

Daniele Faxas da Silva Rocha

A Importância da Educação Infantil: algumas considerações

Rio de Janeiro  
1999

Daniele Faxas da Silva Rocha

A Importância da Educação Infantil: algumas considerações

Emília Maria Souza Martins - 10/10 (DEZ)  
(LEITORA)

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA MONOGRAFIA

Reitor: Hans Jürgen Fernando Dohmann

Decano: Maria Teresa Wiltgen Tavares da Costa Fontoura

Diretor: Janete de Oliveira Elias

Chefe do Departamento: Adilson Florentino da Silva

Professora: Mônica Mandarino

A Importância da Educação Infantil: algumas considerações

DANIELE FAXAS DA SILVA ROCHA

Trabalho monográfico apresentado à  
Escola de Educação da Uni-Rio  
como requisito parcial para a  
conclusão do curso de Pedagogia.

Professor Orientador: SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS

RIO DE JANEIRO  
1999

ROCHA, Daniele Fexas da Silva. A Importância da Educação Infantil: algumas considerações. Rio de Janeiro, 1999. 45p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 1999.

R 672 Rocha, Daniele Fexas da Silva

A Importância da Educação Infantil: algumas considerações / Daniele Fexas da Silva Rocha, 1999  
45 p.

Trabalho monográfico apresentado à Escola de Educação como requisito parcial para a conclusão do do curso de Pedagogia.

1- Educação Infantil I. Título

CDD 372.21

CDU 37-053.4

*"É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá.*

*Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente.*

*Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola."*

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

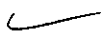
- Agradeço à minha orientadora, Sandra Albernaz, por sua infinita colaboração para a conclusão deste trabalho.
- Agradeço ao meu noivo, pela dedicação por essa digitação, por seu amor e carinho.
- Agradeço à minha mãe por seu companheirismo.
- Agradeço, principalmente, aos meus alunos cuja alegria ao chegar na escola é meu principal impulso para refletir sobre a importância do prazer na educação.

## RESUMO

A presente monografia tem por objetivo compreender o porque da Educação Infantil ainda ser vista como um lugar que apenas cuida das crianças cujos pais não podem tomar conta delas parte do dia ou o dia inteiro. Explicita, ainda, a sua fundamental necessidade no pleno desenvolvimento de pessoas ativas e atuantes na sociedade que vivem.

Aborda a importância do ato de brincar para crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, que é um momento crucial de aprendizagem e deve ser a base para qualquer planejamento pedagógico na Educação Infantil.

Com vistas à superação de filosofias que vêm de séculos passados, a perspectiva sócio-interacionista, cujo principal representante é Vygotsky, traz contribuições à visão do trabalho com alunos dessa idade como um "coquetel dos possíveis", diferente das concepções restritivas e pouco reflexivas acerca de suas capacidades. Nela, alunos e professores são vistos como sujeitos históricos, produtores de cultura, sendo o momento da brincadeira o eixo da aquisição e apropriação do conhecimento.





## SUMÁRIO

<i>Introdução</i> .....	7
<i>1. Situando a educação das crianças ao longo dos séculos: um breve histórico</i> .....	10
<i>2. Algumas concepções pedagógicas: de Fröbel a Freinet</i> .....	18
<i>3. A contribuição vygotskyana para a reflexão da pré-escola no desenvolvimento das crianças</i> .....	30
<i>Conclusão</i> .....	39
<i>Referências Bibliográficas</i> .....	42
<i>Anexo 1</i> .....	45

✓

## INTRODUÇÃO

*“A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.”*

Paulo Freire

O interesse por esse estudo surgiu através de minha prática como professora de Educação Infantil.

Durante minha vida profissional, a forma como a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade é vista, incomodou-me muito (e continua incomodando !) porque ainda existe um longo caminho para que mudanças eficazes se dêem no âmbito desse segmento da educação.

No cotidiano escolar pude perceber a dificuldade das pessoas que convivem com as crianças pequenas aceitarem a pré-escola como um espaço propiciador de aprendizagem e conhecimentos. Infelizmente esse segmento da educação ainda é, na maioria das vezes, visto como um espaço de preparação para a escola. A criança é considerada pelo que poderá vir a ser um dia. O aluno é visto como um ser a-histórico, fora de um contexto sócio-econômico. A professora acaba adotando uma postura “mecânica” e “reprodutora” de executar tarefas consideradas fundamentais para dar “capacidade” dos alunos chegarem à 1ª série do Ensino Fundamental.

Com isso, a concepção preparatória da pré-escola se faz bastante presente na maioria de nossas instituições.



seja algo bastante recente ainda em nossas instituições pré-escolares e atitudes puramente reprodutoras e protetoras permaneçam sendo aceitas por profissionais e cobradas por pais.

A precária formação dos nossos profissionais não lhes garante a fundamentação teórica necessária para que possam refletir à cerca de sua postura pedagógica e estabelecer mudanças (ou não) no desenvolvimento de seu trabalho, que geralmente termina sendo composto de fundamentos e pressupostos que vêm do século passado.

Acredito que uma educação pré-escolar de qualidade seja uma base sólida na formação de indivíduos mais atuantes e pensantes. Preocupo-me com o cotidiano que vivencio desde o começo da minha atuação. Tentarei buscar caminhos que propiciem mudanças nas atuais concepções pedagógicas existentes no cotidiano escolar.

Para isso, julguei necessário o enfrentamento das seguintes questões:

- A busca por uma explicação de cunho histórico que me fizesse compreender os motivos da desvalorização da educação para crianças de 0 a 6 anos.
- A análise de tendências pedagógicas presentes em nossas creches e instituições pré-escolares específicas, buscando a fundamentação teórica de tais concepções, a fim de esclarecer o porque da minha crítica a determinadas práticas presentes na pré-escola.
- Explicitar a colaboração de Vygotsky na busca por uma pré-escola de qualidade, que veja o aluno como um ser sócio-cultural, atuante e com reais interesses.

✓

No primeiro capítulo faço breve histórico, onde abordo a educação das crianças ao longo dos séculos.

No segundo capítulo apresento a realidade da pré-escola brasileira, e qual tem sido a postura do poder público em relação a esse segmento educacional. Abordo algumas das principais tendências pedagógicas existentes na área. Para isso, baseio-me em pesquisas realizadas por Sônia Kramer.

No terceiro capítulo aponto o que deve ser refletido em uma pré-escola que almeje o pleno desenvolvimento do indivíduo, levando em consideração todo o seu conhecimento e que veja a brincadeira como momento propiciador de aprendizagem a partir da relação entre criança/criança, criança/objetos e criança/adultos. Com isso, trago para a discussão a importante contribuição vygotskyana no que diz respeito à função da brincadeira no desenvolvimento infantil.

C

## 1. SITUANDO A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS AO LONGO DOS SÉCULOS: UM BREVE HISTÓRICO

*“Então eu caminho por um mundo que é um mundo de curiosidade, excitando constantemente minha curiosidade, algumas vezes maravilhando-me: por que tal ou qual coisa ? E é isso que me faz pular para o passado: eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto-de-partida uma questão colocada pelo presente.”*

Philippe Ariès

No primeiro capítulo deste trabalho apresento os aspectos históricos da educação das crianças de 0 a 6 anos, discutindo questões que possam influenciar na forma como se percebe criança pequena. Refiro-me a atitudes assistencialistas e protetoras.

Parto de séculos anteriores e estabeleço um paralelo com o desenvolvimento desse pensar a educação de crianças em outros países, até chegar ao Brasil, onde a garantia por lei se deu a pouquíssimo tempo.

Na Idade Média a educação das crianças em geral era dada basicamente através do contato com os adultos. Até o século XIV, elas não eram sequer mencionadas nos testamentos.

Nessa época, a partir dos sete anos de idade, iam viver na companhia de outra família. O adulto transmitia a uma criança, filha de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e todo o valor humano que possuía, através da vivência doméstica. Ariès (1981) demonstra como era vista a criança pequena:

✓

*Contudo, um sentimento superficial da criança que chamei 'paparicação' – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha (...). (p.10)*

Entre o fim da Idade Média e os séculos XVI e XVII, a criança havia conquistado um lugar junto aos seus pais. Já não era mandada para a convivência com estranhos.

Com isso, ela passou a ser alvo de preocupação dos adultos, que se interessavam por seu futuro, com sua educação e sua carreira.

A preocupação com tal educação foi um acontecimento de grande importância a partir dos séculos XVI e XVII. Foi somente a partir do século XVII que o modo de falar de crianças passa a ser registrado na literatura. E a literatura infantil só surge no século XVIII.

Passou-se a compreender que a criança não estaria amadurecida o suficiente para a vida. Ela precisaria ser submetida a uma espécie de quarentena antes de se unir aos adultos.

Devido a isso, os pais já não se contentavam apenas em pôr seus filhos no mundo. A moral da época fazia com que se sentissem "obrigados" a dar uma preparação para a vida de todos os filhos que tinham. E essa preparação passaria a ser dada pela escola.

A escola, então, substituiu a aprendizagem tradicional e passa a exercer uma severa disciplina sobre as crianças para colocá-las nos padrões vigentes.

Ainda no século XVI as condições de vida eram muito precárias. As crianças pequenas morriam com muita facilidade. Seus pais ficavam penalizados,

✓

porém essas mortes acabam sendo vistas como naturais. As mulheres tinham muitos filhos, já que sabiam que a maioria não sobreviveria à primeira infância.

Medidas políticas de caráter médico-higienista surgem com o intuito de diminuir as altíssimas taxas de mortalidade infantil. Porém a única preocupação era apenas a saúde dessas crianças.

Então, a partir do século XVII, começa a surgir uma nova concepção de infância, uma vez que as mudanças citadas anteriormente passaram a influenciar a visão da sociedade em relação às crianças, conforme Ariès (1981):

*(...)a partir do fim do séc. XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar (...) A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação (...). (p. 11)*

A brincadeira é, portanto, analisada como algo para se passar o tempo, como recreação.

Além disso, a busca pela “correção” das crianças também se faz bastante presente nessa época. A educação visava guiar as crianças para o caminho do “bem”, intimamente ligado ao bom comportamento, à passividade. Enfim, as crianças deveriam ser obedientes e não questionar ordens de adultos que lhes fossem dadas. A disciplina era exercida de forma violenta e agressiva, tanto nas famílias como nas escolas.

No anexo 1 apresento uma gravura do final do século XVII, onde aparece uma suposta máquina de “corrigir crianças” de forma rápida e dolorosa. Acredito que

✓

essa figura tenha servido para amedrontar muitas crianças que tinham dificuldades para se enquadrar no que se considerava um "comportamento ideal".

Podemos perceber facilmente a ideologia dessa máquina inventada que, apesar de não ter saído do papel, tem grande capacidade de tolher qualquer atitude mais criativa, autônoma ou questionadora das crianças.

Ariès (1981, p.277) fala dessa disciplina rígida adotada pela escola. *"A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato."*

Passa-se a ter um interesse pela criança, mas a busca por seu maior reconhecimento tinha o puro intuito de desenvolver o caráter e a razão nesses humanos vistos como primitivos, irracionais, não-pensantes.

Com isso, podemos perceber que a criança era vista como um ser para o futuro, que ainda não fazia parte realmente do contexto histórico e social que acontecia no presente. Deveriam ser preparadas para a vida adulta quando sua existência passaria a ter uma real importância na sociedade. Ariès (1981), no trecho a seguir demonstra essa busca pela preparação para a vida adulta.

*(...)Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguisse bastante na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX. (p.182)*

✓



Essa concepção de educação marca as práticas pedagógicas até o século XIX. <sup>?</sup> As crianças acabavam tendo uma imagem confusa, <sup>?</sup> já que eram o reflexo do que se esperava que elas fossem e o que elas poderiam vir a ser.

A partir do século XIX, com o grande desenvolvimento industrial e o crescimento das cidades, torna-se cada vez mais necessário o surgimento de mão-de-obra para as indústrias que apareciam.

Muitas mulheres que anteriormente cuidavam dos filhos e moravam no campo, passaram a ter que trabalhar fora de casa, nas indústrias. Muitas foram para a cidade.

Essa situação faz com que surjam diversas creches e instituições que tinham como objetivo cuidar dessas crianças, que passariam a ficar o dia inteiro nesses lugares que possuíam cunho essencialmente assistencialista.

Para Deheinzelin (Professor da pré-escola, 1991, p.34), *“foram essas instituições, destinadas à guarda dos filhos das mulheres que trabalhavam fora de casa, que deram origem à pré-escola nos dias atuais.”*

Diversos pedagogos, em suas respectivas épocas, desenvolvem pesquisas sobre crianças pequenas, contribuindo muito para a busca de uma nova concepção da educação pré-escolar; além de reforçar a importância da educação para seu desenvolvimento.

No entanto, a maioria desses estudos continuavam perpetuando a visão da criança pequena como uma “sementinha” que precisava ser cultivada para dar belos frutos futuramente.

Apesar de darem passos em relação a novas concepções da infância, são passíveis de questionamentos e argumentações acerca de suas fundamentações.

✓

Ao procurar estudos históricos sobre a Educação Infantil no Brasil, diversos autores afirmam que apenas nos últimos cinquenta anos que a educação passa a ser vista como um dever dos governantes e um direito de todos os cidadãos. Como podemos perceber facilmente, apesar desse "direito adquirido" pela sociedade brasileira ser garantido por lei, grande parte da população não tem acesso a Educação Básica. Segundo Kramer (1999, p.18): *"A baixa qualidade do ensino, aliada à falta de vagas nas escolas em algumas regiões do país são as maiores responsáveis por esse fato."*

No que diz respeito à Educação Infantil em âmbito Nacional, esse quadro é ainda muito mais grave.

Somente a partir da década de 70 que a Educação Infantil passa a ser considerada como importante e políticas governamentais começam a ampliar o atendimento para as crianças de 0 a 6 anos. Com a nova Constituição Brasileira, que entrou em vigor no dia 5 de outubro de 1998 assegura-se que *"o dever do Estado com a educação efetivar-se-á mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos."* As crianças pequenas estão contempladas também no Plano Nacional de Educação, no Referencial Pedagógico Curricular para a formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda na Nova LDB (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), afirmando que *"a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"*.

A Nova Carta Constitucional admite, ainda, ser dever do Estado oferecer creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos. A nova LDB, Lei nº 9.394, de

20 de dezembro de 1996 afirma que *"A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade."*

Agora também são contempladas nos Referenciais Curriculares nacionais de Educação infantil.

Algumas vezes tive a oportunidade de ouvir mães dizendo que preferem ver seus filhos na "escolinha", por saberem que lá serão bem tratados. Assim como já ouvi conversas entre adultos que diziam preferir contratar alguém que, além de cuidar da criança pequena, pudesse cuidar dos afazeres domésticos.

Assim como já vi profissionais atuantes na Educação Infantil insatisfeitos com suas condições de trabalho e terem atitudes "indiferentes" quanto às atividades desenvolvidas, que terminam descontextualizadas e sem real significado para os alunos que as executavam.

Essas situações (e diversas outras) sempre foram alvo do meu interesse. Por isso, procurei buscar nesse meu breve histórico explicações para que situações como essas sejam uma realidade em grande parte das nossas instituições pré-escolares e do pensamento da maioria da população (o senso comum).

Não posso negar os cuidados que os pequenos precisam. Não estou negligenciando a afetividade, fundamental para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Se estivesse negando tais necessidades básicas, estaria indo contra a minha concepção dos homens como seres que pensam, raciocinam, deduzem, abstraem, sentem, desejam, se emocionam e, principalmente, se sensibilizam.

O que questiono são as práticas escolares que não ampliam, não desafiam e que restringem as crianças, buscando a "prontidão" da criança e



mecanizando todo o processo educacional. No próximo capítulo falarei dessas práticas e concepções que existem na Educação Infantil.

Atualmente é imprescindível que se amplie a oferta de educação para as crianças pequenas, a fim de garantir-lhes o acesso e a permanência em instituições realmente comprometidas com a busca por uma educação de qualidade; que se distancie das metodologias utilizadas em outros séculos.

Além disso a formação dos nossos profissionais também deve ser alvo de preocupação, uma vez que a possibilidade de discussões acerca de concepções e filosofias existentes atualmente são a base para que mudanças ocorram. Mudanças essas que colaborarão para que a alegria das nossas crianças, ao irem para a escola, perdure por toda a sua vida de educação sistematizada e não termine na própria pré-escola. Além disso, essas reflexões são fundamentais para que atos puramente mecânicos e reprodutores deixem de fazer parte do nosso cotidiano.



## 2. ALGUMAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: DE FRÖBEL A FREINET

*“A infância, como conceito e representação, não se define objetivamente por uma fase biológica, mas de forma subjetiva pela história que a engendra.”*

C.L. Porto

Em vários países a preocupação e o interesse com a educação de crianças pequenas não é tão recente. Como já foi citado no breve histórico, ao longo dos anos várias entidades e instituições passaram a se preocupar com essa faixa etária, que passa a receber um atendimento assistencialista. Hoje em dia existem tentativas de dar um caráter educativo a esta prática. No Brasil, debates acerca de uma Educação Infantil que tenha um caráter educativo, sem haver dicotomia entre ele e a assistência que as crianças precisam é bem mais recente e somente em 1988 o direito dessas crianças freqüentarem instituições próprias para sua faixa etária foi reconhecido pela Constituição.

Atualmente existe uma grande discussão a nível internacional e nacional que busca um repensar pedagógico sobre a função da Educação Infantil. Infelizmente essa reflexão é bastante nova e por muito tempo ainda iremos nos deparar com práticas que visam os exercícios motores de treinos e possibilidades e desenvolvimento de funções cognitivas específicas.

Sobre esse debate acerca da atual função da Educação Infantil, Wajskop (1997) afirma:

*(...) Nesse debate busca-se integrar o cuidado e educação em ações educativas que levem em conta o desenvolvimento*

*infantil e a cultura de origem de cada criança (...) O direito a infância é nesta discussão prioritariamente o direito ao não trabalho, característico da brincadeira e que se constitui como o espaço que fornece a possibilidade de construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa. (p.26)*

Nesse capítulo abordo as práticas e tendências pedagógicas que encontramos nas nossas pré-escolas.

Sabemos que ser criança no Brasil de hoje não é algo muito fácil. Principalmente ser uma criança muito pobre, que acaba tendo sua infância encurtada. Muitos pais, sem condições de dar-lhes a atenção necessária para seu bom e completo desenvolvimento, muitas vezes abandonam seus filhos à própria sorte. A sociedade, de uma forma geral, também não colabora e não se vê com obrigações de dar condições dessas crianças se estruturarem afetivamente, emocionalmente.

Essas crianças se vêem obrigadas a correr atrás de sua sobrevivência e acabam sendo marginalizadas pela sociedade. Sociedade essa que deveria, por lei, cuidar da saúde e da educação das pessoas.

Segundo dados (Professor da pré-escola, 1991), mais de 80% das mortes de crianças com menos de cinco anos de idade acontecem em famílias pobres. Estima-se que uma em cada quatro crianças brasileiras é portadora de desnutrição de 2º e 3º graus.

Para cerca de 20% das famílias brasileiras, boa parte da responsabilidade de sobrevivência cabe às crianças e aos jovens, que vivem na pobreza extrema.

Segundo Freire (1997):



*São impressionantes as estatísticas de órgãos insuspeitos como o Banco Mundial e o UNICEF que, em seus relatórios de 1990 e 1991, respectivamente, nos falam de miséria, da mortalidade infantil, da ausência da educação sistemática, do número alarmante – 160 milhões de crianças – que morrerão no Terceiro Mundo de sarampo, de coqueluche, de subnutrição (...) (p. 27)*

Apesar de Paulo Freire estar falando dos países do Terceiro Mundo de uma forma geral, fazemos parte dessas estatísticas tenebrosas.

Vivemos num país democrático. Porém os direitos adquiridos pela população desse país "moderno" só são garantidos para uma parcela da comunidade.

Com isso, a garantia de nossas crianças com menos de 7 anos de idade estarem freqüentando instituições educativas próprias para a sua faixa etária só é dada para uma minoria. E além disso, essa minoria não tem a garantia de estar fazendo parte de um ato educativo realmente comprometido com seu desenvolvimento pleno, dando-lhe acesso a tudo o que uma criança precisa para crescer saudável, criativa, espontânea, reflexiva, crítica, atuante e com autonomia.

E o que diz Freire (1997) sobre a questão do crescer:

*É ao crescer como totalidade que cada uma de nós e cada um de nós é, que se chama às vezes, em discursos adocicados 'crescimento harmonioso do ser' sem porém, a disposição da luta pelo crescimento harmonioso do ser, a que devemos aspirar." (p. 126)*

Hoje em dia, segundo Kramer (1999, p.18), apenas 10% das aproximadamente 25 milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos recebeu algum tipo de atendimento, incluindo aqui dados da rede privada e das iniciativas de órgãos de assistência social.

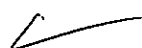
Segundo dados do IBGE em 1991, das 3.449.251 crianças residentes no Brasil na faixa etária de 5 anos apenas 812.411 freqüentavam instituições pré-escolares.

Infelizmente, vemos claramente que a busca por um crescimento saudável de nossas crianças não é prioridade para nossos governantes.

Apesar dessa situação de desrespeito às nossas crianças, vários pesquisadores vêm se preocupando com a importância desse crescimento pleno. É importante assinalar o papel do brincar no desenvolvimento. Esse brincar que para parte da população brasileira fica em segundo plano, devido à realidade econômica a que são submetidos.

Nesse meu capítulo, faço um convite à reflexão sobre as concepções pedagógicas a que nossas crianças "privilegiadas" são inseridas. Buscarei compreendê-las, procurando seus principais fundamentos e objetivos, para que depois eu possa me posicionar frente ao que considero uma pré-escola de qualidade.

Kramer (1999) faz uma espécie de sistematização das tendências pedagógicas que podemos identificar atualmente nas pré-escolas brasileiras. Ela deixa claro que essas classificações são bastante complicadas de serem feitas, já que a prática pedagógica é algo bastante complexo e colocar um "rótulo" nessas práticas é uma tarefa bastante delicada. A explicação para essas definições é que





nenhuma prática é neutra e que sempre existem objetivos por trás dela, mesmo que não estejam explicitados. Segundo Kramer (1999):

*(...)É nesse sentido percebendo os limites de uma classificação, e, ao mesmo tempo o sentido político e social de toda prática pedagógica que identificamos as tendências predominantes hoje, no Brasil, em programas educacionais mais dirigidos a crianças menores de 6 anos(...). (p.23)*

São elas: a tendência romântica, a tendência cognitiva e a tendência crítica.

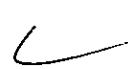
A tendência romântica é considerada como o próprio surgimento da pré-escola. Nessa tendência as crianças são vistas como “plantinhas ou sementinhas”, a educação deveria favorecer o desenvolvimento natural.

As concepções de Fröbel, Decroly e Montessori podem ser constatadas nessa tendência da educação.

Esses três pedagogos contribuíram muito para que houvesse uma outra visão da criança, que precisa ser respeitada e compreendida como um ser atuante e pensante. No entanto suas propostas sofrem críticas por se distanciarem do que realmente se considera necessário para a aprendizagem significativa das crianças.

Wajskop (1997), fala da introdução dessas concepções na pré-escola a partir da Escola Nova:

*(...) a partir de sua entrada através do movimento da Escola Nova, os pensamentos fröbeliano, montessoriano e*



*decrolyano têm se transformado , (...) com a priorização dos programas de educação compensatória, em meros instrumentos didáticos. Observei mais recentemente, uma tendência das pré-escolas brasileiras em trabalhar com as crianças através da utilização de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização com fins em si mesmos, descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças. (p. 23)*

O pensamento Fröbeliano baseia-se fundamentalmente na idéia da evolução natural da criança. Para ele, o verdadeiro desenvolvimento se dá através de atividades espontâneas. O lúdico é altamente valorizado. Sua pedagogia não dá margem a uma argumentação racional sobre a infância.

No trecho a seguir podemos perceber a concepção naturalista de Fröbel (1997) quanto a questão do brincar para as crianças: *“A brincadeira é o mais alto grau do desenvolvimento infantil nessa idade, porque ela é a manifestação livre e espontânea do interior a manifestação do interior exigida pelo próprio interior(...)”*.

Kramer (1999) critica a concepção positivista do desenvolvimento através de atividades que levam espontaneamente ao conhecimento, a desconsideração dos aspectos sociais e a visão linear do processo educacional.

O pensamento decrolyano baseia-se no pressuposto de que a “necessidade gera o interesse, verdadeiro móvel em direção ao conhecimento”.

Kramer (1999), ao fazer uma reflexão sobre tais concepções diz que:

*(...) as necessidades básicas apontadas por Decroly são as dos adultos (e de determinados adultos), e não as das*

✓

*crianças. Em segundo lugar, o objetivo do trabalho escolar continua sendo a aquisição de conhecimentos predeterminados, pois os 'centros de interesse' na verdade, apenas reorganizam os conhecimentos em geral distribuídos nas matérias escolares, apesar de proporem atividades que caminhem do 'empírico' ao abstrato. (p.27)*

Essas necessidades que são apontadas por Decroly, que Kramer cita e critica são as seguintes: os homens têm necessidades de troca com o meio e para que isso ocorra seria necessário ter alimentação, a defesa contra a intempéries, a luta contra perigos e inimigos, o trabalho em sociedade, descanso e diversão.

O pensamento Montessoriano baseia-se fundamentalmente na busca pelo respeito e normalizo (auto-controle), na progressão<sup>1</sup>, na busca por um mobiliário adaptado às crianças e na utilização de materiais didáticos específicos para o desenvolvimento das atividades com as crianças.

Podemos perceber no método Montessoriano uma grande preocupação pelo uso de materiais específicos para cada tipo de atividade desenvolvida. Essa questão acaba por mecanizar a atividade infantil. O uso de materiais e situações reais facilitariam o desenvolvimento das atividades, que se tornariam contextualizadas e sem fragmentos.

Além disso, Kramer (1999) critica a busca pelo "silêncio" e pela "autodisciplina", que terminam por mascarar um autoritarismo do adulto sobre a criança.

<sup>1</sup> A progressão parte da busca inicial do controle de si (auto-controle) da criança, para que depois ela consiga ter o controle das coisas. Por fim a criança conseguiria ter respeito pelos outros.

Essas três propostas, que se diferem, não consideram aspectos sociais e culturais que interferem nas crianças, nas professoras e na própria instituição pré-escolar.

Segundo Kramer (1999):

*Apesar de reconhecer a grande contribuição dada por estes educadores em defesa da educação pré-escolar, é preciso perceber seus limites, em especial por não levarem em consideração a heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira. (p. 28)*

A próxima tendência que irei abordar é a cognitiva. Essa concepção tem como teórico crucial Jean Piaget (e seus seguidores).

Piaget foi um teórico da construção das estruturas mentais. Sua maior preocupação estava voltada para o entendimento e para a explicação do percurso e do processo de desenvolvimento intelectual. Portanto, seu interesse estava ligado à abordagem do desenvolvimento da criança e não à sua aprendizagem.

O desenvolvimento para ele é entendido como responsável pela formação dos conhecimentos e se difere da aprendizagem uma vez que esta refere-se à aquisição de uma resposta particular relativa a uma experiência. Com isso, o desenvolvimento do homem é identificado como o desenvolvimento da inteligência, priorizando-se o pensamento lógico-matemático.

Piaget traz uma grande contribuição para a essencial visão do brincar como a espinha dorsal de todo o processo educativo para as crianças em idade pré-escolar.

Para ele, a imitação e a brincadeira simbólica são reconhecidos como mediadoras para a compreensão e a aquisição do real. Com a brincadeira simbólica é que a criança encontra a forma para organizar suas ações do período sensório motor. A partir dela passa a representar de forma significativa, coerente e ordenada a realidade que a rodeia.

Alguns levantamentos são feitos acerca dessa tendência cognitiva que no Brasil foram difundidos principalmente na década de 70. Entre esses questionamentos, Kramer (1999) destaca o caráter universal presente nos estudos de Piaget, uma vez que as diferenças culturais, de classes sociais e de sexo não são vistas como fatores de interferência em suas pesquisas.

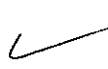
Outra questão levantada diz respeito a ênfase dada aos aspectos cognitivos na teoria de Piaget, uma vez que são superiores a ênfase dada aos aspectos sociais afetivos e lingüísticos dos indivíduos.

As propostas curriculares piagetianas também são alvo de discussão. As atividades lúdicas acabam sendo o centro do processo educativo. Com isso, essas atividades têm mais ênfase do que a realidade histórica e social da criança, que se daria através de atividades reais e significativas para os alunos.

Por fim, levanta-se a questão da ação do educador estar voltada para os estágios de desenvolvimento das crianças, diminuindo-se a importância dos fatores sociais e políticos.

Segundo Kramer (1999, p.32), *“Esses questionamentos não visam, em hipótese alguma, diminuir as várias contribuições da teoria de Piaget, mas apenas relativizá-las.”*

Por fim, falarei da tendência crítica da educação pré-escolar, bastante recente no Brasil.



Podemos considerar que essa tendência é oposta à escola tradicional, que sofre enormes e coerentes críticas, por tolher o interesse e o prazer infantil ao ambiente escolar.

Celestin Freinet traz uma grande contribuição para o desenvolvimento dessa concepção crítica da pré-escola. Ele questiona arduamente as práticas tradicionais e as propostas escolanovistas citadas anteriormente, cujos principais teóricos são Fröbel, Decroly e Montessori. Os dois últimos são os que mais têm suas propostas criticadas por Freinet, já que supõem locais e materiais próprios para a realização de trabalhos pedagógicos.

Esse movimento crítico visa a defesa de uma escola centrada na criança, que é vista como um ser social, que possui direitos e deveres (inclusive o direito ao erro): ou seja, completo e complexo. Segundo Kramer (1999, p.34), "*Freinet destaca a extrema importância da participação da integração entre famílias/comunidade e escola, e defende o ponto de vista de que 'se se respeita a palavra da criança, necessariamente há mudança'.*"

Essa pensamento de Freinet pode traduzir a busca pela valorização da realidade e do interesse das crianças, pontos fundamentais para acabarmos com a dicotomia prazer/aprendizado.

Poucos estudos foram feitos sobre Freinet, em âmbito nacional. Há muita incompreensão acerca do seu trabalho.

Kramer (1999) questiona em sua pedagogia a falta de uma explicação mais aprofundada sobre o processo de desenvolvimento das crianças, levando em consideração o ponto de vista psicológico.

Além disso, ela afirma ser necessário levarmos em consideração nossa realidade, bastante diferente da estudada por ele.



De acordo com Kramer (1999), a proposta que acredito como sendo a base para uma pré-escola de qualidade, cujas diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, deve ter uma concepção crítica, com ênfase nos aspectos psicológicos e culturais da criança.

Segundo Wajskop (1997) para que uma pré escola adotasse a tendência crítica, com ênfase nos aspectos psicoculturais das crianças, seria necessário que :

- Se ampliasse os conhecimentos socialmente construídos, partindo daquilo que as crianças já sabem e tendo como limites apenas suas necessidades cognitivas, em uma perspectiva de aprendizagem.
- Se constituísse em um espaço onde as crianças pré-escolares pudessem compartilhar e confrontar com outras crianças e com os adultos e suas idéias e concepções sobre as relações afetivas, sobre o mundo físico e social através da interação entre si, com a natureza e a sociedade.
- Garantisse situações de interação e de aprendizagem de tal forma que as crianças pudessem desenvolver sua capacidade de autonomia do ponto de vista afetivo, cognitivo e social.
- Fosse organizada em torno de um espaço de socialização para crianças, profissionais e pais, inserida em uma prática sócio-educativa de apoio às famílias. (p.27/28)

Além do seu aspecto pedagógico, também reconheço o brincar como o elemento de cultura, visto que o comportamento global da criança e todas as suas atitudes estão enraizadas num contexto coletivo.

Logo, não posso deixar de abordar o grande psicólogo Vygotsky, cuja complexidade da sua visão do ser humano, deve fazer parte da fundamentação

teórica de todo educador disposto a refletir sobre as práticas educacionais existentes.

Com isso, no próximo capítulo falarei de sua concepção de educação sócio-interacionista.






### 3. A CONTRIBUIÇÃO VYGOTSKYANA PARA A REFLEXÃO DA PRÉ-ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

*"(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança. Conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente."*

Lev S. Vygotsky

Neste capítulo dou ênfase à importância da concepção sócio-interacionista da educação. Com isso, trago para a discussão dessa visão ampla do ser humano, o maior representante dessa teoria: Vygotsky. A abordagem sócio-interacionista tem como objetivo principal, segundo Vygotsky (1984, p.21), *"(...) caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo."*

Na perspectiva sócio-interacionista todo o conhecimento e todo o trabalho é construído entre as relações dos sujeitos em interação. Isso se dá de forma coletiva. Através dessas interações estabelecidas que os sujeitos envolvidos se apropriam realmente do conhecimento, inclusive na pré-escola. Então, cito a sua visão sobre a importância da brincadeira para a criança na idade pré-escolar.

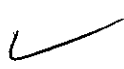


Mostro, ainda, a importância da atuação do educador para que o ambiente escolar seja prazeroso e estimulante para as crianças.

Levou tempo para que fossem reconhecidas as obras de Vygotsky e, muitas vezes, incompleta. Hoje em dia ele é considerado um dos mais importantes psicólogos de nosso século. Segundo Rego (1995, p.35): *“É significativa a importância e repercussão que a obra Vygotskyana vem provocando na psicologia e educação, não só no Brasil, como em outros países ocidentais.”*

O psicólogo contribuiu muito para a formação da idéia de que o pleno desenvolvimento infantil está intimamente ligado à brincadeira. Daí a necessidade de se discutir acerca da importância de uma pré-escola de qualidade como a base para a formação de indivíduos críticos, autônomos, cooperativos, responsáveis, atuantes e felizes !

Vygotsky foi, segundo Cole & Scribner (1984, p.7) *“(...)o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.”* Seus trabalhos pertencem ao campo da psicologia genética. Com isso, ele chega à conclusão de que o homem nasce com características típicas da espécie e, através da aprendizagem, vai construindo suas funções psicológicas superiores. Essas funções consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humanos. São baseadas na construção de processos voluntários, onde o indivíduo vai desenvolvendo condições de agir de forma consciente através de relações entre ele e outros homens. É o que diz Rego (1995, p.24/25) *“(...) o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.(...)”*




Ainda segundo Rego (1995, p.26): *“Um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processo psicológicos elementares, de origem biológica (funções orgânicas).”*

Vygotsky considera ainda que as relações entre a história individual e social dos indivíduos são partes fundamentais na complexidade da estrutura humana.

Ao se interar com o mundo, o homem desenvolve diferentes formas de agir, tornando-o diferente de outros animais. Devido a percepção dessa diferenciação, sabemos que o homem não pode ser descrito pelas propriedades naturais do sistema nervoso. Vygotsky busca compreender as mudanças qualitativas do comportamento humano, que ocorrem ao longo do desenvolvimento e que tem estreita relação com o contexto social. Por isso é fundamental que haja a superação das teses biológicas e ideológicas da brincadeira que, por muito tempo, vêm idealizando a criança e suas capacidades.

O processo psicológico deve ser visto em um contexto amplo. O homem está, desde seu nascimento, cercado pela história da espécie humana e do desenvolvimento individual, que se dá basicamente pela relações interpessoais. Somente vendo o ser humano nessa amplitude conseguiremos lutar por uma escola progressista, que aceite as diferenças entre as pessoas e não as rotule por não se enquadrarem no contexto legitimado como certo, como única possibilidade. E em particular para as crianças de 0 a 6 anos de idade essas relações interpessoais se dão basicamente através da brincadeira, momento de grande importância para sua compreensão de mundo e estar inserida nele.



Antes de entrar na escola a criança já vivencia uma série de experiências e “percebe” todo o material de cultura a que tem acesso. Ela já construiu uma série de conhecimentos sobre o que a cerca.

Por isso, o que considero como uma pré-escola de qualidade não menospreza esses conhecimentos já construídos. Deve haver uma valorização dessa aprendizagem significativa para as crianças e torná-la como ponto de referência para o desenvolvimento do trabalho educativo.

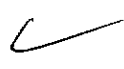
Vygotsky cita em suas obras esses conhecimentos construídos pelas crianças, classificando-os como conceitos. Esses conceitos são considerados como cotidianos e científicos.

Os conceitos cotidianos são os conceitos construídos a partir da vivência da criança, da manipulação e observação de diversos fatores que surgem diariamente na vida dos pequenos.

Os conceitos científicos encontram-se relacionados aos conhecimentos sistematizados, que geralmente ocorrem em âmbito escolar.

Esses dois tipos de conceitos estão interligados. E a formação de conceitos faz parte do desenvolvimento psicológico superior, já que exige uma série de operações intelectuais.

Com isso, a escola não pode tentar desenvolvê-los de forma mecanizada, descontextualizados das experiências concretas das crianças. E é através do rico momento da brincadeira que as crianças, na faixa etária da Educação Infantil, mostram-se mais interessadas em aprofundar e aumentar o leque de questões a cerca do que são os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. E não é através da mecanização de atividades descontextualizadas de seu interesse que o processo de aprendizagem se dá.



Ao levantar essa questão, me reporto ao capítulo 2 deste trabalho, onde cito a forma "Montessoriana" de desenvolver atividades através de materiais didáticos específicos para cada objetivo. Essa preocupação excessiva acaba por mecanizar todo o processo educacional, que deixa de ter real interesse para o aluno. Segundo Kramer (1999):

*(...)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. (...) (p.28)*

Esse texto nos dá uma clara visão da necessidade das crianças de partirem do que já conhecem para estabelecerem relações com o novo. A exploração desse novo conceito será interessante se sua realidade e vivência for levada em conta pela escola, a fim de realizar o processo de apropriação do conhecimento e aprendizagem significativa. Ela se dará a partir do momento em que os alunos passarem a serem vistos como sujeito históricos e sociais, indivíduos que pensam e interagem a todo instante.

Existem duas idéias básicas no pensamento de Vygotsky:

- a idéia de que os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento, que se dá de fora para dentro;
- a importância do outro no aprendizado do homem. A "transmissão" do conhecimento é vista, sob este aspecto, como possibilidade de um intercâmbio enriquecedor. Essa transmissão acaba sendo um processo de reelaboração, a partir do que fora transmitido pelo grupo.


L

Vygotsky (1984) afirma que a linguagem é fundamental nesse processo de mediação:

*A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (p.31)*

Podemos perceber então a grande colaboração do psicólogo para que se compreenda a influência do meio social no desenvolvimento do homem, que interage a todo momento com ele. E, infelizmente, a pré-escola na maioria das vezes não leva este fato em consideração. Nosso cotidiano é o da mecanização do processo, a desvalorização das capacidades das crianças, a busca pela prontidão motora e intelectual dos alunos e, principalmente, a forma muitas vezes negligente quanto à importância e da riqueza do ato de brincar na vida dos pequenos.

É na brincadeira que as crianças têm a possibilidade de lidar com diferentes pontos de vista e acabam buscando a elaboração de regras de organização e convivência. A pré-escola deveria ter, então, seu processo educacional baseado na brincadeira que é segundo Wajskop (1997, p.28) *"(...)um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura."*



Para Vygotsky, esses jogos (que são brincadeiras) são condutas que imitam ações reais. E essas ações não ocorrem somente sobre objetos ou uso de objetos substitutivos. Elas ocorrem devido às idéias e pela representação que as crianças estão desenvolvendo em determinado momento sobre determinada coisa. Segundo Porto (1998, p.171): *“Quando crianças de idades variadas estão brincando, podemos observar que nem sempre foi um brinquedo que desencadeou o ato de brincar, mas sim, um outro objeto qualquer.(...)”* ✓

Vygotsky fala ainda da questão da imitação como gestos das crianças. Ele dá uma outra dimensão a essa questão, geralmente associadas a um processo de cópia e repetição puramente mecânicos.

Para o psicólogo as crianças, ao fazerem imitações, são capazes de desenvolver ações que estão além dos limites de suas “supostas” capacidades.

Essa discussão nos leva a refletir mais uma vez sobre a brincadeira e sua importância no contexto escolar. Além de ter uma função significativa acaba por evoluir em sua “zona de desenvolvimento proximal”. Ela é aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros. Mediada pelo fazer do outro ela negocia sentidos, como coloca Rego (1995, p.73): *“O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes)(...)”* Na medida em que a criança interage com outras pessoas, vai utilizando vários processos que irão colaborar para seu desenvolvimento. E esses processos não aconteceriam se ela não tivesse uma ajuda externa.

Na brincadeira a criança faz diversas imitações e acaba internalizando diversas regras sociais que são importantes para o seu desenvolvimento. Com isso, Rego (1995) afirma que: ✓

*(...)no contexto escolar (principalmente no período pré-escolar) a brincadeira não deveria ser entendida como uma atividade secundária ou como um "mero passatempo" das crianças. Ao contrário, deveria ser valorizada e estimulada, já que tem uma importante função pedagógica. (p.114)*

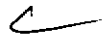
Para Vygotsky (1984):

*A brincadeira cria na criança uma forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionado os seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro torna-se do seu nível básico de ação real e moralidade. (p.114)*

Podemos entender esse brinquedo como sendo tudo o que estiver fazendo sentido para a criança e impulsionou o ato de brincar. Essa palavra é empregada de forma ampla.

Portanto, como educadora comprometida, não posso deixar de questionar a forma como ainda hoje a brincadeira é vista pelos adultos. A brincadeira, por muitas vezes, aparece com uma concepção de futilidade, sem uma verdadeira importância na formação das crianças. Ao falar sobre isso, recorro a Brougère (1992), que critica essa concepção do brinquedo como objeto fútil, sem importância:

*Se o brinquedo é um objeto menor do ponto de vista das ciências sociais, é um objeto de profunda riqueza. À sua sombra, a sociedade se mostra duplamente naquilo que é, mas sobretudo naquilo que se dá a conhecer às suas crianças. (p.10)*





Nessa busca pela garantia da brincadeira no cotidiano escolar, a atuação do educador tem grande relevância. É o educador que poderá ajudar na organização da brincadeira, oferecendo materiais enriquecedores (como a sucata) e buscando levantar questões e promovendo situações que incentivem ainda mais a curiosidade das crianças.

Muitas vezes a brincadeira também é vista como algo que faz parte do crescimento natural do ser humano. É preciso que rompamos essa visão da "inata brincadeira" nos seres humanos.

A brincadeira está inserida em um contexto social e cultural. A criança é induzida a brincar desde seus primeiros dias de vida pelos adultos.

Vygotsky cita os jogos de papéis e de "faz-de-conta" como típicos de crianças que já aprenderam a falar. Para ele, esses jogos e brincadeiras não podem ser entendidos como processos inatos, devendo ser entendidos como uma apropriação da realidade social e cultural da criança.

A brincadeira é, segundo Brougère (1997, p.102/103) *"(...)um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social(...)."*

O educador deve criar um ambiente que incentive a brincadeira, vendo-a como momento crucial do processo de aprendizagem, reconhecendo que a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola, é a possibilidade de desenvolver a criança em uma perspectiva consciente, voluntária e criadora.



## CONCLUSÃO

*“Criar é tão difícil ou fácil como viver.  
E é do mesmo modo necessário.”*

Fayga Ostrower

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Mesmo que ela seja executada de forma mecânica e pouco reflexiva, está dotada de objetivos e sentido político e social.

Por isso, mesmo que o professor esteja tomando atitudes meramente reprodutoras ou se ele optou por adotar consciente e criticamente uma ou outra postura, sua prática está referenciada em alguns princípios.

Devido a isso, prática e concepções podem ser avaliadas. Elas têm diferentes características e o educador precisa ter uma formação que lhe garanta, no mínimo, a capacidade de reconhecê-las. Refletir criticamente acerca delas e escolher qual a postura que irá adotar, a partir de seus objetivos em relação ao desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Reconheço os limites de nomear e classificar as diversas tendências pedagógicas. No entanto, a percepção de suas diferenças é fundamental na busca por uma pré-escola de qualidade, que deve ver as crianças como seres históricos, sociais e que as aceite em suas diversidades. Essa heterogeneidade deve ser utilizada como ponto de partida no trabalho do educador.

Durante a reflexão das tendências apresentadas nessa monografia, assumo a necessidade de uma postura sócio-interacionista na busca pela formação de indivíduos autônomos, críticos, cooperativos, responsáveis e leitores.

apaixonante, fruto da nossa condição de homens, mulheres, adultos, crianças(...). (p.106)

Então, um projeto educativo precisa estar comprometido na busca por uma sociedade mais justa. Kramer (1999), deixa claro todas essas idéias, tudo o que foi discutido:

*A alternativa curricular deste projeto tem, então, seu compromisso firmado com uma ação democrática e transformadora que leva em conta a heterogeneidade e a diversidade real das crianças (...). (p.106)*

Obs: O trabalho está ótimo, muito bem fundamentado, com uma argumentação sólida e coerente. *Até!*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 ÀRIES, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro : LTC, 1981.
- 02 BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- 03 \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- 04 \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*: documento introdutório. Versão preliminar. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- 05 \_\_\_\_\_. Coordenação geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília : MEC/SEF/DPE/COED, 1994.
- 06 \_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo : CBIA-SP, 1991.
- 07 \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado, 1988.

08 BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, 43)

09 \_\_\_\_\_. (Org.) *Le Jouet*. Paris : Autrement, 1992. Apud KRAMER, S., LEITE, M. I. F. P. (Org.). *Infância e produção cultural* . Campinas: Papyrus, 1998.

10 COLE, M. , SCRIBNER, S. "Introdução". In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1984

11 FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

12 \_\_\_\_\_. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 8. ed., São Paulo : Olho d'Água, 1997.

13 FRÖBEL. *L'éducation de l'homme*. Tradução francesa. Bruxelas, 1881. Apud BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, 43)

14 KRAMER, S. (Org.) *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo : Ática, 1999.

15 \_\_\_\_\_, LEITE, M. I. F. P. (Org.) *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

16 PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca In: KRAMER , LEITE, M. I. F. P. (Org.) *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

17 PROFESSOR da pré-escola. Rio de Janeiro : . Fundação Roberto Marinho / FAE, 1991.

18 OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro : Imago. 1977.

19 REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

20 VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone / Edusp, 1988.

21 \_\_\_\_\_ . *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

22 WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1997 (Coleção questões da nossa época, 48)