

Nathalia Diaco Vahia de Abreu

**Sobre a importância das interações no
desenvolvimento das crianças pequenas**

Monografia

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Coordenação Central de Extensão

**Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-
Escolas**

Rio de Janeiro

Outubro de 2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE
JANEIRO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de trabalho em Creches e Pré-escolas

Sobre a importância das interações no desenvolvimento
das crianças pequenas.

Nathalia Diaco Vahia de Abreu

Orientadora: Maria Leonor Pio Borges de Toledo



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Nathalia Diaco Vahia de Abreu

Sobre a importância das interações no desenvolvimento das crianças pequenas

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pela conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil - Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré- Escolas.

Orientadora: Maria Leonor Pio Borges de Toledo

Rio de Janeiro
Outubro de 2016

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

Agradecimentos

A minha mãe, Marcia, por todo o apoio e carinho, e por estar sempre ao meu lado.

A minha orientadora Leonor, por toda a tranquilidade e dedicação na elaboração deste trabalho. Foi um privilégio poder trabalhar com você.

As minhas amigas, Cristiana e Renata, por serem parceiras incríveis ao longo dessa jornada que tanto modificou o nosso olhar.

Resumo

O presente trabalho pretende realizar uma reflexão acerca da importância das interações no desenvolvimento da criança. Serão destacadas as contribuições do psicólogo Vygotsky e do Sociólogo William Corsaro. Ambos autores valorizam o ambiente sociocultural e acreditam que o sujeito se constitui na relação com o outro. A criança é entendida como um ser ativo e produtor de cultura. Para que seja possível compreender a relevância desse estudo nos dias de hoje, apresentarei uma breve perspectiva histórica da concepção da infância, demonstrando o quanto a criança vem conquistando um lugar de destaque ao longo do tempo e o quanto isso permitiu uma mudança de postura da sociedade em relação à mesma. Essa mudança possibilitou, entre outras coisas, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que são sustentadas pelas concepções de Vygotsky e Corsaro, entre outros autores, e cujos eixos norteadores das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira. Elas determinaram mudanças significativas nas instituições voltadas para a educação infantil, que têm papel fundamental na promoção da interação. Por fim, farei uma breve reflexão sobre os problemas que ainda enfrentamos atualmente, mesmo após tantas conquistas no que diz respeito aos direitos das crianças.

Palavras-chave: Criança; interação; desenvolvimento; infância; educação infantil.

Sumário

Introdução	7
Cap. 1 – Sobre a importância das interações	
1.1 Contribuições da psicologia histórico-cultural	10
1.2 Contribuições da sociologia da infância	20
Cap. 2 – A criança ao longo dos anos: uma mudança no olhar	
2.1 Perspectiva histórica da concepção de infância	23
2.2 Conquistando direitos: do ECA às diretrizes curriculares	27
Considerações Finais	33
Referências Bibliográficas	36

Introdução

A cada dia, a infância ganha mais destaque, mas nem sempre foi dado o devido valor às crianças e suas particularidades. De acordo com cada época, a criança foi percebida pela sociedade de uma maneira diferente. A concepção de infância foi sendo construída e modificada ao longo do tempo. Essa mudança no conceito de infância tem grande relevância no estudo sobre a importância das interações no contexto infantil, já que é necessário compreender de que forma a criança é vista hoje.

Todas as interações da criança com o ambiente em que vive influenciam no seu desenvolvimento. Além do ambiente, as pessoas que interagem com a criança são o mais importante na vida dela. A primeira infância é a fase mais crítica do ser humano no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, que são influenciados por fatores biológicos e sociais.

A entrada da criança na escola é o momento no qual ela passa a interagir mais com outras pessoas, sejam crianças ou adultos. Antes, as crianças já conviviam com os grupos familiares, mas é no ambiente escolar que este processo de interação se intensifica, já que é um local de convívio com a diversidade. A escola é o espaço legítimo de construção e partilha de conhecimentos, que gera o desenvolvimento da criança. A escola de educação infantil representa o espaço no qual a criança percebe a si mesma e ao mundo. A presença do outro é indispensável para as suas necessidades vitais. A crescente relação e interação com o outro constitui a subjetividade da criança.

À educação infantil vem sendo conferido um papel importante na vida das crianças, desde muito pequenas. A instituição educativa é um lugar de socialização, de convivência, de interações, de afetos, de constituição de identidades e subjetividades. Sendo assim, a entrada na escola é essencial para a constituição da subjetividade da criança. No cotidiano da educação infantil, as crianças vivenciam suas primeiras experiências e colhem as primeiras impressões corporais, espirituais e intelectuais da vida em sociedade. Elas partilham situações, experiências, culturas, rotinas. O processo de produção da subjetividade resulta de como a criança ocupa o lugar de sujeito na relação com o mundo. Essa condição é dada, em grande parte, pela relação que a mesma estabelece com o meio em que vive e as pessoas à sua volta. As interações sociais contribuem para

a formação da identidade individual e coletiva das crianças. É na interação com o outro que as crianças se desenvolvem e que os afetos e conhecimentos vão sendo construídos. As crianças aprendem junto com os adultos e com outras crianças.

A possibilidade de estudar a importância das interações no desenvolvimento da criança é uma forma, também, de tirar a criança do lugar subordinado em que esteve durante tanto tempo. Dar importância às interações estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas. A partir do momento em que a criança foi reconhecida como um ser social e histórico, a educação nos primeiros anos de vida, conseqüentemente, ganhou mais destaque, assim como a importância das interações sociais como marca da constituição da criança como ser humano. Ainda é um enorme desafio garantir este lugar de visibilidade às crianças, pois muitos olhares ainda estão marcados pela história recente, na qual a criança era contemplada como um ser incompleto, um “mini adulto”.

Esse trabalho propõe uma discussão sobre a importância da interação e sua relação com o desenvolvimento da criança, principalmente no momento de entrada na escola. A teoria de Vygotsky (1994), além de outras coisas, considera a interação como fator fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento da pessoa está diretamente ligado à sua relação com o meio ambiente sociocultural em que vive. As relações com os outros fazem com que a criança construa a sua subjetividade, ou seja, sua estrutura psicológica é formada a partir da socialização. Para esse autor, o social tem um papel específico no desenvolvimento do ser humano, já que acredita que o sujeito só se constitui como tal na sua relação com o outro. Na interação, a criança não apenas recebe e se forma, mas também cria e se transforma.

Além de Vygotsky, William Corsaro (2011) também tem muito a nos dizer sobre as interações. Segundo esse autor, as crianças são agentes sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas. Para ele, a socialização é também um processo de reinvenção e apropriação. Por isso, ao longo dos capítulos da monografia, pretendo explorar a teoria de Vygotsky e Corsaro, no que diz respeito às questões interacionais e sociais, com o objetivo de tentar mostrar a importância dessas questões no desenvolvimento psicológico da criança.

Ambos os autores partem de uma concepção de criança como um ser ativo, envolvido com seu contexto social. Justamente daí vem a relevância de se

trabalhar com esses dois estudiosos, que colocam a criança em evidência, como um sujeito criativo. Como dito anteriormente, nem sempre a criança foi vista dessa maneira, e por isso a relevância de um estudo acerca da importância das interações, pois isso garante à criança um lugar de destaque. Lugar este que precisa ser conquistado a cada dia, com práticas mais humanas, que levem em conta as particularidades infantis.

Além disso, irei citar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), que se sustentam nas concepções de Vygotsky e Corsaro. Segundo elas, os eixos norteadores das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira. As práticas devem, entre outras coisas, propiciar e promover a interação. Tanto as Diretrizes quanto a teoria de Vygotsky caminham juntas no que diz respeito à importância dada às interações.

Esse estudo pretende ser uma pesquisa documental bibliográfica acerca da importância das interações no desenvolvimento da criança. Acredito que o estudo da teoria de Vygotsky e Corsaro pode fundamentar essa importância, fornecendo os subsídios necessários para essa discussão tão relevante nos dias de hoje.

No 1º capítulo, falarei sobre a importância das interações, citando dois autores que, ao meu ver, são de extrema relevância para o tema: Vygotsky e William Corsaro. No 2º capítulo pretendo falar sobre a perspectiva histórica da concepção de infância e a criança como sujeito de direitos, fundamentada nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009). Por fim, gostaria de pontuar a importância de a escola ser um espaço privilegiado para que as interações ocorram de forma plena, já que quanto maior a diversidade de parceiros e experiências, mais rico torna-se o desenvolvimento infantil. A escola precisa garantir um espaço de interações de qualidade para a criança.

Capítulo 1

Sobre a importância das interações

1.1 Contribuições da psicologia histórico-cultural

*“Através dos outros,
nos tornamos nós
mesmos.”
(Lev Vygotsky)*

Para que seja possível compreender a importância das interações sociais no desenvolvimento das crianças, faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre a teoria de Vygotsky (1994), teórico interessado em explicar o funcionamento psicológico do ser humano.

As ideias de Vygotsky (1994) são tão presentes na área da educação e da psicologia atualmente, que muitas vezes esquecemos que o mesmo viveu no século XIX, em um contexto social, científico e político completamente diferente do nosso. O objetivo teórico de seu trabalho e a abordagem utilizada por ele são muito contemporâneos e, por isso, há um crescente e intenso interesse por seu trabalho.

É possível destacar três pilares principais do pensamento de Vygotsky, sendo eles: As funções psicológicas como sendo produtos da atividade cerebral; O funcionamento psicológico fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; A relação homem/mundo como uma relação mediada por sistemas simbólicos. Esses pilares fundamentam toda a sua teoria que, ao longo deste capítulo, será discutida.

Segundo Vygotsky, o cérebro é a base biológica do funcionamento psicológico. Ou seja, o homem possui uma existência que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. O cérebro é como um sistema aberto, de grande plasticidade, cujos modos de funcionamento são constituídos ao longo da história da espécie e da história individual. Isso significa dizer que o cérebro se altera no processo de relação do sujeito com o mundo, dependendo dos diversos modos de inserção desse sujeito no mundo.

Sendo assim, o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, através de um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos

culturalmente desenvolvidos. É possível dizer, então, que a cultura torna-se essencial para a constituição da natureza humana.

Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real. (Khol, 2009, p.25)

É possível afirmar que o propósito de seu trabalho era poder caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento. Sendo assim, dedicou-se ao estudo dos processos mentais superiores, para possibilitar a compreensão dos mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, que são típicos do ser humano, diferentemente daqueles considerados mais elementares – como as ações reflexas, por exemplo.

Um conceito central em sua teoria é o da mediação. Neste momento, considero relevante fazer uma breve consideração. Por que abordar este conceito para explicar a importância das interações no desenvolvimento das crianças? Vygotsky segue uma abordagem sócio-histórica, na qual o meio externo tem grande influência sobre o desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, o conceito de mediação surge como uma possibilidade de iniciar a discussão sobre a importância das relações mediadas e a influência das mesmas no desenvolvimento do sujeito. É possível notar que o pensamento de Vygotsky segue um caminho onde todos os conceitos encontram-se interligados, sendo necessário compreender um para tornar possível a compreensão do outro.

Vygotsky postula, diante do conceito de mediação, que uma relação deixa de ser direta e passa a ser mediada pelos signos ou instrumentos na atividade humana. Segundo ele, a relação do homem com o mundo não é direta, mas fundamentalmente mediada.

O instrumento é um objeto social, que se interpõe entre o trabalhador e seu objeto de trabalho. Ele é buscado para um objetivo específico, sendo mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. Vale ressaltar aqui a importância do processo do trabalho, como marca diferenciada do homem. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e cria cultura, já que desenvolve a atividade coletiva e estabelece relações sociais. O signo, como segundo elemento mediador, age de maneira semelhante ao papel de um instrumento de trabalho, mas no

campo psicológico. Ele representa outros objetos, eventos ou situações e são orientados para o próprio sujeito. Ou seja, são ferramentas que auxiliam não nas ações concretas, mas nos processos psicológicos.

Esses processos mediados vão sendo construídos ao longo do desenvolvimento, sendo assim, não estão presentes nas crianças pequenas. O indivíduo, ao se desenvolver, deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são, representações que substituem o próprio real.

(...) as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. É justamente a origem dessas representações que Vygotsky está buscando quando nos remete à criação e ao uso de instrumentos e de signos externos como mediadores da atividade humana. (Khol, 2009, p.37)

As representações da realidade se articulam em sistemas simbólicos, que são socialmente dados. Eles funcionam como uma espécie de filtro por meio do qual o homem será capaz de enxergar o mundo e operar sobre ele. Vale ressaltar que, quando Vygotsky (1994) fala sobre algo socialmente dado, ele não está falando de algo abrangente como, por exemplo, o país onde o indivíduo mora. Ele está falando de um grupo cultural que fornece ao indivíduo um ambiente estruturado, no qual os elementos são carregados de significado. O indivíduo sofre influência constante do mundo social ao qual está inserido. Ao se relacionar com outros indivíduos, o sujeito interioriza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo são fornecidos pelas relações entre os homens. Daí a importância da interação para o desenvolvimento do indivíduo.

As interações sociais são a base para que o indivíduo internalize as representações mentais de seu grupo social. Ou seja, a construção do conhecimento ocorre primeiro no plano externo e social para depois ocorrer no plano interno e individual. É um processo de fora para dentro, no qual os processos mentais superiores são mediados por sistemas simbólicos.

O sistema básico de todos os grupos humanos é a linguagem, que possui duas funções básicas: Intercambio social e pensamento generalizante. A primeira, significa que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem para se comunicar

com seus semelhantes. A necessidade de comunicação é que vai impulsionar o desenvolvimento da linguagem. Já a segunda, é a função que torna a linguagem um instrumento do pensamento, já que ordena o real e agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria conceitual.

Para Vygotsky (1994), a criança é um ser de cultura que se constitui na interação com os outros, principalmente pela apropriação da linguagem. Sendo assim, para discorrer sobre a importância das interações no desenvolvimento do indivíduo, faz-se necessário compreender também as relações entre pensamento e linguagem, que são essenciais para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se também segundo trajetórias diferentes. O pensamento, antes de ser verbal, está relacionado à capacidade de solucionar problemas e alterar o ambiente para alcançar um objetivo. É a chamada inteligência prática, na qual a ação no ambiente não necessita da mediação da linguagem. Já a linguagem, antes de ser intelectual, não tem ainda função de signo. Funciona como meio de expressão emocional, sem indicar nenhum significado específico. Por exemplo, a criança ainda não domina a linguagem enquanto sistema simbólico, mas já utiliza manifestações verbais, que servem como meio de contato social. Nas suas origens, as trajetórias do pensamento e da linguagem são desvinculadas uma da outra.

Em determinado momento, essas trajetórias irão se unir, e o curso do pensamento irá se encontrar com o da linguagem, iniciando uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Isso ocorre por volta dos dois anos de idade.

Em relação ao desenvolvimento filogenético, esse momento é um marco para espécie humana e ocorre, justamente, quando há a necessidade de intercâmbio entre os indivíduos durante o trabalho, que exige a ação coletiva e a comunicação social. Se falarmos do desenvolvimento ontogenético, o que impulsiona a vinculação entre pensamento e linguagem é a inserção da criança em determinado grupo cultural. A interação com membros mais maduros é o que provoca essa vinculação. Neste momento, o biológico torna-se sócio-histórico. A partir da interação entre diferentes sujeitos, se estabelecem processos de

aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento. Isso possibilita um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, que vai ser mediado pelo sistema simbólico da linguagem.

Para que uma palavra possua um significado, o pensamento e a linguagem precisam se unir e se transformar em pensamento verbal. Ou seja, são os significados que, para Vygotsky (1994), proporcionam a mediação entre o sujeito e o mundo real, tornando possível a compreensão deste por parte do indivíduo. O significado é, então, um fenômeno do pensamento. Daí a importância de destacar esse conceito em sua teoria. É justamente no campo do significado que pensamento e linguagem se unem e seguem uma mesma trajetória de desenvolvimento.

O significado não é estático, está sempre em transformação. Ele é um sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra e que torna possível a compreensão da palavra. O significado é compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. Já o sentido é o significado que a palavra tem para cada indivíduo, mediado pelo contexto e pelas vivências afetivas do mesmo. Aqui, o significado objetivo da palavra estará ligado ao contexto e aos motivos pessoais e afetivos dos indivíduos.

O salto para o pensamento verbal não ocorre apenas quando o indivíduo fala com outras pessoas, mas também quando fala com si próprio. É o que Vygotsky (1994) chama de discurso interior, onde a fala está dirigida a si mesmo. O discurso está voltado para o pensamento, ou seja, a linguagem se torna instrumento do pensamento. Isso só é possível ao longo do desenvolvimento, já que, inicialmente, a criança utiliza a fala com função de socializar e se comunicar. O discurso interior é como um dialeto pessoal e auxilia o indivíduo em suas operações psicológicas, com função de adaptação pessoal.

Como dito anteriormente, é possível afirmar que, segundo Vygotsky (1994), o percurso do desenvolvimento do pensamento e da linguagem é o da atividade social para a atividade individual. Aquilo que é intersíquico se torna intrapsíquico, ou seja, o processo ocorre de fora para dentro do indivíduo. Isso torna evidente a importância dada pelo autor aos processos de interação entre os indivíduos. Vygotsky (1994) acreditava que as interações, tanto com o mundo ao redor quanto com outros indivíduos, tinham papel determinante e essencial no

desenvolvimento psicológico do sujeito, já que através delas o sujeito desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo ativo.

As interações propiciam, assim, o aprendizado, que está relacionado ao desenvolvimento, desde o nascimento da criança. Existe um percurso de desenvolvimento já previsto pelo processo de maturação do organismo, mas é o aprendizado que vai possibilitar o surgimento de processos internos, que não ocorreriam sem o contato do indivíduo com o ambiente cultural. Mais uma vez, é possível notar a importância do meio externo e da interação social nos processos de desenvolvimento e aprendizagem: “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vygotsky, 1998, p.40).

O aprendizado é o processo através do qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com o mundo externo. Há sempre uma interação social para que o processo de aprendizado ocorra – entre quem aprende e quem ensina. O desenvolvimento da pessoa está diretamente relacionado ao contato com o ambiente sociocultural em que vive. O indivíduo não irá se desenvolver sem a interação com o outro. O ser humano cresce em um ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento.

Para que seja possível considerar que uma criança possui certa capacidade, ela tem que demonstrar que pode concluir a tarefa sem nenhum tipo de ajuda. Vygotsky (1994) denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real. Isso significa que a criança já alcançou determinadas etapas. Neste nível, as funções mentais se estabeleceram como resultado de processos de desenvolvimento já consolidados. Não podemos falar do nível de desenvolvimento real sem mencionar a zona de desenvolvimento proximal, que diz respeito à capacidade da criança de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de pessoas mais capazes. É um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência dos outros afeta o resultado da ação individual.

Segundo a teoria de Vygotsky (1994), é fundamental a possibilidade de alterar o desempenho de uma pessoa pela interferência direta de outra. Não é qualquer indivíduo que vai poder, a partir da ajuda do outro, realizar uma tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa ocorre num

certo nível de desenvolvimento, mas não antes disso. Vemos nessa ideia a importância atribuída à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. A relação com o outro é, então, essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

O aprendizado vai despertar processos de desenvolvimento que, pouco a pouco, se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Ou seja, o aprendizado impulsiona e promove o desenvolvimento. Ele é um aspecto necessário do processo de desenvolvimento das funções psicológicas humanas e culturalmente organizadas. A hipótese de Vygotsky estabelece uma unidade entre aprendizado e desenvolvimento e pressupõe que um seja convertido no outro. Daí surge o conceito-chave em sua teoria, o de ‘zona de desenvolvimento proximal’, que é o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão amadurecendo e irão se tornar consolidadas em breve. De maneira mais simples, é como dizer que a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre os dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial, isto é, “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vygotsky, 1998, p.113).

Sua teoria estabelece forte vínculo entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, já que ele não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos. É justamente na zona de desenvolvimento proximal que a interferência dos outros possui o maior potencial de transformação. Isso porque, os processos já consolidados não necessitam da ação externa para serem desencadeados e os processos ainda nem iniciados, não se beneficiam da ação externa.

Para tornar possível a compreensão do desenvolvimento mental da criança, é necessário compreender tanto o que ela já faz sozinha, quanto o que ela faz com ajuda do outro. O olhar sobre a zona de desenvolvimento proximal permite entender o curso interno do desenvolvimento, propiciando o acesso ao que já foi atingido e ao que ainda se encontra em processo de maturação. Nesse momento, Vygotsky (1994) traz o papel da escola e do educador na construção do ser psicológico do sujeito. Sabendo que a ação mais transformadora ocorre sobre a zona de desenvolvimento proximal, a escola deve funcionar como um motor de novas conquistas psicológicas. Ou seja, deve dirigir o ensino para etapas de

desenvolvimento ainda não incorporadas pelos alunos. O importante papel da escola é ajudar a criança a avançar em sua compreensão do mundo, a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, que ainda não foram alcançadas. O aprendizado, quando orientado para os níveis de desenvolvimento já atingidos por ela, é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global. O professor funciona, assim, como um colaborador, que irá caminhar junto com a criança para ampliar a sua zona de desenvolvimento: “O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (Oliveira, 2009, p.64).

Aquilo que hoje é zona de desenvolvimento proximal, amanhã poderá ser o nível de desenvolvimento real. Ou seja, o que uma criança realiza com assistência hoje, ela poderá ser capaz de fazer sozinha amanhã. Daí a importância dada ao papel do professor, que funciona como provocador dessas mudanças e que impulsiona o aprendizado. Segundo Vygotsky, o bom ensino é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

A intervenção de outras pessoas, seja do professor ou das demais crianças, é fundamental para promover o desenvolvimento do indivíduo. Embora Vygotsky enfatize a intervenção no desenvolvimento como fator importante, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações estabelecidas entre indivíduos na definição do percurso de desenvolvimento do indivíduo, indo contra a proposição de uma pedagogia autoritária. As interações sociais são utilizadas pelas crianças como forma privilegiada de acesso à informação.

A todo o momento, em sua teoria, Vygotsky aponta para a importância das interações e do papel do outro na constituição do sujeito. Até aqui, falamos sobre um outro mais maduro, como é o caso do adulto, mas vale ressaltar a importância da convivência das crianças com outras crianças também. Não é somente o adulto que é capaz de ter uma ação transformadora na vida do sujeito e intervir em seu desenvolvimento. Uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. A criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes na cultura, assim como o adulto. A criança constrói o saber junto ao adulto e à outras crianças. Daí a importância da entrada na escola, citada na

introdução do trabalho, como um momento onde a criança irá interagir com outros adultos (além de seus pais e familiares) e também com outras crianças.

Ao compreendermos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, é necessário reavaliar o papel da imitação no processo de aprendizado. Imitação não apenas como mera cópia de um modelo, mas sim com uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, a criação de algo totalmente novo. A possibilidade de realizar ações que estão além das próprias capacidades das crianças contribui para o seu desenvolvimento. Porém, é importante frisar que só é possível imitar aquilo que está dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança.

Além da escola e do papel do professor, o que mais produz zona de desenvolvimento proximal nas crianças? Vygotsky nos fala sobre a brincadeira, que também possui claras relações com o desenvolvimento do sujeito. Na brincadeira de faz-de-conta, a criança é levada a agir num mundo imaginário onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes. Através da brincadeira, a criança se apropria do mundo real, se relaciona e se integra culturalmente. A essência da criança está no brincar e a graça da brincadeira é justamente subverter os objetos concretos em brinquedos, abrindo espaço para a criação, a imaginação e a experimentação. A brincadeira dá origem a situações imaginárias que libertam a criança das limitações das situações concretas em que se encontra.

O brinquedo provê uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Além de uma situação imaginária, a brincadeira é uma atividade regida por regras. Mesmo no mundo do faz de conta, há regras implícitas que devem ser seguidas. Por exemplo, na brincadeira do faz de conta, a criança assume e representa o papel de um adulto, trazendo regras de comportamento que são culturalmente construídas. Através da brincadeira, a criança entra em contato com as regras sociais do mundo adulto, além de criar suas próprias regras.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança já que, nela, a criança apresenta um comportamento mais avançado do que nas atividades da vida real. A criança consegue, na brincadeira, ir além de seu comportamento habitual, atuando em um nível superior ao que ela realmente se encontra. A

criação de situações imaginárias liberta a criança das limitações existentes nas situações concretas.

As brincadeiras, principalmente aquelas que envolvem a imaginação, atuam claramente no processo de desenvolvimento da criança. Elas permitem a reordenação do real. Ao brincarem, as crianças revelam símbolos próprios da cultura e concepções de infância que estão presentes nela. É na brincadeira que a criança internaliza habilidades, papéis sociais e valores necessários para a participação na sociedade.

Como explicitado anteriormente, os processos de aprendizado é que movimentam os processos de desenvolvimento. O percurso do desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, por meio da internalização de processos interpsicológicos. A escola tem papel crucial por influenciar e promover o desenvolvimento psicológico dos indivíduos. A intervenção direta dos membros mais maduros da cultura, no aprendizado das crianças, é essencial ao seu processo de desenvolvimento.

Em sua teoria, Vygotsky deixa clara a importância concebida ao meio externo e ao outro, na vida de cada sujeito. Ao longo do desenvolvimento, através da internalização da linguagem e dos conceitos e significados desenvolvidos pela cultura, a percepção deixa de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio e passa a ser mediada por conteúdos culturais. O sujeito percebe o mundo não em termos de atributos físicos isolados, mas em termos de objetos, eventos e situações que são significados pela linguagem e categorizados pela cultura. O desenvolvimento da espécie humana está baseado no aprendizado que, segundo Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos.

O ser humano cria e transforma seus modos de agir no mundo, através da sua relação com o meio físico e social, relação essa mediada pelos instrumentos e símbolos culturais. A história social tem um papel essencial no desenvolvimento individual. O bebê humano nasce com muitas características que deverão ser desenvolvidas no contato com o mundo externo e, particularmente, com os outros indivíduos.

1.2 Contribuições da sociologia da infância

No capítulo anterior, a teoria de Vygotsky (1994) é explicitada com o objetivo de fundamentar a importância das interações no desenvolvimento da criança. William Corsaro, sociólogo da infância, é um autor que privilegia o papel das interações no cotidiano das crianças. A abordagem sociológica da infância traz muitas contribuições para a construção de conhecimento sobre as crianças, em tempos contemporâneos de tantas transformações.

Para ressaltar a importância das interações, o sociólogo Corsaro (2011) elabora o conceito de cultura de pares. Segundo ele, a cultura de pares é um conhecimento que vai sendo construído pelas crianças para as crianças. Ele percebeu que as crianças, mesmo pequenas, não apenas imitam os adultos. A produção da cultura de pares se dá quando as crianças se apropriam criativamente do mundo adulto para produzir sua própria cultura. As crianças relacionam e articulam as características da brincadeira com suas concepções do mundo adulto. Essa articulação permite que as crianças dominem aspectos da cultura dos adultos, que depois serão usados, refinados e expandidos. Através de tal apropriação, as crianças alargam a cultura de pares e contribuem para a reprodução do mundo adulto.

Nas rotinas do brincar, as crianças avançam e recuam da cultura dos adultos para a cultura de pares. Elas se inspiram em suas próprias experiências e concepções do mundo adulto. Para o autor, a cultura de pares configura-se como “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Ou seja, é o conjunto de produções simbólicas que as crianças criam nas interações umas com as outras.

Ainda segundo Corsaro (2011), desde que nascem, as crianças são consideradas atores sociais imersos em uma rede social já estabelecida. Através do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, que vai possibilitar uma maior interação com os outros, as crianças constroem suas identidades individuais e coletivas. O alargamento de seu contexto de interações sociais amplia suas possibilidades de compreender o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta. Para esse autor, a socialização

não é um processo linear e sim, um processo reprodutivo, no sentido de que as crianças contribuem para a reprodução da cultura adulta através da produção criativa de uma série de cultura de pares com as outras crianças. A socialização é, portanto, um processo de apropriação e reinvenção: uma reprodução interpretativa.

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de cultura de pares, nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto. (CORSARO, 1993, p.114)

As crianças, em suas interações com outras crianças e com os adultos, interpretam a cultura na qual estão inseridas. Elas não apenas adquirem os significados do mundo, internalizando normas culturais e valores, mas também contribuem para sua produção e mudança. Isso é o que Corsaro (2011) chamou de reprodução interpretativa. As crianças reproduzem a cultura dos adultos, dando seu próprio significado, interpretando de acordo com suas experiências. Para ele, a socialização é compreendida como um processo criativo de reprodução interpretativa. As crianças interpretam o mundo, ao mesmo tempo em que participam dele. Sendo assim, a criança deve ser vista como produtora de cultura e suas manifestações devem ser valorizadas.

É importante ressaltar que o conceito de reprodução interpretativa, introduzido por Corsaro (2011) contrapõe-se à visão de reprodução passiva, na qual as ações das crianças são interpretadas simplesmente como reprodução do mundo adulto. As crianças expressam interpretações e atitudes que auxiliam no processo de configuração e de transformação da cultura. Sendo assim, na perspectiva da sociologia da infância, as crianças não apenas recebem uma cultura constituída que lhes atribui um papel social, mas operam transformações nessa cultura.

As crianças aprendem estratégias de interação com e entre elas mesmas, mas isso não minimiza o papel do adulto. É importante que, com a supervisão dele, sejam propostas brincadeiras que estimulem e desafiem as crianças, sem, no entanto, inibir sua criatividade. O brincar não é inato, ou seja, a criança precisa aprender a brincar, e quem vai ensiná-la é o adulto e as outras crianças. O adulto favorece as brincadeiras das crianças, transmitindo uma cultura lúdica. Essa

cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Ela é construída pelo indivíduo, dentro de um determinado meio cultural. A criança dá significações individualizadas aos elementos da cultura a qual está inserida. Essas significações estão relacionadas às experiências anteriores vividas pela mesma.

A brincadeira é uma atividade que supõe atribuir às significações da vida comum um outro sentido, que rompe com as significações da vida cotidiana. Dispor de uma cultura lúdica significa dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como brincadeiras atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. A cultura lúdica é, então, o que vai permitir que uma brincadeira se inicie.

Tanto na visão de Vygotsky (1994) quanto na visão de Corsaro (2011), as brincadeiras são essenciais e demonstram a forma como as crianças se colocam no mundo. A brincadeira é a forma de interação que prevalece entre as crianças e vai possibilitar que elas se sintam inseridas na cultura e possam produzir suas próprias significações. A cultura de pares é fundamental para que as crianças possam adaptar, interpretar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. Brincar é uma forma de experimentar e produzir cultura, já que a criança vai organizar o mundo de maneira particular.

Por não dispor de todas as respostas, a criança reinventa o mundo através da brincadeira. Com a imaginação, ela cria e recria a realidade, produzindo sentidos. O brincar deve ser, então, considerado como uma linguagem da criança, como tradução do seu modo de ser e estar no mundo. Ele fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade.

A sociologia da infância busca compreender o mundo na perspectiva da criança, valorizando a brincadeira como fundamental para o desenvolvimento saudável da mesma. Essa vertente apresenta novos discursos e conceitos acerca da criança, considerada como ator social e histórico, produtor de cultura.

Colocar a criança neste lugar de visibilidade tem sido um grande desafio já que, por muito tempo, seu lugar foi negligenciado e suas manifestações ignoradas. Porém, muito já mudou no que diz respeito à infância e, atualmente, já podemos reconhecer a criança como um ser de direitos, como veremos a seguir.

Capítulo 2

A criança ao longo dos anos: uma mudança no olhar

2.1

Perspectiva histórica da concepção de infância

As transformações relativas à infância foram muito significativas ao longo do tempo: mudaram os valores, as representações e os papéis atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais. Ou seja, a visão que se tem da infância atualmente é algo que foi construído historicamente ao longo dos anos.

As crianças sempre estiveram presentes na sociedade, mas nem sempre foram consideradas em suas especificidades. A infância, como conhecemos hoje, ficou invisível por muitos séculos de nossa história. As crianças estavam fisicamente presentes, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social, na qual fossem respeitadas como sujeitos ativos.

A criança é percebida pela sociedade de maneira diferente ao longo do tempo, de acordo com cada época. A cultura é um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo, é uma forma de expressão da realidade. Por isso, de acordo com cada cultura, é possível perceber uma forma de se referir à infância. A análise da etimologia da palavra infância nos ajuda a compreender como a criança era vista e tratada em cada época. O significado das palavras está ligado à história e, como a história não é linear, esse significado é mutável. As mudanças na forma de enxergar as crianças causaram também uma mudança na concepção de infância.

Historicamente, as crianças não eram consideradas em suas particularidades, não eram ouvidas e nem consideradas como atores sociais. No Século XIII existia uma mentalidade que pouco considerava a infância, atribuindo-lhe características negativas. Segundo Pancera (1997, p.99), “A criança é, pois, essencialmente o pequeno bobo que gagueja bobagens mal e mal, em uma sociedade que não consegue ver nele outros atributos relevantes”. A infância passou a ser reconhecida como categoria social apenas a partir dos séculos XV e XVI, como veremos mais adiante.

Na Idade Média, os termos utilizados para se referir às crianças revelam características diminutivas e depreciativas, como uma condição subalterna. Havia um desinteresse em evidenciar características peculiares à idade infantil, que teria

o objetivo de diferenciar a criança dos outros membros da sociedade. Sendo assim, nessa época, a criança é comparada ao adulto, pois executava as mesmas atividades que ele, sendo a infância vista como um estado de transição para a vida adulta. Segundo Sonimar Faria (1997, p.17): “Para a sociedade medieval, o importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades no mundo adulto”. Os trabalhos domésticos eram considerados como uma forma comum de educação, independente da classe social. Sendo assim, as crianças saíam muito cedo de casa para aprenderem os serviços domésticos com outras famílias. Esses ensinamentos práticos eram considerados muito importantes. A família tinha essa função de se ocupar das crianças para que elas contribuíssem para a sociedade. A idade não era um fator de divisão de classes e sim a riqueza e o vestuário. Nessa época, os colégios funcionavam sob caráter informal e podiam ser frequentados tanto por pessoas de todas as idades.

Até o Renascimento, não existia um sentimento de infância. Adultos e crianças compartilhavam dos mesmos espaços e atividades. As crianças desempenhavam tarefas, se vestiam e se portavam socialmente como adultos. Nesse contexto, o brincar não era valorizado, pois as crianças viviam e participavam de um mundo adulto, que não atentava para suas particularidades infantis.

O adulto das sociedades pré-modernas não reconhece a infância e suas inquietantes peculiaridades. Essa falta de reconhecimento da infância durante tantos séculos teve efeitos notáveis e devastadores, que podemos sentir até os dias de hoje. Apenas no Século XV e XVI é que ocorreu a “descoberta” da infância, onde foi reconhecido que a criança necessitava de um tratamento especial. A obra de Ariès (1979) situa a infância como produto da história moderna. Ou seja, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade

Na Idade Moderna, é possível notar uma mudança no sentimento de infância devido a alterações ocorridas nas relações sociais, ocasionadas pela desarticulação do feudalismo, como veremos adiante. Também pode-se notar mudanças no âmbito escolar e familiar. A criança passa a ser vista como um ser frágil e ameaçado, despertando um sentimento de dor e piedade entre os adultos. Isso não ocorria com as crianças da plebe, que ainda eram vistas como adultos em miniatura, sem nenhuma valorização da sua infância.

No século XVII, foi proposta a educação e moralização das crianças pequenas, com o objetivo de torná-las pessoas honradas e racionais, evitando que fossem mimadas e mal-educadas. Essa função foi incumbida aos colégios, que agora também aceitavam leigos nobres, burgueses e classes populares. A escola, que não nascera inicialmente para as crianças, tornou-se um espaço privilegiado de preparação para o novo mundo que surgia e responsável pelo processo de formação. O início da idade escolar aumentou para 10 anos, prolongando a primeira infância, no caso dos meninos. Já as meninas, segundo Sonimar Faria (1997, p.20): “demoraram mais a ir para a escola. Grande parte delas, durante muito tempo, aprendeu através da prática e do costume nas casas dos pais ou de outras famílias. O ensino só foi levado às meninas a partir do século XVIII”.

A família foi perpassada por mudanças profundas que alteraram o lugar da criança, levando-a para o centro das suas preocupações. Houve uma aproximação entre pais e crianças, gerada pela crescente preocupação de não abandonar mais os filhos aos cuidados de outra família. Nesse sentido, a família passa a se organizar em torno da criança, gerando um sentimento de infância que não existia. Já que a família se tornou uma instituição educativa e a ideologia da época era moralização e enquadramento dos pequenos, os castigos tornaram-se frequentes. Eles eram considerados frágeis e incompletos e o adulto era a autoridade que deveria dominar essa “fraqueza”, disciplinando e impondo regras, exercendo uma autoridade constante.

Mesmo dentro da sociologia, a criança era entendida apenas a partir das instituições família e escola. A educação, nesse contexto, era vista como uma força de imposição dos saberes necessários para a vida social. A ideia pré-moderna de criança como “adulto em miniatura” não parece estar ainda totalmente superada, já que, mesmo a infância sendo reconhecida como uma categoria social, sobrevive a visão de “um vir a ser”. Ao mesmo tempo em que a criança é vista como sendo ingênua e inocente, gerando uma paparicação por parte do adulto, é também vista como um ser imperfeito e incompleto, que precisa ser educado pelo adulto. Nesse momento, o sentimento de infância corresponde a essas duas atitudes contraditórias, que são originadas pela nova postura da família em relação a criança. O sentimento de família se torna inseparável do sentimento de infância. Essa nova postura torna o caráter da vida familiar mais privado, já que a família assume o papel que antes era destinado à comunidade. Diante disso, a família se

preocupa mais com a higiene e a saúde. Surge a imagem da criança como um anjo, devido à sua pureza e inocência.

A Revolução Industrial, ocorrida na Europa no século XVIII, marcou o início da sociedade capitalista. Diante desse novo contexto, há um retardo do ingresso da criança no mundo do trabalho, já que esta precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para dar conta de assimilar a ciência e a tecnologia que seriam aplicadas futuramente em seu trabalho. A forma capitalista de organização da sociedade gerou uma mudança na inserção e no papel social da criança. A criança passa a ser notada e valorizada, saindo lentamente do anonimato ao qual esteve submetida ao longo da história.

A ideia de infância surge com a sociedade capitalista, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. A consciência das particularidades infantis passa a crescer e há uma transformação no sentimento de infância. A criança passou a ser compreendida dentro de um contexto histórico, social e cultural e passou a ocupar cada vez mais um espaço de destaque na sociedade.

Toda essa evolução trouxe consigo modificações significativas no papel da escola, que deveria, então, ser capaz de atender às novas demandas que foram desencadeadas pela valorização da criança. A perspectiva assistencialista, cujo foco era apenas o cuidar, e não transmitir conhecimentos e aprendizagem, deveria transformar-se em uma proposta pedagógica aliada ao cuidar, atendendo a criança de forma integral. Era necessário enxergar as especificidades das crianças, revendo as responsabilidades da sociedade perante elas.

Durante anos a criança ocupou esse lugar de um sujeito que vem a ser, mas que ainda não é. Atualmente ainda é possível observar esse tipo de conceituação da criança, que gera uma anulação da infância. As formas de enxergá-la vêm mudando, porém, existem, ainda hoje, resquícios de concepções mais antigas de que a criança não entende, não precisa saber da verdade, não pode ter vontade e que o adulto sabe o que é melhor para ela. Segundo Aristeo Leite Filho (2001, p.43): “(...) a ausência de uma definição de criança cidadã trouxe, sem dúvida, como consequência, através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades do estado e da sociedade civil”. É necessário que nós, como educadores, lutemos para que não sejam arrancadas das crianças as suas possibilidades de ser. É preciso fugir do determinismo, do futuro dado, e

colocar o presente em uma situação crítica. O importante é que as crianças sejam vistas como cidadãs, produtoras de cultura, e que sejam reconhecidas em suas potencialidades. O adulto deve ser fomentador e mediador das descobertas das crianças, e não apenas aquele ao qual a criança se submete.

Como foi dito anteriormente, a visão sobre a criança varia de acordo com a cultura, época e/ou sociedade. Sendo assim, a contemporaneidade também afeta a forma como vemos nossas crianças. A mudança ocorrida na concepção de criança também está ligada a uma mudança de posicionamento da sociedade diante dessa faixa etária, que passou a ser valorizada. A partir do momento em que foi alcançada uma consciência sobre a importância da infância, foram criadas políticas e programas que visam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, que por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade, como veremos a seguir.

2.2

Conquistando direitos: do ECA às diretrizes curriculares

A década de 1980 foi decisiva na determinação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das crianças. Vários fatores contribuíram para a expansão da educação infantil no Brasil, entre os quais se destacam o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, a participação crescente da mulher no mercado de trabalho, a consciência social sobre o significado da infância e o reconhecimento, por parte da sociedade, sobre o direito da criança à educação, em seus primeiros anos de vida. Segundo Aristeo Leite Filho (2001, p.30): “Na última década do século XX, a sociedade brasileira avançou no que diz respeito a assegurar o direito das crianças”.

A partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a educação infantil se tornou um direito de todas as crianças e dever do Estado. Desde então, a educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação das crianças pequenas, com o foco no fortalecimento de práticas pedagógicas, em coerência com estas concepções. Há também um fortalecimento da visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ao afirmar o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas, foi um marco na afirmação

dos direitos da criança no Brasil. Essa conquista foi reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), fruto de imensa mobilização nacional. O ECA inseriu as crianças no mundo dos direitos e as reconhece como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos. Isso contribuiu para a construção de uma nova forma de olhar a criança, a visão de criança como cidadã.

Diante desse quadro de mudanças, o Ministério da Educação propôs a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1993), norteada pelos parâmetros da Constituição. O objetivo era conceber a criança como um ser humano completo e ativo na construção do seu conhecimento, um sujeito social e histórico, em processo de desenvolvimento. A Política Nacional de Educação Infantil propôs diretrizes norteadoras de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à autoestima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, ao trabalho cooperativo. Esse avanço nas políticas só foi possível em decorrência do estágio alcançado pela consciência social sobre o assunto. Ou seja, pelo lugar de destaque que a criança ganhou ao longo do tempo.

Diferente do que ocorria antigamente, onde a escola inicialmente era um lugar para guardar as crianças, sem proposta pedagógica, atualmente há uma preocupação muito grande de que a escola seja um lugar que, juntamente com a família, proporcione condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.

As instituições que oferecem Educação Infantil são as creches e as pré-escolas, dividindo-se as crianças pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a cinco na pré-escola). Destaca-se na Constituição (art. 205) que a educação é direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos. Segundo o Inciso IV do art. 208, "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade". Sendo um dever do Estado, é um direito da criança. O art. 7º da Constituição estabelece como direito dos trabalhadores urbanos e rurais a assistência gratuita aos filhos e dependentes entre zero e seis anos de idade em creches e pré-escolas.

A partir disso, a criança passou a ter um lugar de destaque nas discussões políticas e foi colocada como absoluta prioridade. A criança deve estar incluída no processo de pensar sobre os aspectos que compõem as instituições de educação infantil. Ela deve ser um participante ativo, centro das propostas pedagógicas, que devem partir das suas experiências e saberes e se afastar cada vez mais de um olhar adultocêntrico.

Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Sendo assim, o trabalho pedagógico adquiriu reconhecimento e passou a atender às especificidades das crianças e contribuir para o exercício de sua cidadania.

A educação infantil ganhou destaque nos últimos anos, o que proporcionou a aprovação, em 1999, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), cuja revisão se deu em 2009. As Diretrizes representam um dos marcos das mudanças sofridas na educação infantil. Com força de Lei, as Diretrizes tiveram o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como requisito essencial para o cumprimento do direito das crianças.

As práticas pedagógicas devem articular as experiências e os saberes das crianças com os diversos tipos de conhecimentos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Elas devem respeitar os princípios éticos - da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades - estéticos - da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais - e políticos - dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

As práticas devem ser pensadas de maneira que contemplem as diversas formas de expressão e significação do mundo, por parte das crianças, tornando-as visíveis dentro do contexto das instituições. Elas devem estar ligadas à qualidade

das interações e aos relacionamentos olho no olho, confirmando à criança o lugar de sujeito social. De acordo com as Diretrizes (Brasil, 2009), as instituições de educação infantil devem cumprir uma função sociopolítica e pedagógica, oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam todos os seus direitos.

A criança é sujeito social e cultural e se constitui subjetivamente nas relações com adultos e outras crianças. Nesta perspectiva, as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil devem garantir a qualidade das relações dos adultos com as crianças, das crianças entre si e delas com a cultura. Ao invés de uma concepção na qual a criança é vista como aluno, as instituições de Educação Infantil devem considerar as crianças como crianças, reconhecendo suas especificidades, valorizando sua ação criadora.

A criança tem muito a nos dizer. Justamente por isso, os adultos têm que dar espaço para que elas possam falar e expor o seu ponto de vista. A visibilidade da criança está ligada à forma como os adultos passam a enxergá-la: como um sujeito social capaz de transformar o mundo à sua volta. O adulto deve dar vez e voz à criança e às manifestações de suas múltiplas linguagens.

Se consideramos as manifestações infantis na estruturação de nossos fazeres, o cotidiano define-se de modo vivo, construído pelos adultos com as crianças, num plano dialógico. Neste cenário, considera-se a criança como sujeito social (...). A potência inventiva da criança é valorizada, abrindo espaço para a diferenciação, no contraponto da repetição de padrões no curso do desenvolvimento. (GUIMARÃES, 2004, p.49)

As Diretrizes Curriculares (Brasil, 2009) afirmam as crianças como centro do projeto político-pedagógico, mas a realidade ainda está distante desse direito declarado. Ainda podemos ver corpos paralisados, cabeças baixas, fileiras de crianças nos corredores e atividades sem sentido. As práticas escolares, muitas vezes, impossibilitam olhar a criança em suas particularidades, não levando em conta suas expressões.

Segundo as Diretrizes (Brasil, 2009), a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, além de ser produtora de cultura. Sustentadas pelas concepções de Vygotsky (1994) e Corsaro (2011), as Diretrizes valorizam as interações como essenciais para o desenvolvimento das crianças. Tanto as interações quanto as brincadeiras são eixos das Diretrizes. Sendo assim, as

crianças têm direito a interagir, a brincar e a conviver com outras crianças, dentro do contexto escolar. As instituições devem promover essas interações, reconhecendo as necessidades individuais de cada criança. As interações cotidianas na educação infantil são fundamentais na constituição da subjetividade das crianças.

Apesar de todas as mudanças, ainda existe uma grande defasagem entre o que está escrito na lei e o que de fato acontece nas relações entre os sujeitos da sociedade. Por exemplo, a concepção de criança como cidadã está assegurada legalmente no Brasil, mas na realidade isso não significa que alterações tenham sido feitas na vida das crianças brasileiras. Segundo Aristeo Leite Filho (2001, p.47): “A construção de uma visão de criança objeto e não sujeito de direitos - cidadã - foi sendo tecida ao longo da história da sociedade brasileira”. Por mais que tenhamos avançado muito no que diz respeito aos direitos das crianças, ainda temos muito pelo que lutar. A pobreza é um dos maiores problemas que enfrentamos e precisamos superá-la para que os direitos das crianças sejam garantidos. A desigualdade em que vivemos coloca a criança novamente em um lugar sem importância, como no passado.

Atualmente, vivemos um paradoxo. Ao mesmo tempo em que as crianças têm lugar de destaque, há cada vez menos tempo para elas. Ao mesmo tempo em que seus direitos estão assegurados pelas leis, ainda vemos muitas crianças negligenciadas e sem condições básicas necessárias para um desenvolvimento saudável. É como se as crianças fossem importantes e sem importância ao mesmo tempo. Os pais superprotegem seus filhos, como seres indefesos, incapazes, frágeis, e ao mesmo tempo permitem que eles façam parte de suas vidas adultas, sem diferenciação, como na Idade Média. Crianças assistem aos mesmos programas de televisão que seus pais, têm acesso a todo tipo de informação e muitas vezes se tornam soberanos dentro da estrutura familiar. Essas contradições fazem parte da contemporaneidade e devemos saber lidar com elas, de maneira a sempre nos questionarmos sobre o que é melhor para o desenvolvimento da criança.

É preciso que as conquistas alcançadas na lei sejam concretizadas na realidade. É necessário também que a infância seja reconhecida como um tempo de direitos e que a criança continue conquistando cada vez mais espaço, mas sem deixar de ser criança.

O trabalho teórico relativo ao estudo da infância tem estado presente em diversos campos do conhecimento. A Filosofia, a Medicina e a Psicologia foram pioneiras no estudo das crianças, que foram sendo concebidas como sujeitos, indivíduos em construção. Assim, progressivamente, a infância vem se constituindo como um campo de estudos. As Diretrizes Curriculares (Brasil, 2009), além de diversos estudos sobre o assunto, reforçam a necessidade de pensar a infância como alteridade, de perceber a criança como um outro, como um ser completo e singular.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi exposto nos capítulos anteriores, fica explícita a importância das interações no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental em assegurar um ambiente que proporcione essas interações para as crianças. Olhar para as crianças como seres de direitos, ativos e produtores de cultura garante a elas um lugar de destaque, e é justamente isso que precisa ser repensado em nosso cotidiano.

Sendo assim, faz-se necessário pensar nas práticas dentro das escolas, para que elas sejam respeitadas e deem visibilidade às crianças. As relações devem ser de qualidade, no sentido de dar voz às crianças, acreditando em suas potencialidades e possibilidades. A escola, como instituição, deve se distanciar de uma escolarização que soterra os desejos e anseios das crianças e se aproximar do compromisso de ampliar suas experiências. Estudar autores que valorizem as práticas respeitadas e que coloquem as crianças em um lugar de produtoras de cultura é de extrema relevância para que os educadores revejam suas práticas. Observar crianças pequenas, em sala, com os corpos e vozes aprisionadas em nome da educação, da ordem e dos bons costumes fere os olhos e o coração de quem vê.

No cotidiano da educação infantil, as crianças vivenciam suas primeiras experiências de modo coletivo e colhem as primeiras impressões corporais, espirituais e intelectuais da vida em sociedade. Esse cotidiano deve estar comprometido com a qualidade de vida. As escolas devem assumir a indissociabilidade entre cuidado e educação, apostando em seu potencial educacional e valorizando o cuidado como algo inseparável das propostas de trabalho.

As instituições de educação infantil devem criar espaços nos quais a criança possa se expressar genuinamente, estabelecendo relações vivas e recíprocas. É preciso que as crianças e suas manifestações tenham seu lugar respeitado dentro das escolas. Sua voz, seus sentimentos e sua alteridade devem ser levadas em conta.

As práticas precisam se abrir para o diálogo da criança com o mundo. As interações de qualidade implicam em um olhar atento e um diálogo verbal e corporal, que possibilita a criação de elos. O adulto deve partilhar saberes e

provocar a curiosidade, ser um fomentador das descobertas das crianças, dando voz a elas, com o objetivo de potencializar o caminho da visibilidade. A criança precisa ser vista como alteridade e deve ser conferido a ela um lugar ativo, no qual seja valorizada sua palavra e sua presença.

As interações que acontecem no cotidiano das escolas devem incluir interações de qualidade. Segundo Guimarães (2004),

se consideramos as manifestações infantis na estruturação de nossos fazeres, o cotidiano define-se de modo vivo, construído pelos adultos com as crianças, num plano dialógico. Neste cenário, considera-se a criança como sujeito social (...). A potência inventiva da criança é valorizada, abrindo espaço para a diferenciação, no contraponto da repetição de padrões no curso do desenvolvimento. (p.49)

A visibilidade da criança está ligada à forma como os adultos passam a enxergá-la: como um sujeito social capaz de transformar o mundo à sua volta. O adulto deve dar vez e voz à criança e às suas manifestações, nas suas múltiplas linguagens. O processo de constituição da subjetividade resulta sempre da condição de que ela ocupa o lugar de sujeito na relação com o mundo. Essa condição é dada, em grande parte, pela relação que ela estabelece com os adultos à sua volta. Daí a importância do cuidado, da escuta e da visibilidade das crianças. Para que isso seja levado em conta nas escolas de educação infantil, as propostas pedagógicas devem partir das experiências e dos saberes das crianças e se afastar de um olhar adultocêntrico, que as considera como produtoras de cultura.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009a, artigo 4º)

Por outro lado, é interessante notar que, enquanto os adultos têm dificuldade de dar visibilidade às crianças, elas atuam no sentido contrário, dando visibilidade umas às outras, importando-se mutuamente com os sentimentos que surgem, acolhendo qualquer tipo de conversa ou comentário, reconhecendo, aplaudindo, validando, olhando nos olhos, abraçando, aprendendo e construindo juntas.

A escola é um lugar privilegiado de interações, não somente das crianças

com seus pares, mas também das mesmas com os adultos. Em suas interações diárias, a criança se apropria da cultura na qual está inserida e, além disso, também produz cultura. enxergar a criança como um ser completo e criativo possibilita colocá-la como centro do processo educativo e das propostas pedagógicas. Essa atitude favorece a visibilidade das crianças dentro da escola, por parte dos adultos, e estimula as interações de qualidade, levando em conta as necessidades e particularidades de cada criança.

A relevância desta pesquisa para os nossos dias se dá pela necessidade de mostrar, primeiramente, o lugar que as crianças ocupam, ou deveriam ocupar, na nossa sociedade e o quanto a interação social é essencial para o desenvolvimento delas.

É importante que as pessoas possam perceber que tudo aquilo que é intrapsicológico, um dia já foi interpsicológico. Ou seja, tudo o que está internalizado em nós, um dia foi algo que aconteceu entre nós, na relação. Para Vygotsky (1994), o conhecimento é essencialmente coletivo.

A partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a educação das crianças passou a ser um direito do cidadão e dever do Estado, ao invés de ser concebida como amparo e assistência. Até hoje, mesmo após todos os avanços nas políticas públicas, no que diz respeito aos direitos e necessidades das crianças, ainda é possível notar muitas pessoas presas à noção assistencialista das instituições escolares, como um lugar para elas ficarem enquanto os pais trabalham. Essa visão precisa se atualizar, pois não condiz com a realidade. É uma visão ainda marcada pelo passado, como dito anteriormente, no qual as crianças não eram vistas como cidadãs, inseridas na cultura e nela produzidas.

A história nos mostra o quanto é preciso continuar lutando pelos direitos das crianças, já que muitas mudanças foram alcançadas. É necessário que possamos olhar para a infância como um tempo e espaço de ser criança, buscando conhecê-la do ponto de vista da criança, sem se fixar no ponto de vista adultocêntrico. Ainda estamos muito longe de alcançar os objetivos da realização de um atendimento que contemple as crianças em suas especificidades. Os desafios continuam sendo muitos e é preciso esforço para que seja possível concretizar o discurso social e político atual, de uma infância de direitos.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Silvia; MAIA, Marta; RONCARATI, Mariana. Ela aproveita para andar aqui: as crianças e as instituições de educação infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

BRASIL. MEC. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL (2009a) Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. *Rev. Fac. Educ.*, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em Abril de 2016.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-contas das crianças**. Disponível em: <www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em Março de 2016.

CORSINO, Patrícia. O cotidiano na educação infantil. In: _____. **Educação infantil: cotidiano e práticas**. Campinas, SP: autores associados, 2009.

FARIA, Sonimar. História e políticas de educação infantil. In: KRAMER, Sonia et al. **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrienne; BARBOSA, Silvia. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com criança de até três anos. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silvia. Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid? – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sonia (Org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984. (Cadernos de pesquisa 77).

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE FILHO, Aristeo; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MOURA, Maria Tereza. A brincadeira como encontro de todas as artes. In: CORSINO, P. (Org.) **Educação infantil: cotidiano e práticas**. Campinas, SP: autores associados, 2009.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs.) **Infância e educação infantil**. 11ªed. São Paulo: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.