

UM TEMPO VIVIDO, UMA PRÁTICA EXERCIDA, UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA: O SENTIDO DO CUIDAR E DO EDUCAR

SECCHI, Leusa de Melo – UFMS – leusamel@hotmail.com

ALMEIDA, Ordália Alves – UFMS – ordaliaalmeida@terra.com.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Compreendemos a educação como prática essencialmente humana que aprofunda e amplia a existência dos seres humanos, permitindo distingui-lo, enquanto ser social, histórico e cultural, dos demais seres que têm uma existência natural. Nesse sentido, o desenvolvimento da educação está ligado ao desenvolvimento da própria sociedade, que é constituída pelos seres humanos, adultos e crianças. Considerando essa perspectiva, os seres humanos não se desenvolvem de forma natural e espontânea, mas através da educação, constituída como um bem cultural e social, e que tem, portanto, que ser constituída historicamente pelos próprios seres humanos. Referenciamos-nos na perspectiva histórico-cultural para pensar a educação e, mais especificamente, a Educação Infantil, implica em estabelecer vínculos entre as dimensões de aprendizagem, desenvolvimento e educação; afeto e cognição; instituição educativa, professor e criança, visto que compõem, de forma dinâmica e dialética, a aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

Objetivamos com esta pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, compreender como estão constituídas as funções de cuidar e educar na Educação Infantil e qual significado essas funções têm assumido na prática pedagógica do professor de Educação Infantil. Para isso, foram observadas instituições públicas municipais de Educação Infantil, onde foram coletados dados que possibilitaram estabelecer relações com a teoria estudada. Com este propósito, além da revisão de literatura, as observações da prática pedagógica e conversas com as professoras foram determinantes na percepção, conhecimento e análise das concepções, ações, atividades e atitudes reveladas no desenvolvimento do trabalho com crianças de 5 a 6 anos.

A definição da idade (5 e 6 anos) deu-se em razão das escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação desenvolverem o trabalho somente com crianças dessa faixa etária, pois a faixa etária de zero a quatro anos está concentrada nos Centros de Educação Infantil, vinculados à Secretaria Municipal de Assistência Social.

A Teoria Histórico-Cultural¹ foi utilizada para fundamentar o objeto de investigação, e por intermédio dos escritos de Vigotski², foram extraídos entendimentos para uma nova interpretação sobre o que deve ser a educação no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de zero até seis anos. A escolha do referencial teórico e o estudo de seus pressupostos mostraram-se relevantes neste momento. Ao fundamentarmos-nos na teoria desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores e no conjunto dos saberes construídos sobre a Educação Infantil, de forma intencional e deliberada, acreditamos ser possível articular a educação e o cuidado das crianças da Educação Infantil sem lançar mão de uma escolaridade formal antecipada e instrucional, nem tampouco de uma concepção assistencialista e recreacionista, de guarda e proteção somente, que nega a necessidade das crianças e a própria infância. É necessário reconhecer que esse período da vida humana tem especificidades que precisam ser consideradas e respeitadas; portanto, se desejamos quer garantir o direito das crianças, tem-se que defender o direito a uma educação pública de qualidade.

A prática pedagógica em questão: o cuidar e educar em discussão

Tivemos o propósito de revelar como estão constituídas as funções de cuidar e educar na prática pedagógica e como elas se materializam nos espaços institucionais vivenciados pelas crianças. Tornou-se óbvio que o melhor caminho seria a pesquisa qualitativa (MYNAYO; 1993), realizando-se observação das situações educativas e atuação docente, constituindo-se a sala de Educação Infantil o *locus* principal da observação.

Repensar a Educação Infantil, a criança e a sua educação implica um olhar atento acerca da cultura produzida sobre a, com a, e pela criança. As observações realizadas permitiram investigar como as atitudes, encaminhamentos, interações e atividades propostas pelas professoras revelam suas concepções de criança, aprendizagem, educação e funções assumidas pela Educação Infantil no trabalho realizado com as crianças de 5 e 6 anos.

¹ Corrente da psicologia soviética conhecida, também, no Brasil como a Escola de Vigotski, cuja referência principal é a obra de L. S. Vigotski e, também, um conjunto de trabalhos elaborados por Leontiev, Luria, Galperin e outros integrantes da Psicologia Histórico-Cultural (DUARTE, 1999).

² A grafia do nome desse autor tem sido feita de diferentes formas. Neste texto, utilizarei a forma “Vigotski”, porém, ao fazer referências às suas obras, respeito a grafia adotada por elas.

A criança nessa idade pensa e elabora conhecimentos sobre ela, questiona as coisas com as quais convive, cria idéias e teorias, encontra respostas e explicações para o que desconhece cria mecanismos próprios para participar do contexto social. Nesse processo a fantasia, a intuição, a imaginação e a brincadeira constituem-se possibilidades de relacionar-se no mundo. Pois, segundo Vigotski (1994, p. 134-135):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que a realidade. [...] sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. [...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo.

O brincar na Educação Infantil é uma atividade social relevante, cujas ações e imaginações possibilitam oportunidades singulares para as crianças. Só se vive a infância na sua plenitude uma única vez na vida. Portanto, as atividades que privilegiam o brincar constituem possibilidades reais para as crianças interpretar e compreender o mundo adulto. Nas brincadeiras, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa, que se constitui em função interpretativa e compreensiva da realidade. Na citação acima, Vigotski destaca o brincar como uma atividade social relevante e que, no processo da brincadeira, a criança faz uso da imaginação, entre outros, como instrumento, para desvelar o seu contexto social. E “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (VIGOTSKI, 1994, p.123).

Ao observar a prática das instituições pesquisadas, relacionando-as com os fundamentos teóricos, a realidade apresentada evidencia que nas salas de Educação Infantil quase não há espaço para brincadeiras. Quando o lúdico é valorizado ou proposto, como atividade, ficou bastante claro que as brincadeiras devem possuir objetivos sério, atendendo a algum conteúdo de uma área específica de conhecimento.

Na sala o alfabeto está escrito no quadro com as vogais circuladas. As crianças estão sentadas ao redor das mesas, e a professora percorre cada grupo para verificar se a atividade está correta. Em seguida convida as crianças para fazerem uma roda com as cadeiras e iniciam a leitura de um texto escrito afixado no flip-chart. O texto é o seguinte:
O A ESTÁ NA ABELHA, NA ALINE E NO ADÃO, NA AMORA E NO ABACATE, NO ARROZ E NO AVIÃO;
O B ESTÁ NA BARRIGA E NO BIGODE, NA BOCA DA BALEIA, NA BIANA E NA BORBOLETA, QUE VOA ATRÁS DA BOLA;

O C ESTÁ NO COELHO, NO CABELO E NA CAMILA, NO CACHORRO E NO CAMELO, NO CABIDE E NA CAMISA...

Em seguida a professora convida as crianças para sentar no chão e cantar uma música. Perguntando:

Profª – “Quem gosta de cantar levanta a mão!”

Todas as crianças levantam as mãos. Em seguida a professora inicia a atividade cantando a música ABECÊ da Xuxa.

Profª – “A de amor, B de baixinho, C de coração, D de dado....”.

Enquanto ela canta as crianças repetem. (Situação 1, 10/2/2005, 25 crianças)

Em média, são disponibilizados para brincar quinze minutos diários de recreio; algumas turmas vão ao parque uma vez por semana por um período de vinte minutos. A justificativa para não incluir tempo para brincadeiras nos momentos diários é que nas aulas de Educação Física as crianças podem brincar. Neste contexto, a sala é o espaço mais utilizado para a educação das crianças, onde realizam, na maior parte do tempo, as atividades, inclusive o lanche.

O espaço físico e a organização dos materiais

A sala não pode ser um espaço imutável uma vez que ela é o cenário onde ocorrem diferentes situações de aprendizagem, como enfatizam Barbosa e Horn (2001) “os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso”. O professor precisa pensar no que quer favorecer: diálogo, concentração, memorização, discussão, coletivização, pois são inúmeras as possibilidades de situações de aprendizagem. Sekkel e Gozzi (2003, p. 15) colaboram para dar significado à organização do espaço na Educação Infantil:

O espaço é uma das variáveis integrantes de um conjunto de determinações que precisa ser considerada na hora do planejamento. Por isso, um dos grandes desafios da escola de Educação Infantil, atualmente, é conceber a gestão do espaço e do tempo de forma integrada ao projeto educativo, considerando os princípios de uma Educação Infantil democrática, que valoriza as competências, os direitos e os deveres de seus protagonistas. Partimos da idéia de que o espaço é um elemento organizador das relações, e sendo nossa intenção promover o exercício da cidadania e o desenvolvimento da individualidade, teremos que atuar na construção do espaço, tendo em vista esse objetivo. O espaço passa, então, a ser conteúdo de planejamento, tendo como suportes uma concepção de sociedade, de educação e de criança.

Portanto, a maneira como as professoras organizam os espaços, a forma como falam e dirigem-se às crianças e o que as crianças vivenciam na sala são indicadores das suas concepções sobre criança, aprendizagem e sobre o que significa Educação Infantil.

Os espaços observados revelam-se carentes de estímulos para as crianças; não há brinquedos, jogos ou outros materiais disponíveis nas salas que possibilitem o desenvolvimento infantil pleno. Ao chegar à sala as crianças penduram suas mochilas, sentam-se nas cadeiras e fazem um roda diariamente para ler o alfabeto, responder a chamada, contar o número de alunos presentes e marcar a data no calendário. Em seguida, deslocam-se com as cadeiras para as mesas e aguardam a atividade em folha mimeografada, providenciada pela professora.

A professora e as crianças estão sentadas nas cadeiras em círculo. A professora segura nas mãos as fichas com os nomes das crianças. Nesse tempo ela solicita que cada um fale o que fez no final de semana. Enquanto as crianças vão falando as outras já ficam impacientes, conversam entre si, cutucam uma a outra, abaixam a cabeça entre as pernas. A professora pede silêncio e diz que quem não ficar quietinho, vai perder a vez de falar. Essa atividade demorou aproximadamente vinte e cinco minutos. Depois que todos falaram, a professora apresenta as fichas com os nomes e solicita que identifiquem seus nomes e coloquem no cartaz de pregas afixado na parede da sala. Todas as crianças conseguem identificar seus nomes. Após este momento, a professora faz a chamada, conta quantos alunos vieram e faltaram, realiza a leitura do alfabeto fixo na sala acima do quadro negro, reforçando quais são as vogais e as consoantes. Ela lê letra por letra e as crianças repetem em seguida. Após a leitura do alfabeto, realizam a leitura dos números e dos combinados. Em seguida solicita que as crianças se organizem em torno das mesas, sem arrastar as cadeiras para realizarem a atividade de folha. (Situação 3, 14/3, 21 crianças)

Isso, inclusive, é reafirmado nas Diretrizes da Educação Infantil:

Saindo da roda, calmamente ensinando as crianças a levantar das cadeirinhas (nunca arrastá-las), todos irão para as mesinhas. Distribuindo as atividades devidamente planejadas e rodadas, você professor, estará a frente da sala, no quadro-negro, ensinando todo o traçado das letras ou palavras que eles irão aprender no dia-a-dia. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME, 2003, p. 41)

Os espaços não são pensados para a expressão, interação e atividades de trocas entre as crianças. Os materiais disponibilizados para as crianças na sala são os utilizados nas atividades desenvolvidas em folhas mimeografadas: lápis de escrever, borracha e lápis de cor. Em síntese, a maneira como o espaço e os materiais estão organizados revelam os conceitos que fundamentam a prática pedagógica. Por isso, é possível inferir que esta organização nas instituições educativas investigadas carece de motivação, mobilização e ampliação de experiências significativas que permitam o desenvolvimento cultural das crianças, uma vez que a sala era lugar de trabalho e a professora ocupava o lugar central, na maior parte do tempo as crianças ficavam sentadas ao redor das mesas para realizar as atividades propostas.

A organização do tempo no cotidiano observado

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaço preferem ficar, o que lhes chamam mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados (BARBOSA e HORN, 2001, p. 68)

As autoras sinalizam que a organização espaço-temporal não é algo aleatório e sem importância, muito pelo contrário, pois, para dar significado a essa dimensão na Educação Infantil, é necessário ter conhecimento a respeito do desenvolvimento e das necessidades das crianças; só assim conseguiremos fazer as leituras apropriadas do que as crianças precisam. (BARBOSA E HORN, 2001) A organização do tempo institucional reservava pouquíssimo tempo para expressões individuais e para as atividades lúdicas. Havia uma excessiva programação e padronização do cotidiano escolar em todas as turmas, gerando o empobrecimento das experiências vividas pelas crianças, pois todos os dias fazia-se a mesma coisa, todos os dias as crianças repetiam a mesma oração, cantavam as mesmas músicas e vivenciavam atividades muito parecidas, como na canção do Chico “Todo dia ela faz tudo sempre igual ...”

Não devemos fazer da Educação Infantil uma dura canção, repetitiva, mecânica, rígida. Entendemos que na Educação Infantil a rotina ajuda, tanto ao professor quanto à criança, uma programação estruturada contribui para as crianças entenderem a sistemática do trabalho e para conciliar o tempo externo, definido pelas necessidades institucionais, com suas demandas internas (preparar-se para as atividades preferidas, agüentar a espera do horário do lanche, decidir quando irão à biblioteca etc). Refere-se aqui a rotina que não seja maçante, nem cerceadora das manifestações das crianças. É necessário lembrar que as crianças necessitam de horários flexíveis, que atendam suas necessidades, e de atividades variadas que potencializem sua aprendizagem e desenvolvimento. Freire (1983, p. 19) contribui para a reflexão dessa questão, quando salienta que, “de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia”. Muitas vezes, as crianças podem sugerir inversão nos tempos, ou a professora, baseando-se na observação do grupo. A canção do Chico é a denuncia do empobrecimento das atividades desenvolvidas na escola, que engessa o tempo e entedia as crianças.

A explicitação do tempo e a organização das atividades de modo geral nas salas de Educação Infantil investigadas articulam-se em torno de propósitos unicamente didáticos relativos à aprendizagem da leitura e da escrita. A maneira como as situações educativas são organizadas no tempo e no espaço institucional reduz as possibilidades reais de aprendizagem qualitativas que humanizam cada vez mais as crianças. Em decorrência dessas práticas, não é possível ampliar os conhecimentos das crianças, uma vez que elas são desconsideradas e suas atividades não são mobilizadas. Portanto, repensar a organização espaço-temporal no cotidiano das instituições de Educação Infantil pode constituir boa oportunidade para se dar maior consistência à educação que está sendo desenvolvida.

Atividades, ações e interações na prática pedagógica

No decorrer da pesquisa, encontramos evidências de que se privilegiam exercícios gráficos e leituras de letras, palavras e números. Neste cenário, há grande clareza do programa a ser desenvolvido. O conteúdo programático desenvolvido em todas as turmas se reduz à conclusão do manual didático, à realização de cópias de letras e números, ao treino do alfabeto no caderno de atividades e, também aos exercícios de passar o lápis em pontilhados.

As atividades freqüentemente desenvolvidas, em todas as instituições educativas observadas, manifestam a grande preocupação que se tem com o desenvolvimento da coordenação motora, através de repetidos exercícios de traçados de letras e números, como condição relevante para o processo de alfabetização. O que se verifica é que o processo de alfabetização está reduzido a aprendizagem de natureza perceptivo-motora.

A investigação do cotidiano indica preocupação com a preparação da criança para o futuro, pois, são valorizados somente, como aprendizagens, os comportamentos e habilidades que revelam sua capacidade de reproduzir os padrões impostos. Ao desenvolver essas atividades com as crianças, as professoras têm como objetivo o desenvolvimento do controle motor das crianças, aspecto importante e necessário à futura aprendizagem da escrita. Nessa perspectiva, afirma-se que a Educação Infantil ao visar a preparação para a escolaridade, inicia a fragmentação e o esfacelamento do desenvolvimento e da capacidade de aprendizagem da criança. Para Vigotski (1994, p. 139) “ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se

ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.”

Essas atividades denunciam a Educação Infantil, construída predominantemente, sob a ótica de preparação das crianças para a primeira série. A criança é concebida como um material a ser moldado, por isso, seus conhecimentos não são considerados nem valorizados pela escola. Sob essa perspectiva, a Educação Infantil permanece preparatória para o Ensino Fundamental; as instituições educativas investigadas trabalham a partir da concepção de que a criança primeiro se desenvolve para depois aprender, ou seja, primeiro aprende a escrever as letras, para depois escrever; primeiro aprende a ler as letras para depois ler. Assim, o desenvolvimento ou a maturação são definidos como aspectos determinantes da aprendizagem. A teoria histórico-cultural rejeita definitivamente esse pressuposto, e indica que a aprendizagem possibilita desenvolvimento e que o desenvolvimento gera novas aprendizagens. Isto é,

aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. [...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 1998, pp.110-115)

Nesse sentido, a interação é um fator preponderante na relação desenvolvimento/aprendizagem, pois é através de suas inter-relações com os outros que a criança se desenvolve cultural e individualmente. Assim, por ser um ser social, a criança necessita do outro para seu desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI, 1998). E esse outro na escola, como referência substancial, é o professor que, através de intervenções diferenciadas, faz a mediação entre a criança e os objetos de conhecimento, e é o elemento mediador entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Com essa compreensão, ao observar as interações estabelecidas nas salas de Educação Infantil que serviram de *lócus* para a pesquisa, a relação que prevalece é unilateral e linear. As professoras colocam-se numa posição de transmissoras e monopolizadoras do espaço, do tempo, das interações e das atividades da sala de aula.

Nos documentos que serviram de referência para o trabalho docente com as turmas de Educação Infantil da REME, encontram-se os seguintes objetivos específicos para crianças de 5 e 6 anos: “apropriar-se das habilidades de leitura e escrita, com compreensão de textos simples” (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME, 2003, p. 14). Essa preocupação revela claramente que as exigências abrangem somente a apropriação da técnica de escrever em relação às crianças da Educação Infantil, que no ano seguinte seriam alunas do Ensino Fundamental. Essa prática demonstra que não se trata de mobilizar o desejo da criança de expressar-se por meio da linguagem escrita (LURIA, 1998), mas sim de aprender hábitos motores a ela relacionados.

[...] na maioria das outras escolas, a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser “relevante à vida” – da mesma forma que requeremos uma aritmética “relevante”. (VIGOTSKI, 1994, p. 156)

Na maior parte do tempo, as ações exigidas das crianças resumiam-se a cópias mecânicas e repetidas do alfabeto, das letras (ênfase nas vogais) e no treino repetido de exercícios perceptivo-motores, no recorte e colagem de letras, no ensino de letras e números isolados; ensina-se uma letra ou um número, depois outro e assim sucessivamente.

As crianças estão sentadas em volta da mesa, esperando a atividade do dia que a professora está escrevendo no quadro. Enquanto esperam, as crianças conversam e algumas olham para fora pela janela. Em seguida a professora começa a ler e explicar o que escreveu na lousa. No quadro está escrito o seguinte enunciado: “Pintar a letra C nas palavras CENOURA e COELHO. Recortar e colar 3 letras C.” Em seguida ela começa a colar no caderno de cada criança uma folha (1/2 sulfite) com a atividade para ser realizada com a seguinte diagramação:

COELHO – CENOURA C – C – C – C – C – C ----- ----- ----- RECORTE E COLE A LETRA C
--

Enquanto vai passando de mesa em mesa com a cola a professora assinala que depois que pintarem a letra C nas palavras, cada um deverá copiá-la embaixo como no modelo. (Situação 7, 21/03/2005, 28 crianças)
A professora solicita às crianças os cadernos de tarefa para que todas copiem o enunciado que está no quadro. Fazer lista de palavras com:
BA – BE – BI – BO – BU (Situação 8, 29/03/2005, 25 crianças).

Vale sinalizar que esses são pressupostos revelados na prática, nas situações acima descritas e, também, no discurso teórico das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da REME (2003, p. 41), quando estabelece que:

O processo mecânico da escrita nunca poderá ser deixado de lado e também toda escrita deverá ser corrigida da maneira correta. O processo é gradativo e cada criança passa por fases, devendo ser sempre ajudada por você, professor. O alfabeto móvel é um dos recursos que poderá ajudar o aluno a tirar dúvidas! Lembre-se: para aprender a andar de bicicleta ou dirigir um veículo, são necessárias as repetições mecânicas até que a memória assimile o processo e passe a fazê-lo automaticamente. Uns demoram mais, outros menos, mas todos aprendem! O processo de alfabetização também funciona dessa forma.

Nesta concepção, as produções apresentadas revelam que a alfabetização é compreendida como processo mecânico de codificação e decodificação de unidades mínimas e de representações indicadas por sinais. Segundo Vigotski:

Explica-se essa situação, primariamente, por fatores históricos – especificamente pelo fato de que a pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças. [...] Ao invés de fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música. (1994, p. 139-140)

No entanto, na prática pedagógica investigada existe recorrência de exercícios que privilegiaram a prontidão, a cópia e a memorização, destituindo todo o sentido que essas atividades podem representar para o desenvolvimento das crianças pequenas. A leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma lúdica e criativa. Num ambiente onde a escrita tem significado real, a criança encontra oportunidade para exercitar com segurança seu potencial criativo e sua capacidade expressiva. É preciso ressaltar que o processo de construção da linguagem escrita é processo discursivo (SMOLKA, 1993), marcado por uma rede de interações e relações que integra a criança ao meio cultural, histórico e social.

Uma segunda conclusão, então, é de que a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito

de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VIGOTSKI, 1994, p.156)

Nesse sentido, afirmamos que tanto nos documentos, quanto na prática pedagógica, as atividades que promovem a escolarização das crianças ocuparam lugar de destaque, porque nela são desenvolvidas, prioritariamente, as atividades relativas à aprendizagem da leitura e da escrita. Ter acesso à linguagem escrita é indispensável às crianças da sociedade contemporânea, no entanto, é necessário pensar que a escrita é uma entre tantas linguagens. Quanto mais a Educação Infantil abrir para as crianças a possibilidade de acesso às diferentes linguagens, mais o seu universo se ampliará. Desse modo,

crianças e professores são, portanto, sujeitos-leitores e objetos de conhecimento-linguagem uns dos outros, e nessas trocas de leituras e diálogos sobre si e o mundo, vão produzindo a si e o mundo; trocas diálogos e produções que são interrompidas em seus vínculos quando se encerra o ano letivo, mas que são retomadas, ressignificadas por meio de novos vínculos, pelo resto da vida de cada um desses sujeitos, por intermédio de outras trocas e diálogos com outros sujeitos, outras instituições, em outras linguagens, para além da escola de Educação Infantil, num processo contínuo, provisório e inacabado de autoconstituição, de produção de si e do mundo. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 30)

Diante do escrito de Junqueira Filho (2005), inferimos que a Educação Infantil é lugar por excelência de acesso às diferentes linguagens, a musical, a plástica, a corporal, a pictórica, e que elas são elementos de mediação, interlocução e interação entre as crianças e professores, portanto, devem ser utilizadas a favor da expressão e criação das crianças. Constatamos que as funções de cuidado e educação nas turmas das crianças de cinco a seis estão traduzidas em processos de sistematização de trabalho de “versão escolar e preparatória do conhecimento e do conteúdo para o Ensino Fundamental”. O panorama aqui delineado, as situações apresentadas expressam o estado de indefinição referente a uma concepção clara de Educação Infantil, pois os espaços, as atividades, o tempo e as relações estabelecidas configuram-se num cotidiano, uniforme, impessoal, rígido e sem movimento.

Para Vigotski e seus colaboradores, a atividade da criança é de natureza social e as crianças constituem-se seres humanos nas relações com outros seres humanos imersos em um mundo de significados construídos na dinâmica da cultura e da sociedade. Desse modo, a Educação Infantil obtém outra face, deixando de ser

preparatória para a aprendizagem que se dará no Ensino Fundamental, para tornar-se um espaço de vida, de descoberta e aprendizagem sobre o mundo e sobre a cultura. Em consonância com a teoria histórico-cultural, assinala-se que a linguagem só tem sentido na Educação Infantil se for entendida como um elemento de interlocução e interação entre o sujeito e o mundo. Estabelecer diálogo é promover a expressão da linguagem, é possibilitar compreensão, é permitir que as crianças sejam leitoras do mundo natural e social no qual estão inseridas.

Assim, a inter-relação e a articulação das diferentes linguagens promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As diferentes linguagens articuladas marcam uma rede de interações que integra a criança ao seu meio sócio-histórico e cultural. Através da linguagem, a criança apreende a realidade, interage nela, transforma-a e, conseqüentemente, se desenvolve, se transforma, constrói e elabora conhecimentos e amplia a sua consciência.

No referencial histórico-cultural, a palavra é um signo social que só tem sentido para a criança nas situações reais de interação e interlocução. Por isso, a instituição de Educação Infantil precisa priorizar as situações de interação, expondo as crianças a situações onde a linguagem possa circular com toda a sua plenitude. Pois, segundo Vigotski, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (1994, p. 115).

Nas situações observadas, ficou claro através das atividades desenvolvidas e das relações estabelecidas que a criança é entendida como um vir-a-ser, como material a ser moldado e um ser naturalmente programado para o que virá no futuro. De outro modo, nos pressupostos da teoria histórico-cultural constata-se que a criança se desenvolve e aprende a ser criança a partir das relações que estabelece, das experiências educacionais que vivencia dentro ou fora da instituição de Educação Infantil. A criança é um ser ativo que se desenvolve plenamente a partir de sua atividade social mediante as relações humanas com adultos e crianças, através da atividade mediada (VIGOTSKI, 1998; LEONTIEV 1998).

A Educação Infantil contribui, decisivamente, para o desenvolvimento cultural das crianças, atribuindo sentido aos conhecimentos e experiências vivenciadas nas instituições educativas. Assim, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento infantil, tornando-se condição para a formação das qualidades tipicamente humanas (VIGOTSKI, 1994). Nos cenários observados, o conteúdo programático reduzia-se à

conclusão do manual didático (Língua Portuguesa), à realização de exercícios mimeografados, contemplando aqueles que desenvolvem a coordenação motora fina, além de repetidas atividades de cópias de letras e palavras, com o firme propósito de desenrolar o processo de alfabetização. Visando à preparação para a escolaridade, nas turmas de Educação Infantil de cinco a seis anos, iniciam-se a fragmentação do processo de conhecimento e o esfacelamento da criança. De acordo essa concepção a Educação Infantil é entendida como um espaço de preparação para a escola. Chama-se a atenção para o processo de formalização excessiva ao qual as crianças estão sendo submetidas dentro das instituições de Educação Infantil observadas.

Precisamos trilhar novos caminhos para a educação das crianças de até seis anos. Só tem sentido uma Educação Infantil que não desqualifique o trabalho da criança; que compreenda o seu modo de ser, pensar e se desenvolver; que abra espaços para a criança usar, praticar, experienciar todo o seu potencial inventivo, expressivo e curioso. Sabemos que mudar é difícil, porém difícil não significa impossível. A Educação Infantil, como constituidora de saberes e cultura, vê a criança como sujeito, como o ponto de partida para o trabalho realizado que articula cuidado e educação das crianças de zero até seis anos. A valorização e o respeito à criança é o ponto de partida para a constituição de projetos educativos que primem pelo estabelecimento de pactos de consolidação de vínculos entre o cuidar e o educar. As crianças precisam de contextos de vidas que promovam as relações humanas, as trocas sociais e, sobretudo, as condições de vida plena.

Considerações finais

As reflexões oriundas da procura de respostas às questões da pesquisa evidenciaram toda uma rede de articulações inerentes à função da Educação Infantil, o que permite sair da esfera do conhecimento superficial para chegar à essência do objeto investigado. Na pesquisa, o imenso desafio foi de compreender a Educação Infantil a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, desde o início, os estudos aprofundados desta teoria permitiu a conferência de sentidos e significados mais apropriados às concepções que fundamentam e norteiam a educação das crianças de quatro a seis anos, entre elas a concepção de criança, de aprendizagem, das funções da Educação Infantil, do papel do(a) professor(a) e das atividades subjacentes às situações educativas analisadas e observadas.

Apoiadas nos pressupostos da teoria histórico-cultural, afirmamos que existe

uma relação dialética da criança e sua educação com a coletividade que a constitui. Admitir essa coletividade é admitir que a criança e sua educação são constituídas nas relações sociais e culturais, no movimento contínuo da história e que, por intermédio das suas condições reais de vida e de educação, a criança torna-se humana. A Educação Infantil é um processo propulsor de desenvolvimento e aprendizagem de capacidades humanizadoras.

O conhecimento produzido nesta pesquisa, resultante da análise histórico-cultural, contribui para a compreensão não só da produção neste universo particular – Educação Infantil –, mas sua intrínseca relação, numa via de mão dupla, com a realidade dinâmica da sociedade, que transforma e é transformada, num movimento dialético. As observações das turmas de Educação Infantil mostraram que o olhar mais atento e cuidadoso torna visível a concepção de educação para as crianças de até seis anos. O sentido subjetivo do cuidar e do educar tornou-se concreto nas entrelinhas dos registros das situações educativas observadas, o que, à vezes, não se revela no cotidiano das discussões pedagógicas. A Rede Municipal de Ensino desenvolve um trabalho de Educação Infantil preparatório para o Ensino Fundamental, centralizado na alfabetização. A preparação para a 1ª série do Ensino Fundamental é tida como a finalidade primeira.

Sabemos que o lugar ocupado pela educação das crianças de cinco e seis anos nas instituições pesquisadas foi constituído historicamente. Se essa educação é precária, desprovida de fundamentos teóricos que atendam as particularidades e necessidades das crianças de cinco e seis anos, é porque existem determinações históricas que assim a constituíram. Mais do que defender ou atacar esses espaços, vale registrar que nas instituições pesquisadas, de modo geral, as experiências e situações educativas desenvolvidas ainda estão muito distantes de um projeto de Educação Infantil verdadeiramente favorável aos interesses e necessidades das crianças de até seis anos.

Precisamos entender o espaço e as atividades da Educação Infantil como significativos para todos os que dela participam, principalmente, as crianças. A interação, interlocução e cooperação entre as crianças, aliadas ao reconhecimento da intervenção do professor, como aquele que vai mediar a relação da criança com a cultura e com o conhecimento, podem abrir caminhos que possibilitem um maior desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Enfim, construir uma educação não só para as crianças de cinco a seis anos, mas uma educação que corresponda à Educação Infantil inteira, propulsora do desenvolvimento e aprendizagens infantis, uma Educação

Infantil sem antecipação da escolarização formal e rígida, mas uma educação compromissada com o processo de humanização das crianças. Vamos dar vida às atividades na Educação Infantil, abrindo espaço ricos para que os professores e crianças possam viver esse momento juntos e embarcar nele sem limites ou fronteiras, transcendendo o previsível e o cotidiano.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ordália A. **O dito e não feito – O feito e não dito**: em busca do compasso entre o falar e o fazer na Educação Infantil. São Carlos: UFSCAR, 2001 (Tese).

BARBOSA, Maria Carmem S. e HORN, Maria da Graça S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 65-79.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MYNAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 1993.

VIGOTSKII, Lev S., LURIA, Alexander R. & LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.

LURIA, Alexandre R.; LEONTIEV, Aléxis; VYGOTSKY, Lev S. e OUTROS. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Campo Grande, 2003.

SEKKEL, Marie Claire e GOZZI Rose Mara. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In: DIAS, Marina Célia M. e NICOLAU, Maria Lucia M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. São Paulo: Papirus, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização

como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R. ; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.