

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

ROSANE CÂNDIDA DE ALMEIDA

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir as relações do construto teórico de Vigotski, especificamente sobre a formação de conceitos, com a proposição oficial de currículo para a educação infantil no Brasil, estabelecida na Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. O presente trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica com aporte em autores situados na Psicologia Histórico-Cultural e pesquisadores contemporâneos de temas relacionados à educação de crianças pequenas. A educação infantil é primeira etapa da educação básica a qual apresenta especificidades dentre as demais ao mesmo tempo em que também expressa sentido político e pedagógico no compromisso de promover aprendizagem e desenvolvimento aos educandos, ou seja, ao potencializar a elaboração de conceitos.

Palavras-chave: educação infantil, currículo, formação de conceitos.

A institucionalização da educação infantil após Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 é resultado de um longo processo histórico contraditório e perverso de formas diferenciadas e excludentes de atendimento a infância. Uma história construída pela luta de mulheres trabalhadoras, movimentos sociais, concessões do poder público, avanços nos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e educação de crianças pequenas. Para as crianças de famílias pobres existiam instituições de caráter assistencialista como orfanatos, asilos e creches. Para as crianças das famílias ricas, sob a influência dos paradigmas educacionais da Europa e da América, seguiam tendências que acompanharam a implantação dos jardins de infância e pré-escolas constituídas como espaço de acesso ao saber sistematizado por meio de ações pedagógicas assentadas em metodologias e práticas próprias às crianças maiores de etapas subsequentes de ensino.

Nas palavras de Kuhlmann Jr: (1999) “O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas [...] seriam assistenciais e não educariam para a emancipação [...] (p. 73)”. Ainda de acordo com o mesmo autor, no século XX, o Brasil se depara com um cenário de mudanças de ordem social e econômica e as discussões nessa direção se intensificam.

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. E começaram a se organizar

nos centros urbanos mais industrializados, reivindicando melhores condições de trabalho, dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

“A creche era considerada uma instituição de caráter assistencial-filantrópico de cuidado com a higiene e com a segurança física das crianças” (CHAVES, 2008, p. 99). Dessa forma, é perceptível que a criação e expansão da Educação Infantil, nos seus formatos institucionais, foram exteriores às reais necessidades da criança.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959) apresenta um novo paradigma do atendimento à infância, assentado na concepção de criança como sujeito de direito. Em consonância com os movimentos nacionais e internacionais esta concepção é legitimada no Brasil pelo Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90. Estes dispositivos legais instrumentalizam os movimentos sociais organizados na luta por creche e orientam na transição do modelo vigente como um favor aos pobres para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação de qualidade, independentemente de classe social.

Somente a partir da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que a Educação Infantil se constituiu como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Resolução CNE/CEB nº4/2010 definiu as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica e reafirmou a LDB ao estabelecer que “a educação infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos, físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 22).

Destacamos que o reconhecimento legal da educação infantil, enquanto etapa educacional, por si só não é suficiente para incorporar às práticas pedagógicas ações pautadas na articulação do cuidar e educar como elementos indissociáveis e instaurar ações educativas que objetivam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A educação infantil é lugar de sujeitos; crianças e adultos que se relacionam nas práticas do cotidiano institucional. São pessoas em condições biopsicossociais diferenciadas. A criança durante este período da vida, infância, vivem uma condição de maior vulnerabilidade que os adultos, precisa de proteção e apoio para constituir sua identidade de pessoa. Exige dos adultos maior atenção aos cuidados físicos, quando comparadas a outras idades escolares, principalmente quando nos referimos às crianças da educação infantil que

são bebês, ou mesmo as menores. Também precisam ser encorajadas nas relações com o mundo físico e social; reconhecidas como sujeitos sociais e historicamente situadas.

As crianças são sujeitos capazes de apropriar e produzir cultura nos contextos que participa. Nesse sentido, o currículo na educação infantil deve reconhecer quem são as crianças de 0 a 5 anos que estão em espaços coletivos que desempenham funções pedagógicas sistemáticas na relação com os saberes e conhecimentos. Também precisa considerar que as singularidades da pequena infância desdobram metodologias e formas de organizar o trabalho pedagógico diferenciadas de outras etapas da educação básica.

Nesse contexto de interesses e opiniões diversas, a discussão de um currículo para a educação infantil ganha fôlego e são estabelecidas novas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil por meio da Resolução CNE/CEB nº5/2009, com a finalidade de definir parâmetros para articular o processo de ensino-aprendizagem nesta etapa educacional.

A Resolução CNE/CEB nº5/2009 concebe

(...) o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, Art. 3º).

Segundo Oliveira (2010) esta definição de currículo centraliza a ação mediadora da instituição de educação infantil na articulação das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla. Para efetivar essa ação na instituição, a referida Resolução, ratifica no Artigo 8º que “a proposta pedagógica das instituições devem ter como objetivo garantir o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens”. O que pressupõe um planejamento culturalmente significativo para crianças e adultos, no sentido de que haja desenvolvimento nos processos psicológicos superiores, portanto dos conceitos cotidianos e científicos no contexto de aprendizagem de diferentes linguagens.

Formação e desenvolvimento de conceitos

Para Vigotski (2000) o significado das palavras ou os conceitos são o elo da complexa relação entre pensamento e linguagem. Diante disso, o significado de uma palavra, por exemplo, “(...) pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento (...). Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (p.10)”. Um significado é

pensamento porque representa uma generalização e é linguagem porque expressa e comunica socialmente.

Neste contexto, das pesquisas sobre pensamento e linguagem, Vigotski (2000) discutiu a formação dos conceitos como “(...) categorias que possibilitam a estruturação cognitiva e que não podem ser identificados com os sistemas conceituais específicos de um domínio de conhecimento, e muito menos com a sua forma escolar” (CASTORINA, 1995, P.37).

(...) o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (...) a essência de seu desenvolvimento é, em primeiro lugar a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2000, p. 246).

Para compreender a dinâmica de formação de conceitos o grupo de pesquisa de Vigotski (2000) realizou experimentos com mais de trezentas pessoas entre crianças, adolescentes e adultos. Como resultado Vigotski distinguiu três estágios no desenvolvimento de conceitos que antecedem ao pensamento conceitual; estágio do sincretismo, estágio do pensamento por complexos e estágio do pensamento por conceitos.

O estágio do sincretismo ou do pensamento sincrético é mais frequente no comportamento de crianças de tenra idade. Caracteriza-se por ações realizadas pela criança de forma difusa e dispersa. A criança associa internamente diversos e desconexos elementos a partir de uma única impressão. Para este nível foram identificadas três fases:

- ✓ Primeira; a criança organiza os objetos de forma arbitrária, mesmo diante da intervenção do adulto a disposição dos objetos continua aleatória.
- ✓ Segunda; a organização dos objetos é estabelecida pelo sincretismo da percepção visual imediata da criança.
- ✓ Terceira; “(...) é a fase em que a imagem sincrética, equivalente ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 177)”.

Pensamento por complexos é o segundo estágio que se caracteriza pela construção de complexos que têm o mesmo sentido funcional.

Quando a criança passa a essa variedade de pensamento já superou até certo ponto seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos – um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção à conquista do pensamento coerente e objetivo (VIGOTSKI, 2000, p. 179).

Este estágio foi subdividido em outros cinco.

- ✓ Complexo de tipo associativo; os objetos são associados por características semelhantes.
- ✓ Complexo-Coleção; são agrupados objetos diferentes que compõem um conjunto de coisas que se complementam em um contexto concreto.
- ✓ Complexo em cadeia; o critério de seleção dos objetos não é estável, o significado atribuído a um objeto e transferido para outro durante a organização dos mesmos.
- ✓ Complexo difuso; os objetos são ordenados por vagas semelhanças, a crianças não estabelecem limites para agregar os objetos.
- ✓ Complexo de Pseudoconceito; esta é a forma mais elaborada do pensamento por complexo. Os objetos são ordenados a partir de características reais e concretas e não por um conceito abstrato.

Vigotski (2000), em continuidade às pesquisas do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, identifica dois tipos de conceitos; conceitos cotidianos e científicos, sendo que podemos considerar que os primeiros exercem função mediadora no processo de internalização dos segundos ao mesmo tempo em que se modificam nesta relação. Conceitos cotidianos e científicos:

(...) são processos intimamente interligados, que exercem influencia um sobre o outro. [...] o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos [ou cotidianos], que não são indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. [...] cabe supor que o surgimento de conceitos [...] científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente construídos... (VIGOTSKI, 2000, p. 261).

Os caminhos do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos se diferem desde a origem “sob diferentes condições externas e internas” (VIGOTSKI, 2000, p. 261), movimentam-se em direções opostas. Os conceitos cotidianos se desenvolvem da experiência concreta para as generalizações, estabelecem uma relação estreita com o objeto concreto, são

social e historicamente produzidos na relação entre os sujeitos e o meio. Os conceitos científicos fazem um caminho das generalizações para situações particulares, não se referem diretamente a objetos, são reconceitualizações de conceitos já existentes e definidos verbalmente, apresentados por sujeitos mais experientes. No que se refere aos conhecimentos científicos Vigotski descreve que:

O curso do desenvolvimento do conceito científico [...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2000, p. 244).

Dessa forma, podemos constatar a importância que Vigotski confere aos processos formais ou institucionais de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

(...) o problema dos conceitos não espontâneos e, particularmente, dos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é fonte de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2000, p. 296).

Vigotski (1998) compreende que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos que estabelecem relações complexas e dinâmicas de reciprocidade. “Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado” (118) a aprendizagem se adianta e impulsiona o desenvolvimento psicológico, demandam de maturidade de funções psicológicas. A “zona de possibilidades imediatas” (VIGOTSKI, 2000, p. 244) ou como é mais conhecida Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – ilustra as relações entre níveis de desenvolvimento e a relevância do ensino para o desencadeamento de funções psicológicas. Zona de Desenvolvimento Proximal é:

(...) 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 a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

A ZDP se constitui como um lugar psíquico em que podemos destacar o caráter cooperativo das relações de ensino e aprendizagem como um elemento fundante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por vez da formação de conceitos científicos, a partir das interações sociais culturalmente significativas e contextualizadas. Nesse sentido, o “companheiro mais capaz” exerce a função de instrumento de internalização de conhecimento. É no trabalho em colaboração com outros que o ensino promove

desenvolvimento psicológico. A instituição de ensino é lugar privilegiado para a criança estabelecer relações colaborativas com outras crianças e adultos rumo ao pensamento conceitual.

No contexto educacional os conceitos estão em constante iminência de confronto com conceitos de outros sujeitos em um movimento que articula memória, generalizações e consciência. O conhecimento se constitui como uma construção social, de forma colaborativa com parceiros.

Para Vigotski (2000) o desenvolvimento do pensamento conceitual na infância apresenta um salto quando deixa de significar apenas de forma inconsciente. O implica realizar generalizações, relacionar diferentes conceitos, ou seja, pensar por sistemas. Para o autor a tomada de consciência coincide com o início do ensino formal e ela apresenta uma relação sistematizada dos conceitos científicos que são organizados por sistemas de conceitos cotidianos e também científicos. A tomada de consciência implica em mediar pensamento por conceitos, são conceitos formando novos conceitos em constante movimento psicológico. É a criança usando conscientemente os conceitos já apropriados para formação de novos conceitos.

Nas relações institucionais de ensino e aprendizagem a criança vivencia processos de generalização de conceitos, tem consciência dos mesmos e possibilidade de se tornar esclarecido, portanto autônomo. Na experiência cotidiana a criança significa objetos concretos e não tem consciência de seus reais conceitos, a aplicação de significados ocorre de forma inconsciente. Mas, estes são abstrações necessárias para o percurso do pensamento do abstrato ao concreto, ou seja, da generalização para uma situação particular.

Considerações finais

A Resolução CNE/CEB nº5/2009 orienta que as instituições de educação infantil, na organização de sua proposta curricular, devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras de modo a garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral. Neste sentido, as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas na infância, sendo consideradas por Vigotski (1998, 2000) a sua principal atividade. É por meio das brincadeiras com outras crianças, com ou sem a participação de adultos, que elas apreendem, apropriam da realidade, formulam e desenvolvem conceitos.

No que se referem às interações, considerando seu caráter social e cultural, estas assumem uma dimensão significativa no desenvolvimento infantil, uma vez que é por meio

destas que as crianças estabelecem relações com o mundo físico e social e com outros sujeitos num intenso processo de constituição de identidade pessoal.

Essa proposição de currículo distancia de outras práticas curriculares vivenciadas na educação infantil em que se estabeleciam listas de conteúdos mínimos obrigatórios propostos em disciplinas isoladas, ausência ou inexpressividade de planejamento das ações pedagógicas, um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também a concepção de que o saber do senso comum é o que deve predominar nas relações com as crianças pequenas. A esse respeito Nascimento (2007, p.16), esclarece que:

(...) o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia a dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam protagonistas.

Neste contexto, o currículo na Educação Infantil deve se constituir com a participação das crianças “nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação” (BARBOSA, 2009, p. 50). Afirma, ainda, que:

(...) o currículo acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido. Para aprender é preciso que as necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos das culturas onde estão inseridas, ou por aquelas pelas quais estão sendo desafiadas (Ib., p. 51).

Dessa forma, é na apropriação de instrumentos culturais e no domínio de signos que o ser humano se desenvolve e se constitui homem. Portanto, a criança desde a educação infantil precisa ter acesso a um currículo que possibilite apropriação de significados e desenvolvimento dos conceitos.

Segundo Vigotski (2000, p.228) o processo de formação de conceitos é um percurso longo e complexo, somente “na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto”, conseguindo operar com generalizações. Entretanto, o pensamento por conceitos deveria ser compreendido apenas como um estágio desta jornada de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que é para toda a vida e

inicia-se ainda na infância. É na educação infantil que há o predomínio do pensamento por conceitos cotidianos os quais são necessários para o desenvolvimento de conceitos científicos.

Independente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos [...] indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento (VIGOTSKI, 2000, p. 296).

Portanto, compreender a formação e o desenvolvimento dos conceitos como processos psicológicos de significação é, entre muitas outras coisas, um exercício necessário aos profissionais da educação infantil quando pretendem em suas práticas pedagógicas consolidarem um currículo que manifesta um trabalho sistemático com as crianças objetivando o desenvolvimento por meio do ensino, consonante com a teoria Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.(Consultora). **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB- Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Lei nº 8.069/90 de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990.

_____. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

CHAVES, G. M. M. Ação pedagógica na creche. **Revista Ciências&Letras**. Porto Alegre, n.º 43, 2008. Disponível em: <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo7>

Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010.

_____. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. **CNE/CEB**. Brasília, 2009.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) . **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E. *et al.* **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõe as novas diretrizes nacionais? Brasília: MEC/SEB- Consulta Pública. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article

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

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.