



Universidade  
Estadual de  
Londrina

---

BÁRBARA RODRIGUES PARAIZO

**TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

---

LONDRINA  
2010

BÁRBARA RODRIGUES PARAIZO

**TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof. Ms. Marta Regina Furlan  
de Oliveira

LONDRINA  
2010

BÁRBARA RODRIGUES PARAIZO

**TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Ms. Marta Regina Furlan de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Jaqueline Delgado Paschoal  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Anilde Tombolato T. da Silva  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, que esteve presente em todos os momentos de minha vida e possibilitou a realização deste. E aos professores de educação infantil e demais profissionais do ensino, interessados por uma educação que respeite o direito da criança, de ser criança e de se desenvolver dentro de seus limites próprios.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha amada família, pela motivação e confiança.

À professora e orientadora Marta Furlan, que caminhou lado a lado comigo na concretização deste trabalho.

Aos professores e colegas de curso, pelo incentivo e troca de conhecimentos.

Aos amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para com a realização desta pesquisa.

PARAIZO, Bárbara Rodrigues. **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: Aprendizagem e Desenvolvimento.** 41 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

Este trabalho surgiu da necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico na educação infantil, que seja pelo desenvolvimento integral da criança, por meio da mediação do professor. Reconhece-se que a infância é um período extremamente significativo para a vida do sujeito, e para a construção da identidade humana. Além disso, considera-se também a importância da educação para o desenvolvimento da criança. Para tanto, para a realização deste trabalho, foi feita pesquisa bibliográfica, na qual os dados literários de vários autores contribuíram para a elaboração e desenvolvimento do estudo. Na finalização do mesmo, chegou-se à conclusão de que a educação infantil considera-se um período de base para a formação e construção do conhecimento e identidade da criança; dessa forma, é essencial para o desenvolvimento integral da mesma. Além disso, foi possível verificar a importância do papel de mediação do professor em sala de aula, junto às crianças, favorecendo a criatividade, criticidade, descobertas constantes, enfim, o aprendizado e o desenvolvimento infantil. No entanto, é necessário contar com o trabalho sério, responsável e comprometido de seus profissionais, principalmente dos educadores, que são os viabilizadores diretos de uma educação para a formação de cidadãos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Trabalho Pedagógico. Aprendizagem e Desenvolvimento.

PARAIZO, Bárbara Rodrigues. **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: Aprendizagem e Desenvolvimento.** 41 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

### **ABSTRACT**

This work came from the need to develop a pedagogical work in early childhood education, for the integral development of the child, through the mediation of the teacher. It is recognized that childhood is an extremely significant for the subject's life, and the construction of human identity. Moreover, it is also considered the importance of education for child development. To do so, for this work, was done literature search, in which many authors contributed to the preparation and development of the study. At the completion of it, concludes that early childhood education is considered a base period for training and knowledge construction and identity of the child, so it is essential to the overall development of it. Furthermore, it was possible to verify the importance of the mediating of teachers in the classroom with children, encouraging creativity, criticism, constant discoveries, and finally learning and child development. However, you need to have a serious, responsible and committed to its professionals, specially educators, who are the direct enablers of an education for the training of citizens.

**Key words:** Early Childhood Education. Pedagogical Work. Learning and Development.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM POUCO DE TEORIA .....</b>	<b>10</b>
<b>3 APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES EM VYGOTSKY .....</b>	<b>14</b>
<b>4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA.....</b>	<b>25</b>
4.1 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	26
4.2 TRABALHO PEDAGÓGICO E ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	28
4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL – É POSSÍVEL APRENDER BRINCANDO? .....	33
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A infância é um período onde há um grande desenvolvimento na criança: físico, psicológico, cognitivo, afetivo, social, dentre outros. Diversos estudos e pesquisas apontam que é um momento significativo na vida de uma pessoa, nas quais ocorrem imensas transformações.

Este trabalho justifica-se pela relevância de sua elaboração, cujo objetivo pauta-se na realização da abordagem reflexiva sobre a mediação do professor no desenvolvimento da criança. Tendo por objetivos específicos apresentar as bases teóricas para o desenvolvimento infantil; o desenvolvimento da criança sob o olhar pedagógico; como se pode organizar o ambiente, as rotinas e a aprendizagem; assim como se procede a relação criança e educador.

Percebe-se que a crescente expansão da educação infantil no Brasil, nos últimos anos, tem ocorrido devido a conscientização da necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem, neste período, necessita de atenção especial. Sabe-se, contudo, que o foco principal de uma intensa luta pela busca da educação para a formação cidadã e um ensino de melhor qualidade é a educação infantil. Além disso, acredita-se que a educação necessita de mudanças e, esta, deve iniciar na educação infantil.

A criança é um ser social com capacidade afetiva, emocional e cognitiva. Na escola, encontra-se em evolução educacional e, nesta perspectiva, necessita estar em contato com fatores que lhe ofereçam condições de desenvolvimento. O trabalho pedagógico é um deles. Neste sentido, a escola da infância deve procurar atender às expectativas, anseios e dificuldades de seus alunos, sempre visando extrair o melhor de cada criança.

Trabalhar pedagogicamente com crianças neste período exige disponibilidade em atender alunos que estão em fase de formação psicológica, física e cognitiva e, que manifestam comportamentos inesperados e surpreendentes. Neste sentido, ensinar na educação infantil denota proporcionar ao aluno encontros educacionais, ou seja, inseri-los em situações que sejam significativas, as quais possam contribuir para seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil compreende uma fase muito delicada, mas intensa.

Neste sentido, faz-se necessário o comprometimento de professores com a educação infantil e com uma educação de formação de base do desenvolvimento da criança. Para tanto, esses profissionais devem estabelecer os objetivos a serem trabalhados neste período e então, focar seu trabalho numa prática que seja dinâmica, interativa, interdisciplinar, contextualizada, para que, assim, o ensino-aprendizagem faça sentido para o aluno.

O papel que o professor desempenha é essencial para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, ou seja, sua ação tem uma parcela significativa de contribuição. Reconhecendo-se a importância desta questão, este trabalho enfatiza o tema do desenvolvimento infantil e o papel desempenhado pelos professores.

Deve-se discorrer que, para elaboração e desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela pesquisa bibliográfica, mediante consulta a autores diversos, como: Craidy e Kaercher, Kishimoto, Ostetto, Vygotsky, dentre outros, cujos trabalhos literários embasaram teoricamente este estudo e trouxeram importantes e significativas contribuições para a reflexão que ora se propõe fazer.

Para atingir os objetivos propostos, este trabalho dividiu-se em três capítulos. No primeiro capítulo, abordou-se sobre a criança e seu desenvolvimento infantil, abordando teorias de Vygotsky e Wallon. O segundo capítulo preocupou-se em refletir sobre o aprendizado e o desenvolvimento, buscando contribuições em Vygotsky. Como terceiro e último capítulo, abordou-se sobre a organização do trabalho pedagógico, discutiu-se e buscaram-se encaminhamentos para o papel do educador enquanto mediador do desenvolvimento integral infantil em sala de aula. Para tanto, buscou-se analisar três momentos importantes, os quais compreendem a organização do tempo na educação infantil; o trabalho pedagógico e a elaboração do planejamento de ensino; e as contribuições das brincadeiras na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Espera-se que, por meio deste trabalho, os professores sejam despertados às novas possibilidades de ação pedagógica, contribuindo, dessa forma, com informações complementares a todos os profissionais de educação, em especial, aos de educação infantil.

## 2 A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM POUCO DE TEORIA.

As discussões a respeito do desenvolvimento infantil são complexas e possibilitam leituras a partir de várias contribuições teóricas em diversos autores. Desse modo, é possível estabelecer uma relação entre as teorias Vygotsky e Wallon. Os autores acreditavam que o conhecimento e a aprendizagem são construídos a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Neste sentido, o desenvolvimento infantil é compreendido como um processo dinâmico, ou seja,

[...] através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 27)

Além disso, tem-se a ideia de que o conceito de desenvolvimento é imprescindível para entender quem seja a criança, atrelada a discussão acerca do conceito enquanto sujeito social e histórico. Nesse sentido, em cada momento histórico, conforme aponta Craidy (2001), tem-se concepções diferenciadas acerca da infância e do ser criança, ou seja, “cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância”. (CRAIDY, 2001, p. 17)

Nos últimos séculos, a criança vem sendo estudada e, com isto, passa a ter seu desenvolvimento previsto, como se este ocorresse de forma linear e progressiva. Além de dizer que a ideia de criança pode variar de acordo com a época em que nos encontramos, “as escolhas que fazemos para dirigir este processo, também o são.” (CRAIDY, 2001, p. 17)

Nesta perspectiva, podemos discernir que na prática, os educadores desconhecem as crianças, como sujeitos, que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo; seja pelo brincar, sonho e fantasia e, no entanto, tem uma lógica que é só sua. Além disso, essa possui uma singularidade que deve ser respeitada.

CRAIDY e KAERCHER (2001, p.21) acreditam que a experiência da educação infantil deva ser qualificada,

[...] deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação.

Além disso, as autoras ressaltam que as crianças acompanham a transformação que ocorre no contexto em que vivem e, acabam transformadas por essas experiências. Por isso, é importante levar em consideração as mudanças que ocorrem na infância, pois algumas jamais se repetirão, pensando também na questão do social, conforme mostram as teorias dos autores Wallon e Vygotsky.

No que se refere às contribuições de Henri Wallon<sup>1</sup> (apud CRAIDY e KAERCHER, 2001), este contempla o desenvolvimento infantil sob os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. O autor defende que o desenvolvimento se dá conforme as “experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas.” (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 28). Nesta perspectiva, as pessoas, os aspectos físicos do espaço, a linguagem e a cultura auxiliam a formação do contexto de desenvolvimento; uma vez que o meio social exerce grande influência na aquisição de condutas psicológicas superiores, isto é, fornecem instrumentos para sua evolução.

Além disso, Wallon discorre que o desenvolvimento se dá de forma descontínua. A passagem dos estágios do desenvolvimento propostos por Wallon não se dá linearmente, mas sim por reformulação, ocorrendo nesse sentido, um “tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente.” (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 28).

A respeito do desenvolvimento, podem ser distribuídos em estágios, conforme contribuições de Wallon. Os estágios são: **Estágio impulsivo-emocional**

---

<sup>1</sup>Henri Wallon nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris. Antes de tratar da psicologia do desenvolvimento, dedicado principalmente à infância e assumindo uma postura interacionista, passou pela filosofia e medicina. Por sua formação, ocupou os postos mais altos no mundo universitário francês, em que liderou uma intensa atividade de pesquisa. Viveu num período marcado por instabilidade social e turbulência política. Em 1914 atuou como médico do exército francês. O contato com lesões cerebrais de ex-combatentes fez com que revisse posições neurológicas que havia desenvolvido no trabalho com crianças deficientes. Até 1931 atuou como médico de instituições psiquiátricas. Paralelamente à atuação de médico e psiquiatra consolida-se seu interesse pela psicologia da criança. Em 1925 publica sua tese de doutorado “A Criança Turbulenta”. Inicia um período de intensa produção com todos os livros voltados para a psicologia da criança. O último livro “Origens do pensamento na criança”, em 1945. Em 1948 cria a revista “Enfance”. Neste periódico, que ainda hoje tenta seguir a linha editorial inicial, as publicações servem como instrumento de pesquisa para os pesquisadores em psicologia e fonte de informação para os educadores. Falece em 1962.

(primeiro ano de vida); **Estágio sensório-motor** (um a três anos, aproximadamente); **Personalismo** (três aos seis anos, aproximadamente) e **Estágio categorial** (seis anos).

Desse modo, Wallon afirma que no estágio **impulsivo-emocional** que se dá no primeiro ano de vida, a afetividade é predominante e orienta as primeiras reações do bebê, em que através das condições sensório-motoras, como olhar, pegar, andar; permitirá estabelecer uma relação com o ambiente através do auxílio do adulto. Durante o desenvolvimento, a simbiose respiratória do feto se transforma em simbiose alimentar no recém-nascido e, por volta dos três meses, em simbiose afetiva, característica específica da espécie humana. A esta fase Wallon chama de Estágio Emocional.

Aos poucos a criança aprende a interagir com o adulto através de sinais e sorrisos, o que caracteriza laços de caráter afetivo com os que estão à sua volta, revelando necessidade de manifestações afetivas, a qual precisa ser satisfeita para que tenha um desenvolvimento satisfatório. Para que a humanidade sobreviva, é necessário que a inexperiência do recém-nascido afete o outro e provoque sentimentos de solidariedade. Para Wallon, este é o maior indício de que o meio social é favorável à criança em desenvolvimento, e para o homem adulto, em relação ao meio físico.

De acordo com Clarapède (1956) (apud KISHIMOTO, 1994), o jogo infantil desempenha papel importante como o motor do autodesenvolvimento. Nesse sentido, é pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural como postula a psicologia e a pedagogia do escolanovismo<sup>2</sup>.

Em se tratando do estágio **sensório-motor** que se dá entre um a três anos aproximadamente com uma intensa exploração dos espaços, predominando, assim, as relações cognitivas com o meio. Ou seja, a criança que está ligada à mãe, identifica outras pessoas que desempenham papéis significativos em relação a ela, como o pai, avós, tios e padrinhos. Sua sociabilidade se amplia quando começa a andar e a falar. Com isso, a criança pode interagir mais com o

---

<sup>2</sup> O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado "tradicional" e para reagir contra uma visão fragmentada. O escolanovismo acredita que a educação é o único meio eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando as características individuais de cada pessoa, inserindo-o em seu grupo social com respeito à sua unicidade, mas, como parte integrante e participativa de um todo. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais.

ambiente que o cerca. A aquisição da linguagem possibilita à criança nomear objetos e pessoas, e diferenciá-los. Neste sentido, neste estágio, ocorre o desenvolvimento da linguagem e da função simbólica. Nesta etapa a criança aprende a conhecer os outros. É o tempo dos jogos espontâneos de alternância, do interesse por atos que unem duas pessoas, como por exemplo, o jogo de esconder e ser escondido pela almofada. Esses jogos aumentam a vivência da criança, pois fazem com que ela conceba relações mais ricas.

No **personalismo**, de três aos seis anos, aproximadamente, ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas. Isto é, a criança realmente se diferencia do outro, toma consciência de sua autonomia em relação aos demais. Nesse estágio, ela percebe as relações e os diferentes papéis familiares. Além disso, a criança costuma ingressar na escola infantil nessa idade, inserindo-se numa comunidade de crianças semelhantes a ela, onde as relações serão diferentes das relações familiares.

No estágio **categorial** que se dá aos seis anos, a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Neste estágio, o desenvolvimento cognitivo da criança está aguçado e a sua sociabilidade ampliada.

### 3 APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES EM VYGOTSKY

Em se tratando das contribuições de Vygotsky<sup>3</sup> (apud CRAIDY e KAERCHER, 2001) o desenvolvimento se estrutura a partir das relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio social. Esta relação não é direta e, sim, mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central. A linguagem é o sistema simbólico básico dos seres vivos, por isso, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupa lugar central na obra de Vygotsky. O autor trabalha com duas funções básicas: a de intercâmbio social e do pensamento generalizante.

A função de intercâmbio social refere-se à criação dos sistemas de linguagem para se comunicar com seus semelhantes. Ou seja, é a necessidade de comunicação. Como afirma OLIVEIRA,

Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de sons, gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem. (OLIVEIRA, 2008, p.42)

No entanto, para que a comunicação ocorra de maneira efetiva, não basta manifestar estados gerais como “desconforto” ou “prazer”. É necessária a utilização de signos que sejam compreensíveis por outras pessoas, os quais traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma precisa. Os

---

<sup>3</sup> Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha. formou-se em Direito em 1918. Durante o seu período acadêmico estudou simultaneamente Literatura e História. No ano de seu bacharelado em Direito (1918), retornou para Gomel, onde havia anteriormente leccionado. Ainda em Gomel, ministrou um curso de Psicologia. No mesmo período fundou uma editora e publicou uma revista literária. O seu interesse pela Psicologia levou-o a uma leitura crítica de toda produção teórica de sua época, nomeadamente as teorias da "Gestalt", da Psicanálise e o "Behaviorismo", além das ideias do educador suíço Jean Piaget. As obras desses autores são citadas e comentadas em seus diversos trabalhos, tendo escrito prefácios para algumas das suas traduções ao idioma russo. Graças a uma conferência proferida no "II Congresso de Psicologia" em Lenigrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. O seu interesse simultâneo pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais pesquisados por neurofisiologistas russos com quem conviveu, especialmente Luria e Leotiev, em diversas contribuições no "Instituto de Deficiências de Moscou", na direção do departamento de Educação (especial) de Narcompros, entre outros institutos, além das publicações sobre o tema, encontram-se reunidos na obra "A Formação Social da Mente", onde aborda os problemas da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os desde a infância à luz do seu contexto histórico-cultural. Falece em 11 de junho de 1934 em Moscou.

indivíduos têm experiências complexas e particulares que, devem ser simplificadas e generalizadas para serem traduzidas em signos e, transmitidas a outras pessoas.

Este fenômeno gera a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante. Nesta perspectiva, a linguagem organiza o real, “agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.” (OLIVEIRA, 2008, p. 43) Neste contexto, a “função do pensamento generalizante torna a linguagem um instrumento de pensamento.” (OLIVEIRA, 2008, p. 43)

As origens e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem são diferentes e independentes, porém, em determinado momento ocorre uma estreita ligação entre esses dois fenômenos. No entanto, anteriormente a esse fenômeno de ligação, há, na criança, uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. A criança é capaz de resolver problemas práticos, antes de dominar a linguagem, utilizando-se de meios e instrumentos para alcançar seus objetivos. OLIVEIRA exemplifica essa ideia:

Ela é capaz, por exemplo, de subir numa cadeira para alcançar um brinquedo, ou de dar a volta num sofá para pegar uma bolacha que caiu atrás dele. A criança pré-verbal exibe essa espécie de inteligência prática que permite a ação no ambiente sem a mediação da linguagem. (OLIVEIRA, 2008, p. 46)

Embora a criança não domine a linguagem enquanto sistema simbólico, utiliza manifestações verbais: o choro, o riso e o balbucio da criança pequena têm clara função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social, de comunicação difusa com outras pessoas. (OLIVEIRA, 2008, p. 46)

Por volta dos dois anos de idade, inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico, pois o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem. Neste sentido, a “fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem.” (OLIVEIRA, 2008, p. 47) O salto qualitativo para o pensamento verbal se dá por meio da interação com pessoas mais maduras da cultura, ou seja, as que dispõem de uma linguagem estruturada.

Nesta perspectiva, quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, o ser humano passa a ter a possibilidade de



um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem.

Segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2008, p. 52) a criança se utiliza da fala socializada para se comunicar, para manter um contato social. Conforme vai se desenvolvendo é que ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como um instrumento de pensamento. Na transição entre o discurso socializado e o discurso interior, acontece o fenômeno da fala egocêntrica, onde a criança dialoga algo consigo própria, fala sozinha. Com isso, Vygotsky considera que o percurso acontece “de fora para dentro”.

Vygotsky (apud CRAIDY e KAERCHER, 2001) observa que existem dois níveis de desenvolvimento: **o real e o potencial**. O nível de desenvolvimento real refere-se à etapa alcançada pela criança, ou seja, o que ela é capaz de fazer por si própria, a capacidade de realizar tarefas de forma independente.

Contudo, devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade de desempenhar tarefas com a mediação de alguém, pois com isso a criança se aproxima de uma realidade nova.

Em seus estudos sobre desenvolvimento, Vygotsky, argumenta sobre a possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra, é quando acontece o que ele denomina de nível de desenvolvimento potencial, que se caracteriza como a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capacitados. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas se torna capaz se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, der pistas, mediar.

Nesta perspectiva, a zona de desenvolvimento proximal consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. (OLIVEIRA, 2008, p. 60)

O sujeito mais experiente (seja o adulto, professor e ou criança) tem o papel de interferir no processo, provocando avanços nas crianças e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal.

Vygotsky afirma que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada. Em decorrência disso, a mediação entra no momento em que essa relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por um elemento intermediário. Os instrumentos e os signos são dois tipos de elementos mediadores apontados por Vygotsky.

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo [...] (OLIVEIRA, 2008, p.30)

Conforme o desenvolvimento de cada indivíduo ocorre mudanças no uso dos signos, uma delas é a utilização de marcas externas que se transformam em processos internos de mediação. Esse mecanismo é chamado, por Vygotsky, de processo de internalização. Esse processo é enfatizado como um mecanismo que interfere no desenvolvimento das funções psicológicas e é formado nas ações e nas interações sociais.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 2008, p. 38)

Como já citado anteriormente, para Vygotsky, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento. É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos (informações, habilidades, atitudes, valores, etc.) que se privaria de ocorrer se não fosse o contato do indivíduo com um ambiente cultural, na relação com outras pessoas.

Na questão do ensino, Vygotsky, (apud OLIVEIRA, 2008, p.68) afirma que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Ele enfatiza o papel da intervenção no desenvolvimento, mas o seu principal objetivo é “trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária”. (p.63)

A abordagem de Vygotsky em relação à evolução da escrita é que ele se preocupa com o processo de aquisição da escrita, o qual se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por muitos anos.

Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e o seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2008, p. 68)

Um dos pilares do pensamento de Vygotsky é a ideia de que as funções mentais superiores são construídas ao longo da história social do homem e que na relação mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social o homem cria e transforma seus modos de ação no mundo.

Para Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2008, p.40) o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico. Em todo o processo de desenvolvimento, vão sendo apresentadas ao indivíduo formas culturais que são internalizadas, por isso a estimulação ambiental e a cultura são importantes para a criança e contribui em seu desenvolvimento. Daí o propósito da educação infantil lúdica e propiciadora da autonomia do pensamento e da linguagem.

Após analisar alguns aspectos das teorias citadas acima, é imprescindível ressaltar a importância do papel do profissional da escola infantil. Em relação ao desenvolvimento infantil, a perspectiva sociointeracionista coloca o adulto como autor principal, o qual tem o dever de proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, com o objetivo de desenvolver as capacidades diversas nas crianças.

Um meio muito usado pelos professores de Educação Infantil é a roda de conversa, em que acontece o diálogo entre o professor e as crianças.

Surgem questionamentos que fazem as crianças pensarem e, em seguida responderem, opinando, desenvolvendo seu vocabulário, expondo suas ideias, dúvidas e, com isso, as habilidades para a oralidade é estimulada, de maneira rica e prazerosa.

Verifica-se, então, que durante a roda da conversa ou novidade, situações ricas podem ser experienciadas, tais como: pode-se na roda descrever ações, contando fatos às crianças, promovendo uma aproximação dos aspectos mais formais da linguagem, ainda, desenvolver a leitura, contação de histórias, atividades com músicas, canções, poesias, crônicas, enfim, diversas estratégias de valorização da individualidade da criança em favor da constituição do pensamento e da linguagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>4</sup> (RCNEI) vemos a contribuição ao tratar acerca do desenvolvimento da linguagem oral:

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, listas de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação poderá desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 121)

Sabe-se que conforme a sociedade se modifica, a história, os conceitos de educação e de formação também são alterados, de acordo com o contexto social, histórico e político de cada época.

Diante dessa afirmativa, acredita-se que o atual sujeito aprendiz da linguagem oral e escrita não é mais como antes, que aprendia através de exercícios repetitivos e treinos, hoje ele aprende a escrever e falar, experimentando, vivenciando situações desafiadoras e, fazendo uso de conhecimentos prévios.

---

<sup>4</sup> Toda vez que citar Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil será representada pela sigla RCNEI.

Soares (1999, p.52) pode confirmar essa ideia apresentada acima:

Ele não é mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando “com” e “sobre” a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades.

A criança deve ter a oportunidade de errar e entender o porquê de ter “errado”. Além do mais, os possíveis erros que terá durante o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio que a criança está pensando naquele momento, ou seja, o “erro” deve ser encarado como o limite da criança para aquele assunto ou conhecimento; necessitando ser mais estimulada a superar seus limites.

Quando a criança produz somente o que já treinou, ela não erra porque só “se atreve” a escrever palavras conhecidas... os levantamentos de hipóteses ficam impedidos, ou, se ocorrem, ficam submersos, ocultos; conseqüentemente a professora não poderá identificá-los. (SOARES, 1999, p.54).

Porém, o fato de permitir que a criança tenha autonomia para falar e escrever, não quer dizer que ela deva caminhar sozinha. É necessária a mediação do professor para conduzi-la à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, não permitindo que fale ou escreva de maneira errada constantemente.

Destacando a importância da interação entre o professor e o aluno, cabe ressaltar que não é qualquer tipo de interação que é válida no sentido de ajudar. De acordo com Palácios (1991, p. 15) são necessárias três condições:

Em primeiro lugar, a criança precisará ter adquirido certo grau de maturação que lhe sirva de base, a partir do qual poderá conseguir novos níveis de desenvolvimento. Em segundo lugar, para que as interações promovam o desenvolvimento, é necessário que partam de onde está a criança para animá-la a dar pequenos passos que signifiquem aprendizagens e incorporações de coisas novas... Finalmente, é necessário que as situações de interação propostas sejam motivadoras e que as crianças se sintam tranquilas e confiantes.

Sendo assim, percebe-se que uma relação positiva, construtiva entre as pessoas adultas e as crianças e, crianças entre crianças mais experientes, possibilitam a obtenção de novas aprendizagens.

De acordo com OLIVEIRA (2008, p. 64) a interação entre as próprias crianças também é importante:

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

Bassedas, Huguet & Sole (1999, p. 24), também afirmam a importância da interação entre professor e aluno:

É a aprendizagem na interação com outras pessoas que nos dá a possibilidade de avançar em nosso desenvolvimento psicológico. Esses processos de interação com outras pessoas permitem o estabelecimento das funções psicológicas superiores. Assim, as crianças começam a utilizar a linguagem como um veículo de comunicação, controle e regulação das ações das outras pessoas, e somente depois de tê-la utilizado interagindo com as outras pessoas é que a linguagem converte-se em um instrumento idôneo para planejar a ação, ou melhor, a linguagem transforma-se em pensamento.

Segundo Ferreira (1985, p.20) é necessário deixar de lado o antigo olhar sobre a aquisição da linguagem oral e escrita, uma vez que afirmam:

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso re-introduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: reduzimo-na a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.

As autoras acreditam que a criança tem a capacidade de pensar e condições de escrever desde muito cedo devido à conscientização que ela tem sobre a escrita, portanto partindo da introdução da escrita conseguirá desenvolver a sua consciência fonológica, ou seja, uma distinção fônica das palavras, os sons que reproduzem.

Hoje, aprender a aquisição da linguagem oral e escrita na escola não é algo inaugural, pois desde muito pequena a criança já convive com pessoas que falam, leem e escrevem e acaba crescendo em um ambiente alfabetizador, ou seja, um lugar que promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participarem, tendo contato com livros de história, revistas, televisão, lápis, canetas e outras infinidades de utensílios escolares.

[...] nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, com livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 122)

Porém, constantemente, o termo “ambiente alfabetizador” é visto de maneira incorreta por muitos professores:

Algumas vezes, o termo ‘ambiente alfabetizador’ tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionada com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e as leituras se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 151).

Destarte uma das maneiras do professor propor situações de participação das crianças, é mudar alguns hábitos tradicionais como, escrever os bilhetes para os pais das crianças em algum momento que esteja “livre” ou sozinho, ler um recado deixado por outro professor na lousa em voz alta ao invés de ler em pensamento, enfim, permitir que as crianças participem dos acontecimentos da sala.

O processo de conhecimento das crianças se inicia, desde pequenas, com uma exploração dos objetos. Segundo PIAGET (1969, p.13) “A criança conhece quando atua sobre os objetos, quando pratica ações sobre os objetos.”

É por isso que devemos proporcionar situações de jogos, experiências e manipulação de objetos diversos, bem como a realização de experiências adequadas ao nível de compreensão de cada idade. É importante também, planejar situações de comunicação que exijam diferentes graus de formalidade, como exposições orais, conversas e, não só, a reprodução de contextos comunicativos utilizados diariamente na rotina da turma.

Explorar diferentes gêneros de textos tais como receitas, textos de jornais, revistas, folders de propaganda, rótulos de embalagens, histórias em quadrinhos, destacando a maneira como as palavras são escritas, o formato, se possui números, levando em conta a necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos tipos de textos.

Permitir que as crianças tenham acesso aos livros da biblioteca da escola, ou aos da própria sala de aula, também é uma maneira de estimulá-las a leitura e escrita, pois muitas vezes o professor acaba não permitindo que as crianças manuseiem os livros por receio de rasgarem ou estragarem, porém cabe a ele trabalhar valores junto com as crianças antes de propor a atividade, pois elaborando as regras juntamente com as crianças se torna mais fácil para elas respeitarem, já que também ajudaram a construir.

A crescente penetração das ideias de Vygotsky nos faz perceber a grande relevância de suas contribuições para a área da educação. Em seus estudos sobre o ser humano, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2008) evidenciava que o indivíduo é geneticamente social. As crianças são estimuladas precocemente, desde antes do nascimento elas estão em constante interação com os adultos, que procuram incorporá-las às suas relações e à sua cultura. Na barriga da mãe a criança já se



comunica por meio dos movimentos, e cresce num ambiente social, sendo assim, a interação com outras pessoas é essencial para seu aprendizado e desenvolvimento.

Nesse sentido, vale inferir que a constituição da linguagem oral e escrita far-se-á por situações diferenciadas e ricas, em que a criança por mediação da educação lúdica, pode aprender brincando e interagir com outras crianças mais experientes e com o adulto, tudo em favor do desenvolvimento da linguagem oral e escrita com autonomia.

#### **4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA**

Quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança buscamos compreender “até onde essa criança já chegou” em uma determinada atividade, ou seja, qual a capacidade de realizar tarefas de forma independente. Essa capacidade, Vygotsky denominou de nível de desenvolvimento real, que determina até onde a criança já chegou, isto é, as etapas já conquistadas pela criança.

No entanto, para compreender o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real, mas também o nível de desenvolvimento potencial, o qual é determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Ou seja, em relação ao desenvolvimento real, a criança poderá desempenhar tarefas de nível mais avançado com a ajuda de um adulto ou de companheiros mais capazes. Contudo, “não é qualquer indivíduo que pode, com a ajuda de outro, realiza qualquer tarefa” (OLIVEIRA, 2008, p. 59), isto é, o indivíduo só se beneficiará da colaboração em certo nível de desenvolvimento, e não antes.

Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir uma torre de cubos sozinha; uma de três anos não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda. (OLIVEIRA, 2008, p. 59 e 60)

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky, porque representa um momento do desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a ideia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, mas etapas que serão consolidadas com o auxílio, ou seja, com a mediação de outras pessoas. Com isso, podemos discorrer que Vygotsky atribui extrema importância à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. Ou seja, o desenvolvimento do indivíduo se dá através da

relação com o outro, em diferentes níveis de atividade humana e em um ambiente social determinado.

A partir da existência dos dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Neste sentido, a zona de desenvolvimento proximal consiste no caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver e consolidar atividades que estão em processo de amadurecimento, que se estabelecerão no seu nível de desenvolvimento real. “É, portanto, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.” (OLIVEIRA, 2008, p. 60)

Após analisar a zona de desenvolvimento proximal e considerar a concepção de Vygotsky acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, pode-se estabelecer forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com a situação dos indivíduos que não se desenvolvem plenamente sem a interferência de outros indivíduos de sua espécie. Nesta perspectiva, Vygotsky ressalta que esse suporte deve ser feito na zona de desenvolvimento proximal.

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. (OLIVEIRA, 2008, p.61)

Em se tratando do ensino escolar, a concepção de Vygotsky implica em considerar que a escola tem um papel fundamental na construção do ser psicológico adulto nos indivíduos. Neste sentido, a escola tem necessidade de conhecer o nível de desenvolvimento de seus alunos, para que possa dirigir o ensino para os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, servindo como um “motor de novas conquistas psicológicas”. (OLIVEIRA, 2008, p.62)

#### 4.1 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina representa o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. Organizar o cotidiano das mesmas requer pensar no estabelecimento de

uma sequência de atividades diárias e, para isso, é necessário conhecer o grupo de crianças com o qual se trabalha, ou seja, saber de suas necessidades, vontades, como se desenvolvem, em quais espaços preferem ficar, em quais momentos estão mais tranquilos e mais agitados. Além disso, é importante considerar o contexto sociocultural no qual estão inseridos e a proposta pedagógica da instituição.

Conforme discorrem Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn, conseguir apurar essas informações da vida das crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência. Seguem dizendo que as crianças devem se envolver na organização e construção do trabalho, as quais terão diferentes dimensões se analisarmos a idade das mesmas. Essa ideia deve garantir às crianças noções de tempo e de espaço, dando-lhes subsídios para compreender como as situações sociais são organizadas.

Prever o dia a dia de uma Escola Infantil requer promover momentos diferenciados que, de certa forma, não se organizarão da mesma maneira para crianças maiores e menores. Como afirmam Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn,

Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário de chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados – como o de faz-de-conta, os livros de histórias, as atividades coordenadas pelo adulto e outras. (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 68)

Nesta perspectiva, todos os momentos deverão proporcionar experiências que estimulem à imaginação, a criatividade, a experimentação, desenvolvendo as linguagens e possibilitando a interação com outras pessoas. Para que essas atividades sejam realizadas no tempo é fundamental organizá-las de acordo com as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária, às necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais. A autora propõe alguns pontos para servir de norte e apoio para a organização: “Que tipo de atividades poderá propor? Em que momentos são mais adequadas? Em que local serão melhor realizadas?” (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 68)

De acordo com Dornelles e Horn (apud Craidy, 1998) podemos pensar em atividades de diferentes tipos: atividades diversificadas para livre escolha, atividades opcionais e atividades coordenadas pelo adulto.

As atividades diversificadas para livre escolha são caracterizadas pela escolha das crianças mediante às atividades que desejam fazer. Este momento é rico para haver interações e observações significativas do adulto em relação à criança. No entanto, é importante que as crianças tenham tempo para construir e desenvolver a brincadeira ou jogos. Como exemplos, a autora cita as brincadeiras individuais ou em grupo, usando diferentes cantos da sala de aula; atividades corporais, musicais, dramáticas, entre outras.

As atividades opcionais, de interesse das crianças são organizadas coletivamente. Como exemplos temos os passeios, as festas comemorativas, as visitas de pessoas e profissionais para relatar um fato importante. As atividades coordenadas pelo adulto são organizadas pelo adulto e propostas para o grupo. Essas atividades têm o objetivo de “trabalhar a atenção, a concentração e a capacidade das crianças de atenderem propostas feitas coletivamente.” (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 69) As autoras citam como exemplo a decoração da sala de aula, organização de festas, construção do planejamento das atividades, entre outros.

#### 4.2 TRABALHO PEDAGÓGICO E ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO

O ato de planejar requer a clareza da intencionalidade do professor, ou seja, é preciso que ele saiba o que quer conseguir e o que quer que seus alunos alcancem com a proposta. Neste sentido, como afirmam Bassedas, Huguet & Solé, planejar é necessário, pois

[...] o planejamento é uma ajuda ao planejamento estratégico do professor, sendo um recurso inteligente por meio do qual ele pode elaborar suas aulas, não fechando nenhum caminho de acesso; ao contrário, o planejamento somente pode concretizar-se na aula, e lá será necessário tomar um conjunto de decisões que, às vezes, afetam pouco o que se havia previsto e, em outras, exigem modificações substanciais. (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999, p.113 e 114)

Nesta perspectiva, pode-se inferir que planejar é a atitude de projetar, programar, elaborar um projeto. O planejamento é uma ferramenta na mão do professor para que esse possa ter uma previsão sobre o que vai acontecer durante a aula, uma ferramenta flexível, que permite variações.

Também é preciso entender que o planejamento requer uma reflexão acerca do que se pretende alcançar, de como vai alcançar, como vai avaliar. “Uma reflexão que permita fundamentar as decisões que são tomadas e, que sejam observadas pela coerência e pela continuidade.” (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999, p.113)

No entanto, professores questionam a finalidade de planejar, a educação infantil, pois argumentam que ocorrem fatos inesperados e surpresas durante o dia, tornando difícil programar as atividades. Entretanto, vale considerar que “viver com as crianças é trabalhar um terço com a certeza e dois terços com a incerteza e o novo.” (Loris Malaguzzi apud OSTETTO, 2004, p. 10):

Estavam as crianças do maternal ao redor de mesas, no refeitório de uma creche, a hora do lanche. Cinco ou seis crianças (entre dois anos e dois anos e seis meses), agrupadas nas extremidades de uma das mesas, tendo acabado de lanchar, empilhavam suas canecas à frente e começavam a cantar “parabéns para você...”, como que diante de um bolo de aniversário. A alegria tomava conta do grupinho, que se divertia muito com a história. Percebendo a manifestação das crianças, que cantavam felizes, batendo palmas, festejando tal qual em uma festa de aniversário, a professora se aproxima, bate as mãos sobre o tampo da mesa e diz seriamente: - Maternal, que bagunça é essa? Vamos parando, vamos parando! Pra sala que tá na hora da atividade. (OSTETTO, 2004, p.12 apud OSTETTO, 2004, p. 1 e 2)

Após refletir sobre as palavras do educador italiano Loris Malaguzzi e a cena narrada por Luciana Ostetto, é possível inferir sobre a necessidade da reflexão inerente ao planejamento na educação infantil. Conforme afirma Ostetto (2004) planejamento não é um documento burocrático para ser entregue para a coordenação pedagógica, pelo contrário, é reflexão e atitude. Através dele, o educador pode repensar sua prática docente, revisando-a e buscando novos significados.

Ao analisarmos a cena descrita precisamos estabelecer inferências acerca da mesma, relacionando-a ao planejamento: A criança aprende, ou seja,

constrói conhecimentos apenas através da mediação do adulto? Há valor pedagógico em atividades desenvolvidas livremente, ou apenas sob a coordenação do educador? De acordo com Machado, “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos.” (MACHADO, 1996, p.8 apud OSTETTO 2004 p.3) Conforme afirma OSTETTO (2004),

Planejar significa entrar na relação com as crianças, seus mundos, suas diferenças, superando a ideia da “criança como aluno”, para quem são previstos conteúdos a serem assimilados apenas em determinados momentos (a hora da atividade); é mergulhar em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo de um processo compartilhado. É, enfim, formular perguntas, conviver com a dúvida, com a incerteza, fazendo do cotidiano uma saborosa aventura de conhecer o mundo com paixão. (OSTETTO, 2004, p.3 e 4)

Nesta perspectiva, acredita-se que é preciso olhar para as crianças, escutar o que conversam, seus questionamentos, suas formas de se expressar, queixas. Através dessa interação e do planejamento, o educador vai percebendo as necessidades do grupo e estabelecendo direcionamentos.

De acordo com Ostetto, 2004, “a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos.” (OSTETTO, 2004, p.4). O educador, ao selecionar um conteúdo ou uma atividade está cercado de escolhas e essas escolhas estão permeadas de valores, crenças e princípios.

A autora, ainda, analisa e caracteriza as formas mais comuns de planejamento encontradas na prática da educação infantil como: planejamento baseado em listagem de atividades, planejamento baseado em datas comemorativas, planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento, planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidade de experiência), planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento, planejamento na educação infantil hoje: olhar o grupo, revelar as crianças.

O planejamento baseado em listagem de atividades baseia-se no preenchimento do tempo de trabalho entre os momentos de rotina. O educador organiza as atividades com o intuito de ocupar as crianças durante o tempo que

permanecem na Instituição e não de acordo com o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Ostetto (2004) afirma que

[...] este modelo de planejamento pressupõe uma criança passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto. Por sua vez, a instituição de Educação Infantil revela-se como espaço de cuidado [...] (OSTETTO, 2004, p.6)

O planejamento baseado em datas comemorativas é organizado através do calendário. Ou seja, o adulto o analisa e selecionam algumas datas comemorativas que considera importante e, a partir delas, lista inúmeras atividades que são trabalhadas com as crianças durante o ano. No entanto, como discorre Ostetto (2004), não há neutralidade nas escolhas dessas datas, são sempre ideológicas, pois favorecem a concepção dominante. “O trabalho com as datas comemorativas baseia-se na ideia de história única e verdadeira” (OSTETTO, 2004, p.7), pois comemoram os “heróis, os vencedores”.

Este planejamento causa a fragmentação dos conhecimentos, pois ao terminar um conteúdo, o educador está iniciando outro sem estabelecer relações entre eles. Além disso, essa programação cumprida ano a ano torna-se repetida e massifica e empobrece o conhecimento das crianças.

O planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento, como o próprio nome já diz, tem a preocupação voltada aos aspectos do desenvolvimento infantil, ou seja, derivam da psicologia do desenvolvimento, tais como físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Neste sentido, o planejamento está voltado para a organização de atividades que estimulem as crianças nessas áreas. No entanto, como diz OSTETTO (2004),

a delimitação dessas áreas para orientar o planejamento parte, em regra, de uma referência geral e universal de desenvolvimento, tomada como padrão de normalidade para toda e qualquer criança. Ao estabelecer tal referência na universalidade, toma por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta as crianças reais, concretas [...] (OSTETTO, 2004, p.8)

Este tipo de planejamento parte de uma visão geral e universal, não considera as crianças reais, com diferentes características e temperamentos.

O planejamento baseado em temas possui um “tema” que é uma espécie de eixo condutor do trabalho, este é escolhido pelo professor, sugerido



pelos alunos ou surgido de situações vividas pelo grupo. Através desse tema são previstas as atividades que serão desenvolvidas. Neste planejamento, a preocupação está em trabalhar com situações que são do interesse e da realidade das crianças. De acordo com Ostetto (2004), “haveria uma intencionalidade explícita, tanto na articulação entre todas as atividades planejadas como nos conhecimentos envolvidos.” (p. 09)

Muitas vezes, esse tema é imposto pela coordenação da instituição a todos os professores. No entanto, as crianças de diferentes idades não têm o mesmo interesse. A preocupação está voltada para a concretização das atividades e não com a aprendizagem.

O planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas de conhecimento é caracterizado pelo rompimento de práticas assistencialistas ou compensatórias, para a inserção de conteúdos relacionados a quatro grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.

Luciana Ostetto faz algumas indicações em relação a recriação do planejamento na Educação Infantil, direcionando o olhar para as crianças: Planejamento na educação infantil hoje: olhar o grupo, revelar as crianças. Ressalta-se acerca da importância de olhar a criança, suas diferenças e particularidades. Alerta para a observação dos movimentos do grupo, ouvir seus questionamentos, suas curiosidades. Além disso, coloca como essencial a linguagem das crianças, ou seja, seus modos de ser, ver e expressar o mundo. Luciana Ostetto salienta a importância da escuta:

Se a criança é portadora de teoria, interpretação, perguntas, e é co-protagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas **escutar**. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo quando ele tem a dizer; é escuta das cem e mais linguagens, com todos os sentidos. (RINALD apud OSTETTO, 2004, p. 194)

Outro aspecto essencial que a autora discorre é inerente ao planejamento estar relacionado à atitude, isto é, olhar a criança, para conhecê-la e planejar projetos.

Na prática pedagógica, Luciana Ostetto pensa em rodas e círculos. Roda integra tudo: busca, descoberta, questionamentos, pesquisas, curiosidades e, nesse sentido há movimento, ou seja, o conhecimento. Assim é o planejamento, um roteiro circular para a descoberta do conhecimento do mundo.

#### 4.3 É POSSÍVEL APRENDER BRINCANDO?

Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade (VYGOTSKY, 2009)

O jogo será utilizado como recurso de ensinar e de aprender. E em todas as modalidades, o jogo (de rua, de mesa, simbólico, coletivo ou individual) garante situações de interação e também permite trabalhar conteúdos, sejam eles de ordem conceitual, procedimental ou atitudinal, constituindo-se através das situações-problema que propõem, um verdadeiro espaço para a criança pensar. Além do jogo, a brincadeira é a principal atividade da criança, pois durante seu desenvolvimento, é influenciada pela experiência sócio-histórico e pelo mundo criado pelos adultos que a rodeiam.

Brincar não é passatempo, mas uma atividade que permite à criança, trabalhar suas fantasias, sonhos, angústias e conhecimentos. (VYGOTSKY, 2009)

Considera-se o brincar extremamente importante para o desenvolvimento infantil, pois contribui para mudança na relação da criança com os objetos, os quais perdem sua força determinante na brincadeira. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.” (VYGOTSKY, 2009, p. 114).

Por meio da brincadeira, a criança pode transformar e produzir novos significados. Em determinadas situações, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, dando-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Além disso, a brincadeira é a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas.

Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira alguma coisa – por exemplo, ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. Se não puder tê-lo, poderá ficar muito mal-humorada, no entanto, comumente, poderá ser distraída e acalmada de forma que esqueça seu desejo [...] Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VYGOTSKY, 2009, p. 108 e 109)

Vygotsky discorre que a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e, portanto, promove o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2009). Entretanto, o autor chama a atenção ao afirmar que “o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança, é incorreto” (p. 107), pois acredita que, muitas atividades dão prazeres mais intensos que a brincadeira.

[...] chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como, por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhados ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança. (VYGOTSKY, 2009, p. 107)

Vygotsky (2009) afirma que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar. As pequenas tendem a satisfazer seus desejos imediatamente, e o intervalo entre desejar e realizar é bem curto. Já os maiores (entre dois e seis anos de idade) têm muitos desejos, e alguns deles não podem ser realizados naquele momento, mas posteriormente por meio de brincadeiras. Vygotsky (2009) diz que,

(...) se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis (p.108).

Neste sentido, a satisfação dos desejos não realizáveis das crianças, é concretizada, em sala de aula, quando se envolvem em um mundo imaginário, ou seja, na brincadeira. Vygotsky (2009) concebe a imaginação como:

(...) um processo psicológico novo para a criança em desenvolvimento; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originariamente da ação. (p. 109)

No entanto, Vygotsky (2009) acredita que nem todos os desejos não satisfeitos dão origem à brincadeira, como, por exemplo, “quando a criança quer andar de carrinho, e esse desejo não é imediatamente satisfeito, então, a criança vai para o seu quarto e faz de conta que está andando de carrinho.” (p, 109) Isso não ocorre, pois não tem consciência das motivações e emoções que dão origem à brincadeira.

O brinquedo difere do trabalho e de outras formas de atividade, pois nele a criança cria uma situação imaginária. Vygotsky afirma ainda que a imaginação é uma característica que define a brincadeira.

Pode-se considerar que a criança está inserida em um mundo de significados construídos historicamente. Nesta interação com seus pares, ela se envolve em processos de negociação, dentre os quais, os de significação e re-significação de si mesma, dos objetos e de situações, construindo e reconstruindo novos significados.

Nessa perspectiva, é extremamente importante interpretar a brincadeira, observando os contextos sociais em que ela ocorre e, para compreendê-la, é necessário relacionar o valor e o lugar que lhe são determinados pela cultura específica, porque só levando esta em consideração é que será possível derivar o significado do brincar infantil em cada uma.

Por isso, a percepção infantil sobre a atividade de brincar é marcada pela influência cultural, que se torna o elemento de mediação que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação e trocas.

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) pela brincadeira, a criança assimila, recria a experiência sociocultural dos adultos e constrói conhecimentos sobre si mesma, e sobre o mundo no qual ela

vive. Através da brincadeira, a criança inicialmente experimenta e depois representa o mundo real. Por essa razão, o espaço dedicado à Educação Infantil e Ensino Fundamental deve proporcionar a interação da criança com a realidade, oferecendo-lhe objetos e oportunidades que permitam a ela soltar sua imaginação e representar o mundo real criativamente.

No faz de conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 22)

De acordo com Vygotsky (2009), a brincadeira de faz de conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela se relaciona com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si. Assim, a atividade de brincar possibilita avançar em direção ao pensamento abstrato, pois ajuda a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados.

Cabe ao professor, como mediador, estimular brincadeiras, organizar o espaço interno e externo da escola, a disposição dos brinquedos e o mobiliário. O professor deve intervir de modo que incite as crianças a desenvolverem a brincadeira nesta ou naquela direção, no entanto, apenas como incitações, nunca obrigação, deixando-as tomarem a decisão de se envolverem na atividade.

O professor também pode brincar com as crianças, mas deve ter cuidado, respeitando a brincadeira e o ritmo da criança. Esta forma de intervenção é delicada, é preciso muita sensibilidade, habilidade e bom nível de observação para participar de forma positiva.

Para que essa intervenção ocorra de maneira positiva, a observação é extremamente necessária, pois é preciso conhecer e respeitar as crianças, assim como saber de sua cultura, saber como e com o que brincam.

Além disso, é interessante o professor desenvolver atividades dirigidas, envolvendo brincadeiras, com temas relacionados; ambas atuando em conjunto podem ser enriquecidas e, dessa forma contribuem para o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto importante é estimular as crianças a proporem brincadeiras que realizam em sua comunidade. Com isso, todo o universo cultural próprio dela entrará em sala de aula. Isso vai permitir ao professor conhecer a realidade de seus alunos, podendo assim, enriquecer as experiências lúdicas das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como um todo, envolve a educação infantil, a qual é parte importante no processo de formação de todo ser humano, uma vez que está voltada para crianças em sua fase inicial, onde sua personalidade está sendo formada e seus potenciais estão se desenvolvendo. A criança encontra-se em processo de formação, físico, cognitivo e psicológico.

Percebe-se no desenvolvimento deste estudo que, o atendimento à criança de educação infantil deve ser visto pela escola e pelo professor, com atenção especial, pois a mesma encontra-se em fase de descoberta e intensa aprendizagem do mundo

Considera-se atualmente que a educação infantil é o passaporte para que o aluno tenha uma aprendizagem e um desenvolvimento satisfatoriamente propício para uma condição humana com qualidade. E ainda mais, é a base para o seu desenvolvimento como indivíduo. Os primeiros contatos com o universo e situações desafiadoras são iniciados na educação infantil.

Nesta perspectiva, a criança deve estar em contato com situações diversificadas, que a estimulem a questionamentos, diálogos, novas interações e, dessa forma, tenha contato com o lúdico, com as brincadeiras. É preciso trabalhar com atividades que tenham representatividade para a criança, ou seja, é preciso trabalhar com a diversidade, de forma interdisciplinar e contextualizada.

A ação pedagógica é extremamente importante, pois cabe a ela planejar e focar seu trabalho em atividades apropriadas à faixa etária das crianças. Precisam acreditar que seus alunos são capazes de crescer física e intelectualmente e isso somente ocorrerá de forma eficaz, se a escola promover situações inovadoras. Este é o período em que a criança tem contato com o meio social, seu comportamento está desabrochando, portanto, este é o momento de atenção da escola e de educadores para que possam contribuir ao máximo para uma excelente construção da identidade e da autonomia da criança.

Esta não é uma tarefa fácil, exige comprometimento e responsabilidade por parte da escola e dos educadores. Por isso, é possível refletir que ser professor na educação infantil é uma questão de postura e de comprometimento com a criança e com a sua família.

Crianças nessa faixa etária necessitam estar em contato com atividades dinâmicas, devido a sua idade. O educador deve estar atento e observar quem são seus alunos e, portanto, não deve esquecer ou ignorar que se o aluno tiver uma base educacional satisfatória e competente, conseqüentemente, poderá ter um bom desenvolvimento. Nesta perspectiva, o professor é o principal agente condutor, orientador e viabilizador da aprendizagem dos alunos. É o profissional incentivador da aprendizagem da criança.



## REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. In. BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. A prática educativa I: Organização e planejamento - cap. III (p. 91 – 127). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volumes 2 e 3, Brasília: MEC/SEF, 1998
- CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.
- DOURADO, Ione Collado Pacheco. PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc>> Acesso em 13 de maio 2010
- FERREIRO, Emilia **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo na educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2008
- OSTETTO, Luciana. **Planejamento na Educação Infantil: aventura, experiência, conhecimento**, 2004
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- PALÁCIOS, Jesus. COLL, C. MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- PUGINA, Lauany. **O ideário da escola nova**, 2009 Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/22754/1/Escolanovismo/pagina1.html>> Acesso em 03 de nov. 2009
- SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**: in: ZACCUR, Edwiges: A Magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2009
- WIKIPEDIA. **Henri Paul Hyacinthe Wallon**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/henri\\_paul\\_hyacinthe\\_wallon](http://pt.wikipedia.org/wiki/henri_paul_hyacinthe_wallon)> Acesso em 15 de maio 2010

WIKIPEDIA. **Lev Semenovitch Vygotsky**. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/lev\\_vygotsky](http://pt.wikipedia.org/wiki/lev_vygotsky)> Acesso em 27 de maio 2010