

Mônica Teixeira Vairo

A Importância da Educação Infantil na Formação do Aluno

Rio de Janeiro
2002

Mônica Teixeira Vairo

A Importância da Educação Infantil na Formação do Aluno

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

Reitor: Pietro Novellino
Decano: Maria José Mesquita Cavalleiro de Macedo Wehling
Diretor: Dayse Martins Hora
Chefe de Departamento: Mônica Cerbella Freire Mandarinó
Professora: Sueli Barbosa Thomaz

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO ALUNO

MÔNICA TEIXEIRA VAIRO

Monografia apresentada à Escola
de Educação da UNIRIO para
obtenção do grau de Bacharel
em Pedagogia

Professora Orientadora: ANTONIA BARBOSA PÍNCANO

RIO DE JANEIRO
2002

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha família, que sempre acreditou e me impulsionou a conseguir alcançar meus objetivos e aos amigos que fiz nesses quatro anos que se passaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua força e luz que nos impulsiona a achar nosso caminho e por ter ajudado a transformar em realidade o que há quatro anos parecia ser apenas um sonho. Agradeço também a professora Tunica, pela ajuda essencial nesse momento complicado de nossas vidas, pois mesmo estando sempre tão atribulada, auxiliou com todo carinho, atenção, paciência e amizade.

Muito Obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a função da educação infantil no desenvolvimento da criança, passando por breve resumo da história da educação infantil no Brasil, analisando as leis que regem a educação hoje no país. Também mostrará a evolução dos conceitos, confrontando as principais idéias pedagógicas e seus pensadores. Conceitos básicos como maturidade, prontidão e assistência também são analisados com o fim de descobrir seus verdadeiros significados.

SUMÁRIO

Introdução	p. 09
1. Versão histórica da Educação Infantil no Brasil	p. 11
2. As políticas públicas da Educação Infantil	p. 14
2.1 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação	p. 15
2.2 O Plano Nacional de Educação	p. 16
2.3 A Constituição Federal	p. 19
3. A função da Educação Infantil	
3.1 Diferentes concepções de Educação Infantil	p. 20
3.1.1 Concepção Romântica	p. 21
3.1.2 Concepção Cognitiva	p. 23
3.1.3 Concepção Crítica	p. 29
3.2 Educação Infantil X Alfabetização	p. 33
3.2.1 A Pré-Escola com função preparatória	p. 34
3.2.2 A Pré-Escola numa visão construtivista	p. 36
3.2.3 A Construção do conhecimento na tendência construtivista	p. 38
4. O papel da Educação Infantil na formação da criança como cidadão	p. 40
Conclusão	p. 44
Bibliografia	

INTRODUÇÃO

Estudar a importância da Educação Infantil na formação de crianças é tarefa nada fácil. Para isso, temos que entender sua história, como, onde, porque e quando começou. Entender sua evolução, as mudanças que ocorreram desde que foi “criada” para atender as diferentes necessidades. Faz-se necessário também estudar as leis que vigoram e que estabelecem as metas que devem ser “obedecidas”, além dos objetivos a serem alcançados para chegarmos em algo que ainda não existe e que nos parece utópico. Pensar em uma escola com instalações e mobiliários próprios para as crianças pequenas, professores com nível superior, ofertas de vagas para 80% das crianças com idade de 4 a 6 anos e material pedagógico adequado as faixas etárias ainda parece muito longe do real.

Também faz parte do nosso estudo tentar entender a função da Educação Infantil, através das diferentes concepções educacionais que existiram e ainda existem, tentando desmistificar os embates entre família e instituição, educação e assistência, puerilcultura e higiene, jogos, brincadeiras e desenvolvimento, cognição e recreação.

Além disso, tentaremos mostrar que mais do que treinar habilidades ou preparar o aluno para o ensino fundamental, a educação infantil busca formar cidadãos no sentido mais amplo da palavra, que seriam indivíduos que pensam e refletem sobre suas próprias decisões, capazes de distinguir entre o certo e o errado, de conhecer o mundo que está em sua volta e de ser cidadão atuante.

Para isso, faz-se necessário conhecer as diversas teorias existentes ainda hoje, tentando buscar aquela que é considerada a melhor ou a que se “encaixa” nos objetivos que devem ser alcançados. As escolas tem liberdade de escolher os métodos que serão utilizados, porém devem buscar formar integralmente o cidadão.

Também cabe a esse trabalho desmistificar a idéia de prontidão e maturidade, como se essas fossem algo imprescindível, assim como a questão da preparação para a primeira série do Ensino Fundamental. Mostraremos que a pré-escola não deve ter a função de treinar habilidades motoras que serão necessárias no futuro, quando estiverem aprendendo a escrever. Importante salientar que a criança está em constante processo de aprendizagem, e

que desde cedo ela já faz a sua própria leitura de mundo, através dos seus desenhos e de sua escrita que muitas vezes é considerada sem significado pelos alunos.

Assim como estudaremos os métodos e teorias educacionais, investigaremos também a formação do professor, o papel que exerceu no passado e que exerce ainda hoje e as leis que estabelecem a formação mínima que esse profissional deve ter para lidar com crianças de zero a seis anos.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo romper com pré-conceitos, investigar a função primordial da Educação Infantil e demonstrar a sua importância na formação dos futuros cidadãos.

1) A VERSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Para falar de educação infantil, é necessário voltar ao seu passado. Como começou, onde quando e por quê são algumas das questões básicas. Saber quais eram os seus objetivos de início e quais mudanças foram feitas até os dias de hoje também faz parte do nosso estudo.

A pré-escola surge no mundo no século XVIII, e tinha como momento histórico a Revolução Industrial na Inglaterra. É nesse momento de mudança no sistema econômico com o aumento da produção e da urbanização que as mulheres começam a ser chamadas para trabalhar nas fábricas, uma vez que os requisitos básicos para a industrialização são a acumulação de capitais e a liberação de mão-de-obra pois, como cita Aquino (1988, p.114) **estes representam dois aspectos fundamentais do sistema capitalista: o capital e o trabalho.**

Nesse momento então, a pré-escola aparece com o objetivo de dar assistência e guarda para as crianças que não poderiam mais ficar com as mães.

Em 1840, Froebel funda o primeiro jardim-de-infância, na Alemanha. Em 1844 é criada na França a primeira creche. Mas de acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p.7) **é na década de 1870 com as descobertas no campo da microbiologia (...) que a creche encontra condições para se difundir interna e internacionalmente, chegando também no Brasil.**

No Brasil, ainda no período do Império é criada a Associação Protetora da Infância Desamparada. Já no período da República são criadas as primeiras instituições. Em 1921 podia-se contar com 15 creches e em 1924 esse número chegava a 47, espalhadas por várias capitais do país.

As propostas das instituições de educação popular eram baseadas na concepção da assistência científica que, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p.8) **previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.**

De 1920 a 1970 as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, onde ficaram divididas: aquelas que atendiam crianças de 4 a 6 anos ficaram ligadas ao sistemas de educação e as que atendiam crianças de 0 a 3 anos eram vinculadas aos órgãos de saúde e assistência, mantendo contato indireto com a área educacional.

Mas é em Teresina, capital do Piauí que nasce o primeiro jardim oficial com um dos objetivos de desenvolver o potencial artístico de crianças na faixa etária de 4 a 6 anos servindo também de primeira experiência às futuras professoras da Escola Normal Antônio Freire.

No programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, há uma aproximação entre as instituições de educação e de assistência física. Aos poucos a escola maternal passa a ser o lugar de atendimento de crianças dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim visa a faixa etária dos 5 aos 6 anos.

Em 1935 é criada uma nova instituição em São Paulo chamada parque infantil que tinha como proposta receber crianças de 3 a 6 anos e as de 7 a 12 fora do horário escolar.

Na década de 40 o parque infantil expande-se para outras cidades do Brasil. E em 1942, o Departamento Nacional da Criança (DNCR) projeta a Casa da Criança, que reuniria todos os estabelecimentos em um só. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p.9) a Casa da Criança agruparia em um único prédio **a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra.** Assim, educação e saúde estariam no mesmo prédio, o que só seria desmembrado em 1953.

Em 1952 Heloísa Marinho publica o livro "Vida e Educação no Jardim-de-Infância" correlato ao de Dewey "Vida e Educação", propondo que a expansão da educação pré-primária deveria priorizar as crianças que mais tinham necessidade.

Nessa mesma época o crescimento do número de matrículas ameaçava as turmas pré-escolares, pois se o número de matrículas excedia o número de vagas, era necessário eliminar o Jardim para dar lugar à uma turma do primário. O que não podia acontecer era deixar um aluno de sete anos analfabeto para dar lugar à outro em idade pré-escolar. Vemos que a situação das pré-escolas era de total despreparo para atender à demanda crescente de vagas na citação de Heloísa Marinho (apud Kuhlmann Jr., 2000): **as instituições pré-escolares não podem nem devem substituir o lar, (...) sendo preferível educar a criança em casa, do que enviá-la a um jardim superlotado.**

Em 1967, para aliviar o problema da falta de vagas é implementado, em igrejas, os Centros de Recreação para atender as crianças de 2 a 6 anos.

Novas mudanças ocorreram durante o governo militar, nos períodos de 1975-79 e 1980-85, quando o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, com os objetivos de solucionar os problemas da pobreza e de diminuir as taxas de reprovação na primeira série através da educação infantil (educação com visão compensatória).

ed. Rui Mun

Para resolver o problema da pobreza, o regime militar acreditava numa política barata com a construção de classes anexas nas escolas primárias, de forma que os pobres tivessem acesso ao mínimo de educação para que não morressem de fome, e nem se aventurassem na marginalidade.

No entanto, essas políticas sociais não deram certo e começaram a ser questionados pelos movimentos sindical, popular e estudantil colocando em xeque a continuidade do regime militar.

2) AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde que a educação infantil foi criada, muitas mudanças ocorreram com o decorrer do tempo. Se nas décadas de sessenta e setenta a função das instituições de educação infantil era guardar as crianças e compensar carências, hoje em dia, o cuidar continua presente, mas está intimamente ligado ao educar, e com objetivo de formar indivíduos capazes de analisar a realidade criticamente e exercer seu papel de cidadão no mundo.

Pode-se observar essas mudanças no quadro síntese sobre a história da educação infantil no Brasil:

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAR E CUIDAR

	1960/1970	1988	1996/2001
Contexto e Políticas	Aumento da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho. Movimento de mulheres. Luta das funcionárias públicas (SP) por creches.	Constituição Brasileira de 1988. Estatuto da Criança e do Adolescente.	LDB nº 9394/96 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Função das Instituições de Educação Infantil	Guarda da criança enquanto a mãe trabalha. Espaço de recreação. Função compensatória de carências.	Ampliação dos conceitos de cuidado e de guarda. Introdução das funções educativas.	Integrando as funções de educar e cuidar.
Papel do Profissional	Recreacionista / Pajem	Educador (a).	Professor (a).

2.1) A Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) estabelece como objetivo da educação infantil o amplo desenvolvimento nas áreas físico, psicológica, social e intelectual de crianças de zero a seis anos de idade.

Novas exigências foram feitas para as instituições de educação infantil quanto aos princípios éticos, políticos e estéticos que nortearão as propostas pedagógicas e particularmente quanto às orientações curriculares e elaboração de projetos pedagógicos. As escolas poderão escolher a forma como orientarão seus currículos, mas devem estar voltadas para um planejamento participativo.

O artigo 30 da seção II (da educação infantil) prevê que a educação infantil deve ser oferecida em creches para crianças até três anos de idade, e em pré-escolas para crianças dos quatro aos seis anos de idade.

Quanto à formação de professores, a nova LDB determina que os docentes devem se formar em cursos de nível superior, com graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitindo a formação em nível médio, oferecido na modalidade "normal". Kishimoto (apud Rivero, 2001) critica o curso normal superior, afirmando que: **o tempo de duração do curso, somado a pouca exigência na contratação do corpo docente, geram conseqüências de várias naturezas: preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras.**

Infelizmente vivemos em um país em que os profissionais de educação não são valorizados e ainda verificamos a triste realidade que, quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio do educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia.

Devido a expansão desordenada do setor privado, o aumento do número de matrículas, e a falta de cursos de formação dos professores para atender as crianças de zero a seis anos, foram criados, na década de setenta, os cursos de Pedagogia com habilitação em educação infantil. Com o decorrer dos anos, a formação dos professores mudou, pois na década de oitenta, a criança era concebida na perspectiva romântica, e a escola tinha como

objetivo compensar os atrasos ocasionados pela carência cultural e prepara-la para o primeiro grau. Assim, o papel do professor confundia-se com o da mãe, acreditando-se que cabia ao mesmo amar as crianças acima de tudo, além de disciplinar e moralizar. No entanto, uma parte dos estudiosos da época não concordavam com essa concepção, surgindo, então, uma segunda vertente baseada no sujeito cognitivo e na teoria piagetiana, criticando a visão naturalizada da criança e a educação compensatória. Nessa vertente, o professor tinha que promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, considerando seus interesses e os estágios de desenvolvimento. Segundo Rivero (2001, p.19) essa vertente **concebia o professor de Educação Pré-Escolar como um sujeito com uma formação profissional específica, capaz de consolidar uma Pré-Escola com função pedagógica**. Essa nova visão de pré-escola rompia assim com as concepções assistencialista e preparatória, apresentando uma escola com função pedagógica e com a sistematização dos conhecimentos.

No início dos anos noventa se fortalece a visão da criança como sujeito social e histórico, passando a ser discutida pela psicologia sócio-histórica (era dado enfoque ao desenvolvimento da criança a partir das relações sócio-culturais). Dessa forma muda também o papel do professor, que deve ter uma atuação diferenciada do professor do ensino fundamental tradicional). Agora, cabe ao professor observar, respeitar e dar voz às crianças.

Vimos então que muitas mudanças ocorreram até chegarmos na formação de professores que consideramos ser o mais desejável. A lei de diretrizes e bases da educação torna-se essencial para que colabore com o fim de alguns absurdos que aconteciam anos atrás (e que ainda são observados na atualidade) de admitir-se professores sem o mínimo de formação adequada para ministrar aulas em turmas de educação infantil. Não basta mais gostar de crianças, é preciso também estar formado com competência para que o trabalho se realize com eficácia.

2.2) O Plano Nacional de Educação

A educação de crianças de zero a seis anos no Brasil já apresenta uma história de cento e cinquenta anos. No entanto foi a partir deste século, mas precisamente a partir da década de setenta que o número de matrículas passou a ter crescimento acelerado, mobilizando desse modo a sociedade e o governo em busca de meios eficazes para a expansão

de matrículas, além da consciência social sobre a importância e a necessidade da educação infantil.

Vários motivos levaram à acelerada busca aos estabelecimentos específicos de educação infantil. Pode-se citar, primeiramente, a necessidade da família em encontrar um lugar que não só eduque, pois também deve-se levar em consideração que é na primeira infância que **um determinado estímulo ou experiência exerce maior potência sobre a inteligência do que qualquer outra época da vida.** (PNE, 2001,p.3)

A educação infantil, embora não seja obrigatória, é um direito de todas as crianças, desde o nascimento. Na faixa etária de zero a três anos as crianças serão atendidas pelas creches com a diferença de que agora deverão adotar objetivos educacionais, transformando-se em instituições de educação, diferente do que acontecia no passado, onde eram regidas sob a égide da assistência social e tinham como característica predominante o assistencialismo, levando-se em conta apenas os cuidados físicos, de saúde e alimentação.

As crianças de quatro a seis anos serão atendidas nas pré-escolas que deverão desenvolver um programa educacional, com profissionais qualificados, assim como dispor de mobiliário, brinquedos e material pedagógico adequado. Essas determinações tem como objetivo estimular o amplo desenvolvimento da criança.

Assim, a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, torna-se de extrema importância quando leva-se em conta que é nessa fase que está sendo formada a personalidade da criança, tanto no âmbito da inteligência, como no âmbito emocional e de socialização. Atitudes positivas podem marcar a pessoa ao longo de sua vida estimulando-a ser um adulto responsável, autoconfiante e solidário.

(...) a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento da sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança a partir do nascimento, na integração social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. (PNE, 2001, p.3)

O Plano Nacional de Educação converge com a LDB e a Constituição federal no que diz respeito à distribuição de competências e responsabilidades referentes à educação infantil: Municípios, Estado, União e família. Dessa maneira, educação escolar e familiar devem se complementar produzindo aprendizagens coerentes, amplas e profundas além de levar ao mútuo conhecimento dos processos de educação.

Para uma prática pedagógica condizente com a formação ampla que pretende-se desenvolver nos indivíduos é necessário superar preconceitos como a divisão entre creche X pré-escola, assistencialismo X educação, pobres X ricos.

A formação dos professores merece uma atenção especial. O profissional, além de possuir formação acadêmica, deverá estar em constante processo de atualização, renovando-se constantemente. No PNE foi estabelecido que em dez anos todos os professores devem estar graduados em curso de nível superior.

A educação infantil é um direito de todos e obrigação do Estado. A criança de zero a seis anos não é obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas o Poder Público tem o dever de atendê-la sempre que necessite.

Devido a situação econômica em que se encontra o Brasil, as crianças de família de menor renda tem prioridade na aquisição de vagas em instituições de setor público.

O Plano Nacional de Educação visa dessa forma, atender a crianças sempre que essas necessitem, acabando com a dicotomia entre creche e pré-escola, educação e assistencialismo e buscando formar um cidadão crítico, criativo e responsável. Visa também qualificar o professor que terá dez anos para obter formação em nível superior. → LDB/96)

Aqui foram colocadas as metas mais importantes a serem atingidas, com o intuito de tornar a creche e a pré-escola, em instituições educacionais com propostas pedagógicas sérias, e professores especializados que possam proporcionar a essas crianças experiências ricas e diversificadas.

2.3) A Constituição Federal

A Constituição Federal do Brasil de 1988 prevê que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família terá como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

Todos deverão ter igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como devem ter liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

O Estado terá o dever de atender à todas as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

Aos professores a Constituição prevê planos de carreira para o magistério público, com ingresso nas escolas através de concursos de provas e títulos.

Essas são apenas algumas metas da Constituição Federal (e as que mais interessam ao presente trabalho) e que buscam alcançar os objetivos vistos no artigo 214 que trata da:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do país.

3) A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1) Diferentes concepções de educação infantil

Falar das concepções e das diferentes propostas pedagógicas na área de educação infantil é tarefa nada fácil, uma vez que são vários os caminhos escolhidos por cada escola, algumas misturando tendências, outras levando em consideração apenas o aspecto pedagógico, e ainda há aquelas que acreditam que o aspecto social e político não deve ser descartado, com o objetivo de entender a realidade do indivíduo e o meio que o cerca. Dessa forma pode-se destacar três tendências predominantes na educação de crianças de zero a seis anos no Brasil:

- ✓ 1) A tendência romântica, que vê as crianças como “sementes”, que serão “regadas” e darão “frutos” no futuro;
- ✓ 2) A tendência cognitiva, onde predomina a proposta de Jean Piaget com base na construção do pensamento da criança e no desenvolvimento de sua inteligência;
- ✓ 3) A tendência crítica, que considera a pré-escola como um lugar de transformação social, onde os aspectos sociais e políticos tem extrema importância para entender o “universo” dos indivíduos.

Importante salientar que a tendência “preparação da prontidão” que tem como objetivo preparar as crianças para a primeira série, o que é muito comum nas pré-escolas, não pode ser considerada como uma tendência pedagógica, pois, como cita Kramer (1987, p.25) **baseada em treinamentos, a “preparação” visaria, assim, a “aceleração” (das crianças da classes médias) ou a “compensação de carências” (das crianças classes populares).** Essa concepção, que não leva em consideração os aspectos sociais e antropológicos e busca apenas a preparação é encontrada em muitas propostas românticas e cognitivas.

3.1.1) A Tendência Romântica

A tendência romântica surge no mundo junto com a educação pré-escolar, num contexto histórico de profundas mudanças na sociedade, marcada pelo liberalismo e com uma nova organização da estrutura familiar. Com as novas descobertas na área do desenvolvimento infantil, os princípios da escola tradicional começam a ser questionados, dando origem, no século XIX à escola nova.

A escola nova, diferencia-se da escola tradicional pois o centro dos seus interesses era o aluno, e não a aquisição de conteúdos. Pregava também a defesa ao desenvolvimento natural, o caráter lúdico das atividades infantis, dando prioridade ao processo de aprendizagem.

Dessa tendência surgiram as concessões de Froebel (fundador da pré-escola, em 1840, na Alemanha), Decroly e Montessori, que entendiam a pré-escola como um jardim, onde as crianças são as flores ou sementes e a professora a jardineira.

Froebel (1782 – 1852) tinha como proposta um **currículo por atividades** onde o caráter lúdico era primordial na aprendizagem do aluno, defendendo a ideia de evolução natural da criança através de atividades espontâneas e construtivas. Fazia parte de seu currículo atividades como desenho, recorte, colagem, dobraduras, brincadeira cantadas, horticultura e artes plásticas. Kramer (1987, p. 26) critica na concepção de Froebel a **desconsideração dos aspectos sociais, a concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento e, ainda, a visão linear do processo educacional.**

Decroly (1871 – 1932) acreditava que a necessidade era a base de tudo, pois é na necessidade que é gerado o interesse que impulsiona à busca de conhecimento. E essas necessidades do homem são, segundo Decroly: a alimentação, a defesa contra intempéries, a luta contra perigos e inimigos, o trabalho em sociedade, descanso e diversão (apud, Kramer, 1987, p. 26). Sendo assim, sua proposta pedagógica derivava desses pressupostos, organizando a escola em **centros de interesse**, onde a criança passaria, segundo Kramer (1987, p. 27) por três etapas: **a da observação, (origem do estudo das crianças naturais), o da associação no tempo e no espaço (da qual derivam a história e a geografia) e a**

expressão (em que se trabalha o grafismo e a linguagem). Dessa maneira, Decroly continua levando em consideração apenas a aquisição de conteúdo e de conhecimentos predeterminados. Deve-se ressaltar também que as necessidades que Decroly aponta como básicas são as dos adultos e não as das crianças, o que faz com que seu trabalho perca pontos quanto ao nível de interesses dos alunos.

Já Montessori (1870 – 1952) acreditava que todas as atividades que eram realizadas pelas crianças deveriam ser consideradas trabalho. Sua concepção sofre influências da psicologia experimental e da filosofia oriental, baseando-se nos princípios filosóficos do ritmo próprio, da construção da personalidade através do trabalho, da liberdade, da ordem, do respeito e da normalização. Através desses princípios, Montessori acreditava que conseguiria obter respeito, disciplina, promover a aprendizagem com utilização de materiais específicos e isolando, assim, dificuldades. Esses materiais tinham como objetivo criar ambientes apropriados ao desenvolvimento da criança. Os móveis e os objetos deveriam atrair a atenção e provocar exercícios espontâneos, além de desenvolver, como cita Rosa (1980,p.309) **sua atividade sensorial na distinção das cores, da forma, da qualidade tátil e térmica dos ruídos e dos sons** e a mesma autora completa afirmando que (1980 ,p.309): **outros objetos preparam a mobilidade da mão do menino de um modo tão fino e complexo, que chega a desenhar e escrever sem nenhum esforço.** Difere-se de Froebel e Decroly pois fragmenta o conhecimento, com atividades baseadas em cada material didático específico para sua finalidade. Segundo Kramer (1987, p. 28) **tais materiais são descontextualizados e criados artificialmente, ao invés de se usar objetos e situações reais, e oferecem, ainda, o risco de mecanização da atividade infantil.**

As três concepções citadas acima são consideradas românticas pois são descontextualizadas da realidade, além de não levarem em consideração os aspectos sociais e culturais como se os indivíduos fossem todos iguais e hegemônicos. Dessa forma, a pré-escola não busca a transformação, mas sim manter a equalização social. Na opinião de Saviani (1997, p. 22):

A Escola Nova ao enfatizar a qualidade do ensino, deslocou o eixo da preocupação do âmbito político, relativo à sociedade em seu conjunto, para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma

dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

3.1.2) A Tendência Cognitiva

A tendência cognitiva tem como fonte inspiradora o trabalho de Jean Piaget. Com sua proposta interacionista, Piaget acreditava que é na interação do sujeito com o meio que o indivíduo se desenvolve. Essa interação acontece quando há a organização interna e a adaptação ao meio, desenvolvendo, dessa maneira, a inteligência. Para o autor, a inteligência é uma adaptação e, a medida que o sujeito interage com o meio, as estruturas mentais vão se modificando. Pode-se dizer então, que a evolução da inteligência é fruto da interação do sujeito com o seu meio, interação na qual, por meio de um trabalho ativo, de ação e reflexão o indivíduo cria elementos cada vez mais complexos para conhecer o mundo. Turner (1976, p. 21) cita que **são as estruturas cognitivas variantes que marcam as diferenças entre pensamento infantil e adulto.**

A adaptação pode ser subdividida em assimilação e acomodação. Para o indivíduo assimilar um conhecimento, ele deve lhe dar um novo significado através da sua interação com o meio, pois conhecer não deve ser uma mera cópia dos objetivos percebidos ou dos discursos ouvidos. Piaget (1981, p.17) define que **todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que ele assimila, isto é, modificar-se em função de suas particularidades, mas sem perder sua continuidade nem seus poderes anteriores de assimilação.** Piaget reafirma essa idéia quando cita que (apud, Turner, 1976) **inteligência é assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência dentro de sua estrutura.** Ao mesmo tempo, o sujeito acomoda-se ao que é assimilado. Pode-se dizer que isto acontece quando este mesmo sujeito é motivado pela novidade, acomodando seus esquemas que já estão prontos ao objeto novo. Essa acomodação, que nada mais é do que a adaptação de um conhecimento novo a outro conhecimento necessitará de exercício para acontecer. Quando dizemos que o sujeito assimila o novo objeto é porque ocorreu equilíbrio entre assimilação e acomodação. Pode-se afirmar que há conflito quando não há assimilação do objeto em função dos antigos esquemas. A relação assimilação e acomodação tem um caráter bastante dinâmico e é dessa maneira que o sujeito se desenvolve e muda, assimilando o que lhe é externo e acomodando essa assimilação.

Essas mudanças são as responsáveis pelos 4 estágios de desenvolvimento de Piaget: a etapa sensoriomotora (0 a 2 anos), a pré-operatória (2 a 7 anos), a operatório concreta (7 a 11 anos) e a operatório formal (11 anos a idade adulta).

- A etapa sensoriomotora (0 a 2 anos)

Nesse período, a criança utiliza-se apenas das percepções sensoriais e de esquemas motores para resolver seus problemas, pois acredita-se que nessa fase a criança não possui pensamento. Dessa forma, precisa bater, pegar, morder e jogar os objetos como forma de conhecê-los. Esses esquemas iniciais vão, de acordo com a experiência, se modificando e dando origem aos esquemas conceituais que pressupõem pensamento.

É no período sensoriomotor que a criança constrói a noção de "eu", de espaço, de tempo e causalidade. Conforme afirma Davis e Oliveira (1990, p.40) **esquemas cada vez mais complexos são construídos de forma a preparar e dar origem ao aparecimento da função simbólica (...). O aparecimento da função simbólica altera a forma como a criança lida com o meio e anuncia uma nova etapa, denominada pré-operatória.**

- A etapa pré-operatória (2 a 7 anos)

É marcada pelo aparecimento da linguagem oral, geralmente, por volta dos dois anos. Nessa fase pode-se dizer que a criança já tem pensamento e que este é sustentado por conceitos. Já consegue exprimir desejos e o seu pensamento é egocêntrico, centrado nela mesma.

Outra característica do pensamento é o animismo, modo de pensamento em que a criança atribui sentimentos e intenções dos seres humanos às coisas e animais. O pensamento pré-operatório também é marcado pela percepção imediata, pois como a criança ainda não tem conservação, para ela mudando a aparência de um objeto também mudará a massa, o peso, o volume e a quantidade do mesmo. Assim, se apresentarmos duas fileiras com a mesma quantidade de objetos para uma criança na etapa pré-operatória que estejam

com espaços diferentes, ela acreditará que a mais comprida é a que apresenta maior quantidade.

EX: 0000000000
0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

(Para a criança da etapa pré-operatória a fileira de baixo terá mais elementos pois é mais comprida)

- A etapa operatório-concreta (7 a 11 anos)

Nessa etapa o pensamento experimenta várias mudanças: torna-se lógico, objetivo e reversível. O sujeito é capaz de retornar mentalmente ao ponto de partida, além de tornar-se menos egocêntrico, pois já percebe o mundo que o rodeia.

As autoras Davis e Oliveira (1990,p.44) completam citando que **o pensamento operatório é denominado concreto porque a criança só consegue pensar corretamente se os exemplos ou materiais que ela utiliza para apoiar seu pensamento existem mesmo e podem ser observados. A criança ainda não consegue pensar abstratamente.**

- A etapa operatório-formal (11 anos à idade adulta)

Na etapa operatório-formal a criança se livra do concreto, sendo capaz de raciocinar com base em hipóteses e possibilidades. Segundo as mesmas autoras (1990 ,p.45): **a construção típica da etapa operatório-formal é, assim, o raciocínio hipotético-dedutivo: é ele que permitirá ao adolescente entender seu pensamento até o infinito.**

Importante salientar que Piaget não define idades rígidas para os estágios e que as etapas do desenvolvimento cognitivo não são reversíveis: uma vez que a criança chega a etapa pré-operatória, não é possível perde-la ou voltar à sensoriomotora. Kramer (1987, p.29) afirma ainda que:

o processo de desenvolvimento é influenciado pelos seguintes fatores: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de autoregulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

Princípios básicos da teoria de Piaget:

- 1) A **ação** é a base de tudo. É usando o objeto que a criança conhece;
- 2) As atividades devem ser **representadas** para promover o desenvolvimento do simbolismo na criança;
- 3) Atividades em **grupo** são primordiais para que haja interação com outras crianças;
- 4) A criança entende o conceito de organização na medida em que realiza atividades;
- 5) O professor cria **dificuldades e problemas** com o intuito de incentivar a criatividade e a iniciativa da criança, promovendo assim sua autonomia;
- 6) A escola deve estimular a criança a ser **confiante**, a ter iniciativa e ultrapassar seus medos.
- 7) O currículo está centrado nas **atividades**, que devem **integrar** as diferentes áreas do conhecimento(linguagem matemática,ciências naturais e sociais).

Pode-se perceber, que Piaget enfatiza, segundo Kramer (1987, p.31) **os aspectos cognitivos em detrimento dos domínios social, afetivo e lingüístico**. Além disso, não considera o meio onde a criança vive, classe social, cultura e sexo. As atividades lúdicas estão em primeiro plano e não a criança histórica e socialmente situada.

Um outro grande teórico da tendência cognitivista é Jerome Bruner. Seu enfoque é preponderantemente psicológico, preocupando-se mais com o processo de conhecer do que com o próprio conhecimento. Para este autor a aprendizagem ocorre internamente e não é um produto de fatores externos. Dessa forma, Bruner cita que (19 70 ,p.53):

Acreditamos que o crescimento intelectual só pode ser entendido em função dos mecanismos psicológicos que o medeiam, e que a explicação do crescimento não pode ser afetada pelo envolvimento da natureza da cultura, da

natureza da linguagem, da lógica inerente do pensamento infantil ou da natureza da história evolucionária do homem.

A teoria de Bruner baseia-se na curiosidade do aluno, por isso ser chamada de teoria da descoberta. Sua teoria desenvolvimentista tenta explicar como o indivíduo representa o mundo em diferentes etapas da vida. Essas três representações são: a ativa, a icônica e a simbólica.

A representação ativa aparece ainda no bebê, onde o sujeito representa o mundo pela ação que exerce sobre ele, devido à necessidade do mesmo de relacionar a sua ação com seu campo visual. Bruner diria então que a representação ativa é: **um modo de representar eventos passados através de apropriadas reações motoras.** (Bruner, apud Bruner, 1970, p.57).

A representação icônica é a fase em que a criança já representa mentalmente os objetos, ou seja, já é capaz de substituir a ação por uma imagem ou esquema espacial. Pode-se dizer que a representação icônica é uma forma de representar o mundo.

A representação simbólica é a que aparece por último, e caracteriza-se quando o indivíduo utiliza-se de símbolos, sem necessidade de imagens ou ação. Bruner afirma que (1970, p.58): **o usuário de uma forma simbólica está apto a ordenar o seu mundo através de símbolos e, assim, libertar-se das limitações impostas por suas próprias ações em relação aos objetos e pela natureza de suas imagens.**

A teoria de Bruner assemelha-se à de Piaget quando afirma que todo o conhecimento é uma forma de construção e que o indivíduo desempenha um papel ativo na produção desse conhecimento.

Bruner diverge de Piaget no que diz respeito à linguagem e à prontidão. Enquanto o primeiro acredita que a linguagem é um fator determinante no desenvolvimento cognitivo, pois como cita o próprio autor (1970, p. 61): **se a pessoa pode usar a linguagem para codificar estímulos, isso a liberta do mundo de aparências e proporciona maior estabilidade, mais flexibilidade, à sua cognição, desde que os rótulos lingüísticos sejam apropriados a tarefa e ofereçam, de fato, um modo de codificar informações pertinentes.**

O segundo (Piaget) acredita que o pensamento aparece antes da linguagem e que esta é apenas uma das formas que o indivíduo utiliza para expressar o que deseja. De acordo com as autoras Davis e Oliveira (1990, p.56): **a formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensoriomotores e não da linguagem.** Dessa forma, pode-se concluir que a linguagem está subordinada aos processos de pensamento e só pode ocorrer depois que a criança já alcançou um certo nível de habilidades mentais.

Quanto à prontidão, Bruner afirma que é desnecessário esperar por um momento certo pois pode-se ensinar qualquer coisa para qualquer sujeito em qualquer estágio de desenvolvimento, pois o fundamental é o sujeito, o assunto e a forma como este é apresentado. Já Piaget acredita que a aprendizagem acontece conforme as etapas de desenvolvimento, sendo necessário esperar o momento certo no desenvolvimento do indivíduo.

Outro autor cognitivista de suma importância é Henri Wallon (1879-1962). Filósofo, médico e psicólogo, destacou-se por sua intensa atividade política: participou da primeira grande guerra como médico, nas frentes de batalha e teve participação ativa na Segunda Guerra contra o nazismo. Wallon difere de Piaget no que diz respeito a adaptação do ser humano, pois acredita que o indivíduo para se adaptar precisa do outro, aliás, ele nasce nessa condição de necessitar do outro para a própria sobrevivência.

Sendo assim, pode-se dizer que para haver produção de conhecimento faz-se necessário três elementos: a realidade, o sujeito e o Outro. Grossi (apud Gomes e Amorim, 1999, p. 106), cita que: **as aprendizagens repousam sobre um tripé: quem aprende, o que se aprende e o outro. Em outras palavras, repousam sobre o sujeito, o objeto e o social.** Esse outro significaria a troca de experiências com pessoas do grupo em que vivemos.

Pode-se concluir então através dos estudos de Piaget e Wallon que o saber se constrói através do pensamento, da linguagem e da interação do sujeito com o mundo que o cerca, contrariando, assim, a lógica cartesiana que vê o conhecimento como algo acabado, objetivo e absoluto, que dificilmente será mudado.

Bruner não faz parte dessa conclusão, pois o mesmo acredita que aprendizagem ocorre internamente e não é um produto de fatores externos, baseando-se somente na curiosidade do aluno, ou seja, o meio não interfere na construção do conhecimento.

3.1.3) A tendência crítica

A tendência crítica, diferente das outras duas tendências já estudadas, acredita que a escola deve ser um lugar de transformação social, e não apenas de aquisição de conteúdos. Há mudanças no papel do aluno e do professor: a criança torna-se o centro do processo educativo e o professor um cooperador, levando-se sempre em consideração que tanto a criança como o professor fazem parte de uma sociedade e que são cidadãos ativos, cooperativos e responsáveis com o intuito de promover a transformação social.

Nessa tendência destacamos o trabalho de Celestin Freinet (1896-1966), criador da escola na França, que tinha como objetivo básico promover a ascensão de uma escola popular. Freinet criticava a teoria desvinculada da prática e acreditava que as contradições existentes na sociedade deveriam estar inseridas na escola. Dessa forma, pode-se dizer que a proposta pedagógica fundada por Freinet era caracterizada por sua dimensão social, mostrando a diferença entre os indivíduos dentro de uma comunidade.

Freinet acreditava que as atividades realizadas pelos alunos deveriam ir de encontro à realidade vivida pelas crianças. Além disso, considerava importante que as crianças aprendessem algo fazendo, não apenas ouvindo as explicações do professor. Desse modo, a experimentação e a observação devem preceder a explicação (é andando que se aprende a andar, é falando que se aprende a falar).

E é de acordo com que Freinet acreditava que se centrava suas técnicas, como cita Kramer (1987, p.35):

as aulas passeio, o desenho livre e o texto livre, a correspondência interescolar, o jornal (mural ou impresso), o livro da vida (diário individual e coletivo), o dicionário dos pequenos, o caderno circular para os professores, etc.

Além de visar o desenvolvimento nas áreas da linguagem (desenho, escrita e gramática), da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais, cada uma dessas técnicas surge com o objetivo de suprir necessidades. As aulas passeio, por exemplo, começaram para colocar um pouco mais de vida ao ensino, para que as crianças pudessem conhecer de perto aquilo que apenas ouviam em sala de aula. Os textos livres buscavam “prender” a atenção das crianças de modo que produzissem algo que fizesse sentido para elas, pois os textos dos adultos e dos manuais mostravam-se cansativos e enfadonhos.

Os textos livres também mostrariam que os alunos são capazes de escrever, e que deviam primeiro começar pelo mais simples, que seria exprimir uma idéia, para depois passarem a escrever corretamente uma frase, para progressivamente chegarem a uma redação.

A correspondência interescolar servia para motivar o aluno a escrever não só sobre si mesmo, mas como também sobre o mundo exterior, algo que não era estimulado pela escola, uma vez que trabalhavam apenas com textos previamente produzidos por seus mestres.

O Livro da Vida tornou-se um método natural de leitura que buscava, aos poucos, substituir o be a ba repetitivo e sem sentido para os alunos. Os trocadilhos do tipo – o papá papou – o memé mamou – eram memorizados exaustivamente pelas crianças e não possuíam o mais importante: conteúdo. O Livro da Vida era uma coletânea de textos sobre acontecimentos cotidianos na vida dos alunos, e que obteve sucesso, por mais incrível que pudesse parecer, na aprendizagem da leitura e da escrita.

Freinet também não deixou o trabalho manual de lado. Um canto da sala era destinado à confecção de peças artísticas que tinha como objetivo conferir menos austeridade à escola, além de oferecer às crianças a possibilidade de desenvolver o maior número possível de interesses.

Quanto à disciplina em sala de aula e à autoridade do professor em relação à turma, Freinet citava que (1975,p.47):

Ela é uma conseqüência natural de uma boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da aula (...) quando a aula está bem estruturada, quando as crianças realizam todas, individualmente ou em grupo, um trabalho interessante que se inscreve no quadro da vida escolar, alcançamos a harmonia quase ideal.

Dessa forma, pode-se concluir que só há desordem quando as atividades realizadas em sala de aula não despertam o interesse dos alunos, ou quando estes não estão integrados em atividades que correspondam aos seus desejos e possibilidades.

O trabalho de Celestin Freinet foi influenciado por vários pensadores, dentre eles podemos citar Montaigne(1533-1592), Rousseau(1712-1778) e Pestalozzi(1746-1827), com quem tinha muita afinidade. Também foi orientado por Ferrière com sua Escola Ativa e a Prática da Escola Ativa.

Importante salientar que as técnicas Freinet diferenciam-se de método pois, as primeiras estão abertas para constantes mudanças, de modo que, o trabalho que era realizado há dez ou vinte anos já passou diversas transformações, diferente do método que não pode ser mudado, tornando-se ultrapassado conforme o passar do tempo.

A técnica Freinet da escola moderna apresenta algumas falhas quando a “transportamos” para a realidade brasileira. Apesar de considerar o contexto social em que vivem os seus alunos, alguns aspectos como discriminação de sexo e cor encontram-se ausentes. Para implantar a pedagogia Freinet em nossas escolas, pontos como esses (discriminação racial, principalmente) não podem ser esquecidos. Em um país onde a maioria pobre é negra, onde os negros são aqueles que geralmente não chegam ao curso superior, onde materiais didáticos são feitos para crianças brancas (dificilmente vemos figuras de crianças negras em livros ou textos que relatem a vida nas favelas, por exemplo) é importante “levantar” esse assunto de forma que colabore para a redução do preconceito com as classes menos favorecidas.

Mesmo apresentando essa lacuna, pode-se afirmar que a pedagogia de Freinet é a que se encontra mais completa, direcionada não só às classes mais favorecidas, mas também capaz de atender às classes populares, buscando além da aquisição de conteúdos, formar

cidadãos autônomos, cooperativos, responsáveis, criativos e capazes de achar soluções para os seus problemas.

Impossível falar da tendência crítica e não mencionar o seu principal representante aqui no Brasil: Paulo Freire. Com o “Movimento Paulo Freire de Educação” o educador se empenhou em uma pedagogia articulada com os interesses das classes populares e, mais especificamente, com os adultos analfabetos.

Para Paulo Freire, a alfabetização tem que ser trabalhada com sentido, inserindo o indivíduo na realidade em que vive, fazendo-o pensar sobre essa realidade de forma crítica, sendo capaz de decidir e opinar. Segundo o próprio autor, seu objetivo só seria alcançado através de (1977, p.107): **um método ativo, dialogal, crítico e criticizador, na modificação do conteúdo programático da educação e no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação.**

Os conteúdos programáticos abordados por Paulo Freire levam em consideração as experiências vividas pelos alunos, e não aqueles que se encontram prontos e acabados nos livros, típicos da educação bancária. Segundo Amorim e Gomes (1999, p.84): **os conteúdos devem emergir da realidade do contexto social dos alunos e possibilitar a compreensão crítica da mesma.** Assim, os conteúdos devem ser pesquisados junto aos alunos, com a ajuda dos mesmos de forma a descobrir aquelas que serão as “palavras geradoras”(alfabetização) e os “temas geradores”(pós-alfabetização).

As palavras geradoras são aquelas que possuem mais sentido na vida dos alunos e que apresentam riqueza e dificuldade fonológica de forma que dêem origem à outras durante o processo de alfabetização.

Os temas geradores são situações concretas que deverão ser solucionadas pelos alunos e que devem dar origem a outros temas a serem desenvolvidos e trabalhados por professores e alunos.

A metodologia utilizada na pedagogia de Paulo Freire se baseia no diálogo entre professor e alunos com o objetivo de conhecer a realidade vivida pelos educandos.

A primeira etapa dessa metodologia é a descoberta dos temas geradores, utilizando-se dos canais de comunicação (visual, tátil e auditivo).

Para Amorim e Gomes (1999, p.87):

A dramatização, a leitura e discussão de jornais, de revistas, de capítulos de livros, as entrevistas gravadas sempre seguidas de debates, são procedimentos didáticos possíveis apontados por Freire para a codificação de situações problematizadoras.

A segunda etapa destina-se à descodificação da realidade, que seria a análise crítica dessa realidade com a participação dos educandos. A reflexão sobre a situação problema deve ser acompanhada de uma ação transformadora que exigirá uma nova reflexão sobre essa ação.

Pode-se dizer então que esses métodos têm como objetivo estimular a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da importância do professor, que deve, de acordo com Libâneo (apud Amorim e Gomes, 1999, p.84): **caminhar junto, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.**

Além disso, os métodos devem considerar, segundo Saviani (1997, p.79): **os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos.**

A Pedagogia de Paulo Freire busca a democratização do ensino, vendo na educação uma forma de mudar as relações de produção, uma vez que o educando está interagindo o tempo todo com o meio e com as pessoas que o cercam, em uma constante troca de experiências.

3.2) EDUCAÇÃO INFANTIL VERSUS ALFABETIZAÇÃO

A função da educação infantil ainda é bastante discutida nos dias de hoje. Algumas correntes da educação acreditam em uma pré-escola que vise preparar o aluno para a

primeira série, quando começará a ler e a escrever, considerando dessa forma pré-escola e alfabetização como dois momentos distintos, onde um não deve interferir no outro. Uma outra corrente acredita que a alfabetização é um processo, e não um momento que “começa” na classe de alfabetização. Assim, desenvolvimento e maturação do sistema nervoso não são vistos como determinantes para a aprendizagem.

3.2.1) A Pré-escola com função preparatória

Na década de oitenta, a orientação oficial do MEC quanto às pré-escolas era de que estas não deviam assumir caráter preparatório para a alfabetização, sendo esta atribuição das séries iniciais do ensino fundamental. Para o MEC (apud, Silva, 1989) a educação pré-escolar “é uma educação que parte das necessidades e interesses da criança, estimulando sua atividade e o desenvolvimento de sua criatividade, na conquista da sua autonomia”. No entanto o MEC se contradiz quando cita que esta educação deveria contribuir na aprendizagem de forma a diminuir a evasão e a reprovação na primeira série, tomando dessa forma, a função de educação compensatória. Assim, a pré-escola perde o papel de favorecer a formação integral do indivíduo, para sanar o problema da educação básica, como cita Silva (1989, p.130):

O importante será a aquisição de hábitos e atitudes favoráveis à adaptação do aluno à escola de primeiro grau, e de habilidades tais como as conseguidas através dos exercícios visomotores de treinamento gráfico, pois possibilitarão um resultado visível e mensurável da eficiência da pré-escola.

A educação compensatória tem origem no Operation Head Start, programa de educação pré-escolar desenvolvido nos EUA na década de sessenta. Esse programa tinha como objetivo assegurar o mínimo de poder aquisitivo às classes desfavorecidas (acreditava-se que através da educação poderia-se ter esse mínimo) e dessa forma ampliar o mercado consumidor e evitar a revolta da população que poderia procurar ajuda no comunismo. Dessa maneira, este modelo de educação proliferou-se e é até hoje utilizada em muitas escolas.

Essa preparação para o ensino fundamental é feita através dos exercícios preparatórios, que, na maioria das vezes, não preparam para nada pois são vazios de

significado. A maioria dos exercícios preparatórios ocupam-se, segundo Silva (1989, p.136), com coordenação visomotora, percepção visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal.

Sampaio (1997, p.54) reafirma essa idéia quando cita que:

Desenhar, recortar, pintar, modelar, cantar, representar, correr, ouvir, falar, ouvir histórias, atividades realizadas diariamente, teriam o objetivo de desenvolver as “habilidades” para o aprendizado da leitura e da escrita- um aprendizado que se dará no futuro, na classe de alfabetização ou primeira série.

Essa concepção de educação preparatória e compensatória mostra suas falhas em diversos pontos. Pode-se começar falando dos exercícios preparatórios, que castram a criatividade das crianças com suas atividades repetitivas e fragmentadas que não levam em consideração o “meio” em que a criança vive e se tornam dessa maneira cansativos enfadonhos e sem sentido. Em segundo lugar, deve-se acabar urgentemente com essa dicotomia entre pré-escola e primeira série; sabe tudo e não sabe nada. A educação tem que ser vista como um processo, ou seja, uma criança pode ainda não saber algo hoje, mas isso não quer dizer que ela não saiba amanhã. Também não existe indivíduos que não saibam nada ou aqueles que saibam tudo. Todos, inclusive o professor, estão sempre aprendendo em constante troca com o meio e com as pessoas que o cercam.

Importante também acabar com o mito de que as crianças das classes populares chegam na escola como “tabulas-rasas”. Ferreiro (1985, p.100) cita que: **nenhuma criança de seis anos começa a escola de primeiro grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita.** E a mesma autora (1985, p.100) ainda complementa que: **para as crianças que não tiveram adultos alfabetizados a seu redor, a pré-escola deveria cumprir a função primordial de permitir-lhes acesso a essa informação básica, através da qual o ensino adquire um sentido social (e não meramente escolar).**

Por último pode-se citar que a tão falada maturidade para a leitura e a escrita virá do contato direto da criança com os diversos tipos de linguagem, quando esta participa de

situações sociais onde pode ver, e assim perceber, que através da leitura e da escrita, ela (criança), pode interagir com o mundo que a cerca e que faz parte de seu cotidiano.

3.2.2) A Pré-escola numa visão construtivista

A pré-escola quando assume o papel de preparação, acaba tendo o efeito contrário ao que propunha que era diminuir a evasão escolar e os índices de reprovação na 1ª série, antecipando esses momentos e até mesmo contribuindo para a exclusão dos alunos das classes populares na 1ª série do ensino fundamental.

O objetivo dessa concepção é mostrar que a criança desde que nasce, está em processo de alfabetização e dessa forma, a alfabetização não deve estar separada do trabalho realizado na pré-escola.

No entanto, essa alfabetização vai ocorrer de forma natural, abordando fatos da vida dos alunos que tenham sentido para os mesmos e não mais nas atividades de repetição dos exercícios preparatórios, que de tão cansativos, desestimulantes e enfadonhos acabavam contribuindo para o fracasso escolar.

A questão da maturação biológica, nesse momento já não tem tanta importância e não é vista como algo que acontece de repente, e sim que está em constante processo. Se para Piaget, a aprendizagem não influi no desenvolvimento, para Vygotsky (apud, Sampaio, 1997) **a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e o desenvolvimento possibilita a aprendizagem. A criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo.**

A criança antes mesmo de começar a escolarização, (por volta dos quatro anos) já formula hipóteses sobre a linguagem escrita. Ferreiro distingue que a escrita se caracteriza com a evolução através de diversos meios culturais e educativos destacando três períodos:

- No primeiro período há distinção entre o modo de reprodução icônico e não icônico. No icônico a criança não diferencia a escrita do desenho, ou seja, escrever e desenhar são a mesma coisa. No não icônico a criança já faz a diferenciação entre marcas gráficas figurativas e não figurativas. Ao escrever, as formas dos grafismos não reproduzem a forma

dos objetos nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Dessa forma, pode-se dizer que ela distingue aquilo que é figura (e não é para ler), daquilo que ela entende como escrita e pode ser lido.

- No segundo período, a criança começa a se dar conta das características formais da escrita, das formas de diferenciação entre as escritas e a construção de formas de diferenciação. O indivíduo constrói então duas hipóteses:

a) é preciso uma quantidade mínima de letras, geralmente por volta de três, para que esteja escrito alguma coisa e;

b) é preciso um mínimo de variedade de letras, pois, para que se possa ler é necessário que as grafias variem, que não haja repetição o tempo todo das mesmas letras.

Já o terceiro período é caracterizado quando as crianças começam a perceber as propriedades sonoras das letras, descobrindo, por exemplo os sons das sílabas (hipótese silábica).

Dessa forma, a alfabetização deve ser encarada como algo natural. No entanto essa alfabetização não deve seguir os mesmos métodos rígidos utilizados na primeira série, da mesma forma que não se deve **isolar** a criança da linguagem escrita. Assim, pode-se responder à questão que divide as pré-escolas até hoje: deve-se ensinar a ler e escrever na pré-escola? Não se deve ensinar, mas deve-se possibilitar que a criança aprenda. É a criança aprende conforme as múltiplas oportunidades que lhe são oferecidas, como cita Ferreiro (1997, p. 39):

Não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos, para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita, para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

Para que a alfabetização não se torne algo desinteressante e cansativo (como acontece com a maioria dos exercícios preparatórios) faz-se necessário utilizar-se de novos

meios, que estimule a criatividade dos alunos, que façam se sentir importantes e responsáveis pelas atividades que realizam.

Uma nova forma de ver a educação tem se difundido por várias escolas em todo o Brasil. Trata-se do construtivismo, que pode ser entendido como uma maneira de conceber o mundo e o conhecimento, baseando-se na idéia de que o indivíduo constrói o conhecimento na interação com o mundo físico e social.

A educação escolar, na época da pedagogia tradicional tinha como função social conservar e reproduzir a ordem social de forma que continuasse a mesma com o passar do tempo e das gerações. Além do mais, via o aluno como um receptor passivo dos saberes passados pelo professor, entendendo o desenvolvimento como acumulação de conteúdos.

A tendência construtivista critica a forma de pensar da pedagogia tradicional, acreditando que o aluno tem um papel ativo no processo de construção de aprendizagem, destacando, como cita Coll (apud Coll, 1996, p.393): **a importância da exploração e da descoberta, [concedendo] um papel secundário aos conteúdos do ensino e [concebendo] o professor basicamente como um facilitador e orientador da aprendizagem.**

3.2.3) A Construção do Conhecimento na Tendência Construtivista

A concepção construtivista de ensino baseia-se em torno de três idéias principais. a primeira acredita que o aluno é responsável pela construção de seu conhecimento e de sua aprendizagem e ninguém pode substituí-lo nesse momento. O aluno é ativo quando manipula, explora e descobre novos objetos. Mas o papel do professor não pode ser esquecido pois o aluno também aprende quando lê e escuta as explicações do professor. Nessa tendência, o aluno também atua, o professor também aprende, havendo assim uma troca de experiências.

Em segundo lugar, a atividade mental construtiva do aluno é baseada em conteúdos que já existem, através de uma construção ou reconstrução de objetos e conhecimentos que já existem e já estão construídos. Como exemplo disso Coll afirma que (1996, p. 395) **Os alunos constroem o sistema da língua escrita, porém este sistema já está elaborado, os alunos constroem as operações aritméticas elementares, porém estas**

operações já estão definidas, os alunos constroem o conceito de tempo histórico, porém este conceito faz parte da bagagem cultural existente.

Em terceiro lugar deve-se citar o papel do professor no processo educativo. Além de criar condições ótimas para que a aprendizagem se efetive, o professor deverá orientar as atividades de forma que a construção do aluno aproxime-se dos conteúdos culturais.

Rosa (apud Amorim e Gomes, 1999, p. 108-109) reafirma esta questão quando cita que:

Na perspectiva construtivista, o aluno é o centro. Sim, o centro do pólo de aprendizagem, pois deve estar constantemente mobilizado para pensar e construir seu próprio conhecimento. Entretanto isto não significa deslocar o professor a um papel secundário (...). Cabe [ao professor] a direção, a definição dos objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica.

O professor deve, então refletir e planejar atividades e situações que provoquem a curiosidade e que desafiem os seus alunos, provocando conflitos e pensando nas estratégias que poderão chegar às soluções. Rosa (apud Amorim e Gomes, 1999, p. 109) completa que **parece necessário concluir que o papel do professor é o de desestabilizador. Compete-lhe desafiar, instigar à dúvida, retirar dos alunos as certezas que os colocam, também, em situação tão confortável.**

Dessa forma, na prática construtivista, o professor muda sua postura de transmissor de conhecimentos para ser um orientador da aprendizagem, encadeando os processos de construção do conhecimento que já estão previamente construídos culturalmente e socialmente.

4) O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Conforme cita as diretrizes do Plano Nacional de Educação do ano de 2001, é nos primeiros anos de vida da criança, que correspondem à educação infantil, que são formadas as bases da personalidade humana, sendo nessa etapa que os incentivos nos aspectos emocional, social e intelectual irão gerar frutos na formação do aluno. Nesse momento torna-se de suma importância para o desenvolvimento da criança atitudes positivas como cooperação, autoconfiança, responsabilidade e solidariedade. Estimular a inteligência, com atividades desafiadoras, também é necessário, uma vez que inteligência não é herdada por pais, nem transmitida pelo ensino, mas construída pelo indivíduo, através dos processos de interação social, com outras pessoas, fatos e objetos.

A escola tem o papel de cooperar no desenvolvimento do aluno, dando-lhe oportunidades de conhecer os diversos tipos de linguagem, de objetos e de formas de ver o mundo. No entanto, cada escola escolhe a forma de inserir o aluno na sociedade. Em um país como o Brasil, cheio de contradições sociais e raciais, seria importante mostrar desde a mais tenra infância de que essas contradições existem, mas que não fazem dos indivíduos seres melhores ou piores, apenas diferentes, tentando mostrar o porque dessas e se são justas ou não.

Infelizmente, o que se vê hoje, são escolas que buscam em seus currículos apenas manter a ordem social vigente. Silva (1998, p.25) cita que: **é através do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade"**.

O que acontece, no entanto, é que ao invés de incentivar, a escola exclui. De acordo com Garcia, (1995, p.69):

As crianças das classes populares, que tanto lutam pelo direito à escola, quando conseguem entrar encontram uma escola marcada pela organização de turmas – os maturos e os imaturos. Enquanto os maturos começam logo a

aprender, os avaliados como imaturos vão ser “preparados” para um dia, quando atingirem a tal maturidade, poderão começar a aprender.

E é dessa forma que começa o processo de exclusão. Esperando pelo que fazer, os imaturos chegam ao final do ano com a “triste notícia” de que foram reprovados, sendo então promovidos à deficientes. Importante salientar que geralmente os imaturos são aqueles que não têm acesso à cultura, ou seja, as classes desfavorecidas.

Assim, as classes sociais dominantes buscam manter-se no poder, não desenvolvendo o senso crítico nos indivíduos. Isso é pior quando acontece com as classes menos favorecidas em que professores não instrumentalizam seus alunos para atuarem na sociedade tentando superar as diferenças.

Aliás, torna-se imprescindível citar as quatro categorias de educadores, uma vez que esses têm um papel fundamental na formação do aluno e de como esse vai agir na sociedade.

Em primeiro lugar podemos citar os intelectuais críticos que são aqueles que, embora críticos da sociedade e das injustiças, se recusam em participar de lutas políticas visando mudar o status quo vigente, alegando que vivemos em uma sociedade completamente controlada e que está fora das mãos dos homens qualquer mudança na história. Assim, pode-se dizer que esses intelectuais criticam mas não visam a transformação.

Em segundo lugar temos os intelectuais adaptados que, como cita Giroux (1987, p.37): **adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite**, assumindo, dessa forma, uma postura que visa promover os interesses das classes dominantes e manter o status quo vigente.

Em terceiro lugar citaremos os intelectuais hegemônicos que também estão interessados na preservação da ordem existente, colocando-se à disposição dos grupos e classes dominantes.

Por último, citamos os intelectuais transformadores que são aqueles que têm como tarefa primordial tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Transformar o pedagógico em mais político significaria, de acordo com Giroux (1987, p. 33): **inserir a educação diretamente na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta a respeito de relações de poder.**

Assim, poderia se dizer que a tarefa do professor é, muito mais do que estar na sala de aula trocando experiências com seus alunos, é desenvolver a consciência de cidadania, formando sujeitos autônomos, críticos, criativos e capazes de realizar transformações. Cabe também ao professor criar oportunidades para que o aluno pense em diferentes maneiras para solucionar seus problemas, traçando seu caminho em busca do conhecimento, e contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da inteligência.

Os autores Manzanares, Bergamaschi e Grossi (apud Amorim e Gomes, 1999, p. 113) afirmam que:

- O sujeito aprende na interação com os outros sujeitos, no confronto, na troca de concepções, idéias e teorias, e assim estrutura e reestrutura seus conhecimentos. Portanto, é necessário considerar na sala de aula o grupo de alunos como um todo, os pequenos grupos, o sujeito individualmente e o grande grupo de todos os alunos da turma.

(...)

(...) - Trabalhar com o que é significativo, conferindo uma função social e cultural a tudo o que se faz. Partir das vivências de cada sujeito, mas procurando ampliá-las, considerando outros universos, tornando os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade acessíveis (...).

- Sempre que possível utilizar o jogo como suporte das atividades didáticas, por ser a forma de ação que mais se aproxima da modalidade de aprendizagem do ser humano, geneticamente social, lúdico e competitivo em sua busca incessante do reconhecimento e sua individualidade.

- Visar a autonomia dos sujeitos, fortalecendo sua identidade e autoconfiança, através da diversificação de atividades em aula, a fim de que possam estabelecer-se relações críticas e democráticas, e dentro desses princípios, construir cidadanias.

A educação infantil, apesar de não ser obrigatória, torna-se importante para começar a desenvolver na criança o papel de cidadão, interagindo com outros indivíduos que não fazem parte do seu círculo familiar e trocando experiências. Além do mais, a pré-escola pode ajudar a diminuir a taxa de evasão no ensino fundamental. Pesquisas mostram que um terço das crianças que ingressam na escola não conseguem concluir os oito anos mínimos necessários. Como exercer sua cidadania sem escolaridade? Sem escola não há desenvolvimento e sem desenvolvimento não há transformação social. Uma pessoa sem escolaridade é, como cita Aquino (1998, p. 140): **[um] meio-cidadão, (...) ela permanece embotada, aprisionada no presente, vivendo a sombra (ou mesmo a mercê) daqueles que já tem seus direitos garantidos.**

É através da educação que o homem transforma, sendo capaz de conhecer melhor o mundo, e dessa forma tornar-se um cidadão capaz de romper com pré-conceitos e de mudar aquilo que não acredita ser correto e justo.

CONCLUSÃO

Muitas concepções e métodos já “passaram” pela educação infantil. Todas tiveram sua importância e de certa forma contribuíram para o desenvolvimento do indivíduo. Hoje em dia, porém, a grande maioria dessas concepções teriam que sofrer adaptações, pois os anos mudaram e as necessidades do ser humano também. Fazendo uma breve retrospectiva, será mais fácil entender os motivos de algumas mudanças nas idéias de algumas tendências pedagógicas.

Em primeiro lugar, podemos citar a Pedagogia Tradicional, criada no século XVIII que, com a ascensão da burguesia, tinha como objetivo transmitir a maior quantidade de conteúdos possível para aquela classe social que predominava no poder. Visando apenas a aquisição de conteúdos começou a ser criticada no século XIX, dando origem então a Escola Nova. Apesar de ser, ainda hoje, bastante criticada, a escola tradicional teve sua importância naquela época onde se visava apenas a instrução. Para os dias atuais seria absurdo implantar uma escola que visa primordialmente a aquisição de conteúdos, que não considere as necessidades do aluno e o ambiente em que vive.

A Escola Nova surgiu dando prioridade ao processo de aprendizagem e, ao contrário da escola tradicional, colocava o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem.

Uma das principais representantes da Escola Nova foi Montessori, que acreditava na capacidade da criança de se desenvolver espontaneamente, desde que fosse criado para ela um lugar livre das dificuldades impostas pelo ambiente e pelo adulto.

A autora Sônia Kramer critica o trabalho de Montessori afirmando que os materiais são descontextualizados e ainda oferecem o risco de Mecanização da atividade infantil. No entanto, é importante situar o trabalho da autora historicamente, para que possamos entender melhor a razão desta proposta pedagógica. Montessori trabalhou com crianças na Itália no período da 2ª Grande Guerra, onde muitas foram vítimas e viveram de perto o horror da guerra. Crianças mutiladas e órfãos precisavam de um lugar calmo, que transmitisse tranquilidade. O silêncio e a disciplina desse modo, eram necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças. Também é importante salientar que há

cinquenta anos, as necessidades e as próprias crianças eram diferentes e, dessa forma, o método Montessori, ao ser trazido para o Brasil, nos dias de hoje, deve sofrer alterações mesmo porque no nosso país existem diferentes raças e culturas e essas diferenças devem ser levadas em consideração.

Sônia Kramer acrescenta ainda que a Escola Nova buscava apenas manter o interesse das classes dominantes, constituindo-se sua preocupação apenas no âmbito técnico-pedagógico.

As críticas continuam a Piaget, teórico cognitivista que teve grande importância estudando o desenvolvimento infantil. Para Sônia Kramer, Piaget peca ao desconsiderar o meio em que o indivíduo vive e ao enfatizar apenas os aspectos cognitivos.

Na tendência crítica citamos o trabalho desenvolvido por Celestin Freinet que foi considerado incompleto pois não incluía em sua proposta aspectos como discriminação de sexo e cor. Mais uma vez, vale lembrar que as pessoas mudam de lugar para lugar e dessa maneira pode-se concluir que um país como a França, não possuía as mesmas características que um país como o Brasil, marcado por preconceitos quanto a raça, sexo e nível social. Assim sendo, a técnica Freinet deve ser "adaptada" às necessidades do nosso país e não criticada por não se identificar no meio em que vivemos.

Dessa forma podemos dizer que todas as tendências e autores estudados tiveram sua importância para o desenvolvimento da educação que consideramos como ideal. A educação ideal seria aquela em que a criança interage com o mundo social, cultural e naturalmente, através de uma proposta pedagógica em que a criança conhece o mundo vivendo nele, usufruindo experiências ricas, diversificadas e desafiadoras. Para isso, precisamos de instituições que ofereçam aos pequenos um local seguro e estimulante em que possa manifestar seu potencial físico, afetivo e intelectual, desenvolvendo sua autonomia e socialização.

Mas não basta apenas um lugar ideal, é preciso ter também professores capazes de lidar com essa etapa tão preciosa na vida da criança.

O cuidar e o educar também devem estar associados, pois quando falamos de crianças pequenas é impossível separar essas duas questões que são imprescindíveis. A escola não vai perder seu caráter educacional por adotar práticas e cuidados que acontecem no interior da família.

E a função da educação infantil? Será possível, enfim, chegar a uma conclusão? Tentamos com esse trabalho pôr fim a idéia de pré-escola como lugar de preparação, em que os alunos “treinam” habilidades necessárias para o ensino fundamental. Pensamos em uma educação que crie situações em que a criança amplie seu universo cultural de forma prazerosa. O autor Kuhlmann Jr. (1999, p.65) cita que: **conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática.**

Estudar sua função é importante para entendermos melhor as diversas teorias e práticas que existiram e existem até hoje, pois é através dessa prática que saberemos qual o objetivo que a escola pretende chegar. Sabemos que existem vertentes na educação que buscam manter o status quo vigente, assim como existem aquelas outras que tentam transformar, formando indivíduos capazes de melhorar sua posição na sociedade, tornando-se através da educação cidadãos, saindo da sombra daqueles poucos que tiveram melhores oportunidades.

A educação deve partir das necessidades e interesses das crianças para desenvolver a criatividade e dessa forma os pequenos conquistarão sua autonomia.

Pode-se dizer então que a importância da educação infantil para a formação da criança não é mas algo discutível, e sim algo que deve ser levado cada vez mais sério pois influenciará no resto da vida do indivíduo. Não queremos dizer que a criança que não cursa a pré-escola será um fracassado, mas possivelmente terá mais chance de obter sucesso se tiver freqüentado uma instituição de educação infantil, não só considerando o aspecto educacional, mas também o emocional (a criança torna-se mais autoconfiante) e o social (aprende a lidar com pessoas e situações diferentes).

Poderíamos concluir através desse estudo que a educação infantil torna-se de suma importância pois tem como objetivo principal formar cidadãos críticos, criativos, capazes de interagir na sociedade de forma inteligente, confiante, fazendo escolhas e tomando decisões que provocarão mudanças nos aspectos sociais e políticos do país.

BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Ana Adelaide Moutinho de, e GOMES, Cybele Silva. DIDÁTICA PARA O
— ENSINO SUPERIOR : UMA PROPOSTA EM SINTONIA COM A PERSPECTIVA
DE EDUCAÇÃO PARA TOTALIDADE. Rio de Janeiro : Editora Gama Filho, 1999
- AQUINO, Julio Groppa. DIFERENÇAS E PRECONCEITO NA ESCOLA :
— ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS. SP : Summus, 1998
- AQUINO, Rubim Santos Leão de. HISTÓRIA DAS SOCIEDADES MODERNAS ÀS
— SOCIEDADES ATUAIS. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1988
- Brasil, Congresso Nacional, Lei 10.172. Diário Oficial, Plano Nacional de Educação, 09 de
— janeiro de 2001.
- Brasil, Congresso Nacional, Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,
— 20 de dezembro de 1996.
- Brasil, Congresso Nacional, a Constituição Federal de 1988.
- * BRUNER, Jerome. ABORDAGENS TEÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO
— COGNITIVO. Rio de Janeiro : Summus, 1970.
- COOL, César. DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E EDUCAÇÃO. PSICOLOGIA
— DA EDUCAÇÃO. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO. SP : Cortez, 1990.
- FERREIRO, Emília. COM TODAS AS LETRAS. 6ª ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- FERREIRO, Emília. REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO. 6ª ed. SP : Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. 7ª ed. Rio de Janeiro :
— Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, Regina Leite. CARTAS LONDRINAS E DE OUTROS LUGARES SOBRE O
— LUGAR DA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 1995.
- GIROUX, H. ESCOLA CRÍTICA E POLÍTICA CULTURAL. SP : Cortez, 1987.
- KRAMER, Sônia. COM A PRÉ-ESCOLA NAS MÃOS. São Paulo, 1987.
- KUHLMANN, Moyses. Educação infantil e currículo. IN : FARIA E PALHARES (orgs).
— EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS LDB : RUMOS E DESAFIOS. Campinas, SP : Editora
Autores Associados, 2000.
- KUHLMANN, Moyses. História de Educação Infantil. IN SAVIANI (org). 500 ANOS DE
— EDUCAÇÃO ESCOLAR. São Paulo : ANPED, 2000.

- LIMA, Adriana F.S.O. PRÉ-ESCOLA E ALFABETIZAÇÃO. São Paulo, Vozes, 1988.
- MAZZILLI, Sueli. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. IN : SAVIANI — (org). 500 ANOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR. São Paulo : ANPED, 2000.
- RIVERO, Andréa Simões. Da educação pré-escolar à educação infantil. IN : SAVIANI — (org). 500 ANOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR. São Paulo : ANPED, 2000.
- ROSA, Maria da Glória de. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS TEXTOS. — São Paulo : Editora Cultrix, 1980.
- SAMPAIO, Carmem Sanchez. Alfabetização na pré-escola. IN : REVISITANDO A PRÉ-ESCOLA. SP : Cortez, 1993.
- SAVIANI, Demerval. ESCOLA E DEMOCRACIA. Campinas, SP. Autores Associados, — 1997.
- SILVA, T.T. A POÉTICA E A POLÍTICA DO CURRÍCULO. Porto Alegre : Contra Bando, 1998.
- SILVA, Walburga Arns. CALA BÓCA NÃO MORREU ... A LINGUAGEM NA PRÉ-ESCOLA. 2ª ed. Porto Alegre, Vozes, 1989.
- TURNER, Johann. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, — 1976.

PIAGET, (refer. p. 23) ?
 FREINET, (refer. p. 30) ?