim, na brincadeira, a vassoura será “montada” como se faz com um “cavalo” e não será usada para varrer, como seria a ação que se realiza socialmente com tal objeto. É nesse momento que se modifica uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade: a estrutura da percepção. No brinqueado simbólico cada objeto eleito deve, de algum modo, conformar-se às ações simbólicas que são realizadas; por exemplo, é mais fácil brincar transformando mentalmente uma “vassoura” em “cavalo” do que um “sofá”, pois o primeiro objeto se conforma às ações que serão empregadas no jogo simbólico, no caso, as de “montaria” ou “cavalgada”. Mesmo assim, o campo visual perceptivo vai perdendo sua predominância, por isso Vigotski (2008) afirma que a brincadeira “arrasta” o desenvolvimento da criança. Segundo ele, a brincadeira com uma situação imaginária é algo novo para a criança: “(...) é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais” (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

Não obstante, o autor nos aponta que essa liberdade em relação à realidade é sempre relativa, e não absoluta; ou seja, na brincadeira a criança se comportará de acordo com as regras estabelecidas pelas relações sociais. Ao brincar de “mamãe e filhinha” ou de “professora e aluno”, a criança se norteará pelas regras sociais que regem tais comportamentos em sua realidade, e as crianças que se engajam na brincadeira devem conformar-se aos papéis atribuídos socialmente a essas condições, sob a pena de a brincadeira não acontecer. O mesmo se pode dizer da brincadeira simbólica com os objetos, já explicada acima. Embora as regras não estejam explícitas como nos ditos “jogos com regras”, as regras implícitas são as das relações sociais. Neste sentido, Vigotski (2008, p. 13) expõe que “(...) esse tipo de submissão às regras, somente é possível na brincadeira, tornando-se impossível na vida”, pois a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança, fazendo com que ela “trabalhe” acima de seu comportamento cotidiano, obedecendo a situações a que não obedeceria se estivesse agindo sem a brincadeira. Em resumo, a criança, muitas vezes reticente em acatar as regras postas diretamente pelos adultos em seu cotidiano, submete-se a elas no interior do jogo simbólico.

É importante destacar que a forma como a criança brinca também se transforma. De acordo com Leontiev (1988), o brinqueado também se desenvolve passando de uma situação imaginária explícita e uma regra não aparente para uma situação imaginária não aparente e uma regra explícita. É justamente por isto que os jogos com regras surgem a partir dos jogos de papéis com situação imaginária. Jogos como, por exemplo, “polícia e ladrão”, que envolvem relações sociais, evidenciam essa afirmativa. A subordinação da criança às regras do jogo é uma “(...) importante pré-condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinqueado; é sobre esta base que surgem também os ‘jogos de regras’” (LEONTIEV, 1988, p. 138). Ao dominar as regras a criança aprende a dominar o seu comportamento, a controlá-lo e a subordiná-lo a um

objetivo específico. Nos jogos com objetivos, a criança aprende a avaliar sua própria ação e a aperfeiçoá-la, requisitos importantes no desenvolvimento crescente da capacidade planejadora.

Em suma, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato e para o desenvolvimento das funções psíquicas (percepção, memória, atenção, etc.) para patamares superiores. Vale ressaltar que muitas das aprendizagens mais importantes que ocorrem na criança na idade entre zero e cinco anos não são fisicamente visíveis, cabendo aos educadores desses pequenos seres em processo de humanização planejar e oportunizar vivências que promovam seu desenvolvimento, pois sem essas vivências este não ocorreria espontaneamente. Assim, a brincadeira no interior das instituições de Educação Infantil não pode se dar como em outras esferas da vida social (família, rua, Igreja, etc.), cabendo ao professor ser participante ativo deste processo, realizando a mediação entre a criança e a cultura ao oferecer diversas possibilidades e temáticas para a brincadeira infantil, que extrapolem àquelas das vivências imediatas da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com este texto ter esclarecido a importância da linguagem simbólica enquanto instrumento de humanização, destacando a aquisição da fala na criança como momento revolucionário de constituição do pensamento verbal na primeira infância e a função do professor neste desenvolvimento. Essa afirmação implica que o psiquismo humano deve ser analisado sempre a partir da sua natureza histórico-cultural. Ao conceber o homem como ser social, Vygotski (2000a) estabeleceu que a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas no ser humano ocorrem com base na crescente apropriação dos modos de pensar, sentir e agir culturalmente elaborados.

Vygotski (2000a), ao destacar tal peculiaridade do nosso psiquismo, postula a “lei da internalização”, isto é, que toda função psíquica superior aparece no desenvolvimento, primeiro no plano interpsicológico e em seguida no intrapsicológico. Com isto, todas as afirmativas postas evidenciam a necessidade de um ensino corretamente organizado e planejado, que propicie o processo de internalização da conduta cultural organizada e intencional. Se o psiquismo infantil, no início, se caracteriza por um funcionamento predominantemente não conscientizado e não voluntário, demonstramos que esta condição vai sendo superada, como resultado do processo educativo.

Essa compreensão, não obstante, tem como decisiva implicação pedagógica a proposição de que não se pode esperar que a criança atinja um determinado nível de desenvolvimento para que seja ensinada a função social das instituições educativas, ao contrário, faz-se necessário o ensino para que ela se desenvolva. Defendemos aqui o “ensino” no âmbito da Educação Infantil, uma vez que as funções psíquicas tipicamente humanas não surgem naturalmente ou espontaneamente, mas dependem da mediação do outro significativo para se desenvolver. Destacamos que esse não é

um ensino “verbalista” ou desconectado da realidade social, ao contrário, é um ensino dirigido às atividades dominantes desta faixa etária, e compreende a comunicação afetivo-emocional inicial dos bebês, a atividade manipulatória para com objetos, o desenvolvimento da fala e a brincadeira simbólica, promovendo-as em seu desenvolvimento e enriquecendo-as pela mediação social significativa do professor.

Ressaltamos que não existe uma criança universal, uma criança que passe por estágios de desenvolvimentos pré-fixados, pois temos uma criança datada e histórica que precisa ser compreendida como síntese de múltiplas relações. O ponto de partida do ensino será sempre o nível de desenvolvimento até agora alcançado pela criança: o que ela compreende da fala dos adultos, como ela se expressa pela linguagem, como ela brinca. Esse é o ponto de partida para o ensino, mas não o de chegada, pois o que a criança já desenvolveu até chegar à escola é a base sobre a qual o ensino deve erguer novos níveis de desenvolvimento, alicerçados em novos conteúdos a serem aprendidos. Como aponta Vigotski (2010, p. 283), “para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados”.

Em suma, se é nos primeiros anos de vida da criança que os objetos adquirem significados sociais, com o desenvolvimento da linguagem e a imagem sensorial do mundo a aprendizagem começa a ser mediada pela palavra, possibilitando o desenvolvimento de ideias. Se, ainda, tal condição é alcançada pelo processo de formação de conceitos, que se inicia nesta etapa de desenvolvimento com o sincretismo e pensamento por complexos e permite, mediante as primeiras apropriações dos significados das palavras, constituir o campo simbólico das representações mentais, cuja função é organizar e categorizar os elementos da realidade, para que seja possível planejar e organizar as ações pelas quais se intervém nesta mesma realidade, fica mais do que evidente que o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da fala infantil é central, pois a criança não aprende apenas palavras como sons sem sentido, mas se apropria de signos culturais que possuem significações sociais. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural explicita o desenvolvimento do psiquismo como historicamente constituído, superando concepções tradicionais de educação que se baseiam em teorias que naturalizam as funções psíquicas humanas (como o pensamento e a linguagem) e as entendem como independentes do processo de escolarização e, em consequência, minimizam ou secundarizam o papel do professor como mediador e do conhecimento como instrumento fundamental na relação ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, ao contrário, é fundamental que o professor promova ações educativas que beneficiem a compreensão e expressão por meio da linguagem e o desenvolvimento da imaginação por meio da brincadeira simbólica.

REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EdUEM, 2008.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2008.

_____. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. p. 111-150.

_____. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. p. 151-240.

_____. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado)- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 2000a. t. III. p. 139 -168.

_____. Paidología del adolescente. In: _____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 2000b. t. IV, p. 11-340.

_____. Psicología infantil. In: _____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000c. t. IV, p. 249-286.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento humano**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Arte, 1996.

APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS

Suely do Amaral Mello
Marta Chaves
Leni Luitz
Fabíola Cristina de Lima
Célia Maria Venciguera Romagnolo

ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Na atualidade, é incontestável o reconhecimento das crianças por meio da produção normativa, de políticas públicas e dos estudos acadêmicos voltados à discussão das práticas educativas para a infância. A importância dessa afirmação é reforçada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pela edição da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) e com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e de outras normas que contemplam políticas direcionadas à infância em nosso país (BRASIL, 1988; 1996; 2009a; 2009b). Com isto, a Educação Infantil situa-se em um momento fundamental de reconhecimento, resultado de lutas da sociedade civil organizada, fóruns, trabalhadores do ensino e pesquisadores das instituições de Ensino Superior.

A partir desses avanços, firmamos a defesa enfática de que, em face das possibilidades expressas na lei, a dinâmica das Instituições de Educação Infantil deve contemplar uma proposta de cuidado e educação que considere todas as idades das crianças. Apresentamos, como preocupação especial, a educação das crianças pequeninhas – dos primeiros meses aos 3 anos –, a partir da qual formulamos as seguintes indagações: há, nas instituições formais de ensino, uma compreensão da importância do trabalho educativo com os bebês e com as crianças na primeira infância (entre 1 e 3 anos)? Atribuímos atenção à formação dos profissionais que atuam com as crianças pequeninhas? Os bebês têm sido sujeitos de intervenções educativas intencionalmente organizadas para promover sua aprendizagem e desenvolvimento? O que de fato precisamos considerar ao educar bebês e crianças pequeninhas nos Centros de Educação Infantil?

Elegemos tais questões para reflexão de fundo nessa discussão. Sabemos que algumas das concepções presentes na dinâmica social e no público em geral se reapresentam nas instituições educativas: é comum atribuir ao meio social um papel pouco ou nada ativo sobre os bebês. Em outras palavras, é comum o entendimento de que os bebês não aprendem porque são pequeninhos. Esse entendimento, por vezes, aparece nas práticas dos Centros de Educação Infantil. Um exemplo disso é o procedimento de escolha das turmas nas instituições: quando o profissional escolhe com

qual turma quer trabalhar, não é raro que opte pelas crianças de mais idade para quem se pode “ensinar coisas”. Dessa forma, os pequeninhos não figuram como prioridade nas opções. Outro exemplo é a organização do espaço e a disponibilização de materiais aos bebês, em geral reduzidos a alguns móveis e a poucos objetos.

Não menos importante é a pouca atenção dada à formação dos profissionais em exercício com os bebês e com as crianças pequeninhas. Como afirma Chaves (2007), as propostas de capacitação devem atribuir especial ênfase aos professores que atuam com as crianças dos primeiros meses aos três anos, uma vez que nessa idade ocorre a formação inicial da personalidade humana, a qual serve de base para todo o desenvolvimento posterior. No entanto, o que verificamos na prática são propostas de formação em serviço que privilegiam as idades maiores e se esquecem da necessária formação consistente dos educadores que atuam nas salas de berçário e maternal.

Concordamos com a autora quando sublinha que, no tocante à formação e atuação dos profissionais da infância, há uma “lei da hierarquia” de valores regulando as condutas (CHAVES, 2007, p. 177). A pesquisadora acrescenta que é perceptível a ideia de que alguns procedimentos pedagógicos valem mais que outros: papel sulfite e caderno parecem valer mais que passeios e histórias; escrever vale mais que brincar e as crianças “maiores” têm mais importância que as menores. Assim, ganha força a argumentação de que algumas instituições valem mais que outras, como se os Centros de Educação Infantil tivessem menos valor que as escolas. Consideramos que já é tempo de compreender que as instituições educativas para crianças pequeninhas são escolas, ainda que com particularidades – uma vez que nas diferentes idades, as crianças aprendem de forma específica, de acordo com a maneira como melhor se relacionam com o mundo a seu redor –, o que não descaracteriza a função educativa do Centro de Educação Infantil.

Para concretizar essa escola que cuida e educa crianças pequeninhas, sem perder de vista sua maneira específica de aprender, é necessário conhecer o que estudos e pesquisas têm mostrado sobre as possibilidades de desenvolvimento humano nesse período da vida, pois discutir e refletir com os(as) professores(as) pode ser uma oportunidade de superação de valores e práticas sem fundamentação científica que secundarizam o conhecimento e impedem o desenvolvimento das crianças. Práticas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento das melhores qualidades humanas nas crianças pequeninhas podem ser fonte de satisfação para professores(as) que atuam junto a crianças dessa idade.

OS BEBÊS APRENDEM E SE DESENVOLVEM

O trabalho com bebês acontece de forma dinâmica, porque enquanto uma criança está com fome e precisa ser alimentada, outra dorme, outra ainda quer dormir e outros bebês brincam com os objetos que têm ao alcance da mão, outro espera para ser higienizado; assim, a atenção da professora se desdobra entre as diferentes crianças, sem obedecer a uma rotina organizada para

todas as crianças. O desafio que se apresenta aos professores é fazer os momentos de cuidado tornarem-se vivências educativas, organizando de forma intencional o trabalho com o propósito de favorecer o desenvolvimento de todas as crianças do grupo, como tem defendido Mello (1999; 2004; 2007), o que significa priorizar nas condutas docentes a percepção sobre a necessidade de comunicação, de acompanhamento e apoio ao crescimento das crianças. Como lembra Vigotski (1996, p. 286), “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação.”

O autor reporta-se ao fato de o bebê necessitar dos adultos em todas as circunstâncias de sua vida: devido à imaturidade de suas funções biológicas, tudo o que a criança poderá fazer mais tarde por si mesma, nesse período inicial de sua vida só pode ser conseguido por meio dos outros, em situações de colaboração. Assim, a relação do bebê com a realidade circundante é social desde o princípio. No entanto, essa relação social é caracterizada pelo fato de que o bebê carece dos meios de comunicação sob a forma de linguagem oral. Por isso, “a organização de sua vida o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, mas essa comunicação é uma comunicação sem palavras, em geral silenciosa, uma comunicação de tipo totalmente peculiar” (VIGOTSKI, 1996, p. 286). Essa comunicação, que Mukhina (1996) denomina comunicação emocional, é fundamental na formação da personalidade da criança, personalidade que começa a se formar nos primeiros dias de vida.

Por isso, Becchi (2012) pontua que devemos atribuir atenção individual aos pequeninhos, observar o que mais mobiliza seu interesse, verificar suas reações e o que mais os deixa felizes. Essa “postura absolutamente pedagógica” favorecerá “os êxitos da intervenção educativa dirigida às crianças individualmente” (BECCHI, 2012, p. 07). Para a autora, a forma de organização do trabalho implica um “planejamento global”. O trabalho da educadora se caracteriza, então, pela “tomada de consciência de si e da transmissão de sentido para os pequenos daquilo que se faz com eles e para eles e daquilo que eles são chamados a fazer” (BECCHI, 2012, p. 19).

No trabalho desenvolvido por pesquisadoras e educadoras húngaras no Instituto Loczy (PICKLER, 2010; DAVID; APPELL, 2012; FALK, 2011), o esforço de comunicação dos adultos com os bebês é uma das maneiras como criam condições para as crianças pequeninhas se sentirem seguras na escola infantil e, assim, formar e desenvolver uma personalidade harmônica e colaborativa.

Essa orientação se harmoniza com as proposições de uma educação humanizadora elaborada pela Teoria Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, as instituições educativas formais tornam-se espaço privilegiado para o desenvolvimento de qualidades humanas como a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento e, mais tarde, a imaginação, o controle da própria vontade, dos sentimentos e das aptidões. A formação dessas sofisticadas qualidades humanas depende da organização intencional da vida da criança na escola da infância.

A formação das qualidades humanas nas novas gerações resulta de um processo educativo. Nesse sentido, ainda que o processo educativo na escola da infância deva ser organizado de forma

muito distinta da aula que caracteriza a cultura escolar tradicional, isso não significa que a criança se humanize sozinha no contato com o mundo. Ao contrário, o adulto tem um papel essencial em sua educação. Leontiev (1978) assinala que se não fosse a relação mediada pelos adultos – as gerações mais velhas, os parceiros mais experientes e, na escola, o/a professor/a que apresentam a cultura humana para as crianças –, cada ser humano demoraria não uma vida, mas mil vidas para formar sozinho o pensamento lógico e abstrato.

Portanto, os Centros de Educação Infantil são lugares e tempos para a formação da inteligência e da personalidade das crianças desde bebês. E as concepções dos adultos sobre educação, criança e desenvolvimento determinam suas atitudes, a interação, a comunicação e a relação que estabelecerá com a criança, e mesmo a interação das crianças entre elas: determinam sua educação – as experiências vividas pelas crianças na escola da infância – e o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

O trabalho com as crianças pequenininhas – quando tratadas como sujeitos de sua aprendizagem, de seus desejos e vontades – poderá promover situações de descobertas e de colaboração, favorecendo sua independência e sua autonomia. Leontiev (1978) assevera que o desenvolvimento da criança depende de seu contato com a cultura – isto é, com os objetos, com os costumes, com as linguagens, com as formas de pensamento, com o conhecimento, com os valores –, pois a criança se humaniza ao se relacionar com os objetos socialmente criados e com as pessoas. Destarte, para promover as condições adequadas ao desenvolvimento infantil, é essencial considerar a afirmação de Vigotski (2010) de que a vivência está na base do processo de aprendizagem, já que, de acordo com o autor, “a vivência é uma unidade na qual, por um lado, está representado de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivência [...] e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso[...]”. Em outras palavras, como a criança se sente nas relações que estabelece com o mundo e com as pessoas é determinante para sua aprendizagem. Por isso, a necessidade de os(as) educadores(as) das crianças pequenas promoverem um ambiente em que a criança se sinta segura, acolhida – não apenas ela, como também sua família –, apoiada e acompanhada pelos adultos em suas necessidades, desejos e formas de se relacionar com o mundo e conhecê-lo.

Nunca parece demais lembrar que nossas características humanas se formam como resultado das relações que estabelecemos desde bebês com a cultura que encontramos ao nascer – o conjunto dos conhecimentos, dos modos de viver, pensar e se relacionar expressos pelos hábitos, costumes e valores, das formas de expressão, dos objetos criados e acumulados ao longo da história pelas gerações precedentes. Nesse âmbito, as crianças pequenininhas formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade por meio da atividade que realizam no meio em que vivem e das relações que estabelecem com a cultura e com as pessoas a que têm acesso.

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois neles ocorre a formação das estruturas iniciais do psiquismo humano (VIGOTSKI, 1995), decorrentes da inserção da criança na dinâmica social e das vivências que lhe forem favorecidas e organizadas

intencionalmente.

Assim, por meio da interação com os outros e com a cultura, as crianças pequenininhas se apropriam dos modos humanos, da forma de comunicação humana, do pensamento, da sensibilidade, das capacidades e habilidades. Ao lado das necessidades de sobrevivência, novas necessidades são criadas pelas experiências que a criança vive e o modo como vive essas experiências desde os primeiros anos de vida. A partir dessa compreensão, se estabelece a função da Educação Infantil, caracterizada pela absoluta relevância da organização da vida da criança em seus primeiros meses e anos de vida.

A criança pequena saudável aprende por sua própria atividade em um ambiente intencionalmente organizado, em que se sente segura e acolhida na relação com o adulto – sentimento que desenvolve nas interações e nos cuidados que o adulto lhe dispensa (FALK, 2011). Essa compreensão reafirma, por um lado, a criança como um ser capaz e, por outro, o papel relevante do adulto e a importância da forma como este concebe e se relaciona com a criança.

A COMUNICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

No primeiro ano de vida, a atividade principal da criança é a comunicação emocional com os adultos que dela se aproximam. Nos primeiros meses de vida, mediante a comunicação emocional que estabelece com os adultos próximos a ela, a criança aprende um conjunto de necessidades que não tinha e que são ligadas à percepção: a necessidade de ver coisas, de ouvir, de pegar, de sentir pelo paladar – como argumenta Mukhina (1996), a necessidade de obter impressões. É nessa relação com pessoas e objetos que o bebê vai percebendo o mundo de objetos e pessoas que o rodeia.

Segundo Vigotski (1996, p. 287), “podemos dividir o primeiro ano de vida em período de passividade, período de interesse receptivo e período de interesse ativo” que sinalizam a passagem gradual do bebê à atividade – entendendo atividade como o modo pelo qual a criança estabelece relações com as pessoas e o mundo ao redor para satisfazer suas necessidades e desejos. O período inicial de desenvolvimento humano se caracteriza pela unidade entre os aspectos sensorial e motor, ou seja, a percepção e a ação constituem, nessa idade, um processo único impulsionado “pela necessidade, ou falando de modo mais amplo, pelo afeto. A percepção e a ação estão unidas pelo afeto” (VIGOTSKI, 1996, p. 297), por aquilo que atrai o bebê. E a criança quer tocar tudo o que vê!

Ao longo do primeiro ano, o bebê avança em sua capacidade de deslocamento pelo espaço e em sua capacidade de comunicação. Ao final do primeiro ano, começa a andar e, para isso, terá aprendido a dominar seus movimentos. Esse controle dos próprios movimentos exige atividade por parte da criança e, por isso, é fundamental que ela tenha espaço de movimentação e objetos espalhados ao seu redor que a estimulem ao movimento. Entretanto, não se trata de forçar a criança

ao movimento. Pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Loczy (Pickler, 2010; Falk, 2011), desde os anos 1950, atestam que o movimento livre da criança é a condição adequada para o domínio paulatino dos movimentos. O adulto não força um movimento nem coloca a criança em uma postura que ela não seja capaz de adotar e abandonar sozinha. Por outro lado, apoia e acompanha todas as iniciativas autônomas de movimento da criança, garante espaço para seu deslocamento, roupas que possibilitem o movimento livre, superfície adequada ao arrastar-se e engatinhar, e brinquedos e objetos com que brincar. A cesta de tesouros, (MAJEM; ÒDNA, 2010), é um exemplo desse material que promove a atividade autônoma e as funções psíquicas do bebê.

Se a educadora não precisa estimular diretamente o controle dos movimentos do bebê, para o desenvolvimento da linguagem oral esse estímulo direto é fundamental. Por isso, em todas as oportunidades de cuidado individual, a educadora fala com o bebê, faz um esforço para estabelecer e manter uma comunicação não apenas por meio da fala, mas também pelo contato visual entre ambos. Essa comunicação de caráter emocional envolve um tom de voz agradável ao bebê, um contato visual entre ele e a educadora, um conjunto de gestos delicados e cuidadosos por parte da educadora que promovam a segurança do bebê que está sendo retirado do berço, colocado no chão, levado para o banho, trocado, higienizado, alimentado ou levado para tomar sol na área externa. Avisar o bebê que será deslocado, alimentado ou trocado; pedir sua colaboração na hora da troca; dar tempo para que ele compreenda o sentido do que dizemos e responda à comunicação, são maneiras de promover essa comunicação emocional e essa parceria, que será duradoura e ajudará a definir sua personalidade em formação.

Aprendemos quando somos sujeitos dos processos que vivemos (LEONTIEV, 1978). Isso é verdadeiro também para os bebês. Quando permitimos que o bebê se movimente livremente, permitimos que seja sujeito de sua atividade. Quando permitimos que brinque livremente, permitimos que seja sujeito da atividade lúdica exploratória de objetos. Todavia, nosso maior desafio é fazer com que ele seja sujeito das atividades de cuidado, isto é, que participe das situações de cuidado que o adulto realiza. Pesquisas do Instituto Loczy (FALK, 2011, DAVI; APPELL, 2012) descobriram uma maneira de fazer isso: quando o adulto – além de se esforçar por estabelecer com o bebê uma comunicação por contato visual e uma comunicação oral que antecipa cada passo da situação a ser vivida – adota um ritual de troca, banho e alimentação que se repete todos os dias em uma mesma sequência, a criança vai aprendendo a colaborar no cuidado de seu corpo porque vai conhecendo e reconhecendo diariamente cada gesto da educadora responsável pelo seu cuidado.

Dessa forma, a criança pode colaborar cada dia mais e se tornar sujeito em uma situação em que historicamente tem sido apenas um objeto da ação do adulto. Esse ritual que se repete, e por isso passa a ser conhecido pela criança, possibilita uma segurança para a criança que forma sua personalidade para ser equilibrada, porque é participante e parceira de seu próprio cuidado. Ao colaborar com o adulto nessas situações, a criança vai aprendendo uma relação respeitosa, que promove relações saudáveis e concretiza uma educação desenvolvvente.

O olhar atento da educadora ao bebê detecta e ajuda a apoiar e acompanhar as iniciativas

autônomas da criança. Com isso, não se instala a chamada crise do primeiro ano de vida, que acontece sempre que os adultos não prestam atenção aos avanços no desenvolvimento das crianças e insistem em fazer, por elas, coisas que elas começam a ser capazes de fazer sozinhas.

A ATIVIDADE COM OBJETOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Conforme Vigotski (1996, p. 341), “o processo de desenvolvimento consiste sobretudo no surgimento de novas formações em cada etapa do processo”. Entre 1 e 3 anos, a atividade principal da criança – por meio da qual ela melhor entra em contato com o mundo, aprende e se desenvolve – é a atividade com objetos. Essa atividade já começa com os bebês. No entanto, para os bebês, os objetos interessam para causar impressão aos seus órgãos dos sentidos – como quando o bebê agita o objeto, bate com ele no chão para produzir um barulho, leva à boca, atira longe para observar seu movimento. Para a criança de 1 a 3 anos, os objetos começam a interessar em sua função: o que se pode fazer com isso? No início, a manipulação tem o sentido de experimentação lúdica: empilhar, rolar, encher um recipiente com tampinhas e transportar para outro lado da sala, passar uma bolinha por dentro de um pedaço de cano de pvc e esperar que ela saia pelo outro lado. Aos poucos, seu interesse migra para: como os adultos usam isso? A comunicação emocional com o adulto dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem oral em desenvolvimento e por meio da observação das ações dos adultos a criança imita o uso e aprende a função social desses objetos – o que prepara o surgimento da brincadeira de faz de conta com papéis sociais na idade pré-escolar.

Os objetos incitam a ação das crianças e, nessa etapa, o pensamento, assim como a memória, se manifestam na ação. A percepção é a função predominante da consciência em formação nessa idade, “o que significa que a percepção se encontra em condições profundamente propícias para seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1996, p. 345). Organizar um ambiente rico de possibilidades de manipulação de objetos na altura dos olhos e mãos das crianças é tarefa essencial para promover a formação máxima de sua percepção, o que cria as bases para a linguagem oral e para o pensamento.

Nessa etapa da vida, a linguagem oral constitui uma nova formação que promove um salto de qualidade no desenvolvimento da criança: com a linguagem, muda a estrutura da percepção, pois à medida que atribui nome a um objeto a criança começa a perceber esse objeto singular junto a outros que recebem o mesmo nome: a linguagem possibilita a generalização, que é uma complexa elaboração lógica. A linguagem amplia a atenção, a memória e torna mais complexas a elaboração e a organização do pensamento – que agora não acontecem mais na ação, mas podem se antecipar à ação, pois agora se realizam com palavras.

Com tudo isso, iniciam-se nessa idade a formação da consciência e a percepção do “eu”: a criança vai formando uma imagem de quem ela é. Dependendo de como ela é tratada, de como se sente nas situações que vive, daquilo que permitimos e não permitimos que ela faça, ela vai

formando uma autoimagem de si. Como expõe Leontiev (1988), o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento. Se em meio ao desenvolvimento de sua consciência, a criança pequenininha for inserida em um ambiente intencionalmente organizado para provocar sua atividade, ela aprofundará sua experiência com movimentos (andar, subir e descer escadas, correr, pular) ao realizar passeios, escalar brinquedos de pneus, corda e madeira, brincar com caixas e explorar a área externa do Centro de Educação Infantil; aprenderá a reconhecer e a cuidar de suas coisas, a guardar seus pertences, a usar sozinha objetos de uso diário (caneca, xícara, talheres), a usar e guardar os brinquedos coletivos, a cuidar da sua própria higiene: vestir e desvestir-se, escovar os dentes, pentear-se.

Orientada pela professora que acolhe, acompanha e apoia, aprenderá a conviver com os amigos, a dividir, a compartilhar e a esperar a vez. Com isso, se tornará cada vez mais independente e autônoma ainda na primeira infância. Ao mesmo tempo, se a professora amplia a experiência das crianças apresentando a elas – sem cobranças – a cultura a que não têm acesso em casa, as crianças pequeninhas vão formando a curiosidade e a vontade de conhecer, que é essencial para o desenvolvimento humano que começa na primeiríssima infância e segue por toda a vida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Pesquisas têm mostrado que dos primeiros meses aos 3 anos de idade as crianças desenvolvem intensamente atividades práticas, iniciam a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade que até recentemente eram admitidos como impossíveis para as crianças pequeninhas (ZAPORÓZHETS, 1987). Isso não deve levar, contudo, ao equívoco de se pensar que o abreviamento da infância e a antecipação da escolarização podem ajudar nesse processo. A vivência livre e autônoma do próprio corpo, a experimentação e a manipulação livre de objetos e o conhecimento do mundo – tudo isso organizado intencionalmente pela professora para promover a formação da inteligência e da personalidade das crianças desde o primeiro ano de vida – são essenciais para a escola da infância realizar sua tarefa de educação e humanização.

Esse trabalho educativo não se concretiza pela transmissão verbal do conhecimento, uma vez que a forma explícita da relação das crianças pequenas com o mundo acontece pela comunicação emocional e pela atividade com objetos que se inicia pela exploração, tato e experimentação do que lhe chega às mãos, pela fruição do que lhe chega aos ouvidos, à boca, aos olhos e culmina com a imitação da atividade dos adultos. Em outras palavras, o trabalho do(a) professor(a) com crianças pequenas – intencionalmente organizado e planejado – não se concretiza sob a forma de atividades de ensino nos moldes da escola de Ensino Fundamental, mas essencialmente sob a forma de comunicação, de atividade exploratória e lúdica que não é dirigida diretamente pelo(a) professor(a), mas é provocada e enriquecida por ele(a) por meio da organização de um espaço educativo rico e diversificado que provoque vivências plenas e desenvolventes nas crianças.

Essas vivências são essenciais para ampliar, qualificar e enriquecer a experiência das crianças. Disso decorre a necessidade de que o/a professor/a proponha atividades que aprofundem as experiências de crianças de sua sala, que respondam às suas curiosidades, transformando-as em motivos de conhecimento. Como lembra Vigotski (1995; 1996; 2010), o bom ensino incide na zona de desenvolvimento próximo da criança, o que significa organizar situações em que a criança realize de forma independente a atividade e solicite ajuda para realizar o novo que ainda não é capaz de realizar sozinha. Assim, a criança se prepara, com o apoio e a ajuda direta do(a) professor(a), para realizar essas atividades de forma independente em um futuro próximo. Com esse mesmo espírito, o(a) professor(a) acompanha aqueles momentos de atividade autônoma da criança e interfere para ampliar e enriquecer suas vivências a partir de sua observação e da intenção de promover o desenvolvimento infantil, que se sustenta cada vez mais na atitude pesquisadora e produtora de conhecimentos das professoras e dos professores das crianças pequenininhas.

REFERÊNCIAS

BECCHI, E. Os personagens da creche. In: BECCHI, E. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 02-19 (Col. Formação de professores. Série Educação Infantil em Movimento).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília: v. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05**. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22/2009**, aprovado em 09 de dezembro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2009b.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 175-186.

David, M.; Appell.,G. **Loczy, una insólita atención personal**. Octaedro: Rosa Sensat, 2012.

FALK, J. (org.) **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Trad. Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara: JM Editora, 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV,

A.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 119-142.

MAJEM, T.; ÔDENA, P. **Descobrir brincando**. Trad. Suely Amaral Mello e Maria Carmen S. Barbosa. Campinas-SP: Autores Associados, 2010 (Formação de professores. Série educação infantil em movimento).

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Proposições**. Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, v.10, n. I p. 28, mar. 1999.

_____. A escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (org). **Introdução da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 135-156.

_____. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Pickler, E. **Moverse em libertad**: desarrollo de La motricidad global. Madrid: Narcea, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Problemas del desarrollo de la psique. v. 3. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**: Problemas de la Psicología Infantil. v. 4. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

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** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 228-249.

AUTORES, PERSONAGENS, LETRAS, PINCEL E TINTA: É HORA DE BRINCAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Chaves
Heloisa Toshie Irie Saito
Cilene Vieira dos Santos
Rosa Lici Luchetti Maidl
Zitue Mukai

ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Iniciar este texto com a expressão brincar e aprender indica a compreensão que temos das realizações pedagógicas com as crianças na Educação Infantil. Se por vezes se considera que a infância é tempo de magia e encantamentos, para nós pode ser a idade da apreensão da vida e, de igual modo, tempo de ensino sistematizado e intencional, sem secundarizar a ludicidade, a importância dos brinquedos e das brincadeiras, resguardado o entendimento de que devemos ter atenção especial ao o quê e como ensinar, conforme a particularidade de para quem ensinamos. Considerando esses fatores, o planejamento e a programação de ações valem para todos os níveis de ensino.

Com essa compreensão, fazemos algumas indagações com o intuito de refletir acerca das intervenções que desenvolvemos com as crianças em seus preciosos primeiros anos de vida. “De que forma pensamos e dinamizamos a organização da rotina na Educação Infantil?”; “Como a Arte e a Literatura Infantil se apresentam nas vivências escolares das crianças?”; “Há efetiva compreensão que brincar e aprender guardam relação direta com o trabalho desenvolvido com obras de arte e textos literários?”

Poderíamos, ainda, a partir de um esforço coletivo de estudos, prosseguir com as indagações: “A sistematização do trabalho com Literatura intenciona fazer das crianças ouvintes, escritores ou contadores de histórias?”; “As vivências afetas à Arte e à Literatura estão reservadas a qual tempo e espaço?”; “Os expoentes da Literatura são sistematicamente trabalhados com as crianças?”; “As Equipes Pedagógicas e os professores se apropriaram de conhecimentos afetos à Arte e à Literatura?”; “As propostas de formação em exercício organizadas por instituições, Secretarias Municipais ou de Estado têm contemplado estudos e proposições afetas à Arte e à Literatura?”.

Nessa reflexão, consideramos que a Educação Infantil constitui-se em especial tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Nos primeiros anos de vida escolar junto às instituições de

Educação Infantil, de forma intencional e sistemática as crianças aprenderão a se relacionar, a conviver, a ouvir, compreender e manifestar sim e não; serão conhecidos e desenvolvidos sensações, emoções e sentimentos. Conhecerão, aprenderão valores essenciais para a individualidade e a vida coletiva, e nessa condução são essenciais a solidariedade, o espírito coletivo e o apreço à arte como possibilidades de vivências para que as crianças possam aprender e, portanto, se desenvolver.

Pautadas no entendimento de que o meio contribui decisivamente para o desenvolvimento dos sentimentos e capacidades humanas, defendemos a valorização de cada instante e de todos os espaços (parque, areia, salas) em que estamos com as crianças, superando, desta forma, uma das maiores fragilidades do trabalho educativo, a de considerar que alguns espaços e determinados períodos são mais importantes que outros.

De acordo com Chaves (2007, p. 177), devemos superar a “lei da hierarquia”, em que vigora a ideia, por exemplo, de que uma ação ou espaço possui mais valor que outro; nessa “lei” está presente a ideia de que escrever tem maior relevância que o brincar e, ainda, a percepção de que elaborar procedimentos didáticos em papel sulfite e em cadernos parece valer mais que os tão esperados passeios e a contação de histórias que, de igual forma, recebem atenção das crianças.

Em oposição à essa realidade, o desenvolvimento de práticas educativas envolvendo Arte e Literatura Infantil favorecem a realização de intervenções que valorizam as diferentes linguagens, e são capazes de ampliar o conhecimento e contribuir para o desenvolvimento linguístico, intelectual e para as habilidades motoras das crianças. Nesse sentido, as leituras de diversos textos, a contação de histórias, o conhecimento e a possibilidade de reprodução de telas, esculturas e pesquisas referentes a aspectos biográficos de autores, auxiliam para que pensemos qual a função da Arte e da Literatura Infantil para as crianças da Educação Infantil e também para as do Ensino Fundamental. Nessa lógica, todas as realizações e todos os espaços da Educação Infantil recebem igual valor.

Nessa perspectiva, salientamos os textos essenciais para as reflexões sobre o trabalho educativo. Escritos como “O papel do brinquedo no desenvolvimento”, “Imaginação e Criação na Infância”, “Quarta-aula: a questão do meio na pedologia” (VIGOTSKI, 1998; 2009; 2010a), “O homem e a cultura” (LEONTIEV, 1978), assim como os estudos de Blagonadzhina (1969) e Mukhina (1996), reafirmam que as capacidades humanas são desenvolvidas e fortalecem a tese de que devem ser intencionalmente planejadas.

AUTORES E PERSONAGENS PARA PROFESSORES E CRIANÇAS

Nesse propósito de educação que prioriza a Arte e a Literatura, recorreremos às elaborações de Blagonadzhina (1969), para quem os sentimentos estéticos se desenvolvem mais quando o ensino é organizado com versos especificamente redigidos para as crianças, com desenhos e música de qualidade e ritmos variados. A criança aprende valores, sentimentos, formas de se expressar e

desenvolve a memória, o raciocínio, a atenção e o autocontrole, com o máximo desenvolvimento de suas funções cognitivas, afetivas e sociais.

Os escritos de Vigotski (2009) nos auxiliam nessa compreensão, pois segundo este autor, realizações educativas que contemplam a arte favorecem o desenvolvimento da criatividade e o domínio da linguagem. Assim, o trabalho educativo intencional a partir de obras literárias, por exemplo, possibilitam aos escolares o domínio da linguagem e a transmissão do conhecimento, condições essenciais para que a criança compreenda e aproprie-se da riqueza elaborada pelo conjunto da humanidade.

Nesse sentido, consideramos que, em se tratando da atuação dos professores, urge reavaliarmos as intervenções pedagógicas efetuadas nas unidades escolares. Entendemos que uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, precisa discutir a potencialidade do educador e a necessidade de que este analise, compreenda – e algumas vezes supere – sua prática, para que tenha, de fato, condições objetivas na tomada de decisões, escolhas e encaminhamentos didático-pedagógicos. Para que isto ocorra, os próprios professores precisam conhecer, se apropriar da riqueza da Arte e da Literatura, condição essencial para realizar efetiva e eficazmente o trabalho junto às crianças.

O conhecimento e o apreço dos professores para com os traços geométricos de Alfredo Volpi, a precisão das cenas de Portinari, a leveza (e firmeza) de Anita Malfatti, contribuirão para que as realizações com as crianças sejam tomadas de sentido e significado para quem ensina e quem aprende. Reafirmamos que a condição de compreensão e escolha precisa ser antes apreendida pelos professores, pois estes, quando repetem por anos determinada “atividade”, muitas vezes o fazem por não lhes ter sido oportunizado conhecer e projetar as possibilidades de superar as fragilidades da prática pedagógica.

Cantar, dramatizar, desenhar, recortar, utilizar recursos diversificados como papéis, tecidos, retalhos para contar histórias, compor cenas, brincar com versos que favorecem o conhecimento e o reconhecimento de diferentes linguagens, são elementos que potencializam o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças, como já pontuamos. Destacamos um trabalho especial com informações sistematizadas de aspectos biográficos de compositores, intérpretes, artistas plásticos, escultores, poetas e dramaturgos. A oportunidade de estudar os expoentes das Artes e Literatura é fundamental para planejar e elaborar painéis, cartazes, livretos, “Caixas de Encantos e Vida”⁹. A composição de espaços (painéis), materiais (cartazes e livretos) e outros recursos atribuirão significado às ações de desenhar, pintar, escrever, recortar e colar.

⁹ O recurso didático denominado Caixas de Encantos e Vida é elaborado coletivamente. O grupo escolhe um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes a ser estudado. A Caixa contempla os “encantos” que geralmente são representados por cinco temáticas: infância, amigos, obra, viagens e realizações que se referem ao reconhecimento ou às premiações obtidas pelo expoente em sua trajetória profissional. O objetivo é representar a “vida” do artista a partir de material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história (CHAVES, 2011a). Devemos registrar que algumas Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná, em suas propostas de formação continuada e como desdobramento dessa formação, têm contribuído para a elaboração desse recurso para professores e crianças.

Para amparar essa defesa educacional, recorreremos à Cecília Meireles, a qual, preocupada com a formação intelectual das crianças escreve:

A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição (MEIRELES, 1984, p. 32).

Prossegue a poetisa e autora:

É que não se pode pensar numa infância a começar logo com a gramática e retórica: narrativas orais cercam a criança da Antigüidade, como as de hoje. Mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias... – tudo isso ocupa, no passado, o lugar que hoje concedemos ao livro infantil (MEIRELES, 1984, p. 55).

E acrescenta:

E ousamos dizer que essa é ainda a contribuição mais profunda, na Literatura Infantil. Parlendas, provérbios, adivinhas têm sido um pouco abandonados, na redação escrita, ligadas a jogos, brinquedos e outras práticas. Os provérbios tendem a desaparecer: é muito raro encontrá-los na conversação diária, a não ser entre pessoas bastante idosas. As adivinhas também vão escasseando, substituídas por outros entretenimentos (MEIRELES, 1984, p. 87).

E sobre os livros, revela:

O livro sem suprir essas ausências. Tudo quanto se aprendia por ouvir contar, hoje se aprende pela leitura. E, examinando-se boa parte dos livros – ainda os melhores – que as crianças utilizam, aí encontramos as histórias da carochinha que pertencem ao tesouro geral da humanidade: as Mil e uma noites, as grandes narrativas que embalam a antigüidade, como essa do Marinheiro Simbad – os contos de Perrault, Mme. d’Aulnoy, os irmãos Grimm recolheram, histórias vindas de outras coleções, fragmentos de epopéias – tudo se comprime nesses livros, aproximando tempos e países, permitindo o convívio unânime dos povos, em poucos volumes... (MEIRELES, 1984, p. 50).

Essas elaborações se harmonizam com a concepção de criança e educação a partir da qual deve-se exercitar práticas educativas ricas de significado para os escolares, em oposição à antecipação de conteúdos e procedimentos didáticos pertinentes ao Ensino Fundamental ou aos anos escolares posteriores. Aqui, não há negação do conteúdo ou o conhecimento na medida em que o defendemos para as crianças da Educação Infantil; afirmamos sim que este pode e deve vir não como “passatempo”, mas em todo tempo com fábulas, lendas, poesias, parlendas, provérbios

e “brinquedos”, como propõe Cecília Meireles. As condutas pedagógicas precisam superar a lógica de materiais apostilados, fotocópias de ilustrações ou os chamados exercícios que pouco contribuem para a compreensão de um tema, de uma obra ou de um autor.

Se nos atentarmos à rotina escolar, por inúmeras vezes observamos o trabalho com Literatura Infantil relegado a um segundo plano ou, ainda, uma associação árida dos textos literários a conteúdos escolares, em uma perspectiva de dependência da Literatura para com temáticas específicas e, nessa lógica, as músicas, histórias e poesias estariam presentes de forma secundarizada.

Ressaltamos que somos favoráveis à associação de conteúdos às vivências com autores e personagens, desde que o trabalho educativo esteja organizado de forma a motivar os escolares. Avaliamos que a secundarização do trabalho com literatura também ocorre quando as histórias, músicas, poesias, desenhos e pinturas são requisitados ao final do período escolar ou nos intervalos de uma “atividade” considerada “mais importante”. Nessas circunstâncias, por alguns instantes, as crianças ficam mobilizadas e por vezes até se “acalmam”, mas como essa modalidade de intervenção não se sustenta, a motivação inicial se anula e há grande chance de se ter tinta e giz de cera por toda parte, anunciando um não compreender da ação e algum descontentamento das crianças para com aquela ação. Com isso, apresentamos uma questão: “Qual a contribuição do trabalho com autores, pintores e poetas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?”. Poderíamos retomar as indagações iniciais: “A sistematização do trabalho com Arte e Literatura intenciona fazer das crianças ouvintes, escritores ou contadores de histórias?”; “As vivências afetas às pinturas, esculturas, poemas estão reservadas a qual tempo e espaço?”; “Os expoentes da Literatura e das artes são sistematicamente apresentados às crianças?”.

LETRAS, PINCEL E TINTA: UMA POSSIBILIDADE DE ENCANTO E APRENDIZAGEM

O ponto de partida para esta reflexão e a defesa educacional reside no entendimento de que a função da escola é promover o desenvolvimento em uma perspectiva de humanização. Em outras palavras, significa dizer que educar só se justifica caso potencialize as capacidades humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Para tal afirmação, respaldamo-nos nas elaborações de Saviani (2000), Duarte (2001) e nos estudos clássicos de Marx e Engels (1993), Leontiev (1978) e Vigostski (2000; 2010b).

Assim, a organização pedagógica da escola se fortalece quando os procedimentos didáticos e a organização da rotina escolar são expressões do desenvolvimento humano, ou seja, quando todo o espaço e tempo de permanência dos escolares nas instituições educativas formais é tomado por circunstâncias que potencializam as capacidades humanas como a memória, a atenção, a abstração e a linguagem. Para isto, é fundamental que o ponto de partida das intervenções e propostas de trabalho com as crianças expressem o que há de mais avançado em diferentes áreas

do conhecimento – regra que se aplica aos escultores, compositores e escritores que precisamos apresentar às crianças de forma plenamente encantadora e lúdica.

Para apresentar às crianças músicas do compositor russo Tchaikovsky, poesias de Mario Quintana, histórias de Ana Maria Machado, adivinhas e parlendas, é necessária uma tomada de decisão que tem como antecedência a necessidade de estudos e atenção a um referencial teórico que ampare as escolhas e encaminhamentos teórico-metodológicos. O que e como ensinar deve estar em consonância com a função da escola, que precisa ser definida pelo referencial teórico eleito para fundamentar os trabalhos diários. Consideramos que a relação referencial teórico e intervenção educativa contribui para que se reflita sobre a prática pedagógica efetuada nas escolas e Centros de Educação Infantil.

Os estudos de Blagonadezhina (1969), Mukhina (1996) e Vigotski (2009) reafirmam a importância do ensino e do ensino da arte. Para estes pesquisadores, a condição humana do educando poderá ser potencializada tanto quanto sua criatividade, o que ocorrerá se for atribuída a devida atenção ao trabalho educativo realizado com as crianças. Nessa perspectiva, deve-se retomar a essencialidade da organização prévia, do planejamento de atividades nas quais não se descuide do tempo e do ambiente de permanência das crianças.

Nesse sentido, vale lembrar os estudos de Saito (2010) e Chaves (2011b), que ao tratarem da importância do cotidiano para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, lembram que solicitar a leitura, elaborar coreografia, cantar, ler com e para as crianças são demonstrativos de ações que se justificam desde que tenham sido anteriormente planejadas e programadas.

Assim, apresentar músicas, histórias e poesias às crianças configura-se como uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico tendo como ponto de partida o que há de mais elaborado, devendo os textos caracterizarem-se pelo rigor na escrita, argumentação e, necessariamente, por sua condição de encantar, se considerarmos, como quer Leontiev (1978), que as produções humanas devem ser herdadas por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos questionamentos apresentados no início deste estudo, consideramos que as instituições escolares devem possibilitar a apropriação, pelas crianças, da cultura desenvolvida e acumulada social e historicamente pela humanidade. Com essa compreensão, a Literatura Infantil e a Arte firmam-se em possibilidades de ensinar, tendo como ponto de partida as elaborações humanas significativas, contribuindo decisivamente para ampliar o universo de conhecimento dos escolares. Desta forma, a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, a memória e a percepção podem ser desenvolvidas com conteúdos, estratégias e recursos de ensino adequados.

As realizações que contemplam a Literatura Infantil e a Arte podem se constituir em procedimentos e recursos didáticos fundamentais para a realização de práticas coletivas nas escolas

e Centros de Educação Infantil, por meio das quais, professores e crianças, de diferentes idades (incluindo-se necessariamente os bebês), devem ter acesso às riquezas humanas elaboradas ao longo da história.

Se nas salas e espaços ocupados por crianças, apresentarmos com intencionalidade educativa os mais diversos livros, sons, cores, registros escritos, brinquedos possíveis de serem identificados em telas, esculturas, poemas, músicas e histórias, isto pode se constituir em referência para uma Educação Infantil que supere o cenário recorrente nas instituições, onde as cores e formas são empobrecidas ou até mesmo ausentes do cotidiano educativo.

Assim, para que os procedimentos didáticos e estratégias de leitura sejam ricos de significado, a comunicação, a afetividade e a escolha criteriosa de recursos e procedimentos devem figurar como características essenciais no processo de ensino.

Nessa perspectiva, a harmonia entre práticas educativas e o encanto por autores, personagens, canções populares, poesias e histórias, são indissociáveis e podem proporcionar uma aprendizagem que favoreça a promoção humana. Na Educação Infantil, isto significa assinalar que se trata da possibilidade de levar os escolares a estágios cada vez mais avançados de desenvolvimento, constituindo, portanto, encantamento e aprendizagem para professores e crianças.

REFERÊNCIAS

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L. e TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México, DF: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.

CHAVES, M. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (orgs.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007, p. 175-186.

_____. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Araraquara, 2011a. Trabalho de Pós-Doutoramento junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.

_____. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, M. (org.). **Práticas pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011b, p. 97-106.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEIRELES, C. **Problema da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAITO, H. T. I. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica**: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. (org.) Michael Cole, et al. Trad. José Cipolla Neto, et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 139-157.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010a.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

EDUCAÇÃO INFANTIL E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: ALGUMAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
Fernanda Gorri Pareja Cardoso
Helena Maria Scavazini Salvador
Maria dos Anjos Grangeiro da Silva

De longa data, a relação entre educação infantil e linguagem escrita tem se mostrado conturbada, provocando incertezas no encaminhamento da prática pedagógica. Os depoimentos de algumas professoras de educação infantil, transcritos abaixo, confirmam este quadro, ao revelarem dificuldade em conceituar alfabetização e letramento ou em relatar práticas que envolvam esses dois processos (LUCAS, 2008).

Eu acho que letramento é diferente de alfabetização. A criança, no letramento, na minha opinião, fala e já escreve e alfabetização é aquilo que a gente pede para a criança aprender, formular palavrinhas, alguma coisa assim. Sei lá.

O que é letrar? O que é alfabetizar? Eu acho que os dois engloba e sai um. Alfabetizar e letrar eu acho que não é a criança conhecer o alfabeto, mas saber ler e escrever. Ai eu acho que ela está letrada e alfabetizada.

Contudo, não é nosso intuito, com este texto, alimentar essa contenda, mas, ao contrário, objetivamos promover reflexões que a esclareçam e trazer algumas orientações metodológicas, tendo em vista a ação pedagógica que envolve a apropriação da linguagem escrita pela criança. Admitimos, com base em Soares (1998; 2004), que a relação entre os processos de alfabetização e letramento é marcada pela indissociabilidade e interdependência, o que, muitas vezes, torna difícil reconhecer a diferença entre eles. Condição, a nosso ver, para a proposta e implementação de práticas pedagógicas coerentes e intencionais, nas quais os atos de ler e escrever sejam apresentados às crianças de forma prazerosa e desafiadora, destacando suas funções sociais.

Reconhecemos que nossas crianças, por estarem inseridas em uma cultura que atingiu um

elevado grau de sofisticação, difusão e massificação no uso da escrita, não ficam imunes aos efeitos sociais e cognitivos do nível de letramento de seu grupo social (TFOUNI, 1995). Mas isso não significa que elas, por pura imersão no mundo letrado, irão se apropriar da escrita; compreenderão que se trata de uma linguagem que propicia registro, comunicação e expressão, aprenderão a ler, escrever e fazer uso competente dessas habilidades nas mais diversas situações que a vida exigir.

Diante desse quadro, salientamos que a mediação pedagógica, visando à apropriação da linguagem escrita, constitui-se em condição maior para o trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Ela exige mais que um parceiro experiente; requer um profissional que dote sua prática pedagógica de intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante as crianças, e de sistematicidade, compreendida como organização e sequenciação, necessárias para que os objetivos traçados sejam alcançados.

Defendemos a necessidade de revestir de intencionalidade e sistematicidade as ações implementadas pelas instituições de Educação Infantil “como forma de nos opormos ao trabalho pautado no espontaneísmo e no assistencialismo, característico do atendimento historicamente proposto à educação das crianças” (LUCAS, 2008, p. 17-18). Porém, esta árdua tarefa carece muito mais que sessões de estudos, palestras, leitura de artigos e fragmentos de livros. Ela requer formação sistemática, tanto inicial quanto continuada e em serviço, com grau de profundidade que permita compreender as orientações teórico-metodológicas que aqui serão expostas e, sobretudo, políticas públicas comprometidas com esse tipo de formação (LUCAS, 2008).

Com base nesses princípios, inicialmente recorreremos aos ensinamentos da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento da capacidade de simbolizar na criança e das suas orientações teórico-metodológicas para a organização do ensino, tendo em vista a apropriação do mais inestimável instrumento cultural – a linguagem escrita. Em seguida, conceituaremos os processos de alfabetização e letramento, defendendo a necessidade de equilíbrio na relação entre esses dois processos e reconhecendo haver momentos na escolarização do sujeito, nos quais um deles será mais enfatizado que o outro, apesar de ambos serem imprescindíveis para a apropriação da linguagem escrita. A seguir, com base nos esclarecimentos anteriormente apresentados, apontaremos algumas orientações de cunho metodológico para a organização do fazer pedagógico, destacando o jogo, o desenho, a narração de histórias e a escrita e leitura do nome próprio.

PENSANDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A apropriação da escrita possibilita à criança ampliar e diversificar as possibilidades de expressão, de comunicação e de registro. Portanto, “[...] a escrita é linguagem e não apenas um sistema de símbolos gráficos que representa os sons da fala” (GONTIJO, 2008, p. 38). Aliás, há quase um século, Vigotski (2000, p. 183), já nos alertava sobre a forma pela qual as instituições escolares proporcionavam às crianças as primeiras experiências com a linguagem escrita. Ele

dizia: “ensinamos as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita”. Ensinada dessa forma, ignorava-se que a escrita tem função social, respondendo à “necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço” (MELLO, 2006, p. 182) e obscurecia-se o seu papel no desenvolvimento da criança.

Vigotski (2000) traçou essa crítica porque tal forma de ensinar as crianças a ler e escrever enfatizava o domínio da técnica, priorizando os aspectos psicomotores e o reconhecimento das letras. Dessa forma, não era considerada nem criada a necessidade da escrita para as crianças. Para a Teoria Histórico-Cultural, da mesma forma que as crianças, por precisarem interagir e se comunicar com os outros, se apropriam da linguagem oral, a escrita precisaria se tornar uma necessidade para elas, por viverem em uma sociedade grafocêntrica. Para isso, dizia ele, a escrita deve ser apresentada às crianças como uma atividade cultural complexa, considerando seus usos sociais. Esta se constitui em uma das mais importantes orientações teórico-metodológicas da referida teoria para a organização do ensino, tendo em vista o processo da apropriação da linguagem escrita.

Por conceber a escrita como um complexo sistema de símbolos e signos, Vigotski (2000, p. 184) considera a apropriação dessa linguagem como “[...] um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”, significando o ápice de um longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas. Por ser um momento crítico, a aprendizagem da escrita provoca mudanças qualitativas no desenvolvimento da criança porque amplia as suas formas de se relacionar e comunicar com outras pessoas e lhe possibilita refletir sobre a linguagem oral, permitindo seu uso consciente e voluntário.

Essa concepção demanda, por sua vez, a compreensão da história do desenvolvimento dos signos na criança, a qual, como a história da humanidade, não apresenta uma evolução contínua, em que uma forma de linguagem é simplesmente substituída por outra. Pelo contrário, a história do desenvolvimento da escrita nas crianças, utilizando expressões de Vigotski (2000), é plena de saltos, mudanças, alterações, interrupções, extinções. Então, a apropriação dessa forma de linguagem é um processo único, longo e complexo, com início antes da entrada da criança na escola, “[...] antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2006, p. 143).

Nesse processo de desenvolvimento, Vigotski (2000) distinguiu os principais pontos pelos quais a criança passa em direção à escrita, relevantes quando nos propomos a pensar a educação das crianças pequenas. Tais pontos compõem a história do desenvolvimento da escrita na criança, a qual se inicia com o gesto e, a partir da linguagem oral, passa pelo jogo e pelo desenho antes de chegar à escrita propriamente dita. Para o autor, essas diferentes formas de representação compartilham um aspecto comum – o desenvolvimento da função simbólica. Se elas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente, conseqüentemente, colaboram para a apropriação da linguagem escrita, pois esta, inicialmente, se constitui em uma representação de segunda ordem, ou seja, a escrita é um sistema de signos que representa os sons e

as palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, representam objetos, ações, fenômenos reais. No entanto, em seu processo de apropriação, a linguagem oral, como elo intermediário entre o objeto real e a sua representação escrita, desaparece gradualmente, transformando a escrita em um sistema de signos que representam diretamente os objetos e as situações designadas (VIGOTSKI, 2000).

A história do desenvolvimento da escrita tem início quando o bebê, ainda sem saber usar a linguagem oral, mas prescindindo do outro para satisfazer algumas necessidades vitais, aponta, por exemplo, um objeto desejado, realizando, assim, seus primeiros gestos com a intenção de simbolizar algo visualmente. Trata-se de uma escrita feita no ar, pois por intermédio do gesto, é possível estabelecer uma forma de comunicação do bebê com as pessoas no seu entorno, as quais atribuem sentido ao movimento por ele feito, que passa a ter significado no interior de uma determinada situação social. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 186), “o gesto, especificamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, como a semente contém um futuro carvalho”.

Como já dissemos, nessa história, há duas situações que ligam o gesto à escrita: o jogo e o desenho. No jogo, a criança utiliza um objeto para substituir outro de tal modo que um torna-se signo do outro. Estamos falando dos jogos simbólicos, das brincadeiras de faz de conta. Nesses jogos, para o desenvolvimento da capacidade de simbolizar, não é necessário haver semelhança entre o objeto real e o simbolizado. O que importa é a possibilidade de, com o objeto real, realizar um gesto representativo. Assim, “uma trouxa de retalhos de tecido se converte em um bebê durante o jogo porque permite fazer os mesmos gestos que representam a alimentação e os cuidados para com as crianças pequenas” (VYGOTSKI, 2000, p. 187). Nessa situação, o gesto feito atribui função de signo ao objeto, conferindo-lhe um novo sentido. Em vista disso, o jogo simbólico pode ser compreendido como um sistema de linguagem complexo que, mediante gestos imitativos, denota significados diferentes aos objetos usados.

Contudo, há um momento em que o significado atribuído ao objeto por meio do gesto é transferido ao próprio objeto, o qual, durante o jogo, passa a ser utilizado, dispensando-se os gestos que inicialmente lhe conferiram significado. Nesse processo, Vigotski (2000) verificou que a porcentagem de ações gestuais no jogo simbólico diminui à medida que a fala, gradualmente, torna-se dominante. Por isso, ele ressalta o papel exercido pela fala nessas brincadeiras. É por meio dela que a criança explica, interpreta e confere sentido a cada gesto, objeto e ação. Com a ajuda da fala, o objeto adquire função de signo e torna-se independente dos gestos, ou seja, transforma-se em um simbolismo de segunda ordem. Isso significa que a criança, ao representar simbolicamente no jogo, dá importantes passos em direção à linguagem escrita, pois esta é também uma representação de segunda ordem. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 191), “[...] a representação simbólica no jogo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce que leva diretamente à linguagem escrita”.

De forma semelhante ao que ocorre com o jogo, no desenho, inicialmente, as crianças

demonstram com gestos o que gostariam de representar, a ponto de “[...] o sinal deixado pelo lápis ser apenas o complemento do que foi representado pelo gesto” (VYGOTSKI, 2000, p. 186). Entre os muitos exemplos citados pelo autor para comprovar essa afirmação, destacamos o seguinte: “uma criança que pretende representar uma corrida indica com os dedos o movimento; os pontos e os riscos traçados no papel são para a criança representações do ato de correr” (VYGOTSKI, 2000, p. 187).

Com base em situações semelhantes à relatada acima, Vigotski (2000) considera os primeiros rabiscos das crianças muito mais gestos do que desenhos propriamente ditos. Esse entendimento confirma as situações em que a criança, ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, mas suas propriedades gerais, como uma forma arredondada ou cilíndrica. O mesmo acontece quando tenta representar conceitos complexos ou abstratos: ela não os desenha, apenas marca no papel gestos que os indicam. Porém, quando a criança alcança um certo domínio da linguagem oral, começa a nomear por si mesma os objetos no momento em que os desenha, e não depois. A princípio, ela desenha tal como fala e acredita que o desenho é o próprio objeto, não uma representação dele. Muitas vezes, utiliza o critério de semelhança, dizendo que algumas linhas por ela traçadas são um determinado objeto: uma linha em espiral pode ser “fumaça”. Mais tarde, a criança passa a designar ou pensar no que pretende desenhar, antes de sua elaboração, fato este que significa avanço em seu desenvolvimento, pois, nessas situações, o desenho se torna uma representação simbólica. Porém, a diferença entre a linguagem escrita e essa etapa inicial do desenho é que este, nesse momento, é uma representação simbólica de primeiro grau. As crianças, nessas situações, não representam as palavras, mas os objetos.

Entretanto, no processo de desenvolvimento do desenho infantil, “há um momento crítico, quando se passa do simples rabisco a lápis no papel à utilização de marcas com qualidade de signos que representam ou significam algo” (VYGOTSKI, 2000, p. 193). É nesse momento que o desenho se converte em uma verdadeira linguagem escrita. Luria (2006), em uma minuciosa investigação sobre o desenvolvimento da escrita na criança, observou essa situação por meio de experimentos nos quais solicitava que as crianças representassem simbolicamente algumas frases, recorrendo à escrita como recurso mnemônico. Da mesma forma como foram observadas manifestações gestuais no desenho, nessas situações, verificou-se que a função mediadora foi exercida pela fala. As crianças transcreveram frases que lhes foram ditadas, utilizando um desenho diferente para cada palavra. Uma delas, ao representar a frase “Eu respeito você”, desenhou uma cabeça (eu), duas figuras humanas, uma das quais com um chapéu nas mãos (respeito)¹⁰, e outra cabeça (você). Nessas situações, observou-se que o desenho da criança acompanhou rigorosamente a frase ditada, evidenciando como a fala permeou o seu desenho.

Portanto, a fala, base para as outras formas de atividade simbólica, também exerce grande influência no desenvolvimento do desenho. Por isso, Vigotski (2000) concebe o desenho como um

¹⁰ No início do século XX, era habitual os homens usarem chapéu, o qual era retirado da cabeça, em sinal de respeito, ao se cumprimentarem.

relato gráfico sobre algo, uma linguagem gráfica peculiar, uma etapa prévia da linguagem escrita. Mas a criança precisa ainda dar o passo mais importante em direção à escrita, isto é, ela

[...] deve compreender que não se pode apenas desenhar as coisas, mas também a fala. Foi essa descoberta que levou a humanidade ao genial método da escrita por letras e palavras, e essa mesma descoberta leva a criança a escrever as letras. Do ponto de vista psicológico este fato equivale a passar do desenho de objetos ao das palavras (VYGOTSKI, 2000, p. 197).

Eis, então, mais uma orientação teórico-metodológica que envolve a apropriação da escrita deixada por Vigotski: “todo o segredo do ensino da linguagem escrita consiste na preparação e organização correta desse passo natural” (VYGOTSKI, 2000, p. 197). Esta, juntamente com a orientação a respeito de se considerar os usos sociais da escrita, anteriormente exposta, são indispensáveis quando nos propomos a pensar a respeito do longo caminho percorrido pela criança em direção à apropriação dessa linguagem, tendo em vista os processos de alfabetização e letramento.

CONCEITUANDO OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis (SOARES, 2004); contudo, diferenciá-los, conceitualmente, não tem sido uma tarefa fácil para muitos professores, como exposto no início deste texto. De forma sintética, podemos afirmar que, historicamente, o significado da palavra alfabetização vem se consolidando como nome dado ao processo de apropriação da tecnologia do ler e do escrever. Já o termo letramento, recentemente incluído em nossa literatura, refere-se, de forma mais específica, aos usos dessa tecnologia, às práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998). De acordo com essa ótica, os termos alfabetização e letramento não são sinônimos: alfabetização é o processo de aprendizagem de habilidades necessárias aos atos de ler e escrever, e letramento diz respeito ao estado ou à condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998).

A história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização, no Brasil, revela-nos quão recente é a necessidade de diferenciar o processo de alfabetização e de letramento. Foi em meados da década de 1980, quando muito se discutia acerca do fracasso das escolas brasileiras em ensinar as crianças a ler e escrever, revelado sob a forma de repetência e evasão escolar, e se buscavam soluções para tais problemas, que, em nosso país, o termo letramento foi cunhado, “numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização” (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Soares (1998, p. 19) salienta que “[...] novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender

os fenômenos”. Então, o significado empreendido ao termo letramento representa uma mudança significativa nas práticas humanas: “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-la” (SOARES, 1998, p. 21). Nessa nova realidade social, saber ler e escrever, no sentido restrito de codificar e decodificar, não era suficiente; era preciso saber responder às diferentes exigências de leitura e escrita que a vida, cotidianamente, impunha aos homens. Então, para a referida autora, o termo letramento nasceu da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

Por ser recente e por se constituir em um fenômeno multifacetado e extremamente complexo, é compreensível que seu significado na literatura educacional brasileira seja ainda impreciso ou até que seja impossível atribuir-lhe uma definição universal.

Todavia, é preciso esclarecer que se trata de dois processos distintos, os quais, contudo, ocorrem de forma indissociável e interdependente, ou seja,

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

É a natureza distinta desses dois processos que torna complexa a apropriação da linguagem escrita pelo sujeito e, justamente por isso, há a necessidade de diferenciá-los e compreender a relação entre ambos, pois cada um tem diferentes facetas cujas distintas naturezas podem requerer metodologias de ensino diferentes. Para algumas, não há como abrir mão de metodologias dotadas de intencionalidade e sistematicidade, como é o caso, por exemplo, da consciência fonológica e fonêmica e da identificação das relações fonemas-grafemas – habilidades necessárias para aprender a codificar e decodificar a língua escrita. Nessas situações, é imprescindível a presença do professor, organizando o ensino com objetivos claros e procedimentos metodológicos definidos. Para outras facetas, além de intencionais e sistematizadas, é possível recorrer a metodologias subordinadas aos interesses das crianças. É o caso quando se pretende imergi-las no mundo da escrita, promover experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecer diferentes portadores de textos e interagir com distintos gêneros textuais. Nas palavras de Soares (2004, p. 6),

[...] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças.

É por isso que Soares (1998, 2004) defende a necessidade de haver, na prática pedagógica,

uma relação de equilíbrio e complementariedade entre os processos de alfabetização e letramento, tendo clareza de que há momentos na escolarização do sujeito, nos quais um desses processos será mais enfatizado que o outro, destacando suas especificidades, mas jamais perdendo de vista que ambos são imprescindíveis para a apropriação da linguagem escrita. Trata-se, nas palavras da referida pesquisadora, de alfabetizar letrando e, complementando esta ideia com nossas palavras, de letrar alfabetizando, principalmente quando pensamos em práticas pedagógicas a serem implementadas no âmbito da Educação Infantil. Afirmamos isso porque

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14)

É diante desse precioso ensinamento que se põe um dos grandes desafios da Educação Infantil: promover às crianças pequenas variadas possibilidades de participação da cultura escrita, no sentido de conviver com diferentes materiais escritos, vivenciar situações nas quais se faz necessário organizar o discurso escrito e experimentar formas de pensar sobre o escrito (BRITO, 2005). Com base nesses esclarecimentos, apresentamos, a seguir, algumas orientações de cunho metodológico, visando à organização do fazer pedagógico.

ALGUMAS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Ao pensar o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, consideramos que ele seja proposto de forma lúdica e prazerosa, pois, segundo Fronkowiak (2005), no espaço da Educação Infantil, as crianças não precisam encontrar textos para aprender, mas ter a oportunidade de com eles aprender. Elas não buscam textos para estudar ou para se alfabetizarem, mas, por meio de situações intencionais e organizadas, conviver com a cultura escrita, aprendendo sobre si, o outro, a vida, o mundo e, inclusive e conseqüentemente, sobre a linguagem escrita.

São muitas e variadas as possibilidades de propor o fazer pedagógico na Educação Infantil concernente à linguagem escrita, considerando as reflexões que promovemos até então. A seguir, apontaremos apenas algumas orientações metodológicas relativas ao brincar, ao desenho, à narração de histórias e à escrita e leitura do nome próprio.

VAMOS BRINCAR!

A brincadeira é uma produção cultural. Isso equivale a dizer que, como sujeito histórico,

a criança desenvolve o brincar em um determinado tempo e meio social que imprimem marcas nessa ação. Há algumas décadas, brincávamos de telefonar, utilizando algum objeto giratório que permitisse “disparar” um número de telefone e, assim, imitávamos essa ação, por termos observado pais ou outros sujeitos utilizarem esse instrumento para comunicar-se oralmente com alguém distante. Hoje, pela mesma razão, é possível observar crianças com pequenas caixas, deslizando o dedo de cima para baixo e de um lado para o outro, imitando a mesma ação, porém recorrendo a outro tipo de telefonia, a móvel, e a aparelhos telefônicos com tela sensível ao toque. Contudo, em ambas as situações, recorreu-se a um objeto para representar simbolicamente outro.

Então, é por meio de interações (com a mãe, os irmãos e outros sujeitos) que a criança aprende a brincar, ou melhor, se apropria da cultura lúdica (BROUGÈRE, 2002). Nesse sentido, há que se destacar o papel do adulto na aprendizagem dessa atividade social, sobretudo do profissional da Educação Infantil, cabendo-lhe propor e conduzir as brincadeiras, oportunizar situações favoráveis e organizar o espaço de forma que ela se sinta estimulada a brincar, seja de faz de conta, seja com as palavras.

Nas brincadeiras de faz de conta, como esclarecemos anteriormente, a criança desempenha diversos papéis e imprime a uma ação ou a um objeto, por meio de gestos representativos, um significado distinto daquele que lhe é atribuído habitualmente. Ao fazer isso, ela está representando simbolicamente, resultando em uma aprendizagem necessária à apropriação da linguagem escrita, ensina-nos Vigotski (2000).

Segundo Leal e Silva (2010), por meio desse tipo de brincadeira, além de aprender sobre a sociedade e as relações humanas, a criança aprimora a linguagem verbal, adequando, por exemplo, a fala ao papel ou à situação, conferindo-lhe maior formalidade e polidez, utilizando determinadas expressões. Ela está refletindo sobre o papel social da linguagem nas mais variadas situações sociais. Isso quer dizer que, ao brincar de faz de conta, a criança precisa prestar atenção à linguagem, inclusive, às ações que envolvem a escrita. Por isso, incluímos, nesse tipo de brincadeira, aquelas nas quais “as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos” (LEAL; SILVA, 2010, p. 61).

Quando brincam de escola e “passam tarefa” para seus alunos, brincam de médico e receitam um remédio por escrito, fingem seguir uma receita culinária ao “brincarem de casinha”, imitam o professor ao lerem um livro de história, deslizando o dedo sobre o texto escrito ou utilizando expressões como “era uma vez”, as crianças estão envolvidas com atos de leitura e escrita socialmente significativos. Dessa forma, explorando o aspecto lúdico, caro à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, estamos ampliando o nível de letramento das crianças, na medida em que estão vivenciando, mesmo que por meio do faz de conta, atos de leitura e escrita com função social.

Tais brincadeiras devem ser incorporadas pela prática pedagógica, à medida que as instituições educativas organizem espaços e recursos didáticos especialmente concebidos para

esses fins e os profissionais, por meio de ações intencionais e planejadas, façam uso do “cantinho de faz de conta”, do “cantinho de leitura”, do baú de fantasias e outros.

Mas é possível também brincar com as palavras, para que as crianças manipulem a dimensão sonora e escrita da língua. “As canções de ninar, repletas de rimas, embalam os bebês; as canções de roda dão ritmo aos movimentos das rodas de crianças; os trava-línguas provocam risadas e desafiam os grupos de amigos; as adivinhas, com formulações enigmáticas, provocam curiosidades” (LEAL; SILVA, 2010, p. 64). As descrições são algumas das possibilidades de brincadeiras com palavras, de promover, de forma prazerosa e significativa, o processo de alfabetização. Mais ainda, os jogos com a linguagem exigem planejamento e orientação clara para que, por meio deles, as crianças possam refletir sobre a linguagem oral e escrita, como, por exemplo, perceber similaridades sonoras entre as palavras e observar a relação entre os segmentos sonoros e sua representação escrita, à medida que o professor, atuando como escriba, procede ao registro da letra da música, do texto da adivinha, do trava-língua ou da parlenda.

EU QUERO DESENHAR, RECORTAR, COLAR, PINTAR...

Nas práticas pedagógicas implementadas, principalmente em Instituições de Educação Infantil, o desenho tem presença garantida. Contudo, tais práticas nem sempre são concebidas como favorecedoras do processo de apropriação da linguagem escrita.

Em suas reflexões sobre esse processo, Vigotski (2000) ensinou-nos que o desenho é uma representação simbólica que tem início quando a fala se torna habitual. Trata-se de uma linguagem gráfica que tem por base a linguagem verbal e constitui-se em um estágio preliminar na apropriação da escrita.

Vale esclarecer que não estamos nos referindo ao desenho reproduzido para a criança colorir ou decorar por meio de colagens, mas ao elaborado por ela. Quando a criança desenha, principalmente quando passa a fazê-lo não apenas como brincadeira, mas o faz para recorrer a esse registro quando precisa relembrar o objeto, fenômeno, pessoa ou situação representada iconicamente, utiliza-se de um simbolismo de primeira ordem, ou seja, os símbolos por ela utilizados representam diretamente o objeto, fenômeno, a pessoa ou situação. Nesse quadro, os desenhos liberam-se dos gestos indicativos e se tornam símbolos auxiliares à lembrança, contendo os rudimentos da representação escrita.

Contudo, ela precisa avançar em direção ao simbolismo de segunda ordem, ou seja, usar sinais que representam as palavras. Nesse sentido, precisa compreender que além de desenhar os objetos, as pessoas, os fenômenos, podemos também “desenhar” a linguagem, (VIGOTSKI, 2000). Ou seja, representar por meio da escrita.

Decorre dessas explicações a orientação metodológica acerca da necessidade de oportunizar a realização de desenhos representativos como forma de expressão, por exemplo, de cenas ou

personagens de uma história contada pela professora, de um fato ocorrido em um passeio feito ao redor da instituição, de um membro da família, entre muitas outras possibilidades. Mas, para que elas observem, parafraseando Vigotski (2000), que “desenhar as coisas” é diferente de “desenhar a palavra”, o professor pode, mais uma vez, atuar como escriba, registrando por escrito, em espaço apropriado no papel, o nome dos instrumentos musicais que compõem a bandinha desenhados pelas crianças, por exemplo.

Essas orientações não se limitam ao ato de desenhar. Defendemos a ideia de que a criança deve ter oportunidade de se expressar de diferentes maneiras, ampliando suas formas de dizer. Ela pode fazê-lo por meio da modelagem, do recorte, da colagem, da pintura, entre tantas outras formas de expressão e representação de nosso universo cultural.

EU QUERO OUVIR HISTÓRIAS, MUITAS HISTÓRIAS...

Sem dúvida, esse é o desejo de muitas, quiçá de todas as crianças. Contudo, a prática de ler e contar histórias em instituições de Educação Infantil não acontece com tanta frequência como as crianças e nós gostaríamos. Segundo Brito (2005), ao lermos, não apenas decodificamos a escrita, mas, principalmente, interagimos intelectualmente com o discurso escrito. Isso quer dizer que não é necessariamente obrigatório usar o sentido da visão para ler um texto; podemos recorrer à audição para estudar um texto escrito enunciado em voz alta por outra pessoa. É isso o que ocorre quando os bebês e as crianças ouvem uma história lida por alguém.

Pode-se dizer que, na educação infantil, ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modulações prosódicas próprias, como também aprende a sintaxe da escrita e aprende as palavras escritas (BRITO, 2005, p. 19).

Portanto, para que as crianças se sintam leitoras e usufruam dos prazeres da leitura, não é necessário que estejam alfabetizadas. Contudo, “o texto narrativo não chega às crianças não alfabetizadas sem a mediação do adulto e, muito menos, sem as intenções educativas envolvidas pela mediação” (FRONCKOWIAK; RICHTER, 2005, p. 101). Cabe ao professor mediar esse ato, lendo para elas textos de boa qualidade, pois o contato íntimo das crianças, desde a mais tenra idade, com uma linguagem escrita de qualidade é imprescindível para a promoção dos processos de letramento e alfabetização.

Mas essa ação carece de planejamento. É preciso conhecer a história para dar valor às pausas, para alterar a entonação e o ritmo da voz, para provocar suspense, fantasia, sonho e encantamento, para envolver as crianças no enredo da história, para deixá-las com vontade de ouvi-la outra vez e de pegar o livro para ver as imagens e fazer de conta que está lendo. Segundo

Amorin (1994, p. 24),

A entonação e o ritmo da narração são marcas decisivas para o entendimento do pequeno ouvinte. Muitas vezes, a criança bem pequena não entende exatamente o que se passa na história, mas entende que algo se passa. Aprende a antecipar ou esperar um rumo para os acontecimentos: pela repetição do ritmo conhecido ou na suspensão brusca de uma pausa.

E mais, planejar a narração de história requer: conhecer seu autor e ilustrador, pesquisar sobre aspectos de suas vidas para apresentá-los de forma atraente e estimulante às crianças; escolher ou produzir um recurso didático apropriado à narração; pensar sobre o que conversará com as crianças após a narração, permitindo-lhes fazer inferências com fatos ocorridos na vida delas ou com cenas de outras histórias. Afinal, por meio de narração de histórias, “a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamento de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não seu” (BRASIL, 1998, p. 140).

Salientamos que, além do texto narrativo, o convívio em situações reais de uso com textos diversos, como orienta Vigotski acerca dos usos sociais da escrita, favorece às crianças o conhecimento de diferentes formas de registrar e estruturar a linguagem escrita, bem como suas diversas finalidades, mesmo antes de se apropriarem do código alfabético.

EU QUERO ESCREVER O MEU NOME

A prática de explorar pedagogicamente a forma escrita do nome próprio difundiu-se a partir de meados da década de 1980 à medida que estudos de Emília Ferreiro e colaboradores ganharam destaque no cenário educacional brasileiro. Acreditamos que podemos olhar para essa prática a partir de princípios da Teoria Histórico-Cultural, porque nos auxiliam na compreensão de que o reconhecimento ou registro por escrito do nome próprio é uma forma de antecipar situações possíveis somente após a apropriação da linguagem escrita. Então, tais práticas

Para as crianças que estão imersas no mundo da escrita, significa atuar na zona de desenvolvimento potencial, pois lhes é possível, mesmo antes de saberem ler e escrever, e se mediadas pela professora, identificar a grafia de seu nome, palavra dotada de significação social, e de outras pessoas importantes para elas (colegas de turma, professora, mãe, pai), compará-los entre si e procurar as semelhanças e as diferenças com outras palavras. (LUCAS, 2008, p. 276).

Além disso, “o nome próprio constitui uma palavra-texto, com grau de significação ímpar: nele está contida toda a história da criança” (PARANÁ, 1990, p. 41). Deriva daí a orientação para chamarmos os bebês e as crianças pelos seus nomes próprios, porque essa palavra identifica uma pessoa e, ao mesmo tempo, distingue-a das demais. Situações semelhantes ocorrem quando, desde

pequenas, lhes ensinamos a pendurar suas mochilas nos ganchinhos onde estão registrados os seus nomes (que, a princípio, podem vir acompanhados de símbolos); quando, ao invés de lhes entregarmos a escova de dente, pedimos que, sob nossa atenta supervisão, cada um pegue a sua, reconhecendo-a pelo nome nela registrado. Nessas situações, e em muitas outras que podemos realizar de forma intencional e planejada, as crianças estão envolvidas com uma linguagem escrita com função social, neste caso, de identificar pertences.

As crianças manifestam forte desejo de escrever o seu nome, de imprimir a sua marca no papel, na parede, no brinquedo, mesmo antes de se apropriarem plenamente da linguagem escrita. Então, quando permitimos que elas recorram a fichas ou crachás, registrem seus nomes nas atividades realizadas em papel e as guardem em sua pasta, também devidamente identificadas com nomes, estamos propiciando situações de leitura e de escrita plenas de significado; estamos, parafraseando Soares (2004), alfabetizando letrando. E se for o professor quem fará esse registro, que o faça na frente da criança, permitindo-lhe acompanhar a escrita de seu nome. Nessa situação, o professor pode, por exemplo, ler o que foi registrado, apontando com o dedo para a criança observar a direção da escrita e dizer em voz alta o que está escrevendo, evidenciando a relação entre a fala e a escrita, existente no início do processo de alfabetização.

Além do registro do nome próprio, essa relação pode ser evidenciada em outras situações que envolvam a linguagem escrita, desde que significativas, como, por exemplo, a leitura de histórias. Prova disso é que os professores já devem ter vivenciado situações nas quais a criança “lê” uma história em um livro, apontando com o dedo as palavras escritas. Nessa situação, ela pode, a princípio, estar imitando a ação do professor (desde que a leitura esteja incorporada à sua prática pedagógica), brincando de faz de conta que está lendo. Mas também pode estar aprendendo que aquela história, inicialmente lida pela professora, foi materializada em forma de escrita, permitindo que outras crianças, em outros tempos e lugares, a ela tenham acesso.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que a educação é essencial ao desenvolvimento dos seres humanos em todas as fases de sua vida. Nesse sentido, a Educação Infantil, tal como os demais níveis de ensino, é responsável por propiciar condições para o desenvolvimento cultural e psíquico do sujeito, permitindo-lhe alcançar plenamente as capacidades humanas existentes em um determinado momento da história. É por isso que consideramos como uma das finalidades desse nível de escolaridade, enriquecer o processo de letramento e estimular seu processo de alfabetização. Ao nos posicionarmos dessa forma, não estamos nem propondo e nem defendendo uma antecipação da escolarização, muito menos desrespeitando o tempo de infância; apenas defendemos a relação de indissociabilidade e interdependência entre os dois processos. Desse modo, “trata-se de admitir a possibilidade de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, de forma significativa, prazerosa e

desafiadora, também para as crianças pequenas, de acordo com as possibilidades desse nível de escolaridade” (LUCAS, 2008, p. 299).

Ao lermos uma história, admitindo o diálogo entre o narrador e as crianças, referenciando o autor da história e a importância de ele tê-la materializado em forma de escrita – o que possibilita que outras crianças, nas mais distantes localidades e, inclusive, em outros tempos, possam escutá-la ou lê-la – estamos promovendo práticas de letramento. Nesse mesmo procedimento, ao apontarmos com o dedo o que está sendo lido, indicando a direção da escrita, ao demonstrarmos que as palavras lidas estão registradas por meio de sinais (letras, sinais de acentuação, pontuação e outros), ao destacarmos a letra inicial do nome da personagem principal da história e compará-la com a do nome de uma criança da turma, estamos, por meio de situações significativas e prazerosas, promovendo práticas alfabetizadoras.

Com base nessas afirmações e exemplificações, acreditamos que as orientações metodológicas indicadas coadunam com os princípios da Teoria Histórico-Cultural defendidos, pois, com elas, pretendemos oportunizar a todas as crianças, sobretudo as paranaenses, mediante ações pedagógicas sistematizadas e intencionais, possibilidades de interagirem com a linguagem escrita, brincando com as palavras, desenhando, ouvindo histórias, representando, por meio do faz de conta, situações reais de uso dessa linguagem. Por fim, parafraseando a professora Doutora Marta Ofélia Shuare¹¹, em recente evento na Universidade Estadual de Maringá¹², queremos muito que as crianças desejem as letras e compreendam o sabor, a música e o colorido das palavras, em seus mais sutis matizes; enfim, saboreiam e usufruam da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **Atirei o pau no gato: a pré-escola em serviço**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-22.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

FRONCKOWIAK, A; RICHTER, S. A dimensão ética da aprendizagem na infância. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2005.

11 Professora da Universidade de Moscou, pesquisadora da Teoria Histórico Cultural, autora de mais de cem publicações científicas e traduções que versam sobre a referida teoria.

12 Seminário Internacional de Psicologia Histórico-Cultural (Edição 2013) realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, no período de 12 a 14 de março de 2013.

GONTIJO, C. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, T. F.; SILVA, A. da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 53 – 72.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000. p. 183-206.

A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes
Cristiane Rodrigues de Jesus
Belmary Gonzaga Pereira Andolfato
Oivete de Lucia Chioquetta Mesomo
Rejane Grummt Bueno
Maria de Fátima Aires Bulegon

A Educação Infantil constitui-se em uma etapa essencial da Educação Básica, e suas práticas pedagógicas devem ser sistematizadas e intencionais para a promoção do pleno desenvolvimento da criança.

Na Educação Infantil, as crianças encontram-se na fase fundamental de desenvolvimento e de formação de sua personalidade. A qualidade desse desenvolvimento depende essencialmente das condições objetivas e das intervenções junto às crianças. Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991, p. 42) expõem que: “[...] É impossível avaliar a dependência do desenvolvimento psíquico da idade, sem nos referirmos às condições de vida em que a criança se encontra”.

O período em que a criança se encontra nas instituições de Educação Infantil é o momento em que o mundo se abre para ela, pois as crianças bem pequenas – de poucos meses de vida – deixarão seus familiares e a rotina de seus lares para frequentar as instituições de Educação Infantil. Essa condição que se coloca para essa etapa da Educação Básica traz em seu bojo a responsabilidade social na condução do desenvolvimento das crianças.

De acordo com Leontiev ([197-]), a educação é o principal motor de transmissão e apropriação da história social humana. Por meio do processo educativo a geração mais velha transmite os conhecimentos, valores e comportamentos para a geração mais nova. Assim, cabe ao adulto inserir as crianças no mundo da cultura produzida historicamente.

Leontiev ([197-]) afirma que todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constituirá humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens. O processo de apropriação da cultura humana é resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundante mediado pela comunicação. Então, a criança precisa entrar em relação com os objetos do mundo humano, em forma de signos e instrumentos, mediante a relação com outros homens, pela comunicação, para ter a possibilidade de se apropriar das obras humanas e tornar-se humana.

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação do indivíduo é sempre um processo

educativo. O autor esclarece, ainda, que a transmissão dos conhecimentos adquiriu formas diversas no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade. Houve momentos na história em que a transmissão resumia-se à simples imitação dos atos, ligada diretamente aos objetos, até chegar às formas especializadas e sistematizadas encontradas na sociedade atual. Quanto mais complexas são as relações sociais, maior é a função da educação para que os seres humanos se apropriem das objetivações produzidas pelos homens ao longo da história. Assim, o papel da educação escolar, em especial da Educação Infantil, na sociedade atual, é fundamental para a continuidade do processo histórico e a inserção dos indivíduos nesse processo.

Para inserção das crianças no mundo da cultura, imprescindível para o seu processo de humanização, podemos questionar: qual é a função dos conhecimentos matemáticos? Responder a essa questão pressupõe refletir sobre a concepção de matemática.

A matemática constitui-se em um corpo de conhecimentos expressos por conceitos e signos criados para a satisfação das necessidades humanas. Para Moura (2007, p. 44),

A matemática, como produto das necessidades humanas, insere-se no conjunto dos elementos culturais que precisam ser socializados, de modo a permitir a integração dos sujeitos e possibilitar-lhes o desenvolvimento pleno como indivíduos, que, na posse de instrumentos simbólicos, estarão potencializados e capacitados para permitir o desenvolvimento coletivo.

O referido autor chama a atenção sobre a importância dos conhecimentos matemáticos para a inserção dos indivíduos na história, no mundo da cultura, conhecimentos denominados instrumentos simbólicos, que possibilitam a mediação do homem com a realidade. Os instrumentos simbólicos, por seu turno, constituem-se por um conjunto de signos que possibilita ao homem interagir com a realidade. Vigotski (2000) cita o idioma, as distintas formas de numeração e de cálculos, recursos mnemônicos, a escrita, entre outros, como principais instrumentos simbólicos produzidos pela humanidade.

Essa concepção implica pensar como podemos possibilitar a apropriação dos instrumentos simbólicos matemáticos às crianças pequenas, bem como quais conhecimentos devemos priorizar. A seguir, abordaremos o conhecimento matemático fundamental no trabalho na Educação Infantil e a forma de organização do trabalho educativo.

CONTEÚDO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças estão inseridas em um mundo dominado pela linguagem matemática, no entanto, isso por si só não garante a aprendizagem dos conceitos matemáticos, faz-se necessária a mediação da instituição escolar para que tal apropriação ocorra. Moura (2007, p. 62) assim esclarece essa relação:

A matemática na infância é parte do universo cultural da criança e pode ser apreendida espontaneamente entre os sujeitos no convívio em grupo, mas este conhecimento dificilmente avançará para o sujeito que não tiver acesso ao ensino que lhe permita a construção do modo de aprendizagem generalizado.

Na Educação Infantil, em consonância com a etapa do desenvolvimento humano que as crianças se encontram, o foco do trabalho do ensino de matemática são as bases dos conceitos científicos, as relações matemáticas para o controle das variações de quantidade, forma, espaço, grandezas e medidas. A apropriação dos conceitos matemáticos tem por base os conceitos espontâneos apropriados pela criança. Os conceitos são tomados como instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos com o mundo.

Vigotski (2000), quando aborda o processo de formação dos conceitos pelas crianças na idade escolar, evidência que esse processo inicia-se na infância e se consolida na adolescência, desde que a elas sejam proporcionadas condições para tal processo. A formação do conceito científico é resultado de uma complexa atividade que envolve as funções psicológicas superiores: memória voluntária, atenção, pensamento, dentre outras. Ressalta, também, que para a aquisição dos conceitos científicos é necessário que os conceitos cotidianos tenham alcançado certo nível. Exemplifica essa relação utilizando-se do ensino do segundo idioma. Segundo Vigotski (2000), para o ensino do segundo idioma a criança precisa ter se apropriado de um conjunto de significado de palavras de seu idioma materno.

O conteúdo fundamental no trabalho com as crianças na Educação Infantil são as grandezas nas suas relações com os objetos físicos. Conforme Moraes (2010, p. 101-102),

O ensino de matemática para crianças no processo inicial de escolarização deve ser desenvolvido de modo que elas compreendam os conhecimentos sobre as grandezas/medidas destacadas nos objetos físicos e se familiarizem com suas propriedades fundamentais. Desta forma, as crianças, operando com objetos reais e neles focalizando os parâmetros das grandezas, aprendem a comparar as coisas por uma ou outra grandeza, determinando a sua igualdade e desigualdade. Em seguida, as crianças anotam essas relações utilizando-se de signos.

Ao defendermos que o conteúdo de matemática na Educação Infantil constitui-se no trabalho com o controle de quantidade das diferentes grandezas, espaço e forma, consideramos que tais conteúdos podem ser concebidos como núcleo para o ensino de matemática em diversos níveis de ensino. Destarte, devemos salientar o modo como tais conteúdos devem ser trabalhados com as crianças pequenas.

Um bebê de poucos meses de vida, cujo conteúdo fundamental é a relação com o mundo por meio das intervenções do adulto, interage com os conteúdos matemáticos. Entretanto, como podemos verificar se esse conteúdo e o trabalho nas instituições de Educação Infantil priorizam

as bases dos conceitos matemáticos nessa etapa de desenvolvimento da criança? Exatamente nesse período, fundamental para a apropriação dos conceitos cotidianos, é que precisamos propor inúmeras situações que apresentem esse mundo à criança, para que ela possa interagir com seu meio. E quanto mais ricas, mais coloridas, cuidadosas e pedagogicamente organizadas forem essas intervenções, maiores serão as possibilidades de seu desenvolvimento.

Quando abordarmos a organização do ensino nessa concepção, em que priorizamos a relação aprendizagem e o desenvolvimento humano, trataremos de maneira articulada o educar e o cuidar, pois educar está no cuidar e vice-versa, e o foco nessa relação dialética é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, mental, afetivo, estético e lúdico.

Assim, a uma simples troca de fralda, que se constitui em ação para manter a criança saudável fisicamente, podemos denominar como um conteúdo da vida; na Educação Infantil, ela deve ter outro contorno, isto é, uma ação de ensino e aprendizagem, possibilitando à criança, por meio da comunicação com o adulto, se conhecer e conhecer o espaço que a circunda. Dessa forma, todas as atividades em que as crianças estão envolvidas nas instituições de Educação Infantil são educativas por natureza. Então, é a qualidade desse trabalho que precisamos questionar, porque necessariamente tem que estar articulado ao pedagógico, não apenas em ações para manter o estado físico da criança.

Retomamos a questão do conteúdo matemático. Quando organizamos o espaço físico para receber as crianças, inerentemente lidamos com os conceitos matemáticos. Por exemplo, as crianças, ao se localizar e agir nesse espaço, apropriam-se de relações matemáticas essenciais. Ao propormos atividades lúdicas que possibilitam a localização e a orientação da criança no espaço institucional, trabalhamos com os conteúdos matemáticos tais como: orientação, fronteira, distância, lateralidade, interioridade, entre outros.

Muitas vezes, temos a ideia de que trabalhar com a matemática pressupõe ações nas quais as crianças realizem contagem e expressem essa contagem pelos dez signos matemáticos (algarismos), ou mesmo as operações matemáticas. Evidenciamos que esse é o modo mais elaborado que o homem encontrou para o controle de quantidade – as sínteses. Todavia, para a criança utilizar-se dessas estratégias de cálculos e dos signos matemáticos, ela precisa apropriar-se das ideias fundamentais sobre as relações entre as grandezas, formas e espaço.

Quando o ensino de matemática focaliza apenas os algoritmos ou mesmo a recitação da sequência numérica ele fica restrito, porque perde a essência do ensino de matemática. Então, como podemos encaminhar teórica e metodologicamente o ensino de matemática na Educação Infantil? Desenvolveremos a seguir uma reflexão que possibilite respostas a esse questionamento.

FORMAS DE ENSINAR MATEMÁTICA ÀS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A forma de ensinar é indissociável do conteúdo matemático. Nesta seção, objetivamos detalhar o trabalho pedagógico com a matemática na Educação Infantil. Para tanto, precisamos

ter claro qual é a atividade dominante das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

Leontiev ([197-]) defende que cada período do desenvolvimento humano é marcado por atividades dominantes, responsáveis pelas principais mudanças nos processos psicológicos das crianças e na constituição da sua personalidade em dado estágio de seu desenvolvimento. O autor classificou o desenvolvimento humano no processo de apropriação da cultura em três estágios:

- Idade pré-escolar: período em que se abre para a criança o mundo da atividade humana que a rodeia; sua atividade dominante é o jogo;¹³
- Idade escolar: ligada à entrada da criança na escola, suas relações passam a ser, além dos pais e educador, com a sociedade. Sua atividade dominante é a de estudo. Em conformidade com Davídov e Márkova (1987, p. 176, tradução nossa), “[...] o ingresso na escola marca o começo de uma nova etapa na vida da criança, ela muito se modifica tanto no aspecto da organização externa como interna”.
- Estudante adolescente: passagem ligada à sua inserção nas formas de vida social que lhe são acessíveis. Há uma mudança do lugar real que a criança ocupa na vida cotidiana dos adultos que a rodeia; sua força física, seus conhecimentos colocam-na em igualdade com o adulto, podendo até se sentir superior. Nesse período da vida, sua atividade dominante consiste nas atividades de estudos e de trabalho.

É importante salientar que essas etapas do desenvolvimento humano dependem do lugar que o indivíduo ocupa no sistema das relações humanas, o qual é regido por leis sócio-históricas. Nesse sentido, não é a idade da criança que determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, ao contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e muda com as condições sócio-históricas¹⁴.

Apoiados em Leontiev ([197-]), afirmamos que as crianças na Educação Infantil têm como atividade principal o jogo. Contudo, o que significa isso no processo de organização do ensino?

A teoria da atividade proposta pelos psicólogos russos, em especial por Leontiev, destaca o jogo como atividade constitutiva da condição infantil, configurando-se na base para o desenvolvimento da personalidade da criança. Elkoniin (1998), respaldado nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade, desenvolveu estudos relativos ao jogo na idade pré-escolar, evidenciando suas especificidades e a sua evolução no desenvolvimento da criança. Não é possível, aqui, abordar tais especificidades, porém as consideramos importantes para pensarmos no ensino na Educação Infantil, pautados pelos pressupostos dessas teorias, objetivando diferenciar o jogo enquanto atividade e o jogo como recurso didático.

13 Vigotski (2008) utiliza-se do termo brincadeira para designar jogos. Pela concepção que temos de jogos no processo educativo fica mais claro esse termo, porém tanto Leontiev ([197-]) como Elkoniin (1998) utilizam o termo jogo.

14 Para maiores informações sobre a periodização do desenvolvimento infantil ver Facci (2004).

O jogo, enquanto atividade dominante para as crianças na Educação Infantil, caracteriza-se como o jogo protagonizado, o qual não é instintivo, nem natural da criança, mas social, determinado pelas condições sócio-históricas. De acordo com Lacanallo (2011, p. 69-70): “Pelo brincar, a criança se apropria do mundo dos adultos, fantasia, imagina e cria possibilidades de experimentar e vivenciar situações reais”. Assim, nessa peculiar atividade humana é que a criança apropria-se da experiência sócio-histórica.

Na sociedade atual, o mundo adulto nem sempre é acessível à criança, ou seja, ela não tem acesso direto às ações e aos objetos dos adultos, e como forma de apropriar-se dessas ações ela as reproduz a partir de suas possibilidades. Vejamos, a criança pequena não pode dirigir um carro, mas em uma situação imaginária ela reproduz esses movimentos com um objeto que pode simular um volante, como, por exemplo, uma tampa de panela. Dessa forma, ela protagoniza as ações dos adultos e desenvolve as bases de percepção do mundo que a circunda, das relações humanas estabelecidas, permitindo a reconstituição singular da realidade (ELKONIN, 1998). Nascimento, Araujo e Migueis (2009, p. 296) afirmam que:

As regras e as normas existentes entre as pessoas, nas situações da vida (relações de trabalho, por exemplo) são reconstituídas por meios singulares e aparecem de maneira mais ampla e mais explícita na consciência das pessoas, por meio das situações simbólicas. Isso tem a ver com a função do jogo de papéis ou a sua necessidade: permitir que as crianças se apropriem do mundo de relações e atividades dos adultos e, assim, humanizem-se.

A função que as autoras citadas defendem para o jogo – apropriação do mundo de relações e atividade dos adultos – é fundamental para educação das crianças pequenas, visto que para nós a função social da educação escolar, particularmente da Educação Infantil, é a humanização dos sujeitos por meio do processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa é a forma de a criança apropriar-se do mundo que a circunda, isto é, por meio da atividade lúdica ela reconstitui a realidade (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2009).

Vigotski (2008) especifica que no jogo estão explícitas ou não as regras, e ressalta que não existem jogos sem regras, quer regras estruturadas no jogo, ou regras sociais impostas, uma vez que toda brincadeira/jogo possui uma situação imaginária.

Nesse âmbito, compreender o faz de conta da criança, suas brincadeiras, em que a imaginação se coloca no processo de jogar, constituem fontes de aprender e desenvolver da criança na idade pré-escolar. Por isso, o educador deve compreender essa relação para organização das práticas pedagógicas: o espaço e o tempo escolar, para que a criança possa realizar a sua atividade principal: o jogo.

É nesse processo de reconstituição da realidade, o qual obriga a criança a realizar substituições dos objetos para reproduzir determinada atividade do adulto, que surge a necessidade da imaginação. A imaginação, reafirmamos, não é premissa para o jogo, mas, justamente, seu produto (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2009, p. 297).

As referidas autoras enfatizam que:

[...] a respeito da intencionalidade pedagógica do jogo no trabalho educativo, remete para as possibilidades de uso do jogo protagonizado na educação. Embora a criança, em suas atividades cotidianas, elabore jogos protagonizados, não está negada ao professor a possibilidade de promover jogos, isto é, trabalhar pedagogicamente com a atividade principal da criança na idade pré-escolar (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2009, p. 300).

A intencionalidade pedagógica propalada pelas autoras não acontece de forma direta na relação das crianças com o jogo protagonizado; o professor precisa organizar os espaços e os objetos de maneira a criar novas necessidades para as crianças, ampliar seus conhecimentos. Nas palavras das autoras:

[...] a ação educativa do educador, neste tipo de jogo, dá-se não apenas por sua ação direta nele, mas, também, na ação de organizar os materiais e conhecimentos sobre determinado Tema para serem apropriados pelas crianças. A criança, dessa forma, terá acesso à significação dos objetos culturais mediados pelo educador (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2009, p. 301).

A forma de se relacionar com o mundo circundante modifica-se por meio das atividades que a criança realiza. Ao ter oportunidade de vivenciar diferentes experiências, elas ampliam suas relações e seus conhecimentos, modificando o modo de pensar e agir com o real, isto é, as formas de jogar evoluem, as crianças se subordinam às regras, e marca-se uma transição no ato de jogar: do jogo protagonizado aos jogos de regras. Lacanallo (2011, p. 72), apoiada em Elkonin, assevera que: “As regras começam a aparecer relacionando-se com o brincar,” de formas implícitas ou explícitas nas situações lúdicas.

Essa mudança continua se constituindo na forma de a criança apropriar-se do mundo em que vive. Elkonin (1998) argumenta que esse momento de transição entre o jogo protagonizado e o jogo de regras coincide com a entrada da criança na escola. Em nossa realidade, podemos dizer que coincide com a entrada da criança no Ensino Fundamental, por volta dos 5 a 6 anos de idade.

O conhecimento sobre como a criança se desenvolve, como se apropria da cultura humana é essencial para pensarmos a organização do trabalho pedagógico. Salientamos que deve ser conteúdo fundamental no processo de formação inicial e contínua dos professores da Educação Infantil. Com isso, evidenciamos a importância de que a formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil seja realizada em instituições de ensino superior, visto que o pleno desenvolvimento infantil está ligado diretamente a qualidade das intervenções pedagógicas que são proporcionadas às crianças.

Nas relações que a criança estabelece com o mundo e com os objetos, no processo de apropriação dos bens culturais, as crianças apropriam-se dos conhecimentos matemáticos. Mas,

podemos questionar, quais conteúdos, especificamente, de matemática estamos trabalhando? Como analisaremos o processo de apropriação das bases dos conceitos matemáticos? Na continuidade deste texto, pretendemos ter elementos para responder a tais questões.

Ao apresentar o jogo como atividade dominante da criança que frequenta a Educação Infantil, já verificou a diferença quando o jogo é tomado como um recurso didático. Normalmente, o jogo como recurso é amplamente utilizado na prática educativa para o ensino de determinado conteúdo das diferentes áreas de conhecimentos do currículo escolar. Temos uma variedade de jogos destinados ao processo de ensino e aprendizagem, os quais são estruturados com regras e formas de jogar estabelecidas.

Sabemos da importância dos jogos como recurso didático nos diferentes níveis de ensino, pois eles por si só já trazem a situação-problema para as crianças resolverem. No entanto, como alertam Nascimento, Araujo e Migueis (2009), o jogo como atividade dominante da criança na Educação Infantil exige ações pedagógicas diferentes das do jogo tomado como recurso didático.

As atividades de ensino organizadas pelos professores precisam ter como foco o desenvolvimento da personalidade humana (MELLO, 2006). Para isso, os conceitos matemáticos, enquanto instrumentos simbólicos precisam ser ensinados de modo que as crianças deles se apropriem no processo escolar. Para as crianças pequenas, como pontuamos, as atividades estão ligadas diretamente ao processo de apropriação das relações espaciais, das formas e das grandezas, na sua relação direta com o adulto.

Nesse contexto, o professor terá a função de organizar o espaço e os objetos; por meio da comunicação constante com as crianças desenvolverá e ampliará a percepção do mundo que a circunda. Para ilustrar, citamos o seguinte exemplo: quando a professora organiza o espaço e dispõe de várias gravuras de animais na parede ao alcance dos bebês. Eles, ao engatinharem, em direção à figura do cachorro, a professora lhes diz que é o cachorro e que ele faz au, au. Tem também o gato, ele faz miau, entre outros animais. Essas informações são importantes para os bebês desenvolverem sua percepção, diferenciação e semelhanças entre os animais. Para tanto, é necessário que o professor tenha claro sua função no processo de desenvolvimento da criança e organize intencional e sistematicamente suas ações junto a elas.

A percepção é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas, que em um primeiro momento são elementares, naturais na criança, e por meio da mediação do trabalho educativo transformam-se em funções psicológicas superiores, importantes para o processo de apropriação dos conceitos matemáticos e dos demais conceitos, essenciais para a inserção da criança no mundo da cultura humana.

Quando a criança entra na infância, por volta de dois anos a três anos de idade, por meio de sua atividade principal, o jogo (protagonizado), o professor deve ampliar suas necessidades no processo de apropriação das relações sociais. Organizar o ambiente de forma que a criança possa vivenciar diferentes situações com os objetos, dramatizar, colocar sua imaginação no processo de jogar são relevantes para a continuidade do processo de desenvolvimento das funções psicológicas

superiores.

Verificamos que essa forma de desenvolver o trabalho educativo solicita uma organização do espaço e do tempo escolar, em que o foco é a criança e suas possibilidades de interação com os objetos, com as demais crianças e com o professor, ou seja, seu pleno desenvolvimento. As salas de aula precisam ser organizadas além de mesas e cadeiras; é importante disponibilizar variados objetos para as crianças. Os diferentes cantos da sala podem ser temáticos, com brinquedos, livros, roupas e objetos em geral, de modo que a criança tenha acesso para realizar diferentes atividades. Kramer (2013, p. 3) afirma que:

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência [...].

Nessa forma de agir, é possível proporcionar às crianças experiências importantes relativas ao controle de quantidade, espaço e forma, que possibilitem compreender as semelhanças (tamanho, largura), diferenças (maior, menor), a interioridade (dentro, fora), a distância (perto, longe). Essas relações são fundamentais para a apropriação dos conceitos matemáticos. Os conceitos de topologia, como orientação, localização, de fronteira estão presentes na relação das crianças com os objetos, com as demais crianças, com o mundo que a rodeia.

Com as crianças de quatro anos, ainda que sua atividade principal constitua-se no jogo, é possível trabalhar com os registros pictóricos de suas ações, respaldando uma importante forma de expressar suas ideias, ampliando o trabalho das crianças e do professor. A partir de situações significativas junto às crianças poderemos desenvolver o trabalho com os conceitos matemáticos.

Enfatizamos que o conteúdo fundamental da sua atividade é o jogo, a situação imaginária e a possibilidade do lúdico. O trabalho com as bases dos conceitos matemático fará parte da atividade da criança nessa etapa de desenvolvimento, mas de forma secundária e articulada com a sua atividade principal.

Para ilustrar essa forma de trabalho, podemos propor uma atividade com as crianças cujas ações devem girar em torno da eleição. Considerando que a ação de eleger é inerente às relações humanas, conseqüentemente, nas situações de ensino pode constituir-se em um processo coletivo de tomada de decisões no grupo. Normalmente, as crianças escolhem o nome da turma, nome de um bicho e a cor para determinado objeto que ficará na sala, entre outras situações. Trabalhar com a temática da eleição é rico para as crianças conhecerem o conceito de eleição, como também sobre as propriedades do objeto escolhido: nomes, cores, entre outros. E, ainda, trabalhar as relações matemáticas.

Em nosso trabalho no Projeto Oficina Pedagógica de Matemática (OPM), desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá¹⁵, trabalhamos com a temática da eleição a partir da adaptação

15 O projeto Oficina Pedagógica de Matemática constitui-se em um espaço de aprendizagem formado por professores e acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá e professores da Educação Básica. É um espaço de aprendizagem e formação cujo foco é a organização do ensino de matemática no processo inicial de escolarização. Para maiores informações, ver Moraes et al. (2012). A atividade de ensino aqui exposta foi elaborada pelas professoras participantes da OPM durante o ano de 2012.

de um texto do livro didático. A elaboração dessa atividade de ensino teve como pressuposto a teoria histórico-cultural e a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como base teórico-metodológica para a organização do ensino¹⁶.

A AOE pressupõe que a organização do ensino tenha as seguintes características: a intencionalidade pedagógica; a existência de situação desencadeadora de aprendizagem; a essência do conceito como núcleo da formação do pensamento teórico; a mediação como condição fundamental para o desenvolvimento da atividade; o trabalho coletivo como contexto de produção e legitimação do conhecimento. A seguir, apresentamos a nossa adaptação do texto “Eleição na Floresta”, extraído do livro didático “Análise, Linguagem e Pensamento” e as situações-problemas desencadeadas a partir da mesma¹⁷.

REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA A PARTIR DE UMA ATIVIDADE DE ENSINO

Nosso objetivo ao escolher um texto do livro didático foi o de ressignificar o trabalho com esse material, visto que muitas vezes observamos que os professores seguem fielmente a proposta do livro, não fazendo adaptações para o trabalho com a criança. Infelizmente, essa prática tem chegado à Educação Infantil, isto é, muitas instituições aderiram à organização do ensino de forma apostilada.

A ELEIÇÃO NA FLORESTA

Era uma vez uma floresta. Não uma floresta qualquer, mas uma grande floresta, com árvores altíssimas e tantos tipos de plantas que nem os cientistas muito estudiosos conheciam.

Havia um rio cheio de pedras que formavam cachoeiras enormes de onde o pôr-do-sol parecia um quadro pintado por um pintor daqueles bem famosos, de nome bem complicado.

O sol descia devagarzinho entre as montanhas que ficavam lá pro lado de lá do rio, enquanto os bichos pareciam fazer silêncio para observar.

- Ah! Os bichos... Nesta floresta viviam muitos bichos em paz!

Os pássaros voaram para todos os lados para espalhar a novidade.

Os jacarés se arrastaram desajeitados até a beira do rio para conhecer os candidatos.

Leão, hipopótamo e a arara foram escolhidos para serem os candidatos.

Eles fizeram vários comícios para convencer os bichos a votarem neles.

A macacada agitada de galho em galho, às vezes batia palmas para um ou outro candidato.

Os coelhos pulavam de lá pra cá e de cá pra lá, muito alegres, porque foram escolhidos para serem os fiscais.

No dia da eleição, os sapos, os patos e as araras fizeram a propaganda.

As girafas olhavam tudo lá de cima e balançavam a cabeça aprovando o processo eleitoral.

Os elefantes foram escolhidos para anunciar o resultado.

- Sabe quem venceu a eleição?

Fonte: “Análise, Linguagem e Pensamento” (CÓCCO et al., 1995).

16 Para melhor compreensão dessa forma de organização do ensino ver Moura et al. (2010), Moraes (2008).

17 Texto adaptado do livro Cocco et al. (1995).

Esses materiais pressupõem a mínima, para não dizer nenhuma, participação do professor na elaboração de seu trabalho, tornando-o mero executor das tarefas propostas nesses materiais, com isso, há uma descaracterização da função do professor no processo de organização do ensino para as crianças.

Defendemos, nas ações formativas que desenvolvemos junto aos professores da Educação Básica, que somente o professor produzindo sua humanidade no processo de organização do trabalho pedagógico é possível produzir a humanidade nas crianças que estão nos Centros de Educação Infantil e nas escolas. Esse é um desafio que, permanentemente, precisamos assumir na luta por instituições escolares que tenham como função a emancipação humana por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados.

Retomando o desenvolvimento da atividade, consideramos importante contemplar as seguintes ações ao trabalhar com as crianças:

- contar a história utilizando-se de diferentes bichos em forma de fantoches ou máscaras;
- dramatizar a história pelas crianças;
- trabalhar com os diferentes animais que aparecem na história;
- elaborar os questionamentos sobre a história (situações-problema);
- decidir, junto às crianças como será feita a eleição e os materiais que serão utilizados para representar os votos dos diferentes candidatos;
- realizar a eleição com as crianças;
- discutir como será feita a contagem dos votos;
- orientar o processo de elaboração dos registros, de modo que elas cheguem a forma mais sintética de se representar as relações matemáticas.

Após a exploração da história e dos personagens de diferentes maneiras, trataremos da questão central: a eleição. Questionaremos as crianças, de preferência em uma roda de conversa: Como será realizada a eleição na floresta? O que precisamos para realizar uma eleição? Quais materiais? O professor deverá acompanhar e orientar as respostas das crianças de modo a chegarem à solução dessa situação-problema.

Retomaremos com as crianças quem são os candidatos para que possam escolher um objeto que representará o voto para cada candidato. Poderemos, também, organizar os discursos dos candidatos, fazer um projeto sobre os problemas da floresta. A forma como abordaremos o texto, as opções de trabalho são variadas e ricas. Consideramos que a exploração do texto é fundamental para o seu entendimento, importante para as crianças organizarem e manifestarem oralmente suas opiniões por meio da linguagem oral.

No trabalho junto aos professores na Oficina Pedagógica de Matemática, escolhemos diferentes folhas para representar os votos de cada candidato. Também fizemos a urna; como é um ambiente de floresta, escolhemos um coco para ser a urna.

Após decidirmos os materiais a serem utilizados na eleição, iniciamos o processo de escolha do candidato a rei da floresta por meio do voto. Nessa parte, salientamos que o professor precisa verificar se as crianças compreenderam a folha que representa o voto para cada candidato. Essa simples escolha – qual objeto representará o voto para determinado candidato – contém importantes operações mentais a serem realizadas pelas crianças, as quais mobilizarão suas funções psíquicas: percepção, memória, atenção e pensamento de forma voluntária.

Realizada a eleição com as crianças, passemos aos resultados. Nessa parte, problematizaremos novamente: O elefante ficou responsável para anunciar o resultado, não foi? Como ele saberá quem venceu a eleição? Mas tem uma questão, o elefante não sabe contar, como ele saberá quem venceu a eleição?

O professor solicitará aos alunos que desenhem a maneira como o elefante saberá quem ganhou a eleição. Poderá expor os desenhos de forma que todos possam observar, analisar e escolher aquele que melhor representa a contagem feita pelo elefante; escolher com os alunos a melhor representação. Para isso, deve-se questionar o que é necessário e o que se pode retirar do desenho escolhido para facilitar a leitura e a escrita da contagem, buscando junto à classe transformá-lo em uma representação o mais sintética possível.

Por meio dessa questão, o professor levantará as primeiras soluções das crianças, orientando-as para uma solução matematicamente correta, de forma que elas terão a possibilidade de trabalhar com o conceito de correspondência biunívoca, conceito que marca a origem do controle de quantidade e a produção de um sistema de numeração, atualmente de base decimal (IFRAH, 2005).

No trabalho com os professores, chegamos à solução de que era preciso colocar cada animal com a sua folhinha. Após a solução dessa situação-problema, outras situações foram apresentadas, de modo que as crianças pudessem comparar as diferentes quantidades de votos recebidas pelos candidatos. Por exemplo: ‘Quem teve mais votos, o leão ou a arara? O elefante colocou os votos do leão em uma fileira e da arara em outra, uma folhinha ao lado da outra. Quantos votos o leão precisaria para ganhar a eleição? E para ficar com a mesma quantidade de votos que a arara?’

Essas situações-problema permitem que a criança realize operações mentais de modo a comparar as quantidades. Para isso, o professor precisa ter claro se elas compreenderam as diferentes situações-problemas, e coordenar as suas respostas para que elas cheguem a soluções matematicamente corretas, que sejam reconhecidas pelos alunos como uma solução para o problema. Feito esse trabalho, podemos ampliar para os registros dessas relações com o controle de quantidade.

Na análise dessa atividade de ensino, o encaminhamento metodológico do trabalho com o controle de quantidade junto às crianças partiu da relação com os objetos, em que a linguagem oral é a forma de expressar essas relações. Propomos às crianças que registrassem em forma de desenho (linguagem pictórica) essas comparações. Partirmos do pressuposto de que, para a criança subjetivar as bases dos conceitos de número e a formação do pensamento numérico, é preciso

organizarmos o ensino de modo que as atividades de ensino criem para a criança a necessidade de apropriação do conceito. Sintetizamos essa proposta de trabalho em outro texto:

O processo de apropriação da linguagem matemática deve se iniciar pelas relações entre o controle de quantidades, no qual as crianças possam utilizar os signos externos para a resolução das situações problemas; em seguida, passa a utilizar outras formas de expressão de suas ideias, como, por exemplo, a linguagem pictórica, em que se utiliza de desenhos até chegar às formas mais elaboradas e aos registros abstratos produzidos pelo homem, como os números (MORAES, 2010, p. 104).

Essa forma de trabalhar o conceito matemático com as crianças nos permite o desenvolvimento de atividades que recuperem as necessidades humanas que desencadearam a produção do conceito pelo homem, dimensão histórica, aliada a sua forma de apropriação, a dimensão lógica. Considerar os aspectos lógico-históricos no processo de organização do ensino de matemática possibilita trabalhar com a essência do conceito. Assim, quando propomos a situação-problema sobre a contagem dos votos pelo elefante (mas ele não sabia contar), a intenção foi a de propor um problema vivenciado pelo homem até chegar às formas mais elaboradas do controle de quantidades que conhecemos atualmente. Essa forma de propor a situação-problema foi denominada por Moura (2003), de história virtual do conceito. Em nosso caso, organizamos a atividade de ensino para trabalhar com o conceito de correspondência biunívoca.

Outro aspecto que destacamos é que a atividade de ensino “Eleição na Floresta”, possibilita trabalhar com as crianças as dimensões da sua atividade principal: o jogo, resguardando seu aspecto lúdico, em que a criança pode vivenciar situações que possibilitarão sua transição do jogo protagonizado ao jogo de regras. Com isso, as crianças são mobilizadas a pensar nas relações matemáticas de forma criativa, nas quais a imaginação da criança no processo de solução das diferentes situações-problema é instigada.

No trabalho com o ensino de matemática, devemos possibilitar às crianças atividades em que elas possam recriar o conceito em sua subjetividade (LANNER DE MOURA, 2007). As crianças desde muito pequenas dominam o senso numérico e as diferentes grandezas, mas precisamos, por meio da mediação das instituições escolares, proporcionar intervenções pedagógicas para que elas possam dominar as formas mais elaboradas do controle das variações das diferentes grandezas, forma e espaço, ou seja, proporcionar às crianças o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

REFERÊNCIAS

BOGOYAVLENSKY, D. N. ; MENCHINSKAYA, N; A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In. LEONTIEV, A., VIGOTSKY, L. S., LURIA, A.R. e outros. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Editora Moraes, 1991. p. 37-58.

CÓCCO, M. F. et al. **Alp. 1** Análise, Linguagem e Pensamento. São Paulo, FTD:1995.

DAVÍDOV, V. V; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: antologia**. Moscou: Progreso, 1987. p. 173-193.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M.G.D. A periodização do desenvolvimento individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

IFRAH, G. **Os números: a história de uma grande invenção**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2005.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf> Acesso em: 25 abr.2013.

LACANALLO, L. F. **O jogo no ensino de matemática: contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

LANNER de MOURA, A. R. Movimento conceptual em sala de aula. In: MIGUEIS, M.R.; AZEVEDO, M. G. (orgs.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Serzedo: Gailivro, 2007, p. 65-84.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. São Paulo: Moraes, [197-].

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L., MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara-São Paulo, Junqueira e Marin, 2006. p. 181-192.

MORAES, S. P. G de et al. Pressupostos teórico-metodológicos para formação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p.138-155, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>

MORAES, S. P. G. A apropriação da linguagem matemática nos primeiros anos de escolarização. In: (org.) SHELBAUER, Anaete Regina; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; FAUSTINO, Rosangela Célia. **Práticas Pedagógicas: Alfabetização e Letramento**. Maringá: Eduem, 2010, p. 97-114.

_____. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOURA, M. O. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, M.R.; AZEVEDO, M. G. (orgs.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Serzedo: Gailivro, 2007, p. 39-63.

MOURA, M. O. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, p. 205-229, 2010.

_____. (coord.) **Organizando a contagem em sistemas**. Programa de Formação Continuada. São Paulo: Fundação de Apoio à Faculdade de Educação/USP: 2003.

NASCIMENTO, C. P; ARAUJO. E. S; MIGUEIS, M. R. **O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural**. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: jan. 2013.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão em Iniciativas Sociais**, p. 22-36, jun.2008.

_____. **Obras escogidas III**. 2. ed. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000.

SOBRE OS AUTORES

Marta Chaves (org.)

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Paraná. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara-SP. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Atua como assessora pedagógica para Secretarias de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá.

Leila Cristina Mattei Cirino (org.)

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica na Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais no Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialização em Gestão Política-Pedagógica Escolar pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá.

Roseli Correia de Barros Casagrande (org.)

Professora e Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atuou como técnico-pedagógica na Equipe de Educação Infantil e Anos Iniciais no Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Paranaense. Graduada em Pedagogia pelo Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense. Especialização em Didática e Metodologia do Ensino pela Universidade Norte do Paraná. Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Norte do Paraná. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Pesquisa Escola, Cultura e Trabalho Docente (NUPEDOC) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Adriana de Fátima Franco

Psicóloga, com formação acadêmica e atuação profissional na área de Psicologia Escolar e Educacional. Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. É professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR. Participa dos Diretórios de Pesquisa/CNPq intitulados: Psicologia Histórico-Cultural e Educação. É membro do corpo docente do Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Participa do LAPSIHC (Laboratório de Psicologia Histórico Cultural) da Universidade Estadual de Maringá.

Belmary Gonzaga Pereira Andolfato

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Especialização em Educação Especial pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí.

Célia Maria Venciguera Romagnolo

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã/PR. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari. Especialização em Didática e Metodologia do Ensino pelas Faculdades Integradas Norte do Paraná.

Cileni Vieira dos Santos

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Curitiba/PR. Graduada em Letras-Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Educação, Ciência e Letras de Paranavaí. Especialização em Leitura e Produção textual pela Universidade do Oeste Paulista. Especialização em Literatura e Ensino pela Universidade Estadual de Maringá.

Cristiane Rodrigues de Jesus

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atuou como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul/Curitiba/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Especialização em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão Educacional pela Faculdade Padre João Bagozzi. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Paraná.

Cyntia Graziela G. S. Giroto

Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências (F.F.C.) – UNESP – Marília - SP, Mestre pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Doutora pela F.F.C. – UNESP – Marília. É professora Assistente junto ao Departamento de Didática – F.F.C. - UNESP – Marília, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação. É membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e divide a liderança do PROLEAO - Processos de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação.

Elieuzza Aparecida de Lima

Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, SP. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; e GP-FORME - Formação do Educador, ambos da UNESP, Marília, SP; e, Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI/UEM). Atua e pesquisa na área da Educação Infantil.

Fabiola Cristina de Lima

Professora de Educação Especial da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Ibaiti/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí.

Fernanda Gorri Pareja Cardoso

Professora de Educação Especial da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Goioerê/PR. Graduada em Letras pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Internacional de Curitiba. Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Especialização em Educação Especial - Área da Surdez – LIBRAS pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí.

Helena Maria Scavazini Salvador

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Loanda/PR. Graduada em Letras-Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Educação, Ciência e Letras de Paranavaí. Especialização em Pedagogia para o Ensino Religioso pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialização em Metodologia e Técnica de Produção de Texto pela Universidade Paranaense.

Heloisa Toshie Irie Saito

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. É professora no Departamento de Teoria e Prática da Educação e atualmente é coordenadora do Conselho Acadêmico do Curso de Pedagogia da UEM. Integrante dos grupos de pesquisa GEEI-UEM (Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil coordenado pela Professora Dra. Marta Chaves) e do CIEI-USP (Contextos Integrados da Educação Infantil coordenado pela Professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto). Desenvolve estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica e a formação de professores, principalmente no âmbito da Educação Infantil.

Julieli Elisa Teixeira Campanha

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão/PR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Makro União/Faculdade Unicampo.

Leda Toledo de Souza

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atuou como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho/PR. Graduada em Ciências/Biologia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialização em Educação Especial pela Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Leni Luitz

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Irati/PR. Graduada em Letras-Português/Inglês/literaturas pela FECLI/Irati (atual UNICENTRO). Especialização em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação; coordenadora do subprojeto Pedagogia (campus sede) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência da Universidade Estadual de Maringá.

Maria Aparecida Casagrande

Professora de Educação Especial e Pedagogia da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Assis Chateaubriand/PR. Graduada em Ciências/Matemática pela Universidade Paranaense. Graduada em Física pela Universidade do Oeste Paulista. Graduada em Pedagogia pelo Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense. Especialização em Didática e Metodologia do Ensino pela Universidade Norte do Paraná. Especialização em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais pela Universidade Norte do Paraná.

Maria de Fátima Aires Bulegon

Professora Pedagogia da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Centro-Oeste do Paraná. Especialização em Pedagogia Escolar pela Faculdade Internacional de Curitiba. Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Luterana do Brasil.

Maria dos Anjos Grangeiro da Silva

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Apucarana/PR. Graduada em Matemática pelo CEFET/PR. Especialização em Educação Especial pelo Centro Internacional de Pesquisa, Pós Graduação e Extensão.

Maurícia Carla Pittner

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Pitanga/PR. Graduada em Letras pela Universidade do Centro-Oeste do Paraná. Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Internacional de Pesquisa, Pós Graduação e Extensão. Especialização em Educação Especial pelas Faculdades de Pinhais.

Oivete de Lucia Chioquetta Mesomo

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco/PR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/União da Vitória. Graduada em Ciências pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialização em Fundamentos da Matemática pela Fundação de Ensino Superior de Pato Branco.

Rejane Grummt Bueno

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba/PR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialização em Gestão de Qualidade na Educação pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão.

Rosa Lici Luchetti Maidl

Professora da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Cianorte/PR. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Paranaense. Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIN-TER. Especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Especialização em Língua Inglesa pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Especialização em Orientação Educacional pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão.

Silvana Calvo Tuleski

Psicóloga, com formação acadêmica e atuação profissional na área de Psicologia Escolar e Educacional, Especialista em Psicologia da Educação, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/PR e doutora em Educação Escolar pela UNESP- Campus de Araraquara/SP. É professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Mestrado da UEM. Coordenadora do LAPSIHC (Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural).

Sílvia Pereira Gonzaga de Moraes

Docente na Universidade Estadual de Maringá, do Departamento de Teoria e Prática da Educação. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2008). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Atua no ensino, extensão e pesquisa para a formação inicial e contínua de professores com ênfase na organização do ensino no processo inicial de escolarização. Os subtemas de maior concentração são: Educação Matemática, Processo de Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores. Líder do Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização” (GENTEE-UEM) e membro do Grupo de Estudos sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe-USP).

Sirlei Batista Franco Carvalho

Professora de Educação Especial da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Umuarama/PR. Gra-

duada em Psicologia pela Universidade Paranaense. Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Especialização em Educação Especial pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí.

Suely do Amaral Mello

Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências na UNESP/Campus de Marília, vice-líder do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da “ sediado na FFC/UNESP/Marília, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil sediado na UEM, co-coordenadora do Grupo de Estudos Teoria e Práticas em Educação Infantil na FFC/UNESP/Marília, organizadora de livros e autora de artigos e capítulos de livros sobre educação infantil. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá.

Zitue Mukai

Professora Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná. Atua como técnico-pedagógica de Educação Infantil e Anos Iniciais no Núcleo Regional de Educação de Cianorte/PR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari. Especialização em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari. Especialização em Didática e Metodologia de Ensino pela Universidade Norte do Paraná.



