

# Caminhando para a Construção de uma Pedagogia Interativa na Creche

Márcia Mendes Mamede

Pedagoga com especialização em educação infantil; assessora da Pastoral da Criança, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em educação e desenvolvimento infantil.

Gostaria, pois, que a fala e a escuta que aqui se traçaram fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz.

Roland Barthes

Como idas e vindas, vejo meu trabalho com a criança até os 6 anos de idade. Do estudo indo para a prática. Desta, voltando para o estudo e as discussões. E de novo à prática, onde vou acrescentando novos "fios" e "pedrinhas" e tento também construir, "com zelo", uma práxis que tenha significado para mim, para as crianças, suas famílias e as pessoas com quem trabalho. E é indo e vindo que me proponho a *falar por escrito* aqui.

Para iniciar, assinalo o desafio que nós, profissionais que trabalhamos com crianças, mais especificamente, aquelas até os 3 anos, continuamos enfrentando nesse início de milênio. Numa revisão de estudos e pesquisas realizados em outros países desde o início do século 20, Campos (1996) evidenciou "que a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos". No entanto, sabemos o quanto esse atendimento ainda é precário em nosso país.

Não podemos deixar de reconhecer os grandes avanços no campo da legislação, fruto de intensa mobilização popular, com a promulgação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Mas, passados tantos anos, os avanços legais não se concretizaram no dia-a-dia das crianças e suas famílias. Segundo dados de 1998 da Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílio (PNAD), tínhamos no Brasil, 21.096.495 crianças de 0 a 6 anos. Dessas, apenas 27,7% recebiam atendimento em creches e pré-escolas públicas e particulares. Até 3 anos, eram 11.875.175 crianças, das quais somente 8,7% freqüentavam algum tipo de creche. Como, então, dizer que a creche, entendida como o atendimento prestado à criança até os 3 anos de idade, é um direito de todas as crianças como está preconizado na legislação?

E se, quantitativamente, estamos muito longe do desejado, o problema da qualidade do atendimento é mais problemático. Pela LDB, a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade. Para atender às múltiplas necessidades da criança, a creche e a pré-escola têm que integrar, no educar, a dimensão do cuidar, sem hierarquizar funções. O desafio é enorme: garantir a creche como uma instituição de educação, onde o cuidar e o educar estão presentes e, ao mesmo tempo, lutar para que esse atendimento possa estar disponível para todas as famílias que necessitem dele.

A discussão desse problema e o levantamento de possíveis estratégias para solucioná-lo não são objetivos deste texto. Pretendo esboçar as formulações teóricas que me parecem mais interessantes sobre o desenvolvimento e a educação da criança e algumas implicações para a elaboração de propostas pedagógicas para a creche.

Acredito que a contribuição teórica para enriquecer as discussões dos profissionais que estão ligados à creche é uma ferramenta que pode ajudar na tarefa de, ao lado da luta pelo aumento da oferta, contribuir para melhorar a qualidade do trabalho nele realizado. É necessário diminuir a distância entre o aporte teórico que temos hoje sobre a criança e a sua utilização, para beneficiar os sujeitos de seu estudo. É preciso descobrir como aproximar a teoria dos saberes e fazeres do cotidiano dos profissionais da creche. E esta descoberta precisa ser feita em cada lugar, em cada grupo de profissionais que, indo ao encontro da teoria, vem com ela para sua vida e seu fazer. É, então, que a teoria sobre a criança se

confronta com aquela pessoa que está na creche, na família, nas praças, na televisão. São as crianças da realidade e da cultura dos educadores de creche. E, com outro tipo de lente, estes podem olhar para elas e construir novos conhecimentos sobre essas crianças e sobre eles mesmos. Com isso, seus saberes e fazeres são confirmados, enriquecidos ou transformados.

### **Pensando a infância e a educação**

No século 20, houve um grande aumento dos estudos científicos sobre a criança em várias disciplinas, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a História. Em relação à infância, a História nos mostra que em todas as épocas e lugares a criança foi parte da sociedade, mas que sua posição e seu papel foram mudando conforme o período e as formas de organização social. A visão de infância é, portanto, uma construção social e histórica. Até por volta do século 17, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura. A duração da infância correspondia ao período em que a criança dependia do adulto para sua sobrevivência. Quando não morria em tenra idade, vivia em comum com os adultos, compartilhando com eles as atividades de trabalho nos campos e nas cidades, nos jogos e nas festividades. O avanço da ciência trouxe, entre outros benefícios, a diminuição da mortalidade infantil. A mudança nas formas de produção da sociedade levou a que se visse a criança de outra maneira. Tendo por base a idéia de adulto em miniatura, foi se firmando a noção de criança, principalmente o bebê, como um ser incompetente, passivo que, por meio de progressões mais ou menos lineares, vai se tornar um organismo complexo e competente. Relacionada, ainda, com a noção adultocêntrica, está a visão "futurista" de infância como um período cujo valor principal reside no que a criança poderá "vir a ser". A preocupação em prever e acelerar o desenvolvimento da criança se sobrepunha ao interesse de compreender como ele se processa. Ao lado dessas visões, outra concepção de infância presente nesse

final de século apresenta a criança como um ser diferente do adulto, organizado e competente, com necessidades, motivos e interesses próprios.

No entanto, estamos assistindo também ao que parece ser o desaparecimento da infância. A violência contra a criança, o trabalho infantil, a erotização nas relações humanas e o apelo ao consumo desde a mais tenra idade, mostrados principalmente pela mídia, parecem estar diminuindo e modificando a infância.

Portanto, aos grandes desafios mencionados, acrescenta-se mais esse. Temos que defender uma infância em que as crianças são reconhecidas como sujeitos sociais e históricos. Uma infância que ensina a nós, adultos, o poder da criação, da imaginação, da curiosidade, da vivacidade, da capacidade de fantasiar, de reverter para entender a ordem (ou seria a desordem) instalada e reconstruí-la de outra maneira. A infância, como qualquer outra etapa da vida do ser humano, tem valor nela própria e não é uma simples passagem para a vida de adulto. Cada etapa vivida traz em si sua diferença, e essa diferença é que enriquece o convívio entre as pessoas.

Essa colocação remete a outra dificuldade de nossa sociedade: a não-aceitação de nossa pluralidade, de nossas diferenças de raça, credo, gênero, classe social. É preciso repensar que tipo de valores estamos ensinando às nossas crianças. Como educar hoje para a aceitação e a valorização das diferenças? Como educar para o valor da singularidade de cada pessoa humana, que é construída pela interação entre diferentes pessoas? Como educar crianças para que conquistem a autonomia? Para a solidariedade e a cooperação? Uma sociedade democrática só sobrevive se seus cidadãos são educados na convivência das diferenças culturais, étnicas, religiosas...

É possível já educar para a cidadania, para a pluralidade, crianças antes dos 4 anos de idade?

A educação está em nosso fazer diário, na vida em família, no trabalho, na escola, na creche. Em cada um desses lugares e momentos, devemos ter a capacidade de ensinar e de aprender, seja com outros adultos, seja com as crianças. Estamos nos

educando quando convivemos com a diversidade das relações entre as pessoas, das criações de nossa cultura, dos conhecimentos que nela são produzidos. As crianças são educadas assim quando procuramos criar na creche um espaço onde os direitos da criança-cidadã são tomados como referência, onde a cultura das famílias e dos profissionais que nela atuam está presente na construção de seu projeto de trabalho. Quando a criança é respeitada e valorizada nas diferenças do seu modo de ser e do seu momento de desenvolvimento.

A creche, como primeira etapa da educação básica, constitui um espaço de educação, quando pais e profissionais entendem que o processo de desenvolvimento de uma criança até os 3 anos envolve cuidados com a saúde, nutrição e higiene, além das aprendizagens que ela realiza nas interações com os adultos, com as outras crianças e os objetos presentes do meio físico e social. Quando esses profissionais e as famílias têm clara a diferença de seus papéis, vendo a creche como uma ação complementar, e não substituta à da família, compreendem o significado e o valor do trabalho com as crianças e cooperam entre si. A partir dessas premissas, criam-se condições para um relacionamento de confiança e respeito em que a criança vai encontrar espaço para crescer, aprender e se desenvolver.

### **Falando de aprendizagem e desenvolvimento – atividade dominante**

Na psicologia, encontramos contribuições para criar propostas pedagógicas para a creche, que cumpram sua função educacional.

Para isso, trago algumas formulações da abordagem histórico-cultural em psicologia, da qual o principal expoente é L. S. Vygotsky. O princípio orientador dessa abordagem é a dimensão sociohistórica do psiquismo humano: o que distingue o homem das outras espécies, tudo o que é especificamente humano, como

as funções mentais superiores, é originário da vida dos homens em sociedade. Segundo Vygotsky, o que é inato ao homem, sua estrutura fisiológica, não é suficiente para constituir as características individuais do ser humano, de agir, pensar, sentir, conhecer. Ele aponta para a ação recíproca entre o organismo e o meio e destaca a importância das interações sociais e dos objetos da cultura no processo de constituição do ser humano.

D. B. Elkonin, seguidor dessa abordagem, um dos psicólogos do desenvolvimento mais proeminentes da antiga União Soviética, além de desenvolver um programa experimental de inovação curricular, dedica-se a estudar e escrever sobre questões do desenvolvimento infantil. Suas formulações acerca do desenvolvimento da criança são originais e instigantes. O contato com elas enriqueceu minha maneira de pensar e executar uma proposta de trabalho em educação com crianças pequenas. Apresento, aqui, suas idéias sobre as forças do desenvolvimento mental da criança e, em seguida, exploro sua utilização prática.

Para aquele estudioso, o problema dos estágios no desenvolvimento da criança é fundamental para determinar o tipo de estratégias educacionais para o desenvolvimento de um sistema educacional abrangente e incluyente.

Elkonin tomou como base P. P. Blonsky e L. S. Vygotsky, que estabeleceram os fundamentos para uma psicologia do desenvolvimento em seu país. Eles viam o desenvolvimento da criança como um processo dialeticamente contraditório, em que as transições ocorrem não por evolução, mas por revolução. Segundo eles, esse processo é marcado por rupturas na sua continuidade e pelo aparecimento de estruturas qualitativamente novas no curso do desenvolvimento. Elkonin (1972) cita um trabalho de Vygotsky escrito nos últimos anos de sua vida, no qual, no capítulo intitulado "The problem of age", escreveu:

Podemos, provisoriamente, definir a "idade psicológica" como um estágio de desenvolvimento, ciclo ou época específica, como um período de desenvolvimento relativamente

autocontido e definido, cuja significância é determinada por seu lugar no ciclo geral de desenvolvimento e dentro de cada um dos quais as leis gerais do desenvolvimento são expressas de um modo qualitativamente distinto. (...) na transição de um nível de "idade" para outro, verificamos a emergência de novas estruturas que estavam ausentes nos períodos anteriores, podemos ver uma reorganização e alteração do curso mesmo do desenvolvimento. (...) "idades" de estabilidade são interrompidas por "idades" de crise. E estas últimas são pontos de ruptura e de transição no desenvolvimento, que, novamente, confirmam a tese de que o desenvolvimento de uma criança é um processo dialético, um processo em que a transição de um estágio para o próximo ocorre não por evolução, mas por revolução.

Para Elkonin, as abordagens de Blonsky e Vygotsky sobre os estágios devem ser mantidas, porém aperfeiçoadas pelo conhecimento mais atual. Segundo ele, as formulações desses autores não foram adiante porque as pesquisas da época não resolveram a questão das forças motrizes do desenvolvimento mental da criança. Elkonin pensava ser necessário explicar quais eram essas forças, pois ele não concordava, assim como Vygotsky, que esse problema estava relacionado com o papel do ambiente ou da hereditariedade.

Elkonin destaca, então, uma das realizações mais importantes da psicologia soviética, no final da década de 30, que foi a introdução do conceito de atividade na pesquisa sobre a gênese e o desenvolvimento da mente e da consciência, trazida por A. N. Leontiev e S. L. Rubinshteyn. Considerando Leontiev (apud Elkonin, 1972) como quem mais avançou sobre esse conceito em seus trabalhos, menciona o que ele escreveu:

Assim, no estudo do desenvolvimento mental da criança, devemos partir do desenvolvimento de sua atividade à medida que esta emerge de determinadas condições concretas

da vida da criança... A vida ou a atividade em geral não se estrutura mecanicamente a partir de formas particulares de atividade. Num determinado estágio, alguns tipos de atividade serão mais proeminentes e mais significantes para o desenvolvimento posterior da personalidade; outros serão menos. (...) Esta é a razão pela qual devemos falar da dependência do desenvolvimento mental em relação à atividade em geral. Em conformidade com isto, podemos dizer que cada estágio de desenvolvimento mental é caracterizado por uma relação dominante da criança com seu ambiente, por uma atividade dominante dentro daquele determinado estágio. O indicador da transição de um estágio a outro é precisamente uma mudança no tipo dominante de atividade, a relação dominante da criança e o que a cerca.

Para Elkonin, no entanto, essas novas proposições não levaram à elaboração de uma teoria correspondente devido ao fato de que as investigações sobre o conteúdo psicológico da atividade não valorizaram o aspecto objetivo do seu contexto. Para ele, a questão a ser colocada é: "Com quais aspectos particulares da realidade a criança interage e, conseqüentemente, em direção a que aspectos ela se orienta ao realizar essa ou aquela atividade?"

Para lançar as bases de sua concepção sobre o problema dos estágios, Elkonin lembra que, até o momento de suas pesquisas, os conhecimentos acerca do desenvolvimento mental da criança faziam a separação entre processos de desenvolvimento intelectual e processos de desenvolvimento da personalidade. Ele lembra que Vygotsky, já em 1930, mostrou a necessidade de ver o desenvolvimento do afeto e do intelecto como uma unidade dinâmica. Mas, desde aquela época, o desenvolvimento afetivo e o cognitivo vêm sendo considerados processos independentes; quando muito, paralelos. Sendo assim, fica-se com um dualismo no processo de desenvolvimento mental, que é visto como seguindo duas linhas básicas e paralelas: a do afeto-motivação e a dos processos relacionados com a cognição, o que impede a compreensão desse fenômeno como um processo unitário.

Ao lado desse dualismo e paralelismo, ele aponta também como característica das teorias psicológicas uma visão "naturalista" do desenvolvimento mental da criança. Segundo Elkonin, essas teorias vêem a criança como um indivíduo isolado e a sociedade um "habitat circundante"; o processo de desenvolvimento é visto meramente como uma adaptação às condições de vida da sociedade; a sociedade encarada como a união de dois mundos desarticulados entre si – o mundo das pessoas e o mundo das coisas; e, finalmente o desenvolvimento de dois processos distintos de mecanismos adaptativos com cada um desses mundos, o que constitui o desenvolvimento mental. Desse modo, para se desenvolver, a criança apresentaria mecanismos adaptativos dentro de dois sistemas desarticulados: o sistema "criança/coisas" (esfera cognitiva) e o sistema "criança/outras pessoas" (esfera afeto-motivação). Ele enfatiza ainda que, ao focalizar a adaptação da criança dentro do sistema "criança/coisas", estas aparecem, principalmente, como objetos com suas propriedades físicas e espaciais. Ao focalizar a adaptação da criança dentro do sistema "criança/outras pessoas", estas aparecem como indivíduos, com seus temperamentos e traços de caráter. Sendo assim, a adaptação da criança a esses "dois mundos" ocorreria ao longo de dois caminhos paralelos e independentes.

Elkonin postula, então, que a superação dessa visão naturalista vai requerer um enfoque radicalmente novo da questão da inter-relação criança/sociedade. Com base em pesquisas sobre a emergência da brincadeira de faz-de-conta, amplamente embasada em material antropológico e etnológico, ele demonstrou que esse tipo de brincadeira, ao contrário de visões que apontam o faz-de-conta como um fenômeno que sempre existiu, surgiu quando mudou o *status* da criança na sociedade.

Estudando a evolução histórica da posição da criança na sociedade, ele mostra que, no início do desenvolvimento da espécie humana, o elo entre a criança e a sociedade era direto e imediato. A criança participava do mundo dos adultos e constituía parte orgânica das forças produtivas assim que suas capacidades físicas permitissem. À medida que os meios de produção e as relações sociais

ficaram mais complexos, o elo entre a criança e a sociedade mudou. Esse elo, que era direto, passou a ser mediado pela educação e pelas normas de criação, que passaram a ser assumidas pela família, a qual, por sua vez, se constituiu uma unidade econômica independente. A criança passou a se relacionar dentro da família, com os adultos desta e não com todos os outros membros do seu grupo social e se distanciou também dos modos de produção. Mas ela continuava a fazer parte da sociedade. Como não participava mais dos modos de produção junto com os adultos, ficava mais difícil para a criança entender os motivos e os fins das atividades que eles realizavam. Então, a formação da personalidade da criança, na sociedade, muda.

Para superar a visão dessa formação dentro de dois sistemas desarticulados: "criança/coisas" e "criança/outras pessoas", Elkonin propõe uma nova maneira de encarar o processo de desenvolvimento da criança. Para se constituir como membro da sociedade, a criança procura aprender os modos de agir com os objetos, numa expansão lateral, no sentido de incluir mais ações com eles, e no sentido vertical, para um nível superior de competência. A ação da criança com os objetos a conduz ao adulto, uma vez que este é o portador das metas sociais da atividade. O adulto aparece para ela como portador de certos tipos de atividade social, realizador de algumas tarefas com objetos específicos e que se relaciona com as outras pessoas de acordo com certas normas. A criança vai se desenvolver, então, pela repetição e imitação das atividades, empregando, nesse processo, suas forças intelectuais, afetivas e físicas. Dessa forma, Elkonin vê a personalidade da criança se formando num processo unitário que envolve dois sistemas: "criança/adultos sociais" e "criança/objetos sociais".

Posto isso, volta à teoria da atividade de Leontiev para, apoiado nas pesquisas dos últimos trinta anos, levantar os tipos básicos de atividade das crianças. Classifica-as em dois grandes grupos e, nessa classificação, procura demonstrar como estão imbricados "o mundo das pessoas" e "o mundo das coisas", não como sistemas estanques e paralelos. No primeiro grupo, estão as atividades

orientadas para os significados fundamentais da atividade humana, pela aprendizagem dos motivos, objetivos e normas das relações entre as pessoas, ou seja, pelas atividades do sistema "criança/adulto social". O segundo grupo é composto pelas atividades pelas quais a criança adquire os modos socialmente evoluídos de ação com os objetos, ou seja, as atividades dentro do sistema "criança/objeto social".

A partir dessas idéias teóricas e apoiado em Leontiev, Elkonin retoma a questão dos estágios de desenvolvimento mental, apresentando os tipos de atividades da criança e classifica a dominante em cada estágio. Quando fala de atividade dominante, está se referindo à mais significativa para aquele período. Ressalta, no entanto, que outras atividades também compõem a vida da criança em cada estágio, e que novos tipos vão surgindo. Quando uma nova atividade se torna dominante, ela não anula as precedentes e sim contribui para enriquecer ainda mais o sistema de relações da criança com o seu ambiente.

Começando com o bebê bem pequeno, ele expõe as dificuldades encontradas para determinar as características contextuais da atividade dominante do bebê. Uns pesquisadores consideravam como primária a necessidade de estímulos por parte do bebê, o que implicava ações de orientação. Outros, como Piaget, indicavam as atividades sensório-motoras e de manipulação. E outros, ainda, a importância do contexto do bebê com o adulto. Para Elkonin, pesquisas mais recentes demonstraram de maneira convincente que *a atividade dominante do bebê pequeno é a de interação afetiva com o adulto*. Nessas pesquisas ficou evidenciado que os bebês têm uma forma especial de atividade, de natureza especificamente emocional, para o contato pessoal.

A animação que aparece durante o terceiro mês de vida do bebê e que, antes, era considerada apenas uma simples reação ao adulto (o estímulo mais forte e mais complexo) é, na realidade, uma atividade complexa cuja função é produzir contato com o adulto e que emprega seus próprios meios especiais. (Elkonin, 1972, p. 11)

Segundo ele, é dentro dessas atividades de contato emocional que as ações de orientação, manipulativas e sensório-motoras se estruturam. Assim, ele diz que a falta (e, com grande probabilidade, o excesso) de contato emocional influencia o desenvolvimento do bebê nesse estágio, pois é com a presença de adultos que a criança estabelece relações estáveis que dão segurança física e emocional ao bebê, para explorar o ambiente e os objetos ao seu redor.

As pesquisas indicaram a mudança, no final da fase de bebê, para a atividade de aquisição de modos de ação socialmente evoluídos com os objetos. Ou seja, o contato emocional direto recua para um segundo plano, e o papel do adulto é o de cooperação com a atividade prática em questão. Elkonin destaca que são muitos os pesquisadores soviéticos e estrangeiros, como Piaget e seus seguidores, que apontam para a emergência do processo de aprendizagem de operações instrumentais e objetais que foram denominadas de "inteligência prática". Ele cita Piaget, o qual demonstrou que é especificamente durante esse período que ocorre o desenvolvimento sensório-motor que prepara o aparecimento das funções simbólicas. A criança passa a ficar mais absorvida pelo objeto e vai apreendendo não só as características físicas e espaciais, como também o uso social que as pessoas fazem dele. Portanto, nesse estágio, *a atividade dominante é precisamente a atividade instrumental com os objetos*. Ele ressalta que a escolha dessa atividade como a principal pode parecer contraditória em relação ao fato de que é nesse período que a criança desenvolve formas verbais de comunicação com o adulto. Sua linguagem passa de um contato de cunho emocional e gestual para um contato mediado por palavras. Não deixando de levar em conta o papel da fala como fundamental para a expressão e a organização do pensamento, ressalta que "a análise da comunicação verbal da criança revela que ela usa a fala, primordialmente como um meio de favorecer a cooperação com os adultos, dentro do contexto de sua atividade conjunta com os objetos" (Elkonin, 1972, p. 12). Sugere, então, que o

desenvolvimento intensivo da fala, vista como meio de apoio para a cooperação com as pessoas, não contradiz sua idéia de que a atividade dominante nesse período se dá em relação aos objetos.

Baseado principalmente nos trabalhos de Vygotsky e Leontiev, Elkonin coloca *o brincar, na sua forma mais expandida que é o faz-de-conta, como a atividade dominante da criança no período seguinte*. O significado do brincar de faz-de-conta tem muitas facetas. A mais importante, segundo ele, é o fato de que, ao brincar dessa maneira, a criança assume o papel do adulto, seu trabalho, suas funções. Vygotsky chama a atenção para o fato de que o faz-de-conta permite à criança, que já não tem o adulto tão junto dela como quando era menor, trazê-lo para junto de si por meio da imitação de suas atividades. Nessa brincadeira, a criança reproduz as ações com os objetos, generalizando-as no pensamento. A ação com o objeto torna-se incorporada a um sistema de relações humanas e, a partir daí, é que ela pode entender seu significado social, sua intencionalidade tal como outras pessoas a vêem. O faz-de-conta é uma atividade dentro da qual a criança passa a se orientar em direção aos significados mais fundamentais da atividade humana. A criança começa a se envolver nas atividades socialmente significantes e valorizadas e, assim fazendo, está se preparando para a escolarização. Este novo estágio de atividade dominante, o estudo formal e os que o sucedem, não entram no escopo deste texto.

Esquemáticamente, sua hipótese para o período da infância que vai até os 6 anos se apresenta da seguinte maneira:

Atividades de contato emocional direto (sistema criança/adulto social)	Primeiro grupo
Atividades de manipulação de objetos (sistema criança/objeto social)	Segundo grupo
Atividades de brincar de faz-de-conta (sistema criança/adulto social)	Primeiro grupo
Atividade de estudo formal (sistema criança/objeto social)	Segundo grupo

Do anteriormente exposto, podemos deduzir que o aparecimento desses dois grupos de atividades numa unidade dialética é um produto da história, decorrente da interação da criança com as pessoas, os objetos e a cultura do lugar e da época em que vive.

### **Zona de desenvolvimento proximal**

Ainda com base na abordagem sociohistórica, especialmente a de Vygotsky, creio ser importante trazer outro conceito para ilustrar o processo de aprendizagem da criança, por suas implicações à prática pedagógica. É o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*.

Esse autor entende o desenvolvimento como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir. Portanto, ele vai do nível interpessoal (plano social) para o intrapessoal (plano individual). Para Vygotsky, desde que nasce, a criança está permanentemente em interação com as pessoas que, além de assegurar sua sobrevivência, incorporam-na à cultura e dão significado aos comportamentos e aos objetos construídos ao longo da história. É nas e pelas interações sociais, pelo uso de instrumentos e de signos, dos quais o mais importante é a linguagem, que as pessoas mais experientes, sejam adultos ou outras crianças, compartilham com a criança os elementos de sua cultura. Assim é que se processam a aprendizagem e o desenvolvimento. Segundo Vygotsky, esses dois processos são distintos e interdependentes e estão presentes desde que a criança nasce. A aprendizagem, suscitando e impulsionando o desenvolvimento. Para explicar melhor essa relação, ele determinou dois níveis de desenvolvimento: um relacionado com as habilidades já efetivadas, ou seja, as conquistas da criança, aquilo que ela já faz por conta própria, é o nível de desenvolvimento real; o outro engloba as atividades e habilidades em que a criança precisa da ajuda das outras pessoas para realizá-las. É o desenvolvimento proximal ou potencial. A zona de desenvolvimento proximal é, para Vygotsky (1987, p. 97),

... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Essa formulação é particularmente interessante para o plano educacional, porque permite a compreensão da dinâmica interna do processo de desenvolvimento da criança. Ela vem de encontro a algumas crenças bastante difundidas no meio pedagógico que consideram o desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem. Do ponto de vista de Vygotsky, dá-se o inverso: o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. Para a prática pedagógica, sua importância advém da visão prospectiva do desenvolvimento infantil que ela contém. Sabendo o que a criança é capaz de realizar com e sem ajuda de outra pessoa os educadores têm maiores possibilidades de construir estratégias para facilitar e estimular esse processo.

### **Interação entre crianças**

A literatura, nas últimas décadas, sinaliza para outro aspecto importante: as trocas entre crianças pequenas. Pesquisas realizadas na França, lideradas por Mira Stambak e Hermine Sinclair, na década de 70, apoiadas principalmente nas formulações de Henri Wallon, investigaram a vida social das crianças até os 3 anos de idade, estudando seu processo de desenvolvimento em creches. Podemos citar também, entre outros, W. W. Hartup (1983), H. Montagner (1978) e C. O. Eckerman (1992). No Brasil, também são feitas pesquisas relacionadas com as interações entre crianças a partir do final da década de 70.



Esses estudos levantaram algumas evidências, tais como:

– as condutas das crianças variam em função do contexto no qual elas estão inseridas;

– as interações sociais entre as crianças não se realizam em quaisquer condições. É preciso uma organização espaço-temporal adequada e também materiais e atividades para que elas aconteçam;

– bebês reagem de modo positivo à aproximação de uma criança desconhecida; no entanto, apresentam reações de ansiedade diante de adultos estranhos;

– existe, nas crianças pequenas, uma necessidade real de se comunicar com seus pares. Assiste-se a trocas numerosas e variadas de olhares, mímicas, sons, posturas e, a partir do segundo ano, de palavras compreensíveis e adequadas;

– no decorrer dessas trocas, os conflitos surgem, porque as idéias e desejos não são sempre coincidentes, mas eles se afiguram como momentos construtivos onde as crianças se organizam também, porque o desejo de continuar a atividade comum provoca a necessidade de pesquisarem estratégias para resolvê-los;

– uma grande harmonia afetiva caracteriza as trocas durante as atividades comuns, na maior parte dos casos as crianças consideram as idéias e desejos dos outros, elas aprendem a fazer concessões.

Esses estudos permitem estabelecer a seguinte hipótese explicativa: as interações sociais e as trocas entre as crianças pequenas têm um papel importante na construção do conhecimento e no estabelecimento de relações afetivas.

### **Indicadores de desenvolvimento**

Outro aspecto a ser levado em conta na proposta educativa diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento infantil. Quando se fala em indicadores de desenvolvimento da

criança, a tendência tem sido identificar possíveis atrasos e desvios nesse processo. O desenvolvimento é pensado em termos de padrões de normalidade e deficiência, padrões esses definidos com base em teorias e valores assumidos como universais, que se fundamentam na biologia, privilegiando o caráter genético em detrimento da cultura. Esta é vista como influenciando, mas não como constitutiva do desenvolvimento. Para Vygotsky, o suporte orgânico do ser humano está inserido numa determinada cultura, e o desenvolvimento é um produto dessa interação. Para esse pesquisador, a história e a cultura são concebidas como integrantes e constitutivas do funcionamento mental. Smolka (1994), apoiada nessa visão, afirma: "os processos de evolução biológica são 'capturados' por um processo cultural emergente, e o suporte orgânico do desenvolvimento torna-se um produto da interação entre as contingências biológicas e a história cultural". Ainda, segundo essa autora, "o que a criança faz com o outro torna-se relevante e desafia o olhar". Nessa perspectiva, o foco deve estar nas competências interativas da criança, nas habilidades e capacidades que ela apresenta quando interage com os adultos ou com as crianças mais experientes do ambiente em que vive. Sendo, assim, "não é a emissão de sons enquanto tal, nem a linguagem já dada, *a priori*, mas movimentos e sons que partilhados com o outro, interpretados pelo outro, vão se tornando gestos e palavras significativos" (ibidem). Na formulação de indicadores de desenvolvimento infantil, Smolka chama a atenção para os diversos olhares que observam a criança: o olhar dos pais, dos educadores, dos especialistas e sugere que se caminhe

... na direção do levantamento de pontos de referência que permitam apreender e identificar, a partir de certos conhecimentos e certas condições, as regularidades, normas, restrições, possibilidades, embutidas nas práticas cotidianas da comunidade e da família. Mais do que observar ações (isoladas) das crianças (o que ela faz ou deixa de fazer),

importa observar e circunscrever situações cotidianas de interação (como, com quem, quando ela faz alguma coisa) (Smolka, 1994).

Sendo assim, o acompanhamento do desenvolvimento deve privilegiar as interações e suas condições de produção.

### **Esboçando uma prática...**

A tentativa, agora, é de aproximar a teoria dos saberes e fazeres da creche. Para a creche concretizar sua função educativa, é preciso que os profissionais que nela atuam elaborem uma proposta pedagógica que trabalhe simultaneamente o contexto de origem, as especificidades de desenvolvimento e o acesso a conhecimentos e habilidades próprios das crianças até os 3 anos. Na creche, os aspectos de educação, saúde, nutrição e higiene das crianças precisam ser apropriados pelo conjunto de profissionais que nela atuam. Nessa instituição, todos os profissionais estão educando e garantindo a saúde e o bem-estar das crianças, cada um segundo a sua função específica. A elaboração do programa da creche passa pelo acordo entre os profissionais que nela atuam e também pelas famílias das crianças, que, num processo coletivo de discussões, aproximações progressivas e avaliações constantes, buscam garantir às crianças condições para crescerem, aprenderem e se desenvolverem.

Gostaria de ressaltar alguns pontos antes de tratar da proposta pedagógica:

- a criança apresenta competências motoras, afetivas e cognitivas que vão emergir quando ela encontra pessoas que a acolhem e interagem com ela reconhecendo essas competências;

- o modo de sentir, agir e pensar da criança vai se construindo desde sua gestação e, mesmo antes disso, pelo modo como

os pais se relacionam com ela durante a gravidez e pela maneira como sua família trata e recebe suas crianças;

- a criança é um ser ativo que recebe as ações dos adultos e também age sobre eles. Na interação com as outras pessoas, ela conjuga fatores internos aos fatores externos do ambiente em que vive;

- a criança se desenvolve por inteiro nas atividades comuns do dia-a-dia: quando lava as mãos, experimenta a comida, brinca com as coisas, ganha um colo. Portanto, não há necessidade de separar atividades para desenvolver a coordenação motora, a afetividade, os aspectos cognitivos;

- o brincar, nas várias maneiras que se apresenta, é a forma por excelência da criança conhecer as pessoas e o mundo que a rodeiam. Na creche, as crianças, aprendem brincando.

De acordo com a visão de desenvolvimento aqui apresentada, a construção de uma proposta educativa baseada nos princípios da interação deve favorecer as trocas entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças; a construção de um ambiente desafiante e diversificado; uma jornada diária que englobe atividades nas quais o cuidar e o educar aconteçam harmoniosamente. Essas atividades devem estar orientadas dentro dos sistemas "criança/adulto social" e "criança/objeto social", para que as necessidades de desenvolvimento da criança possam ser contempladas e possibilitar que os educadores possam propor avanços dentro da sua zona de desenvolvimento proximal.

Uma das maneiras de tornar mais rica e estimulante as trocas entre as crianças é organizar os grupos ou turmas com crianças de idades variadas, o chamado agrupamento vertical (AV). Essas turmas podem ser organizadas com crianças de 4 a 18 meses de idade e com crianças de 1 ano e meio a 3. Nesses dois grupos, a prática mostrou que o melhor é misturar mais ou menos um terço de crianças de cada faixa etária. Por exemplo, na turma de crianças menores: um minigrupo de crianças de 4 a 8, 9 meses; outro de crianças de 9 a 13, 14 meses e outro com as crianças de até 18, 19 meses.

Na experiência com esse tipo de arranjo, observei que as trocas entre as crianças ficam ampliadas, pois a convivência com crianças de outras idades constitui a interação de conhecimentos e habilidades diferentes. Assim são criadas mais oportunidades para o desenvolvimento, tanto na relação de uma criança menor que aprende com uma mais experiente, quanto naquela em que a criança maior precisa ajustar seus comportamentos para ajudar e ensinar a outra menos experiente que ela. O AV ameniza o trabalho dos educadores, pois as solicitações e a dependência das crianças são diferentes. Desse modo, eles podem estar mais próximos daquelas para quem o relacionamento com o adulto é a atividade principal, enquanto as outras o solicitam menos, pois estão mais entretidas na atividade com objetos. Percebi também que, trabalhando com turmas organizadas em AV, os educadores se sentem mais desafiados e estimulados a compartilhar experiências e conhecimentos sobre as crianças.

A organização do ambiente físico e do tempo na creche é outro aspecto a ser levado em consideração na construção da proposta; devem ser planejados para que a criança possa interagir e apropriar-se dos espaços, equipamentos e materiais, de forma segura, desafiante e sem depender sempre dos educadores. Os materiais escolhidos e a proteção adequada nos quais existam possibilidades de risco são importantes para evitar acidentes e agravos à saúde das crianças. É necessário pensar num ambiente que possibilite a elas participarem de atividades de acordo com seu interesse predominante e seu tempo de permanência nas mesmas, que não implique as crianças precisarem ser continuamente deslocadas entre as áreas interna e externa, banheiro, refeitório, local de repouso. Outro aspecto importante diz respeito à recepção no início de cada jornada diária, que pode ser um momento particularmente difícil para as crianças e os pais.

A sugestão é um espaço planejado basicamente por três salas, sendo uma delas um pouco maior e duas menores, que

podem ser separadas por divisórias de madeira e que se comuniquem diretamente, sem portas, tendo comunicação com o banheiro e acesso direto à área ao ar livre. A sala maior é a sala central, para recepção e acolhimento, na qual as crianças encontram atrativos que despertam sua atenção e com os quais elas se envolvem mais facilmente, e na qual os pais podem brincar um pouco com as crianças, antes de as deixarem. Essa sala possui "cantinhos" onde se encontram brinquedos e objetos que podem ser usados livremente. Ela pode conter desníveis, caminho, nichos, túneis, pequenas escadas, pequenas divisórias vazadas por onde as crianças se olham e se comunicam, caixas grandes, blocos de espuma, poltronas, quadros, espelhos, barras de caminhar para suscitar a curiosidade, a exploração e as descobertas. Essa sala, além de permitir o acesso ao banheiro e ao parque, se comunica com salas laterais menores, nas quais as crianças encontram mesas para atividades diversificadas de modelagem, desenho, pintura, jogos, entre outras. Nessas salas, ao longo das paredes, são colocadas estantes com materiais, berços e colchonetes. Assim, as crianças podem circular livremente, escolher sua atividade, interagir com outras crianças e com os adultos e permanecer na atividade o tempo necessário para desenvolvê-la. Apesar da necessidade de movimento da criança pequena, salas muito amplas e com poucos móveis não dão segurança nem favorecem as trocas entre elas, e sim a dispersão e o desinteresse. A vida ao ar livre, o sol, o contato com a natureza e os animais são importantes para a saúde e o desenvolvimento da criança. O ideal é que o parque se apresente como continuação das salas para que seja mais uma opção para as crianças.

A proposta de um espaço interligado possibilita às crianças trabalhar em grupos menores e optar entre, no mínimo, cinco atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo, nas salas laterais e na sala de acolhimento. Há, ainda, a opção do parque, quando este se comunica diretamente com as salas. A colocação de banheiro também ligado às salas evita o tempo de espera das

crianças para satisfazer necessidades físicas, tomar banho, trocar a fralda. Essa organização espacial permite, também, que as crianças muito novas se familiarizem com a vida coletiva.

Os diferentes tipos de brinquedos e materiais precisam ser pensados de modo a favorecer as competências interativas das crianças. O tipo de objetos e materiais que se propõe à criança pequena influencia, em geral, a natureza de suas atividades. Eles são o suporte de manipulações no curso das quais podem surgir e acontecer atividades motoras, simbólicas; questões lógicas; interações sociais. Objetos variados, seguros e atraentes são necessários para que a criança realize atividades práticas, nas quais possa apreender não só suas características físicas, mas também os modos de ação socialmente evoluídos com eles. Brinquedos que permitam a emergência do faz-de-conta, outros que estimulem a linguagem, como fantoches, livros. Objetos e brinquedos para atividades musicais, aparelho de som, gravador, fitas, discos, bem como materiais diversos para atividades plásticas de pintura, desenho, modelagem, colagem e construção. Brinquedos confeccionados pelas famílias e brincadeiras realizadas com os pais são um ótimo meio para aproximar as famílias do trabalho educativo realizado na creche. Os equipamentos e materiais que fazem parte do parque precisam ser concebidos para favorecer atividades de subir, descer, trepar, pular, passar por dentro, empurrar, puxar, chutar. A existência de bicas ou bacias com água, tanque de areia, a observação de plantas e pequenos animais também são fonte de interesse, trocas e desenvolvimento das crianças.

A jornada diária na creche precisa estar bem estruturada para facilitar e organizar o trabalho dos adultos, ser um referencial para as crianças, favorecendo sua segurança e autonomia, e ter flexibilidade para acomodar imprevistos. As atividades diárias ligadas à alimentação, higiene, promoção da saúde e à aprendizagem da criança, quando realizadas num ambiente mais aberto e flexível como o proposto, permitem que as crianças possam ser cuidadas e educadas, compartilhando com

os profissionais da creche e com as outras crianças momentos prazerosos e significativos para o seu desenvolvimento.

O espaço da creche torna-se, assim, um ambiente em que atividades e relações interpessoais criam oportunidades para que as crianças conquistem novas habilidades e capacidades. O acompanhamento dessas conquistas é que vai indicar como está se processando o desenvolvimento infantil. Os educadores devem ser preparados para olhar as competências interativas da criança, pois o que ela faz com a ajuda do outro é o que ela vai fazer depois sozinha. São indicadores relevantes para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças o modo de vida destas e de suas famílias, o tipo de habilidades e conhecimentos que lhe possibilitem conviver no seu grupo social e ter acesso a direitos básicos de cidadania.

Para finalizar, algumas palavras sobre a formação dos profissionais da creche. Como em qualquer outra proposta, na construção de uma pedagogia baseada na interação, é necessário um investimento cuidadoso e constante na preparação dos profissionais, numa perspectiva de relação dialética com as questões do tempo e do lugar onde a creche se insere. A formação deve ter como referenciais os conhecimentos científicos, os contextos social, econômico e político nos quais vivem os profissionais e as famílias das crianças, a produção cultural – literatura, cinema, teatro, arte em geral – e os valores que consideramos importantes para a vida em sociedade. Com isso, amplia-se o olhar dos profissionais sobre a criança, tornando-se mais rico e diversificado e permitindo refletir criticamente sobre a prática e os problemas do dia-a-dia da creche.

Oferecendo um atendimento adequado em complementação à atuação da família, a creche cumpre um papel social importante ao contribuir para a formação da criança como sujeito social e cultural, que tem direitos como cidadão. E nós, profissionais, temos que enfrentar o desafio de aliar nossa competência técnica à luta política para que tenhamos, de fato, as creches como instituição de educação infantil para todas as crianças.

## Referências bibliográficas

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo : Cultrix, 1989.
- CAMPOS, M. M. M. Educação infantil : o debate e a pesquisa . In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, 4., 1996; SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., 1996. *Anais...* Brasília : Coedi/DPE/MEC, 1996.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança : ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, 1989.
- CORRÊA, M. E. G. *Pedagogia interativa como proposta para o atendimento da criança de 0 a 3 anos na creche* : versão preliminar. Brasília, 1993. (Mimeogr.)
- CRUZ, Maria N. da; SMOLKA, A. L. Gestos, palavras e objetos : uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). *A criança e seu desenvolvimento* : perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo : Cortez, 1995.
- ECKERMAN, C. O.; STERN, M. R. The toddler's emerging interactive skills. In: RUBEN, K. H.; ROSS, H. S. (Ed.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York : Springer, 1992.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança. Tradução de Elizabeth Tunes. *Soviet Psychology*, p. 225-251, 1972.
- \_\_\_\_\_. Symbolics and its functions in the play of children. *Soviet Psychology*, n. 8, p. 178-197, 1996.
- FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo : Atual, 1997.
- HARTUP, W. W. Peer relations. In: MUSSEN, P. *Handbook of child psychology*. 4. ed. New York : Wiley, 1983.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. *Infância – Educação Infantil* : reflexões para o início do século. Rio de Janeiro : Raval, 2000.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone, 1988.
- MONTAGNER, H. *L'enfant et la communication*. Paris : Stock, 1978.
- SMOLKA, Ana Luiza B. et al. *A questão dos indicadores de desenvolvimento* : apontamentos para discussão. Curitiba : Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança/CNBB, 1994. (Cadernos de Desenvolvimento Infantil, n. 1).
- STAMBAK, M.; SINCLAIR, H. *Naissance d'une pedagogie interactive*. Paris : Cresas, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.