



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GIOVANNA REIS VIGLIO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: 0 AOS 5 ANOS

RIO CLARO
2018

GIOVANNA REIS VIGLIO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: 0 AOS 5 ANOS

Orientadora: Professora Dr^a: Maria Antonia Ramos de Azevedo
Coorientadora: Professora M^a Ligia Bueno Zangali Carrasco

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

RIO CLARO
2018

V677p

Viglio, Giovanna Reis

A Prática Pedagógica na Educação Infantil : 0 aos 5
anos / Giovanna Reis Viglio. -- , 2018 68 p. : tabs.
+ 1 CD-ROM

Trabalho de conclusão de curso (-) - Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio
Claro

Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo

Coorientadora: Ligia Bueno Zagali Carrasco

1. Desenvolvimento Infantil. 2. O Saber Docente. 3. A
Prática Pedagógica. 4. Educação Infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por ter me presenteado com tantas coisas boas, por permanecer sempre focada em meus estudos e ser quem sou hoje. Em segundo lugar dedico aos meus pais, agradeço por todo o esforço e dedicação que tiveram com a minha educação e hoje, sou o que sou por eles, agradeço por sempre acreditarem em mim e me apoiarem em todas as minhas decisões.

Dedico às minhas irmãs e meus avós, minha família é tudo o que tenho.

Dedico também às minhas orientadoras, Maria Antônia e Ligia, por toda a ajuda e por todos os ensinamentos não só para a escrita, mas também que serão levados para a vida.

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar meus agradecimentos a Deus, por me dar força e saúde nesses quatro anos em que estive na universidade, não só por isso, mas também por estar sempre me abençoando e mostrando quais caminhos devo seguir. Em segundo lugar faço esse agradecimento aos meus pais queridos, Ana Lucia e Pedro, por estarem sempre presentes em minha vida, lutando para que nunca faltasse nada e por me darem a oportunidade de estudar em uma ótima escola e por meio disso, oportunizar uma boa universidade que é renomada em todo país. Agradeço por todo apoio e dedicação.

Agradeço também às minhas irmãs e meus avós, mesmo não estando aqui, sei que meus dois avôs fizeram tudo por mim e hoje sou tudo o que sou por vocês, obrigada por todo o amor e por serem as pessoas mais maravilhosas.

Maria Antonia e Ligia, agradeço a vocês duas também, não só minhas orientadoras, mas sim amigas. Obrigada por toda a dedicação, paciência e esforço para que eu pudesse ter confiança e segurança na realização deste trabalho. Por todos os ensinamentos e por estarem sempre ao meu lado, pois tudo o que está presente nesse trabalho foi pela ajuda de vocês. Duas pessoas em quem me espelho, exemplos de professoras que acrescentaram muito durante a minha graduação.

E por fim, agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida tanto na graduação como na escola, me instruindo sempre da melhor forma possível e que mesmo de longe, tem um pedaço de cada um neste trabalho.

Toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Esta é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar. (DARSIE, Marta, 1999, p. 9)

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso a seguir trata-se de uma pesquisa que feita no campo da educação infantil, onde se buscou estudar sobre a complexidade da prática pedagógica na idade dos 0 aos 5 anos. O objetivo desse estudo foi compreender a prática pedagógica na educação infantil e como o professor constrói sua prática frente aos desafios desta faixa etária, voltando o olhar para o desenvolvimento infantil e para a formação dos professores, acentuando a constituição dos saberes docentes que são necessários para se tornar um bom profissional. Essa pesquisa teve uma abordagem qualitativa e uma perspectiva bibliográfica, se utilizando das bases CAPES, Scielo e Google Acadêmico, no período entre 1996 a 2017. Trazendo como objetivo, a compreensão da prática construída frente aos desafios do trabalho pedagógico para a idade de 0 a 5 anos. A teoria que referencia os escritos será a sócio-interacionista, a partir da visão de Vygotsky, buscando, também, conhecer como Piaget e Wallon veem o desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida. As análises apontaram que muito se avançou nas práticas pedagógicas desse nível de ensino, no entanto, muito ainda tem que se avançar, especialmente no que tange à formação do professor.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Prática Pedagógica. Desenvolvimento Infantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: textos utilizados para análise de conteúdos.....	55
Quadro 2: Sinopse de cada artigo utilizado.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 OS SABERES SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PEQUENA: O QUE SABER SOBRE O QUE ELES SABEM E SOBRE O QUE ELES PODEM APRENDER.	12
2.1 O Que Vygotsky Diz Sobre Isso?.....	12
2.2 O Que Jean Piaget Diz Sobre Isso?	19
2.3 Qual a Ideia de Henri Wallon Sobre Desenvolvimento Infantil?	27
3. O SABER DOCENTE.....	37
3.1 Os Saberes dos que Ensinam: o que os que ensinam precisam saber.	37
3.2 Os Saberes Docentes sob o Ponto De Vista de Maurice Tardif.	38
4 OS SABERES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABER FAZER ACONTECER A APRENDIZAGEM NA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 5 ANOS.	46
4.1 Questões Fundamentais da Prática Pedagógica da Educação Infantil.....	48
5 OS SABERES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS: UMA METODOLOGIA PARA ESTE ESTUDO.	52
5.1 Análise de Conteúdo.....	54
6 OS SABERES ADQUIRIDOS A PARTIR DOS SABERES JÁ CONSTRUÍDOS: OS DADOS E NOSSAS ANÁLISES	57
6.1 O desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil.....	57
6.2 A importância da rotina na prática pedagógica da educação infantil.....	59
6.3 A importância do espaço físico como pré-requisito para a prática pedagógica	59
6.4 Relação do cuidar e educar na prática pedagógica da educação infantil	60
7 OS SABERES QUE EMERGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DESCOBERTAS DESTE ESTUDO	63
REFERÊNCIAS	65

1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar já se deparou com as mais diferentes fases, acontecimentos e foi se modificando no decorrer do tempo. Hoje, espera-se da escola um local onde as mais diferentes classes, cores, raças, possam interagir em harmonia e se desenvolver plenamente. Considerada como um ambiente de produções e criações, espaço de socialização e conhecimento, espera-se que vise sempre a formação integral de todos os seus estudantes, desde os primórdios aspectos motores à formação intelectual. Incentivando os sujeitos a serem participativos, éticos, criativos e principalmente críticos.

Diante do exposto, apresento neste trabalho uma reflexão acerca de uma modalidade de ensino relativamente nova, a educação infantil, que vem ganhando espaço nas pesquisas nacionais e internacionais, apontando principalmente as relações de organização do tempo, espaço e o brincar inseridas na escola como condição fundamental para o desenvolvimento infantil. A reflexão aqui apresentada trata da grande complexidade em como trabalhar com essa faixa etária, uma prática que seja efetiva e que leve em consideração as especificidades da infância.

Inicialmente a educação infantil era vista como uma educação mais assistencialista, voltada ao cuidado das crianças enquanto pais e mães trabalhavam (o senso comum ainda possui essa ideia). Atualmente, essa concepção apresenta uma grande mudança ao considerar o direito da criança a ter uma escola de educação infantil de boa qualidade. Tal qualidade deve ser referenciada no desenvolvimento infantil, considerando o sujeito dentro de seu contexto social e cultural, e a partir desse contato na instituição, o surgimento de novas fontes de práticas sociais e interações que lhes concedam diversos mundos, culturas diversificadas para que seja possível a construção de uma identidade própria desse pequeno ser em desenvolvimento.

Ao adentrar a universidade, também não entendia qual era o objetivo da educação infantil, e tratava-a meramente como um lugar onde os pais encontravam para deixar seus filhos enquanto trabalhavam, não precisavam de uma pedagogia para a seguinte faixa etária, isso há três anos, 2015. Trabalhei por um ano em uma escola de ensino fundamental e ainda não havia me encontrado, tinha mais conexão com turmas de primeiro e segundo ano em relação aos outros anos. E então, no ano de 2017 me encontrei! Comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil, mudando totalmente a minha concepção através dos meses passados, sobre a real importância das crianças entre zero a cinco anos estarem matriculadas na escola e receberem o devido aprendizado.

Em minha experiência como estagiária e auxiliar de classe em escolas de educação infantil foi possível observar a pouca atenção para com as atividades ali realizadas, novamente pelo fato da dificuldade em como se trabalhar com crianças nessa faixa etária. Por vezes observei que pontos primordiais que devem ser atingidos com as crianças não eram levados em consideração pelos profissionais que lidavam com elas. Presenciei inclusive docentes que se negavam a realizar ações relacionadas ao cuidado da criança como o banho, alimentação, deixando de lado um dos principais meios de ensinamento que os pequenos devem receber.

Tive que estudar e muito, pois infelizmente a professora ao meu lado não entendia as necessidades dessa criança. Por vezes essas crianças passavam o dia todo na sala de aula, com a porta fechada e sem total contato com os espaços oferecidos na área externa da escola. E eu, como estagiária não podia intervir muito, minhas opiniões eram aceitas, mas a situação sempre continuava a mesma. Passei um ano por diversos picos onde me entusiasmava com a educação infantil, e outras vezes não sabia o porquê de estar ali.

Essas inquietações me despertaram o desejo de pesquisar sobre a problemática da complexidade da prática pedagógica na educação infantil. Nestes escritos não traremos respostas ao tema, mas sim inquietações e reflexões, buscando compartilhar alguns conhecimentos que me auxiliaram em como pode ser o trabalho pedagógico ao ter contato com as crianças dessa faixa etária. Pensar em quais caminhos e cuidados se devem tomar ao trabalhar com a faixa etária é um dos meus objetivos. Segundo Barbosa (2010, p. 1 e 2): “Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária”.

Através desse trabalho, foi possível levantar algumas hipóteses para responder ao tema exposto. Uma delas é que, com a diminuição das famílias ampliadas, sem tios ou tias por perto, avô e avó, os pais consideram a escola como seus parceiros, depositando nessa instituição a expectativa de alguém que os auxiliará a criar seu filho ou sua filha. Pensando nessas crianças que vêm para a escola muito pequenas, é fundamental pensar em seu desenvolvimento integral, assim, as rotinas, a hora da alimentação e do banho são tão importantes quanto atividades em papéis. Limitar as crianças a um único movimento pode trazer sim o desenvolvimento, mas não o esperado e aquele as crianças precisam. Elas aprendem brincando, experimentando, vivendo e tocando, principalmente por se tratar de sujeitos ativos, que precisam participar da construção de sua educação.

Partindo desse pressuposto, foram traçados alguns objetivos para entender e poder realizar o seguinte trabalho, que traz como tema a complexidade da prática pedagógica na educação infantil, são eles:

o Objetivo geral:

Compreender a prática pedagógica na educação infantil e como o professor a constrói frente aos desafios desta faixa etária, voltando o olhar para o desenvolvimento infantil e para a formação dos professores, buscando referências bibliográficas de pesquisas nesse campo em periódicos presentes nos bancos de dados CAPES e SCIELO nos anos de 1996 a 2017.

o Objetivos específicos:

- Compreender como se dá o desenvolvimento infantil por meio das teorias de Vygotsky, Piaget e Wallon;
- Apresentar a constituição dos saberes docentes na visão de alguns autores, bem como sua importância para a trajetória deste profissional
- Compreender a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil por meio dos trabalhos pesquisados;
- Relacionar essas práticas a partir do referencial teórico utilizado e dos trabalhos pesquisados.

Este trabalho será constituído por três capítulos que serão responsáveis por refletir sobre a problemática proposta, fazer questionamentos e esclarecimentos a respeito da prática pedagógica na educação infantil e ainda verificar quais os pontos de vista de alguns estudiosos e teóricos a respeito do seguinte tema.

Importante ressaltar que fizemos a escolha de expor as três teorias que mais acompanham os profissionais da educação infantil (Vygotsky, Piaget e Wallon) para uma melhor compreensão das possibilidades de caminhos que existem para se realizar uma boa prática pedagógica na educação infantil. Sabemos que há peculiaridades em cada uma e que muitas vezes não dialogam dentro do que acreditam, mas achamos importante trazê-las para conhecimento do leitor, pois a prática pedagógica pode se embasar em uma delas ou até mesmo outra, mas importante que seja fortalecida por alguma linha teórica.

Para a coleta dos dados do seguinte trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas nos periódicos CAPES e Scielo, como também em livros que falavam sobre o tema. Traz a abordagem de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, onde após a coleta de dados, foi realizado o levantamento e a análise dos mesmos.

Seguindo em frente, como já mencionado, o trabalho constará de três capítulos teóricos, a metodologia, análise de dados e a conclusão. O primeiro capítulo descreve o conceito do desenvolvimento infantil e quais as posições tomadas acerca do tema por três dos principais estudiosos muito utilizados na educação e principalmente na educação infantil, são eles Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon. Já o segundo capítulo versa sobre o saber docente que trouxe contribuições do autor Maurice Tardif como principal enfoque a respeito das etapas que perpassam a constituição de um professor, como são classificados seus conhecimentos pela ótica do autor e tudo o que está ligado ao surgimento de um profissional na área da docência, enfim, quais são os seus saberes.

No terceiro capítulo, fazendo relação com os dois primeiros, refletimos sobre como o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre os saberes docentes podem contribuir para que seja desmistificada e compreendida a prática pedagógica na educação infantil.

Dessa maneira, vemos este trabalho como relevante, pois ao haver sua consolidação é esperado que haja algumas inquietações, iniciativa para que sejam realizados novos estudos e talvez o mais importante, trazer um novo olhar para a educação infantil. Quais são os olhares que devemos ter para com os pequenos? Que conhecimentos devemos adquirir para realizar uma prática pedagógica que contribua de maneira efetiva para o desenvolvimento integral da criança? A partir desses questionamentos pretendemos que este trabalho desperte no leitor questionamentos sobre o que realmente é relevante para o trabalho na instituição de educação infantil, buscando a importância de uma formação integral dos alunos, como pessoas ativas e críticas.

2 OS SABERES SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PEQUENA: O QUE SABER SOBRE O QUE ELES SABEM E SOBRE O QUE ELES PODEM APRENDER.

É durante a infância que o bebê e a criança aprendem a ser e agir como um ser humano, como homem. É nesse período que se desenvolve, com base nas gerações passadas, a apropriação cultural, permitindo assim avançar em todo o desenvolvimento afetivo, cognitivo, tecnológico e do progresso social.

Segundo Souza e Santos (2014), antigamente, não era conhecido o termo “infância” ou “criança”, pois estas eram consideradas como miniatura de adultos. Hoje já se possui o conhecimento do quão diferente são os adultos e as crianças, a sua forma de agir e pensar, principalmente a sua forma de expressão, seus sentimentos evidenciam isso. A partir dos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa, é possível perceber que o desenvolvimento dessas crianças está totalmente ligado a aprendizagem, ou seja, é necessário que o bebê aprenda coisas novas para poder mudar, ou evoluir.

Pensar sobre o desenvolvimento humano, evidencia a relação com o outro, pois o indivíduo incorpora a cultura a qual pertence. Cada corpo social possui a sua forma de viver, hábitos e costumes que são passados entre as gerações. Souza e Santos (2014, p. 38), dizem que “Cada indivíduo é educado nos diferentes ambientes em que está permanentemente mergulhado dentro da cultura para tornar-se parte ativa do seu grupo social”. Sendo assim, para que seja possível o entendimento do funcionamento psicológico de cada um, é necessário descobrir e estudar sobre cada fase de seu desenvolvimento no decorrer da vida, bem como as transformações ocorridas durante essas fases.

A partir desses pressupostos, a proposta desse capítulo é buscar compreender sobre como se dá o processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem da criança, para refletir e buscar possíveis caminhos de aperfeiçoar a prática pedagógica. Sendo assim, optamos por trazer os estudos sobre desenvolvimento infantil baseados nos autores Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henry Wallon.

2.1 O Que Vygotsky Diz Sobre Isso?

Nos dias de hoje, um teórico que tem estado presente em muitas pesquisas e tem instigado inquietações é Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). O aprendizado, as relações entre desenvolvimento e aprendizado, bem como o desenvolvimento humano são temas de seus

estudos. Sua teoria é reconhecida em todo o mundo, mas devido ao seu falecimento precoce, muitos dos estudos não puderam ser concluídos, no entanto, seus seguidores deram continuidade ao belo referencial que ele iniciou.

No Brasil, as primeiras contribuições da teoria de Vygotsky começaram a surgir de forma gradativa, em meados da segunda metade da década de 1970. Porém, na década de 1980, seu nome e estudos passaram a ser cada vez mais mencionados por educadores brasileiros, que buscavam um referencial que viesse ao encontro de uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento infantil e de meios para se melhorar a prática pedagógica.

Neste capítulo veremos que, dentre os estudos deste renomado pensador, são três os conceitos que podem trazer uma relação entre a prática pedagógica e a teoria vygotskyana: o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou próximo, o conceito de mediação e o conceito de linguagem.

2.1.1 Zona De Desenvolvimento Próximo ou Proximal (ZDP)

Ao pensarmos em desenvolvimento de uma criança, o que procuramos entender é “até onde essa criança consegue chegar?”. É possível fazer isso pensando em uma escada, em que cada degrau corresponde a cada avanço em que ela conquistou. Miranda (2004) evidencia a importância de se observar algumas das atitudes dos bebês como se eles já conseguem comer sozinhos, ou se já sabem se vestir e amarrar os sapatos. Ao observar e dizer que uma criança já é capaz de desenvolver certa tarefa, referimos a capacidade dela realizá-la sozinha, o que indica suas possibilidades e pode determinar o nível de seu desenvolvimento. Segundo a autora, Vygotsky determina que o nível de *desenvolvimento real*, é a capacidade da criança realizar uma atividade sem qualquer interferência de um adulto ou criança mais velha. Porém, ele acredita que esse processo de desenvolvimento não revela sua totalidade e plenitude, pois nada diz sobre o que ela poderá conseguir fazer futuramente, sobre aquilo que se encontra num processo de “vir-a-ser” algo. Para que a criança seja mais bem “identificada”, faz-se necessário conhecer o seu nível de *desenvolvimento proximal*, ou seja, a capacidade de uma criança realizar alguma tarefa com um outro mais experiente. E será a partir desse auxílio, que serão descobertas novas aquisições mentais, pois assim é revelado o nível de desenvolvimento proximal. Diferentemente do que é pensado, aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda de outrem, pode dizer muito mais sobre seu desenvolvimento do que aquilo que ela pode fazer sozinha. Ao

fazer sozinha, a criança acaba apresentando um certo limite, e com auxílio consegue ir além do que já sabe fazer.

Pensando sempre que duas crianças não aprendem da mesma maneira, é possível afirmar que a repercussão da mediação é distinta e acontecerá conforme a história e as características sociais em que está inserida. Essa possibilidade de alteração do desenvolvimento de uma pessoa pela interferência de outra é essencial na teoria de Vygotsky.

Fossile (2010), então apresenta a seguinte concepção sobre a linha de pensamento de Vygotsky. Diz que a Zona de Desenvolvimento Proximal será o caminho em que o indivíduo percorrerá para desenvolver funções que ainda estão em amadurecimento e que futuramente se tornarão funções consolidadas, adquiridas e estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Essa zona de desenvolvimento, é um domínio psicológico em constantes transformações e o momento em que a interação social e a mediação são fundamentais e a cada momento da aprendizagem/desenvolvimento vai ficando claro que o que a criança era capaz de fazer com ajuda de alguém em algum momento irá fazer sozinha. Nesse sentido é possível compreender o pensamento de Vygotsky que afirma que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento.

2.1.2 A Mediação

Para que seja possível a compreensão da apropriação das formas superiores do desenvolvimento, é necessário que seja abordado o conceito de mediação. Vygotsky diz que a relação do sujeito com o mundo físico e social sempre é mediada, isso ocorre mediante a concentração de um elemento intermediário, que a torna um pouco mais complexa. Esses elementos intermediários, referem-se ao uso de instrumentos e de signos.

Marta Kohl (2010) diz que Vygotsky considera o emprego de instrumentos como elemento social que ocorre de maneira externa ao indivíduo. Ao interpor-se entre o homem e o mundo, estes instrumentos aumentam as chances de transformação da natureza. Em tese, o ser humano se utiliza deles para modificar e adaptar o meio cultural e social em que está inserido. A título de exemplo, com o auxílio de um balde é possível que uma criança armazene água para brincar no parque. Essa ação é observada em alguns animais de forma rudimentar, porém o homem acata um uso mais sofisticado: guarda o instrumento para o futuro, recria e deixa instruções para que outros façam o mesmo ou recriem o instrumento e seus usos.

Há um outro elemento propriamente humano conhecido por signos. Camila Monroe (2018) diz que “signo é qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de

si mesmo", estes são mediadores de forma psicológica, que ajudam no desenvolvimento de atividades que exijam atenção ou memória. Para o homem, adquirir a capacidade de construir representações mentais que substituam objetos do mundo real é um traço evolutivo importante: "Ela possibilita libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, fazer planos e ter intenções" (KOHL, M. 2010, p. 80). Uma maneira de exemplificar os signos, é o uso de um símbolo para representar uma ideia, como o desenho de uma cartola na porta de toaletes masculinos e de um vestido nos toaletes femininos. Recorrer aos signos possibilita o aumento das relações humanas e o agir no mundo.

Kohl (2010) afirma que, por mais simples que possa parecer o significado desses elementos intermediários, ao utilizar-se de signos, as ações humanas se tornam mais sofisticadas e complexas; diz, ainda, que ter a capacidade de operar com instrumentos mediadores é indispensável para que haja o desenvolvimento de funções psicológicas mais avançadas permitindo ao homem sofisticar a sua capacidade de abstração e generalização, revelando assim, um espaço de representações ou um mundo de significação. Enfatizando a distinção entre o ser humano e outros animais.

No decorrer da vida e do desenvolvimento, as mediações vão sendo cada vez mais articuladas e complexas, o que caracteriza uma evolução fundamental. O que nos leva ao estudo de Vygotsky sobre a memória humana. Rego (2001) traz como ponto de partida o imediatismo, que são influenciados diretamente aos estímulos externos, e estão relacionados a percepção (memória natural), sendo através deste, a possibilidade de construção de outros tipos de memória, modificando a estrutura psicológica inclusive do próprio processo de memória (memória mediada). A partir do desenvolvimento das crianças, a relação entre as atividades cognitivas e a memória vão sendo cada vez mais aperfeiçoadas, tornando-se mais lógicas. Sendo o desenvolvimento com signos assim, resultado da interação entre condições biológicas e processos psicológicos relacionados ao contexto sociocultural, assim como afirma Vygotsky:

[...] a potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a história natural do signo (VYGOTSKY, 1991, p- 52).

Para Vygotsky o desenvolvimento humano possui duas origens distintas que se convergem: as funções psicológicas superiores (originada no meio sociocultural) e as

psicológicas elementares (origem biológica). Pensando em uma explicação mais simples, ele fala de um sujeito biológico que se desenvolve dentro de um grupo cultural. Os próprios grupos sociais de convivência acabam por contribuir para a formação de outros sujeitos que vivem de maneira própria e independente. O que leva a uma reflexão sobre como o cérebro pode ser maleável, sendo modificado através de exercícios, experiências, percepções, comportamentos e ações. Sendo essa uma das diversas maneiras de perceber a grande importância estabelecida por meio das interações que o ser humano estabelece, permitindo adaptações e modificações durante a vida. Através das leituras de Rego (2001) é possível perceber que cabe ao grupo cultural oferecer um contexto já estruturado e abastecido por significados que serão então incorporados não de maneira pacífica pelos indivíduos, mas por processos onde estejam inseridos ou ativos. E quando reconstruídos e reelaborados, são devolvidos para o meio social, para que novas pessoas adquiriam seu desenvolvimento e entendimento, apresentando sempre um processo recíproco onde o indivíduo complementa o grupo social, e vice-versa.

A sala de aula é um bom exemplo para explicar esse termo, é na relação estabelecida entre o professor e aprendiz que é depositada a responsabilidade de que a criança adquira conhecimentos, de como agir e pensar. Professores e alunos interagem e são afetados reciprocamente e, através dessa relação que são desencadeadas aprendizagens fundamentais que promoverão o desenvolvimento da criança.

2.1.3 A Linguagem

O último e não menos importante conceito ligado a teoria de desenvolvimento de Vygotsky, é a linguagem e suas relações com o pensamento. Seguindo suas concepções, a linguagem é originária na necessidade de comunicar-se, ou melhor, os homens desenvolveram essa habilidade para que possam conversar entre eles. Dessa maneira, a linguagem é um sistema representativo que quando aprimorado, leva a utilização de signos, que têm como função traduzir pensamentos, ideias, sentimentos que são compreendidos por outras pessoas; sendo então individual e social.

Para Vygotsky (1991), a linguagem individual se desenvolve de forma natural onde o conhecimento pode ser adquirido por conta própria, sem que haja a influência direta de outro sujeito ou até mesmo sem a intervenção de algum artefato ou objeto; a linguagem cultural é descrita a respeito de um conhecimento já obtido, resultante de sua capacidade cognitiva de ver

o mundo nos olhares de outros, sendo incluído nesse processo de apropriação as observações que foram incorporadas pelo próprio objeto. E, embora os animais adquiram a habilidade da comunicação, de certa forma, não significa que tenham a capacidade de desenvolver o pensamento e uma comunicação semelhante à do ser humano, pois há uma correspondência estreita entre a fala e o pensamento, sendo uma característica exclusiva do homem e não presente nos animais.

Miranda (2004) afirma que, mesmo antes de dominar a linguagem, o homem já é capaz de resolver seus problemas, porém se utiliza de instrumentos que lhe são acessíveis. Antes da aquisição da fala, a criança conta com outra forma de comunicação bem como uma atuação de alívio emocional, são elas o choro, o balbucio e o riso. Passada essa fase, quando a linguagem e o pensamento se encontram, é iniciada uma nova fase de desenvolvimento psicológico: a fala é transformada em intelectual e o pensamento verbal. E novamente, essa aquisição é favorecida por meio das trocas e interações sociais com outras pessoas, onde o indivíduo se envolve e apresenta diversas possibilidades de significados.

Se pensarmos na realidade atual em que vivemos, os significados vivem em constante transformação, reajustados de acordo com os costumes de onde o grupo cultural e linguístico são encontrados. Para Vygotsky (2001, p.408), “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática”. Assim, é possível compreender a importância da linguagem nos processos de aquisição do conhecimento, especialmente compreender a importância da mediação.

Miranda (2004) evidencia que o surgimento da linguagem apresenta um salto qualitativo na função psicológica, florescendo três significativas mudanças. Inicialmente está relacionada ao fato de que ela permite lidar com objetos externos que não estão presentes. A segunda possibilita analisar, abstrair e generalizar características de eventos, situações ou objetos. E a terceira é referente a comunicação, sua função comunicativa.

É justamente pela sua habilidade de falar e comunicar-se que o homem se apropria do mundo ao seu redor, porque é pela comunicação entrelaçada a interação que surgem as negociações, e quando as adquirimos, são reinterpretadas as informações dos objetos e significações com base na nossa cultura. Segundo a teoria descrita neste capítulo, a linguagem é capaz de construir e materializar os significados, que, em razão destas serão capazes de servir-se como apoio para outras experiências, e serão essas novas significações que constituirão a consciência. Vygotsky acreditou que ao ocorrer a assimilação de conhecimentos referentes a

questões já existentes na sociedade em que uma criança nasce, influência o seu desenvolvimento cognitivo. Ou seja, em suas palavras, o conhecimento histórico-social é incorporado e transformado pela própria criança por meio das trocas sociais com os indivíduos que a cercam e com o meio em que está inserida.

Dentro da concepção de linguagem, existem as fases da fala, sendo elas: fase da fala social, fase da fala egocêntrica e fase da fala interior, e estas passam de uma fase a outra a partir do desenvolvimento cognitivo das crianças.

A fase da fala social, segundo Miranda (2004), caracteriza-se por trazer a fala acompanhada das ações que a criança realizou, mas de maneira desordenada e se desenvolve nas crianças com até três anos de idade. Em seguida, a fala egocêntrica está presente nas idades de três anos a seis anos de idade, é possível perceber a fala antecedendo as ações e tem a finalidade de planejar as atitudes, que foram preparadas, mas ainda não foram colocadas em prática. Como o próprio nome diz, a criança para resolver uma situação a sua frente, conversa sozinha e na maioria das vezes, fala alto para conseguir organizar seu pensamento. Adentrando ao espaço da escola, é marcada uma grande mudança do comportamento nos pequenos, pois são iniciadas as intervenções intencionais na estrutura conceitual deles e por ser uma experiência sistematizada, beneficia a passagem da linguagem egocêntrica para a fala interior. Para finalizar, a fala interior aparece após os seis anos. A partir dessa idade, a fala externa começa a se transformar em fala interna, e essa internalização permite que a criança seja capaz de planejar, se autorregular, esperando-se assim, que ela possa ser capaz de controlar o que pensa e como age. Consegue solucionar problemas, mesmo que eles não estejam no seu campo de visão atual, capacidade de memorizar, perceber e ter atenção as coisas.

É assim que, mediante a experiência escolar, a criança entende que com as letras do seu nome é possível escrever outras palavras, por meio de diferentes combinações. [...]Essas experiências são ampliadas pela escola, que favorece o surgimento de novos significados à medida que o professor vai, intencionalmente, apresentando novas possibilidades de organização da linguagem, as quais correspondem às regras de convenção da língua, segundo o padrão cultural e linguístico do grupo que se pertence (MIRANDA, 2004, p.25).

Com base a citação acima pode-se pensar que na falta da intervenção de um professor ou profissional capaz, a criança poderá apresentar lacunas em seu sistema linguístico. Sendo incapaz de organizar sozinha, a adequação convencional que se espera do seguinte sistema. Vygotsky (2001) apresenta que há uma grande diferença sobre as interações sociais e o que elas podem trazer para o desenvolvimento da criança, pois é nas trocas de uma pessoa com a outra que surgem os processos de aquisição e internalização dos instrumentos simbólicos. E sem o

devido conhecimento para notar o que ainda falta numa criança para adquirir tal habilidade, como já mencionado, apresentará noções incompletas para se apropriar da linguagem.

2.2 O Que Jean Piaget Diz Sobre Isso?

Jean Piaget (1896-1980), iniciou seus estudos voltados para a psicologia, estudando e analisando seus filhos e o como se dava o desenvolvimento deles. Para Piaget (1974), o desenvolvimento humano é indispensável no processo de pensar e agir do ser humano. Então, para melhor organizar seus estudos, apresentou estágios e períodos bem definidos, que são divididos em 4 partes cada um com suas características. Trouxe também, a ideia de novas organizações mentais por parte do indivíduo.

Segundo Fossile (2010), Jean Piaget se formou em filosofia e biologia e desenvolveu suas pesquisas com base na observação, ou seja, desenvolveu a sua investigação com base em observações feitas em como a criança constrói o seu conhecimento. Mas, seus estudos, não tinham como objetivo a educação, mas sim um interesse epistemológico. Em contrapartida, por seus estudos contribuírem positivamente para vários questionamentos existentes sobre a educação e propriamente a criança, Piaget acabou por ser incluído na teoria educacional e psicológica.

Como características de sua ideia, Piaget privilegia a maturidade biológica onde o desenvolvimento é apresentado fixamente e universal. Fossile (2010) enuncia o fato de que através da interação com algo ou alguém a criança constrói o seu conhecimento espontaneamente, sendo adquirido de dentro para fora, ou seja, do indivíduo para a sociedade. Outra ideia trazida é que o aprendizado depende do desenvolvimento da criança para acontecer. E diferentemente de Vygotsky, ele apresenta a ideia de linguagem como um segundo plano, resguardando que o pensamento vem antes da linguagem e que a linguagem atuaria como uma forma de expressão da criança.

Piaget em sua bagagem teórica, insere um novo conceito, a abordagem genética, enfatizando o processo do desenvolvimento. Neste caso, a expressão “genética”, não está referida aos genes, o que não traz nenhuma ligação ao ramo da biologia. Refere-se sim, à gênese, sendo esta explicada da seguinte maneira:

Origem e processo de formação a partir dessa origem, constituição, geração se um ser ou de um fenômeno. Essa distinção é extremamente importante: uma abordagem

genética em psicologia não é uma abordagem centrada na transmissão hereditária de características psicológicas, mas no processo de construção dos fenômenos psicológicos ao longo do desenvolvimento humano (KOHL, 2010, p-58).

Em vista disso, é possível perceber que Kohl (2010) traz um novo conceito para a pedagogia, sendo muito importante entender sobre a diferença entre a psicogênese que não está ligada ao DNA (ácido desoxirribonucleico), mas sim em seu processo de construção psicológica. Segundo Lakomy (2008), esse processo de construção da inteligência nada mais é do que uma adaptação do bebê para lidar com uma situação desconhecida por ele. Ou seja, estruturas são construídas viabilizando a adaptação da criança com o meio onde está inserida.

É trazido então, após esse conceito, quatro fatores indispensáveis, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança, conforme Fossile (2010):

- 1) Fator biológico: é um fator que está relacionado ao crescimento orgânico e à maturação do sistema nervoso.
- 2) Fator de experiências e de exercícios: este fator é obtido na ação da criança sobre os objetos.
- 3) Fator de interações sociais: é um fator que se desenvolve por meio da linguagem e da educação.
- 4) Fator de equilibração das ações: é um fator que está relacionado à questão da adaptação ao meio e/ou às situações (FOSSILE, 2010, p. 106).

Fossile (2010) e Lakomy (2008) dizem que, conforme o contato da criança com o mundo a sua volta, ela passa a atuar e modificar a realidade na qual está inserida. Sendo “atuar”, defendido como uma atividade que não acontece apenas externamente e visível, mas também, por meio dos conflitos internos e cognitivos. Segundo a teoria piagetiana, é necessário que para que a criança possa atuar, ela tenha um esquema de ação: “O esquema de ação é a primeira condição da ação, isto é, da troca da criança com o meio. Ele é utilizado pela criança como uma estratégia de ação generalizável para que possa adaptar-se às modificações do meio. Assim, o indivíduo em contato com o meio perturba-se e desequilibra-se” (LAKOMY, 2008, p. 32).

Desta forma é possível entender que o processo de esquema de ação acontece a partir da interação da criança com o meio. Esse esquema nada mais é que uma estratégia de ação para que o bebê consiga se adequar às transformações ocorridas no meio que está localizado. Quando houver o desequilíbrio, uma nova construção de conhecimentos será produzida, sendo cada vez mais complexa. E quando as estruturas intelectuais da criança já são suficientes para lidar com as novas situações, Piaget nomeia como esquema majorante, o que realiza uma função significativa no desenvolvimento cognitivo.

Lakomy (2008) diz que esse processo de esquema majorante, segundo Piaget, envolve dois mecanismos intermediários para que novos esquemas sejam construídos. São conhecidos por: assimilação e acomodação. Sendo a assimilação a apropriação de conhecimentos e experiências novas à estrutura de inteligência da criança e a acomodação ocorrendo quando a criança reorganiza a sua estrutura mental, para se abastecer de novos conhecimentos, transformando-os para que possam se adaptar ao ambiente. Esse processo de assimilação e acomodação, segundo o autor, ocorrem para que a criança retorne a um novo e melhor estado de equilíbrio. Fossile (2010, p. 107) afirma que “[...] por meio de um processo contínuo de desequilíbrios e de equilibrações novas e desenvolvidas que a criança elabora conhecimento”.

2.2.1 Os Estágios de Desenvolvimento Cognitivo

Segundo Souza e Santos (2014, p. 40), todo o processo de desenvolvimento humano para Piaget, é indispensável na formação do agir e pensar de um ser. Sendo assim, o autor apresenta períodos e estágios bem definidos, trazendo também a seguinte concepção de novas organizações mentais. São divididos em 4 períodos e trazem a característica daquilo que o indivíduo consegue fazer de melhor durante o período em que se encontra. Entre eles são, segundo Fossile (2010, p.107):

- 1.º estágio: denominado estágio sensório-motor (0 – 2 anos de idade);
- 2.º estágio: conhecido como estágio pré-operatório (2 – 7 anos de idade);
- 3.º estágio: chamado de operações concretas (7 – 13 anos de idade);
- 4.º estágio: denominado operatório-formal (13 anos em diante).

Através das reflexões de Souza e Santos (2014), serão descritos mais detalhadamente os seguintes períodos que foram citados acima:

O 1º estágio – Sensório Motor (0-2 anos de idade): durante esse período, seus primeiros dois anos de idade, o bebê passa por diversas experiências. Trazendo um processo de socialização e desenvolvimento afetivo, biológico, cultural e psicológico. Eles apresentam reflexos básicos que são transformados de acordo com a maturação do sistema nervoso juntamente com a interação com o meio em que está cercado. Nesse processo também estão envolvidos, ao mesmo tempo, aspectos cognitivos, emocionais e afetivos que terão grande importância para a construção identitária de cada indivíduo. O sistema e desenvolvimento cognitivo são iniciados e gradativamente se tornam esquemas de ações. Dando entrada a linguagem, inicia-se um processo de socialização com a sua inteligência. Nesta fase os sujeitos

ainda não sabem se colocar na situação do outro, o que acaba por impedir alguns momentos de interação.

Já o 2º estágio – Pré-operatório (2- 7 anos de idade): Traz como característica, o início do desenvolvimento da capacidade simbólica das crianças, o que os deixa independentes apenas das próprias sensações e movimentos. Nesta fase a criança já inicia o processo de aquisição da fala, o que traz a possibilidade de expressar seus pensamentos. Durante este período também, a criança já consegue realizar uma distinção entre um significante daquilo que ele significa, pois, os esquemas que ela já possui auxiliam para que ela possa fazer essa distinção. Como exemplo, quando a professora sai com a sua “marmitinha”, as crianças já entendem que ela vai almoçar ou realizar seu horário de café. Neste estágio o pensamento egocêntrico está muito presente nas ações da criança, ou seja, a incapacidade de entender que há outras formas de pensar e ver o mundo diferentes da sua, não sendo capaz de articularem diferentes pontos de vista. Neste período, as brincadeiras são indispensáveis, especialmente de faz-de-conta que auxiliam a criança a compreender melhor o mundo a sua volta, pois vêm ao encontro de outro aspecto desse estágio que é a função simbólica.

Em seguida, o 3º estágio – Operações concretas (7 a 12 anos): A criança, nesse período consegue pensar de maneira mais lógica. Porém, essa maneira lógica de pensamento ainda está ligada à uma realidade concreta. Elas já conseguem se colocar no lugar das outras crianças. Há também a aquisição de um pensamento de operações intelectuais. Sendo as operações, voltadas para a constatação e explicação. Seguindo para a cognição, adquirem a habilidade de perceber que existe uma reversibilidade para as operações, ou seja, passam a ter a noção de conservação ou invariância. Uma criança dentro desse período dirá que uma quantidade “x”, será sempre a mesma, independentemente de estarem juntas ou separadas.

Por último, o 4º estágio – Operatório formal (13 anos em diante): Traz como característica a passagem da infância para a adolescência, possibilitando novas percepções e construções cognitivas, a partir de um raciocínio hipotético-dedutivo. Consegue compreender e relacionar a lógica com noções abstratas, como por exemplo, a arte, democracia, teoria e outros. Se apossando de um vasto quadro de conhecimentos. Esse estágio não significa o término de todo o processo de construção do conhecimento, a lógica avança tanto quanto o meio lhe permite.

É possível perceber que na teoria de desenvolvimento Infantil de Jean Piaget, o conhecimento é algo sempre em continuidade, uma construção do saber, que nunca estará pronta ou finalizada. Trazendo como característica um conhecimento que será construído a partir das interações do ser humano com o meio social e físico em que está inserido. O que nos

leva a descrever um pouco mais sobre a função simbólica, pois sua maior característica são as inserções da criança no mundo através da interação de uma com a outra.

2.2.2 A Função Simbólica

A partir das observações feitas com o intuito de estudar o desenvolvimento de seus três filhos, Piaget (1975) pôde ir ao ponto de partida da psicogênese das condutas de representação ou das manifestações da função simbólica. Segundo Freitas e Assis (2007), ele iniciou seus estudos desde o nascimento de seus filhos até chegar à conclusão de que a competência de ter o conhecimento sobre os objetos presentes ao redor, através da ação prática, acaba por ser substituída ao final do estágio sensório-motor, pela capacidade de representação daquilo que lhe é conhecido, os jogos de faz-de-conta ou o jogo simbólico, onde representam ações vividas em seu cotidiano.

Piaget constatou que desde o nascimento nós já adquirimos a habilidade sobre a função simbólica que consiste, inicialmente, na capacidade de imitação. Tudo o que a criança vê, e vivencia passa a fazer parte de sua imaginação, e dessa forma se apropria de tal ação para que ela seja inserida no mundo ao seu redor. Essa “imitação”, se inicia ao longo dos dois primeiros anos inicialmente, com a presença do modelo a ser imitado, e logo após, sem esta presença.

Nessa direção Freitas e Assis (2007) afirmam que, se antes as ações dessa criança eram totalmente práticas, a partir dos dois anos aproximadamente suas ações passam a ser dominadas pelo pensamento, que sofre influências da linguagem, conduzindo a inteligência e a socialização das ações. O simbolismo é manifestado quando a criança faz de conta que come, que se lava ou penteia o cabelo, ações vivenciadas no cotidiano da própria criança.

Segundo Piaget (1977), as estruturas responsáveis pela inteligência das crianças a partir de um funcionamento interno são despertadas ao haver a interação do sujeito com o mundo externo. Novamente, o autor nos indicia que é a partir do estágio pré-operatório que começam a surgir as primeiras manifestações da função simbólica. Sendo esta, a capacidade adquirida pela criança em diferenciar significantes e significados e é manifestada pela imitação, pelos jogos simbólicos, pela linguagem/ evocação verbal e pelo desenho.

É importante destacar, o fato de que Piaget (1995), em primeiro lugar, aborda a forma mais simples do símbolo lúdico, que é conhecido por simbolismo ou esquema simbólico, no qual é indicada a passagem do jogo atual (sensório-motor) para o real jogo simbólico. Essa evolução torna-se fundamental para a evolução das condutas ulteriores, no qual consiste, trazer

ao seu pensamento um objeto ou situação que já se encontram ausentes, através de significantes diferenciados dos seus significados.

Quando essa criança consegue jogar simbolicamente, ou imaginar e imitar uma certa situação, Freitas (2010), nos traz a ideia de que a criança cria o seu mundo, onde não existem normas e regras, sanções, coações que são originárias do mundo dos adultos, possibilitando assim, transformar a realidade tendo o objetivo de suprir suas necessidades. Lembrando que, por se tratar de uma fase egocêntrica, ela assimila todos os dados a sua volta trazendo o foco para o eu, inclinando-se assim à satisfação e não à objetividade. E assim, Piaget (1996) alerta, pois nessa fase a criança traz uma grande dificuldade em participar de discussões ou conversas, ou melhor, de se retirar do seu próprio pensamento para adaptar-se ao lugar do outro.

Há também um outro ponto a ser seguido, entre o aspecto cognitivo e afetivo contextualizados a função simbólica. Piaget e Inhelder (1974) trazem a concepção de que afetividade e cognição são dois intelectos inseparáveis dentro de uma ação, e os dois acabam por seguir uma mesma direção quando ligados ao processo de desenvolvimento. Quando se pensa em afetividade, algo ligado ao interesse e a vontade que servem como reguladores de energia, ou seja, a energética da ação, na qual impulsionam a conduta, e o sistema ao qual a criança precisa para agir, correspondem às funções cognitivas. Conclui-se assim, que é fundamental a presença do afeto na construção da inteligência, pois é o afeto que corresponde às vontades, desejos, às emoções que dão suporte a qualquer ação a ser feita.

Freitas e Assis (2007) fazem uma relação entre os principais conceitos do desenvolvimento correspondente à inteligência, são eles a assimilação e a acomodação. Quando referentes aos processos de cognição e afetividade, tem-se que, na assimilação e na vontade em assimilar o objeto ao sujeito, evidencia-se o afeto, enquanto a cognição fica responsável por incorporar o objeto ao eu. E na acomodação, pode se encontrar a afetividade quando interligada ao interesse da criança pelo objeto novo. A cognição ligada a acomodação consiste em transformar um esquema ou estrutura da criança em função das dificuldades que esse objeto oferecerá ao ser assimilado.

Sob esse ponto de vista, após os processos de assimilação e acomodação, Freitas e Assis (2007) evidenciam o processo de equilíbrio entre os sistemas supracitados, onde a criança se adapta ao mundo e aos desafios vividos por ela, que ocorre em relação a inteligência bem como afetividade. Porém, as autoras trazem a ideia de que Piaget julga o afeto como condição necessária, mas não a única para que haja a constituição da inteligência, pois ela pode atrasar ou acelerar a constituição das estruturas de inteligência, em sua escrita:

Sentimentos de êxito ou de fracasso levam o aluno a uma facilidade ou uma inibição na aprendizagem da matemática. Porém, as estruturas das operações não são modificadas. A criança poderá errar, mas não inventará por isso novas regras da adição; ou compreenderá mais rápido que outros, mas a operação é sempre a mesma (PIAGET, J., 1962, p.189 apud FREITAS e ASSIS, 2007).

É importante evidenciar o papel que o jogo simbólico traz para o desenvolvimento da criança, pois, segundo Freitas (2010), à medida que esse sujeito se aproxima cada vez mais do real e o simbolismo perde o seu caráter de deformação lúdica para poder se aproximar de uma básica imitação representativa da realidade, ocorre a evolução da socialização.

A seguir, para facilitar e haver um maior entendimento sobre a função simbólica, traremos como Piaget classifica o progresso do jogo simbólico, dividindo-o em três fases:

a) FASE I

Segundo Freitas (2010), Piaget, divide a fase I em duas etapas: IA e IB. Na primeira os esquemas simbólicos são projetados em objetos novos, significando que a criança passa fazer tal ação no outro e nas próprias coisas, sendo esse esquema algo familiar a ela. Neste momento, ao invés de fingir estar comendo ou dormindo, ela fingiu que a boneca estava comendo ou faz a sua boneca dormir, ou seja, passa a transformar, de forma simbólica, um objeto noutro. Segundo a autora, como já fora dito, a partir do momento que a criança se distancia da ação habitual de “imitar”, para aplicar tais ações nos objetos, é feita uma dissociação entre significado e significante.

Já a fase IB, Freitas (2010) diz que acontece algo semelhante ao jogo anterior, porém, torna-se um complemento dele, onde são constituídas proeminências de esquemas de imitação em novos objetos. Quer dizer, seguindo um exemplo do livro de Piaget (1975, apud FREITAS, 2010, p. 150), a criança diz que está falando ao telefone, depois faz uma voz diferente como se a boneca estivesse falando ao telefone com alguém, e ao passar dos dias, telefona com quaisquer objetos que a cercam. Podendo-se notar, que nessa fase, há uma distância entre o simbolismo e o jogo simbólico, onde a criança aplica seus esquemas a novos objetos que são substitutos dos reais.

Além das divisões feitas acima, Piaget (1975, apud FREITAS, 2010, p. 150), utiliza-se das duas e as divide em sub tópicos, sendo eles II A e III A, IIB e IIIB, que evidenciam um maior desenvolvimento das funções iniciais trazendo o mesmo significado em todas as ações, porém mais avançadas.

É possível perceber, através dos exemplos acima, bem como as leituras realizadas na obra de Piaget (1975, apud FREITAS, 2010, p. 151), que ao longo de suas observações, há uma relação entre a soberania da construção simbólica preenchida por elementos de assimilação deformante, como também a imitação. Reforçando novamente a importância da função simbólica, Freitas (2010), nos indica que, quando são observados tais exemplos, ligados a situações da imaginação e imitação da realidade vivida, Piaget reforça a necessidade de a criança vivenciar esse imaginário, pois por vezes, é a partir dessa vivência que se adapta e se insere nas situações reais da vida.

b) FASE II

Freitas (2010) aponta que nessa fase Piaget afirma que a partir dos quatro e até os sete anos de idade, as crianças trazem uma sequência mais ordenada das cenas que reproduzem. A segunda característica é a persistência e preocupação das crianças em imitarem a situação exata sobre o real apresentando detalhes minuciosos nas cenas, que são reproduzidas de maneira mais cuidadosa, demonstrando a preocupação da criança em reproduzir a cena o mais próximo do real possível.

Piaget (1975, apud FREITAS, 2010, p. 152/153), nos mostra então que, ao imitar, as crianças desenvolvem cada vez mais o exercício lúdico intelectual e sensório-motor, o que por sua vez evolui a assimilação simbólica tornando-a menos deformante

Freitas (2010) traz a terceira e última característica da função simbólica nas idades entre quatro e sete anos, marcada pelo começo do simbolismo coletivo com a diferença e ajuste dos papéis, o que favorece a sociabilidade, trazendo a representação de ideias mais ordenadas e diferentes. Este avanço contribui para a passagem do egocentrismo para a reciprocidade.

Como a terceira e última fase dos jogos simbólicos, aparece dos sete aos oito anos de idade, percebe-se uma transformação clara sob a socialização e o simbolismo lúdico, pois, segundo Piaget (1975, apud FREITAS, 2010, p.153), os reflexos obstinam-se para o pensamento, principalmente por se tratar da fase de transição do estágio pré-operatório para o operatório concreto.

c) FASE III

Como fora dito acima, trata-se de uma fase de transição de estágios, com grandes características e desafios pela frente, portanto, Freitas (2010) ressalta que há um declínio do simbolismo lúdico, sendo que vão ganhando lugar os jogos de regras e construções simbólicas.

Há um aumento nos trabalhos manuais, nos desenhos, nas construções, que ao serem avaliados estão cada vez melhores e mais próximos do real.

Há um grande desenvolvimento da socialização e uma coordenação sempre mais próxima dos papéis, há um abandono da ludicidade simbólica e um foco nos jogos de regras, que trazem a necessidade de participação e cooperação, favorecendo assim, a adaptação social.

2.3 Qual a Ideia de Henri Wallon Sobre Desenvolvimento Infantil?

Henri Wallon nasceu em Paris, no ano de 1879 e viveu por lá seus oitenta e três anos de vida, vindo a falecer em 1962. Foi um grande estudioso, se formando nas áreas de filosofia e medicina, o que explicará as frequentes inserções da psicologia na corrente de seu pensamento, como também a concreta preocupação com as estruturas orgânicas de todas as funções psíquicas que investigou. Sob o ponto de vista de Dantas (1992), foram através desses estudos tão amplos que auxiliaram Wallon a construir a sua teoria, “A psicogênese da pessoa completa”.

Silva (2007), nos atenta ao fato de que, além de elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento humano, em virtude de sua preocupação com a educação, Wallon escreveu também sobre suas ideias pedagógicas direcionando a fundamentos que a psicologia pode oferecer à atuação pedagógica e ao uso que a pedagogia pode fazer dessas bases, além de se sustentar da experiência pedagógica.

Durante a primeira guerra mundial, trabalhou como médico onde cuidou de pessoas com deficiências mentais, e com isso, pode compreender os processos mentais e as possibilidades de avanço da mente humana. Dantas (1992) nos diz que Wallon, ao cuidar dessas pessoas, passou a se interessar muito pelo funcionamento do cérebro, cuja saúde perfeita deve estar para um bom desenvolvimento.

Silva (2007) diz que a matéria-prima dos trabalhos do autor foi a observação de mais de duzentas crianças que apresentavam alguma deficiência mental, anomalias motoras em geral, epilepsia e retardos, no período de 1909 a 1912. E se dedicou profundamente aos estudos da criança, por acreditar que esse era o melhor caminho para se conhecer as origens dos processos psicológicos. Porém, só houve a publicação de seu primeiro trabalho após a guerra, em 1925, ao cuidar dos adultos traumatizados pela guerra, o que renovou e enraizou conclusões no cenário dos trabalhos realizados.

Toda a sua teoria, traz como ponto de partida o fator patológico, pois, como explica Dantas (1992), ele não atuava como um médico afim de curar as doenças de seus pacientes, mas sim como investigador que acreditava que a doença era uma experiência natural, sendo a forma de conhecimento mais adequada à psicologia. Em suas concepções metodológicas Wallon descrevia um tratamento por parte da psicologia da seguinte maneira: histórico (genético), neurofuncional, multidimensional e comparativo. Indicando também que uns dos processos de tratamento, o comparativo, trazia o interesse em estudar as funções de maneira evolutiva, tendo como ponto de partida as bases neurológicas, e comparando-as com as mesmas equivalentes a espécies de diferentes animais, em diferentes humanos, nos mais diversos momentos da história humana coletiva e individualmente.

Por se tratar de um longo período de estudos, a teoria de Wallon, traz uma outra característica, entendida pela obra de Silva (2007), onde os processos psicológicos têm origem orgânica, ou seja, biológica. Mas eles só podem ser entendidos quando são consideradas as maneiras pelas quais as influências sociais interagem com esses processos. Quer dizer, o ser humano é organicamente social, suas estruturas orgânicas necessitam da intervenção social para que haja o desenvolvimento psíquico. Entendendo então que, é necessária uma boa estrutura biológica para que haja o bom funcionamento das atividades psíquicas. Para Wallon nós nos desenvolvemos por meio da interdependência desses dois fatores, social e orgânico ou biológico.

Dantas (1992) explicita, ainda, que a base teórica de Wallon é o materialismo dialético, pois, por estar situada na intersecção de dois mundos, o da cultura e da natureza, trouxe elementos epistemológicos fundamentais ao que ele pensava. Silva (2007) corrobora essa ideia nos indicando que o materialismo traria a compreensão do homem na sua relação com o meio, e as modificações que ele é capaz de fazer nesse processo dialético, uma relação sujeito e meio. Ou seja, o homem é considerado por completo, orgânica e socialmente.

Em sua primeira obra também, “L’enfant turbulent”, Wallon traz uma inovação em relação ao desenvolvimento da criança pois explorou as dimensões cognitiva, motora e afetiva. Estudando assim o desenvolvimento de forma integral, negando-se a aceitar questionamentos que focassem em apenas uma das dimensões citadas acima. O que acaba por trazer um marco no pensamento pedagógico, pois até o momento a afetividade era uma variável pouco considerada no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, Dourado e Prandini (2012, p. 24) descrevem sobre o assunto da seguinte maneira: “A pessoa é vista como o conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões, cujo desenvolvimento se dá na integração de seu aparato orgânico com o meio,

predominantemente o social”. Somando-se ao fato de que tal integração não é um objetivo a ser alcançado ao final do processo, mas sim, a garantia da condição plástica, ou melhor, o equilíbrio dinâmico dessa criança que está em processo de desenvolvimento. Em seguida, mais detalhadamente, será observado como se dá o desenvolvimento do indivíduo na perspectiva de Wallon.

2.3.1 O Desenvolvimento do Organismo na Constituição da Pessoa

É importante observar que, o nome dado a esse tópico trata sobre o desenvolvimento do bebê, de maneira cognitiva, intelectual de acordo com a sua maturação no decorrer de toda a vida. Dourado e Prandini (2012), trazem a concepção de que Wallon acreditava que o desenvolvimento se inicia num bebê recém-nascido, através dos movimentos impulsivos e reflexos. Ainda nessa fase esses movimentos são distinguidos em bem-estar e desconforto. Com o início das reações de adultos e crianças à sua volta, pelos movimentos involuntários e reflexos, esse bebê passa a atuar no meio social, o que desenvolve aquilo que Wallon chama de motricidade expressiva, onde se considera que o movimento que os bebês fazem de gritar, chorar e fazer gestos, como meio de chamar a atenção do adulto.

Essa forma de movimento, como diz Dourado e Prandini (2012) não é algo que a criança faz sem nenhum sentido, pelo contrário, é se utilizando desses reflexos e movimentos que o bebê - um ser com apenas essa capacidade para produzir uma maneira de chamar a atenção - consegue sobreviver. O que nos faz levar em consideração que, inicialmente essa criança atua primeiramente no ambiente humano, para depois poder atuar no mundo físico. E tal mobilização do outro se faz pela emoção.

Isto posto a condição e o limite para o desenvolvimento são o desenvolvimento neurológico, a maturação orgânica. Este processo, porém, está totalmente ligado ao meio, que vai lhe dar as condições necessárias para que essa maturação ocorra. Assim que essa maturação se estabelece, os reflexos desaparecem e a criança acaba por realizar alguns exercícios sensório-motores - atividades com objetivo exploratório - pois são realizadas para explorar e exercitar os movimentos do próprio corpo, seu ritmo e seu desembaraço, e também os efeitos que sua ação pode produzir, segundo Dantas (1992).

Wallon traz, no entanto, um novo conceito, o efeito da ação motriz, pois é mediante ela que ocorre o aparecimento e desenvolvimento das funções mentais. Os movimentos

involuntários pouco a pouco vão se transformando em gestos que, quando realizados intencionalmente, ficam repletos de significados relacionados a ação.

Dantas (1992) descreve, conforme a teoria de Wallon, os órgãos utilizados no movimento, sendo eles a musculatura e as estruturas do cérebro que são responsáveis pela sua organização. Wallon, segundo Dantas (1992) traz ainda dois conceitos que identificam as atividades musculares, as funções: cinética ou clônica, e a postural ou tônica. Segundo a autora, a primeira corresponde aos movimentos visíveis, representados pela mudança de posição do corpo ou de segmentos do corpo no espaço. A segunda, diz respeito a manutenção de um estado motor, garantindo que uma pequena tensão possibilite a expressão corporal. Nessa situação, havendo esforço mental, a musculatura mesmo que imobilizada, permanece dentro da função tônica que pode ser extremamente intensa, isto é, o corpo é pensando em dois âmbitos: com o cérebro e com os músculos.

Em vista disso, é possível compreender a grande importância da motricidade para Wallon, pois em sua teoria, é dito que a imitação revela as origens do ato mental, e que os gestos antecedem as palavras, carregando uma grande característica cultural também. Em outras palavras, Dantas (1992) confirma a forma como Wallon acreditava o ato mental - que se desenvolve a partir do ato motor - passa com o tempo a inibi-lo, sem deixar de ser uma atividade corporal.

O que nos faz pensar em outra questão trazida por Dourado e Prandini (2012), a função simbólica, que nada mais é do que a habilidade específica do ser humano referida ao poder de encontrar para um objeto, a sua imagem e representação, e para tal, um signo. No momento em que essa criança assimila os signos sociais (fala e escrita, por exemplo), a comunicação que antes se utilizava do ato motor, passa a ser substituída por outros meios, sucedendo a partir daí o ato mental, o que possibilita ao sujeito, controle sobre suas próprias ações.

Ao ver o desenvolvimento de forma geral, Dourado e Prandini (2012) trazem que ele não se estabelece de forma linear e contínua segundo Wallon, ele é marcado por diversas discontinuidades que podem ser chamadas também de crises e conflitos. Essas discontinuidades são resultado do amadurecimento do sistema nervoso, que traz novas possibilidades e desafios para esse sujeito que está se desenvolvendo, como também alterações do meio social que trazem as mais diversas situações. Sendo que, para Wallon, é por meio desses conflitos entre o biológico e o social emergem a inteligência e o pensamento.

Se desenvolver, é ser competente para responder as situações com reações cada vez mais enquadradas àquilo que se pede, com as cenas mais diferenciadas. Os autores Dourado e Prandini (2012) destacam outro assunto importante da teoria de Wallon, o fato de que, durante

seu o desenvolvimento a criança caminha do sincretismo - que são sentimentos, movimentos e ideias vividas de forma global, sem uma clareza da situação, confusa – para a diferenciação, onde aos poucos tudo se torna mais claro e adequado às ações que a situação lhe apresenta.

Por fim, acerca da teoria sobre o desenvolvimento de Wallon, os autores Dourado e Prandini (2012) trazem três leis que são responsáveis pela regulação de todo o processo da criança em direção ao adulto, são elas: a lei de alternância funcional, a da preponderância funcional e a da integração funcional. Abaixo elas serão descritas segundo o que nos traz Dourado e Prandini (2012):

Em primeiro lugar, conhecida por lei da alternância funcional, evidenciam duas direções opostas ao longo do desenvolvimento, conhecidas por centrípeta (construção do eu) e a centrífuga (elaboração da realidade externa). As duas direções, se manifestam de maneira alternada, que constituem o ciclo da atividade funcional.

A segunda lei, sucessão de preponderância funcional, na qual as três dimensões (afetiva, motora e cognitiva) preponderam de forma alternada durante todo o desenvolvimento do sujeito. Levando em consideração que a dimensão motora predomina durante os primeiros meses de vida, e as dimensões afetiva - que visa a formação do eu - e a cognitiva - que prioriza o conhecimento do mundo exterior - se alternam durante todo o desenvolvimento.

Por último, a lei da diferenciação e integração funcional, diz respeito as novas possibilidades que se integram com os avanços conquistados pelos estágios anteriores, não os suprimindo ou os sobrepondo. E como uma simples explicação ao nome da teoria de Wallon, “A psicogênese da pessoa completa”, as autoras Dourado e Prandini (2012), complementam com uma última dimensão:

A integração dos três subconjuntos funcionais – motor, afetivo e cognitivo – constitui o último e quarto subconjunto funcional, denominado por Wallon *pessoa*. Para Wallon, em qualquer momento, ou fase do desenvolvimento, a pessoa é sempre uma pessoa completa (DOURADO, I., PRANDINI, R., 2012, p.25).

Assim como Piaget, o autor dedicado a esse capítulo Henri Wallon, traz fases do desenvolvimento, separando-as pelo nível de desenvolvimento que se espera chegar em relação a idade. Não como uma forma de estipular até onde a criança pode chegar mediante a sua idade, forçando-a ou a limitando, pois existem diversos fatores como as características individuais da criança, a estimulação, o meio social em que essa criança vive, como outros fatores influenciadores.

Wallon remete grande importância ao meio e a cultura na constituição do sujeito, como também as possibilidades e os limites que são proporcionados para que haja tal desenvolvimento. Desse modo, Dourado e Prandini (2012), mostram que para Wallon, a pessoa deve ser vista inserida ao meio em que vive, do qual é parte constitutiva, e no qual, coincidentemente, se constitui. Para ele também, as trocas entre as pessoas são fundamentais para a construção do desenvolvimento, por isso, estuda a criança de maneira contextualizada, e afirma que o fluxo de desenvolvimento é descontínuo, um desenvolvimento dialético. Wallon estabeleceu os seguintes estágios, pois cada um deles representa uma preparação para o próximo, mas ao mesmo tempo, revela rupturas e relativismos que são próprios do processo de desenvolvimento, são cinco, conforme as explicações de Dourado e Prandini (2012) e Dantas (1992):

O estágio impulsivo-emocional, representa o primeiro ano de vida e é dividido da seguinte forma: dos 0 aos 3 meses é conhecido por estágio impulsivo, e dos 4 meses a 1 ano estágio emocional. Nos primeiros dois ou três meses o bebê realiza movimentos reflexos e impulsivos, a partir desses movimentos pouco a pouco começam a responder de forma afetiva, com sorrisos e sinais de contentamento como uma forma de comunicação, para com os seus cuidadores, que são os intermediários entre ele e a realidade a sua volta, como também sua forma de sobrevivência durante esse período. Essa comunicação, mesmo sendo primitiva, comunica as suas necessidades e representa a porta de entrada da criança para o mundo da cultura humana. O bebê começa a agir de forma mais autônoma assim que começa a andar e falar. Ao andar, é capaz de interagir mais com o ambiente a sua volta. E falando, consegue diferenciar os objetos e pessoas, nomeando-os.

Em segundo lugar, o estágio sensório-motor e projetivo, está relacionado a faixa etária de um aos três anos de idade. Nessa fase, se inicia os movimentos da marcha (espaço locomotor), como também a exploração do ambiente físico que é acentuado na medida em que a criança aprende a segurar os objetos. As suas capacidades cognitivas estão em andamento, explorando tudo através dos seus atos motores e agora há inserção dos atos mentais. Gradativamente os atos motores vão abrindo espaço para os atos mentais, e com a apropriação da fala o pensamento ganha mais impulso. Através disso, ocorre o desenvolvimento da função simbólica. Outra característica dessa fase, é que a criança passa a conhecer o outro como pessoa em oposição à sua própria existência.

O estágio do personalismo, que vai dos três aos cinco anos, representa a fase em que a criança realmente se diferencia do outro, tomando consciência de sua autonomia em relação aos demais. Se encontra nessa fase o processo de formação da personalidade, a criança aos três

anos, se torna voluntarista e negativista, por necessidade de autoafirmação tende a misturar o “ser” e o “ter”; como também a ideia de tudo ser “não”, do “eu” e do “meu”. E com quatro anos, começa a ficar mais atenta aos seus comportamentos e suas atitudes. Passa a perceber também os diferentes papéis dentro da família e com a escola, tende a se inserir em “grupos” semelhantes a ela.

Em seguida, o estágio categorial, revelado entre os seis a onze anos. Como se encontra na idade em que a escolaridade se torna obrigatória em quase todos os países, o desenvolvimento cognitivo da criança está afunilado e a sociabilidade ampliada. Seus processos intelectuais se voltam para o interesse da criança para o conhecimento, às coisas e à conquista do mundo exterior. Se vê capaz de fazer parte de vários grupos com classificações e graus diferenciados, referente as atividades ao qual participa.

O último, enfim, conhecido por estágio da adolescência iniciando a partir dos doze anos de idade. Sua maior característica é o início da puberdade, marcado por diversas transformações fisiológicas, mudanças corporais que são impostas pelo amadurecimento sexual, há também transformações psíquicas com influências afetivas. Há uma nova busca por sua personalidade, pois ficam desestruturadas com as transformações ocorridas. Os autores salientam que Wallon destaca que nesse período é bastante visível a maneira como o meio social interfere e condiciona a existência do adolescente, dando exemplo ao diferenciar os adolescentes de classe média e operária. Enquanto o primeiro, exterioriza seus sentimentos e questiona valores e padrões, o segundo traz a preocupação da vida adulta, do trabalho, vivem essa fase de uma outra forma, pois precisam contribuir para a estabilidade da família.

Dourado e Prandini (2012), trazem a importância da socialização dada por Wallon, pois a socialização não se dá somente no contato com outras pessoas, mas também pelo contato com a produção feita por outros (poesias, músicas, pinturas, etc.). Pois é através dela que as pessoas se aproximam, permitindo a identificação de uns com os outros.

A teoria de Wallon, apesar de apresentar estágios como a de Piaget, não apresenta linearidade. Mas como o principal assunto de sua teoria se trata da afetividade, o subcapítulo seguinte discorrerá sobre a emoção, bem como a ação pedagógica na infância.

2.3.2 A Teoria da Emoção

Como já dito algumas vezes, Wallon em sua teoria traz um marco no pensamento pedagógico pois diferentemente de outros autores e estudiosos, traz a emoção e a afetividade

como uma das dimensões para que a criança se desenvolva de forma integral. Com o olhar de Wallon, Dantas (1993) confirma que a afetividade consegue evoluir tanto quanto a inteligência, e em contrapartida novamente a outros autores, Wallon acreditava que inteligência surge de dentro da afetividade o que acaba por estabelecer entre elas uma relação de conflito, talvez pode ser por isso que temos mais interesse em aprender o que gostamos e evitamos o que temos pouca afinidade.

Dessa maneira, tem-se a impressão de que para alimentar a inteligência se faz necessário mobilizar os afetos. Salla (2011), discorre que a afetividade é expressa de três maneiras: a emoção, a paixão e o sentimento; sendo manifestadas durante toda a vida do sujeito, mas da mesma forma que o pensamento infantil, apresentam uma evolução que caminha do sincretismo para o diferencial. E ao nascermos, somos pequenos bebês, frágeis indivíduos orgânicos e dependentes, e nossas necessidades biológicas exigem que outras pessoas cuidem de nós. Dessa forma, durante os primeiros dois anos de vidas somos dependentes e assim, nos tornamos seres afetivos.

Quando uma mãe se abaixa e estende os braços para abrigar um bebê que começou a dar os primeiros passos, através do gesto mostra a intenção de abraçá-lo e acolhê-lo, esse bebê então terá como reação caminhar até a sua direção. E por meio desse movimento que a criança amplifica o seu conhecimento e é incentivada a aprender a falar e andar. Salla (2011) traz a confirmação sobre o fato, pois assim como aquele bebê, todos nós somos afetados por algum elemento externo, seja ele um objeto que chama atenção, um olhar do outro. Como também, por elementos internos, a alegria, o medo, a fome, as lembranças. A partir disso, Wallon apresenta a afetividade não como amor e carinho, mas sim a maneira como as outras pessoas e objetos nos afetam.

Todas essas trocas apresentam um canal exclusivo, o corpo, o que evidencia a impossibilidade de alimentar afetivamente à distância. Dantas (1993), constata o fato de que o vínculo da criança com o adulto, é caracterizada por uma elevada condição de emoção e afetividade, onde o adulto se encontra constantemente exposto a esse contágio. Como essa criança se encontra numa fase de poucas habilidades e grande emoção, que perpassará até a vida adulta; frente a cada situação nova e difícil, incentivado a realizar algo que ainda não esteja preparado, volta-se a aumentar de novo a sua emoção.

Logo, a fala sobre a afetividade estabelecer as bases da inteligência, Dourado e Prandini (2012), reforçam que o poder da afetividade sobressai a razão, tornando-se necessário, que o adulto tenha um certo controle emocional, para que seja possível trabalhar as funções cognitivas. Em um primeiro momento, incentivar as habilidades da inteligência se confundirá

com a tarefa de prover a afetividade, como diz Dantas (1993, p.74), após isso: “Mais tarde, a temperatura afetivo-emocional da relação pedagógica representará provavelmente o elemento catalisador sem o qual a reação de síntese cognitiva não se realiza”. Ou seja, em certo momento a afetividade deve ser mediada, e após ela será a chave para o desenvolvimento integral da criança.

Dantas (1993) descreve que a partir da visão walloniana sobre o desenvolvimento humano, as relações nunca são simples e com uma única direção. A emoção e a cognição se unem, mas se contradizem. Principalmente, ao ter acesso ao mundo cultural, a atividade emocional será de agora em diante sua adversária. Pois é necessário que a emoção desapareça por algum momento, para que possa atuar como alimento que sacia a atividade racional.

Partindo agora para um cunho mais psicológico, Dantas (1993) explica, para Wallon, originalmente, as estruturas sub-corticais (involuntário, inconsciente) planificam as reações emocionais, significando então que elas saem do controle voluntário, surgem involuntariamente. A partir do amadurecimento do córtex, surge pouco a pouco o controle aos comandos dessas reações. Porém, a autora alerta que, por ser cortical, para que essa efetivação aconteça, depende-se do estímulo cultural, o que abre espaço para a atuação do professor, ou outro adulto.

E dizer sobre o professor ou adulto, é importante que não se eduque apenas as emoções da criança, mas principalmente, que esteja atento a sua própria emoção. Haja vista que a afetividade tende a ser contagiosa e aumenta nas situações de novo aprendizado, caracterizando a inabilidade. Dantas (1993) então, a partir do que fora dito, nomeia o “circuito perverso”: “em contato com a criança ser emocional por natureza, o adulto fica exposto à contaminação da sua emotividade, e, assim, constantemente a deteriorar a racionalidade da sua ação” (DANTAS, p. 74, 1993). Ao invés de acalmar a criança, e mostrar a real situação, o adulto se deixa levar pela emoção, elevando a irritação ou qualquer outro sentimento ruim, resultando em decisões inadequadas.

Dourando e Prandini (2012), trazem que o desenvolvimento, deve se conduzir para a primazia da razão, pois Wallon acredita que a razão é o destino do homem. Acerca da formação do professor, ele descreve que: “A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar” (WALLON, p.366, 1975).

O próximo capítulo terá o objetivo de descrever sobre os saberes docentes, que se farão necessários para responder ao tema do seguinte trabalho, a complexidade da prática pedagógica. Sempre levando em consideração o desenvolvimento infantil, lembrando que as teorias aqui

apresentadas são aquelas que regem, por vezes, as práticas dos professores por estarem presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos, documentos oficiais e currículo dos cursos de Pedagogia.

3. O SABER DOCENTE

3.1 Os Saberes dos que Ensinam: o que os que ensinam precisam saber.

Ao refletir sobre os saberes docentes, é possível pensar em duas vertentes: a formação pedagógica e a prática pedagógica. Pensar a prática pedagógica em consonância com a formação acadêmica, a formação permanente e as diversas vivências, é pensar na constituição dos saberes docentes. Por esse motivo os estágios se constituem em momentos fundamentais na formação inicial do licenciado. Segundo Macenhan, Tozetto e Brandt (2016), a prática do professor é um dos eixos centrais para entender a construção dos saberes, sendo necessário então considerá-la em toda a formação. E quando formados, é a prática que se responsabilizará por mostrar onde é necessário que haja o aprimoramento para o exercício da docência.

Apresentam Therrien e Loiola (2001), que o eixo criador da formação é o saber vindo da compreensão sobre a prática, relacionado ao saber da experiência. Ou seja, os saberes docentes são originários tanto das experiências pessoais e profissionais, como dos cursos existentes para a formação docente em áreas específicas. Porém, Gauthier et al. (2006), nos apresentam uma questão a se pensar: o saber docente não contém um “padrão” a ser seguido e muito menos estudado.

Nesse sentido é importante pensar na necessidade de uma formalização dos saberes docentes, à medida que forem aprovados por pesquisas e pela prática dos professores, como dizem Macenhan, Tozetto e Brandt (2016). Pois, segundo as autoras, através dessa normalização, a teoria e prática estariam caminhando um pouco mais juntas, havendo assim um diálogo entre a universidade e a escola.

Outro ponto a ser pensado, são as inúmeras situações que acrescentam e influenciam o saber docente, nomeando a instituição escolar como uma delas, conforme Macenhan, Tozetto e Brandt (2016, p. 507): “Logo, a escola interfere nos sabres do professor, mas ele próprio elabora-os”. Pensar sobre isso é importante, porque ele enquanto aluno recebe diversos tipos de modelos de como ser um bom professor, mas cada profissional terá a oportunidade de desenvolver diversos estudos sobre elementos que interferem na natureza de um saber docente, podendo elaborar assim, o seu modo de agir. E a partir das experiências e estudos realizados, como também atitudes de seu cotidiano e as instituições escolares em que estiverem inseridos, serão reproduzidas em seus saberes. O que leva a crer que todo o saber docente sempre estará em constante mudança.

3.2 Os Saberes Docentes sob o Ponto De Vista de Maurice Tardif.

O livro do autor supracitado trata da conclusão de pesquisas feitas na América do Norte e Canadá, tendo como base a formação docente. Através da leitura do livro, é possível perceber e conhecer as pesquisas que foram feitas e as discussões referidas à formação profissional dos professores. Segundo Hobold (2004), é possível notar um panorama das pesquisas educacionais realizadas a partir da década de 1990, trazendo ao palco as experiências que existem na prática pedagógica em diversos países. A autora, indicia ainda que até o ano de 1980, havia uma divisão entre o que era aprendido dentro das universidades e a realidade vivida dentro das escolas. As pesquisas então eram feitas e descobertas com base nas teorias encontradas em livros nas bibliotecas. Mas, em seus estudos Tardif não critica essa relação do saber trazido para a sala de aula com base nas teorias aprendidas durante a universidade, pelo contrário, seus estudos em todo momento defendem a união entre teoria e prática.

A partir da reflexão feita por Macenhan, Tozetto e Brandt (2016, p. 512): “O professor não tem mais a função de transmissor. Hoje, ele assume a posição na qual é o mediador da aprendizagem, portanto necessita de elementos além do domínio de conteúdos”. Ou seja, com base nas pesquisas feitas pela leitura de Tardif (2002), o saber docente não se basta apenas por apresentar os conteúdos que estão nos materiais didáticos, sendo necessário, para que esse saber seja efetivo, levar em consideração a postura do professor, bem como a didática das aulas desenvolvidas. A composição dos saberes do professor é dividida por Tardif (2002) por tipologias distintas, sendo elas: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Tendo um maior foco nas experiências, como as que surgem pela e na prática, acopladas na constituição do ser professor. Além de Tardif (2002), outros estudiosos como Gauthier et. al. (2006) e Shulman (2005) apresentam tipologias distintas para enfatizar como são constituídos os conhecimentos docentes, divergem em alguns elementos, mas tratam das questões dos saberes docentes de qualquer forma.

Tardif (2002) nos ampara no sentido em que busca o saber docente conectando o professor como ser individual e social, fazendo necessário uma valorização do ambiente da escola como também do papel do professor visando uma formação docente que busca uma mudança nas escolas, dessa forma, enfatiza os conhecimentos através da rotina, como também da realidade e das dificuldades apresentadas no trabalho docente. Os saberes deles podem trazer características como plurais, temporais e heterogêneos, carregados por marcas das pessoas que

por ele passam, pelo fato de que as pessoas são o “material” ou “objeto” da profissão docente. E por atribuir tais naturezas, são destacados seis fios condutores em sua análise, seguindo a sua concepção de maneira geral.

Dentre as leituras de Macenhan e Tozetto (2015), bem como análises na obra de Tardif (2002), destaca-se o primeiro fio condutor, sendo ele a relação do saber do professor com o próprio trabalho realizado nas salas de aula e na escola, trazendo o saber mediado pelo trabalho. Já para Nikel (2015), ao descrever sobre Tardif, diz que os saberes docentes acabam por se compor em diversos saberes de fontes diferentes, não sendo apenas cognitivo ou intelectual, mas acredita que, por meio das relações de trabalho que lhes são fornecidos princípios para saber agir e enfrentar os problemas surgidos cotidianamente. Ou seja, o trabalho modifica a forma como o trabalhador age. Resgatando o que diz Tardif (2002): “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2002, p.17).

Os saberes docentes são mobilizados a partir das ações do professor, sejam ações voltadas a elementos curriculares que provém de programas e manuais escolares, ou ações voltadas aos saberes disciplinares; aquelas da formação profissional que são adquiridas na universidade ou em formações permanentes, enfim, como diz Tardif (2002), o saber docente acaba por se compor de diversos saberes vivenciados.

É importante notar que, todos esses saberes não são utilizados de forma equilibrada pelo professor, mas este opta por aqueles que são mais eficazes. Pensar e repensar sobre certas atitudes tomadas, transformam o saber, mas para que isso ocorra, se faz necessário uma boa base teórica, um saber específico da docência. Tardif (2002), acredita que as trocas entre os professores, se constitui num dos saberes mais valorizados para os docentes em exercício, até mesmo mais valorizado do que livros, teorias que foram aprendidas durante a universidade. Sendo muito comum em escolas a conversa sobre como realizar certa atividade, como lidar com certas atitudes de um aluno, resumindo, dividir o saber prático uns com os outros é de uma riqueza sem precedentes. Diz, ainda que:

(...) se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades (TARDIF, 2002, p 264).

Tardif (2002) diz que os cinco ou sete anos iniciais de trabalho do professor são fundamentais para a aprendizagem intensa sobre a profissão, período em que poderá haver um

turbilhão de sentimentos fortes, e muitas vezes contraditórios aos novos docentes. Segundo o autor é possível dividir essa etapa profissional em dois estágios, o primeiro sendo um estágio de exploração (de um a três anos): onde o docente escolhe temporariamente a sua profissão, que são iniciadas através das tentativas e erros, experimenta diversos papéis e necessita do aceite pelo seu círculo profissional, ou seja, alunos, outros professores, pais de alunos, etc. A segunda fase, é a estabilização ou consolidação (de três a sete anos), onde o docente investe a longo prazo em sua carreira e os outros profissionais ao redor reconhecem as suas capacidades. O professor pode apresentar uma melhor confiança sobre si, há um domínio maior sobre os afazeres principalmente pedagógicos, manifestando um melhor equilíbrio profissional. Ele então, torna-se mais ativo às dificuldades do aluno, ou seja, o professor está menos interessado em si e nas matérias e mais no aluno.

No entanto, Tardif (2002) alerta que a estabilização e consolidação não ocorrem de maneira natural ou tempo cronológico passado desde o início da carreira, mas sim sob os acontecimentos constitutivos que marcaram toda a trajetória desse profissional, adicionando as condições de exercício da profissão.

Tardif (2002) nos remete a pluralidade de saberes, trazendo a reflexão de que saberes não podem ser medidos ou classificados, estão presentes tanto na prática como também nos processos de formação dos professores, evidenciando a diversidade como segundo fio condutor. Para ele o trabalho do professor é caracterizado como heterogêneo, plural e composto. Grande parte dos saberes nascem da biografia pessoal de cada um, da experiência que obteve enquanto aluno e de sua socialização enquanto aluno em sua formação inicial, ou seja, o saber-fazer de um professor nunca será igual ao de outro.

Outra observação acerca do trabalho docente supramencionado, é que são caracterizados como temporais, e Macenhan e Tozetto (2015) mostram que este fator emerge da história da família, como também da história escolar dos professores e da sua carreira. Este é o terceiro fio condutor, o ensino trazido do professor, sendo um só e ao mesmo tempo, existencial, pragmático e social. Tardif (2002) indica que são saberes existenciais, pois um professor não “pensa” somente com a cabeça, mas sim com a “vida” com o que viveu, com o que foi, com tudo aquilo que lhe foi acumulado como experiência de vida. São também sociais porque derivam das mais diversas fontes sociais como a família, a universidade, e são apropriados em tempos sociais diferenciados. Por fim, pragmáticos pois, os saberes que servem como fundamento ao ensino estão totalmente ligados tanto à pessoa do trabalhador, como o trabalho. Enfim: “Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer

que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social” (TARDIF, 2002, p. 105).

Com base no que já mencionado em outros momentos, o saber docente não advém de um único local, mas sim de múltiplas fontes levando em consideração os momentos históricos em que este profissional está inserido, entre eles, Tardif (2002) traz a experiência de trabalho do professor, o quarto fio condutor. E novamente segundo ele, a prática torna-se um produto da mobilização de saberes que são adaptados e transformados para e pelo trabalho. Então, ao refletir sobre sua ação em sala de aula, traz a relação entre o conhecimento que já tem com o saber-fazer. Dessa forma, tendem a utilizar seus saberes e “apropriar-se” deles a partir da funcionalidade que este saber traz para a sua prática dentro da sala de aula. Nikel (2015) diz que, quanto menor for a utilização de um certo saber, menor será o seu valor dentro da profissão.

Nikel (2015), ainda nos confirma que a experiência do trabalho acaba por ser apenas uma zona onde o professor insere seu saber. Resumindo, ao refletir, retomar, reproduzir, aquilo que se sabe para algo que se sabe fazer, traz a caracterização da sua essência profissional, ou seja, da sua própria prática profissional. Tardif (2002) enfatiza o fato de que o trabalho docente não é uma construção solitária, ele tende a aprender muito mais através da interação, começando pelos alunos. Os saberes que forem sendo adquiridos através das experiências estabelecem fundamentos da sua competência.

Trazendo esses saberes como ponto de partida para observar seu trabalho anteriormente e/ou a sua formação ao longo de toda a carreira diz que: “ A prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (TARDIF, 2002, p. 237). Concluindo o fato de que esse saber não serve apenas para exercer sua função dentro da sala de aula, mas também é através dele que surgem as mudanças, as transformações. Julgando assim a pertinência das reformas introduzidas no âmbito escolar ou nos métodos da escola.

O autor ainda nos indica que o primeiro ano de carreira profissional pode não ser tão bom quanto se espera, evidenciando o fato de que esse docente não conseguiu colocar em prática todas aquelas leituras e teorias aprendidas durante a universidade. Tardif (2002), apresenta algumas palavras-chave que podem ser muito importantes durante a formação desses profissionais, sendo elas o “*habitus*”, a experiência na prática laboral, os “*macetes*” da profissão e talvez até as características da personalidade profissional. Estes elementos, ou a compreensão

deles, podem ser saídas para auxiliar o desenvolvimento da prática em sala de aula, juntamente com a teoria aplicada durante a formação.

Macenhan e Tozetto (2015), confirmam mais uma vez que a interação é algo característico da docência, o quinto fio condutor é referido pelos saberes humanos a respeito dos seres humanos. Como o trabalho docente tem como objeto de trabalho, o ser humano, essa relação exerce muita influência sobre como trabalhar e como agir. Tardif (2002) diz: “A questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (TARDIF, 2002, p. 22). Ou seja, dentro de uma escola, o professor e aluno são personagens, produzem novos saberes e em sintonia, trazem novos significados ao seu próprio saber existente até o momento.

Tardif (2002) traz a concepção de que não se deve tratar do trabalho docente com estereótipos do Mentalismo, como também do Sociologismo. Pois o primeiro, diz respeito a diminuir os saberes, se utilizando principalmente de processos mentais cuja base são as atividades cognitivas dos seres humanos. Desde que o “mundo é mundo”, segundo o dito popular, nas profissões e ofícios não existe nenhuma forma de conhecimento sem o reconhecimento, ou prestígio social. Nikel (2015) nos faz pensar que todo o conhecimento transmitido pelo professor não constitui um problema epistemológico ou cognitivo, mas com toda certeza um tópico social, assim como se é visto durante toda a história da profissão docente.

Em contrapartida, segundo as referências de Tardif (2002) sobre a Sociologia, volta-se a excluir totalmente o aporte dos atores dentro da construção concreta do saber, aceitando a isso como uma contribuição a si mesmo, fazendo com que toda a produção de conhecimento seja independente dos contextos que foram trabalhados pelo professor e sim subordinados a fatores sociais que quase sempre estão sem alguma ligação com a escola, sendo elas por exemplo, as lutas de classes, a transmissão com base na cultura dominante, as estruturas sociais, a reprodução da ordem simbólica, entre outras coisas.

Pensando no conceito, o saber humano a respeito dos seres humanos, pode ser apresentado em diversas situações. Tardif (2002) nos faz pensar sobre uma realidade que todos já vivenciaram: ser aluno dentro de uma escola. Diz que esses saberes docentes já estão tão enraizados na cultura que a maioria dos cursos de formação de professores não consegue transformá-los. Cada aluno passa o seu período todo da universidade sem modificar seus credos sobre o ensino. E quando inseridos na profissão docente, são essas experiências que utilizam para a resolução dos problemas enfrentados na sala de aula. Segundo Tardif (2002, p. 262): “Em termos profissionais e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto

saber ensinar em sala de aula”. Enfatizando aqui que ao trabalho docente não basta apenas saber como lidar com os desafios dentro da sala de aula, mas, também, em como ser e estar nos grupos inseridos no ambiente da escola, trazendo o trabalho como um processo de socialização.

Discutindo com as afirmações feitas por Macenhan e Tozetto (2015), pode-se pensar que, quando inseridos no mercado de trabalho, muitos professores só trazem suas experiências disciplinares que dominaram durante a formação, e até o momento, sem nenhuma ou pouca experiência na área de trabalho, a prática acaba por ser exercida somente em estágios ou alguma atividade semelhante, o que faz com que Tardif (2002) traga a formação de professores como o sexto e último fio condutor. Ao refletirmos sobre a formação docente, se faz necessário que haja uma boa articulação entre os saberes aprendidos na universidade como também as realidades específicas do trabalho cotidiano. Pois esta articulação, segundo o autor, permite renovar a concepção sobre como é preciso formar um professor, qual o seu papel na sociedade, qual a sua forma de trabalhar, ou melhor, sua identidade.

Trazer a concepção de Tardif (2002), se faz necessário para que haja um bom entendimento sobre o último fio condutor, a formação dos professores. Segundo ele, a partir do psicologismo do século XX começa a “aparecer” essa separação entre a teoria/prática, citando ainda que a psicologia se torna o modelo de referência para a pedagogia. Ela acaba por fazer parte da formação dos professores, fornecendo saberes hipoteticamente científicos, como também técnicas de intervenção e controle. Traz um outro ponto sobre os estudos voltados para o professor, porém muitas das vezes esses estudos acabam sendo voltados para professores universitários, com difícil vocabulário e relacionando a realidade distante do que se encontra na sala de aula.

Tardif (2002) traz a ideia da substituição de uma pedagogia geral por uma pedagogia agora dividida em pequenos domínios mais bem especializados cada vez mais autônomos, fortificados pela ciência da educação nascente. Embasado pela teoria tardifiniana, Nikel (2015) nos confirma que, a formação docente perde, aos poucos, sua principal característica de formação geral para ser uma formação profissional especializada. Esses fenômenos, segundo Tardif (2002) são apresentados da seguinte forma:

(...) na monopolização dos saberes pedagógicos pelos corpos de formadores de professores que estão sujeitos às exigências da produção universitária e formam, efetivamente, um grupo desligado do universo dos professores e da prática docente, e, por outro lado, na associação da prática docente a modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional (TARDIF, 2002, p. 44).

Aos poucos, a formação docente acaba por ser baseada em guias e técnicas ligadas a valores psicológicos e estudos realizados em laboratórios. Tardif (2002) relembra então sobre

o Movimento Escolanovista, onde o professor tem todo o seu estudo fundamentado nas ciências da educação, em especial na psicologia. Acentuando-se a ideia tardifiniana de que a pedagogia não deve se reduzir a um olhar tecnicista (onde as ações se embasam em métodos testados em laboratório), como também um método mais abstrato (profissional formado apenas por teorias), mas fortalecido na prática, sendo realmente o ponto forte para a constituição da profissão docente.

A ampliação do acesso aos cursos de licenciatura, muitos deles de baixa qualidade, é um dos fatores que interfere diretamente na qualidade do trabalho das pessoas formadas por esses cursos quando iniciam sua atividade docente. Segundo Barbosa e Müller (2015), professores com formação precária podem não conseguir fornecer uma boa formação para seus alunos. Por isso, o saber docente deve ser baseado não só nas experiências como também em uma boa formação. Quando se aprende ao longo da experiência, associando a conceitos que foram aprendidos durante a graduação, juntamente com outras vivências e formações, pode apresentar um aumento em seu repertório de conhecimentos, na constituição do seu saber docente, como dizem Macenhan, Tozetto e Brandt (2016).

Além disso, a formação do professor sempre deve estar em constante atualização, segundo Vaillant e Marcelo (2012), que nos apresentam a definição de desenvolvimento profissional, como:

[...] o desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre programas (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.169).

É possível observar que a preocupação central, segundo os autores, deve ser o trajeto e a formação de cada profissional e não os programas que, por vezes, não atendem as reais necessidades desses profissionais.

Com efeito, pensando na formação, chega-se ao que se coloca como ponto fundamental para a construção dos saberes docentes, a interlocução entre prática e teoria, ou seja, um caminho onde prática e teoria andam juntas. Macenhan, Tozetto e Brandt (2016) a partir dessa denominação de desenvolvimento profissional, retratam que a formação do professor está sempre num caminho de ir e vir, quando se trata de uma constituição de saberes docentes.

Gauthier et al. (2006), então completa, o que diferencia o professor das demais profissões, são essas relações teórico práticas que são adquiridas nos processos formativos, onde ressaltam um conhecimento de certa forma específico do ensinar. O autor intensifica o fato de que a falta de um modo único do ato de ensinar fará com que sempre recorram as

experiências, à tradição, como também aos modelos que são observados quando inseridos em uma instituição escolar específica. Fundamental a compreensão por parte dos docentes de todos os níveis que, trabalhar somente por meio do senso comum ou das construções sociais que foram constituídas sobre a profissão docente, não o diferencia em meio a tantas outras pessoas. Se apropriar dos saberes próprios da docência é que profissionaliza o professor.

Portanto, são precisamente essas vastas formações que estabelecem certa defasagem, onde existe grande distância entre os saberes que foram recebidos durante a formação e a aplicação de tais conceitos ao longo da carreira profissional. Tardif (2002) nos lembra que essa distância torna muito comum o susto ou o não saber ao certo o que fazer desse docente que está se inserindo na sala de aula, descobrindo as barreiras de seu saber pedagógico. Com isso, podem surgir diversos pensamentos como a rejeição de sua formação, ou a reavaliação de todos os cursos feitos, trabalhos e estudos realizados.

O que nos faz remeter a um fio condutor dito acima, a experiência de trabalho do professor, onde os primeiros cinco anos, segundo Tardif (2002), são os anos onde mais se aprende e acumulam experiências profissionais. Onde mergulham na prática e aprendem fazendo, o que não desqualifica a formação teórica e técnica, mas valoriza a construção profissional na prática.

Pensando em todos esses elementos é que essa pesquisa objetiva mostrar um pouco da importância de se buscar uma boa qualidade para a formação docente. Macenhan, Tozetto e Brandt (2016), trazem a concepção de um dos motivos da educação estar em um ponto que deve ser repensada, seria a relação entre a formação inicial e a realidade. As decepções escolares, como também a inexperience do professor podem estar relacionadas ao fato de que, quando veem uma certa situação, podem resolvê-la apenas com a experiência que obtiveram quando estavam na escola, trazendo o questionamento de que não precisavam estar estudando para um dia se formar professor, segundo Vaillant e Marcelo (2012), as crenças que já estão enraizadas numa pessoa, dificultam que haja uma reação embasada em estudos teóricos e que foram comprovados por pesquisadores.

No entanto, segundo Macenhan e Tozetto (2016) é fundamental que uma atitude crítica esteja presente durante toda a formação do professor, pois ela poderá trazer uma resposta mais adequada para uma situação acontecida, e novamente, evidenciará a importância de uma boa base teórica e formação. O mesmo movimento se dará por meio da prática. As experiências serão fundamentais para se obter a relação esperada entre a teoria e prática.

4 OS SABERES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABER FAZER ACONTECER A APRENDIZAGEM NA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 5 ANOS.

Ao traçar uma linha do tempo sobre a constituição da educação infantil no Brasil, pode-se destacar como uma etapa da educação bastante recente. Na década de 1960, inicialmente as creches e pré-escolas foram criadas com o intuito de atender aos filhos das mães que passaram a trabalhar nas indústrias que estavam se desenvolvendo no país, local onde as mulheres adentraram ao mercado de trabalho. Desse modo, precisavam de ajuda para cuidar de seus filhos enquanto se encontravam em seu período de trabalho. Moysés (1998) diz que no início a escola tinha como objetivo meramente assistencialista, trazendo aos adultos a tarefa de cuidar, alimentar, cuidar da higiene e segurança dessas crianças enquanto seus pais trabalhavam.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a pedido da sociedade e por meio do movimento das mulheres, é definido ao Estado o oferecimento de uma instituição de educação infantil pública, gratuita e de qualidade. Sendo assim, passa a ser direito da criança de 0 a 6 anos, uma escola seguindo uma concepção maior voltada para o pedagógico e não mais com características totalmente assistencialistas, complementando a ação da família. (BARBOSA, 2010).

Como a visão de uma educação infantil que deva se dedicar ao trabalho com o tripé – cuidar, educar e brincar – é relativamente nova, ainda há muito o que se pesquisar sobre práticas pedagógicas que realmente cumpram a proposta de ofertar às crianças de 0 a 5 anos uma formação integral. É possível inferir, pelas pesquisas bibliográficas realizadas para este estudo, que há uma busca de diversas linhas pedagógicas em se fazer este trabalho da melhor maneira possível, mas sabemos que muito ainda precisa ser feito para que a criança pequena tenha respeitado seu desenvolvimento integral na escola.

Levando em consideração as escolas da criança pequena e bebês, o que traz maior enfoque são o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Barbosa (2010), confirma o fato de que, as particularidades do educando, principalmente de zero a três anos, acabam sendo sobrepostas a outras ações “mais importantes”. Infelizmente, ainda muito se vê nas propostas político-pedagógicas, como também em documentos e leis que o foco é sempre a educação das crianças maiores, o que traz o questionamento do tema deste trabalho sobre a complexidade da prática pedagógica na educação das crianças de zero a cinco anos.

Grande suporte a essa fase escolar são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). Seu conteúdo é baseado na garantia do bem-estar das crianças, como das

famílias e profissionais que atuam com a faixa etária, como pode ser observado a partir dos princípios que se apresentam:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- ° Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

- ° Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

- ° Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

As Diretrizes vêm dar os indícios de como construir uma proposta pedagógica. Abaixo serão citados três aspectos que são insubstituíveis quando pensadas propostas para a prática pedagógica nas escolas, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010):

Como primeiro ponto é compreender a criança como alguém participante da história como também de direitos civis, humanos e sociais. Ao trazer a criança como um ser capaz e protagonista da sua educação, muda-se a concepção de educação, de criança e de aprendizagem, pois se confirma a ideia de uma prática pedagógica que traga a possibilidade de viver uma infância ligada a aprendizagem de forma imaginativa, de ludicidade, experiências e participação. Nessa faixa etária, como descreve Barbosa (2010), a criança aprende experimentando, perguntando, narrando fatos, de maneira que construa ações e sentidos sobre o mundo a sua volta, a sociedade e a cultura.

Em segundo lugar, se faz necessária a construção de uma sociedade que valorize e respeite a diversidade cultural e social. A nação brasileira é extremamente diferente e assim, produz culturas com características individuais e minuciosas. Isso se torna possível construindo as mesmas oportunidades de vivência e educação para todas as pessoas, oferecendo acesso aos mais diversos bens culturais, afirmando sempre a igualdade e quebra das hierarquias de dominação, sendo elas de gênero, regional, religiosa, étnica, etária, entre outras.

Por fim, a importância das relações interpessoais, a relação da criança com o adulto. Pois é por meio dessas relações que se constrói junto à criança pequena, a sociabilidade, se valoriza as questões culturais, favorecendo a constituição da subjetividade de cada uma. Como já foi mencionado em outros capítulos, esse é um dos papéis fundamentais da educação infantil, pois é pela interação que são construídas as identidades da criança, de forma individual e coletiva.

Com base nos três aspectos citados acima, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), traz outros elementos além de propriamente o conteúdo a ser ensinado nas creches e pré-escolas, pois são apresentadas concepções de infância, de igualdade e sociedade, que serão adotados pelas escolas para que haja de fato uma fundamentação na organização do cotidiano quando relacionados ao ensino das crianças de zero a cinco anos.

É trazido então, através do seguinte documento, o espaço educacional infantil como um local de partilhas, trocas e diversos conhecimentos que levam a indissociabilidade da relação cuidar/educar, sem deixar de lado o papel da família para com os avanços que são apresentados para cada faixa etária. Sendo importante descrever um pouco sobre a organização do tempo, espaço e brincadeiras, que traz diversos debates, principalmente pelo fato de ainda ser necessário serem repensadas as práticas pedagógicas para as crianças pequenas e bebês.

Um outro ponto a ser levantado também, é sobre a importância do professor e como se destaca ao estar sempre em busca de conhecimentos novos, como Silva (2015) explicita, é fundamental estar sempre em constantes atualizações, em cursos que o ajudem a desenvolver seu trabalho de diversas maneiras. Pois, por meio disso ele estará melhor preparado para ensinar, enriquecer seu trabalho pedagógico e explorar as diferentes formas de aprendizagem da criança. A autora ainda nos alerta sobre um ponto fundamental para atuar na profissão e principalmente com a faixa etária indicada, o amor e a dedicação, entendendo sempre que o bebê e a criança pequena são sujeitos em constante desenvolvimento, e que cada um tem o seu tempo para aprender.

4.1 Questões Fundamentais da Prática Pedagógica da Educação Infantil

A criança o tempo todo é estimulada e estabelece interação com tudo e todos a sua volta, pode até parecer que não, mas o ambiente em que ela se encontra pode trazer diversas influências sobre seu desenvolvimento. A ação pedagógica na educação infantil está além da preparação de atividades. Três questões são fundamentais: a organização do espaço, do tempo e das brincadeiras.

O dia-a-dia das escolas deve sempre demonstrar em seus ares a alegria e afeto, o que acaba por transmitir um ambiente particularmente adulto onde a criança é valorizada como alguém que merece devido respeito dentro de suas necessidades específicas.

Todo o processo de aprendizado não ocorre numa situação isolada, dessa maneira faz-se necessário uma boa harmonia em todo o espaço escolar, desde físico, cultural, social, funcional e relacional. Em primeira mão será entendida a importância da organização do espaço, em seguida a organização do tempo e por fim, o brincar na educação infantil.

A organização do espaço

Iniciando o seguinte contexto, Barbosa (2010, p. 7) descreve que: “A pesquisa sobre o espaço físico da escola nos ensina que os ambientes têm uma linguagem silenciosa, porém potente”. É nesse ambiente que será aprendido como olhar e participar. A altura dos murais e brinquedos, a iluminação das salas, a higiene também deve ser levada em conta e até mesmo as cores da parede podem influenciar muito e se em bom estado, pode trazer maior desenvolvimento para as crianças. A autora nos remete ao espaço como uma concepção da infância, de educação e cuidado, pois ao pensar sobre um ambiente ruim e escuro pode refletir sobre uma possível educação ruim, uma falta de cuidado para com os pequenos. Ou seja, o ambiente nada mais é que a concretude de objetivos presentes na instituição escolar.

Uma das principais tarefas do professor é construir um ambiente onde a criança possa brincar, vivenciar experiências. Deve estar adequado às necessidades das crianças, à sua identidade pessoal, ou seja, deve fazer com que se sintam bem em um ambiente agradável, familiar e que proporcione desafios, oferecendo segurança.

Outro ponto interessante é o contato dos pequenos com crianças maiores, um ambiente comum para que todos interajam uns com os outros. Fazendo relação ao que Vygotsky (1996) afirmava que a vivência com o mais experiente irá interferir nos processos que não estão consolidados nos menos experientes.

Se faz necessário que os espaços da escola e não só a sala de aula, como também parques, pátio, biblioteca e outros em comum estejam em perfeita harmonia, tragam uma sensação prazerosa, relaxante e alegre. Barbosa e Horn (2011) afirmam que, para um bom desenvolvimento da criança, espera-se da instituição de educação infantil que sejam locais impecáveis, espaços bem planejados e bem utilizados.

A organização dos tempos

Além da grande importância de um bom espaço dentro das instituições de educação infantil, algo fundamental é o planejamento das atividades diárias realizadas. Destaque à importância de uma rotina bem estruturada que priorize as crianças e suas necessidades. Sob essa perspectiva, Barbosa (2010), traz a organização temporal das creches e escolas de educação infantil como algo primordial a ser pensado, considerando entre outras coisas, o tempo de repouso, hora da alimentação e hora do banho.

O tempo nos remete a rotina, que deve ser muito bem organizada para que não se torne algo maçante, ou algo desorganizado, pois uma rotina mal elaborada pode gerar desde o desinteresse por parte da criança, até a falta de motivação para a realização das atividades na escola. É por meio dessas repetições que os bebês e as pequenas crianças passam a ter domínio sobre acontecimentos ao seu redor, o que gera segurança e estímulo, pois é possível prever o que vai acontecer posteriormente.

A relevância da rotina está exatamente na possibilidade de a criança ter a compreensão de que o mundo em que vivemos está organizado em tempos, e que tudo tem o seu tempo, onde as situações acontecem em intervalos determinados. (SILVA, 2015).

Principalmente ao observar a interação das crianças com brinquedos, com o outro, ou atividades, muitos pensam que elas não apresentam muito interesse, não têm atenção e com isso apressam as tarefas, oferecem propostas em cima de propostas sem o cuidado de dar o tempo necessário para que a criança vivencie os momentos. Quando a rotina está marcada pela pressa, a falta de interesse pode se instalar, pois como alerta Barbosa (2010), a pressa é dos adultos. Nessa faixa etária tudo se desenvolve com o tempo, ou seja, elas precisam de tempo para que possam entender do que se trata aquilo que lhe é apresentado, e assim ficarem envolvidas e intrigadas com os desafios que lhe são propostos.

O brincar

Antigamente, como explicitou Teixeira (2014), as brincadeiras não tinham nenhum objetivo e para muitos, não traria desenvolvimento algum para a criança. Porém hoje, é possível perceber que por meio de uma brincadeira podem ser trabalhados aspectos motores, sociais, cognitivos e emocionais que facilitam a aprendizagem da criança. Dessa maneira, o brincar deve ser utilizado a todo momento, contribuindo para uma relação de ensino-aprendizagem mais prazerosa e até mesmo para que se torne uma situação natural.

Ao brincar a criança cria diferentes possibilidades. Na brincadeira as crianças exploram, manipulam os recursos didáticos ou brinquedos e, através disso, criam inúmeras situações

interativas entre elas e entre elas e o professor. Silva (2015), afirma a importância dessas relações presentes nas brincadeiras para que a criança edifique sua identidade e desenvolva a sua afetividade.

Dessa maneira, inúmeras são as contribuições que a brincadeira traz para o desenvolvimento da criança. Em primeiro lugar ela facilita e muito a interação entre as crianças e entre a criança e o professor, é por meio dela que é possível conhecer seu aluno e até mesmo identificar possíveis problemas de aprendizagem. Oliveira e Gonçalves (2015) acrescentam que através da brincadeira as crianças exploram a sua imaginação com o uso dos faz-de-conta, o que contribui para a resolução de conflitos, o entendimento para pontos de vista diferentes, o educando também, através do lúdico, torna-se capaz de demonstrar suas opiniões em relação aos outros. Oliveira (2000) diz ainda, que o brincar não significa apenas diversão, mas sim desenvolver-se de forma integral.

Pensando em todos os avanços que o lúdico pode trazer para o desenvolvimento da criança, se faz de extrema importância a existência desse ato dentro da educação infantil., Oliveira e Gonçalves (2015) lembram, no entanto, que a ação do educador da educação infantil deve ser a de planejar suas aulas sempre se utilizando de recursos lúdicos e envolvendo a brincadeira, permitindo maior interação das crianças com as atividades cotidianas presentes na escola, tornando o brincar algo presente, natural e prazeroso tanto para criança como para o professor.

As questões explicitadas no presente capítulo pretendem destacar alguns fatores fundamentais para se pensar nas práticas pedagógicas da educação infantil. Aos professores cabe olhar para esses fatores e tantos outros que envolvem o trabalho pedagógico nessa faixa etária e a partir disso, desenvolver seu plano de ensino, pensando não apenas em conteúdos que necessitam ser potencializados, mas no desenvolvimento integral dessas crianças.

5 OS SABERES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS: UMA METODOLOGIA PARA ESTE ESTUDO.

Assim como, Mendes e Miskulin (2017) comparam a maneira de escrever um artigo, teses ou trabalho de conclusão de curso, aqui também será embasado como uma metáfora da construção de uma colcha de retalhos, onde serão utilizados “pequenos pedaços” para compor desses pedaços um objeto inteiro, sendo ele o seguinte trabalho de conclusão de curso. E como centro de início para a construção dessa “colcha de retalhos”, traz-se como base um estudo com abordagem qualitativa.

Através de Mendes e Miskulin (2017) por se caracterizar como um estudo qualitativo tem-se a apresentação e aprofundamento de um grupo social e não tem preocupação com a representatividade numérica. Os pesquisadores que se utilizam dessa abordagem buscam explicar o porquê das coisas, se utilizando do que convém ser feito. Ou seja, a descrição deve manter-se cuidadosa e minudente, para que seja possível a percepção das sensações que o autor espera passar para o leitor. Através de leituras e aprofundamentos bibliográficos com base em periódicos dos bancos de dados, por um período determinado – de 1996 com a instauração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), até o ano de 2017.

Em todo trabalho, se faz necessário uma coleta e logo após análise de dados. Vergara (2000, p. 54) cita “A coleta de dados, é a forma de como se obtém os dados necessários para responder ao problema”. Procedendo a coleta de dados será feita toda a pesquisa bibliográfica dos fundamentos teóricos que perpassam o trabalho.

Para o levantamento de dados pesquisados, foram utilizadas as bases de artigos periódicos CAPES e Scielo, bem como alguns livros que se tornaram relevantes para o entendimento dos conceitos apresentados. À princípio, as palavras-chave utilizadas foram: educação infantil, prática pedagógica na educação infantil, a complexidade da prática pedagógica, saber docente na educação infantil.

A pesquisa bibliográfica, que foi desenvolvida nesse estudo, apresenta como característica o levantamento de referências que já foram analisadas e publicadas como artigos científicos.

Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Dessa maneira, fazendo uma análise histórica da educação infantil, buscando ver o desenvolvimento da criança na perspectiva de Vygotsky bem como alguns conceitos da teoria

de Piaget e Wallon, a partir de referências bibliográficas e diversas leituras relacionadas ao tema, foi possível um esclarecimento maior sobre o universo que envolve o trabalho educacional com essa faixa de idade.

Dentre os estudos pesquisados e lidos se encontram muitos autores que têm se debruçado para compreender o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, bem como o saber docente e a prática pedagógica nas salas de aulas, como: Suely Amaral Mello (1999), Maria Carmem Barbosa (2010), Dyessa K. Fossile (2010), Maurice Tardif (2002), Ana M. Lakomy (2008), Marta de Oliveira Kohl (2010). Grande parte de embasamento para este estudo veio do livro *A Formação Social da Mente* de Lev S. Vygotsky (1996) e de artigos de Heloysa Dantas (1992) e (1993), Teresa Cristina Rego (1995), Ione Dourado e Regina Célia Prandini (2012).

Os autores supracitados nos chamam atenção para a prática pedagógica dentro das salas de aula, trazendo reflexões acerca das características das crianças dessa faixa etária. Muitos dão indícios de possíveis caminhos para uma prática pedagógica que esteja realmente preocupada com o desenvolvimento integral da criança. Por meio dessas fundamentações é possível refletir acerca de como pode ser feita a organização da sala de aula e, ainda, de como superar os desafios existentes para a educação da criança pequena.

Em toda pesquisa bibliográfica existem prováveis limitações, Vergara (2000, p.61) diz, “[...] todo método tem possibilidade e limitações”. São exemplos de limitações componentes ao trabalho, para que não seja um estudo tão amplo, o tema que será abordado por recortes como o objetivo da investigação e o tempo determinado para a busca de trabalhos.

Este trabalho também apresentou, alguns desafios e limitações quanto ao objeto de pesquisa e a busca por estudos bibliográficos. Abaixo, serão registradas algumas das dificuldades e empecilhos:

a) Inicialmente o tema do trabalho era gerado na dificuldade da prática pedagógica para a idade limite de três anos, porém, como havia escassez de pesquisas bibliográficas que tratavam da prática pedagógica nessa faixa etária, foi necessário ampliar a idade de zero a três anos, para zero a cinco anos;

b) Trabalhos pesquisados que apresentam concepções e resultados que não contribuiriam para essa pesquisa.

5.1 Análise de Conteúdo

Para analisar os dados coletados para este estudo, utilizaremos a análise de conteúdo, que segundo Bardin representa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977 p. 42).

Pode-se dizer que, ao pensar em diversos retalhos, como descrevem Mendes e Miskulin (2017), a análise de conteúdos terá a função de costurar todos esses retalhos, lidando com todos os dados que forem surgindo durante a pesquisa, e até mesmo encontrar possíveis respostas para a questão investigada, a fim de que o trabalho possa ser finalizado.

A partir da seleção e separação dos dados utilizados na pesquisa, devem ser organizados para que se possa realizar a análise, dessa maneira Bardin (1977) descreve um pouco mais sobre o processo metodológico da Análise de Conteúdos:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para a autora, a análise de conteúdos torna-se um composto de técnicas de análise que se utiliza de etapas objetivas para conseguir a descrição do conteúdo do objeto que está sendo analisado. E agora com os dados em mãos, Bardin (1977) apresenta as seguintes etapas para a análise de conteúdo, são elas: pré-análise (fase da organização), exploração do material (codificação e organização) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (informações fornecidas pela análise), que serão explicadas com maiores detalhes abaixo.

A primeira delas, a pré-análise faz referência ao início da organização dos dados para formar o “corpo” da pesquisa. Bardin (1977), faz referência a essa etapa por meio de duas funções, a primeira é levantar os documentos que serão analisados para a pesquisa, e em segundo ponto a formulação de hipóteses e objetivos, para que sejam elaborados indicativos que serão utilizados no final da análise.

Em segundo lugar, é destacada a exploração de materiais, ou seja, no momento já tem estabelecido o corpo da pesquisa, os materiais coletados agora serão mais bem estudados, a fim

de estabelecer as unidades de contexto como as de registro, tratando-se de um processo longo, desgastante. Os registros podem ser de diversas naturezas, mas que estão relacionadas. (BARDIN, 1977).

Como último processo a ser realizado, se faz uso da etapa do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A autora faz referência agora a maneira como os resultados serão tratados de maneira que sejam válidos e apresentem algum significado para a pesquisa. Através desse tratamento com as informações, são separados em quadros, figuras e modelos que expõem os dados que foram coletados por meio da análise. A fim de que possam ser criadas as categorias, pensando sempre no objetivo da pesquisa.

Abaixo, serão apresentados os textos que serão analisados e que foram utilizados para o seguinte trabalho, para que assim haja uma melhor compreensão sobre o tema que fora estudado:

Quadro 1: textos utilizados para análise de conteúdos.

NOME DO ARTIGO	NOME DO AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	BASE DE DADOS
Educação Infantil: do cuidar às práticas pedagógicas	Franciele da Silva	2015	Capes
Especificidades da ação pedagógica com os bebês	Maria Carmem Barbosa	2010	Google Acadêmico
As rotinas com os bebês e a organização da prática docente	Ana Paula Rudolf Dagnoni	2011	Capes
Práticas pedagógicas e as aprendizagens das crianças na educação infantil	Cilveli Luiz Ferreira	2012	Capes

Fonte: Autoria própria.

Quadro 2: Sinopse de cada artigo utilizado.

Nome do artigo	Sinopse
Educação Infantil: do cuidar às	O presente artigo faz referências as rotinas pedagógicas na educação infantil, bem como a importância da exploração do espaço a ser utilizado dentro da

práticas pedagógicas	escola. Um diferencial a esse artigo é a importância dada a um professor que esteja capacitado a atender a seguinte faixa etária, o quão importante é o trabalho do professor juntamente com as crianças. Concluindo que por meio da qualidade de uma dimensão pedagógica é possível tornar a aprendizagem das crianças significativa na rotina da educação infantil.
Especificidades da ação pedagógica com os bebês	O texto faz um pequeno balanço sobre a constituição da educação infantil no Brasil, fazendo uso das Diretrizes Curriculares para compor o seguinte trabalho. Trata-se de algo mais técnico, prático utilizando de maneiras em como trabalhar nas creches, enfatizando que por tratar-se de um estudo novo, ainda não foi consolidada uma forma para se trabalhar com as crianças pequenas e bebês. Traz a importância da relação escola e família para o desenvolvimento e adaptação dos mais interessados a esse tema, a criança.
As rotinas com os bebês e a organização da prática docente	Como foco da discussão, são trazidas as rotinas como elemento fundamental na educação das crianças de 0 a 2 anos. Um ponto a ser levantado é a concepção das crianças como sujeitos de sua aprendizagem, a participação ativa delas não só nas atividades, mas também na elaboração e criação destas. O que pode trazer ainda mais interesse por parte desse pequeno sujeito que está em desenvolvimento. Traz a relação do cuidar e educar na constituição de uma rotina, como também a relevância dessas atividades para o aprendizado das crianças.
Práticas pedagógicas e as aprendizagens das crianças na educação infantil	Igualmente a outro texto utilizado, traz um pouco sobre a história da educação infantil no Brasil, bem como as políticas relacionadas a faixa etária. Descrevem sobre o desenvolvimento das práticas, a organização da rotina e os momentos de aprendizagem dessas crianças. Trata sobre a importância de um bom espaço físico na rotina dessas crianças, como também as especificidades que a educação infantil apresenta.

Fonte: Autoria própria.

6 OS SABERES ADQUIRIDOS A PARTIR DOS SABERES JÁ CONSTRUÍDOS: OS DADOS E NOSSAS ANÁLISES

A partir das leituras realizadas, foi possível destacar dentre os textos do quadro de números 1 e 2, quatro categorias que serão apresentadas a seguir e que irão compor o capítulo da análise de conteúdo:

- 1- O Desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil;
- 2- A importância da Rotina na prática pedagógica da educação infantil;
- 3- A importância do Espaço Físico como pré-requisito para a prática pedagógica da educação infantil;
- 4- Relação do Cuidar e do Educar na prática pedagógica da educação infantil.

Serão descritos, um a um, a respeito do que os textos falam acerca das categorias escolhidas, o que será notado também é que alguns textos citam sobre determinado assunto e outros não.

6.1 O desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil

Esta categoria buscou verificar nos textos pesquisados como a prática pedagógica vem sendo desenvolvida nas escolas de educação infantil. No texto, “As rotinas com os bebês e a organização da prática docente”, foi possível perceber, pelas entrevistas realizadas, que o currículo voltado aos pequenos segue a mesma estrutura de um currículo voltado para as crianças maiores. A preocupação está mais nos conteúdos a serem desenvolvidos do que em atividades que favorecessem a participação das crianças. A autora faz referência à importância de crianças participativas dentro da construção da rotina a qual farão parte, para que se torne ativa dentro de um contexto onde, por vezes é forçada a fazer atividades determinadas única e exclusivamente pelos adultos.

O segundo artigo “Educação infantil: do cuidar às práticas pedagógicas”, ao descrever sobre o assunto afirma a importância do uso das diretrizes curriculares em sala de aula, pois, seguindo os princípios deste documento há certa garantia de que as crianças sejam sujeitos de seu conhecimento. Silva (2015) ajuda a compreender que, quando a criança tem a oportunidade de participar ativamente do processo de aprendizagem, ficam garantidos o prazer e a construção da autonomia, além da possibilidade de vivenciar um desenvolvimento integrado e integrador.

O artigo “Práticas pedagógicas e as aprendizagens das crianças na educação infantil”, apresenta duas concepções sobre a prática pedagógica na educação infantil, em primeiro lugar uma opinião das autoras sobre o assunto e em segundo as opiniões formadas durante as

observações feitas para a realização do artigo. Destacam a importância de práticas pedagógicas que tragam como prioridade o desenvolvimento integral da criança, trazendo o lugar das práticas pedagógicas como sendo: “...onde as finalidades sejam de proporcionar elementos importantes para que as crianças possam desenvolver suas capacidades” (FERREIRA, C.; PASUCH, J. 2012, p. 55).

A segunda concepção diz respeito ao trabalho das professoras priorizando as necessidades das crianças, bem como a utilização de brinquedos e brincadeiras. Porém as autoras constataram que as brincadeiras e atividades acabam sendo determinadas pela professora, evidenciando a falta de possibilidade de participação e de construção de autonomia dos pequenos. Nesse sentido, Kohl (2010) descrevendo a teoria de Vygotsky, diz que é na mediação e interação que se dá o desenvolvimento, assim, o adulto mediar e intervir é diferente do que escolher para a criança todo o tempo, pois quando o adulto se impõem ao sujeito pequeno retira-se a oportunidade de construção de saberes e de a autonomia, pois não dá a vivência de se fazer escolhas com todos os desdobramentos gerados.

Na pesquisa “Especificidades da ação pedagógica com bebês” a autora se propõe a apresentar de forma minuciosa como desenvolver um trabalho em sala de aula com os pequenos, utilizando-se das diretrizes e outros meios para a composição do trabalho e além deles, traz algumas concepções que são fundamentais para que seja possível um bom desenvolvimento da ação pedagógica. Como primeiro ponto, acredita que o princípio de uma prática pedagógica deva ser garantir à criança total acesso aos processos de articulação, renovação e apropriação, vislumbrando o desenvolvimento completo do aluno, desde o intelectual até as estruturas físicas motoras, ampliando seus horizontes. Em segundo lugar, a importância de um educador responsável e comprometido, que se entrega totalmente àquela ação que está encarregado de realizar. Se faz necessária também, a união prazerosa das crianças com os professores, monitores e todos os funcionários da escola, bem como a relação dos familiares e das relações entre as crianças para que uma boa prática seja desenvolvida.

Nessa direção é possível verificar que nos estudos pesquisados o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil que se espera da escola da infância é de participação, que promova a interação, que valorize a experiência e permita um desenvolvimento integral desta criança.

6.2 A importância da rotina na prática pedagógica da educação infantil

Com base nos escritos do texto “As rotinas com os bebês e a organização da prática docente”, pode-se notar que o próprio título traz como objeto de estudos a rotina. De certa forma todo o estudo traz como princípio o assunto desse subitem, e através desse são explicados outros assuntos como a estruturação da prática pedagógica, as relações de cuidar e educar.

Iniciando, é trazido um pequeno trecho sobre a rotina de Barbosa (2006, p. 35, apud DAGNONI, 2011, p.15411), “categoria pedagógica que os responsáveis pela educação estruturam, para a partir dela, desenvolver o trabalho cotidianos nas instituições de educação infantil”. Traz, assim, a relevância de se ter uma rotina que pode ser flexibilizada, mas que estrutura e organiza a vida da criança na escola de educação infantil, auxiliando na construção da noção de tempo, fundamental para a criança desta faixa etária. Porém, faz um alerta, pois é fundamental compreender que a escola e a rotina devem estar a favor das crianças que vêm de diferentes culturas e meios sociais, apresentando necessidades diferentes. É possível a compreensão da importância educativa que a rotina apresenta, no trecho:

Vários estudos vêm discutindo o quanto a estruturação das rotinas podem contribuir para as práticas com bebês, considerando que os momentos de troca de fraldas, banho, alimentação, sono, brincadeiras e até mesmo o colo, são as atividades que permeiam o trabalho nesta classe e, portanto podem (e devem) ser o ponto de partida para as interações e intervenções pedagógicas (DAGNONI, 2011, p.15411).

É possível observar então, que a rotina é item fundamental para a prática pedagógica desenvolvida com a criança de 0 a 5 anos. A relação entre prática pedagógica, rotina e o cuidado podem gerar, se for feito um bom trabalho, muitas aprendizagens e desenvolvimento.

6.3 A importância do espaço físico como pré-requisito para a prática pedagógica

Sobre o espaço físico, Barbosa (2010) em sua pesquisa “Especificidades da ação pedagógica com os bebês”, faz dois alertas extremamente marcantes. Sobre a descrição de um espaço físico, a autora diz:

Eles nos ensinam como proceder, como olhar, como participar. Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada (BARBOSA, 2010, p.7).

Um primeiro ponto a se destacar é que o espaço físico apresenta uma linguagem silenciosa, porém muito forte. O que nos volta a atenção para o segundo alerta, o ambiente físico nada mais é que a materialização dos ensinamentos que são passados na escola, sendo assim, melhor será o desenvolvimento não só das crianças como também dá aula propriamente dita, em ambientes mais bem harmonizados e organizados para atender a infância e suas necessidades.

Em sua pesquisa também apresenta algumas ideias de como dispor uma sala de aula e algumas características que deve ter para se tornar aconchegante e agradável, relaxante e estável, não só para as crianças, mas para todas as pessoas que ali estão inseridas.

Nas pesquisas “Práticas pedagógicas e as aprendizagens das crianças na educação infantil”, de Ferreira e Pasuch (2012), bem como “Educação infantil: do cuidar às práticas pedagógicas”, da Silva (2015), são descritos como eram os ambientes das escolas pesquisadas, mas não salientam a importância do ambiente para o desenvolvimento da pesquisa. Apenas no primeiro texto citado, as autoras fazem uma descrição de um ambiente físico bem precário e que necessitava de muitas melhorias, como o trecho a seguir descreve: “Em relação à estrutura física da instituição observamos que a mesma precisa de melhores condições, tanto na parte interna quanto na externa” (FERREIRA; PASUCH, 2012, p. 57).

Assim, é possível constatar que um espaço físico que promova a interação, a participação da criança nas atividades e momentos da aula é fundamental para uma prática pedagógica que se preocupa com o desenvolvimento integral da criança, ou seja, um ambiente que proporcione a criança o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social.

6.4 Relação do cuidar e educar na prática pedagógica da educação infantil

Como última, mas não menos importante categoria de análise fomos em busca do assunto da relação indissociável do cuidar e educar. Primeiramente o artigo “Educação infantil: do cuidar às práticas pedagógicas”, do qual foi possível retirar duas análises sobre o assunto. Em seus escritos descreve a priori, novamente sobre a relação práticas pedagógicas + rotina + cuidado. Dessa forma, ao descrever sobre a escola cita no trabalho todo sobre a relação cuidar e educar, como exemplo no trecho, Silva (2015, p. 142): “Assim, ao abordarmos a educação infantil, estamos nos referindo às atividades complexas e não lineares, do processo de desenvolvimento infantil, no contexto do cuidado e da educação”. E em segundo lugar, traz uma outra concepção de extremo destaque, ao trazer a família como parte da escola entendendo a relação dessa educação e cuidado, para que haja a mudança do pensamento voltado a escola

não mais assistencialista, mas sim como um lugar onde o cuidar e educar são indissociáveis para uma formação integral.

Em seguida, “As rotinas com os bebês e a organização da prática docente” utiliza-se dos momentos de banho, alimentação, brincadeiras e até mesmo o colo como uma linha de saída para o desenvolvimento de ações pedagógicas, ou seja, o cuidado é caminho para o educar, utilizando-se do trecho que fora citado no subitem que dita sobre a importância da rotina, pode-se analisar o que Dagnoni (2011) quis dizer, caracterizando o trabalho do professor de educação infantil que não precisa de conteúdos de matemática, português e outros conteúdos escolares para garantir que essa criança se desenvolva, mas sim através do cuidado, da alimentação, trazendo esse pequeno sujeito que se encontra em desenvolvimento, ao mundo que pertence.

Por fim, o texto “Especificidades da ação pedagógica com os bebês” traz uma importante tarefa do educador em articular de forma inseparável a educação e o cuidado. Barbosa (2010) descreve em seu texto diversas relações que o trabalho docente oferece. Com base nisso diz que, o ato pedagógico deve ser respaldado no contexto da educação com o cuidado. Por meio de tais reflexões, é importante a presente relação, pois, durante a alimentação, por exemplo, a criança se espelha totalmente na ação do adulto, e todo esse processo apresenta uma forma de apropriação da cultura e do conhecimento. Outro exemplo é o banho que apresenta outras necessidades como um ambiente tranquilo e de boas relações, um momento que demanda tempo para que o educador possa atender individualmente cada criança, possa conversar com ela e ajudá-la a entender o mundo a sua volta. Quando as crianças vão ficando mais velhas, essas especificidades relacionadas ao cuidado diminuem, no entanto, não terminam. Acompanhar as crianças à refeição na escola e mostrar-lhes a importância de cada alimento, a melhor forma de interagir com o colega nesse momento, o respeito às pessoas a sua volta, são intervenções de cuidado que nunca devem deixar de estar presentes na ação pedagógica do professor.

Nesse sentido é possível afirmar que a relação educar e cuidar é essencial para uma boa formação e desenvolvimento completo dos pequenos.

As análises dos textos encontrados em nossa coleta de dados nos leva a compreender que uma prática pedagógica voltada à infância e seu desenvolvimento precisa trazer em si preocupações com a organização do tempo (rotina), do espaço (espaço físico) e do tripé cuidar e educar, sendo sempre promotora de construção de autonomia, de valores e de conhecimentos, além de respeitar a criança no sentido de estar totalmente permeada do brincar e do lúdico, pois é essa a linguagem que a criança entende, aquela cheia de ludicidade e imaginação.

Permeando todos os estudos é possível identificar a importância do papel do professor no desenvolvimento de uma prática pedagógica que leve em consideração os itens observados (rotina, organização do tempo e do espaço, a relação do cuidar e do educar), além de se preocupar com o desenvolvimento da criança em todos os aspectos de sua vida (físico, social, emocional). Para tanto, sua formação inicial e continuada são fundamentais para constituírem saberes específicos que o levem a desenvolver um trabalho que tenha um olhar bastante amplo para a infância e suas peculiaridades. Uma formação que fortaleça uma concepção de criança, de escola, de mundo que promova o desenvolvimento integral de todos os pequenos, mas não é só isso. A profissão docente, além de formação sólida, necessita de outros elementos como valorização financeira, reconhecimento, bem como políticas públicas que venham ao encontro da efetivação de uma prática pedagógica emancipadora.

7 OS SABERES QUE EMERGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DESCOBERTAS DESTE ESTUDO

Neste trabalho foi possível a compreensão sobre a importância de um professor bem qualificado, que tem amor e dedicação ao que faz, prezando sempre pelo bom desenvolvimento das crianças e entendendo que o processo de ensino é um caminho com diversas curvas e etapas, onde cada sujeito ali se encontra em um patamar e através disso o professor deve respeitar suas particularidades.

Como uma das justificativas para a realização do presente trabalho foi a minha experiência profissional, em primeira mão digo que aprendi muito, estudei e conheci diversas observações, teorias e ideias que não tinha conhecimento. Minha experiência chegou a me levar para a desistência da faixa etária do zero aos cinco anos, mas o estudo significa muito e pode nos levar a lugares que não imaginamos. Pude compreender as ideias passadas por Vygotsky, Wallon e Piaget, para que futuramente ao estar dentro de uma sala de aula, possa realizar um belo trabalho e garantir um desenvolvimento contínuo na vida dos pequenos.

Pensar na educação infantil ainda causa muitos medos aos professores, principalmente pelo fato de ainda não se ter efetivada uma pedagogia específica para a faixa etária. Por se tratar do início da vida escolar da criança, a maioria dos docentes reconhecem a grande responsabilidade que possuem quando estão frente a esses alunos, mas ainda é difícil, em muitas situações, deixar de lado as tarefas conteudistas em detrimento de atividades que valorizem a experiência e a interação.

Ainda por se tratar de um assunto particularmente novo, muitas foram as descobertas e entendimentos. A prática pedagógica na educação infantil pode ser ampla e talvez seja isso o que causa certo desconforto, principalmente para professores iniciantes e que não tiveram contato algum com essa faixa etária. Mas é a partir disso que o inesperado acontece, um repertório formativo amplo pode trazer grandes propostas para um bom planejamento pedagógico.

Através do levantamento de dados pesquisados foi possível compreender que até mesmo no século XXI ainda existem pessoas que trazem a concepção de uma educação infantil assistencialista não levando em consideração a grande contribuição deste nível de ensino na vida da criança.

A cada ano da educação infantil são estabelecidos objetivos como, desenvolvimento da fala, da coordenação motora fina e grossa, equilíbrio, tudo isso para que se promova um

desenvolvimento integral em todos os aspectos que envolvem sua vida – físico, emocional, cognitivo.

Produzir o presente trabalho de pesquisa foi de suma importância para ampliar os meus conhecimentos sobre o tema tão presente na realidade profissional da pedagogia, ou melhor, dos professores. Discutindo aspectos relacionados a complexidade da prática pedagógica dos pequeninos, trazendo grandes esclarecimentos como também maior vontade em ampliar o repertório de estudos, pensando na possibilidade de uma educação infantil mais valorizada.

Outro ponto a se destacar são as etapas dos saberes do professor, a teoria e prática infelizmente estão andando um pouco distante uma da outra. O que acaba sendo muito comum, professores recém-formados que não se encontram na profissão. Os estudos nos mostraram que para mudar a realidade que temos hoje, seria fundamental uma reestruturação dos cursos de licenciaturas que trouxesse maior enfoque a articulação da teoria com as atividades práticas. Tardif (2002) traz a importância do saber advindo da experiência, e mostra como são difíceis os primeiros anos profissionais do docente iniciante, talvez uma formação inicial com um olhar mais atento à prática amenizasse essa questão.

Além da formação inicial, foi possível perceber o quanto o professor precisa do apoio da formação continuada e permanente. Uma formação que traga elementos teóricos, mas que promova a reflexão constante de sua prática.

Foi possível perceber, também, que há sim muitos estudos voltados a educação, mas a educação infantil e sua prática pedagógica precisam ser ainda muito mais pesquisadas. Ao pensar numa pirâmide, se a base for fraca não será possível se sustentar, por isso, se não houver um bom desenvolvimento dessa criança na sua primeira infância, é possível que existam maiores dificuldades em sua vida escolar como um todo.

A educação da faixa etária dos 0 a 5 anos deve ser valorizada, seus estudos devem ser incentivados, esses pequenos seres em construção necessitam de um bom docente com total responsabilidade com as decisões tomadas em sala de aula, ou seja, em constante formação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.
Disponível em:
<https://www.researchgate.net/profile/Maria_Barbosa3/publication/268436147_as_especificidades_da_acao_pedagogica_com_os_bebes/links/58a41c6592851ce3473d7cab/as-especificidades-da-acao-pedagogica-com-os-bebes.pdf>. Acesso em 25 jul de 2018.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BISSOLI, M.F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. Manaus, AM: **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 19, n. 4 p. 587-597. 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/ CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In LA TAILLE, Y. de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n° 3, p. 73-76. 1993.
- DOURADO, I. C. P.; PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, 2012.
- FERREIRA, C; PASUCH, J. Práticas pedagógicas e as aprendizagens das crianças na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**. v.3, n.2, p. 52-62. 2012
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista ALPHA**. Patos de Minas: UNIPAM, 2010.
- FREITAS, M. L. L. U. de. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciênc. cogn.** v. 15 (3): 145-163. 2010.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

HOBOLD, M. de S. Saberes docentes e formação profissional. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 4, n. 2, p. 407-410, mar. 2009. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/791/636>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

KOHL, M.O. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

LAKOMY, A.M. Teorias cognitivas da aprendizagem. 2.ed. ver **Curitiba: Ibepex**, 2008.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S.S. Os saberes docentes a partir da relação entre a formação de professores e a prática pedagógica na educação infantil. **EDUCERE**. ISSN 2176-1396 (Versão online). 2015.
Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15944_7384.pdf. Acesso em:

MACENHAN, C.; TOZETTO S. S.; BRANDT C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v.11, n.2, p. 505-525. 2016.
Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/8738/5156>>.
Acesso em: 17 jun. 2018.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017

MIRANDA, M.I., Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, v.13, n.1, jul.04/jul.05.

MONROE, C. Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada. 2018. 312 ed. **Nova Escola**. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MOYSÉS, Kuhlmann. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NIKEL, M. **Saberes docente e formação de professores segundo Maurice Tardif**. 2015. Disponível em: < <https://blogdonikel.wordpress.com/>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

OLIVEIRA, V. B. de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

OLIVEIRA, N. A. A.; GONÇALVES, M. C. V. A importância do brincar na educação infantil. **ECCOM**, v. 6, n. 11. p. 99-110. 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação (Cabral, A.; Oiticica, C.M., Trad.). 2a Ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL. 1975.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento**. Equilibração das estruturas cognitivas (Figueiredo, A., Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1977.

PIAGET, J. **A construção do real na criança** (Cabral, A., Trad.). 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1996.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1974). **A psicologia da criança**. Trad. Octávio M. Capajo. São Paulo. Diefel.

REGO, T.C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, 1995. p. 19-34.

SALLA, F. **O conceito de afetividade de Henri Wallon**. Nova Escola, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em: 15 Julho. 2018.

SILVA, D. L. da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educ. rev.** [online]. 2007, n.30, pp.145-163.

SILVA, F. Educação infantil: do cuidar às práticas pedagógicas. **Eventos Pedagógicos**. V.6, n.4 (17. Ed), p. 141-151. 2015.

SOUSA, A. Z. F. de; SANTOS, M. F. B. dos. **O lúdico na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro Educacional Eliã, Tomé – Açu, Pará. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, M. O papel do brincar na educação infantil. **Eventos pedagógicos**. v.5, n.2 (11. ed.), p.231-240. 2014.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa. 1975.