PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DA CRIANÇA MENOR DE 6 ANOS

EDUCATIONAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND KNOWLEDGE PRODUCTION OF CHILDREN UNDER 6 YEARS

Eliza Maria Barbosa[1]
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.

Joice Mara Prado[2]
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão

Resumo: Este trabalho discute o perfil das práticas pedagógicas que têm como base as teses fundamentais do construtivismo, mais especificamente na tendência de conceber a aprendizagem como um processo predominantemente individual. Evidencia elementos das práticas educativas expressos nas escolhas das atividades propostas às crianças bem como a forma como elas são desenvolvidas pelas professoras, o que indica o perfil de formação que está sendo reproduzido com as crianças. Toda análise destas atividades e da prática pedagógica é fundamentada nas contribuições da teoria Histórico-Cultural.
Palavras-chaves: *Educação Infantil, conhecimento, práticas educativas.*

Abstract: This research discusses the profile of teaching practices that are based on constructivism tenets, specifically the tendency to conceive learning as a process predominantly individual. It

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora Adjunto I da Universidade Federal de Goiás Campus de Catalão. Email:elicac8@yahoo.com.br

[2] Discente do Curso de Pedagogia Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão e é Bolsista do Programa PROLICEN. Email: joicemaraprado@yahoo.com.br

highlights elements of educational practices expressed in the choices of proposed activities for children and how they are developed by teachers, what shows the profile of training that is being played with the children. Every analysis of these activities and pedagogical practice is based on the contributions of historical-cultural theory.
Keywords*: early childhood education, knowledge, educational practice.*

Introdução

Este trabalho de pesquisa construiu-se sobre a hipótese de que há amplamente divulgado entre professores da Educação Infantil um paradigma orientador das práticas, que se baseia nas teses fundamentais do construtivismo que subsidiam uma forma bastante específica de conceber a escola de Educação Infantil. Entre essas ideias está a da centralidade na criança, em seus processos de aprendizagem individual, a valorização do conhecimento do cotidiano, em detrimento de outros universalmente e cientificamente validados, a ausência do planejamento por parte do professor, o lúdico como eixo da prática educativa, entre outros. Todas essas ideias em destaque são coincidentes com um modelo que elegeu o desenvolvimento infantil como princípio orientador das ações educativas, produzindo, assim, um modelo para as práticas que se adapte às características típicas de cada estágio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

De acordo com essa perspectiva as instituições de educação escolares infantis tem como função possibilitar à criança de 0 a 6 anos uma formação humana e cultural através do acesso ao saber sistematizado, desenvolvendo uma produção de conheci-

mentos por processos espontâneos e científicos, permitindo que as crianças produzam não só aquilo que elas já conseguem realizar de forma efetiva, mas fundamentalmente que se produzam novos conhecimentos.

Essa perspectiva se reforça com a aprovação em 2001 do Plano Nacional de Educação, que expressa o objetivo comum de garantir os direitos da criança, entre eles o direito à educação, só podendo ser alcançado, mediante a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Destacamos, entretanto, que o acesso às creches e pré-escolas é, sem dúvida, um grande desafio somente superado pelo desafio ainda maior de construirmos propostas curriculares que sejam democráticas na medida em que respeite as diferenças sócio-econômicas, de gênero, faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais, mas que também garanta a todas elas o acesso aos bens culturalmente produzidos pela humanidade expressos pelos saberes cientificamente fundados e repassados de geração em geração como forma inclusive de continuação da espécie humana.

Tal continuação é amplamente discutida pelos autores da chamada Escola de Vigostski que se diferencia da matriz teórica Psicogenética que concebe o desenvolvimento psicológico como fruto de um processo espontâneo e o conhecimento como resultado da ação coordenada que permite assimilar o real às estruturas de transformação (PIAGET, 2003). Essa matriz teórica se sustenta predominantemente nas teses do construtivismo, mas também guarda semelhanças com estudos evolucionistas desenvolvidos no campo da filosofia (WARDE, 2003). Por essa razão, neste trabalho nos referimos a esta matriz como psicológica pragmática por sua origem filosófica em teóricos do pragmatismo que evidenciam o aspecto ativo das aprendizagens e suas implicações para os processos de ensino.

Por sua vez, o desenvolvimento é concebido quase sempre a partir de um naturalismo, sem que se expresse conjuntamente a estreita relação entre o desenvolvimento e aquilo que o promove: as relações de produção de conhecimentos, saberes e técnicas culturais, sem as quais nenhum desenvolvimento acontece de forma efetiva.

Sustentamos nesse trabalho a hipótese de que a divulgação dos princípios teóricos expressos acima provocou alterações substanciais no trabalho educativo nas creches e pré-escolas e por essa razão buscamos conhecer a função que essas instituições estão desempenhando no processo de formação humana das crianças, considerando que tal processo fundamenta-se no acesso das crianças aos conhecimentos formais permutados em saberes escolares.

Do princípio dialético de que as propriedades típicas das funções intelectuais psicológicas superiores possuem origem no social e de que a cultura vai se integrando à natureza de cada indivíduo, Wallon (1879-1962) e mais especificamente Vygotsky (1896-1934) situam a discussão em torno de questões com grande implicação para a educação como, por exemplo, o desenvolvimento e aprendizagem numa outra base teórica. Segundo Carvalho (2002), Vygotsky sempre se preocupou com as repercussões de suas reflexões teóricas no campo da educação, orientando-se sempre pelo princípio norteador de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.

De acordo com Vygotsky (*apud* CARVALHO, 2002), a cultura origina formas de conduta, altera as funções psicológicas e constrói novos níveis no sistema de comportamento humano. Neste caso, Vygotsky afirma que o sistema escolar faz com que os indivíduos conceituem e compreendam o mundo não a partir das experiências práticas ou diretamente extraídas da realidade, mas porque lida com conceitos teóricos que produzem um processo de abstração e generalização. Nesse sentido localizamos a defesa de uma "nova perspectiva para o trabalho escolar", que é empreender esforços para garantir as aprendizagens das crianças pela intervenção dos processos culturais (VYGOTSKY *apud* CARVALHO, 2002, p. 10). O conhecimento historicamente acumulado se converte, enquanto conteúdo das aprendizagens, em aquisições que vão desenvolvendo nas crianças suas características humanas não naturais.

A interpretação de tal preceito psicológico indica os processos de ensino intencionalmente planejados e a valorização dos conhecimentos científicos transformados em conteúdos escolar, como imperativos para um modelo educativo que considera que

é pelas aprendizagens proporcionadas pelo trabalho escolar que o desenvolvimento acontece.

Segundo Arce (2007, p.59) a escola de educação infantil tem de afirmar uma educação para o desenvolvimento assumindo de fato, a transmissão de conhecimentos como condição de humanização, colaborando inclusive com a socialização do patrimônio cultural da humanidade**.** Assim Arce (*idem*) traz uma discussão pertinente de Vigotski sobre o papel da escola de educação infantil. Para este autor, a educação escolar pressupõe a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo. Portanto, a tarefa fundamental da escola é assegurar condições pelas quais se desenvolva nos alunos aquilo que lhes falta para a consolidação das funções psicointelectuais superiores, ferramentas imprescindíveis para que os homens sejam, de fato, sujeitos da sua história.

Frente a essas considerações realizamos este trabalho buscando evidenciar elementos das práticas educativas expressos nas escolhas das atividades propostas às crianças bem como a forma como elas são desenvolvidas pelas professoras. Acreditamos que a compreensão desses elementos indica o perfil de formação que está sendo reproduzido com as crianças, apostando que tal perfil contribui de forma mais ou menos efetiva para os processos de desenvolvimento e formação humana e cultural das crianças.

Identificamos que quando as práticas educativas se constituem por um conjunto de atividades que ao serem desenvolvidas tomam como principal protagonista a própria criança, suplanta a concepção de ensino, e os campos de saberes são substituídos pela necessidade de se observar os sentidos que individualmente as crianças atribuem aos objetos de suas experiências.

Sendo assim, temos por objetivos neste trabalho: i) evidenciar a função educativa que as creches e pré-escolas vêm desenvolvendo com as crianças de 4 e 5 anos de idade, na medida em que se descortina a gênese dos fundamentos teóricos das ações educativas que são desenvolvidas com elas em seus contextos educativos; e ii) descrever as bases teóricas de um modelo emergente apoiado numa tese do desenvolvimento psicológico huma-

no, predominante nas formulações epistemológicas que orientam as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Metodologia

Este trabalho resulta de uma pesquisa qualitativa que de acordo com Ludke e André (1986), todas as vezes que um pesquisador se propõe a estudar um fenômeno escolar pelo viés das metodologias qualitativas, ele deverá presenciar ao máximo as situações em que o fenômeno estudado acontece devendo, para isso, estabelecer um contato direto e constante com o cotidiano escolar. A pesquisa apresenta dados de situações que compõem o cotidiano do fazer educativo, podendo ser lidos como traços de uma fisionomia da função que a instituição desempenha através do modelo de educação que legitima.

Entendemos que as pesquisas não têm por obrigação dar respostas imediatas aos problemas emergenciais que surgem nas escolas, visto que por sua natureza e processo de construção esse objetivo torna-se inviável. Entretanto, isso significa que não nos voltaremos para os problemas do cotidiano escolar, ao contrário, cada vez mais a complexidade dos contextos educativos escolares vem sendo sistematicamente retratada por meio das pesquisas qualitativas que possuem como uma de suas principais características tomar o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como principal instrumento.

O primeiro passo para a realização da coleta de dados foi um contato com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-Go para obter uma autorização formal para realizar a coleta que se deu em duas escolas, denominadas aqui de escolas 01 e 02. A autorização foi concedida e encontra-se arquivada.

Foram selecionadas as salas de crianças de 04 e 05 anos de idade em cada instituição de Educação Infantil para serem observadas. Na escola 01 a turma observada era de crianças de 04 anos de idade e composta por um total de 17 crianças. Na escola 02, as crianças tinham 05 anos completos, totalizando 15. Chamamos

professora 01 aquela que atuava na sala das crianças de 04 anos e consequentemente professora 02 a que atuava na sala das crianças de 05 anos na escola 02. Quanto à formação das professoras, as informações obtidas são de que a professora 01 possui formação em nível de magistério. A professora 02 é formada em Pedagogia pela UFG do Campus de Catalão-GO.

Observamos e anotamos os elementos que caracterizam todas as atividades desenvolvidas ao longo da rotina diária das crianças. As observações foram registradas com o auxílio da grade de observação do dia-a-dia, cuja estrutura prevê variáveis e modalidades, não havendo, portanto, um registro literal das atividades desenvolvidas nos contextos investigados. O modelo da grade de observação do dia-a-dia indica: o espaço que corresponde aos espaços físicos em que cada atividade da rotina das crianças era desenvolvida; os participantes que são os atores que participam da atividade: crianças (CRI), professor (PRO) ou demais agentes da instituição (DAI); agrupamentos que são diversas formas de organização das crianças para a realização das atividades: em grupo (GRP), pequenos grupos (PQG) ou individualmente (IND); as modalidades de gestão da professora que corresponde às formas de intervenção das professoras junto ao grupo de crianças durante o desenvolvimento das atividades: 1) Direta (DRT: quando a professora conduz a atividade do início ao fim); 2) Não realizam intervenção (NRI: sempre que a atividade transcorrer sem nenhum tipo de intervenção da professora); 3) Com intervenção pedagógica (CIP: quando o professor dirige a atividade fornecendo informações, elementos e conceitos para favorecer a realização da atividade pelas crianças); 4) Disciplinar (DIC: quando a professora só intervém no sentido de manter a organização e a disciplina durante a atividade) e o tempo estimulado para cada atividade.

As atividades observadas e analisadas a seguir, cruzando seus dados com os dados das gestões das professoras, são as que se seguem: atividades didáticas (atividades de registro, atividades do livro didático, desenhos, colagem, histórias, palestras, passeio); as atividades de brinquedos brincadeiras e jogos (atividades de roda, montando quebra-cabeça, bingo, confecção de brinquedos, massi-

nha, amarelinha e outros); as atividades com músicas (cantando o abecedário da Xuxa, o barquinho que carrega as letras do alfabeto, as músicas para brincar em roda, cantam o hino na entrada, cantam na hora do lanche e para a despedida) e as atividades audiovisuais usam como recurso filmes.

Como já anunciamos anteriormente os dados foram discutidos a partir dos fundamentos teóricos da corrente Sócio-Histórica que nos permite conceber de forma mais consistente os desafios do cotidiano escolar quando se assume que esta instituição educativa deve cumprir a função de socialização dos saberes culturalmente acumulados para as novas gerações.

Análise dos dados

Segundo Ludke e André (1986), o momento de análise dos dados corresponde ao mais formal em toda a pesquisa, uma vez que também expressam uma parte significativa das escolhas, questões ou proposições específicas que vão se afunilando pelo processo de aproximação gradativa do foco principal de investigação. Para isso, fomos observando as variáveis que apresentam proposições mais gerais e outras mais específicas obtendo a partir disso, critérios mais apurados para as sistematizações que realizaríamos a partir dos dados encontrados. Entendemos que a escolha das variáveis que permitiram a estruturação dos dados em um *continuum* é relevante nesta fase de análise, pois expressam conjuntamente com as modalidades uma amplitude e flexibilidade que nos permitiram abranger um número bastante significativo de dados.

Formalizamos os dados, transformando os dias de observação em minutos para que produzíssemos percentuais de tempo dedicados a cada atividade nas turmas observadas. O gráfico 01e 02 a seguir ilustram respectivamente os dados da escola 01 e 02.

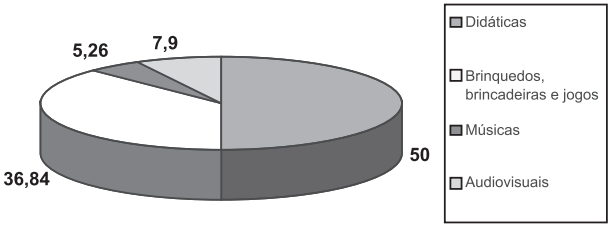

Gráfico 01 da escola 01

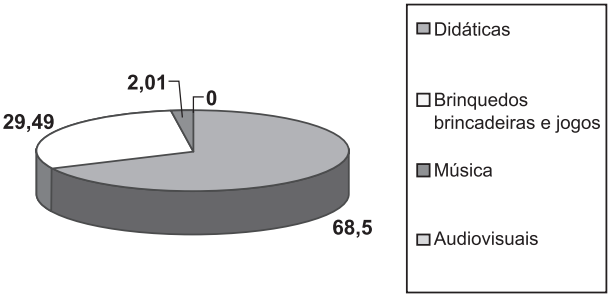

Gráfico 02 da Escola 02

O que os dados iniciais nos mostram é um percentual bastante superior aos demais dedicados às atividades didáticas, ou seja, atividades em que as crianças realizam registros de letras, números, desenhos ou ainda recortes e colagens. Isso nos leva a crer que estas são as atividades-eixo, ou seja, atividades que pela relação de sua natureza (por exemplo, didática ou brinquedos e brincadeiras) e o tempo dedicado a ela, indica-nos que tais atividades é que produzem os principais recursos ou conteúdos formais ou informais para as aprendizagens das crianças. Na escola 01 o percentual de tempo dedicado a essas atividades é de 50% e na escola 02, 68,50%. Este último percentual corresponde às atividades didáticas realizadas com as crianças de 05 anos da escola 02, ou seja, crianças que estão próximas de iniciarem a alfabetização formal que se dá quando a criança completa seis anos e ingressa, portanto, no primeiro ano do ensino fundamental. Tal evidência se confirma se olharmos o percentual de tempo dedicado a essa mes-

ma atividade na escola 01 em que as crianças tinham 04 anos, ou seja, distantes dois anos do início do ensino fundamental.

No cruzamento dessa variável com as observações realizadas quanto às gestões das professoras (formas de intervenção das professoras junto ao grupo de crianças durante o desenvolvimento das atividades), evidenciamos a confirmação da hipótese que essa pesquisa apresentava. Segundo tal hipótese há o predomínio de um modelo de práticas que se prestam à função de reforçar os conhecimentos que as crianças já dominam, razão pela qual é baixo o percentual de vezes em que as professoras precisam intervir pedagogicamente durante a realização das atividades. Ora, se a criança consegue realizar sozinha a atividade e se as professoras realizam uma gestão somente no sentido de disciplinar as crianças, isso significa que o conhecimento presente nesta atividade já está efetivado para a criança.

Echeverri (s/d) realiza uma discussão que, ao discutir conceitos básicos da epistemologia construtivista de Piaget, aponta para algo que favorece nossa compreensão deste movimento acima descrito. Segundo aquele autor, conceitos clássicos da epistemologia construtivista como: continuidade, verificação, revisão reflexiva e reorganização foram fundamentais para nos dizer que existe um saber cotidiano[3] apreendido pelos sujeitos em seus processos de socialização, porém, desconhecido da escola tradicional. Para o referido autor, torna-se necessária uma revisão daqueles conceitos, já que credita a eles, bem como a outros princípios deste marco teórico construtivista, o fato de que as crianças, de um modo geral, verificam somente uma descrição dos fenômenos (conhecimentos), sem poder explicá-los.

De forma particular, os conceitos de continuidade e verificação condenam a criança a recriar permanentemente o seu saber cotidiano e isso constitui o principal obstáculo epistemológico para a aquisição de uma cultura superior. Tal tendência é verificada pelo cruzamento das variáveis que realizamos logo acima,

[3] Echeverri (s/d) afirma que a partir da perspectiva construtivista há uma forte tendência em considerar este conhecimento como "natural", pré-requisito para todo e qualquer conhecimento que se pretende significativo.

permitindo que reafirmemos a predominância de um modelo de organização educativa em que prevalecem as ações das crianças, consequentemente, uma tendência em promover acentuadamente atividades cujas exigências materiais ou simbólicas já são de domínio das mesmas, ou seja, as crianças dispõem de uma estrutura psicológica que lhes garante a execução de tais atividades sem a mediação de um adulto, neste caso, a professora. Isto nos sugere uma adaptação das crianças às exigências impostas para a realização dessas atividades.

As gestões da professora 01, Escola Nilza Aires, são respectivamente: 49, 02% a gestão é disciplinar (DIC) ou seja, a professora só intervém no sentido de manter a organização e disciplina entre as crianças. Por sua vez, 31, 12% corresponde a gestão direta (DRT) em que a professora conduz a atividade do início ao fim, indicando passo a passo o que as crianças devem fazer e 19,68% corresponde a gestão em que a professora não intervém em nenhum momento da execução da atividade, representada pela sigla NRI. A principal ausência é da gestão pedagógica que corresponde aos momentos em que a professora dirige a atividade fornecendo informações, elementos e conceitos para favorecer a realização da mesma pelas crianças. Isso significa que a concepção presente nessas atividades apóia-se na perspectiva construtivista, que encara o desenvolvimento como um processo maturacional que ocorre antes da aprendizagem, criando condições para que esta se dê. É preciso haver um determinado nível de desenvolvimento para que certos tipos de aprendizagens sejam possíveis. Ou seja, só se deve ensinar aquilo que as crianças já conseguem realizar sozinhas.

As gestões da professora 02, nas atividades didáticas da Escola José Sebba, corresponde em 22,50% a gestão disciplinar (DIC); 18,79%; a gestão direta(DRT); 17,61% corresponde a nenhum tipo de intervenção (NRI) e 41,10% a gestão com intervenção pedagógica (CIP): quando o professor dirige a atividade fornecendo informações, elementos e conceitos para favorecer a realização da atividade pelas crianças. Observamos uma diferença nas ações pedagógicas das professoras da escola 01 e 02, pois a gestão da professora 02 se destaca mais por intervenções pedagó-

gicas, mostrando, assim, que as atividades didáticas propostas por ela constituem-se de conhecimentos ou conceitos que as crianças ainda não dominam e por isso necessitam do auxílio de informações da professora.

De acordo com Davidov (1988), para a escola soviética (VIGOTSKI, LEONTIEV, LURIA, BLONSKI, etc) a tese fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino.

O desenvolvimento psíquico das crianças acontece no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Segundo Elkonin (1969), através dos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que se têm criado na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades.

Os dados referentes às demais atividades indicam uma situação semelhante à ilustrada logo acima. O tempo dedicado a atividades de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola 01 é de 36,84% e na escola 02 é de 29,49%. Percebe-se que a escola 01 dedica um tempo maior a essas atividades do que a escola 02. Esses números nos indicam que, ao contrário do que acontece com as crianças de 05 em que prevalecem as atividades didáticas, aqui há um predomínio nas atividades de brincadeiras e jogos, pois as crianças são menores e, por isso, têm nas experiências lúdicas a possibilidade de desenvolver-se intelectual e emocionalmente.

Leontiev (2001) nos apresenta a defesa de uma perspectiva cultural dos princípios psicológicos da brincadeira, considerando a grande variação entre as atividades a serem desenvolvidas pelas crianças e os seus processos de satisfação vital. Um desses exemplos é a brincadeira que possui motivos em si mesma, sendo que o que motiva a ação da criança é o conteúdo real da atividade dada. A brincadeira é para este autor uma atividade não instintiva, preci-

samente humana, objetiva que, "por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras" (LEONTIEV, 2001, p. 120). Na idade pré-escolar das crianças, as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos se secundarizam em relação ao desenvolvimento das brincadeiras, tornando-se esta a atividade principal[4]. Essa mudança ocorre porque o mundo inclui os objetos que constituem o ambiente próximo da criança, dos objetos com os quais opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam e que as crianças não são capazes plenamente de operá-los.

Por esta compreensão, explicita-se a vertente do papel socializador que as atividades lúdicas podem desempenhar no desenvolvimento geral das crianças, ao mesmo tempo em que se evidencia seu componente social e cultural, ao traduzir o esforço que a criança faz para como um adulto realiza as atividades que possuem um sentido simbólico e cultural para todos os membros da cultura. Isso sublinha um papel fundamental que os adultos em geral e os professores de modo específico podem desempenhar nos processos pedagógicos cujo eixo central é a atividade lúdica, pois os professores possuem o domínio de um corpo de conhecimentos coletivamente aceitos, tornando-se por essa razão, indivíduos potencialmente capazes de alterar, pelas atividades lúdicas escolares, o curso das aprendizagens.

As gestões das professoras 01 e 02 nas atividades de brinquedos, brincadeiras e jogos, as gestões da professora 01, são respectivamente: 23,81% a gestão é disciplinar (DIC); 55,78% corresponde a gestão direta (DRT) e 20,41% corresponde a gestão (NRI). A partir destes dados percebe-se que as brincadeiras eram conduzidas pela professora, mas somente no sentido de estabelecer regras, não havendo uma participação efetiva da mesma durante as brincadeiras que possa sugerir uma mediação cultural que amplia o universo de significações das crianças.

As gestões da professora 02 nas atividades de brinquedos,

[4] Os teóricos sócio-históricos a definem como, "aquela que em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento" (LEONTIEV, 2001, p. 122).

brincadeiras e jogos, são: 22,72% disciplinar (DIC); 50% a gestão é direta (DRT) e 27,28% a gestão é pedagógica (CIP). Destacamos que a gestão mais praticada pela professora 02 é a direta que, por sua vez, é menos praticada do que pela professora 01. Aqui aparece um percentual de 27,28 % do tempo em que a professora intervém pedagogicamente durante as atividades. Mesmo reconhecendo que este número é bem menor do que o tempo que ela simplesmente dirige diretamente a atividade, devemos dizer que essas atividades não eram vistas pela professora como um simples passa-tempo que não merecia sua intervenção.

Se não pretendemos, por um lado, defender uma perspectiva que tome as atividades lúdicas e demais atividades sob o único propósito de reafirmá-las como espaço de intervenções pedagógicas constantes e sistemáticas, não compartilhamos, por outro, de uma perspectiva que esvazia o sentido cultural e pedagógico que as atividades lúdicas ou de brincadeiras possuem, quando realizadas nas creches e pré-escolas, na medida em que essas atividades acontecem o tempo todo sem a mediação pedagógica das professoras. Nesta última afirmação, há uma implicação que distingue as razões que justificam os objetivos e fins a que conduzem as atividades lúdicas que se dão nos contextos educativos e nos demais. Se o conteúdo das experiências produzidas durante as brincadeiras não se ligam ao sentido cultural coletivo das ações que as crianças desenvolvem por imitação enquanto brincam, gera-se uma dúvida quanto à sua pertinência para a experiência formadora humana.

De acordo com Leontiev (1978), a brincadeira é a atividade principal entre as crianças pré-escolares. Para este autor, a atividade constitui um elo prático que liga o sujeito ao mundo circundante, como um processo de trânsito entre polos opostos: sujeito e objeto. O estabelecimento de um contato ativo com o mundo exterior é uma exigência da própria organização corpórea do homem, do próprio aparato biológico da espécie. Trata-se, portanto, de um dado ontológico do homem. Segundo Leontiev (1978), a consciência é um produto histórico desde o início, ela é a forma do reflexo que conhece ativamente, é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos

linguísticos, elaborados socialmente. Deste modo, a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social.

Toda essa discussão revela que de fato as atividades de jogos e brincadeiras traduzem-se por circunstâncias definidas em função dos elementos que dão sentido a uma sociedade como um todo, ou seja, as crianças brincam e reproduzem ao brincar, gestos, sentidos, valores e ações que são próprias da cultura e sociedade onde elas crescem, ou seja, elas expressam aquilo que em suas relações sociais mediadas pelos adultos vão tornado-se significativas culturalmente para elas.

Tal preceito reafirma que as práticas educativas que analisamos aqui bem como as de professores da Educação Infantil em geral devem primar pelo que nos diz Davidov (1988). O autor afirma que os problemas de ensino e educação constituem questões importantes para a Psicologia contemporânea, em especial a Psicologia evolutiva e pedagógica. Para elaborar corretamente o ensino, não basta, segundo Bozhovich (1976), conhecer quais são as particularidades da atenção, da memória ou do pensamento da criança. A pedagogia deve dispor de conhecimentos necessários acerca do que representa, por sua estrutura psicológica, a atividade docente do escolar; como por quais leis se realiza o processo de assimilação dos conhecimentos. Para organizar a educação corretamente, é necessário conhecer as particularidades da personalidade da criança segundo sua idade; saber o que aspiram, quais são suas vivências, conhecer as peculiaridades de sua esfera moral e as leis de seu desenvolvimento.

As atividades de músicas e audiovisuais tanto a escola 01 quanto a escola 02 dedicam menos tempo. Na escola 01 o tempo dedicado a música é de 5,26% e audiovisuais 7,9%, na escola 02 o tempo dedicado a atividades com musicas é de 2,01% e se tem uma ausência de atividades audiovisuais. Em função disso analisamos que a escola 01 dedica um tempo maior nestas categorias de atividades do que a escola 02, isso significa que as atividades com músicas e audiovisuais não são tão importantes para estas professoras para a formação cultural e humana das crianças, uma vez

que a música na Educação Infantil tem sido muito utilizada com a finalidade de formação de hábitos e atitudes, memorização de conteúdos e mesmo para acalmar as crianças, isto é, como técnica de relaxamento e recurso disciplinar, ou muitas vezes somente para as datas comemorativas para as crianças realizarem uma determinada apresentação.

A gestão das professoras nas atividades de músicas e audiovisuais é respectivamente: Na escola 01 a gestão nas atividades com músicas é direta (DRT) em 42,86% do tempo; o tempo em que não se realiza nenhuma gestão é de 57,14%. Em 100% das atividades audiovisuais a professora realiza a gestão (DRT), ou seja, conduz a atividade do início ao fim. Na escola 02 a gestão é 100% direta (DRT) nas atividades de música. Durante o tempo de nossas observações a professora da escola 02 não desenvolveu atividade audiovisual. Como se pode perceber pelos gráficos 01 e 02, o tempo dedicado à essa atividade de música e audiovisuais é insignificante em relação ao tempo dedicado às demais atividades. Na escola 01 somente 5, 26% do tempo é utilizado para atividades de música e 7, 90% em atividades audiovisuais. Na escola 02, por sua vez, o tempo dedicado à música é de 2,01% em 100% do tempo e as atividades audiovisuais não aparecem em momento algum.

O que esses números indicam? Podemos afirmar diante da análise dessas duas últimas atividades que ocupam lugar periférico no cotidiano das atividades desenvolvidas com as crianças que o que as torna sub-valorizadas no processo de formação cultural das crianças não é necessariamente o pouco tempo que a elas são dedicados, mas é fundamentalmente a marca do espontaneísmo, do informal e do circunstancial. Ou seja, mais uma vez percebemos a ausência de um propósito educativo que, se por um lado e a princípio, reconhece os conteúdos dessas atividades (música e audiovisuais) como necessários à formação das crianças, por outro se isenta de promover as sistematizações próprias dos contextos escolares que se caracterizam primordialmente pelas estratégias de ensino e por metodologias eficazes do ponto de vista das aprendizagens.

Afirmar isso é ao mesmo tempo ter que reconhecer que se também nas atividades eixo já analisadas anteriormente temos a

ausência desses componentes pedagógicos, estamos diante de um quadro desolador que nos obriga a concluir que há uma ausência ainda maior e mais "grave" que é o próprio conhecimento sistematizado. Ora, se em todas as atividades desenvolvidas com as crianças há de um modo geral a ausência de gestão pedagógica das professoras, aliada às experiências informais das crianças em ambientes que se quer considerado apropriado do ponto de vista do desenvolvimento não há, portanto, outra conclusão que não aquela que nos indica que o direito das novas gerações de ter acesso ao patrimônio cultural está sendo claramente negado, aplacando de forma mais aguda as crianças menores de 06 anos.

Conclusão/comentários finais

Nesta parte de considerações retomamos as análises realizadas, com o intuito de reafirmar que elas indicam uma tendência nas práticas pedagógicas em repetir os mesmos conhecimentos com as crianças, indicando, assim e mais uma vez, um modelo que assumiu o desenvolvimento (neste caso, o nível de desenvolvimento já alcançado) como ponto de partida e de chegada das ações educativas desenvolvidas nas creches e pré-escolas, e isso corresponde, portanto, à função que as instituições estão efetivamente desenvolvendo. Tal perspectiva distingue-se daquela anunciada pelos teóricos sócio-históricos que entendem que o aprendizado precede o desenvolvimento e que, portanto, uma correta organização do ensino altera significativamente o curso do desenvolvimento infantil.

Vigotskii destaca que a aprendizagem da criança tem início anteriormente à aprendizagem escolar, ou seja, "toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história" (2006, p. 109). Além disso, enfatiza que, primeiramente, devemos compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, posteriormente, as características específicas desta inter-relação na idade escolar. "É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança" (VIGOTSKII, 2006, p.111).

O autor afirma que para se definir a efetiva relação entre

desenvolvimento e aprendizagem, é necessário determinar, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento infantil: o desenvolvimento efetivo e o desenvolvimento potencial da criança. Entendemos o primeiro como "o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado" (VIGOTSKII, 2006, p. 111). Em relação ao segundo temos que "a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança" (VIGOTSKII, 2006, p.112). Vigotskii (2006), também, apresenta que a zona de desenvolvimento potencial da criança[5] permite-nos analisar o processo de desenvolvimento e maturação já produzidos, até o momento, bem como os processos que ainda estão ocorrendo e se desenvolvendo, além de determinar os futuros passos e a dinâmica do desenvolvimento infantil.

Vigotskii (2006) considera que a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, porém, uma correta organização da aprendizagem da criança conduzirá ao desenvolvimento mental, ativará todo um grupo de processos de desenvolvimento, sendo que 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" (VIGOTSKII, 2006, p. 115).

O autor afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança nunca acompanha a aprendizagem escolar, como uma sombra segue o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. "Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula es-

[5] Defini-se zona de desenvolvimento potencial da criança, segundo Vigotskii (2006, p.112) como "[...] o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos".

peculativa apriorística" (VIGOTSKII, 2006, p.116-117).

Nesta mesma direção, Elkonin (1969) afirma que considerar as particularidades da idade das crianças não deve consistir em que o pedagogo se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para esta idade. Isto significaria deter-se artificialmente ao desenvolvimento da criança. A função do pedagogo é fazer adiantar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente, este deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas, e, regendo-se por estas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. Somente ao conhecer bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que pode a estas ser acessível (em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança), o pedagogo pode dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança.

Toda essa discussão subsidia-nos para afirmar que as práticas analisadas aqui indicam uma função educativa contrária àquela defendida por esses autores e também inadequada do nosso ponto de vista, que entende que a função deveria ser garantir o acesso das crianças aos conhecimentos formais e culturalmente produzidos como condição indispensável para as crianças produzirem-se como sujeitos sociais e culturais.

Neste argumento explicita-se a perspectiva que tentamos defender ao longo deste trabalho de que as experiências de conhecimento das crianças são de natureza social, condicionadas pelas circunstâncias dos contextos onde essas experiências se produzem, mas precisam de uma estrutura lógica e conceitual que lhes permita fazer esses conhecimentos empíricos originários das experiências avançarem para um estado de formalização dada pelos princípios lógicos próprios dos conhecimentos científicos. Não conseguimos visualizar outra possibilidade de organização para as experiências educativas que se produzem nas pré-escolas que não por este princípio racional que coloca em xeque uma suposta possibilidade de que a criança alcance os conhecimentos cultu-

ralmente legitimados pelo simples encadeamento de conteúdos informais originários de suas experiências espontâneas e que se realizam sem intervenções pedagógicas efetivas.

Referências

ARCE, A; MARTINS, L. M. (Org). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil**: em defesa do ato de ensinar. Campinas: editora Alínea, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.

CARVALHO, D. C de. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.1-13, jan/jun. 2002.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Traducido del ruso por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

ECHEVERRI, Andrés. Fundamentos epistemologicos de la Pedagogia en el marco de la polemica constructivista de Piaget e historica de Bachelard. In: **Revista Pedagogia y Saberes**, n. 5, Faculdade de Santafé de Bogotá, Colômbia, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Pueblo e Educación, 1982.

LUDKI; M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 9.ed. Rio de janeiro: Forense Universitária, 2003.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. p. 103-117. São Paulo: Ícone, 2001.

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

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-118.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. de. **História Social da infância no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.311-332

Recebido em 03 de outubro de 2009.
Reformulado em 11 de novembro de 2009.
Aprovado em 14 de dezembro de 2009.