

O CONHECIMENTO COMO PROCESSO; RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Olivette Rufino Borges Prado Aguiar

Doutora em Educação-UFPI

Inserido no âmbito de uma problemática mais abrangente, este estudo enfoca o processo de reelaboração conceptual vivenciado por um grupo de professoras interessadas a compreender melhor a função de educar crianças. Constituindo uma parceria estabelecida entre a Universidade Federal do Piauí-UFPI, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, e a Secretaria Municipal de Educação do município de Ipiranga-PI, o estudo se desenvolveu a partir de etapas previamente organizadas, em cujo transcurso foram diagnosticados os conhecimentos prévios elaborados pelo grupo de professoras acerca da educação infantil e a implementação de ciclos de estudos colaborativos objetivando a sua ressignificação.

Buscando alcançar níveis mais elaborados de compreensão acerca dessa etapa de escolarização, sua finalidade e especificidades, as partícipes investigativas, planejam ações e a elas se engajam, estudando e refletindo sobre a educação enquanto processo intencional e sistematizado, e, de modo específico, sobre a educação infantil, enquanto espaço dedicado a educar e cuidar das crianças pequenas.

Para a consecução desse objetivo, nos respaldamos nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa colaborativa e da abordagem sóciohistórica, especialmente o processo de formação e desenvolvimento dos conceitos (Vygotsky 2000, Leontiev 1988, Kopnin 1978, Rubinstein 1977b, e Guétmanova 1989).

1. Elaborando conhecimentos

Em sua trajetória sociohistórica, os seres humanos, quando as circunstâncias permitem, alcançam estágios sempre mais elevados de desenvolvimento e conhecimento acerca dos objetos e fenômenos da realidade. Segundo Vygotsky (2000) e Rubinstein (1977b), o que determina o desenvolvimento do conhecimento é a necessidade e o objetivo que os seres humanos têm diante de si e este objetivo está vinculado aos motivos que permeiam a vida cultural, profissional e social.

Podemos assim compreender que o conhecimento não é estático, mas, antes, está em constante movimento e intrinsecamente relacionado às condições interna e externa do indivíduo. Dentre essas condições está a aprendizagem formal.

Para Rubinstein (1977b), a aprendizagem não ocorre apenas sobre as funções já desenvolvidas. Ao contrário, os elementos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento formam-se na própria aprendizagem, e, desse modo, aprendizagem e desenvolvimento determinam-se mutuamente. Do mesmo modo, os níveis mais elaborados de conhecimento surgem e se constituem, apoiando-se naqueles já construídos pelos sujeitos no processo sociohistórico, ao tempo em que rompe com essa modalidade de conhecimento.

Ao afirmar que “a aquisição permanente do conhecimento é o centro do processo de formação humana” Rubinstein (1977b, p. 146) nos ajuda a compreender que a atividade de estudo, *particularmente no âmbito da profissão docente*, deve prolongar-se por toda a vida, permitindo o aperfeiçoamento das capacidades necessárias ao desenvolvimento da profissão (grifo nosso).

Coll e Onrubia (1988) reafirmam a posição assumida por Vygotsky (2000), esclarecendo que a linguagem é essencialmente importante no processo de humanização, pois permite ao indivíduo verbalizar, comparar, negociar e transformar suas representações da realidade, na medida em que interage com os outros mais experientes, avançando no processo de conhecimento acerca dos objetos e fenômenos da realidade.

No processo de formação e desenvolvimento dos conceitos, os indivíduos incorporam a experiência, mediados pela prática social e pela linguagem, interagindo com seus pares. Nesse sentido, os conceitos humanos podem ser compreendidos como uma forma original de reflexo dos objetos e fenômenos do mundo material, cujo conteúdo é extraído da realidade objetiva.

Em Vygotsky (2000), encontramos argumentos que nos auxiliam a compreender que os significados são internalizados de forma espontânea quando são apreendidos por meio da experiência concreta. A forma científica, ao contrário, requer o processo de educação formal, organizado com essa finalidade. Deste modo, um conceito é considerado científico quando os atributos considerados necessários e suficientes à sua significação são isolados e expressos na forma de abstrações genéricas e formulados em uma síntese única e universal.

Tendo essas premissas como pertinentes, foram organizados Os Ciclos de Estudos Colaborativos com o objetivo de propiciar o desenvolvimento do conceito de

educação infantil internalizado pelo grupo. Conforme entendimento mútuo, a pesquisadora foi denominada de *mediadora* e as demais partícipes receberam a denominação de: *Cimar, Fran, Lírio, Neide, Aurys, Rosa, Tulipa, Leci, Luci, Tonia e Girassol*.

Para identificação do nível de elaboração alcançado, adotamos como parâmetros: os conceitos elaborados pela mediadora, em que foram considerados os atributos essenciais e necessários à sua significação ampla e os significados emitidos pelo grupo, considerando a predominância de descrições, caracterizações ou conceptualizações conforme explicitamos a seguir: Na *descrição* são refletidos os laços vinculados à impressões e percepções decorrentes da experiência concreta e a generalização baseia-se em qualquer vínculo que leve a incluir um dado elemento e não em vínculos do mesmo tipo; na *caracterização* o indivíduo enumera os elementos característicos do fenômeno com base nos vínculos objetivos que os constitui.. Combina, generaliza e isola os atributos essenciais que servem de base para incluir os objetos e fenômenos num mesmo grupo; na *conceptualização* são significados os objetos e fenômenos da realidade objetiva em sua essencialidade, por meio dos processos de análise e síntese em suas formas mais elaboradas. Os elementos abstraídos são analisados fora das situações concretas e reestruturados como generalizações abstratas.

2. O processo de reelaboração conceptual

O processo de conhecimento se caracteriza pela transformação do desconhecido em conhecido, do que não se compreende ao que se compreende, do obscuro e impreciso ao claro e preciso (PODDIAKOV apud ILIASOV E LIAUDIS, 1986). Nesse sentido, uma das tarefas mais importantes da educação é o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem que propicie o desenvolvimento das capacidades psíquicas necessárias ao domínio dos diferentes tipos de atividade teórica e prática, ressalta Venguer (1986).

Para este autor, as capacidades cognoscitivas ocupam o lugar mais significativo em relação às outras, posto que se referem à esfera do conhecimento da realidade, permitindo tanto perceber os objetos e suas propriedades externas quanto descobrir as propriedades internas, seus vínculos e relações.

Essas considerações recuperam o entendimento de Kopnin (1978), que compreende o processo de formação de conceitos como oriundo da atividade prática dos homens e da busca de satisfação de suas necessidades. Os objetos e fenômenos da realidade e os instrumentos de trabalho, assim como a manipulação e ações práticas sobre eles dão, em algum momento, o suporte real para a elaboração dos conceitos.

Em sua forma desenvolvida, o conceito pressupõe não apenas a combinação e enumeração de determinados elementos ou atributos concretos, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos ou atributos. Pressupõe, ainda, o exame desses atributos discriminados e abstraídos fora do vínculo da experiência imediata.

De acordo com Vygotsky (2001), o desenvolvimento dos conceitos transcorre sob as condições do processo educacional, pois é este que constitui a forma de colaboração sistemática dos indivíduos entre si. Esta colaboração, que se concretiza sob as condições de graus diversificados de experiência e desenvolvimento dos indivíduos, constitui o processo favorecedor do amadurecimento das funções psicológicas, superiores mediadas pelo colaborador mais experiente.

Sob este aspecto, a colaboração faz com que o nível de desenvolvimento dos conceitos entre “na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do desenvolvimento”, reafirma Vygotsky (2001, p. 244).

Kopnin (1978) nos ajuda a compreender que a importância da elaboração conceitual e do desenvolvimento dos conceitos se insere na proposição de que por meio dos conceitos, em sua forma desenvolvida, é que os indivíduos realizam a contínua transferência e aplicação do conhecimento elaborado para situações novas, tornando-se capaz de pensar, também, no plano abstrato.

Mas, como temos destacado, o conhecimento não surge do nada, assim como as formas mais elaboradas de conhecimento precisam dos conhecimentos prévios necessários à sua reorganização, posto que os conceitos humanos possuem um vínculo, que permite, em seu processo de desenvolvimento, que eles se relacionem e se influenciem mutuamente.

Nesse processo, os conceitos, em sua forma desenvolvida, considerados científicos dão uma nova qualidade aos espontâneos, e estes, acrescidos dessa nova qualidade, influenciam os científicos. Tendo essas premissas como pertinentes, organizamos o estudo em três momentos distintos: no primeiro as partícipes se reúnem em duplas e fazem a leitura do material produzido pela mediadora; em seguida o grupo realiza a discussão coletiva sobre o tema e finalmente as partícipes formulam o conceito de educação infantil com base na leitura e discussão conforme explicitamos a seguir.

3. Ressignificando o conceito de educação infantil

Objetivando aprofundar o significado de Educação Infantil e compreender as peculiaridades inerentes a esta etapa específica da educação, nos referendamos no texto:

Educação Infantil; por quê? Estabelecemos, como nos casos anteriores, um momento para a leitura e outro para as discussões acerca do tema. Elaborado com base nas produções de Kuhlmann Júnior (1998); Luzuriaga (1987); Machado (1991); Craidy e Kaercher (2001); Faria (1999); Lopes (2004); Mayer (1976); Kramer (1999); Kishimoto (2002); e Veiga (1996) dentre outros, o texto retrata a trajetória histórica da educação infantil, dispensando um cuidado especial com as proposições atuais.

As falas a seguir demonstram que o grupo, apoiado no texto, desencadeou a discussão estabelecendo relações entre a forma como as crianças eram educadas na sociedade primitiva e na contemporaneidade, evidenciando a evolução histórica dessa modalidade educativa.

Cimar - Se a gente for ver a educação mudou muito porque antigamente era a família que educava.

Fran - E nas comunidades primitivas a criança aprendia através de uma cultura. A partir da cultura que os mais velhos tinham era passada para as crianças.

Lírio - A gente quando lê o texto vai ver que a educação infantil ela mudou muito né? Quando é no povo primitivo ela aprende de um jeito e agora aprende de outro.

Neide - Hoje a gente pode ver o tanto que evoluiu. A gente observa que cada período tem a sua maneira de ser e como é hoje na LDB. Hoje na LDB é muito diferente.

Aurys - É e a LDB diz lá, os parâmetros curriculares eles enfatizam bem o educar e o cuidar, só que ainda tem aqueles que defendem que a pré-escola não é escola. Ma a sociedade ela exige que seja assim, porque ou a criança sai da pré-escola decodificando, porque eles já produzem os textos eles criam o próprio texto deles, mas ou eles já saem lendo e escrevendo ou não está mais preparando a criança, porque a sociedade ela ta cada vez mais exigente.

Mediadora - É preciso ter clareza das atribuições da pré-escola pra não cometer alguns equívocos, como por exemplo exigir que as crianças dominem determinadas habilidades intelectuais penalizando outras. Acho que não podemos exigir de crianças em idade pré-escolar que fiquem o tempo todo sentadas na sala aula fazendo lições para aprender a ler e escrever.

Rosa - É, mais hoje os pais e até mesmo a sociedade ela exige que a criança saia da pré-escola sabendo ler e escrever, é uma exigência dos pais e o professor é muito cobrado por isso. E os pais quando chegam na escola e as crianças estão brincando eles acham que aquilo é só uma brincadeira, que elas deveriam estar era estudando, fazendo tarefa, essas coisas.

As falas evidenciam que o caráter preparatório da educação infantil ainda está bastante presente, sendo, inclusive, uma cobrança dos pais e da própria sociedade. A compreensão de que o brinquedo infantil é a atividade principal da criança que tem acesso a essa etapa de escolarização, e, nessa perspectiva, o mediador, na apreensão do conhecimento por parte da criança, parece não ser considerado.

A discussão traz à tona algumas concepções vigentes na sociedade que se cristalizam em frases como: “criança vai à escola para estudar e não para brincar” ou “a escola é lugar de tarefas sérias”, conforme alerta Fontana (1997). Nessa forma de

compreender a relação escola-brincadeira infantil, está implícito o entendimento de que o brincar infantil é apenas diversão.

Essa proposição nos permite retomar os argumentos de Leontiev (1988), quando argumenta que o brincar infantil é uma atividade séria, visto que no transcurso dos seus brinquedos as crianças se comportam com muita seriedade. No jogo de papéis, por exemplo, as crianças fazem tudo aquilo que enfatizam determinadas relações sociais, agindo com muita seriedade em relação a elas.

Além disso, o caráter de seriedade que caracteriza o brincar infantil não se reduz apenas à atitude das crianças no momento do jogo, brinquedo ou brincadeira, mas, principalmente, no papel que este desempenha no desenvolvimento do pensamento da criança. Leontiev (1988) nos ajuda a compreender que, incentivada e considerada a atividade principal da criança nessa faixa etária, a brincadeira costuma ser uma importante estratégia pedagógica nesse estágio particular de escolaridade.

O diálogo evidencia também que alguns elementos do grupo reconhecem as especificidades da criança em idade pré-escolar, e dessa etapa do processo educativo, colocando em discussão aspectos importantes do seu conceito.

Fran - É mas a criança da pré-escola, como é que você vai querer prender a atenção dela? Você pode até obrigar ela a ficar sentadinha ali forçada, mas será que ela vai aprender? Então eu acho que é aí que entra a parte do lúdico, a parte da brincadeira, e você tem que ensinar de maneira diferente, pintando, cantando, é aí onde entra a criatividade.

Tulipa - É, o professor tem que ser criativo, ele tem que procurar buscar mais do que ele já tem para passar para as crianças porque o que nem sempre o que a gente sabe tá agradando a eles. A gente não vai ficar toda a vida acomodado, esperando que venha nas nossas mãos, a gente tem que correr atrás, tem que correr atrás para se inovar.

Cimar - Mas muitas vezes o professor tem toda uma teoria, toda uma capacidade de desenvolver uma boa aula mas por acomodação, preguiça mesmo de ir estudar, buscar não torna assim uma aula prazerosa, aí distancia, faz com que as crianças fiquem hiperativas na sala de aula.

Leci - Aqui no texto diz que Erasmo há muito tempo atrás já defendia a importância da preparação do professor. E a gente vê que é assim mesmo, um professor bem preparado faz muita diferença.

Luci - É como a colega falou, que muitos professores estão participando desses programas de formação continuada e estão aprendendo, mas muitos também, por acomodação, deixam de praticar. Mas assim, a gente fica até feliz de vê que alguns professores já estão praticando. Assim, de forma ainda tímida mais estão praticando. Também tem muitos que não estão praticando e muitos que até sabem, mas na hora da prática se acomodam.

Mediadora - Nós temos que ter consciência que a nossa qualificação é importante. A própria LDB aponta essa questão, fala da importância da formação do professor, inclusive da formação continuada. As anteriores não aprofundam a questão da educação infantil, mas tanto a LDB quanto os referenciais procuram deixar claro quais as atribuições da educação infantil e essas atribuições envolvem mais do que apenas educar ou preparar os alunos para ingressarem nas séries posteriores não é?

Tulipa - Talvez porque é assim, tudo o que a gente sabe, uma coisa vai puxando a outra, e com preguiça de ir buscar mais aí talvez nem faça. E também mudar, mas também não deixar pra trás o que ele já sabe, inovar, mas assim, enquadrar o velho naquilo que é novo, aquilo que é bom.

Mediadora - O nosso conhecimento se constrói assim não é? vamos construindo novos conhecimentos sobre outros já existentes, ou seja, estamos sempre reelaborando nossos conceitos sobre os objetos e fenômenos da realidade, e é claro que isso é importante, mas é preciso que isso faça parte das nossas atitudes, que seja incorporado as nossas atividades práticas.

Aurys - A gente fica feliz quando isso acontece porque quando a gente tava trabalhando o PROFA uma professora disse assim: Deus me livre de ser uma professora como eu era ano passado. Então a gente fica feliz quando ouve uma coisa dessas, um depoimento desses, porque a gente vê que a escola ta mudando.

Mediadora - A educação da criança evoluiu muito, especialmente a partir das novas concepções de criança, da evolução da sociedade e da própria educação. Mas uma coisa continua valendo: o fato de que as crianças aprendem por meio de sua atividade principal e essa atividade principal é o seu brincar.

Aurys - Eu acho que essas questões elas são muito importante, porque a gente só pode saber como ensinar se souber como a criança aprende. Porque às vezes a gente pode até fazer certo sem saber, mas quando a gente sabe o que está fazendo e porque está fazendo aí é diferente.

Dando continuidade à discussão, Aurys, embora reforçando a exigência da dimensão preparatória na educação infantil, provoca a discussão sobre o brincar, levando o grupo a reconhecer sua importância como mediador do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Aurys - Também antes na pré-escola era mais a socialização, mas já havia aqueles que defendiam que a socialização favorecia a integração e a integração favorecia o desenvolvimento dessa criança e trabalharia o desenvolvimento das habilidades. Com a socialização a criança aprende a se comunicar. A se colocar, mas hoje é que tá lá, o cuidar e o cuidar mas antes a função da pré-escola era só socializar, não tinha uma compreensão assim de preparar ela pra uma série inicial. Hoje o menino sai com cinco anos e vai direto pra primeira série, então por isso que a exigência é maior e a gente tem que atender essa exigência mas através do lúdico porque através do lúdico dá pra socializar e desenvolver esses conceitos, esses conteúdos.

Tonia - Como a gente pode ver aqui foi com a creche que tudo começou e com a evolução a criança teve acesso a leitura, a escrita e o cálculo, mas tudo começou com a creche, ela foi o embrião.

Girassol - As pré-escolas agora, além da socialização ela já tem essa preocupação com o desenvolvimento global, desenvolvendo os vários aspectos.

Aurys - É, porque é na pré-escola que a criança vai construir sua identidade e autonomia, então o que for bom vai ficar pra sempre, então é o cuidado, porque aquilo que você faz... se você dá bom exemplo a criança vai saber e vai ser do bem ou...e também é nessa idade que ela tem maior capacidade de aprender. E também pelas exigências da sociedade, que acha que a criança com cinco anos ela já tem capacidade de aprender, acho que é por isso que a sociedade exige sempre cada vez mais da escola.

Fran - E se ele se desenvolver bem na pré-escola ele vai ter muito mais oportunidade nas outras séries, nas séries posteriores.

Mediadora - Com relação a essa preparação para a escolarização propriamente dita, alguns autores criticam essa atitude quando ela se torna a principal atribuição da educação infantil. Porque na verdade, mesmo sendo uma consequência natural do próprio processo de escolarização, essa não deve ser a prioridade da educação infantil. É preciso que a gente se lembre que esta faixa etária tem suas próprias especificidades.

Aurys - Se a gente for pensar assim vai tratar a criança como se fosse adulto. Porque tratar como se ele já estivesse na escola mesmo você vai acabar esquecendo do brincar que faz parte da infância, porque eles têm essa necessidade de viver a infância, de viver aquele momento, e também a gente tem falado muito aqui que é desse jeito que a criança aprende.

Aurys - É como a gente vê aqui no texto, antes era só cuidar, depois veio o lado do educar, e agora essas duas coisas estão juntas.

Girassol - Isso é verdade, e às vezes a gente fica preocupada com isso, porque a gente sabe que não é fácil, e sabe também que é preciso estar qualificada pra assumir essas duas coisas, educar e cuidar.

Mediadora - É necessário lembrar que a educação é um processo contínuo, que se prolonga por toda a vida. Com relação à educação infantil, é preciso concebê-la, também, como um processo e considerar as suas especificidades como nós colocamos aí no texto.

A discussão implementada remete a considerar que, atualmente, a educação infantil vem sendo pensada para atender aos aspectos educativo e formativo da criança em idade pré-escolar. Nesse contexto, se insere a questão da formação dos educadores da infância como pressuposto essencial para o reconhecimento da qualidade apregoada, como reconhecem Barreto e Oliveira (1994, p. 11). Para essas autoras:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento.

No tocante aos aspectos específicos da profissionalidade dos educadores da infância, vale ressaltar a profunda interligação entre educação e cuidado, o que alarga, naturalmente, o seu papel. A integração desses aspectos como característica desejável da educação pré-escolar requer de seus profissionais integrar saberes e funções, viver interações alargadas, renovando a disposição para aprender, sentir e fazer. Requer, também, “que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos do amanhã” argumentam Júlia Formosinho e Formosinho (2002, p. 80).

Esses argumentos permitem reconsiderar as especificidades da criança nessa faixa etária, o modo como ela aprende, e a estabelecer como relevante a sua atividade principal, pois é esta que, de acordo com a teoria sociohistórica, ao se desenvolver, governa as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e no desenvolvimento dos traços da personalidade infantil nesse estágio da vida da criança.

O processo de ressignificação do conceito de educação infantil, como os demais, partiu do pressuposto de que o pensamento do indivíduo possui uma natureza ativa, e que o processo de desenvolvimento conceptual se efetiva pela explicitação dos elementos ou atributos que constituem os fenômenos da realidade. No contexto das discussões efetivadas pelo grupo, o conceito passou a ser reelaborado à luz das informações e da própria experiência prática, utilizando para tanto a mobilização dos próprios processos mentais de comparação e análise dos diferentes significados que essa modalidade de ensino adquiriu ao longo do seu desenvolvimento.

Esse processo teve como característica o movimento ascendente/descendente (VYGOTSKY, 2000), por meio do qual, ao conceito de educação infantil, com menor grau de generalidade, possuindo uma base concreta e vivencial, foram incorporados outros atributos. Essa inclusão, por sua vez, possibilitou ao grupo realizar operações mentais de comparação e diferenciação, processos esses fundamentais para a elaboração de abstrações e generalizações.

Do mesmo modo, a inclusão de conteúdos provenientes da experiência pessoal propiciou recuperar aspectos da realidade a qual o conceito se aplica, caracterizado pelo movimento descendente. Nesse sentido, o grupo constituído por Jasmim, Hortência, Girassol, Rosa, Tulipa, Cravo, Orquídea, Margarida e Papoula, partindo de percepções isoladas, em que foram generalizados atributos concretos imediatos, incluiu atributos essenciais que dão especificidade ao conceito

de educação infantil como “educar-cuidar”, “processo contínuo”, “desenvolvimento integral”, “intencionalidade” e “planejamento”.

Nas sínteses elaboradas por esse grupo são estabelecidas conexões e relações entre esses conceitos (o conceito em si e os conceitos atributos) e discriminados e caracterizados os elementos ou indícios que lhes dão especificidade. Conforme demonstram as elaborações do grupo, houve um avanço qualitativo em suas formulações, proporcionado pelo movimento ascendente em direção à sistematização, abstração e generalizações mais amplas.

Ao participar junto das discussões implementadas acerca desse tema, pudemos constatar que nos significados construídos por Lírio, Violeta e Crisântemo os atributos essenciais e secundários encontram-se mesclados, ou seja, esses atributos relacionam-se pela mera associação dos seus vínculos subjetivos. Nesse estágio de elaboração conceptual, são enumerados os traços exteriores do fenômeno associando elementos diversos a partir de impressões pessoais.

Nesses conceitos em estágio de transição, há indícios ou atributos distintos e não distintos, o que nos leva a concordar com Guetmanova (1989, p. 31-32) que, nesse caso, não é possível distinguir um objeto de outro semelhante. [...]. São distintivos de uma classe de objectos os indícios inerentes unicamente a eles. Por exemplo, o homem tem por indícios distintivos a capacidade de criar meios de produção, a capacidade do pensamento abstracto e da fala.

Para esta autora, um conceito é formado a partir da generalização dos seus atributos essenciais ou substanciais, e tem por meios os processos de análise e síntese, comparação, abstração e generalização dos atributos essenciais. Esses atributos essenciais são destacados dos não essenciais mediante o processo de abstração.

Retratamos a seguir, as sínteses elaboradas pelo grupo:

CONCEITOS EM ESTÁGIO DE DESCRIÇÃO:

É uma parte da educação que cuida, buscando ampliar os conhecimentos adquiridos pela criança na família com o objetivo de desenvolver todas as potencialidades úteis na vida da criança através dos jogos, brincadeiras e músicas. Lírio e Violeta

É um processo contínuo que envolve toda a aprendizagem da criança, a ser trabalhado no desenvolvimento, nos conhecimentos que elas trazem de casa e outros que elas aprendem na pré-escola, para o futuro. Crisântemo

CONCEITOS EM ESTÁGIO DE CARACTERIZAÇÃO:

É um processo contínuo que procura desenvolver as potencialidades que cada criança possui para formar sua personalidade. Jasmim e Hortência

É uma aprendizagem contínua e essa aprendizagem vai desenvolver a criança como um todo. Girassol e Rosa

É um processo de desenvolvimento continuado em todos os aspectos, social, cultural, intelectual e harmônico. Tulipa

É a primeira etapa da educação básica que vai desenvolver a criança como um todo, é um processo contínuo, que deve trabalhar o todo da criança (social, emocional e intelectual etc.). Cravo e Orquídea

Educação infantil é um processo contínuo de aprendizagem que prepara a criança para aos poucos ampliar seus conhecimentos, onde é educada e cuidada mediante situações que são vivenciadas pelas crianças. A educação infantil é aquela educação que educa e cuida mediante situações planejadas de aprendizagem. Margarida e Papoula

CONCEPTUALIZAÇÃO:

Educação infantil é uma prática social organizada e planejada com o objetivo de cuidar e educar as crianças de 0 a 6 seis anos de idade, propiciando as condições para que os sujeitos envolvidos -educadores e educandos- produzam conhecimentos e se constituam mutuamente por meio de sua atividade. Mediadora

4. Concluindo

Os pressupostos Vygotskyanos admitem que parceiros em situação de interação dialógica influenciam-se mutuamente, provocando a elevação dos níveis de elaboração conceptual. Ao defender a construção do conhecimento socialmente compartilhada, o pensamento de Vygotsky (2001) encontra-se com o nosso, quando reafirmarmos, por meio das bases empíricas aqui descritas, a importância da aprendizagem colaborativa no desenvolvimento humano.

Ao assumir essa perspectiva, demonstramos, por meio de nossas análises, que o grupo reelaborou, de acordo com as condições de cada uma particularmente, o conceito trabalhado nos ciclos de estudo em níveis de maior sistematização.

Esse conceito, que no início do processo se encontrava em estágio espontâneo de elaboração, foi ressignificado, ganhando novos atributos e passando a estágios qualitativamente superiores e diferenciados, ultrapassando as formulações vinculadas ao empírico-perceptivo.

Pudemos constatar que as ações colaborativas propiciaram a reconstrução do conceito de educação infantil observando, obviamente, as limitações inerentes ao próprio processo de formação e desenvolvimento dos conceitos humanos; posto que, como afirma Vygotsky (2000), a elaboração conceptual necessita de um longo processo de aprendizado e desenvolvimento, tendo como suporte básico às interações sociais.

Ressaltamos, ainda, que cada participante, particularmente, alcançou níveis mais amplos de elaboração conceptual, considerando as experiências pessoais e profissionais em relação com as possibilidades interativas de pensamentos e experiências do grupo.

5. Referências bibliográficas

COLL, C. & ONRUBIA, J. A construção de significados compartilhados em sala de aula; atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, C. & EDWARDS, D. (Org.). **Ensino-aprendizagem e discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados / FÉ/UNICAMP; São Carlos-SP: UFSCar / UFSC, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 62).

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: por uma pedagogia da educação infantil**. Campinas: Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FONTANA, Roseli A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).
- GUETMANOVA, Alexandra. **Lógica**. URSS: Progresso / MOSCOVO, 1989. (Biblioteca do Estudante).
- ILIASOV, I.I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antologia de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e a teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KRAMER et alii (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: [s.ed.], 1999. (Coleção Prática Pedagógica).
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone / USP, 1988.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone / USP, 1988.
- LOPES, Denise Maria de Carvalho. **A formação de professores para a educação infantil: evolução histórica e proposições atuais**. Texto apresentado no X Seminário de Pesquisa do CCSA, Natal-RN/2004. 1 CD ROM.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **A história da educação e da pedagogia**. 17. ed. São Paulo: Nacional, 1987. (Atualidades Pedagógicas, 59).
- MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-escola é não é escola**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PODDIAKOV, N. N. Acerca de la cuestión relativa al desarrollo del pensamiento de los preescolares. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antologia de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.
- _____. **Princípios de psicologia geral**. v. IV. Lisboa: Estampa, 1977b.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Coord.) **Repensando a didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

VENGUER, L. A. Sobre la formación de las capacidades cognitivas em el proceso de enseñanza de los preescolares. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

VYGOTSKY L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia).