

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM JOGO DE QUEBRA-CABEÇA OU QUEBRANDO A CABEÇA?*

Ana Beatriz Cerisara

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina e aluna do Curso de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1- Introdução

“... O quebra-cabeça é um jogo que contém peças de diferentes tamanhos e formas. Cada uma delas tem uma função, uma razão de existir. É fundamental para a finalização do jogo que cada qual seja colocada no seu lugar. O jogo pode se tornar concomitantemente difícil e prazeroso, envolve regras, limites, tempo, confronto, ação, reflexão, desejo de jogar e prazer de vivenciar, experimentar, conhecer novas formas de se montar o quebra-cabeça” (ARAÚJO, 1990).

Escrever este artigo foi, em certo sentido, aceitá-lo como um jogo de quebra-cabeça. As peças eram várias: educação infantil, crianças de 0 a 6 anos, professores, famílias, creches, escolas e pais assumiram diferentes tamanhos e formas. Suas funções iniciais foram questionadas e seus lugares redefinidos.

Não tenho clareza de ter montado um novo quebra-cabeça, talvez tenham até sobrado ou faltado peças. O jogo não está terminado, mas

* Este texto foi apresentado como monografia no curso “Família e educação: socialização, escolarização e vida profissional”, ministrado pela professora Jerusa Vieira Gomes junto ao Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP/1992.“

experimentei não só a dificuldade como o prazer inerentes a todo processo que busca novas formas de se montar um quebra-cabeça.

A educação infantil¹ e a formação de seus professores têm sido minha área de estudos nos últimos 10 anos. Durante este período inúmeras têm sido as perguntas, impasses e desafios com que tenho me defrontado.

Por entender que a discussão a respeito da formação de professores só pode ser pensada a partir da concepção de educação infantil, é que iniciei o artigo por ela, buscando colocar, de um lado, os impasses a respeito da “escolarização” para a faixa etária de 4-6 anos e, de outro, a especificidade do trabalho com crianças de 0-3 anos.

Por último, tratei do professor que atua com educação infantil, entendendo-o como mediador entre a criança e o mundo, buscando mapear um possível referencial teórico que possa auxiliá-lo no exercício de sua função. Finalizo o artigo entendendo que continuam faltando peças neste quebra-cabeça e que muito há por fazer para que possamos conhecer melhor o universo destes profissionais e assim pensar estratégias que realmente possam contribuir para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

2- Educação Infantil: ou isto ou aquilo

“... Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo” (Ceólia Meireles).

Durante os últimos dez anos tenho estado diretamente envolvida com a formação de professores para educação infantil. Neste período pude constatar que a questão do profissional da educação infantil é ainda uma “caixa preta”, na medida que espelha as indefinições e crises que têm acompanhado a implantação deste nível de ensino que, não por acaso, tem sido denominado de pré-escola.

O próprio nome expressa a ambigüidade: pré é o que vem antes, mas também pode ser o que ainda não é. Em outras palavras, quer pelas características da faixa etária, quer pela concepção dominante de que a responsabilidade da educação das crianças de 0 a 6 anos é da família; quer pela idéia de que só é “escola” o que se assemelha aos padrões tradicionais de instrução (professor “ensinando” e alunos sentados em mesas isoladas “aprendendo”), este nível de ensino tem oscilado entre o assistencialismo e o educacional; sem que as questões relativas à escolarização/instrução deixem de aparecer.

É impossível pensar este quadro sem que se tenha claro o contexto histórico da educação infantil desde o seu início. O fato é que a creche/pré-escola surgiu em decorrência das mudanças econômicas e sociais e não da constatação de sua necessidade por parte dos educadores.

Minhas preocupações estão voltadas para a educação pública. A população que frequenta estas creches² é predominantemente de famílias de baixa renda, cujas mães estão inseridas no mercado de trabalho. Nestas condições, parece que se pode dizer que as mães não escolhem deixar seus filhos nas creches por acreditarem em seus benefícios para a criança, mas sim por não terem outra alternativa.

Diante destes dados, gostaria de destacar o caráter da creche³ enquanto substituta da mãe. Em primeiro lugar, é preciso lembrar que a creche pode ser assim pensada se tivermos por base o modelo de relação mãe-filho proposto pela chamada família burguesa e sustentado teoricamente pela literatura do “apego ou ligação infantil” (SPITZ, BOWLBY, AINSWORTH, entre outros). Este modelo, no entanto, não é nem natural nem único, mas cultural e histórico e “defende a idéia de que a criança necessita estabelecer uma relação afetiva estável com uma pessoa de seu ambiente, preferencialmente a mãe, sob pena de ter seu desenvolvimento emocional e mesmo cognitivo e social prejudicado” (FERREIRA, 1988:60).

Mesmo considerando que do seu surgimento até os dias de hoje a educação infantil tem assumido diferentes funções⁴ tanto a nível das práticas concretas, quanto a nível da produção acadêmica e de políticas governamentais, a dicotomia educação × assistência ainda se faz presente, evidenciando, entre outros aspectos, o impasse diante do modelo substitutivo materno, principalmente quando se refere ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos.

No que diz respeito especificamente à produção acadêmica, “o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que pode ser considerado como representativo da opinião do conjunto dos educadores brasileiros, prevê em seus artigos 43 e 44, que a educação infantil (0 a 6 anos) será a primeira parte da Educação Básica, constituindo dever do Estado e da família, e direito da criança.”(ROCHA, 1992:30)

Sem entrar no problema da aprovação ou não deste projeto pelo Congresso, gostaria de ressaltar dois aspectos: 1- o fato de a educação infantil aparecer como dever do Estado; 2- a substituição do termo *educação pré-escolar* por *educação infantil*. Ambos aspectos parecem indicar uma intenção dos educadores em garantir o caráter educativo e democrático para o atendimento a esta faixa etária e de,

sem deixar de considerar as suas especificidades, colocá-lo no mesmo patamar do 1º grau, na medida que os dois compreenderão um único nível de ensino — o ensino básico.

A opção pelo caráter educativo da educação infantil tem por base o que KRAMER, entre outros, tem denominado de função pedagógica da pré-escola. Esta função não desconsidera a necessidade da assistência (saúde, alimentação e proteção) no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, mas pretende garantir uma identidade pedagógica que inclui não só um caráter de intencionalidade e sistematicidade na ação pedagógica, como busca tirar a pré-escola do espaço marginal que ela tem ocupado tanto no campo da saúde e da assistência social como, prioritariamente, no campo educacional.

“Da mesma forma que a criança se desenvolve e constrói seu conhecimento como um processo contínuo, a passagem de pré-escola para a escola de 1º grau não deve representar uma ruptura, e sim a continuidade do processo de socialização da criança ao mundo do “saber escolarizado”. Nesta perspectiva, o conceito de educação básica redefine sua abrangência, para conferir a toda a criança menor de 6 anos o direito de ter acesso a um tipo de educação adequado às necessidades de cada etapa do seu processo de construção de conhecimentos” (SOUZA e KRAMER, 1988:110).

Após analisar este projeto acadêmico para a educação infantil e com o qual tenho me identificado gostaria de aprofundar alguns pontos.

Fica evidente no projeto um esforço no sentido de buscar uma continuidade/integração entre creche (0-3 anos), pré-escola (4-6 anos) e 1º grau (7-14 anos). No entanto, a nível das práticas concretas nota-se que a ênfase na necessidade desta continuidade tem se dado basicamente entre o último ano da pré-escola e a 1ª série do 1º grau (quando isto acontece).

Tanto isso é verdade que as propostas curriculares elaboradas dentro desta perspectiva crítica da educação⁵ tratam apenas da educação de crianças a partir dos 4-6 anos de idade, ficando a faixa de 0-3 anos praticamente abandonada. Corroborando esta aparente divisão entre 0-3 anos e 4-6 anos em vários municípios e estados o trabalho com 0-3 anos é de responsabilidade das secretarias ligadas à ação social (ver o caso específico da cidade de São Paulo) ficando com as secretarias da educação o trabalho com crianças dos 4 anos em diante.

Uma das hipóteses que eu levanto para isso é a constatação da impossibilidade de se traduzir os conhecimentos necessários a esta faixa etária (0-3 anos) em “conteúdos escolares”(e ainda bem!). Pelo fato de, historicamente, este projeto de educação infantil ter surgido em resposta ao esvaziamento do trabalho onde predominavam concepções espontaneístas ou recreacionistas, a preocupação com a função social da escola pública de sistematizar e socializar os conhecimentos enquanto objetos sócio-culturais que foram produzidos e acumulados historicamente pelos homens, acaba por dar uma “feição escolar” ao trabalho.

Mesmo considerando que estas propostas levam em consideração as especificidades, tanto das características das crianças em termos de seu desenvolvimento e de seu processo de construção dos conhecimentos, quanto de sua inserção sócio-cultural, há um terceiro elemento articulador aos dois primeiros que são os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social. É a partir da integração destes três elementos que tem se buscado os “conteúdos escolares” a serem trabalhados com cada grupo de crianças.

Nesse sentido, se podemos responder afirmativamente à questão “É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4-6 anos?”, formulada por Regina de ASSIS em 1986, no que diz respeito às crianças de 0-3 anos a questão permanece e é preciso enfrentá-la no condicional: Será preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 0-3 anos? Será que queremos e concordamos com isso?

Volta-se então ao problema do “*ou isto ou aquilo*” pois, se não parece adequado “escolarizar”, será que tem que ser assistencial ou informal? Será que não tem uma outra alternativa que não caia nem em um extremo, nem em outro e que, de alguma maneira, contemple as duas? Se não é nem *isto* nem *aquilo*, o que será então a *outra coisa*?

3- Educação de 0 a 3 anos: outra coisa

“O que a gente procura muito e sempre não é isto nem aquilo. É outra coisa...” (DRUMMOND)

Parece-me que uma boa pista para seguir é perguntar qual o conhecimento necessário às crianças de 0 a 3 anos? Ou ainda o que caracteriza este período em termos do processo de socialização da criança? E mais, qual o instrumental utilizado pelas crianças desta idade para realizar suas aprendizagens? *Como* ela aprende e *o que* ela aprende?

Para tentar responder a estas questões, ciente da importância de manter uma abordagem interdisciplinar, na medida que refletir sobre

a especificidade das crianças de 0 a 3 anos e suas decorrências em termos de projetos educativos, não pode ser feita isolada do contexto em que está inserida, vou eleger como eixo norteador das minhas reflexões o processo de socialização pelo qual as crianças passam neste período de suas vidas.

Para tanto tomarei como referencial os estudos de BERGER e LUCKMANN que, vinculados ao materialismo histórico, analisam o processo de socialização sob a ótica da Sociologia do Conhecimento. Os autores definem socialização “como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER e LUCKMANN, 1974:175) e entendem a sociedade como uma realidade objetiva e subjetiva, sendo a mesma um processo dialético em curso, no qual ocorrem três momentos: exteriorização, objetivação e interiorização.

Na infância a criança experimenta o processo de socialização primária que lhe fornece um mundo básico- este primeiro mundo da infância é sólido, inquestionável e tem uma estrutura nômica.

Ao nascer, a criança já encontra uma estrutura social objetiva da qual torna-se membro a partir de um processo que tem seu início na interiorização que é, de um lado, a apropriação subjetiva que a criança faz de si própria e, de outro, a apropriação subjetiva que ela faz do mundo como realidade social dotada de sentido. A interiorização constitui assim um momento privilegiado da socialização.

Os adultos encontrados nesta estrutura social objetiva e que se encarregam de fazer o papel de mediadores entre o indivíduo e a realidade são considerados os outros significativos. Estes outros significativos não são escolhidos pela criança, mas impostos e aceitos por esta através de uma identificação automática que envolve não só uma atividade cognoscitiva, mas um alto grau de emoção. Pode-se dizer que sem esta identificação incondicional não há interiorização.

O mundo social objetivo é, portanto, filtrado para a criança por duas vias, de um lado, pela localização dos outros significativos na estrutura social e, de outro, pelas idiosincrasias individuais dos mesmos. Ao mesmo tempo a criança também percebe e apreende este mundo via suas singularidades e particularidades. “ Na verdade, adulto e criança, no decorrer da socialização, longe de serem dois estranhos interagindo via suas subjetividades particulares, são duas pessoas ligadas por um forte laço emocional. O fato dessa aprendizagem ter por base a emoção parece suficiente para explicar a permanência do conteúdo interiorizado no decorrer desse processo” (GOMES, 1990:58).

A identificação com os outros significativos possibilita à criança identificar-se a si mesma, uma vez que “a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos” (BERGER e LUCKMANN, 1974:177).

O que caracteriza a fase decisiva na socialização é a formação na consciência do outro generalizado, processo de abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros significativos concretos para a generalização destes papéis e atitudes. Quando isso acontece o indivíduo é membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo. Os autores alertam entretanto que “esta interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre, já que nunca é total nem está jamais acabada” (idem, p. 184).

O conteúdo da socialização primária é determinado sócio-culturalmente variando, portanto, de sociedade para sociedade e até entre setores diversos de uma mesma sociedade, de acordo com inúmeros fatores tais como: concepção de criança vigente, definição das etapas de aprendizagem e dos papéis sociais. Neste processo esquemas motivacionais e interpretativos, assim como rudimentos do aparelho legitimador, são incorporados, com e por meio da linguagem, como valores institucionais definidos.

Retomando o problema da educação das crianças de 0 a 3 anos, gostaria de analisar as possíveis repercussões do que foi anteriormente exposto sobre a instituição creche.

Serão os adultos que trabalham com as crianças na creche outros significativos? Será possível transformar os agentes institucionais (professores) em outros significativos? Será que atualmente, em razão das condições de vida das mães de camadas populares que trabalham fora, a função de socialização primária é dos professores da creche, que permanecem o dia inteiro com elas, ao invés de ser da família?

Entendo que estas perguntas podem ser formuladas por que em nossa sociedade persiste o modelo mãe-filho como o único satisfatório para a plena socialização das crianças. Conforme já vimos anteriormente esta é uma concepção cultural e não natural e ajuda a dar à creche um caráter de substituição materna, fazendo-a oscilar entre ser um “mal necessário” e um “mal menor” e nunca como um lugar que tem uma especificidade e um valor. Em outras palavras, parece que a creche só encontrará a sua identidade quando parar de se afirmar pelo que ela não é.

É preciso, portanto, “rever nossos conceitos sobre a creche enquanto contexto de socialização da criança em grupo, sobre sua organização física e social, sua rotina e, particularmente, sobre o papel do profissional de creche. Este não pode mais ser visto como substituto materno, ou como guarda e promotor das atividades infantis enquanto agente de toda aprendizagem das crianças” (FERREIRA, 1988:62).

Esta revisão passa pela definição da creche como um espaço distinto do familiar, já que o adulto que ali trabalha não tem necessariamente um vínculo afetivo com a criança, além de ter sob sua responsabilidade várias crianças. É preciso, portanto, romper com o binômio adulto-criança como o único que possibilita interação e voltar os olhos para outros componentes deste contexto que vão desde as outras crianças que constituem parceiros mais disponíveis para interação, até a organização do espaço e a presença de objetos⁶.

A definição da creche como espaço distinto do familiar exige a definição do que seja o espaço familiar. Compartilho aqui com as idéias apresentadas no texto “A família enquanto contexto de aprendizagem”⁷ pelo fato de que, em nossa sociedade, a família ainda é considerada como o primeiro e mais importante ambiente educativo da vida da criança, uma vez que é nele que a criança adquire seu primeiro sistema de valores e atitudes.

Conceber a família enquanto contexto de aprendizagem não significa considerá-la como tendo um padrão único de funcionamento, ao contrário, por entender que as constantes mudanças sociais atingem diretamente as famílias e que as representações da realidade dos seus membros se constroem também no interior da mesma, é importante percebê-las em uma rede de relações móveis entre a sociedade, o indivíduo e ela própria. Se vivemos em uma sociedade em que as condições de vida das pessoas são desiguais, certamente as famílias que estão em seu interior são diversas, porque construídas em condições e formas distintas (contribuindo nesta construção tanto fatores da realidade objetiva quanto da subjetividade dos indivíduos que as compõem).

Acredito que as famílias⁸ reais e concretas das crianças que frequentam as creches públicas estão, ainda, por ser conhecidas em suas singularidades e particularidades. Entendo que este conhecimento é básico, uma vez que o trabalho na creche, com as crianças destas famílias, deve ser pensado tanto no sentido das continuidades como no das descontinuidades que devem ou não haver entre estas duas instituições.

Considerando, portanto, que tanto a creche quanto a família são contextos de aprendizagem, o que garante a diferença entre elas? Ou ainda, o que garante a especificidade de cada uma delas?

No meu entender a família, atualmente, é um espaço em que as mediações se dão de forma espontânea e instintiva, em outras palavras, a família é uma intimidade social mantida por laços afetivos, na qual se incorporam subjetivamente valores e idéias sem um planejamento prévio ou intencionalidade consciente. A creche por sua vez é um espaço em que as mediações devem ter um caráter de sistematização e intencionalidade tanto na organização de seu espaço físico e social, como da rotina e atividade do professor.

Assim sendo, se na família temos parentes, na creche temos profissionais que para exercer suas funções necessitam de uma instrumentalização específica. Da mesma forma, se a família é um espaço de socialização da criança a creche é um espaço de socialização da criança em grupo.

É preciso, portanto, esclarecer o papel do professor como mediador entre as crianças e o mundo sócio-cultural, neste ambiente de aprendizagem e socialização em grupo que é a creche.

4- O Professor como Mediador

“Lembre-se de que antes de ousar tentar fazer um homem é preciso ter-se feito homem a si próprio.”

(ROUSSEAU)

A partir de tudo que foi colocado até aqui tentarei desenvolver algumas idéias a respeito de um possível referencial teórico que pode vir a auxiliar o professor no exercício de seu papel de mediador entre as crianças e o mundo social.

Para tanto é preciso retomar a concepção de creche, delineada anteriormente, que vê o professor como um entre outros elementos que interagem com a criança, neste espaço educativo, e que tem a responsabilidade de organizar e planejar este espaço. O professor deve ser um adulto mais experiente que desenvolve ações cujo objetivo é criar um ambiente de interação construtiva entre todos os componentes envolvidos neste contexto, sejam eles crianças, adultos, objetos, espaço físico e social, etc.

Para poder exercer esta função o professor deveria analisar e compreender pelo menos três importantes ângulos do processo de socialização: “1- o mundo social imediato a ser interiorizado pela criança; 2- a família que, além de ser a mediadora, tem especificidades que a distinguem de qualquer outra; 3- a criança que, sujeito da

aprendizagem social, interiorizará o mundo mediado a partir de suas próprias idiossincrasias e de maneira singular e solitária” (GOMES, 1989:59).

Considerando que os dois primeiros itens já foram, de certa forma, contemplados, vou me deter no terceiro tópico, qual seja, a criança de 0 a 6 anos. Uma vez que já a situamos como sujeito sócio-cultural é preciso situá-la do ponto de vista do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Retomo, então, a pergunta que fiz no início do capítulo anterior e que, no meu entender, é essencial: *Como a criança aprende e o que ela aprende?*

A psicologia do desenvolvimento é uma área do conhecimento que tem buscado responder a estas questões, na medida que está preocupada em compreender o processo de construção do conhecimento pela criança, tanto do ponto de vista da psicogênese, quanto da sociogênese. No entanto, as teorias produzidas por estes estudiosos têm sido, na maior parte das vezes, indevidamente utilizadas pelos educadores, já que acabam sendo reduzidas a “metodologias” que pretendem dar conta de todos os problemas enfrentados no cotidiano da escola. Importante lembrar que “isolar uma teoria de uma área do conhecimento de suas múltiplas relações com outras áreas e outras teorias da mesma área e procurar transformá-la num referencial absoluto, não só significa um equívoco científico, como implica no risco, perigoso, de transformar esta teoria em instrumento de discriminação e de impedimento à evolução do conhecimento” (LIMA, 1990:3).

Nos últimos anos, de períodos em períodos, tem-se observado o surgimento de modismos diferentes que, em geral, recebem por nome, o nome do autor que aparece como sendo o inspirador de seus princípios. Isso tem acontecido mais especificamente com PIAGET, Emilia Ferreiro e, atualmente, com VYGOTSKY e WALLON. No entanto, estes modismos surgem sem que haja uma compreensão adequada da teoria em questão.

Acredito que os educadores têm tido dificuldade em perceber a psicologia como uma entre tantas outras áreas do conhecimento, que pode e deve iluminar a compreensão do processo educativo em suas múltiplas facetas e determinações. Portanto, a psicologia interessa aos educadores, na medida que oferece um quadro explicativo a respeito da forma como a criança apreende o mundo a ser conhecido. Este referencial teórico é necessário e até fundamental para os educadores, mas está longe de ser suficiente ou de dar conta de toda a complexidade do processo ensino-aprendizagem.

Sem perder de vista esta perspectiva e buscando articular as concepções de sociedade, de criança e de educação infantil já apresentadas neste trabalho, entendo que alguns autores têm trazido valiosas contribuições para que se entenda não só a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, como também as características específicas desta inter-relação na idade de 0 a 6 anos.

Destaco os trabalhos de VYGOTSKY (1962,1984) e de seus colaboradores como fundamentais, porque a base deste modelo sócio-interacionista do desenvolvimento é a compreensão da aprendizagem como um processo social que se dá entre sujeitos sociais em um contexto social determinado. Este contexto social está carregado de objetos sócio-culturais que têm sido produzidos e acumulados pelos homens e transmitidos de geração para geração através da linguagem.

Sem pretender apresentar uma síntese desta teoria, tentarei pinçar os aspectos que me parecem essenciais para a compreensão do desenvolvimento das crianças e que trazem decorrências pedagógicas importantes para o trabalho do professor.

Esta corrente da psicologia entende ser a atividade humana mediadora das relações do homem com os outros homens e com a natureza. Define a atividade humana inspirada no conceito de trabalho de Marx em que o “trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza... Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, 1984: 202).

Um ponto que merece destaque nesta teoria é o papel dado à imitação, utilizado por VYGOTSKY para explicar a importância dos membros mais experientes da cultura enquanto elementos interativos e desencadeadores de aprendizagem: “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente” (idem, 112).

No caso do trabalho com crianças que freqüentam creches e que estão construindo sua capacidade de representação, valorizar e qualificar a imitação, assim como todas as atividades ligadas ao simbolismo infantil, tais como gesto, fala, brinquedo, desenho e escrita é fundamental, uma vez que são aprendizagens características da faixa etária de 0 a 6 anos.

VYGOTSKY, ao explicar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, considera que este se dá do interp-síquico para o intrapsíquico. “Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da

criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (VYGOTSKY *et alii*, 1988:144).

A ênfase dada à ação partilhada pode auxiliar os professores a compreender e valorizar a socialização em grupos e a repensar tanto o seu papel quanto das outras crianças no contexto da creche, onde estão interagindo não só parceiros diversos, como culturas diversas (na forma de concepções, crenças e idéias internalizadas pelos parceiros). Isto não significa que basta estar com outros para haver aprendizagem, já que não se pode dizer que todas as interações sociais têm valor formativo.

Segundo Marta Kohl de Oliveira, VYGOTSKY apresenta como componentes essenciais de sua teoria a contingência histórica, a especificidade social e a particularidade no percurso individual (OLIVEIRA, 1991:59).

A constatação da presença destes componentes em VYGOTSKY me levou, inevitavelmente, a tentar estabelecer uma relação entre a teoria apresentada por ele, a teoria da construção social da realidade de BERGER e LUCKMANN e a abordagem fenomenológica da mediação de SARTRE. Entre os vários pontos de convergência, o que me pareceu central foi a concepção da construção do indivíduo e da realidade social como complementares de um processo dialético de apropriação e de interiorização da realidade objetiva, no qual interagem fatores objetivos (fruto das determinações sócio-econômicas mais amplas) e fatores subjetivos (fruto das idiosincrasias e singularidades dos indivíduos e de suas famílias).

Além disso, todas as três teorias partem do princípio de que é na relação com os outros homens que o homem se faz homem, propondo que se compreenda estas relações como mediações concretas em seus meios específicos e com os sujeitos singulares que nela se fazem presentes.

Percebe-se, portanto, a importância dada à mediação: a de BERGER e LUCKMANN por ser uma teoria sobre o processo de socialização sob a ótica da sociologia do conhecimento, delega o papel de mediadores, nesta faixa etária, aos outros significativos; a de VYGOTSKY, por ser uma teoria da atividade humana dentro de uma perspectiva da psicologia do desenvolvimento, trabalha com o conceito de mediação na relação homem/mundo, tomando como mediadores tanto os instrumentos e signos utilizados pela criança em sua atividade, como os membros, mais experientes ou não, de sua cultura que com ela interagem; e, finalmente, a de SARTRE que acredita que a

única forma de compreendermos a pessoa singular como produto de sua classe em uma dada sociedade e época é recorrendo à hierarquia de mediações que a produziram.

Entendo que estas três perspectivas mantêm estreitas ligações que merecem um estudo mais aprofundado para que se estabeleça os pontos de complementaridade entre as mesmas, percebendo-as como diferentes abordagens do real que são necessárias, mas não suficientes em si mesmas, para a compreensão do processo de socialização da criança de 0 a 6 anos no contexto educativo da creche.

Muito há por fazer. E o jogo continua...

Notas

- 1 O termo educação infantil será utilizado neste artigo referindo-se à educação formal de crianças de 0 a 6 anos.
- 2 Na rede municipal de ensino de Florianópolis as creches atendem crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral.
- 3 O termo creche será utilizado aqui para me referir ao atendimento preferencial, mas não exclusivo, à crianças de 0 a 3 anos e de período integral.
- 4 Sobre as funções da pré-escola ver KRAMER (1982) e SOUZA e KRAMER (1988)
- 5 VER Currículos de Santa Catarina (1991), do Paraná (1990), de Curitiba (1988) e KRAMER (1989) entre outros.
- 6 Sobre este tema ver as pesquisas coordenadas por FERREIRA relativas à creche e às interações criança-criança, ligadas ao grupo da FFCL de Ribeirão Preto/USP.
- 7 UNESCO (37),1981: 45-47. La famille entant que contexte d'apprentissage.
- 8 Estou entendendo a família singular como mediadora entre o indivíduo e a classe universal tal como o fez SARTRE (1987).

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, M. N. Aspectos práticos e teóricos da formação do educador de creche/pré-escola. *O cotidiano da pré-escola*. Série Idéias n-7. FDE, São Paulo, 1990.
- BERGER e LUCKAMANN. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. Floriano de Souza Fernandes, 2 ed. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1974.
- CAMPOS, M. M. e HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa* (80):11-20, fev. 1992.
- CAMPOS, M. M. Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Cadernos de Pesquisa*, (53):21-24, maio 1985.
- CURITIBA, Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo Básico*, dez. 1988.
- FDE, A pré-escola e a criança, hoje. *Idéias* n. 2. São Paulo, 1988.

- FERREIRA, M. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa* (67): 59-63, nov. 1988.
- FILHO, J. M. G. Memória e Sociedade. IN: *Memoria e ação cultural*. São Paulo, Departamento do Patrimônio Histórico, 200, 1991.
- GOMES, J. V. Socialização: algumas palavras acerca da mediação. *Boletim de Psicologia* (39): 27-36, 1989.
- . Socialização: um problema de mediação? *Psicologia-USP*, São Paulo, vol. 1 (1): 57-65, 1989.
- INEP. Contribuições das ciências humanas para a educação: a psicologia. *Em Aberto*,(48), Brasília, out/dez 1990.
- KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo, Loyola, 1988.
- KRAMER, S. (coord). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo, Atica, 1989.
- LORENZER, A. *Bases para uma teoria de la socializacion*. Buenos Aires, Amorrortu, 1976.
- MARX, K. *O capital*. vol.1. São Paulo, Difel, 1984.
- NICOLACCI DA COSTA, A.M. Mal-estar na família: descontinuidade e conflitos entre sistemas simbólicos IN: Figueira, S.A. *Cultura da psicanálise*. São Paulo, Brasiliense, 1985: 147-166.
- OLIVEIRA, M. K. e outros. Mesa-redonda: três perguntas a Vygotskianos, Wallonianos e Piagetianos. *Cadernos de Pesquisa* (76): 57-64, fev. 1991.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico*. Curitiba, 1990.
- ROCHA, E. A. C. *Os caminhos da pré-escola no Brasil atual*. Trabalho apresentado em concurso público para magistério superior. Florianópolis, 1992 (mimeo).
- ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. O caso da creche. *Cadernos de Pesquisa* (51): 73-79, nov. 1984.
- . 0 a 6 : desencontro de estatísticas e atendimentos. *Cadernos de Pesquisa* (71):36-48, nov. 1989.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular*. Florianópolis, 1991.
- SARTRE, J. P. Questão de Método. *Os Pensadores*. São Paulo, Nova Cultural, 1987.
- SOUZA, S. J. e KRAMER, S. *Educação ou Tutela? A Criança de 0 a 6 anos*. São Paulo, Loyola, 1988.
- UNESCO (37), 1981: 45-47. *La famille entant que contexte d'apprentissage*