

Do improviso à intencionalidade na educação infantil: debate de concepções

*Dra. Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza¹
Luíza Franco Duarte²*

RESUMO:

O presente texto de caráter teórico-bibliográfico, tem como referência a Teoria Histórico-Cultural para abordar a importância da intencionalidade da ação educativa nas atividades pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil. O objetivo do estudo é compreender os elementos da prática pedagógica do professor diretamente relacionados ao desenvolvimento da criança a partir das linguagens infantis necessárias ao desenvolvimento psíquico, biológico, social e cultural. Esta análise integra discussões relacionadas a pesquisa de campo e bibliográfica intitulada Ensino de Nove Anos e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural às práticas educativas em linguagens infantis.

Palavras chave: Criança; Teoria Histórico-Cultural; Infância; Capacidades essencialmente humanas; Linguagens infantis.

Área: Educação

¹ Docente do Colegiado de Pedagogia, Campus de Foz do Iguaçu, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do MEDIAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas. Endereço eletrônico: bertok@superig.com.br

² Pedagoga pela UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, e professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu. Membro do MEDIAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas. Endereço eletrônico: lulu.fd@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É necessário que a criança experimente os materiais disponíveis, que a escola e o educador tenham como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. Essa necessidade de expressão - é sempre importante lembrar - surge a partir do que as crianças vêem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem (MELLO, 2005, p. 37).

Neste texto buscamos compreender as especificidades pertinentes da Infância que são desenvolvidas e estimuladas num ambiente rico e repleto de sentimentos e emoções. Assim, o objetivo do artigo é aprofundar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e relacioná-las à intencionalidade pedagógica presente nas atividades propostas na Educação Infantil com crianças pequenas.

O aporte teórico tem referência em autores como Leontiev (1978), Galvão (1995), Mello (2004, 2005, 2006, 2007, 2010), Mukhina (1995), Pino (2005), Vigotski (1991, 1995, 1996, 2001). Também utilizamos da abordagem de Henri Wallon que baseou seus estudos numa perspectiva dialética, tratou de temas como emoção, movimento, formação da personalidade, linguagem, pensamento e assim forneceu um valioso material para a adequação da prática ao desenvolvimento da criança (GALVÃO, 1995).

De maneira didática realizamos esta exposição: primeiramente, a apresentação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, destaque para as teses defendidas e o delineamento de algumas concepções pertinentes ao presente estudo como criança e mediação. Esta explicação nos leva a entender a importância do caráter mediado no desenvolvimento psíquico infantil para a apropriação das capacidades psíquicas superiores pela criança. Na segunda parte, a discussão dos momentos adequados e imprescindíveis na Educação Infantil à ampliação funções psicológicas superiores. No terceiro momento, a correlação entre os estudos vigotskianos apontando o trabalho colaborativo: professor e criança; criança e criança, e o processo de constituição e desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores pela criança a partir da apropriação da cultura.

1. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

A Teoria Histórico-Cultural tornou-se conhecida no Brasil nos anos de 1980 através dos escritos do próprio L. S. Vigotski³, e colaboradores A. N. Leontiev e A. R. Luria.

³ Optamos, neste trabalho, pela forma aportuguesada do nome: Vigotski. Entretanto, sabemos das diversas obras do autor soviético e naquelas que têm seus pressupostos como objeto, a grafia de seu nome aparece de maneira diferenciada: Vigotskii, Vigotski, Vygotiski.

Nesse sentido, desenvolvemos o presente estudo sob esta perspectiva por entender que é “[...] a primeira elaboração teórica que vai compreender o processo de desenvolvimento humano - cultural, psíquico - como essencialmente um processo de educação” (MELLO, 2007, p. 11-12). Além disso, nos permite compreender a complexidade do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões no processo de apropriação das capacidades essencialmente humanas pela criança.

Deste modo, a Teoria Histórico-Cultural consolidou-se como a ciência psicológica e pedagógica que compreende o processo de constituição da natureza humana relacionada às condições materiais de vida e de educação como condicionantes ao lugar ocupado pelo sujeito nas relações sociais.

Muda a concepção que tínhamos do processo de educação - que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar de instrução-; muda a concepção de desenvolvimento - que, de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura-; muda a compreensão do papel do educador nesse processo - de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo (MELLO, 2006, p. 199).

Essa perspectiva é uma apropriação teórica da psicologia soviética desenvolvida nas primeiras décadas do século XX, os representantes concebem “o homem ‘como’ um ser de natureza social [...], ‘é’ a consciência humana que faz cada pessoa um ser único e irrepetível” (MELLO, 2004, p. 135).

De acordo com Vigotski (2001), as habilidades, aptidões e capacidades humanas são elaboradas e apropriadas pelos indivíduos de acordo com as exigências de cada momento histórico e transmitidas as futuras gerações por meio da cultura.

Para compreensão das condições de vida e educação que propiciam o aprendizado das crianças destacamos a ação intencional do adulto, por excelência, levar em conta a relação entre o desenvolvimento real já atingido pelo aluno e o nível de seu desenvolvimento próximo. Tal entendimento remete a uma concepção do processo de aprendizagem como resultante de uma ação colaborativa entre aquele que aprende e o educador ou mediador mais experiente. Portanto, a aprendizagem consiste num processo de reprodução e, ao mesmo tempo, apropriação dos usos culturais e humanos que a criança aprende com o Outro (MELLO, 2004).

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural explicitam que as funções elementares por si só não originam as funções superiores. As capacidades especificamente humanas são resultados de uma apropriação social e histórica, nisso reside uma das teses defendidas pela Teoria: a produção da história humana permite aos

homens a reprodução da cultura em fenômenos materiais e não-materiais (LEONTIEV, 1978). Elas emergem das práticas sociais de apropriação da cultura que o indivíduo realiza no próprio processo de humanização da espécie humana.

Nos estudos vigotskianos destacam-se os períodos sensitivos: no qual cada etapa do desenvolvimento psíquico infantil tem determinado “[...] tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (LEONTIEV, 1978, p. 310), a qual optamos por mencionar como atividade-guia. Assim, cada idade merece um tipo de ensino adequado, já que este influencia positivamente e com mais força nas capacidades em formação, no qual o sentido é derivado da interrelação entre o motivo e o objetivo.

Nos primeiros meses, a atividade principal do bebê é a comunicação emocional com as pessoas que a rodeiam. Aos três anos, o interesse da criança centra-se na imitação das ações adultas que envolvem os objetos culturais da humanidade. Até os seis anos, a atividade principal são os jogos protagonizados.

Mello (2004) evidencia a capacidade humana de criar e desenvolver outras habilidades, outras funções psíquicas superiores, além de interagir com os adultos mediados pela experiência do Outro e dos objetos culturais. Significa que as situações que garantem mais aprendizado são aquelas que asseguram a participação da criança

Por isso, a mediação do Outro é imprescindível aos processos de constituição e desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, entretanto também é necessário observar “a mediação necessária do Outro não impede que seja ela o sujeito do processo de internalização das funções culturais, as quais já fazem parte da história social dos homens” (PINO, 2005, p. 154). Em síntese, é uma teoria da educação que constitui o homem a partir do desenvolvimento psíquico, biológico, cultural e social.

A concepção de criança condiciona o desenvolvimento das crianças que educamos, uma vez que condiciona a atividade que lhe propomos. Na perspectiva histórico-cultural, quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar (MELLO, 2006, p. 200).

Nos primeiros meses de vida o recém nascido tem o contato com o mundo social, cultural e físico mediatizado pelo Outro. Ou seja, os contatos da criança passam primeiramente pela família. A mediação pode acontecer através de um meio material como um instrumento, ou conceitos verbais. Assim, o ser humano só desenvolve autonomia na realização de qualquer atividade

em sua forma exterior quando a atividade transformou-se de um processo interno para um processo apropriado na exteriorização dos comportamentos. Porque o conhecimento primeiramente é intersíquico, ou seja, entre as pessoas, para depois transformar-se no plano intrapsíquico, que é interno.

Para Vigotski (1996, p. 283), "a vida psíquica do recém nascido possui todos os traços típicos das novas formações nas idades críticas", no entanto, estas são provisórias ou ainda, não amadurecem em seu todo, se alterando ou desaparecendo nos momentos ulteriores do psiquismo. O autor acredita que a nova formação básica e central de cada momento no psiquismo infantil é o critério para delimitar qualquer idade na situação social da personalidade da criança.

O caráter social atribuído à nova formação no primeiro momento do psiquismo do bebê se deve às suas necessidades básicas, que são atendidas por aqueles que o cuidam. Neste sentido, podemos identificar que a vida do bebê com o outro, é mediada pelo social, desde o seu início. Destacamos, nas palavras de Vigotski, esta afirmação:

Essa dependência confere um caráter absolutamente peculiar na relação da criança com a realidade (e consigo mesmo): são relações que se realizam por mediação de outros, se refratam sempre através do prisma das relações com outra pessoa. Portanto, a relação da criança com a realidade circundante é social, desde o princípio. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa (VIGOTSKI, 1996, p. 285).

Pensando em abrir a reflexão para as necessidades educativas que carregam dada intencionalidade para o desenvolvimento máximo das habilidades especificamente humanas na criança no espaço da escola infantil, gostaríamos de levar ao leitor alguns apontamentos que consideramos significativos em cada momento – anteriormente descritos – do desenvolvimento psíquico.

Segue-se a partir daqui alguns indicativos para uma proposta educativa intencional que conceba a criança numa perspectiva histórica e cultural. Isso significa dizer – mais uma vez – uma concepção de criança que compreenda o desenvolvimento psíquico como um processo guiado pelas condições concretas de vida e educação, compreendendo a mediação educativa por meio da figura do educador entre o entorno da criança - os objetos do conhecimento cultural - e ela propriamente dita, considerando sua condição social como um lugar politicamente determinado pela história. Esse lugar, portanto cria uma interface entre suas máximas

possibilidades - da criança - e suas reais condições, as quais devem ser compreendidas levando à criança ao nível de sua máxima consciência, permitindo-lhe que desde muito cedo ela se posiciona como sujeito de sua atividade no mundo.

Essa intencionalidade deve garantir a gênese e o desenvolvimento da identidade, da inteligência e da personalidade das crianças.

2. MOMENTOS NECESSÁRIOS À CONSTITUIÇÃO HUMANA DA CRIANÇA

Reafirmamos a importância e a necessidade do professor direcionar-se pela intencionalidade na aplicação de procedimentos adequados com base nas especificidades da criança para o pleno desenvolvimento da mesma.

O papel essencial do adulto está em criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer as atividades das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ativo o mundo de que a criança precisa se apropriar (MELLO, 2006, p. 199-200).

De acordo com Mello, as experiências sociais e coletivas subsidiam a constituição da natureza humana. O adulto é a fonte direta da criação de necessidade pelo mundo infantil: “[...] ao trazer as coisas para a criança ver, pegar, ouvir, o cria nela essas necessidades – mães da necessidade de conhecer o mundo que a rodeia” (MELLO, 2006, p. 199). O professor é o responsável pela orientação da atividade, que somente se concretiza pela apropriação de significado da criança, nisso reside a participação da criança nos processos de organização e planejamento da atividade que será realizada, “[...] seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento -, seja através da escuta competente do profissional que educa e cuida dela” (MELLO, 2006, p. 194).

A função social da educação intencional/cultural é transmitir a experiência humana de uma geração à outra. A aprendizagem está relacionada às regularidades do desenvolvimento psíquico – compreendido de forma dialética- que é conquistada por um processo educacional, como apontamos que pode ser intencional ou não. Uma educação não intencional, ao contrário do que dissemos acima, sobre a educação intencional, não prevê uma organização sistemática da aprendizagem, podemos citar o exemplo da televisão. A televisão

como meio de comunicação quando utilizada pelo educador como um simples passatempo pode provocar a internalização de conteúdos, sentimentos e idéias pela criança, muitas vezes não adequados às necessidades da criança em formação.

A última etapa neste processo de desenvolvimento psíquico é o desenvolvimento da atividade criadora, como demonstrado pelo enfoque histórico-cultural, na qual a principal função desta atividade é alcançar uma plena integração da criança (ou do ser humano) com seu entorno. Vigotski (1991; 1996) define a atividade criadora como toda realização humana que cria de algo novo. Isto nos confere a observar que as novas formações constituídas no decurso do desenvolvimento cultural psíquico da criança se relacionam intimamente a criação, a esta atividade criadora que não ocorre espontaneamente, mas que só são desenvolvidas por um processo intencional educativo.

A educação tem um caráter essencialmente humanizador porque o professor

[...] propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança, interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas que cada criança se aproprie das máximas qualidades humanas dadas naquele momento da história (MELLO, 2006, p. 197).

Coadunando com as propostas empenhadas por Vigotski, destaca-se uma concepção de educando que preconiza a criança como um sujeito ativo que permanentemente analisa e revisa as ideias que provêm do mundo externo, na qual está explícita a ideia de que o ser humano tem a capacidade de combinar e de criar algo novo durante todo seu ciclo vital. A aprendizagem é concebida como um processo dialético que não centraliza a aquisição do conhecimento nem no sujeito nem no objeto, mas sim, na relação entre ambos.

Orientado por esta concepção de criança, a educação como um processo intencional pressupõe que a aprendizagem humana mobiliza a criação de suas próprias representações acerca de novas informações que recebem. O processo de apropriação do conhecimento mais do que apenas construído pela criança, é co-construído entre a criança e meio histórico-cultural em que está envolvido, e por isso toda a aprendizagem sempre envolve mais de um ser humano, é sempre coletivo.

Para uma efetiva educação que intencione a apropriação de conhecimentos culturais e científicos, a ação educativa deve considerar e reconhecer a importância das diferenças individuais e compreender cada criança em suas dificuldades e necessidades individuais. É importante avaliar também as habilidades de trocas sociais na resolução de problemas, e não somente àquelas que ocorrem no nível individual e espontâneo, mas planejar e organizar

uma diversidade de experiências sociais e culturais nas quais se propõe envolver a criança na ação educativa. Segundo Lima (2001) compreender como se dá o desenvolvimento infantil, e qual o papel essencial (e mediador) como educador, possibilita-lhe novas formas pedagógicas de agir (sistemizadas, organizadas e intencionais).

Uma concepção de criança que se pautar na intencionalidade educativa deve pressupor um ambiente educativo organizado para o acolhimento da criança em suas diversas necessidades. Pensar um ambiente organizado significa prepará-lo para receber a criança e prover recursos para o desenvolvimento e a criação da atividade em cada momento do desenvolvimento psíquico.

3. AS MÁXIMAS POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DAS CAPACIDADES PSÍQUICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste estudo também elencamos as contribuições da teoria de Wallon que serve “como instrumento para a reflexão pedagógica, suscita uma prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos os seus níveis” (GALVÃO, 1995, p. 97).

Assim, a criança, ao longo da idade pré-escolar, com a ajuda do desenho e do faz-de-conta, vai tornando mais elaborado o modo como utiliza as diversas formas de representação [...]. Por isso, o tempo dedicado ao desenho e ao faz-de-conta, na escola da infância, precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial do professor. Ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana (MELLO, 2005, p. 28).

Para Dantas, citada por Galvão (1995, p. 98), “a ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos”.

Na perspectiva de Henri Wallon é extremamente importante a participação da criança em grupos diversificados, pois “cada etapa do desenvolvimento define um tipo de relação particular da criança com seu ambiente, o que implica dizer que a cada idade é diferente o meio da criança” (GALVÃO, 1995, p. 101).

Como já disse Galvão (1995), ainda hoje se vive numa luta permanente e constante pela atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; por isso, demanda uma reflexão política sobre o papel do ensino da pré-escola na sociedade.

A intencionalidade pedagógica na Educação Infantil deve acompanhar a autoconstrução do indivíduo, que “implica oferecer

oportunidades de aquisição e expressão, nas quais se alterne a predominância das dimensões objetiva e subjetiva [...] se reflete na integração entre arte e ciência” (GALVÃO, 1995, p. 100). É preciso, portanto, planejamento e organização da estrutura escolar atrelados à reflexão pedagógica.

Nos momentos do desenvolvimento psíquico durante a infância acontecem novas formações decorrentes da atividade-guia que se estabelece em cada momento deste desenvolvimento possibilitando à criança a organização e reorganização das funções psíquicas superiores responsáveis pela formação da personalidade em sua totalidade. Tal organização e reorganização dos processos psíquicos não acontecem espontaneamente, nem tampouco são propriedades internas do psiquismo. Estas só se desenvolvem mediante os processos de vida e educação, mediados pela relação dada por seu entorno social.

Para tanto, uma educação que preconize o desenvolvimento máximo das habilidades especificamente humanas, deve ter um caráter intencional na perspectiva de formar, desenvolver e criar as forças motrizes capazes de levar a criança ao desenvolvimento da consciência, do pensamento reflexivo-crítico de maneira a conceber uma organização psíquica tal, que propicie ao sujeito o encontro com a realidade, na qual ele seja capaz de atuar, posicionando-se ativamente.

Neste sentido, pensamos que desde o primeiro momento em que recebemos a criança pequeninha na creche e na pré-escola, o mundo que se lhe apresenta à ela necessita ser um mundo organizado para a mobilização de motivos e interesses que criem nela a necessidade de conhecer cada vez mais. Conhecer com vistas a aprender e se apropriar de valores, de linguagens, de conhecimentos, com os quais ela irá constituir relações de novos saberes que permitam-na atribuir sentido e significado à realidade da qual faz parte. Esta não é uma condição que se presume de maneira não intencional. Ao contrário, para alcançarmos o desenvolvimento da consciência, a escola infantil precisa preparar-se. Neste sentido, conhecer cada momento do desenvolvimento da criança, suas características e necessidades se torna uma tarefa do espaço da escola infantil e do educador como o mediadores entre o mundo da cultura e a criança. Neste sentido encontramos que na perspectiva de Reggio Emília “os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros em torno de algo [...] os relacionamentos precisam conter interesse envolvimento mútuo”, interação entre criança e adulto (EDWARDS, 1999, p. 46). Há algo de novo a ser criado e isso deve partir do cujo da interação entre todos que fazem parte da comunidade educativa (crianças, pais/comunidade social e educadores). No conjunto destas interações surge a intencionalidade educativa que se encaminha para promover projetos educativos que atendam as especificidades e singularidades de que as crianças necessitam para que seu desenvolvimento atinja

o máximo de suas potencialidades.

Segundo os autores, tais relacionamentos permitem à criança o engajamento em um trabalho excitante, provocando seus motivos e interesses. Tal engajamento favorece a tomada de decisões por parte de todos envolvidos no projeto educativo sobre o que representar, como conquistar esforços e resolver conflitos. O educador envolvido numa proposta coletiva, onde junto às crianças se encontram interados num mesmo objetivo, também sabe educar sua escuta para as necessidades colocadas pelas crianças, afinal o projeto educativo é de todos!

O direito à infância e a promoção de atividades que contemplem as culturas infantis (modos de ser da criança) tem sido pesquisa por autores como (FARIA, 1999) os quais apontam que a creche como um ambiente organizado para receber a criança, pode ser um espaço de diversidade onde convivam sujeitos de origens étnicas diferenciadas, adultos e crianças de várias idades "como um campo de produção do conhecimento sobre a infância" (PRADO, 2002, p. 99).

A organização sistemática do espaço da escola da infância deve prever a escuta, como apontado acima, bem como a educação de um olhar atento e observador daquilo que a criança mostra enquanto se interage com os outros membros da comunidade educativa. Escuta e olhar, estes, que permitam ao educador compreender as diversas formas de interagir e brincar entre as crianças, suas preferências, hábitos, costumes, gostos e singularidades. Educar o olhar significa estar aberto para compreender que o que vemos está carregado de significações individuais e coletivas, atribuindo assim, sentido àquilo que as crianças mostram e realizam no seu fazer e pensar.

As crianças ao serem motivadas para as expressões de suas várias linguagens – como diz Malaguzzi, suas cem linguagens – passam a se sentirem sujeitos de direitos (EDWARDS, 1999). Podemos indicar que o enfoque Histórico-cultural está em consonância com as propostas que consideram a criança este sujeito de direitos, pois, ao conceber a criança como sujeito histórico, social e cultural, levamos a pensar que tal concepção outorga à criança as possibilidades máximas para o seu desenvolvimento e sua emancipação humana⁴. Pensar a emancipação humana numa perspectiva possível é pensar desde a educação infantil uma proposta que respeite a criança como sujeito de capaz de apreender o mundo e transformá-lo de acordo com as necessidades prementes da sociedade capitalista que lhe reduz os direitos. Essa escola infantil deve estar empenhada em criar experiências ricas e diversificadas - tendo o educador como mediador – no mundo da história e da cultura, socialmente criada, mediando o encontro entre o coletivo de crianças e crianças, crianças e adultos promovendo a interação social e intelectual, respeitando suas diferenças, porque eles são e podem ser diferentes.

4. A EDUCAÇÃO INTENCIONAL DAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Na idade pré-escolar (entre 4 e 7 anos aproximadamente), a atividade principal da criança se caracteriza pelo jogo de papéis ou faz de conta, a modelagem, a construção e o desenho, além do aparecimento do interesse pelo jogo com regras que orienta agora sua conduta e a dirige para a formação de sua autonomia. O respeito à regra e a possibilidade de brincar coletivamente se abrem para a criança trazendo-lhe a uma nova situação social.

Em todas as idades, mas a partir de agora os diálogos e as combinações entre o educador e a criança passam a ter um sentido singular. Elas respeitam as combinações, se participam ativamente da construção destas. E isto, só é conquistado com a posição mediadora do educador que encaminha as discussões sobre tudo o que acontece e irá acontecer no cotidiano da escola infantil.

A escolha dos temas a serem trabalhados, a elaboração das atividades em si, a realização de situações que envolvam um projeto, são decisões que se fortalecem quando dialogadas e definidas no coletivo entre crianças e adultos. Vale lembrar, o papel dos pais e da comunidade social – do bairro – que devem ser partícipes destas resoluções conjuntas. Um projeto educativo só faz sentido se corresponde às necessidades da comunidade como um todo.

Segundo Mukhina (1995, p. 193), “os contatos e as atividades conjuntas das crianças permitem que se exercitem nas condutas corretas, algo totalmente necessário para que a criança não só conheça as normas, [...] mas, saiba colocá-las em prática”.

⁴ Vale dizer que o conceito de emancipação humana tem sido discutido por vários estudiosos e pesquisadores na perspectiva marxiana, cabe-nos aqui uma referência do pesquisador Tonet (2005, p. 241-242) sobre o tema. “O aprofundamento da investigação nos permitiu concluir [...] que a emancipação humana, entendida como um momento histórico para além do capital, é que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre. [...] a análise do trabalho [...] nos permitiu constatar que o que o caracteriza é o fato de que é uma forma de atividade na qual os indivíduos põem suas forças em comum e elas permanecem diretamente comuns do início ao fim do processo. É esta sua natureza que lhe permite ser a matriz da forma mais aperfeiçoada possível da liberdade humana. o domínio consciente e necessariamente coletivo do processo social torna-se, então, possível porque as forças sociais jamais escapam ao controle dos próprios homens. Se tornar-se homem significa tornar-se cada vez mais criativo, mais social, mais livre, mais consciente e mais universal, então é nesta forma de sociabilidade que esta essência humana poderá criar-se da forma mais plena. O destino dos homens estará efetivamente em suas próprias mãos. É por isso que a emancipação humana pode e deve ser posta como o fim mais alto da humanidade.

O jogo, portanto, tem uma importância elementar na vida do pré-escolar. Ao assumir o papel do adulto a criança reproduz sua atividade e suas relações, assimilando as regras e os motivos que determinam a conduta do adulto, isto quer dizer que ele ao imitar o adulto, não só reproduz suas ações, mas se esforça por ser como o adulto, se comportando de uma maneira mais avançada do que a sua idade. Essa atitude contribui para a formação da conduta da criança e sua passagem para uma nova situação social; é por essa via, na representação de papéis socialmente organizados que a criança pode apropriar-se de comportamentos mais elaborados, por isso, seu psiquismo se reorganiza provocando uma nova formação, a qual o possibilita a cooperar e respeitar os interesses de outros companheiros, num interesse que passa do individual para o coletivo.

Segundo Mukhina (1995), nas relações reais que surgem no jogo de papéis, nas discussões sobre o conteúdo do jogo está o caminho para a resolução de conflitos, no entanto, isso não se faz unicamente com a participação entre crianças, a função do educador como mediador destas relações e situações são determinantes para a apropriação/objetivação da criança na sua relação com o mundo real.

Se compreendermos a infância como um momento que se constitui com base nos processos de vida e educação da criança, o papel do educador como mediador é elemento essencial nessa constituição. Neste sentido, a concepção de infância que se desprende do Enfoque Histórico-Cultural permite-nos ter o mediador como protagonista junto com a criança que também protagoniza sua atividade no mundo. A função deste educador/mediador é organizar os espaços ou o ambiente da educação infantil como um palco da representação de muitas linguagens.

O pré-escolar tem agora, um conjunto de possibilidades – se previamente motivado nos momentos anteriores de seu desenvolvimento psíquico – para atuar como sujeito social, já que agora é mais consciente de si mesmo e de seu lugar no mundo, consegue expor seus motivos, sentimentos e idéias de maneira concreta por meio de seu pensamento que agora se verbaliza. Ao poder aceitar e respeitar o outro, necessita também, ser aceito pelo outro, sobretudo o adulto. Os jogos que contribuem para essa internalização de sentimentos de aceitabilidade são protagonizados pelas crianças, que agora preferem imitar o adulto, ao invés de animais ou outras crianças.

Para tanto, ao encaminhar um ambiente que possibilitem-lhes a dramatização de personagens, a narração e representação de histórias criadas por eles ou lidas pelo educador, favorecemos a organização dessa nova situação social para a qual se encaminha – a autoconsciência de si e do mundo circundante, e a auto-avaliação. O baú de fantasias, o cenário para o teatro, os livros de histórias, além do desenho, da modelagem e da construção são materiais

e recursos ricos para a expressão máxima do psiquismo neste momento do desenvolvimento.

A autoavaliação e o desenvolvimento da autoconsciência, características desse momento, só são de fato conquistadas pela mediação intencional do educador que está atento às manifestações pessoais e coletivas da criança. Essa mediação intencional forjada pela observação atenta desse educador cria situações que envolvem além das representações, o registro seja pelo desenho, pela modelagem e pela construção das aprendizagens vividas nas representações lúdicas do jogo de papéis. Estas atividades são as premissas para a linguagem escrita que se constituirá no próximo momento do desenvolvimento.

Na escola infantil que aprendemos a conhecer, a criança muito cedo é levada a 'grafar' letras e palavras, de forma precocemente encaminhada. Entretanto, na escola da infância é possível mobilizar os motivos necessários à formação da escrita e da leitura que virá com significado e sentido por meio de atividades adequadas. E essas, com certeza, não são o ensino das letras e palavras como já apontava Vigotski (1995). Ao discutir a aquisição da escrita na educação das crianças na idade pré-escolar, Mello (2005, p. 35) nos fala que a atividade do faz-de-conta nesse momento permite a experimentação de muitas outras atividades que:

[...] descortinam o mundo dos objetos da natureza e da cultura para a criança, por favorecer o exercício do pensamento infantil através de suposições e conjecturas – que, se confirmadas, permitem a criação de teorias temporárias ou não e, se rechaçadas, apontam para outras hipóteses – e, finalmente, por favorecer as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, uma vez que, ao se colocar no papel do outro, assume um comportamento compatível com o personagem representado, em geral de mais idade que ela e com atitudes mais complexas e intencionalmente controladas. [...] Tais atitudes e capacidades formam as bases necessárias para a apropriação da escrita.

Essas argumentações da autora nos levam a pensar a apropriação da escrita e da leitura como um processo que vai se 'desenrolando' à mediada que a exploração da atividade da criança em cada momento de seu desenvolvimento vai sendo respeitada e motivada, outorgando à criança os direitos a que lhe são negados quando precocemente lhe colocamos a repetir a grafia de letras e palavras que não contribuem para exercer a função social que o ato de ler e escrever contém, que é o exercício de leitor e escritor, de intérprete do mundo letrado.

Portanto, dimensionar a construção e a possibilidade da criança de viver as mais diversas linguagens, promovendo a

escolha de vivências que permitam desde ir ao banheiro quando sente vontade – à revelia das condutas ritualísticas encontradas nas creches -, a escolha dos alimentos e o ato de servir-se, a expressão corporal – como escolher com quem e onde quer sentar-se -, além de comunicar verbalmente seus pensamentos, idéias e vontades, brincar livremente, entre outras atividades de cunho autônomo são expressões da cultura infantil que podem ser motivadas pelo educador como um movimento – agora dele – intencional, que mobiliza na criança a atitude de independe-se e contribui para a formação da auto-estima positiva, conduta essa geradora dos valores especificamente humanos.

Como apontado aqui esse caráter não é espontâneo, ele se forma na intensa relação que se organiza nos espaços onde a educação intencional forja a criação de valores humanos e da autoconsciência. O desenvolvimento da atenção, da memória e da imaginação no pré-escolar se organiza quando preparamos novos tipos de atividade lhe propondo novas tarefas como a “de concentrar-se em algo, lembrar e reproduzir algo, elaborar a idéia de um jogo, de um desenho [...], utilizando os métodos aprendidos do adulto”, os quais permitem à criança, que essas habilidades adquiram um caráter voluntário e premeditado (MUKHINA, 1995, p. 284).

Portanto, para formar essas premissas da inteligência, a criança pré-escolar necessita estar em contato com a produção de atividades que materializem suas idéias. A imaginação, o uso da atenção e da memória por meio da construção material de suas idéias possibilita a criança concretizar o que pensou. De forma então premeditada e planejada ela concretiza seu pensamento. Essa atitude planejada – que é tipicamente humana – é agora uma possibilidade importante no momento pré-escolar, onde a criança passa a assimilar a realidade, tendo uma atuação sobre a realidade.

As atividades produtivas no momento pré-escolar, que são as atividades plásticas e a atividade construtiva compõem as tantas atividades de recortes, colagens, modelagens, desenho e a construção de materiais como maquetes, objetos e brinquedos a partir de sucatas e outros recursos, outorgam-lhe a materialidade necessária à criança na concretização de seu projeto orientado agora pela possibilidade de planejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos estudos desta pesquisa já realizada percebemos a importância das atividades dirigidas quando o foco é o desenvolvimento da independência da criança, a identidade e as experiências sociais humanas. As principais formas de expressão utilizadas na Educação Infantil são a fala, o desenho, a pintura, a dança, o faz-de-conta, entre outros.

É nesse sentido que a Organização do Trabalho pedagógico

na Educação Infantil contribui no processo de desenvolvimento psíquico do sujeito, ao mesmo tempo, as relações que neste espaço são estabelecidas modificam o modo de ver e relacionar-se com o mundo.

Na Educação Infantil as múltiplas linguagens estão interligadas às experiências significativas, desde o conhecimento do espaço que a criança vive (arredores da escola, bairro, cidade); aproximação de pessoas que não estão circunscrita apenas ao círculo familiar e escolar; contação de histórias, poesias; observação e experimentação de situações que alargam as capacidades já em desenvolvimento. E principalmente o registro de tais situações por meio desenho, colagem, modelagem, jogo protagonizado, pintura, dança, teatros de fantoches, brincadeiras, montagens e construções com retalhos de madeira e caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila.

A intencionalidade do professor na Educação Infantil requer a intensa participação da criança na construção e resolução das atividades, desde a organização dos combinados da turma para a otimização do tempo e espaço infantil. A autora enfatiza a atividade livre que possibilita à criança escolher suas preferências, relatar a experiência para o coletivo de alguma situação vivenciada.

–O trabalho pedagógico envolvendo múltiplas linguagens na educação Infantil não atrapalha a organização da rotina com crianças, ao contrário, essas atividades fortalecem o caráter didático do processo de humanização e apropriação da cultura pelas crianças pequenas (MELLO, 2005). Esses momentos são necessários e extremamente fundamentais ao desenvolvimento da personalidade infantil.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

LIMA, Elieuz Aparecida. **Re-conceitualizando o papel do educador:** o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Editora Moraes, 1978.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). **Infância e práticas educativas.** Maringá: Eduem, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe; MILLER, Stella (Orgs.). **Vigotski e a Escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na **Educação Infantil:** contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação:** Seis Abordagens. Campinas, SP: Avercamp Editora, 2004.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar:** um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução Claudia Belirner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PINO, Angel. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** São Paulo: Cortez, 2002.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf Acesso em: 3 jul. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento

intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. v. 4, Madrid-España: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. v. 2. Madrid-España: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. v. I. Madrid-España: Visor, 1991.