

**Ciranda, Faz-de-Conta e Companhia:
Reflexões Acerca da Formação de
Professores para a Pré-Escola**

Não há muita discordância, ceio, acerca da urgência de se repensar a formação do professor para trabalhar no ensino pré-escolar. Os problemas são muitos e a busca de soluções esbarra em uma série de questões. Encaminhar a resolução de tais questões não é tarefa isolada, antes exige uma compreensão e atuação sobre as múltiplas determinações de uma realidade complexa.

Ainda se tem, no Brasil, um número significativo de pessoas atuando como professores em pré-escolas -em especial, na rede particular ou em certas redes municipais - sem uma formação específica para o Magistério. Quando esta formação acontece, nem sempre ela se orienta por concepções cientificamente fundamentadas sobre a criança pequena, seu processo de aprender e desenvolver-se e sobre as formas de propiciar condições para a ocorrência do mesmo. Os próprios professores dos cursos de Magistério ao nível de segundo grau carecem de uma série de condições estruturais e de formação para desenvolver bem seu trabalho. Muitas vezes, falta-lhes atualização de conhecimentos na área, momentos para reflexão, planejamento de aulas e para um tipo de pesquisa que subsidie sua prática de formação de novos professores.

Do quadro geral que envolve tal formação, destacaremos alguns pontos relativos à forma como têm sido pensadas certas propostas pedagógicas julgadas adequadas ao ensino pré-escolar e, em especial, como tem sido entendida o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança dos zero aos seis anos. Nesse campo, há muitos pontos equivocados. Fala-se, muitas vezes, em jogo simbólico, mas não é bem entendida a função do mesmo no desenvolvimento da

* Membro do Labrimp da Feusp e Prof^a dra do Depto. de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.

criança. Em decorrência, chega-se ao absurdo de se colocar, como metodologia para a pré-escola, a tarefa de "dar o jogo simbólico para as crianças", como se isso fosse uma situação na estrita dependência da iniciativa do professor ou, no pólo oposto, simplesmente se propõe deixar a criança brincar como queira, como se jogar fosse algo da natureza biológica da espécie, não necessitando de aportes culturais. Assume-se, então, uma concepção espontaneísta de educação que afasta o professor como figura de interação e de interlocução, ou seja, como parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento; ignorando que, nesse **processo, certas noções estão** se construindo ou, antes, poderão se **construir desde que se cuide para a ocorrência disto**.

Como ponto de partida, há que se considerar que uma proposta educacional é uma opção consciente por uma organização que garanta o atendimento de certos objetivos julgados mais valiosos do que outros. Ela tem que discutir o que é a pré-escola em nossa sociedade hoje, quem a produz, a favor de quem, e contra quem. Através de sua ação, ela pode ser mais conservadora ou transformadora de papéis, atitudes, conhecimentos e representações presentes na sociedade. Programas de formação de professores trazem, implícitas, certas propostas educacionais e pensar sobre as mesmas pode oferecer àqueles programas orientações mais consistentes.

Para uma ação efetiva, a proposta educacional deve considerar o conjunto de fatores interagindo na instituição, o que inclui desde as condições do espaço físico, o número e o tipo de funcionários de que dispõe, as atividades que implementa, os recursos materiais que utiliza, as concepções de educação de criança dos educadores e das famílias, as possibilidades que a razão professor-alunos oferece para implantar a proposta educacional defendida, os critérios de admissão dos alunos e, ainda, os processos de seleção, treinamento e as condições de trabalho dos professores.

Além desta visão sócio-política e organizacional, a elaboração de uma proposta educacional para a pré-escola tem, ainda, que considerar um referencial teórico sobre o desenvolvimento infantil.

Particularmente, tenho me detido no estudo deste processo, analisando as interações adulto-criança e criança-criança de até seis anos, e discutindo a noção de jogo e sua função no desenvolvimento humano.

De uma perspectiva sócio, interacionista, elaborada a partir dos trabalhos de WALLON (1959, 1972), VIGOTSKY (1979, 1984) e MEAD (1934), o desenvolvimento humano ocorre através da ação do indivíduo sobre o meio. Segundo ela, as características do indivíduo, o conhecimento que ele tem do mundo estão em contínua mudança e se constroem na relação sujeito-mundo, especialmente nas relações interpessoais em que ele se envolve.

É, portanto, na interação que se dão a gênese das estruturas de pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como Sujeito pelos indivíduos.

A perspectiva apontada considera, pois, que não há essência humana a priori. É na ação prática que se forma o Homem, na interação com pessoas e com objetos nas diferentes situações e, depois, na interação também com representações construídas a partir daquelas interações. Tal perspectiva destaca o papel do Outro, da exploração de objetos, da emoção, da linguagem e do jogo no desenvolvimento infantil. Este ocorre na medida em que, desde o nascimento, a criança é colocada por outras pessoas, mais experientes, numa matriz interacional na qual aprende a tornar significativo seu comportamento. Vários autores discutem essa questão.

Para VIGOTSKY (1984), desde os primeiros dias, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos

definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da afiança. Daí que, de início, o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Neste sentido, o processo de solução de problemas em conjunto com outra pessoa não é diferenciado pela afiança pequena no que se refere aos papéis desempenhados por ela e por quem a ajuda. Constitui um todo geral e sincrético. No entanto, no momento em que as afianças desenvolvem um método para guiarem a si mesmas, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (VIGOTSKY, 1984, p. 30).

VIGOTSKY destaca a fala dentre os elementos de origem sócio-cultural que atuam sobre a formação dos processos mentais superiores da criança. Ele considera que signos e palavras constituem para as afianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. Mas a maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas ocorre quando elas internalizam a fala socializada, aquela previamente utilizada para dirigir-se a um adulto. Em vez de apelar para o adulto, as afianças passam a apelar a si mesmas, usando a fala como instrumento para planejar. A linguagem passa assim a adquirir uma função intrapessoal (vai se constituir no pensamento), além de seu uso interpessoal (VIGOTSKY, 1979, 84).

A aprendizagem, criando o que VIGOTSKY (1984) denominou de "zona de desenvolvimento proximal" desperta vários processos fíntimos capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente, e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, estes processos tornam-se parte das aquisições de desenvolvimento independentes da afiança. Mais uma vez, portanto, sua concepção destaca o valor do interlocutor, daquele que dialoga com a criança no desenvolvimento desta.

WALLON (1973) também parte dessa posição. Segundo ele, a criança dispõe, ao nascer, de expressividade que garante que suas demandas, solicitações, sejam atendidas por outro membro da espécie. Mais ainda, o meio humano serviria de intermediário até para as relações diretas indivíduo-meio físico. Isso ocorre porque a emoção que a criança dispõe ao nascer garante o surgimento de reações sensorimotoras que irão constituir novas condições de desenvolvimento, capazes de introduzir o indivíduo no ambiente físico e, posteriormente, no das representações, garantindo-lhe o acesso ao meio simbólico, cultural. Graças à contagiosidade da expressão emocional, num processo caracterizado como de simbiose, de mimetismo afetivo, o recém-nascido disporia do meio humano como seu primeiro meio de desenvolvimento, não apenas para lhe dar condições de sobrevivência física, mas de desenvolvimento da capacidade mental e da gradativa diferenciação Eu/Outro (WALLON, 1972).

A idéia walloniana é que o ambiente e a criança influenciam-se reciprocamente e que cada criança estabelece um sistema próprio de relação com o meio, a cada momento. Isto pode ser observado nas atividades em que ela se envolve, na forma como interage com os demais, no tempo que dedica a cada atividade, no significado que atribui a aspectos da situação, nos locais e objetos que seleciona para brincar. Cada meio ambiente estabelece determinadas condições (meios) de desenvolvimento para a criança e esta vai selecionar, dentre os elementos nele disponíveis, aqueles que seriam condições para a realização de seus objetivos (WALLON, 1973).

A diferenciação eu-outro, eu-mundo ocorre através de um processo com vários estágios e depende da evolução intelectual, da criação no plano do pensamento, das representações. Tal diferenciação pode ser percebida na evolução dos modos de sociabilidade da criança.

Após o período de fusão afetiva característico do recém-nascido, progressivamente, a partir do sétimo ou oitavo mês, o sentimento do eu vai se desprender da participação inicial, por eliminações sucessivas pelas crianças do que não é seu.

Para NADEL (1986), a partir de um ano, a prática da alternância (em **particular do "fazer-submeter-se", "contemplanção-exibição"**) **leva ao reconhecimento de "ser o outro" e a criança** pode adotar atitudes complementares, o que a leva às reações de simpatia e à instauração da dualidade eu-meio, eu-outro. Começa, então, uma outra diferenciação, em que a criança toma parte da situação ora com o eu e ora como o outro.

Durante o segundo semestre do segundo ano de vida e, principalmente, durante o terceiro ano, a criança passa a apropriar-se dos motivos de ação que lhe são pessoais, começando a diferenciar-se dos outros indivíduos em suas reações. Todavia, ela se dispersa entre seus diferentes papéis, segundo as situações. Ora aceita os motivos dos outros e os atribui a si mesma, ora atribui aos outros seus próprios motivos. São freqüentes então os comportamentos espontâneos de imitação. Não tendo uma imagem abstrata ou subjetiva do parceiro-modelo, a criança, ao invés de opor-se começa por unir-se a ele para compreendê-lo.

O estágio seguinte é denominado estágio de personalidades permutáveis e de repartição dos papéis. Nele, as circunstâncias mantêm a criança ainda dispersa, não percebendo a coerência de situações particulares, confundindo pessoas diferentes em circunstâncias análogas ou dissociando a mesma pessoa em tantos personagens quantas tenham sido as situações diversas em que a viu.

Por volta dos três anos, surge a crise de personalidade, desaparecendo os restos de participação confusa entre personagens numa mesma situação.

Em resumo, para WALLON, o "outro" muda de status com as disponibilidades funcionais da criança. É inicialmente recurso, meio, motivo e circunstância da vida individual. Depois, a experiência com o "outro" é internalizada pela criança e o parceiro permanece em cada uma como um interlocutor abstrato, como parceiro dos discursos internos conflituais. Mais tarde, o "outro" é o grupo, veículo ou iniciador de práticas sociais, permitindo ultrapassar as relações puramente subjetivas de pessoa a pessoa.

Tomando agora a teoria piagetiana, encontramos um campo de estudos bem mais sistematizado, mas onde o papel da interação social na construção do conhecimento não foi suficientemente destacado.

PIAGET reconhece o papel construtivo do desenvolvimento, que depende da interação entre organismo e meio, regida pela auto-regulação ou equilíbrio.

Durante os primeiros períodos do desenvolvimento humano, a equilíbrio manifesta-se através de ações efetivas que vão sendo objeto de coordenações pelo sujeito e, posteriormente, através de ações interiorizadas, reversíveis e dinâmicas, as chamadas operações lógico-matemáticas. Essa evolução se processa por etapas que assistem a construção de estruturas mentais sucessivas, integradas umas às outras. Progressivamente, a inteligência denominada prática vai sendo substituída pela inteligência representativa (PIAGET, 1978).

Aprendizagem e conhecimento, nesta perspectiva, relacionam-se. Se, para aprender, o Sujeito deve dispor de possibilidades, que são os esquemas assimiladores, é na ação sobre o mundo que o Sujeito constrói conhecimentos e a si mesmo, aperfeiçoando suas estruturas mentais.

O ambiente social deve propiciar à criança oportunidades de interagir com outros indivíduos que levem à cooperação e à colaboração. Ele seria um dos quatro fatores de desenvolvimento mental propostos por PIAGET, juntamente com a maturação do sistema nervoso, o ambiente físico e a equilíbrio progressiva. As ações, a motivação e a cooperação social estão

intimamente ligadas às funções intelectuais. O progresso intelectual provoca modificações ao nível da afetividade e das relações sociais. Todavia, esta influência é recíproca. Através da **interação social, a criança é levada a sair de uma perspectiva centrada** em si (egocêntrica) para **ter uma** visão mais objetiva dos acontecimentos. **Isto irá exigir partilha** de significados, consideração de vários pontos de vista.

Retomar as idéias levantadas por estes autores serve para esclarecer pontos importantes, quando se pensa no trabalho do professor na pré-escola. Uma proposta educacional não pode partir de um modelo abstrato de aluno, mas deve conceber o aluno como membro de uma sociedade concreta uma vez que seu desenvolvimento é histórico, ocorre em um meio social complexo e dinâmico. Dentro desta perspectiva, pode-se pensar a educação, formal ou informal, como a criação de contextos determinados de desenvolvimento dos indivíduos, numa ação também histórica.

Concebendo a criança de uma forma integrada, onde os aspectos cognitivos não se dissociam dos afetivos e dos simbólicos, que age, pensa, sente e representa suas experiências e a si mesma estabelecendo ligações com o meio físico e humano, propomos como objetivo para a pré-escola que esta crie situações a partir das quais o aluno vá interagir, coordenar suas ações com as ações de outras pessoas, construindo significados partilhados.

Isso irá ocorrer conforme o aluno, na interação com o professor e com outros alunos, explorar o meio à sua volta e transformar situações e significados já conhecidos em elementos novos.

Nestas experiências o aluno poderá:

- construir conhecimentos e esquemas cognitivos que lhe permitam "esclarecer uma idéia, ver uma relação, estabelecer uma conexão, expressar um pensamento, perceber uma semelhança, discordar de um ponto de vista, estimar um resultado, arriscar uma intuição, compreender um processo, transferir um conhecimento, generalizar um conceito, descobrir um erro de lógica, induzir uma idéia, deduzir uma conclusão, associar um padrão (...)" (POPPOVIC, 1984);
- construir-se como Sujeito, possuidor de características próprias, de um mundo do simbólico que a distingue das demais pessoas.

Para garantir tais objetivos é, portanto, necessário cuidar em especial da organização do contexto onde se inserem as relações interpessoais na pré-escola.

Há que se considerar, nesta organização, que a atividade nuclear de desenvolvimento da criança pequena é a brincadeira, onde ela cria constantes possibilidades de agir sobre o mundo, através dos papéis que nela assume.

O brinquedo, segundo VIGOTSKY (1986), é o mundo ilusório e imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. Numa situação imaginária, a criança dirige seu comportamento não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado desta situação. Esta seria a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O brinquedo, para aquele autor, é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

O processo de aprendizagem da afiança até os seis anos é, portanto, lúdico, continuamente indo da fantasia para a realidade, e vice-versa. Deve ser rico de experiências para exploração ativa . compartilhadas por crianças e adultos e onde as relações sociais estabelecem o diálogo como forma de construção do conhecimento. Tais experiências representam improvisação, descoberta, criação, construção conjunta de significados no aqui-e-agora das situações.

Desta perspectiva, a atividade educativa da pré-escola não ocorre apenas em momentos especialmente planejados para tal, mas inclui o que se passa nas trocas afetivas entre professores e alunos, entre os alunos, o que ocorre no recreio, nas refeições, na entrada, nos passeios, durante a confecção de um bolo para o lanche pelos alunos e em outras situações.

Daí que o planejamento das diversas atividades que se dão no cotidiano da pré-escola deve ser visto como planejamento de um contexto educativo com atividades diversificadas, em espaços físicos determinados. Nestes, diferentes materiais estariam à disposição de grupos pequenos de alunos, espontaneamente constituídos e onde o professor cuidaria de favorecer a interação dos alunos.

Em relação ao espaço físico, o tamanho das salas e dos espaços abertos, a densidade de ocupação de uma área (número de crianças e adultos disponível), a existência de áreas de atividade são alguns fatores que possibilitam maior ou menor oportunidade de interação. Áreas semi-abertas criadas por divisórias de pouca altura permitem às crianças, especialmente às menores, certificarem-se pelo olhar que a professora está por perto e possibilitam que um número reduzido de parceiros se reúna em torno de uma zona de brinquedo estruturadora de atividades (LEGENDRE, 1985). Tais zonas podem ser um escorregador, uma casinha de bonecas, um canto para guardar carrinhos como que numa garagem etc.

Objetos variados, quadros, cartazes, devem ser dispostos na sala e avaliados quanto ao interesse que despertam. Estes elementos não servem apenas para enfeitar as paredes ou para indicar que uma determinada data, por exemplo, a Páscoa, se aproxima. Eles também devem ser concebidos e usados como um dos elementos ao redor dos quais as interações professor-aluno e aluno-aluno podem se desenvolver.

Os objetos disponíveis para brincar são fundamentais. Podem ser escorregador, gangorra, trepa-trepa, casinha de boneca ou de índios, pneus, grandes caixas de papelão ou madeira, bolas, cordas, indumentárias, máscaras, carros, bonecos, mobiliário infantil, sucata variada (como potes, panos, tampas, caixas), jogos de armar, gravuras, livros e discos de histórias infantis e muitos outros.

Entretanto, como a relação criança-meio não é de determinação abstrata, mas de constituição recíproca, não se pode pensar que o arranjo de condições externas atua igualmente sobre todos os alunos, mesmo os de mesma idade. Também não basta deixá-los em qualquer ambiente, acreditando que extrairão dele sempre boas experiências para se desenvolverem. Tal arranjo é um processo contínuo. Deve ser objeto de atenção, não para restringir as iniciativas e estabelecer padrões rígidos de conduta a serem obedecidos pelo professor e pelos alunos, mas para favorecer as interações interpessoais e o jogo infantil. Possibilita ainda ao professor, aumentar sua disponibilidade para ter uma atuação mais individualizada.

No ambiente organizado, busca-se o equilíbrio entre aquilo que é novo para o aluno, ocasiões para ele explorar e descobrir, e aquilo que lhe é familiar, momentos em que ele retoma ações, brincadeiras.

É importante o professor ir conhecendo os alunos, observando como eles ocupam o espaço físico, como diferentes objetos são por eles utilizados, as situações em que as interações entre alunos são mais prolongadas, as atividades em que eles mais se envolvem.

Assim o professor pode compreender cada aluno - identificando seus objetivos, sua forma de aprender, de interagir e de brincar com os colegas - e interagir com ele nas situações que viam juntos, apoiando-o, perguntando-lhe, respondendo-lhe, escutando-o, incentivando-lhe, explicando-lhe, entregando-lhe objetos, pegando-lhe no colo ou rindo com ele.

É certo que o professor apenas consegue a difícil e sensível tarefa de adentrar o mundo mágico criado pelos alunos em suas brincadeiras se souber se deixar envolver também pelo lúdico, pelo aqui-e-agora, sendo constantemente atualizado na ação. Não basta ele ficar de lado apenas observando os alunos brincarem e intervindo apenas em casos de briga ou choro. Por outro lado, ele não pode adotar uma postura de ter sempre a iniciativa de propor e dirigir a brincadeira, distribuindo os papéis e os objetos nela presentes e determinando suas regras. Algumas ocasiões são especialmente boas para a presença mais ativa do professor, propondo brincadeiras, cuidando para incentivar a participação dos alunos. Entretanto, muitas outras ocasiões são espaço infantil, oportunidades dos alunos para a construção coletiva de uma brincadeira através da contribuição que trazem à interação que estabelecem.

O professor deve aproveitar as iniciativas dos alunos e incentivá-los a construir suas brincadeiras, a coordenar suas ações, a chegar a acordos dinâmicos. Deste modo, conforme elas crescem, aumenta a iniciativa infantil na organização das atividades.

Interlocutor, mediador da relação do aluno com o conhecimento, colocador de limites, apoiador afetivo em inúmeras ocasiões, organizador do espaço físico e de muitas das atividades, o professor é um elemento-chave que deve ser adequadamente selecionado e treinado.

É ele que deverá fazer a constante recriação da proposta pedagógica da pré-escola, criando o suporte afetivo básico e cuidando para a estruturação do grupo infantil.

Procuramos apresentar alguns princípios norteadores de uma proposta para a pré-escola fundada nas idéias de interação, interlocução, construção partilhada de conhecimentos - básicos no sócio-interacionismo. Ademais levantamos alguns pontos para estruturação do ambiente de modo a favorecer a interação. Para finalizar, entretanto, queremos destacar que é básico para o professor da pré-escola, em sua formação escolar e em serviço, aprender a observar os alunos e como eles interagem em diferentes situações. Somente observando e analisando o modo como os alunos coordenam os diversos papéis que assumem nas interações que estabelecem entre si e com ele, é que o professor poderá ajudá-los a construir representações de conteúdos cada vez mais complexos e socialmente significativos.

BIBLIOGRAFIA

LEGENDRE, A. *L'experimentation éologique deus I 'approche des comportementes sociaux des jeunes enfants en group.* In: Baudonnière P.M. (Ed.) *Etudier l'enfant de la naissance à trais ans.*

MEAD, G.H. *Mind, self and society.* Chicago, Charles W. Worris, 1934.

PIAGET, J. *A Formação do símbolo na criança.* Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

POPPOVIC, A.M. *Em defesa da pré-escola.* *Cadernos de Pesquisa* (50): 53-57, Ago. 1984.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem.* Lisboa, Edições Antídoto, 1979.

. *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. *Psychologie et éducation de L'enfant.* *Enfance* (3-4): 195•202, 1959.

. *De l'acte à la pensée: essai de psychologie comparée.* 5. ed. Paris, Flammarion, 1972.

. *Les origines du caractère chez l'enfant.* 5. ed. Paris, PUF, 1973.