

DÉBORA BARBOSA DA SILVA SANCHEZ

ANEXO AO PROCESSO Nº 392/97 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTADO EM:

11/06/2001

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO - CULTURAL A EDUCAÇÃO INFANTIL

UNESP

Marília

2001



DÉBORA BARBOSA DA SILVA SANCHEZ

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL À EDUCAÇÃO INFANTIL**

UNESP
Marília
2001



DÉBORA BARBOSA DA SILVA SANCHEZ

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
À EDUCAÇÃO INFANTIL

1410001251



Dissertação apresentada ao
Curso de Pós-Graduação em
Educação da Universidade
Estadual Paulista – Câmpus de
Marília, como requisito parcial
para a obtenção do título de
Mestre, sob orientação da Dr^a
Maria de Lourdes Morales
Horiguela.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
2001



AGRADECIMENTOS

A Deus, por me possibilitar alcançar mais esse desafio,

Ao meu marido Edilson pela compreensão, ajuda e apoio e por suportar minhas ausências,

Aos meus pais que sempre estiveram presentes, mesmo à distância,

Às amigas Michele e Elieuzza pelos preciosos momentos de estudo em conjunto,

À minha orientadora pelas considerações sem as quais esse trabalho não se efetivaria,

À diretora e professores da EMEI Balão Mágico, pelo companheirismo,

À Sue, por trazer luz às teorias, pela amizade e colaboração,

À Stela pelas preciosas correções,

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP,

À Secretaria Municipal de Educação de Marília,

Aos professores da Rede Municipal de Marília que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa,

Ao CNPq, pelo apoio financeiro,

A todos que direta e indiretamente contribuíram para que o sonho se tornasse realidade.



(...) não há dúvidas de que se deve começar a educação da criança desde o nascimento, mas a problemática reside em que educar é uma tarefa tão complexa como bela e para ela todos devemos estar preparados.

Venguer (1986)

SUMÁRIO

Lista de quadros	7
Lista de tabelas	8
Resumo	11
Introdução	12
Cap. 1 - Infância e Educação infantil	18
1.1 – Situando o objeto de estudo	18
1.2 – Breve histórico da infância	24
Cap. 2 – A teoria histórico- cultural	38
2.1 – Vigotski, seu maior representante	38
2.2 – Principais postulados	44
Cap. 3 – A Psicologia histórico-cultural e a educação infantil	56
3.1 – O desenvolvimento psíquico das crianças	57
→ 3.2 – O desenvolvimento da atividade	66
→ 3.3 – O desenvolvimento da atividade comunicativa	73
→ 3.4 – A periodização do desenvolvimento infantil e o desenvolvimento da personalidade	84

Cap. 4 – Metodologia	94
Cap. 5 – Resultados e Discussão	101
Cap. 6 – Considerações Finais	160
Bibliografia	164
Anexos	171
Abstract	180



LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dados referentes ao número de turmas, professores e alunos da rede municipal de Educação Infantil de Marília	96
Quadro 2- Dados referentes ao número de turmas e professores considerados para a seleção da amostra	96

LISTA DE TABELAS¹

Tabela 1- Dados referentes ao tempo de magistério da amostra	105
Tabela 2- Dados referentes à formação acadêmica da amostra - Ensino Médio e Superior	106
Tabela 3- Dados referentes aos cursos superiores cursados pela amostra	106
Tabela 4- Dados referentes às concepções de infância que a amostra demonstra possuir	107
Tabela 5 – Dados referentes aos autores mais citados pela amostra quanto às leituras que realiza	110
Tabela 6 – Dados referentes à teoria que mais fundamenta o trabalho pedagógico da amostra e sua maior preocupação	111
Tabela 7- Dados referentes ao conhecimento que a amostra diz possuir da teoria histórico-cultural e o nível desse conhecimento	113

¹ As tabelas de números 6, 11, 12, 14, 18, 19 e 25, referem-se às entrevistas e as demais aos questionários aplicados junto a amostra.



Tabela 8- Opinião da amostra sobre o autor que representa a teoria histórico-cultural	114
Tabela 9- Opinião da amostra sobre o que acredita ser imprescindível ao iniciar o ano letivo	115
Tabela 10- Opinião da amostra sobre por que a educação pré-escolar é importante para o desenvolvimento infantil	117
Tabela 11- Opinião da amostra sobre a expectativa dos pais com relação à educação pré-escolar	120
Tabela 12- Opinião da amostra sobre o que deve ser ensinado na pré-escola	123
Tabela 13- Opinião da amostra sobre o papel do jogo no desenvolvimento das crianças	126
Tabela 14- Opinião da amostra sobre o espaço reservado à brincadeira nas instituições	130
Tabela 15- Opinião da amostra sobre qual o esquema que melhor explica a aprendizagem das crianças	132
Tabela 16- Opinião da amostra sobre o como a criança aprende	136
Tabela 17- Opinião da amostra sobre qual deve ser a atitude do educador quando as crianças estão explorando algum objeto	138
Tabela 18- Opinião da amostra sobre o presença e atuação do adulto no desenvolvimento infantil	139
Tabela 19- Opinião da amostra sobre as implicações do meio em que a criança vive no seu desenvolvimento	143



Tabela 20- Opinião da amostra sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem	145
Tabela 21- Opinião da amostra sobre a importância da imitação no desenvolvimento infantil	148
Tabela 22- Opinião da amostra sobre a maior dificuldade que encontra no trabalho com as crianças	150
Tabela 23 Opinião da amostra com relação aos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação	151
Tabela 24- Opinião da amostra sobre a necessidade de um maior aprofundamento de estudos referentes ao desenvolvimento infantil com sugestões de como isto poderia acontecer	151
Tabela 25- Opinião da amostra sobre a necessidade de um orientador pedagógico em cada unidade	153

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar o que pensam os professores pré-escolares da Rede Municipal de Educação Infantil de Marília (SP) sobre algumas questões referentes à criança, seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como desvelar as contribuições da teoria Histórico-Cultural à educação infantil. O objetivo central da pesquisa constitui-se na apresentação da referida teoria que se encontra ainda pouco investigada e que tem em Vigotski seu maior representante. Para identificar as contribuições dessa teoria para a educação infantil, faz-se primeiramente um estudo histórico da situação desse nível de ensino no Brasil, identificando as concepções de infância presentes tanto na História como na Pedagogia. Apesar da educação infantil ser considerada como imprescindível não só ao desenvolvimento infantil, mas como base para o desenvolvimento do indivíduo, existe a necessidade de um maior aprofundamento de questões teóricas para que se consiga efetivamente contribuir com o pleno desenvolvimento das potencialidades das crianças.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional em que hoje se vive, com relação à educação infantil, demonstra que as criticadas visões assistencialista e compensatória, ao menos teoricamente, deram lugar a avanços importantes que priorizam a criança e seu desenvolvimento global (psíquico, físico, afetivo). As pesquisas que se apresentam na área, entre elas as de Venguer (1986), Zaporozethz (1987), Elkonin (1987), Leontiev (1988), Mujina (1990) e Lopez (1998), deixam claro que é na primeira infância que o ser humano aprende e se desenvolve com maior rapidez e que os conhecimentos adquiridos nesta fase da vida, em que se desenvolvem a inteligência e a personalidade da criança, são essenciais para o seu desenvolvimento nas fases posteriores da vida.

Iniciei meu trabalho com educação pré-escolar em 1993, na Rede Municipal de Marília, tendo anteriormente lecionado junto ao hoje chamado Ensino Fundamental e, desde então, sempre estive em busca de aprimorar meus conhecimentos com relação ao

desenvolvimento e aprendizagem infantis. Cursei o primeiro ano do curso de Pedagogia da Unesp nesse mesmo ano, e o curso foi paulatinamente abrindo horizontes teóricos, porém, não sentia um crescimento efetivo, visto que as teorias acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança apresentadas na Universidade não foram aprofundadas a ponto de acrescentarem algo à minha formação – magistério (2º grau) – e à busca da construção de uma prática pedagógica. Somente quando me embrenhei nos caminhos da iniciação científica, no segundo semestre do segundo ano do curso de Pedagogia, é que conheci outros autores que trouxeram o novo e o instigante para meus estudos. Trabalhando em um projeto de tutoria², a partir da observação e da participação nas atividades realizadas pela turma, a relação da criança com o outro (professor ou colega) se evidenciava como imprescindível para a aprendizagem e, em consequência, para o desenvolvimento infantil.

Apesar desse projeto ter sido desenvolvido em classes de Ciclo Básico em Continuidade, as leituras que realizava faziam-me refletir não só sobre o trabalho desenvolvido no projeto como também sobre a docência junto às crianças pré-escolares, e as leituras de Vigotski pautavam o trabalho desenvolvido e as novas descobertas.

Ao término do curso de Pedagogia, em 1996, optei por fazer o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso³), com o qual pude

² Projeto: Aprendizagem por mediação: tutoria, financiando pelo CNPq.

³ Papel e importância da linguagem no desenvolvimento infantil.



aprofundar mais a teoria de Vigotski, sempre em busca de uma melhor compreensão de suas contribuições à educação.

Foram indagações acerca da contribuição efetiva das instituições de educação infantil para o desenvolvimento das crianças, a concepção dos educadores acerca da infância, da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, bem como o crescente interesse por um melhor entendimento de Vigotski e da vertente histórico-cultural da escola soviética de psicologia, que surgiu como continuidade de seus trabalhos, que instigaram este novo trabalho de pesquisa.

Assim, a busca de uma melhor compreensão das idéias de Vigotski, bem como de seus seguidores – os membros da escola soviética - guiou-me à realização deste trabalho, voltado ao papel e importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento infantil, a partir das contribuições da vertente histórico-cultural da psicologia soviética.

A participação no grupo de estudos voltados à Psicologia Histórico-cultural contribuiu para a definição de algumas trajetórias, assim como o levantamento bibliográfico sobre os temas relacionados à educação pré-escolar que, se por um lado desvelou um quadro de crescimento dos trabalhos na área, por outro, levou à constatação de um quase desconhecimento – refiro-me a publicações nacionais – dos pressupostos e contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural traz a essa área da educação. A preocupação com a educação pré-escolar e a

crescente necessidade de um maior entendimento da Psicologia Histórico-Cultural, portanto, levaram à realização desta pesquisa.

O interesse inicial do trabalho estava voltado apenas para a idade pré-escolar, mas diante do estudo do desenvolvimento infantil na perspectiva da psicologia soviética, instalou-se a necessidade do trabalho voltar-se não só à educação pré-escolar, mas à educação infantil como um todo, sem que se fizesse esse recorte etário.

Ao aliar os professores a esse trabalho de pesquisa, buscou-se investigar as teorias em que os mesmos se pautam, identificando-as ou não com os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

A importância deste trabalho, de desvelamento das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural à educação infantil, consiste em trazer à tona as teorizações e estudos sobre o desenvolvimento das crianças, de modo que possa amparar e ampliar o trabalho dos educadores.

Para situar-me em relação ao tema, senti a necessidade de perceber o como a criança foi sendo considerada no decorrer dos tempos, quando deixou de ser compreendida como um adulto em miniatura, bem como os caminhos que a educação pré-escolar percorreu até que se constatasse sua real importância para o desenvolvimento infantil.

A organização deste texto, que culmina como resultado deste trabalho de pesquisa, ficou assim estruturado: no primeiro capítulo faço uma breve explanação da situação atual da educação infantil no Brasil, destacando a ascensão de seu caráter educacional e um pequeno histórico da infância, para que se perceba a evolução do status da criança tanto na História quanto na Pedagogia.

O segundo capítulo foi elaborado com o objetivo de esclarecer as bases sobre as quais a Psicologia Histórico-Cultural pensa o desenvolvimento humano, apresentando assim, seus principais postulados.

No terceiro capítulo, estão relacionadas as questões pertinentes ao desenvolvimento infantil que surgiram como um dos principais objetivos desse trabalho. Destacam-se nesse capítulo, o desenvolvimento da atividade comunicativa, a periodização do desenvolvimento e o desenvolvimento da personalidade.

No quarto capítulo estão colocados os passos utilizados pela pesquisa em questão. A análise dos dados coletados segue, em seqüência, no quinto capítulo, bem como os resultados obtidos.

Algumas conclusões a que se chegou são apresentadas no sexto capítulo.

É importante ressaltar que diante da diversidade de formas com as quais o nome de Vigotski é grafado nas bibliografias,

optou-se neste trabalho pela utilização desta forma – Vigotski –, salvo nas citações em que se conservou a grafia dos originais.

CAPÍTULO 1

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se falar em educação infantil nos dias atuais, é preciso ter como referência que a forma como hoje concebemos sua importância e finalidade foi construída ao longo de uma história que merece ser investigada. O objetivo deste capítulo, portanto, é o de situar a educação infantil no Brasil e buscar compreender a evolução dos sentimentos de infância presentes da época medieval aos dias de hoje.

1.1 - Situando o objeto de estudo

Segundo Silva & Rosseti-Ferreira (1998), o pensar a educação infantil na atualidade está ligado à influência de três fatores: o aumento da demanda, o desenvolvimento de políticas públicas na área e os conhecimentos que vêm sendo estruturados acerca do desenvolvimento e educação infantis.

Para as autoras citadas, com as transformações sócio-econômico-culturais que se refletem no seio familiar, a mulher vem se preocupando não só com a colaboração no sustento familiar, como também com sua realização pessoal e profissional, o que favorece o aumento da demanda de instituições de educação infantil, na busca de novas formas e lugares onde as crianças possam crescer e se desenvolver.

A existência de instituições dedicadas à educação infantil é direito legalmente adquirido pela população. A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso IV, diz que: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de : ... IV atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". A partir desse direito, as políticas públicas voltadas à infância, conferem às creches e pré-escolas um caráter educacional. Como diz Campos (1995, p.18)

Este fato, por si só, representa um avanço significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como "assistir" ou "amparar a maternidade e a infância", a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas principalmente a educação da criança. (grifos da autora.)

Cury (1998) salienta que, antes da Constituição de 1988, "a área federal toma questão da fase da vida infantil sob a figura do

Amparo e da Assistência”, de modo que nos textos das Constituições anteriores ou inexistia a referência à infância, como em 1891, ou surge a expressão amparo à infância. A Constituição de 1937,

afirma que a infância à qual vier faltar recursos, o Estado deverá providenciar cuidados especiais. Portanto, a figura nesse caso, coerente com o Estado Novo, é Cuidado e não Dever, é Amparo e não Direito. (Cury, 1998, p.10)

Ainda segundo Cury, em 1946, a educação infantil assume a expressão Assistência e somente em 1967 e 1969 (Constituição Federal e Junta Militar respectivamente), é que, ainda sob o signo do amparo e da assistência, se introduz a noção de que uma lei própria se responsabilizará pela Assistência à Infância.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases – nº 4024 –, há a menção de que a educação pré-escolar seria destinada aos menores de sete anos em escolas maternas e jardins de infância. A lei de Diretrizes e Bases de 1971, – nº 5692 –, apenas mantém o que já preconizava a Lei 4024/61.

Com esse recorte histórico percebe-se que realmente foi a partir da Constituição de 1988 que a educação infantil surgiu como um direito garantido, incorporando as preocupações de lideranças e educadores que reconheciam a importância e necessidade da educação infantil para o desenvolvimento das crianças. Como diz Cury,

Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo ou Cuidado do Estado, mas sob a figura de um Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto. (Cury, 1998, p. 11)

Na promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a educação infantil é reafirmada como dever do Estado como já previa a Constituição de 1988 ⁴. O passo a mais que esta lei dá refere-se a que o ECA concede, à criança, a condição de cidadã, reconhecendo-a (e também ao adolescente) como possuidora de condições peculiares de desenvolvimento – “uma criança com direito de ser criança” (Silva & Rossetti-Ferreira 1998, p. 178), não como objeto de uma ação, mas como sujeito.

A lei mais atual no que diz respeito à preocupação com a infância, é a LDB 9394/96, que inclui a educação infantil como parte da educação básica. Em seu artigo 29 afirma que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

⁴ Artigo 54. É dever do Estado assegurar à criança (...): IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade.

Lopez (1995) (apud Brasil, 1998), em pesquisa sobre os benefícios que a educação infantil pode trazer às crianças, chega à conclusão de que o trabalho realizado nas instituições enriquece o mundo social das crianças e proporciona um atendimento educativo profissional diferenciado e mais planejado do que o recebido em família. Como se pode ver, a educação infantil é um direito, a necessidade desse nível de educação é crescente e as contribuições que pode trazer às crianças são de crucial importância para o desenvolvimento infantil.

Apesar do quadro acima exposto, da constatação de que a educação infantil é propulsora do desenvolvimento da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento nas mais diversas áreas, o que se sabe é que o atendimento educativo à criança, nessa faixa etária, ainda não atinge percentuais muito significativos, e é o próprio MEC que conclui que ,

O que salta aos olhos, primeiramente, é que a grande maioria das crianças brasileiras que possuem menos de 7 anos está, como sempre esteve, fora das pré-escolas pois, apesar de ter papel essencial no desenvolvimento das crianças; ter uma função social crescente diante da necessidade das famílias compartilharem com instituições os cuidados com seus filhos; e de ter uma função política clara, contribuindo para a formação dos cidadãos, a pré-escola não está ainda disseminada por todo o país. (Brasil, 1991, p. 39)

Os dados mais atuais sobre o atendimento à criança de zero a seis anos são os da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílio), de 1995. Segundo esses dados, no Brasil, de um total de 21.375.192 crianças dessa faixa etária, apenas 25% (5.358.400) freqüentam algum tipo de instituição de educação infantil, sendo que 4.445.776 delas estão na faixa dos quatro aos seis anos e 912.624 na faixa de zero a três anos.

Diante dessa constatação, percebe-se que poucas são as crianças que desfrutam do privilégio de freqüentar instituições públicas de Educação Infantil, e apesar de, por um lado, evidenciar-se uma significativa expansão do atendimento à essa faixa etária, por outro, os dados corroboram o fato de que as crianças de baixa renda são as menos favorecidas por este nível de ensino (Barreto, 1998).

Se a criança está em desenvolvimento e se o objetivo que se tem é o de interferir positivamente nesse processo, necessário se faz que o professor conheça as peculiaridades do desenvolvimento infantil, o como a criança se desenvolve e quais as condições em que esse desenvolvimento se dá. Buscando fundamentação teórica para tal, apesar da infância ser considerada um campo multidisciplinar (Kramer, 1996), é na psicologia infantil que se buscarão os caminhos para o estudo das especificidades que a criança possui, partindo já do pressuposto de que a criança tem garantido seu status, não é um adulto em miniatura, pois possui características peculiares à sua idade que devem ser consideradas.



1.2 - Breve histórico da infância

Para se compreender a importância da educação infantil, faz-se necessário conhecer a criança, suas características específicas, seu desenvolvimento e necessidades. A criança, tal como a vemos hoje, como sujeito histórico, criador e produtor de cultura (Kramer, 1996), nem sempre foi assim compreendida.

Ariès⁵ (1981) afirma que o sentimento de infância não estava presente na época medieval e assim o define:

o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (p.156)

As crianças, nessa época, ingressavam no mundo adulto a partir do momento em que se julgava estarem em condições de viver sem o cuidado da mãe ou ama, e só conseguiam adquirir uma identidade própria, consideradas indivíduos na comunidade social,

⁵ O autor faz, a partir do exame de pinturas, antigos diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, um relato histórico da transformação dos sentimentos de infância e de família.

quando misturavam-se aos adultos e realizavam atividades semelhantes às deles.

Os sentimentos existentes em relação à infância eram os denominados por Ariès de paparicação e moralização: ora a criança era vista como ingênua, inocente e pura, ora como imperfeita, incompleta, necessitando da moralização do adulto.

Wajskop (1997) define a criança desta época como,

cidadão com imagem social contraditória, uma vez que ela era, ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela se tornasse. (p. 21)

A criança, então vista como a miniatura de um adulto, não possuía nada que lhe fosse peculiar à idade. Na iniciação à vida adulta, apenas o tamanho as distinguia dos adultos. No mundo das artes, por volta do século XIII, “não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular e sim, homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1981, p. 51).

A infância não era considerada como fase de grande importância; a morte de crianças ainda muito pequenas era um fato normal. “O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte” (Ariès, 1981, p. 56). Como a criança morta seria facilmente substituída por outra recém-nascida, as mulheres davam a luz a várias crianças certas de que muitas não sobreviveriam. Somente no século XVIII, com a extensão

das práticas contraceptivas é que a idéia de perda inevitável desapareceu.

A evolução dessa preocupação com a infância não só é observada na arte, como também na evolução dos trajes das crianças e na modificação de seus jogos, preocupação esta que se aproxima dos tempos modernos.

Vale, no entanto, ressaltar que na sociedade marcada pelo poder do homem, as meninas não se beneficiavam das mudanças em consideração à infância. "O sentimento de infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos" (Àriès, 1981, p.81).

O vínculo da criança com a sociedade se transformou à medida em que se tornaram complexos os meios de produção e as relações sociais foram convertendo-se de imediatas a mediatizadas pelo processo de educação e ensino.

Segundo Kramer,

a idéia de infância ... não existiu sempre e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação

nas formas de organização da sociedade.
(1995, p. 18)

Sendo assim, analisar a educação pré-escolar, sua importância e finalidade exige o estudo de condições sociais, econômicas, políticas e pedagógicas subjacentes ao desenvolvimento infantil. Ainda, conforme Elkonin, (1987),

No curso do desenvolvimento histórico ... em todo lugar e sempre a criança fez parte da sociedade. Nas etapas iniciais do desenvolvimento da humanidade o vínculo da criança era direto e imediato: desde a mais tenra idade os pequenos viviam uma vida comum com os adultos. Seu desenvolvimento tinha lugar dentro desta vida comum como um processo único indivisível. A criança constituía uma parte orgânica da força produtiva da sociedade e sua participação nesta força estava limitada somente por suas possibilidades físicas. (p.112)

Essa forma diferenciada de se perceber a criança não só é observada na vida social, como também na pedagogia. É em meados do século XVI que começam a surgir as primeiras preocupações com a criança em termos educacionais. Montaigne (1533-1592), filósofo francês, levanta-se contra a paparicação da criança e é a favor do reconhecimento de que a criança possui características diferentes das do adulto (Ghiraldelli, 1995). Começou assim a se formar, entre moralistas e educadores, o sentimento de infância que inspiraria toda a educação de nossos dias; com o objetivo de conhecer a criança para assim corrigi-la, surgiram interesses psicológicos e preocupações morais.

Os rumos da educação se definiam com o intuito de “corrigir as crianças, que, acreditava-se, nasciam sob o estigma do pecado, e guiá-las para o caminho do bem” (Brasil 1991, p. 30).

No século XVII, Comenius (1592-1670) salienta a importância da educação infantil formal, mas é com Rousseau (1712-1778), já no século XVIII, que a criança, até então considerada um adulto em miniatura, começa a ser pensada como um ser com idéias próprias, diferentes das do adulto.

Gadotti (1994, p. 87-8) aponta que Rousseau é quem pela primeira vez centraliza o tema infância na educação e salienta que,

A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender, o educador deve fazer-se educando de seus educandos; a criança nasce boa, o adulto com a sua falsa concepção da vida, é que perverte a criança.

Rousseau preconizava que é na infância que o homem, ainda não contaminado pela realidade social e cultural, encontra-se puro, devendo os esforços pedagógicos direcionarem-se “para o cultivo do coração, do que é a natureza de cada um e de onde podem vir os melhores frutos” (Ghiraldelli, 1996, p. 17). Este novo sentimento de infância que surge dá início à elaboração de métodos específicos para a educação infantil.

A necessidade de escolas de educação infantil começa a surgir na Europa a partir do século XVIII e apesar de alguns estudos

pedagógicos já existirem, a preocupação destas escolas centrou-se no objetivo de afastar as crianças pobres do trabalho servil e guardar as crianças órfãs e filhas de trabalhadores, tendo, portanto, caráter assistencial.

Influenciados pela filosofia de sua época, Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1909) e Decroly (1871-1932) são considerados os primeiros pedagogos da educação pré-escolar (Wajskop, 1997). Os jardins de infância da Alemanha e Itália, que surgem por volta do século XIX, decorrem de influências de Froebel e Montessori, respectivamente.

Apesar destes estudiosos serem um marco na educação, por pensarem a criança como um ser ativo, com eles, a educação infantil além de seu caráter assistencialista dá lugar também ao caráter compensatório, que se eleva como prioridade e objetiva suprir as carências e deficiências culturais, lingüísticas e afetivas das crianças das classes populares. Em estudo realizado por Kramer (1995), fica explícito que,

o conceito de educação compensatória enfatizado corretamente como um antídoto para a privação cultural, ter-se-ia originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expandido por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas: Froebel iniciando jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, no final do século XIX e início deste século, desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; McMillan, contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de

assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças. A pré-escola era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias. (p. 25)

No Brasil, semelhante aos países da Europa, as primeiras instituições infantis possuíam cunho assistencial. Estudos mostram que desde a colônia já existiam asilos para abrigar crianças órfãs vindas de Portugal (Kishimoto, 1988). No início da República surgiram creches e escolas maternais onde, no entanto, a preocupação educacional ainda não se faz presente. Segundo Kishimoto (1988), é com os jardins de infância, criados a partir de 1875, que surge propriamente a educação pré-escolar, pois as instituições criadas anteriormente não possuíam caráter educativo, destinando-se à assistência a crianças pobres, órfãs e abandonadas.

Como já mencionado, o grande problema da oferta de vagas acompanhou e vem acompanhando a história da educação pré-escolar. As poucas instituições que existiam eram, em sua maioria, particulares e confessionais e Kishimoto (1988, p.162) afirma que “a falta de espaço para a expansão da pré-escola é consequência ... da política de educação adotada pelos governantes, de privilegiar os anos iniciais do primeiro grau”.

Segundo Rosemberg (1984), a expansão de redes públicas de atendimento às crianças de zero a seis anos originou-se de motivações exteriores aos interesses e necessidades dessas crianças. Ao

fazer um estudo sobre a luta por creches em São Paulo, deixa claro que os movimentos feministas é que desencadearam, em meados da década de 70, uma maior oferta de vagas - ainda que não garantisse o atendimento a todas as crianças - ocasionada pela industrialização e pela profissionalização crescente da mulher.

Diante dos problemas educacionais emergentes no país nessa época, o debate político-pedagógico que se instaura em torno do fracasso da escola de primeiro grau torna-se ponto de referência dos objetivos da educação pré-escolar brasileira. À pré-escola caberia resolver o problema do fracasso escolar a partir da preocupação em preparar a criança para o ingresso no primeiro grau. Como diz Kramer, "Tratava-se de culpabilizar famílias e grupos sociais e de designar a pré-escola como solução redentora, mágica e imediata" (Kramer & Leite 1996, p.17).

As atividades curriculares propostas passam então a possuir cunho compensatório da falta de estímulo familiar e da pobreza de linguagem dos pais;

calcada na hipótese da mãe inadequada e na tese da deficiência cultural desenvolveu-se toda uma cultura de exercícios fonoarticulatórios, de discriminação auditiva e visual que deveriam compensar supostas carências familiares no âmbito da linguagem e da fala. (Wajskop, 1997, p.24)

Na década de 80, segundo Souza & Kramer (1991), as discussões que surgem voltam-se à uma crítica à pré-escola como

compensatória. A preocupação com o preparo e o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que as crianças não possuíam, com o objetivo de diminuição da evasão e repetência no primeiro grau, passa a ser vista como uma forma de discriminação das crianças das classes populares.

O objetivo da pré-escola passa a ser, então, o de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, o que Souza & Kramer (1991) pontuam como “pré-escola com objetivos em si mesma”. O questionamento que surge direciona-se à falta de uma proposta de trabalho que estabeleça critérios mínimos de qualidade para o trabalho educativo.

Kuhlmann Jr. (1998), ao analisar esse recorte histórico que normalmente se faz da educação pré-escolar, salienta que mais que uma polarização entre educação e assistência, o teor de envolvimento educativo das instituições está presente em sua própria essência. Sobre isso salienta que,

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como um proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela

social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (p. 182)

Um outro aspecto que Kuhlmann Jr. (1998) aponta refere-se ao fato das instituições de educação pré-escolar estarem inicialmente vinculadas aos órgãos de serviço social e não aos do sistema educacional, o que ocasionou a ausência da discussão desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de Pedagogia. Segundo o autor, as pesquisas “passaram a ser realizadas em função das demandas originadas no processo histórico recente” (p. 202).

Os estudos referentes à educação pré-escolar começam a se expandir a partir da análise de pesquisas relacionadas ao desenvolvimento infantil, na busca de se levantar uma proposta pedagógica. Os estudos de Piaget (1896-1980), que preconizam a interação da criança com o objeto de conhecimento como base para aprendizagem, foram e vêm sendo muito estudados desde a década de 80.

Zaporózhets (1987), um dos membros da Psicologia Soviética, assinala o grande mérito dos estudos de Piaget, uma vez que tais estudos desvelam as transformações qualitativas que acontecem no desenvolvimento infantil. No entanto, diante da excessiva preocupação de Piaget com o desenvolvimento do pensamento lógico-formal, os estágios sucessivos do desenvolvimento mental por ele apontados são

considerados de significação passageira, constituindo-se como uma preparação para o surgimento do pensamento lógico-formal.

Segundo Mizukami (1986), a aprendizagem para Piaget implica assimilar o objeto a esquemas mentais, o que significa dizer que a aprendizagem consiste numa aquisição que ocorre em função do desenvolvimento. O desenvolvimento é concebido como a construção de um plano interno do indivíduo, de forma que as relações sociais dependam do nível alcançado por esta construção. O desenvolvimento intelectual é entendido como uma forma de atividade biológica.

Para Piaget, portanto, a inteligência é que estrutura o desenvolvimento, que acontece internamente determinado, a partir de suas bases biológicas. Para ele, o desenvolvimento configura-se como motor da aprendizagem.

Como diz Flavel (1975, p.41-2),

Para Piaget, ex-biólogo, a única maneira significativa de considerar a inteligência é como uma extensão de certas características biológicas fundamentais no sentido de que estão presentes onde quer que haja vida.

As contribuições trazidas por Piaget são consideradas relevantes e de muita importância para a mudança de referencial nos estudos acerca do desenvolvimento infantil. Porém, Vigotski supera, com seus estudos acerca do desenvolvimento infantil, essas contribuições por acreditar que os fatores biológicos são necessários mas não suficientes para que a criança se desenvolva plenamente. Diante disto,

percebe-se em Vigotski e em autores da escola soviética as bases fundamentais para se circunscrever o delineamento de uma proposta de trabalho com educação infantil que aponte princípios norteadores para a aquisição do máximo de possibilidades humanas desenvolvidas ao longo da história.

Ainda que os estudos de Vigotski se iniciem na década de 30, só muito recentemente, por volta de 1990, é que se iniciam entre nós, ainda que de forma incipiente, estudos voltados à Psicologia Histórico-Cultural que vêm trazer contribuições notáveis ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem infantis em que se destacam os estudos de Vigotski e dos membros da Escola Soviética de Psicologia que surgiu em continuidade aos seus estudos.

Na psicologia soviética parte-se do pressuposto de que as crianças se desenvolvem a partir do contato com as experiências sociais, da apropriação dos legados históricos deixados pelas gerações anteriores. O aspecto biológico é apontado como condição necessária ao desenvolvimento mas não como responsável por ele. Fundamentando-se na concepção materialista de Marx (cf. Leontiev, 1978), tem-se como questão central da psicologia soviética a de que o homem não nasce humano, mas se torna humano a partir da apropriação da cultura que encontra no momento histórico em que nasce. Esta apropriação acontece à medida que a criança se relaciona com outros homens e com os objetos da cultura a que tem acesso. A aprendizagem é percebida, assim,

com um papel essencial, como força motora do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

Acredita-se, portanto, que as instituições de educação infantil, que anteriormente possuíam motivações exteriores às necessidades da criança, precisam considerá-la como sujeito histórico que se desenvolve a partir da apropriação da cultura humana, tendo a escola papel fundamental em seu processo de desenvolvimento. Como diz Wajskop (1997, p. 25):

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado.

Os primeiros anos de vida da criança, portanto, são vistos como de suma importância para seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual e é nestes primeiros anos que se insere o período correspondente à educação pré-escolar, quando a criança, segundo estudos já realizados,

na presença de condições favoráveis de vida e de educação, desenvolvem intensamente diferentes capacidades intelectuais e artísticas, começando a formar as primeiras idéias, sentimentos e hábitos morais. (Zaporózhets, 1987, p. 228)

Diante disso, para que as crianças possam crescer e desenvolver suas potencialidades, é preciso que se conheçam as

peculiaridades desse desenvolvimento, que serão buscadas, neste trabalho, na Psicologia Histórico-Cultural que tem em Vigotski seu maior representante.

CAPÍTULO 2

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar a Psicologia Histórico-Cultural, sua origem e desenvolvimento, bem como sua importância para a compreensão do desenvolvimento humano. A Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem teórica e metodológica que busca compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade, considerando a influência da cultura e da história. Esta abordagem surgiu no contexto da Psicologia Soviética, sob a influência de Vigotski, e se desenvolveu ao longo das décadas, tornando-se uma das principais correntes da Psicologia contemporânea.

2.1 - Vigotski, seu maior representante

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar a vida e a obra de Lev Semionovich Vigotski, o maior representante da Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski nasceu em 1896, em Orsha, na Rússia, e faleceu em 1934, em Moscou. Sua obra é marcada por uma abordagem dialética e histórica do desenvolvimento humano, que enfatiza a interação entre o indivíduo e o meio social. Entre suas principais contribuições, destacamos a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximado (ZDP), a teoria da mediação cultural e a teoria da linguagem. Vigotski também desenvolveu uma teoria da aprendizagem, que enfatiza o papel do professor e do contexto social no processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 2

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O estudo da Psicologia Histórico-Cultural, tem por objetivo abrir novos horizontes para se pensar o desenvolvimento infantil e a forma pela qual se possa intervir nesse desenvolvimento. Neste capítulo, será realizada uma apresentação de Vigotski e dos principais postulados da teoria histórico-cultural.

2.1 - Vigotski, seu maior representante

Luria (1988), ao fazer uma breve apresentação de Vigotski, fala da conferência que este fez em 1924, no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, sobre a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, sendo neste mesmo ano convidado a fazer parte do Instituto de Psicologia de Moscou. Nas palavras de Shuare (1990, p. 54), foi neste momento que “começou

a brilhantíssima e breve trajetória de um dos mais profundos criadores com que conta a história da psicologia mundial”.

Além de ser também crítico de arte, antes de 1924 Vigotski trabalhou como professor na Escola de Formação de Professores de Gomel (Rússia). Lá teve contato com crianças deficientes o que o estimulou a realizar trabalhos na área, buscando descobrir maneiras de ajudar essas crianças a desenvolver suas potencialidades. Isso colocou-o em contato com estudos de psicólogos acadêmicos. Em 1920, fundou o Instituto de Defectologia Infantil. No estudo das deficiências, o interesse de Vigotski concentrava-se nas possibilidades de desenvolvimento dessas crianças, não em suas deficiências, o que certamente o levou à formulação das possíveis zonas de desenvolvimento. Ao envolver-se com trabalhos em neurologia, ingressou na Faculdade de Medicina, mas sua morte prematura, aos 38 anos, em 1934, interrompe sua promissora trajetória.

Por volta de 1925, juntamente com Luria e Leontiev, empreende uma revisão crítica da psicologia e da situação desta na Rússia e no mundo, buscando um novo modo de se estudar os processos psicológicos humanos, já que nem a psicologia subjetiva, nem as tentativas de redução da atividade consciente a esquemas reflexos lhes pareciam satisfatórias como modelo de psicologia humana.

Como teórico marxista, Vigotski considerava que as formas superiores de comportamento deveriam ser encontradas nas

relações entre o indivíduo e o mundo exterior, e o indivíduo não apenas produto mas também agente neste processo de criação. Como diz Markus (1974, p. 31),

as condições histórico-sociais que determinam o indivíduo não devem ser entendidas como grilhões externos e estranhos que tendem a atrofiar, reprimir, etc., suas inclinações e aspirações autênticas. Essas condições são, pelo contrário, as autênticas condições intrínsecas de sua individualidade concreta, isto é, condições que, ao serem apropriadas, convertem-se em elementos e traços essenciais da personalidade do indivíduo.

Com a formação de um círculo de estudos em torno de seus trabalhos na II Universidade de Moscou, seus alunos acabaram por fazer uma divisão de tarefas, cada um especializando-se em uma área de seu interesse, o que nos garante hoje estudos valiosos para a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir dos trabalhos dos membros da chamada Escola de Vigotski.

Davidov (1995) salienta que o estudo e a divulgação da obra de Vigotski foram proibidos na Rússia durante todo o regime stalinista, o que trouxe como consequência o desconhecimento de suas obras. Vivendo sob um comunismo ortodoxo, que tinha na educação uma forma de controle social, não havia espaço para o desenvolvimento das individualidades. Somente a partir da segunda metade de 1980, com a reestruturação social russa é que começaram a surgir significativas

mudanças no processo educacional. Os escritos de Vigotski, segundo Davidov (1995), só tiveram sua reedição permitida a partir de 1991.

Diante disto, a leitura de Duarte (1996) nos alerta para o que vem se instaurando no Brasil como conhecimento dos pressupostos de Vigotski e também busca a demarcação de seus principais postulados. Duarte salienta que a leitura que atualmente se faz de Vigotski, ao basear-se apenas nas obras “Formação Social da Mente” e “Pensamento e Linguagem” – traduções onde se suprimem parte de seus textos – não está conseguindo dar conta do desenvolvimento de suas idéias, principalmente por desconsiderar os escritos do conjunto de autores que constituem a vertente histórico-cultural da escola soviética de psicologia. Ao se dar conta deste fato, Duarte levanta cinco hipóteses a serem incorporadas a uma leitura que garanta o entendimento de suas idéias.

A primeira hipótese define que para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica, para que se percebam as bases sobre as quais fundamenta-se a sua forma de conceber o desenvolvimento humano.

A segunda hipótese afirma que sua obra precisa ser estudada como parte de um conjunto maior, os trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural, pois não há como estudar Vigotski desvinculando-o de sua teoria histórico-cultural do psiquismo. Sobre estas duas hipóteses, Duarte salienta que o pensamento de Vigotski tem suas

raízes pautadas no momento histórico em que viveu e que, portanto, ler suas obras sem o conhecimento das leis histórico-culturais do desenvolvimento do psiquismo – dos princípios filosófico-marxistas por ele incorporados – não dá conta de um entendimento de seu modo de perceber o desenvolvimento humano. Salienta, ainda, que existe a necessidade de uma leitura e interpretação dos escritos pós-vigostkianos, dos membros da escola de psicologia que instalou-se em continuidade aos seus estudos. Para que se compreendam os estudos empreendidos pela psicologia histórico-cultural, portanto, torna-se necessária a leitura de um conjunto maior de trabalhos, não só para um melhor entendimento das idéias de Vigotski, como também para o conhecimento dos desdobramentos que seus princípios teóricos trouxeram ao estudo do desenvolvimento histórico cultural do homem.

Na terceira hipótese, Duarte destaca que a escola de Vigotski em nenhum momento diz ser interacionista ou construtivista. Apesar da literatura brasileira enquadrar Vigotski (sua teoria), nas mais diversas nomenclaturas: sócio-construtivismo, sociointeracionismo, sociointeracionismo-construtivista, construtivismo pós-piagetiano, nenhuma dessas denominações aparece em sua obra e nas dos membros da escola soviética; o que a caracteriza é uma abordagem histórico-cultural. Segundo Duarte (1996), o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, não dando conta das especificidades desse psiquismo como fenômeno histórico-cultural.

Portanto, a psicologia histórico-cultural não é uma variante do interacionismo-construtivista, que possui bases biológicas.

De acordo com a quarta hipótese, é necessária uma relação consciente com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da escola de Vigotski.

Finalmente, de acordo com a quinta hipótese, uma leitura escolanovista dos trabalhos da escola de Vigotski se contrapõe aos princípios contidos nessa escola psicológica, por levar à secundarização da transmissão do saber historicamente acumulado e a uma visão distorcida do papel do educador.

Sobre essas hipóteses, Duarte (1996) deixa claro que é necessário que se conheça o ideário pedagógico que mediatiza as leituras de Vigotski, para que não se faça uma leitura equivocada de seus principais postulados. Ao argumentar que uma leitura escolanovista não se enquadra à psicologia histórico-cultural, discorre acerca de duas formas básicas abordadas pelo escolanovismo: a secundarização da transmissão do saber historicamente acumulado e a não visualização do papel do educador como um direcionador das interações que ocorrem no processo pedagógico. Em contraposição, a escola de Vigotski atribui importância à apropriação da experiência histórico-cultural, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo e considera o processo de aprendizagem conscientemente

dirigido pelo educador como qualitativamente superior aos processos espontâneos de aprendizagem.

As considerações feitas por Duarte (1996), são assumidas neste trabalho como uma orientação necessária à leitura de Vigotski e à compreensão da psicologia histórico-cultural.

2.2 - Principais postulados

Para se compreender a essencialidade dos escritos de Vigotski, de sua escola, e os pontos de partida para o entendimento das novas questões que são colocadas à educação, se faz necessário esclarecer a base filosófica na qual estão pautados esses estudos – a concepção materialista dialética, pois, como afirma Shuare (1990, p.11):

Uma das características mais notáveis da psicologia soviética é que, desde seu início, tem se definido nesta questão como ciência que busca numa concepção filosófica determinada – o materialismo dialético e histórico – os marcos metodológicos, dentro dos quais desenvolve a investigação científica. É indispensável pois, deter-se na análise deste aspecto.

Segundo Shuare, Vigotski foi o primeiro a aplicar criadoramente o materialismo dialético à ciência psicológica, e Leontiev (1978, p. 153) reitera esta afirmação quando diz:

Foi ele o primeiro entre nós (em 1927), a exprimir a tese de que a “demarche histórica” devia tornar-se o princípio diretor da edificação da psicologia do homem. Efectuou a crítica teórica das concepções biológicas naturalistas do homem e opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. O mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vygotski interpretava esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso de seus contatos com os seus semelhantes.

Outro aspecto que Shuare (1990) destaca, diz respeito à exceção à regra que constituem os estudos de Vigotski com relação a outros estudos psicológicos. A autora constata que normalmente as pessoas se remetem a obras do passado para medir a distância que nos separa delas, avaliando assim o caminho percorrido pela ciência e seu avanço, porém, no que se refere a Vigotski, diz:

voltamos a ele não como a um cientista do passado, a um personagem da história da psicologia, mas como a um pensador de hoje e estudamos suas obras como se não tivessem sido escritas há mais de meio século, senão agora. (Shuare, 1990, p. 57-8)

Para Shuare (1990), os mais de 180 trabalhos realizados por Vigotski, entre eles monografias, teses, informes, cursos e prólogos entre outros, são o resumo mais “apertado” de sua obra, e a análise

detalhada, tanto do ponto de vista da evolução de suas idéias, como do conteúdo delas, está ainda por se fazer.

A psicologia soviética, segundo Shuare (1990), para formular uma nova concepção sobre a natureza do psiquismo humano, que não acreditava desenvolver-se biologicamente, busca a relação entre a ciência psicológica e a filosofia. Com o objetivo de compreender o determinismo do psiquismo humano, a psicologia soviética elaborou uma teoria psicológica na base do materialismo dialético e histórico, que tem como principais postulados: a concepção materialista dialética, a teoria do reflexo, a categoria de atividade e a natureza social do homem.

A dialética trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano, e a psicologia busca o método dialético para a investigação e explicação dos fenômenos que estuda.

A teoria do reflexo, segundo Shuare (1990), é provavelmente um dos conceitos básicos menos compreendidos. Busca investigar o surgimento e o desenvolvimento das formas de reflexo, incluindo os reflexos da consciência e as peculiaridades da atividades cognitivas do homem.

A atividade humana está ligada ao processo de objetivação do sujeito já que a atividade não só determina a essência do homem, como também cria o homem. A atividade sintetiza o conceito de

prática que inclui as múltiplas formas de atividade humana que tem como base o trabalho como forma superior de manifestação.

Na natureza social do trabalho o homem é visualizado não como objeto passivo das influências externas que recebe, pois não é só objeto mas também sujeito das relações sociais, sendo produto da sociedade e também quem a produz. A vida em sociedade é que garante ao homem "o ser homem", sua herança genética não é suficiente para a humanidade que foi sendo criada pelos homens ao longo da história humana.

A concepção materialista dialética de desenvolvimento, portanto, assume como pressuposto que o homem não nasce com todas as suas características psíquicas determinadas, mas sim que estas se desenvolvem a partir da apropriação da experiência social que encontra no momento histórico em que nasce.

Quando começa a surgir, por volta de 1920, essa concepção vem romper com as concepções até então vigentes, que preconizavam que o homem traz em si características psíquicas já determinadas que apenas deveriam ser desenvolvidas, despertadas. Essas características psíquicas intrínsecas ao desenvolvimento, para a psicologia histórico-cultural são encontradas somente nos animais que trazem em sua carga genética todas as características da espécie. Como diz Leontiev (1978, p. 167):

A atividade animal compreende actos de adaptação ao meio, mas nunca actos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogenético. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem são propostos nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na sequência desse processo – sempre ativo – é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque essas propriedades adquiriram uma forma material objetiva.

Desta forma, tem-se que, no homem, ao contrário dos animais, todas as suas qualidades psíquicas não estão dadas no momento do nascimento, mas são aprendidas e, portanto, devem ser ensinadas.

O psiquismo humano, que abrange o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, é visto como função de um órgão material – o cérebro – e como determinado sócio-historicamente.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o homem possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico, mas somente através da apropriação do que foi criado pelas gerações anteriores é que desenvolve as aptidões e características especificamente humanas, já que a herança biológica não lhe garante isto. Como diz Leontiev (1978), “ cada indivíduo aprende a ser um homem” (p. 267). Disto resulta a diferença entre a adaptação –

característica dos animais – e a apropriação, como aponta Leontiev (1978, p. 320):

A diferença entre o processo de adaptação, no sentido em que este termo é empregado para os animais, e o processo de apropriação é o seguinte: a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

Como já visto, enquanto a adaptação dos animais resulta de seu desenvolvimento enquanto espécie, no homem, a situação é diferente, pois seu desenvolvimento é resultado de suas condições e modos de vida. Portanto, os homens, como produto das desigualdades econômicas e da diversidade de relações no processo sócio-histórico, ao contrário dos animais, possuem aptidões intelectuais diferenciadas.

Biologicamente falando, as características do homem contemporâneo estão presentes em todas as etnias mas as aquisições históricas da humanidade, o tornar-se homem, são resultados da apropriação da cultura historicamente acumulada que é necessária ao desenvolvimento de propriedades e faculdades especificamente humanas. Como diz Leontiev (1978, p. 169):



As aptidões e funções formadas no homem no decurso deste processo são neoformações psicológicas, relativamente às quais os mecanismos e os processos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjativas) necessárias que tornam o seu aparecimento *possível*, em nenhum caso determinam a sua composição ou a sua qualidade específica. (grifos do autor.)

A principal característica do processo de apropriação, portanto, é a criação de novas aptidões, novas funções psíquicas que não são transmitidas hereditariamente, e a linguagem, a comunicação, condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade, por ser considerada a principal mediadora das relações sociais e da conduta cultural.

A apropriação humana constitui-se, assim, num processo de educação em que ocorre a transmissão de aquisições da cultura humana a outras gerações, como afirma Leontiev (1978:273): “o movimento da história só é, portanto possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Venguer (1986), um dos membros da escola de psicologia soviética, ao discutir esse processo, cita experimentos que levam à conclusão de que mesmo gêmeos homozigotos, que teoricamente possuem a mesma carga genética, se separados e colocados em condições diferentes de vida e de educação não terão o mesmo desenvolvimento. Isto corrobora o fato de que realmente são as

condições de vida e de educação que provocam o desenvolvimento psíquico e garantem a heterogeneidade da espécie humana.

Conforme Leontiev (1978, p. 164):

Durante o processo de seu desenvolvimento ontogênico, o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras as acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica sob a qual se acumulam e se fixam as propriedades formadas filogeneticamente. Por consequência, a transmissão das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos.

Não se pode, no entanto, desmerecer o aparato biológico, pois este precisa estar em condições para que o indivíduo se desenvolva plenamente. Esta é a primeira condição para que os indivíduos possam se desenvolver. O organismo, portanto, é a base sobre a qual o desenvolvimento se dá, ainda que não seja força motora que o deflagre.

Ainda segundo Venguer (1986), algumas particularidades individuais são determinadas pela herança genética, mas ainda está por explicar-se em que medida as particularidades naturais influem sobre o desenvolvimento psíquico da criança. Alguns traços do temperamento podem ser relacionados à carga genética, mas todas as demais qualidades psíquicas são construídas no indivíduo pela apropriação da experiência social, pelas condições de vida e de educação.

As diferenças na esfera do desenvolvimento psíquico das crianças são variadas. Todas elas surgem e se desenvolvem no processo de vida e de educação. Não há nenhuma só particularidade psicológico-individual que seja inata na criança, mas das particularidades naturais pode depender a via de formação na criança das distintas qualidades psíquicas e, em grande medida, o resultado final desta formação. Para umas qualidades (o temperamento, por exemplo) esta dependência é mais importante; para outras (os traços do caráter, as capacidades), menos; e para umas terceiras (interesses, conhecimentos), não são em absoluto essenciais. (Venguer, 1986, p. 50)

Para a Psicologia Histórico-cultural, a única aptidão que o homem possui, ao nascer, é a aptidão de criar aptidões a partir da experiência sócio-histórica num processo de apropriação que tem como resultado a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas.

Assim se introduz em psicologia, uma nova idéia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico do homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas. Uma vez que a atividade só pode efectuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, intelectuais. (Leontiev, 1978, p. 155)

A comunicação, para a Psicologia Histórico-Cultural, é a segunda condição específica indispensável ao processo de apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos adquiridos no decurso do

desenvolvimento histórico da humanidade. O surgimento da linguagem dá possibilidades ao homem para lidar com os objetos do mundo exterior em sua ausência, permite a generalização dos objetos e fenômenos presentes na realidade e, por fim, é responsável pela comunicação entre os homens, o que garante a preservação, a transmissão e a apropriação dos conhecimentos históricos acumulados ao longo da história da humanidade.

Segundo Leontiev,

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência concreta. (1978, p. 172)

A linguagem, a comunicação portanto, torna-se fundamental ao desenvolvimento humano, e as manifestações mais tenras da atividade comunicativa precisam ser estimuladas. Buscar-se-á neste trabalho um estudo mais minucioso para o conhecimento das manifestações da atividade comunicativa.

Para Vigotski, o desenvolvimento humano ocorre do nível social para o nível individual, o que significa dizer que no desenvolvimento humano existe a necessidade da apropriação da experiência do outro para que possa existir a experiência individual. É o próprio Vigotski quem diz que,

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (Vygotsky, 1995, 150)

A preocupação que se tem neste trabalho, ao relacionar a Psicologia Histórico-Cultural à educação infantil, reside no fato de que é nos primeiros anos de vida que se observa nas crianças um maior desenvolvimento. Venguer (1986) afirma que o amadurecimento do cérebro ocorre durante os primeiros sete anos de vida e que, no entanto, suprir as necessidades orgânicas da criança não garante o desenvolvimento das funções psíquicas que necessitam de condições externas para o seu desenvolvimento. Sendo assim, se o cérebro está em processo de amadurecimento, torna-se terreno apropriado para a educação, principalmente na infância quando o ensino exerce maior influência sobre o desenvolvimento psíquico.

O cérebro é considerado o órgão potencial de formação das qualidades psíquicas. Venguer (1986), ao buscar clarificar o papel que as propriedades naturais, as condições sociais de vida e de educação desempenham no desenvolvimento psíquico da criança, deixa claro que, sem o cérebro humano, não há como desenvolver qualidades especificamente humanas, e que, porém, o cérebro só se desenvolve a partir das condições que lhe proporciona a convivência social.



o psiquismo humano não surge sem condições humanas de vida. A estrutura do cérebro e as condições de vida e de educação são indispensáveis para que uma pessoa se converta em tal. (Venguer, 1986, p. 25)

Além disso,

Cada geração humana transmite suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades e qualidades psíquicas, nos produtos de seu trabalho, e cada nova geração recebe das anteriores tudo o que foi criado antes, os objetos da cultura material (as casas, os objetos e as máquinas) e da espiritual (a linguagem, as ciências, a arte); ingressa num mundo que tem incorporado a atividade da humanidade. (Venguer, 1986, p. 26)

As condições de vida e de educação portanto, permitem o desenvolvimento do psiquismo, à medida que a criança entra em contato com a herança social que lhe foi legada.

CAPÍTULO 3

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Venguer (1986) enfatiza que a psicologia infantil estuda os fenômenos e regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, o que compreende o desenvolvimento da atividade, dos processos psíquicos e da personalidade.

Neste trabalho, devido a sua natureza, a análise da Psicologia Histórico-Cultural se limitará ao estudo do desenvolvimento da atividade e da personalidade. O desenvolvimento dos processos psíquicos e o estudo das funções psíquicas superiores serão discutidos quanto ao que possuem em comum – como se desenvolvem – sem a análise detalhada desses elementos, o que demandaria a realização de uma outra pesquisa.

Venguer afirma que (1986, p. 6-7)

O conhecimento da psicologia infantil é necessário não só para a constituição de uma

pedagogia científica, mas também para a prática de ensino e educação das crianças.

Resulta uma condição importantíssima para a realização de sucesso do trabalho instrutivo-educativo no círculo infantil, a compreensão das regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, o conhecimento de suas particularidades emocionais e intelectuais e suas inclinações e interesses.

O conhecimento da psicologia infantil permite ao educador estabelecer contato com as crianças, dirigir seu desenvolvimento. ...faz com que o próprio educador seja mais útil, que esteja em condições não só de compreender a criança, mas de manter e desenvolver suas melhores qualidades.

3.1 – O desenvolvimento psíquico das crianças

Conhecer as leis que regem o desenvolvimento psíquico e as regularidades gerais desse desenvolvimento não é importante só para a pedagogia científica, mas para a prática diária da educação. Uma das preocupações centrais da Psicologia Histórico-Cultural é buscar as condições através das quais se produz o desenvolvimento psíquico e as causas que o determinam.

Venguer (1986) pontua que a psicologia fundamenta-se em outras ciências para desenvolver seus estudos, buscando encontrar pontos de partida para o desvelamento das questões a que se propõe resolver. Reafirma assim que a Psicologia Histórico-Cultural fundamenta-se

no materialismo dialético e histórico, que tem posto de manifesto as leis mais gerais do desenvolvimento dos fenômenos da natureza e da sociedade, que demonstra e evidencia o condicionamento social da consciência humana. O conhecimento das leis gerais do desenvolvimento ajudam a psicologia a encontrar o enfoque adequado para o estudo do desenvolvimento psíquico da criança, no qual estas leis gerais se manifestam de forma peculiar. (Venguer, 1986, p. 5)

A psicologia infantil, segundo Venguer (1986), não estuda o desenvolvimento da criança em sua totalidade, senão somente o seu desenvolvimento psíquico. Mas o que vem a ser esse desenvolvimento psíquico? Leontiev (1978) ao falar sobre o desenvolvimento do psiquismo do homem diz:

Assim o psiquismo do homem é a função daquelas das suas estruturas cerebrais superiores que se formam nele na ontogênese, durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua actividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens, que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexificação destas estruturas sucessivas, representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo. (Leontiev, 1978, p. 200)

Sendo assim, o desenvolvimento do psiquismo compreende o desenvolvimento das formas humanas de conduta que a criança não apresenta ao nascer, pelo fato de que é somente através da apropriação cultural que ele se desenvolve. Dentro do desenvolvimento do psiquismo, definir o que vem a ser as funções psicológicas superiores

é fundamental, pois este conceito é um dos mais importantes para a psicologia histórico-cultural.

No desenvolvimento psíquico surgem e se aperfeiçoam os processos psíquicos e qualidades das crianças. São as chamadas por Vigotski de funções psíquicas superiores e que se dividem em dois grupos: os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento – a linguagem oral e escrita, o cálculo e o desenho – e os processos e desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais que se desenvolvem a partir das funções psíquicas naturais – a percepção, a atenção, a imaginação, a memória, os sentimentos e as formas primárias de direção da conduta. Apesar da existência desta divisão, as funções psíquicas superiores têm em comum o seu surgimento que se dá a partir da relação do homem com seu mundo histórico-cultural. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento cultural e orgânico são diferentes por sua essência e natureza, as funções psicológicas superiores não se fazem presentes ao nascimento.

Como aponta Vigotski,

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os enjuiza unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; falando brevemente, tem uma compreensão errônea

dos fenômenos que estuda. (Vygotsky, 1995, p.12-3).

No cérebro da criança, portanto, não existem os traços das qualidades psíquicas inerentes à conduta humana, entretanto, ele possui a faculdade de adquirir tudo aquilo que lhe transmitem as condições de vida e a educação. Como diz Venguer (1986, p. 26):

Isto significa que as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim, as condições necessárias para sua formação. As qualidades psíquicas surgem graças à herança social.

Leontiev (1978) afirma que, no decorrer do processo de desenvolvimento, o lugar que a criança ocupa nas relações humanas se altera, mas esta posição que ocupa é determinante para seu desenvolvimento, podendo influenciá-lo positiva ou negativamente. Para a criança, segundo ele, o mundo se decompõe em dois grupos: um grupo de pessoas com as quais se relaciona, que compreende o seu núcleo familiar, e outro com as demais pessoas, sendo a relação com as outras pessoas mediada pelas relações que constrói com os participantes de seu primeiro grupo. O relacionamento escolar com outras crianças e com o professor ocorrerá na dependência, portanto, de suas experiências de vida, tendo o professor papel imprescindível para intervir positivamente quando da necessidade de modificação dessa relação.

O desenvolvimento cultural da criança para a Psicologia Histórico-Cultural acontece da seguinte forma: primeiro outras pessoas

atuam com respeito a ela, se produz depois a interação da criança com o seu contexto; em seguida, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão só ao fim começa a atuar com relação a si mesma. Assim é como se desenvolvem a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores da conduta.

Se o desenvolvimento ocorre a partir da interação com a vida concreta, mediada pelas pessoas com as quais a criança convive, as forças que movem o desenvolvimento não estão internamente dadas, visto que é a aprendizagem que move o desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural aponta que, na psicologia, existem três grupos de teoria que apresentam visões diferentes da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A primeira diz respeito à independência do processo do desenvolvimento e do processo de aprendizagem, em que a aprendizagem é um processo exterior, e o desenvolvimento um processo paralelo que não participa daquele e nem o modifica. A aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento ao invés de adiantar o seu curso e mudar sua direção. Pensando deste modo, a aprendizagem não influenciaria a capacidade de raciocínio, inteligência, lógica de pensamento, etc. É o que faz Piaget, que estuda a tendência do pensamento de forma pura, absolutamente independente de seus conhecimentos, experiência e cultura. Acreditando que o desenvolvimento precede a aprendizagem e que esta segue sempre o curso do desenvolvimento, o desenvolvimento e a maturação são vistos

como pressupostos e não como resultado da aprendizagem que é considerada superestrutura do desenvolvimento, não existindo intercâmbio entre aprendizagem e desenvolvimento.

A segunda categoria acredita que a aprendizagem é desenvolvimento, atribuindo à aprendizagem valor principal. A educação é definida como a aquisição de hábitos de comportamento e o desenvolvimento se vê reduzido a uma simples acumulação de reações. O indivíduo é visto como um conjunto vivo de hábitos. Se na categoria anterior o desenvolvimento precede a aprendizagem, nesta, o desenvolvimento é visto como paralelo dos dois processos; a cada etapa do desenvolvimento corresponde uma etapa da aprendizagem e vice-versa, num perfeito sincronismo.

Na terceira categoria, conciliam-se os extremos dos pontos de vista das duas categorias anteriores: o desenvolvimento é independente da aprendizagem, mas a aprendizagem coincide com o desenvolvimento.

Contrariando as categorias teóricas citadas, ao falar da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski enfatiza que a aprendizagem inicia-se antes da criança chegar à escola, "não começa no vácuo", pois a criança já possui conhecimentos dos quais se apropriou durante sua experiência de vida. Para tanto, vê a necessidade de se conhecer a teoria do desenvolvimento potencial e para defini-la aponta que a criança possui dois níveis de desenvolvimento: o nível de

desenvolvimento efetivo, que define o que a criança consegue realizar sozinha, mas que não indica o completo estado de seu desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial ou proximal, que define o que a criança é capaz de realizar com o auxílio de um adulto ou de uma criança mais experiente. Diante disto, define que o que a criança realiza hoje com auxílio poderá fazê-lo amanhã sozinha, devendo o ensino, portanto, incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial, já que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Falando deste papel do outro, deixa claro que todas as funções intelectuais aparecem primeiro no nível coletivo, depois no individual, na dependência de um complexo de inter-relações .

Desta forma, é na aprendizagem que se dá o desenvolvimento das características humanas formadas historicamente, sendo, portanto, a aprendizagem fonte de desenvolvimento. A aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, portanto, o desenvolvimento sempre ocorre face à influencia do ensino. É através da atividade orientada e dirigida por outros homens que o homem se educa, adquire conhecimentos e habilidades, forma e desenvolve suas capacidades. Isto favorece o seu desenvolvimento e cria no homem novas necessidades e possibilidades. Como diz Vigotski, a educação vai adiante e conduz o desenvolvimento, "o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue

o da aprendizagem, que cria a zona de desenvolvimento potencial” (Vigotskii, 1988, p. 116). Sendo assim,

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá. (Vigotskii, 1988, p.113)

A aprendizagem está assim, intrinsecamente ligada à apropriação da cultura, resultando sempre num processo ativo por parte do sujeito que aprende. No entanto, para que ocorra a apropriação, o papel do adulto e de pessoas mais experientes torna-se essencial tendo em vista que a criança se apropria do mundo dos objetos e relações através de outras pessoas. A relação da criança com o mundo não é, portanto, uma relação direta entre o sujeito e o objeto, mas sempre uma relação mediada por uma outra pessoa, por um parceiro mais experiente.

A imitação, nesse contexto, adquire um papel fundamental no processo de desenvolvimento, na medida em que está relacionada aos progressos no desenvolvimento que se fazem a partir da zona de desenvolvimento proximal. Vigotski salienta que são a imitação e as ações que a criança realiza em colaboração com os outros que permitem os progressos em seu desenvolvimento. Sobre isto, afirma:

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações, senão um número ilimitado – que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. (Vigotkii, 1988, p. 112)

O papel da imitação, portanto, ganha uma nova dimensão, não é considerado uma mera cópia ou repetição, mas oferece oportunidade para que a criança faça a reconstrução interna do que observa externamente. Na imitação, as crianças transpõem o limite de suas possibilidades, o que contribui para a ampliação de suas capacidades.

Leontiev (1978) aponta que o reflexo consciente do mundo não surge em cada homem como resultado da projeção direta em seu cérebro das representações e conceitos que lhe são deixados pelas gerações anteriores, pois é necessário que haja uma atividade no mundo, tendo em vista que sua consciência é produto desta atividade. A atividade no mundo, da qual trata Leontiev, só se torna possível através de outros homens. O processo educacional, portanto, é por excelência, um processo de apropriação. Sobre isto, Leontiev (1978, p. 272) afirma:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não estão simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões “os órgãos da sua individualidade”, a criança,

o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de *educação*. (grifos do autor.)

Pieron (apud Leontiev 1978), argumenta que se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que poupasse somente as crianças pequenas, dizimando todos os adultos, a vida continuaria mas a história seria interrompida por não existir quem pudesse passar às crianças os usos dos tesouros da cultura. “As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria que recomeçar” (p. 272).

Desta forma, o papel das pessoas que convivem com a criança e que direta ou indiretamente agem sobre o seu desenvolvimento é imprescindível para que a aprendizagem aconteça, o que torna o espaço educativo, um espaço de aprendizagem.

3.2 – O desenvolvimento da atividade

Quanto ao desenvolvimento da atividade, parte-se da premissa de que as crianças de diferentes idades se diferenciam, entre si, pelos distintos tipos de atividades que lhes são características e acessíveis. Isto significa dizer que a cada período do desenvolvimento



infantil corresponde uma atividade que lhe é peculiar, a chamada atividade principal da qual trata Leontiev (1978).

A atividade principal, segundo Leontiev,

é portanto aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (1978, p. 293)

Para Leontiev (1978), a criança aprende quando desenvolve uma atividade, pois é através da atividade que a criança se apropria do conhecimento. O conceito de atividade é fundamental não só para se compreender o desenvolvimento psíquico da criança, como também para que o adulto intencionalize suas ações para contribuir no desenvolvimento máximo das possibilidades e capacidades da criança.

A atividade é considerada "a conduta do homem determinada pela experiência sócio-histórica que ele acumula e pelas condições sociais em que desenvolve sua vida" (Venguer 1986, p. 29).

Isto acontece no processo de assimilação da atividade humana. A atividade se caracteriza pelo motivo que a impulsiona; se a criança realiza uma ação motivada pelo resultado do que está fazendo, está então realizando uma atividade. O que caracteriza uma atividade, portanto, é a coincidência entre o motivo e o objetivo da ação que se realiza, ou seja, a criança faz a atividade pensando em seu resultado, faz algo que lhe é significativo.

No trabalho com crianças, Venguer (1986) salienta que é preciso considerar o nível de complexidade das ações que lhes são apresentadas, pelo fato de que as crianças assimilam primeiro ações mais simples para depois paulatinamente desenvolverem condições psíquicas para a assimilação de ações mais complexas. Outro ponto de destaque diz respeito à preocupação com as novas ações a serem disponibilizadas às crianças e que devem corresponder aos seus interesses e necessidades, para que possam abrir espaço para outras atividades. Portanto,

as necessidades e os interesses das crianças estão constantemente relacionados com os adultos; ainda que esta relação adquira novas formas em dependência do aumento das possibilidades da criança, aparecem novas necessidades, que servem de base para o surgimento de novos tipos de atividade. (Venguer, 1986, p. 35)

Nas formas principais de atividade se formam as necessidades e interesses essenciais das crianças e tem lugar a formação das ações, das qualidades psíquicas e das qualidades da personalidade mais importantes para cada idade.

A atividade, portanto, corresponde sempre a uma necessidade do sujeito, em que o motivo coincide com o objetivo. Se o motivo não coincide com o objetivo, o que se tem é uma ação. A mudança de uma atividade principal para outra ocorre quando a criança já domina a atividade anterior de modo que perde o interesse por esta,

modificando assim suas relações com os adultos e buscando um novo tipo de atividade.

Se a atividade é a conduta do homem determinada pela experiência histórica por ele acumulada e pelas condições sociais em que sua vida se desenvolve, ela não pode ser ensinada, surge sempre seguida de uma nova necessidade, de intencionalidade. Mas, se por um lado a atividade não pode ser ensinada, por outro pode ser motivada, buscando sempre a relação vital do sujeito com a atividade de modo que garanta a criança o trabalho com motivos reais que a levem a um efetivo desenvolvimento.

Para o desenvolvimento das qualidades psíquicas, a atividade tem papel essencial por permitir e garantir a apropriação da experiência social.

No processo de assimilação da atividade humana a criança desenvolve ações internas e externas, sendo as internas fundamentais para o desenvolvimento psíquico da criança por garantirem sua orientação face à realização das ações práticas, que são consideradas ações de orientação. A cada nova internalização, a criança assimila a ação externa – sob influências do ensino e da educação –, o que conduz ao surgimento e aperfeiçoamento das ações psíquicas internas, bem como aos progressos que possibilitam lidar com problemas cada vez mais complexos.

Durante os sete primeiros anos de vida, a criança assimila atividades que expressam sua crescente necessidade e interesse. Quando periodiza o desenvolvimento psíquico, Venguer cita as três fases da infância utilizadas pela Psicologia Histórico-Cultural e a atividade principal característica a cada uma delas: lactância (nascimento até 1º ano): relação emocional com os adultos; infância inicial (1 a 3 anos): atividade com objetos e, infância pré-escolar (3 a 7 anos): jogo.

A passagem de uma atividade principal à outra é determinada pela mudança na relação da criança para com a realidade.

O papel do adulto é essencial, e a ele normalmente estão relacionados os interesses e necessidades da criança, porém, o avanço a uma nova atividade principal ocorre também em dependência das condições de vida da criança. Assim sendo, a caracterização psicológica geral da criança numa determinada idade só é possível com o conhecimento de suas condições tanto de vida como de educação.

Com efeito, cada geração nova, tal como cada indivíduo de uma dada geração, encontra já prontas certas condições de vida. São elas que tornam possível tal ou tal conteúdo da sua atividade. Conseqüentemente, se bem que possamos identificar os estádios do desenvolvimento do psiquismo da criança, o seu conteúdo não é de modo algum independente das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento; depende mesmo, antes de mais nada, de todas estas condições. (Leontiev, 1978, p. 293-4)

É o ensino, para a psicologia soviética, que garante o surgimento das funções psíquicas, sendo a idade pré-escolar o período mais sensível para o desenvolvimento destas. Deve-se buscar a formação de ações de orientação que se iniciam de forma externa e depois se convertem em internas, psíquicas. Em cada período do desenvolvimento deve haver a preocupação não com a aceleração do processo, mas com o seu enriquecimento, com o desenvolvimento das possibilidades da criança.

A Psicologia Histórico-Cultural salienta, portanto, três pontos a serem considerados ao se estudar o desenvolvimento infantil. No primeiro deles ressalta que o amadurecimento do cérebro não garante a criação de qualidades psíquicas novas, ainda que durante os sete primeiros anos de vida a massa cerebral cresça três vezes e meia. Em segundo lugar, destaca que o desenvolvimento do cérebro é sensível a qualquer tipo de sobrecarga que se cria pela disposição a uma atividade monótona prolongada e, por fim, dá ênfase a que o organismo em amadurecimento, no caso o cérebro, constitua-se em terreno apropriado para a educação. É o ensino na infância, portanto, que exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico.

Desta forma, as diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança influem de maneira distinta em seu desenvolvimento. As condições naturais – a estrutura do organismo, seu funcionamento, seu amadurecimento – são indispensáveis para o desenvolvimento psíquico, mas elas

não determinam as qualidades psíquicas que surgirão na criança. Isto depende das condições de vida e de educação, face a influência destas condições a criança assimila a experiência social. (Venguer, 1986, p. 29)

Ao falar das hipóteses que as crianças levantam sobre o mundo que começa a se abrir para elas, a Psicologia Histórico-Cultural, neste momento representada por Poddiákov (1987), deixa claro que estas hipóteses, denominadas de conhecimentos imprecisos, estão relacionadas ao desenvolvimento do pensamento infantil, que se dá a partir das experiências das crianças com os objetos e nas suas reelaborações, tendo como ponto de partida os conhecimentos que os adultos transmitem. As hipóteses que as crianças elaboram são necessárias à apropriação dos conhecimentos que se tornam base para outras futuras aquisições.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, esses conhecimentos imprecisos, "errôneos", são fundamentais para a formação de novos conhecimentos e, portanto, esses não devem ser vistos como insuficiências do pensamento infantil, mas de elaborações essenciais que precisam ser objeto de reflexão para a reestruturação do pensamento infantil. Não que se deva imediatamente às hipóteses formuladas, tornar esses conhecimentos imprecisos em precisos; o essencial está em que o professor, a partir da interpretação do mundo que a criança faz, instaure uma reflexão que se desencadeie numa descoberta do mundo por parte da criança. A intencionalidade do professor está em contribuir para

que as crianças, num processo dialético e dinâmico sejam incentivadas à reelaboração constante de suas hipóteses nesse momento de descoberta e interpretação do mundo.

Segundo Leontiev (1978), as relações práticas da criança com os objetos humanos que a rodeiam, desde a primeira infância, estão inseridas na sua comunicação com os adultos. Diante disto, torna-se necessário o esclarecimento da importância e necessidade da comunicação para o desenvolvimento infantil.

3.3- O desenvolvimento da atividade comunicativa

Na psicologia soviética, como já foi apontado, o desenvolvimento psíquico da criança é considerado como o processo de assimilação da experiência histórico-social acumulada pelas gerações anteriores. Dentro desse processo, a comunicação possui um dos mais importantes papéis, pois, como salienta Lísina (1987),

As crianças pequenas podem assimilar esta experiência só no curso da interação com os adultos que a circundam, portadores viventes desta experiência; por isso a comunicação com os adultos é a condição mais importante do desenvolvimento psíquico da criança. (p. 274)

O conceito de comunicação de que trata Lísina (1987) não se refere à atenção da pessoa a um objeto (o que caracteriza um outro tipo de atividade), mas pressupõe um interlocutor, um sujeito.

Por isto, nenhum ato, ainda que tenha todos os traços externos da ação comunicativa (linguagem, mímica, gestos) será considerada comunicação se seu objeto é um corpo privado da capacidade de percepção da atividade psicológica de respostas (uma pessoa dormindo, um manequim, um retrato, etc). (Lísina, 1987, p. 276)

A definição do termo se faz necessária face às inúmeras conceituações existentes para que se possa clarificar o objeto de estudo. Sendo assim,

definimos a comunicação como determinada interação das pessoas, no curso da qual elas trocam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para chegar a um resultado comum. Do ponto de vista da psicologia a comunicação é um tipo peculiar de atividade que se caracteriza, ante tudo, por sua orientação face ao outro participante da interação na qualidade de sujeito. (Lísina, 1987, p. 276)

Dentre as questões as quais a atividade comunicativa está relacionada, como a necessidade de comunicação, as tarefas comunicativas que são resolvidas pelas pessoas no processo e as operações e meios com a ajuda dos quais se efetiva a comunicação, o autor privilegia a questão que se refere à necessidade de comunicação no homem.

Na análise da questão, a organização de uma investigação experimental exigiu do autor a formulação de algumas hipóteses de trabalho, para que pudesse descobrir no que consiste a atividade de comunicação na criança e seus níveis de desenvolvimento.

Foram estudadas crianças do nascimento aos sete anos. A primeira hipótese elaborada foi a de que, como resultado do processo de comunicação, formava-se em cada um dos participantes uma imagem de si mesmo e da outra pessoa, imagem esta que reúne os componentes cognitivo e afetivo.

Se o conhecimento e a valoração das outras pessoas é o resultado e o produto da comunicação, se pode supor que eles estimulam esta atividade, constituindo uma grande parte da necessidade de comunicação, ainda que não a esgotem por completo. (Lísina, 1987, p. 277)

Lísina (1987) deduz que os motivos da comunicação devem objetivar-se nas qualidades do indivíduo e das outras pessoas e com isso tornou-se possível a organização da atividade experimental. Primeiramente concluiu que a atividade comunicativa da criança possui os seguintes indicadores: a atenção e o interesse face ao adulto, o matiz emocional com que se percebe a ação do adulto, os atos que a criança realiza por iniciativa própria e cujo objeto é o adulto e a sensibilidade das crianças face à atitude que o adulto manifesta em relação com as suas ações.

Percebeu, também, que nas crianças pequenas, ao longo da infância pré-escolar, aparecem diferentes categorias de motivos de comunicação, voltadas às suas necessidades e que se referem às propriedades e procedimentos da conduta adulta: os motivos cognitivos, os de trabalho e os motivos pessoais.

Os motivos cognitivos referem-se ao adulto como fonte de conhecimentos e como organizador de novas impressões – é o adulto quem chama a atenção da criança para determinada situação –, e os de trabalho revelam o adulto como participante de uma atividade conjunta, como ajudante e modelo das ações necessárias à criança, e os motivos pessoais se objetivam no adulto como membro da sociedade, porta-voz de exigências e ideais sociais.

Buscou sempre, nos experimentos realizados, a participação de dois sujeitos: uma criança e um adulto e não só a idade das crianças era variada, como também o adulto (pessoas que ocupavam as mais diversas posições sociais na vida da criança). A partir da criação de condições para a comunicação, se pôde analisar o conteúdo psicológico desta atividade e se determinaram suas particularidades evolutivas.

Com isto, Lísina (1987) constatou que, nos primeiros dias depois do nascimento, as crianças não demonstram necessidade de comunicação, ainda que requeiram a ajuda e atenção do adulto.



Somente ao final do primeiro mês, é que começam a se estruturar alguns componentes da necessidade de comunicação que culmina, aos dois meses, quando se pode observar, no bebê, uma atividade dirigida ao adulto com traços de uma atividade comunicativa e que não é vista como uma atividade inata.

A necessidade de comunicação no bebê surge face à influência de precisamente duas condições: a necessidade objetiva do bebê da atenção e solicitude por parte das pessoas que o rodeiam, já que não possui condições de satisfazer suas necessidades orgânicas sozinho, e a conduta do interlocutor de mais idade. A forma como o adulto se dirige ao bebê, ainda que este não seja capaz de realizar uma atividade comunicativa, contribui para que ele vá tomando parte nessa atividade.

O sorriso da criança face ao adulto, a atenção da criança que não lhe tira os olhos, a emissão de sons inarticulados são os prenúncios da atividade comunicativa.

O adulto se faz indispensável para o surgimento da necessidade de comunicação na criança, pois é ele que a atrai a uma atividade onde ambos agem ativamente. Isto acontece graças às reservas que o bebê possui para estabelecer diferentes estímulos, e responder a eles, durante o estabelecimento de contato com outras pessoas.

Ressalta-se, no entanto, que as possibilidades da criança, em cada período evolutivo, têm limites que precisam ser respeitados. O



adulto precisa apoiar-se nas possibilidades potenciais da criança que a fazem avançar, observando sempre a conduta de resposta da criança e reforçando as ações. Paulatinamente, essas ações tornam-se atos voluntários.

A atividade comunicativa começa a se desenvolver efetivamente a partir dos dois meses de vida, e o desenvolvimento da comunicação se aperfeiçoa no processo em que se substituem as várias formas peculiares da atividade comunicativa.

Cada forma de comunicação representa uma estrutura integral caracterizada por um conteúdo peculiar da necessidade de comunicação, pelo seu motivo principal e pelos meios principais através dos quais se realiza. Coincide com um período determinado da infância pré-escolar e em cada etapa mantém relações estreitas e complexas com outros tipos de atividade infantil.

Diante dessas considerações, tornou-se possível delinear quatro formas iniciais de comunicação: a comunicação situacional pessoal (bebê – zero a um ano); a comunicação situacional de trabalho (primeira infância – um a dois anos); a comunicação não situacional cognitiva (idade pré-escolar – três a quatro anos) e a comunicação não situacional pessoal (idade pré-escolar média e maior – cinco a seis anos).

Para eleger o nome de cada forma levou-se em conta duas particularidades fundamentais: a relação com a situação dada e o motivo dominante da comunicação. O caráter situacional, onde se

enquadram as duas primeiras formas de comunicação está ligado à dependência da comunicação com respeito à interação com o adulto. As duas outras formas de comunicação, caracterizam-se por não serem situacionais, por não refletirem as qualidades externas, pouco substanciais das pessoas que a rodeiam e de si mesmo, se distinguem por um desenvolvimento superior e asseguram o reflexo de qualidades essenciais e estáveis da personalidade.

O segundo traço utilizado para eleger a denominação das formas de comunicação está ligado com os motivos principais característicos de cada uma delas.

Os motivos pessoais são preponderantes nos marcos da primeira e da quarta forma de comunicação (situacional pessoal e não situacional pessoal). Para ambas é típico o transcurso relativamente autônomo dos episódios de comunicação; o móvel para a atividade comunicativa da criança são as propriedades do adulto como indivíduo peculiar: para a criança pequena a atenção e o carinho do adulto para com ela; para o pré-escolar (idade média), as qualidades morais da personalidade, as particularidades da pessoa como representante da sociedade.

Os motivos de trabalho ocupam papel preponderante na segunda forma de comunicação: situacional de trabalho, que se refere a manipulação dos objetos, ao conhecimento das qualidades sensoriais destes e suas transformações, em que a criança entra em comunicação



com o adulto devido à necessidade de ajuda e estímulos nessa exploração.

Os motivos cognitivos de comunicação ocupam posição principal na terceira forma, quando o mundo físico e os fenômenos despertam maior interesse da criança, que não se limita às propriedades sensoriais dos objetos, mas se estende também a qualidades mais essenciais, *não dadas sensorialmente das coisas e suas inter-relações*. Não se trata, no entanto, de uma exploração solitária, pois, para compreender e assimilar tudo que a rodeia, a criança necessita da ajuda do adulto, que aparece ante à criança também como uma pessoa possuidora de conhecimentos, como fonte de informação.

O desenvolvimento da comunicação é visto em unidade com o desenvolvimento de outros aspectos do psiquismo, como linha que depende da transformação de outros tipos de atividade e que, em grande medida, condiciona essas transformações.

De acordo com essas observações, cada nova forma de comunicação se levanta sobre as anteriores, as transforma em certa medida, mas de modo algum as suprime, o que define o caráter dialético do desenvolvimento.

Lísina (1987) analisa de forma mais detalhada cada uma das formas de comunicação. Sobre a função das manifestações emocionais na comunicação situacional pessoal, salienta que, no bebê, esta forma de comunicação adquire sua forma desenvolvida na fisionomia

de "complexo de animação", que tem como componentes, a concentração no adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral, compreendido como uma manifestação geral de prazer, de vivências positivas e experimentadas pela criança.

Psicólogos que estudam o fenômeno, segundo Lísina (1987), concluem que o sorriso é um gesto dirigido a outra pessoa, e a investigação ontogenética detalhada dessas manifestações positivas nas crianças testemunham que elas se formam durante os primeiros meses de vida face à comunicação com as pessoas circundantes e suas influências.

Os fatos permitiram a Elkonin (1960) afirmar que o complexo de animação⁶ cumpre a função de comunicação do bebê com os adultos circundantes. E, apesar das crianças manifestarem alegria não só quando interagem com os adultos, mas também quando recebem outros estímulos (jogos que se movem, cores, sons, etc...), investigações mostram que na situação de comunicação, o complexo de animação aparece antes e é mais intenso.

Sobre o papel do interlocutor adulto e do objeto na comunicação situacional de trabalho, Lísina (1987) diz que, se na primeira infância a criança encontra-se com sua atenção totalmente centrada no

⁶ Segundo Venguer (1986), o complexo de animação se manifesta "quando a criança concentra a vista sobre o rosto humano que se inclina face a ele, e sorri movendo os braços e as pernas, emitindo sons suaves (p. 71)", o que constitui a necessidade de comunicação da criança com o adulto.

adulto, sem conseguir voltar-se aos objetos, na comunicação situacional de trabalho, a criança começa a despertar seu interesse pelos objetos.

Desta maneira, pois, ao curso de alguns meses se realizam surpreendentes transformações na relação da criança com as pessoas circundantes. Da comunicação *pura* que absorve completamente o bebê, a criança na primeira infância passa à colaboração, na qual os elementos os episódios da comunicação estão entrelaçados com a interação objetual, subordinados a ela e motivados por ela. (Lísina, 1987, p. 290)

Segundo Lísina (1987), os dados testemunharam a sucessão das primeiras formas de comunicação e a dependência existente entre a comunicação situacional de trabalho e a comunicação situacional pessoal, que são diferenciadas.

A primeira forma de comunicação é não só o tipo principal de atividade; também inclui atividade cognitiva (adulto é o principal objeto de conhecimento) e prática (bebê realiza vinculações com o mundo exterior através do adulto). É o período em que se criam condições favoráveis ao desenvolvimento da apreensão, que é a base sobre a qual se formam as ações com objetos, que surgem, portanto, no contexto da comunicação da criança com o adulto. Existem, portanto, relações complexas entre a atividade com objetos e a atividade comunicativa. Nesse momento, a comunicação se converte, em parte, no aspecto da atividade manipulativa, visto que a colaboração com o adulto ajuda na assimilação da utilização social dos objetos.

Entretanto, existem casos desfavoráveis em que a criança, por uma série de circunstâncias, permanece na atividade comunicativa, ao nível de sua forma situacional pessoal, e a atividade com objetos transcorre sem a colaboração do adulto. O que leva a considerar que a atividade com objetos, por si mesma, não reestrutura a comunicação, sendo por si só insuficiente. Para que se torne atividade comunicativa, o papel do adulto é imprescindível, como organizador do processo de colaboração em que são gerados novos motivos sociais, os motivos de trabalho, que são mais complexos e produtivos.

Ao falar do desenvolvimento das formas cognitiva e pessoal de comunicação não situacional, deixa claro que estas formas de comunicação (não situacional cognitiva e pessoal), são típicas do período pré-escolar e entre elas não há limites de idade estritos, como nas duas primeiras. Distinguem-se das outras por seu caráter não situacional e transcorrem, fundamentalmente, no plano verbal (elocuções, perguntas e conversações), diferenciando entre si por sua temática: na cognitiva se discutem os objetos e fenômenos do mundo das coisas e, na pessoal, os fenômenos e processos do mundo social.

A situação social favorece o desenvolvimento da atividade cognitiva, e, portanto, a comunicação influencia o desenvolvimento da atividade cognitiva: "a inter-relação entre o êxito na solução de tarefas cognitivas e o nível da atividade comunicativa refletem a dependência do conhecimento com respeito à comunicação" (Lísina, 1987, p. 294).



O conhecimento das manifestações genéticas da atividade de comunicação possibilita formular e verificar a hipótese que se refere à necessidade de comunicação do homem com as pessoas que o rodeiam. Ressalta-se, também, a especificidade qualitativa da atividade de comunicação. O desenvolvimento desta atividade não ocorre pela acumulação de transformações quantitativas, mas se caracteriza pelas formas qualitativamente diferentes de atividade, por suas necessidades e motivos. Cada nova forma de comunicação que surge abre possibilidades favoráveis ao progresso das novas estruturas psíquicas, sendo, portanto, a comunicação importante fator no desenvolvimento da psique infantil.

Outro aspecto a ser destacado no estudo do desenvolvimento infantil, refere-se a sua periodização.

3.4 - A periodização do desenvolvimento infantil e o desenvolvimento da personalidade

A periodização do desenvolvimento psíquico surge como um problema fundamental da psicologia infantil, e sua importância teórica, segundo Elkonin (1987), reside no fato de que sua definição revela as leis de trânsito entre um período do desenvolvimento infantil e outro, permitindo o estudo das forças motrizes do desenvolvimento psíquico. Além disso, auxilia na adoção de estratégias para a organização

do sistema de educação e ensino que depende do conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico.

Preocupado com o desenvolvimento integral de seus membros (através da utilização plena das possibilidades que existem em cada período), Elkonin (1987) aponta que a sociedade socialista foi a primeira a pensar a periodização do desenvolvimento psíquico. Para a psicologia soviética, os processos do desenvolvimento psíquico estão ligados com a educação e o ensino da criança, e a periodização baseou-se na experiência prática, sobre a base do sistema de educação e ensino já formado.

A partir disso, salienta que a divisão pedagógica da infância não coincide com a divisão psicológica, não está ligada com a solução da questão das forças motrizes do desenvolvimento infantil, das leis de passagem de um período a outro. A periodização pedagógica não possui as devidas bases teóricas e não está em condições de responder a uma série de problemas práticos essenciais.

A partir de 1930, Blonski e Vigotski prestaram atenção ao problema sobre o qual ainda não existiam trabalhos anteriores. Blonski (apud Elkonin 1987) é contrário às idéias puramente evolucionistas sobre o desenvolvimento infantil que acredita ser processo de transformações qualitativas acompanhadas de crises e saltos. Os períodos são chamados de épocas e estágios e são separados por crises; as fases são os momentos não separados bruscamente entre si.

Para Vigotski, a idade psicológica é a época/período cuja importância está dada pelo lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento e em que as leis deste desenvolvimento encontram sempre uma expressão qualitativamente específica. A passagem de um escalão evolutivo a outro está ligada à transformação na estruturação da personalidade da criança.

Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a passagem da criança de um patamar evolutivo a outro e a transformação de sua personalidade dentro de cada período evolutivo que tem lugar em condições históricas concretas. (Elkonin, 1987, p. 107)

Elkonin (1987) salienta que foi graças ao conceito de atividade, introduzido pela psicologia soviética no final da década de 30, que se pôde transformar as idéias sobre as forças motrizes e os princípios de divisão dos estágios do desenvolvimento psíquico.

A atividade, como já explicitado, é o ponto de partida para o estudo do desenvolvimento da psique da criança, e para cada período existe uma atividade principal, que se destaca das demais. A passagem de um estágio a outro é precisamente a transformação do tipo de atividade principal face à realidade.

Experimentos comprovam a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade.

Elkonim (1987) afirma que, normalmente, no estudo do desenvolvimento infantil, há a inexistência de vínculos entre os processos de desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento da personalidade, que se reduz ao desenvolvimento da esfera afetiva e das necessidades, e afirma que Vigotski vê a necessidade de se estudar o desenvolvimento afetivo em uma unidade dinâmica com o do intelecto que até então se manifestam separadamente na prática e na teoria pedagógica.

Para o enfoque naturalista do desenvolvimento psíquico infantil, segundo Elkonim (1987), a criança é indivíduo isolado para o qual a sociedade é só um meio peculiar em que se habita; o desenvolvimento psíquico é unicamente processo de adaptação às condições de vida em sociedade; a sociedade possui “o mundo das coisas” e “o mundo das pessoas” que não estão interligados entre si, e os mecanismos de adaptação ao “mundo das coisas” e ao “mundo das pessoas” – cujo desenvolvimento representa o conteúdo do desenvolvimento psíquico – se compreendem como profundamente diferentes.

Conforme Elkonim (1987), esse enfoque tem como representantes Piaget (Teoria do Intelecto que é mecanismo de adaptação ao mundo das coisas) e Freud (Teoria da Esfera Afetiva e das Necessidades e seu Desenvolvimento em que os mecanismos de censura, repressão, etc, atuam como mecanismo de adaptação da criança ao mundo das pessoas).



Para a criança, a realidade que a rodeia aparece nas duas formas, tanto no mundo das coisas como no mundo das pessoas, o que exige transformar radicalmente a compreensão da inter-relação entre a criança e a sociedade.

Pensando a criança inserida em uma sociedade, há a transformação do caráter do vínculo nos sistemas criança-coisa e criança-adulto, que deixam de ser autônomos e passam a ser únicos.

Para Elkonim (1987), as coisas são possuidoras de determinadas propriedades físicas e espaciais, surgem como objetos sociais e, assim, o sistema criança-coisa é, na verdade, o sistema criança-objeto social. A criança precisa apropriar-se dos objetos socialmente elaborados, porém os procedimentos de ações com os objetos não estão dados na forma imediata como certas características físicas das coisas.

Diante disso, segundo Elkonim (1987, p. 113-4),

a criança compara seu nível, suas possibilidades com o nível e as possibilidades de outras crianças e dos adultos. Nesta comparação o adulto aparece ante a criança não só como portador dos procedimentos sociais de ação com os objetos, senão também como um indivíduo que realiza determinadas tarefas sociais.

Assim, a atividade da criança dentro dos sistemas criança-objeto social e criança-adulto representa um processo único no qual se forma sua personalidade.

O desenvolvimento da personalidade está intrinsecamente ligado ao processo de desenvolvimento infantil. A formação da personalidade não ocorre de forma isolada das demais transformações que ocorrem no desenvolvimento psíquico da criança, como aponta Vigotski (1995): "a personalidade assiste e participa como se invisível no processo de domínio de suas próprias reações" (p. 329).

A aquisição das funções sociais por parte da linguagem e a utilização das ferramentas que facilitam sobrepor os limites dos órgãos naturais são os dois momentos mais importantes que preparam a criança nos primeiros anos de sua vida para as transformações que servirão de base para seu desenvolvimento cultural.

Portanto, duas transformações são fundamentais para o desenvolvimento das crianças: uma cultural e outra orgânica. A orgânica refere-se ao domínio da marcha vertical, que amplia seu poder sobre as coisas e a cultural refere-se ao domínio da linguagem, que leva ao desenvolvimento do pensamento infantil, da memória e de outras funções psíquicas superiores. Daí ser a linguagem a principal mediadora da conduta cultural.

Tudo isso colabora para a fundamentação da periodização do desenvolvimento psíquico, e as investigações realizadas com o objetivo de se conhecer a atividade principal auxiliam nessa periodização.

Num primeiro momento, como já explicitado, é a comunicação emocional direta com os adultos (quando se formam ações orientativas e sensório motoras de manipulação); em seguida, é o domínio das ações com objetos (formação da inteligência prática precursora da função simbólica).

Nesta segunda fase, a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade com objetos, atuando como meio de contato de trabalho da criança com o adulto; essa atividade torna-se fundamental para a assimilação dos procedimentos de uso social dos objetos.

Segundo Bozhovich (1987), na primeira infância, a atividade da criança se realiza predominantemente com a colaboração dos adultos. Na idade pré-escolar, a criança se vê capaz de satisfazer autonomamente muitas de suas necessidades e desejos. Por isso, a atividade compartilhada com o adulto parece desintegrar-se. Entretanto, a relação emocional anterior da criança com o adulto não desaparece, nem se debilita. O adulto continua sendo o permanente centro de atenção ao redor do qual se estrutura a vida da criança.

No jogo de papéis que surge na seqüência, a importância está em que seu "principal significado consiste em que graças a procedimentos peculiares ... a criança modela no jogo as relações entre as pessoas" (Elkonim, 1987, p. 118). É a atividade em que tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da

atividade humana. Nesse momento a criança modela seu comportamento a partir das exigências sociais, dos comportamentos socialmente aceitos que não só incorpora em seus jogos, como também faz deles parte de sua personalidade, pois, ao imitar os comportamentos sociais, as crianças estão apropriando-se desses comportamentos. Ao representar um papel, a criança assume normas e regras que são aceitas no meio social em que vive e as faz regras de seu comportamento. As normas sociais se formam, portanto, nas condições de comportamento cotidiano, na comunicação com os adultos e também na prática de jogos de papéis, típicas da idade pré-escolar.

Bozhovich (1987), ressalta que as crianças desenvolvem novas possibilidades e assimilam normas sociais não só no jogo de papéis, como também, no desenrolar de sua vida cotidiana, nas exigências que lhe faz o adulto, nas aprovações e reprovações de seu comportamento. Zaporózhets (1987) reitera esta afirmação quando diz:

na ausência de uma educação moral orientada, se os circundantes se preocupam só em satisfazer todas as necessidades da criança, sem acostamá-la a cumprir, desde os primeiros anos de vida, obrigações muito simples, a observar as mais simples regras morais, surge inevitavelmente um ingênuo egoísmo, reiteradamente descrito na literatura sobre psicologia infantil e que ameaça converter-se no egoísmo muito menos ingênuo e muito mais perigoso do adulto. (246-7)

Segundo Elkonim (1987), a partir da constatação do tipo de atividade principal, é possível dividir as atividades em dois grandes grupos: no primeiro grupo estão as desenvolvidas no sistema criança-adulto social, em que o desenvolvimento preponderante das crianças é o da esfera motivacional e das necessidades. No segundo grupo estão as atividades desenvolvidas no sistema criança-objeto social como elementos da cultura humana, responsáveis pela formação das forças intelectuais e cognitivas.

A atividade principal de cada período não implica que haja a inexistência de outros tipos de atividade desenvolvidas em outras direções. A importância teórica e prática sobre o caráter periódico do desenvolvimento psíquico e do esquema de periodização construído sobre sua base permite superar a ruptura existente, na psicologia infantil, entre, de um lado, o desenvolvimento dos aspectos motivacionais e das necessidades e, de outro, o intelectual cognitivo. Esses aspectos, como já explicitado, representam uma unidade no desenvolvimento da personalidade.

Outro aspecto que a periodização do desenvolvimento infantil aponta refere-se à oposição que faz a outras posições teóricas que buscam a aceleração artificial do desenvolvimento psíquico da criança, afirmando a idade pré-escolar como fundamental para o desenvolvimento das capacidades humanas, desvalorizando o papel dos estágios da infância e da juventude na formação da personalidade, e segundo

Zaporózhets (1987), propondo a aceleração do desenvolvimento infantil, a abreviação da infância. Para a psicologia histórico-cultural, ao contrário,

as melhores condições pedagógicas para a realização das possibilidades potenciais da criança, não se criam por meio do ensino forçado, dirigido a diminuir a infância, a converter antes do tempo a criança em pré-escolar e este em escolar, etc. é indispensável, pelo contrário, o desdobramento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada das propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na infância e que, como temos intentado mostrar, constituem logo o mais valioso da personalidade humana madura. (Zaporózhets, 1987, p. 247)

As considerações aqui realizadas acerca da Psicologia Histórico-Cultural, serão na seqüência desse trabalho ponto de partida para a análise dos dados coletados junto aos professores.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo do estudo, procurou-se delinear um procedimento de pesquisa que desse conta de levantar junto aos sujeitos desta pesquisa — os professores de educação pré-escolar da Rede Municipal de Marília — as concepções de infância e suas representações, para desvelar o entendimento destes professores acerca do desenvolvimento e aprendizagem infantis, na busca de se compreender as contribuições da psicologia histórico-cultural à temática.

A Rede Municipal de Educação de Marília, quando do levantamento realizado em junho/1999, contava com 10.439 alunos atendidos nas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). Os professores para estas unidades de ensino são contratados através de concurso público de provas e títulos, que tem como requisito a especialização em educação infantil, seja em nível de segundo grau (Magistério), ou superior (Pedagogia). A Rede Municipal de Educação

Infantil de Marília possui, atualmente, 24 EMEIs e 1 berçário, além das unidades que se ocupam do Ensino Fundamental, as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental).

Para melhor delimitar o universo da pesquisa, apesar de haver o atendimento às crianças a partir de 1 ano e 10 meses a 6 anos, escolheu-se trabalhar com os professores de Pré I, II e III, de crianças de 4, 5 e 6 anos respectivamente. A escolha não se deu pelo desmerecimento da importância e necessidade de educação infantil nas faixas etárias anteriores, mas pela necessidade de delimitação do universo de pesquisa.

Como primeiro passo do trabalho, foi encaminhada carta à Secretária Municipal de Educação, que já possuía um exemplar do projeto a ser desenvolvido. A carta constava de um pedido formal de autorização para se iniciar o trabalho de pesquisa de campo propriamente dito. Após o consentimento da Secretaria da Educação, os demais contatos foram realizados junto à Coordenadora de Educação Infantil, que forneceu os dados necessários à pesquisa, como nome e número total de professores, caracterização da rede e documentos afins.

O quadro a seguir revela o número total de crianças e de professores.

Quadro 1- Dados referentes ao número de turmas, professores e alunos da Rede Municipal de Educação Infantil de Marília.

	Berçário	Maternal	Pré I	Pré II	Pré III	Total
Turmas	38	82	97	102	103	422
Prof. °	38	82	97	102	103	422
Alunos	637	1935	2568	2672	2619	10.431

Fonte: Secretaria Municipal da Educação. Maio /junho – 1999

Para se atingir os objetivos propostos, devido ao grande número de professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Marília, houve a necessidade da escolha de uma amostra aleatória. Para tanto buscou-se, junto à Secretaria Municipal de Educação, a relação de todos os professores de pré I, pré II e pré III.

Apesar de, no quadro relativo a maio/junho de 1999, constar 102 turmas de pré II, quando do envio dos nomes dos professores para sorteio, apenas 100 turmas estavam relacionadas, havendo portanto, uma diferença de dois professores no cômputo geral.

O quadro utilizado para a seleção da amostra, segue abaixo.

Quadro 2- Dados referentes ao número de turmas e professores utilizados para a seleção da amostra.

	Pré I	Pré II	Pré III	Total
Turmas	97	100	103	300
Professores	97	100	103	271

Outro fato a ser destacado refere-se ao número de professores; existiam 300 turmas para 271 professores, o que levou à constatação da existência de professores que dobram o período, trabalhando pela manhã com uma turma e, à tarde, com outra. Esses professores foram desconsiderados na seleção da amostra, devido ao tempo e disponibilidade que teriam para a aplicação dos instrumentos e também devido a serem titulares de duas turmas, o que dificultaria sua inclusão no sorteio. Ainda quanto ao sorteio realizado por turmas, foram eliminadas também dois professores que trabalhavam com classes mistas, de pré I, II e III. Além da eliminação dos professores que dobravam o período (24 professores) e dos que trabalhavam com classes mistas (dois professores), também não foram considerados os professores que trabalhavam na escola onde o pré-teste foi realizado (14 professores).

Na seleção da amostra não participaram os professores do Berçário Mãe Cristina, por não atenderem a crianças na faixa etária da pesquisa e os da EMEI Balão Mágico, por esta unidade ter sido utilizada na testagem dos questionários e entrevistas. Portanto, participaram da seleção da amostra 23 EMEIs e, ao final da seleção, o número de professores que participaram da pesquisa, ficou assim definido: pré I – 75, pré II – 77 e pré III – 79, num total de 231 professores. (Anexo 1)

Cada professor recebeu um número e a escolha deu-se através de seleção aleatória. Na busca de uma amostra representativa do

número de professores da rede, a seleção concentrou-se em 30% do número total de professores de cada uma das turmas pesquisadas. Como resultado da seleção da amostra foram escolhidos 22 professores de pré I, 23 de pré II e 24 de pré III, num total de 69 professores.

Por ter a seleção sido realizada com base no número total de professores que exerciam função docente junto às crianças de pré I, II e III, ao final da escolha da amostra, das 23 EMEIs participantes, apenas 21 continuaram na pesquisa. Não participando da pesquisa 2 EMEIs que não tiveram professores sorteados (Amor Perfeito e Bem-me-quer).

Como a pesquisa utilizou-se de mais de um instrumento - questionários e entrevistas - esta primeira amostra escolhida participou apenas da aplicação do questionário. Para as entrevistas, da amostra anteriormente escolhida foram sorteados 4 professores de cada turma, num total de 12 professores.

Após a elaboração do questionário e entrevista, houve a testagem desses instrumentos em quatro professores de uma das EMEIs da Rede Municipal de Marília – a EMEI Balão Mágico. Após a realização desse pré-teste, em fevereiro de 1999, as respostas dos professores foram analisadas, bem como o entendimento das questões. Em função dessa análise foram estruturados os questionários utilizados no trabalho. (Anexo 2).

Do questionário constam: 2 questões objetivas (nº 1 e 2), relativas à identificação pessoal e formação, 3 questões referentes à aspectos administrativos (nº 14, 15 e 16) e as demais relacionadas as variáveis em questão. Destas últimas, 4 eram objetivas, de múltipla escolha, 5 questões eram de resposta aberta e as outras 5 constavam de questões onde, após a escolha, o professor deveria justificar sua resposta. Com os instrumentos para a coleta de dados já preparados, foi realizada a pesquisa de campo, desenvolvida no segundo semestre de 1999.

Os 69 questionários foram entregues nas 21 EMELs participantes com o seguinte procedimento: num primeiro momento fez-se contato com a direção da escola, explicando o objetivo da pesquisa e a necessidade da colaboração dos professores para que ela pudesse se efetivar, não colocando obrigatoriedade de participação, mas colaboração. Alguns desses contatos foram breves mas, em sua maioria, as diretoras se interessaram pelo trabalho, o que foi observado nas perguntas que faziam para um melhor entendimento da pesquisa.

O contato com as professoras não se deu em todas as escolas, visto que, na maioria delas, as diretoras preferiram se encarregar de entregar os questionários que foram encaminhados em um envelope ofício contendo, à frente, uma etiqueta, com o nome da escola, das professoras e, abaixo, espaço para marcar o dia da entrega e o dia em que se voltaria para buscá-los. A data para buscar os questionários era

marcada normalmente uma semana após a entrega dos mesmos, mas em algumas escolas foram necessárias diversas idas e vindas até conseguí-los preenchidos.

Quanto às entrevistas, que foram realizadas individualmente, com os professores escolhidos a partir da amostra anterior, no dia da entrega dos questionários os diretores já se posicionavam quanto à melhor forma de realizá-las. Assim, 8 (oito) foram realizadas durante o período de aula e uma estagiária ficava com a turma enquanto a professora era entrevistada; 2 (duas) foram realizadas fora do período de aula por ser norma da escola nada acontecer concomitantemente ao horário de trabalho, e 2 (duas) foram realizadas juntamente com as crianças, uma em sala de aula e outra no pátio externo da escola.

Um aspecto a ser ressaltado refere-se ao número de sujeitos anteriormente previstos e o que se conseguiu ao final da pesquisa de campo. As entrevistas foram realizadas em sua totalidade, não havendo nenhuma abstenção. Já nos questionários, houve perda de sujeitos: 7 professoras não responderam, 1 estava aposentada e 1 em licença médica. Ao final da pesquisa de campo foram obtidos para análise 60 questionários e 12 entrevistas.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na maioria das questões analisadas, o percentual utilizado refere-se ao número de sujeitos (N) que as responderam. No entanto, em cinco questões, devido à diversidade de respostas dadas a uma única questão, houve a necessidade de utilizar-se a porcentagem relacionada à incidência das respostas dadas pelos sujeitos para que a análise qualitativa relativa a elas não fosse prejudicada; isto justifica a variabilidade do número de respostas dadas (N) a determinadas questões.

Devido ao grande número de respostas às questões relativas ao questionário (60), optou-se por analisá-las por agrupamento. Assim, a análise de cada questão foi feita primeiramente por turmas (pré I – 16 professores, pré II – 21 professores, pré III – 23 professores), e cada questionário recebeu um número; de posse destes resultados, chegou-se a denominadores comuns que pudessem contemplar todas as respostas.

Os resultados a que se chegou, portanto, remetem-se à totalidade das respostas, visto que não se deu ênfase aos resultados parciais e particulares de cada uma das turmas.

Na citação das respostas obtidas junto à amostra, após as respostas do questionário (60 sujeitos), seguem o número do questionário e a turma (pré I, II ou III), para facilitar sua localização. Nas entrevistas (12 sujeitos), a marcação será feita através de numeração romana, que corresponde ao número do professor entrevistado.

Um outro aspecto a ser observado na análise das questões refere-se à constatação de respostas compiladas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Diante deste fato, decidiu-se pela consideração das respostas, que na análise surgirão como RCN, seguidas do volume e página utilizados.

A análise das entrevistas realizadas (12) é feita concomitantemente à análise dos questionários. Para isso, buscou-se relacionar as questões do questionário às questões das entrevistas que se complementavam e que poderiam melhor explicitar a opinião dos professores. Houve também a preocupação com a organização dos dados para um melhor entendimento dos assuntos abordados.

1- A formação do professores

Como se pode verificar na tabela 1, a maioria dos professores participantes da pesquisa já possui tempo considerável de

experiência docente com crianças: 21,4% possuem de 1 a 4 anos, 36,7% de 4 a 8 anos, 16,7% de 8 a 10 anos e 23,2% 11 anos ou mais. Diante deste dados, pode-se constatar que a grande maioria dos professores já possui ao menos 4 (quatro) anos de docência junto a crianças em idade pré-escolar.

Tabela 1 - Dados referentes ao tempo de magistério da amostra

Tempo de serviço	N	%
1 a 4	13	21,7
4 a 8	22	36,7
8 a 10	10	16,7
11 ou +	14	23,2
Não respondeu	01	1,7
Total	60	100,0

Os dados referentes à formação acadêmica da amostra (tabelas 2 e 3), revelam que 77% dos professores possuem o curso superior, sendo que destes, 78,2% têm formação específica no curso de Pedagogia. Dos 36 professores que possuem o curso de pedagogia, 29 já o concluíram e 7 o estão cursando. Nos demais cursos, 6 já foram concluídos e 4 estão em andamento.

Tabela 2 - Dados referentes à formação acadêmica da amostra Ensino Médio e Superior

Ensino Médio	N	%
Magistério	18	30,0
Ensino Médio e magistério	16	26,7
CEFAM ⁷	12	20,0
Ensino Médio e CEFAM	03	5,0
Ensino Médio	03	5,0
Outros	01	1,7
Não responderam	07	11,6
Total	60	100,0
Ensino Superior	N	%
Possui	46	77,0
Não possui	13	21,5
Não respondeu	01	1,5
Total	60	100,0

Tabela 3- Dados referentes aos cursos superiores cursados pela amostra.

Curso	N	%
Pedagogia	36	78,2
Direito	03	6,5
Ciências sociais	02	4,3
Economia	01	2,2
Administração	01	2,2
Biblioteconomia	01	2,2
Serviço Social	01	2,2
Matemática	01	2,2
Total	46	100,0

⁷ CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

2 - A criança

Como se pode perceber na tabela 4, a grande maioria dos professores, 83,3%, quando indagados acerca do que é ser criança, parecem dizer que a criança é um ser em desenvolvimento, porém, apesar da maioria das respostas obtidas conduzirem a isso, não se pode garantir que os professores visualizem a criança como um ser rico de possibilidades de aprendizagem. As respostas compiladas do RCN denotam a insegurança dos professores frente à questão: trabalham com as crianças mas não conseguem defini-la e por isso buscam um “apoio” para responder a questão. A resposta, nesse caso, não necessariamente assume o que se pensa em relação à criança.

Tabela 4 - Dados referentes às concepções de infância que a amostra demonstra possuir

Resposta	N	%
Ser em desenvolvimento	50	83,3
Outras respostas ⁸	10	16,7
Total	60	100,0

⁸ As respostas aqui enquadradas remetem-se à infância como momento da vida em que se pode fazer o que se quer (6-I, 16-I, 21-II, 14-III e 22-III), marcado por direitos que se não respeitados restringem a infância (2-II, 8-II) e como fase de inocência e pureza (5-I, 10-II e 14-II.).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a criança pensa e sente de forma distinta do adulto, não compreendendo o mundo da forma abstrata como o adulto o vê. Sobre isso, Mujina (1990) salienta que

A criança não pode muitas coisas. Mas se só nos fixamos no que a criança todavia não pode, no que todavia não possui, jamais compreenderemos como se forma o adulto. É muito mais importante averiguar o que a criança possui, o que pode, como se transforma e se enriquece com a idade. (p. 13)

Dessa forma, a infância surge como um espaço para aprendizagens em que é preciso estar atento às forças que movem o desenvolvimento das crianças: as relações que se estabelecem com elas, a atividade principal característica e a complexidade das ações que lhe são apresentadas e que devem contribuir ao surgimento e aperfeiçoamento de novas aprendizagens.

As respostas dos professores podem ser melhor analisadas nos depoimentos abaixo.

Sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura em um determinado momento histórico, é marcada pelo meio em que se desenvolve, mas também o marca. (3-I; 4-I; 13-I; 6-III; 13-III). (RCN, vol. I, p. 21)

Ser pensante em constante desenvolvimento que constrói seu conhecimento a partir das informações recebidas e interação com o meio. (12-I; 20-III; 16-III; 13-II; 15-II;18-II;17-III)

É ter oportunidades reais para compreender o mundo em que vive e ser um sujeito atuante na sociedade. (10-III)

Estar em constante processo de aprendizagens e descobertas. (1-I; 7-I; 1-III; 7-III; 19-III; 20-III; 21-III)

Ser singelo , puro que sente, pensa e vê o mundo de um jeito muito próprio.(9-II;5-III;11-III)

É um ser em pleno desenvolvimento que aprende brincando, interagindo e vivenciando experiências. (4-III)

3 - A fundamentação teórica dos professores

Ao observar os dados da tabela 5, pode-se concluir que Piaget é o autor que mais se evidencia entre os professores, com 17,4% das incidências. Apesar de Vigotski vir em segundo lugar, com 12,3%, na

seqüência surgem outros dois autores, Emília Ferreiro e Jussara Hoffmam que têm seus estudos pautados em Piaget e que juntos perfazem também 17,4%, o que daria a esse enfoque 34,8% das incidências.

Tabela 5 – Dados referentes aos autores mais citados pela amostra quanto às leituras que realizam

Resposta	N	%
Jean Piaget	41	17,4
Vigotski	29	12,3
Emília Ferreiro	22	9,4
Jussara Hoffman	19	8,0
Paulo Freire	17	7,2
RCN	15	6,4
Constance Kamii	13	5,5
Madalena Freire	08	3,4
Sônia Kramer	06	2,5
Ana teberoski	06	2,5
Freinet	05	2,1
Outros ⁹	55	23,3
Total	236	100,0

Na análise da tabela 6, que se refere à teoria que mais fundamenta o trabalho dos professores e maior preocupação que

⁹ Na categoria "outros" encontram-se 34 autores que foram citados uma única vez, 6 autores que foram citados 2 vezes e 3 autores que foram citados 3 vezes.

embasa a referida teoria, reitera-se o fato de que Piaget é o autor de maior referência entre os professores da Rede Municipal de Marília. No entanto, pode-se também perceber em suas respostas, que os professores não parecem sentir segurança ao responder qual a maior preocupação da referida teoria, falta-lhes talvez a real compreensão dos pressupostos teóricos desse autor.

Na busca de fundamentar as considerações realizadas acima, encontra-se em Mazzeu (1999), um estudo sobre a utilização de clichês¹⁰ na formação de professores. Segundo o autor, os clichês se conservam e se reproduzem principalmente no âmbito da própria prática de ensino. A falta de uma teoria que oriente sua atividade faz com que os professores orientem seu discurso e pensamento pelos clichês. Para o autor,

A transformação das afirmações retiradas de determinadas teorias em meros clichês contribui para confirmar o conceito de teoria como conjunto de afirmações vagas, que em nada ajudam o professor a lidar com situações práticas com as quais se defronta no dia-a-dia e que teriam que ser dirigidas por afirmações que decorrem da experiência dele (Mazzeu 1999, p. 123).

Desta forma, os conceitos novos que são apresentados a

¹⁰ São considerados clichês, os chavões, frases feitas e outras formas vazias de linguagem que não ultrapassam o âmbito do discurso, tornando-se assim um emaranhado de palavras vazias de sentido tanto para quem as pronuncia, como para quem as ouve.

esses professores acabam tornando-se pseudoconceitos, e esses profissionais perdem de vista seus principais objetivos e a dimensão de sua prática.

Tabela 6– Dados referentes à teoria que mais fundamenta o trabalho pedagógico da amostra e sua maior preocupação

Teoria	Maior preocupação	N	%
Piaget/ construtivismo	- favorecer a construção do conhecimento; - o que a criança está interessada em aprender; - trabalhar com o interesse da criança; - Trabalhar com o interesse da criança; - Respeitar fase de desenvolvimento da criança; - Compreender o como a criança aprende; - Não sabe dizer.	07	58,4
Piaget/ Vigotski	- O desenvolvimento da criança; - Não diz.	02	16,7
Emília Ferreiro	- Criança construir o seu próprio conhecimento	01	8,3
Construtivismo	- De onde partir	01	8,3
Não respondeu		01	8,3
Total		12	100,0

Os dados da tabela acima, podem ser melhor observados nos depoimentos:

III- Eu acho que na rede inteira é o construtivismo baseado mais no Jean Piaget a teoria do Piaget é mais um ponto de partida e ali se vai colocando vários ... um pouquinho daqui, um pouquinho dali e vai trabalhando. *E qual você acha que é a maior preocupação da teoria de Piaget?* É a criança, a gente está sempre preocupada com a criança o que ela está interessada em estar aprendendo.

VI – É Emília Ferreiro, processo de construtivismo. *E qual você acha que é a maior preocupação dessa teoria?* É que a criança esteja sempre construindo o seu próprio desenvolvimento, (..) construindo seu próprio conhecimento

X – Eu acho que é o de Piaget mesmo. *E qual você acha que é a maior preocupação desta teoria?* Ih, agora você me apertou, agora eu não sei te dizer.

XI – No caso, a gente procura mesclar mais, o que mais segue, que a gente procura ... Piaget, Vigotski, pelo menos a gente procura levar mais para esse caminho, mas daí a gente mesclar bem porque nem todo mundo é perfeito, nem tudo que o Piaget fala é perfeito, nem tudo o que outra linha fala

também é perfeito, a gente tem que ir mesclando de acordo com a criança, com a turma... e você consegue dizer qual é a maior preocupação por exemplo de Piaget? Piaget é bem o desenvolvimento da criança mesmo pelo que eu tenho lido, mais o desenvolvimento da criança. E Vigotski? Ele é quase a mesma coisa que Piaget, muda pouquíssima ... pouquíssima coisa, eu não me lembro muito bem o termo agora, mas é a diferença deles é mínima.

Além da diversidade de autores citados, embora haja concentração clara em Piaget/construtivismo, as respostas permitem supor que não há, por parte dos professores, clareza quanto à fundamentação das teorias, o que fica também confirmado com os dados das tabelas 7 e 8, a seguir.

4 - Conhecimento acerca da teoria histórico-cultural

Tabela 7- Dados referentes ao conhecimento que a amostra diz possuir da teoria histórico-cultural e o nível desse conhecimento

Resposta	N	%
Sim	53	88,0
Não	07	12,0
Total	60	100,0

Nível do conhecimento		
Resposta	N	%
Superficial	39	74,0
Médio	12	22,2
Profundo	01	1,9
Não respondeu	01	1,9
Total	53	100,0

Tabela 8- Opinião da amostra sobre o autor que representa a teoria histórico-cultural

Resposta	N	%
Piaget	26	49,0
Vigotski	11	20,7
Não respondeu	10	18,9
Outra resposta ¹¹	03	5,7
Piaget / Vigotski	03	5,7
Total	53	100,0

¹¹ Na categoria outra resposta, encontram-se o construtivismo, com duas referências e Rousseau, com uma referência.

Nas tabelas 7 e 8, pode-se verificar o nível de conhecimento que os professores dizem possuir da teoria histórico-cultural, bem como o autor que acreditam ser o seu maior representante.

Na análise dessas tabelas (7 e 8), evidencia-se que a maioria dos professores dizem conhecer a referida teoria (tabela 7). Porém, quando indagados acerca do maior representante da teoria, evidencia-se o equívoco quando 49% dos professores afirmam ser Piaget o maior representante da teoria histórico-cultural. (tabela 8)

Dos demais, 20,7% concordam que seja Vigotski o maior representante e 5,7% acreditam que Piaget e Vigotski, juntos, representem a teoria. Outro fato relevante é o de que 18,9% dos professores dizem conhecer a teoria, mas não respondem à questão que revela qual o seu maior representante. De um modo geral o que se pode inferir é que 79,3% dos professores parecem não conhecer a teoria histórico-cultural, ainda que preliminarmente digam o contrário. Isto perfaz um total de 81,6%, se somados aos professores que desde o início declaram o não conhecimento da teoria.

A falta do conhecimento e aprofundamento das teorias de Piaget e Vigotski talvez seja a responsável pelos resultados obtidos. Os referidos autores são citados em algumas bibliografias como compartilhadores de um mesmo ponto de vista sobre o desenvolvimento humano, como já nos alertou Duarte (1996).



5 - O trabalho pedagógico

Tabela 9- Opinião da amostra sobre o que acredita ser imprescindível ao iniciar o ano letivo

Resposta	N	%
LSEC* / conhecer nível de desenvolvimento da criança	27	29,0
Características da idade	21	22,5
LSE **	16	17,0
Período de adaptação	16	17,0
Dados da criança	08	8,5
Conhecer a turma	05	5,0
Contato com a família	01	1,0
Total	94	100,0

*LSEC – levantamento sócio econômico e cultural

**LSE – levantamento sócio econômico

A maior incidência de respostas à essa questão, como se pode perceber, refere-se, de um modo geral, ao conhecimento do nível de desenvolvimento da criança (29%), seguido das características da idade (22,5%) e do período de adaptação e levantamento sócio-econômico, que apresentam o mesmo percentual (17%). Na seqüência, 8,5% dos professores acreditam ser necessário conhecer os dados da criança, 5% conhecer a turma e 1% contato com a família.

Vale ressaltar, nesta questão, que os dados referentes ao LSE, LSEC, nível de desenvolvimento da criança fazem parte da burocracia das EMEIs, tendo em vista que todos os anos os professores

levantam estes dados a pedido da direção, que, por outro lado, recebe orientação da Secretaria de Educação. Não se pode desconsiderar a importância do levantamento desses dados, no entanto é preciso que os mesmos sejam utilizados para a planificação dos objetivos pedagógicos. O conhecimento do nível de desenvolvimento já alcançado pela criança, segundo a teoria histórico-cultural, deve ser buscado com a finalidade de oferecer à criança condições para sempre avançar para um nível de desenvolvimento superior.

Tabela 10- Opinião da amostra sobre por que a educação pré-escolar é importante para o desenvolvimento infantil

Resposta	N	%
Desenvolvimento cognitivo/afetivo	43	71,6
Ensino fundamental	10	16,7
Socialização	07	11,7
Total	60	100,0

Todos os professores concordam que a educação pré-escolar seja importante ao desenvolvimento infantil e justificam sua importância de modo diferenciado como se pode perceber na tabela acima. Mas, apesar de todos os professores responderem afirmativamente com relação à importância da educação pré-escolar, um

deles, mesmo tendo respondido afirmativamente à questão, quando indagado acerca do porquê da importância, comenta,

É importante mas não imprescindível, muitas
vão por não ter onde ficar... (8-I)

Essa justificativa denota que existem ainda professores que não reconhecem a importância da educação infantil e, conseqüentemente, não pensam acerca do papel fundamental que esta desempenha no desenvolvimento das crianças. Como já mencionado, o trabalho desenvolvido na instituição de educação infantil tem essencial importância para o desenvolvimento das crianças, pois constitui-se num espaço para o desenvolvimento das mais diversas capacidades psíquicas, desde que as pessoas que se relacionam com as crianças conheçam as peculiaridades do desenvolvimento infantil e planejem suas ações com vistas a interferir positivamente nesse desenvolvimento.

A maioria dos professores, 71,6%, vêem a educação pré-escolar como importante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças. Outros, 16,7% , relacionam a pré-escola como importante para a posterior entrada da criança no ensino fundamental e 11,7% a consideram importante por possibilitar a socialização das crianças, o que pode ser constatado nas respostas obtidas nos questionários:

Aumenta as possibilidades da criança em todos os aspectos, é um espaço para a descoberta da possibilidade, criatividade e prazer. (10-I)

É o alicerce de um bom desenvolvimento escolar, é através da educação pré-escolar que a criança se desenvolve, estimula e solta para o ensino fundamental. (9-I; 3-I; 13-II)

Oferece ambiente onde a criança estabelece contato amplo e constante com o conhecimento. (11-II)

A criança desenvolve todas as suas potencialidades intelectuais e sociais, amplia seu universo cultural, o que propicia a criação de sua identidade. (15-II)

A criança começa a interagir socialmente com outras crianças. (4-III)

Desenvolve a cognição e a socialização. (8-III)

É um espaço amplo de oportunidades para novas descobertas, ampliação do convívio social e exploração de novas situações. (19-III).

Ao relacionar esses dados com a opinião da amostra sobre a expectativa dos pais, percebe-se que, para 50% dos entrevistados, os pais consideram que a função educativa da instituição de educação infantil deve ser a de alfabetizar as crianças, antecipando a preocupação com o ensino fundamental. Alguns pais, segundo os professores, demonstram um desconhecimento talvez da importância deste período da vida para o desenvolvimento de seus filhos, pois 16,7%, afirmam que os pais vêem a pré-escola como um espaço para a criança receber cuidados e brincar. Somente 25% dos professores acreditam que os pais reconhecem a pré-escola como um espaço para a aprendizagem e a educação de suas crianças.

O reconhecimento da importância desse nível de educação junto aos pais é um caminho que a escola de educação infantil está começando a trilhar e cabe aos professores a partir do trabalho desenvolvido e através das reuniões fomentar essa compreensão.

Tabela 11- Opinião da amostra sobre a expectativa dos pais com relação à educação pré-escolar

Resposta	N	%
Espaço para alfabetização	06	50,0
Espaço para aprendizagem/ educação	03	25,0
Espaço para receber cuidados / brincar	02	16,7
Antes do pré III brincar/ no pré III alfabetizar	01	8,3
Total	12	100,0

Os depoimentos, a seguir, demonstram os dados levantados na tabela 11:

II – Tem sim, tem pais que se preocupam, são interessados em saber o que a criança está aprendendo, como está sendo o andamento escolar dela, se está indo bem ou não, é ... como está o comportamento dela, preocupa-se com a criança como um todo. Se ela está se desenvolvendo tanto em relação a linguagem, no relacionamento com os colegas e ... também como está indo o andamento escolar dela, é mais ou menos isso aí.

III – Eu acho que os pais pensam assim que a pré-escola é só para a criança brincar, é um parque, um parquinho, é assim que eles falam. Quando chega no pré III eles acham que a gente tem por obrigação mandar a criança lendo e escrevendo para a 1ª série.

IV – Bom, na maioria das vezes eles acham que a criança tem que sair daqui lendo e escrevendo, então eles têm uma expectativa muito grande em relação ao seu filho e eu acho, no meu ponto de vista, que essa não é a nossa intenção, então eu acho que choca um pouco a minha perspectiva com a dos pais então tem um grande, uma grande

distância. *E sempre tem aquele também que acha que a pré-escola só serve para brincar?* Muitos, agora acho que nem tanto eles já tão assim mais conscientizados, como nós temos um trabalho desde o berçário então eu acho que eles já são assim, mais conscientes que realmente aqui não é um local, um depósito, um lugar de brincar, mas eles têm uma expectativa muito grande e nós temos assim, a nossa maior preocupação é assim preparar realmente a criança para a 1ª série, porque para ela aprender a ler e a escrever ainda tem muito tempo, tem que estar muito madura, então eu acho que a expectativa deles é muito grande em relação a isto.

VI –Pelas reuniões que a gente tem com os pais eles parecem estar bem engajados, muito mais agora, engajados junto com a EMEI, porque já sabem que não é só brincar na pré-escola, eles sabem, eles estão vendo o trabalho da gente, estão apoiando o trabalho da gente, eles gostam muito das reuniões que a gente faz, onde se mostra todo o trabalho que a gente faz, então eu acho que os pais acreditam sim, eu já tive experiência disto que eles acreditam no nosso trabalho .

IX – Os pais de pré III esperam que as crianças saiam lendo e escrevendo, alfabetizados. Mas a gente sabe que não é assim, mas eu acho que o que os pais querem da gente é isso.

XII – Hoje em dia ainda os pais esperam é que a criança saia daqui alfabetizada, infelizmente eles só pensam nisso e alguns pais ainda acreditam que a pré-escola é só para cuidar da criança, eles ainda não conseguiram perceber qual é realmente o verdadeiro valor, o verdadeiro sentido da pré-escola .

Para esclarecer mais a questão da importância da educação pré-escolar, outro dado é importante. É preciso conhecer o que os professores acreditam que deva ser ensinado na educação pré-escolar.

Tabela 12- Opinião da amostra sobre o que deve ser ensinado na pré-escola

Resposta	N	%
Preocupação centrada em conhecimentos gerais	05	41,7
Trabalhar com as necessidades das crianças	04	33,3
Preocupação centrada na alfabetização	03	25,0
Total	12	100,0

Sobre esta questão, 41,7% dos professores dizem que a pré-escola deve preocupar-se com conhecimentos gerais; 33,3% acreditam que a maior preocupação deve estar voltada aos interesses e necessidades das crianças e 25% parecem resignados às perspectivas dos pais ao colocarem a alfabetização como a maior preocupação dentre o que deve ser ensinado na pré-escola.

Como afirma Leontiev (1988, p. 59),

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para elas. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra num mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz.

Apesar de, teoricamente, já haver o reconhecimento de que a educação pré-escolar não deve atrelar-se ao ensino fundamental de forma a antecipá-lo, percebe-se que ainda existe, por parte de professores, esta postura, conforme alguns dos depoimentos referentes à tabela 12:

II – Bem, na pré escola deve ser ensinado de acordo com a realidade da criança, saber a clientela, o meio social dela, a cultura dela, para assim ensinar um conteúdo de acordo com a vivência da criança também. E o que é importante, também, é pesquisar,

saber o que ela acha de interessante, o que ela gostaria de aprender e também assim estimular a criança a ter acesso a outros tipos de conteúdos, que seriam importantes para ela, para o convívio dela na sociedade isto também é importante.

III- Eu acho que a gente tem que respeitar as experiências que os alunos trazem e partindo dessa experiência fazer um apanhado geral. Não dá para você atender a todas as crianças, mas estar ensinando aquilo que a criança quer aprender, não adianta você impor se a criança não está interessada.

IV – Eu acho que nós estamos muito preocupados em preparar a criança para a 1ª série, dar os primeiros preparos, uma base para a 1ª série e também voltar-se para o desenvolvimento integral dela porque acho que ela tem que estar integrada na sociedade para formar uma pessoa capaz, um cidadão consciente de seu papel.

VII –Eu acho que na pré-escola a gente deve dar noção para eles do alfabeto, sem cobrança e procurar trabalhar mais a parte artística, coordenação motora, o brinquedo, o lúdico eu acho muito importante, variados tipos de jogos, isso ajuda a desenvolver

bastante, eu acho que a escrita em si não deve ser cobrada na pré-escola, só o conhecimento do alfabeto.

VIII – Eu acho que tudo, eu acho que tem que ensinar é tudo. Principalmente partindo do que a criança pergunta, do que ela quer aprender, mas eu acho que é tudo, tudo que está dentro do contexto que a gente trabalha, começar de higiene, até o que não está dentro do nosso plano até o que não está dentro, porque qualquer coisa que acontece fora da escola também chama a atenção deles e o que eles puderem estar perguntando e a gente podendo contribuir, é muito importante, enriquece.

XI – É o que eu disse no começo, a visão do mundo, porque ensinar não é só ler e escrever, é educar, é dar uma visão do mundo para a criança, do conhecimento geral.

XII – O mundo, tudo que a criança vê, tudo o que a criança percebe aí fora no mundo e alguns conceitos.



Tabela 13 - Opinião da amostra sobre o papel do jogo no desenvolvimento das crianças

Resposta	N	%
Regras/socialização	46	42,0
Aprendizagem/raciocínio	46	42,0
Linguagem simbólica	08	7,0
Auto-estima	04	3,6
Prazer	04	3,6
Conhecimento do corpo	02	1,8
Total	110	100,0

Na tabela 13, que se refere ao papel do jogo no desenvolvimento dos pré-escolares, percebe-se que 42% das respostas remetem ao jogo a função de socialização e apreensão de regras. Com o mesmo percentual, 42% dão ao jogo o papel de auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento do raciocínio e apenas 7% vêem a importância da função simbólica do jogo. Em seguida, as respostas voltam-se ao jogo como importante para a elevação da auto-estima e do prazer, que apresentam o mesmo percentual 3,6%, e 1,8% que relacionam o jogo ao conhecimento do corpo.

Para a Psicologia Histórico-Cultural é através do jogo de papéis, do jogo simbólico, que as crianças descobrem as relações entre as pessoas, seus direitos e deveres. A ação lúdica se caracteriza quando a criança realiza uma ação com caráter simbólico, o que significa dizer que nesse momento do jogo a criança utiliza um objeto e leva em conta

outro, realiza uma ação e pressupõe outra. Na atividade lúdica, a criança não só substitui os objetos, mas também assume um outro papel e atua de acordo com ele. As crianças refletem, portanto, no jogo toda a realidade em que vivem, e, em vista disto, quanto mais ampla e rica for a realidade da criança, maior será a variedade de papéis, os chamados argumentos, de seus jogos. Segundo Venguer (1986), reproduzir as ações reais das vidas das pessoas com os objetos é o conteúdo principal das crianças menores. Nas crianças maiores, o que lhes chama maior atenção são as relações humanas e esse é um momento de crucial importância no desenvolvimento da personalidade. Ao conhecer a conduta e as interações dos adultos, esses comportamentos se convertem em modelos para sua própria conduta.

O jogo de papéis tem também importância no desenvolvimento da imaginação. Quando a criança aprende a substituir objetos por outros e a assumir diferentes papéis, está trabalhando com capacidades que servem de base ao desenvolvimento da imaginação, pois cria mentalmente novas situações.

Elkonim (1987, p.93) salienta que,

O jogo não só incorpora os conhecimentos infantis sobre a realidade social, senão que os eleva a um nível superior, lhes transmite um caráter consciente e generalizado. Através do jogo o mundo das relações sociais, muito mais complexas que as acessíveis à criança em sua atividade não lúdica, se introduz em sua vida e a eleva a um nível significativamente mais alto.

Nisto consiste um dos traços essenciais do jogo, nele está uma de suas significações mais importantes para o desenvolvimento da personalidade infantil.

Todos os professores da amostra concordaram que o jogo é importante para o desenvolvimento infantil. Como se pode perceber nos depoimentos, prepondera a visão de que os jogos estão relacionados a questões como apreensão de regras, socialização e ao desenvolvimento do raciocínio; essas questões juntas perfazem um total de 84%. Reiterando, somente 7% dos professores fizeram menção à linguagem simbólica do jogo de papéis, do faz-de-conta, tão importantes para o desenvolvimento das crianças. Talvez os jogos sejam trabalhados visando às outras questões aqui mencionadas e não exista um espaço para as brincadeiras simbólicas, o que denota a falta de conhecimento de outras dimensões que o jogo deva abranger para contribuir com o desenvolvimento infantil. Seguem algumas respostas dadas ao questionário:

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos do adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (13-I) (RCN, vol. I, p. 27).

Crianças aprendem no jogo a respeitar e formular novas regras, aprendem a cooperar com o colega, facilitando sua convivência com o grupo e as interações sociais. (15-I)

É através do jogo que a criança desenvolve o raciocínio, a criatividade, a coordenação motora, a percepção, a agilidade, etc. (9-I)

Através do jogo a criança procura entender as relações sociais, constrói e assimila conhecimentos sobre os fatos e o ambiente que a rodeia. (4-II)

Ajuda as crianças a organizarem seus pensamentos e emoções. Ele favorece a auto estima e contribui para a interiorização de modelos adultos, propicia a ampliação de conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (6-III)

Tabela 14- Opinião da amostra sobre o espaço reservado à brincadeira nas instituições

Resposta	N	%
Existe a hora de brincar e a hora que não é para brincar	05	41,7
Está presente em todo o momento	05	41,7
Depende do professor	02	16,6
Total	12	100,0

Apesar de, na questão anterior, evidenciar-se a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, diante dos dados desta tabela, o que se pode constatar é que entre os professores existe profunda divergência com relação ao papel e ao valor da brincadeira no desenvolvimento infantil. Outro ponto de destaque é que nas falas dos professores, com relação à essa questão, não se observam referências à brincadeira simbólica:

IV – Eu acho que 50% do tempo que ela passa aqui é dedicado a brincadeiras, livres e dirigidas.

VI – É, temos vários espaços, temos a quadra, temos o quiosque, a sala de aula também, temos local para brincadeiras com jogos, o parquinho, a areia, não tem assim específico, como uma brinquedoteca que seria o ideal, mas a gente tenta de alguma maneira suprir essas necessidades em outros locais.

VII – Ele é desenvolvido quase que durante todo o período que eles estão aqui, é tudo voltado para a brincadeira, mesmo na salinha a gente usa muita brincadeira que é o bingo esses tipos de joguinhos então é um espaço quase que integral para o período deles aqui é mais voltado ao lúdico .

X – Contando com o pré III eles tem só uma hora de sala, seria um tempo assim mais de escrita, o restante é tudo brincadeira, acho que ou numa área ou em outra é brincadeira.

XII – Dentro dessa unidade, a gente procura estar sempre brincando, trabalhando sempre com a criança dentro do aprendizado, dentro dos conceitos e conteúdos que a gente tem que trabalhar, a maioria das atividades começam pelo menos pelo jogo, que é o que a criança mais gosta de fazer, é brincar, então o espaço para o brincar, para o jogo, é bem ... bem especial, bem trabalhado dentro dessa unidade.

6 – O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Tabela 15- Opinião da amostra sobre qual o esquema que melhor explica a aprendizagem das crianças

Resposta	N	%
Criança – inter. – objeto	25	42,0
Criança – inter. – outro	15	25,0
Ambos	10	16,5
Outro ¹²	09	15,0
Não respondeu	01	1,5
Total	60	100,0

Com relação à interação com o objeto, as respostas dadas ao questionário ressaltam:

Quando a criança entra em contato com o objeto e interage com ele, a aprendizagem ocorre facilmente. (10-I)

Através da interação criança-objeto, ela vivencia experiências amplia suas descobertas sobre o mundo. (11-I)

A criança, durante o processo de construção do conhecimento, interage ativamente com o objeto do conhecimento. (1-II)

¹² Dentro desta categoria, apesar de 9 professores dizerem ser outro o esquema que melhor explica a aprendizagem das crianças, um deles não explica qual seria este. Tem-se portanto, 8 (oito) sujeitos dos quais 7 (sete) acreditam ser o esquema criança-interação-meio e 1 (um) o esquema criança-interação-objeto-interação-outro-interação-meio.

A aprendizagem ocorre a partir do momento que a criança interage com o objeto. (15-II)

Acredito que o desenvolvimento se dá pela assimilação do objeto de conhecimento. (5-III)

É interagindo com o objeto, ou seja, pegando, sentindo, observando que a criança aprende. (21-III)

Com relação à interação com o outro,

A criança nesta fase necessita de outras crianças para aprender, para troca de experiências. (6-I)

Através desta interação as crianças descobrem coisas novas e chegam até o objeto para que possam descobrir juntas, promovendo assim o fator aprendizagem e o desenvolvimento da capacidade de relacionar-se. (14-I)

Interagindo como o outro é que a criança troca experiências e juntos podem descobrir o objeto. (20-II)

Através do contato com outras pessoas que ocorre a assimilação e novos conceitos e a conseqüente aprendizagem. (10-III)

O outro é fundamental para o conhecimento de si, a relação que se cria de dar e receber possibilita às crianças aprenderem sobre si mesmas e estabelecerem uma confiança básica no outro e em suas competências. Esse contato com o outro que lhe possibilita o acesso ao mundo.(3-III)

O sujeito é visto como ser ativo que, interagindo sobre os objetos de conhecimento, no seu meio, interage socialmente e sofre as influências dos mesmos, ao mesmo tempo que interioriza vários conhecimentos a partir de sua ação. No entanto, é indispensável a interação com o outro para que efetivamente ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. (6-III)

Com relação à interação com o objeto e com o outro, as respostas ao questionário apontam:

A criança deve interagir com o meio em que vive, agindo sobre os objetos, trocando experiências com o outro, pois, assim, ela vai enriquecendo e construindo o seu conhecimento a partir destas experiências. (7-I)

Criança precisa interagir tanto com objetos, tanto com outras pessoas. (8-I)



A aprendizagem se dá na troca, na interação tanto com o objeto quanto com o outro, o processo de desenvolvimento é a apropriação ativa de conhecimento disponível no ambiente social, através das relações sociais, numa atividade prática comum. (6-II)

A princípio a criança interage com objetos para aprender a usá-los, mas é na interação com seus pares e com mais velhos, através da imitação que a criança passa a construir seu conhecimento, observando e construindo hipóteses. (9-III)

O fato de 42% dos professores acreditarem que a criança aprende através da interação com o objeto, talvez reflita sua fundamentação teórica. Nos estudos de Piaget, autor de maior referência entre os professores, esta relação, criança – objeto, está bem presente. Para a Psicologia Histórico-Cultural a criança se apropria do mundo dos objetos e relações sociais através de outras pessoas; a relação com o mundo, portanto, não é uma relação direta entre a criança e o objeto.

Na questão analisada na sequência, que se refere à forma como a criança aprende (tabela 16), as respostas voltam-se mais às interações, às relações entre professores e alunos. Na soma das categorias que se referem à interação (vivência, interação criança-criança e criança-adulto e relação professor-aluno), temos 74,3% dos sujeitos .

Parece existir um desencontro de respostas, ou uma falta de conhecimento teórico para que se estabeleçam as relações entre a teoria e a prática diária. A adoção do discurso oficial, sem a fundamentação necessária para a reflexão da prática, denota a falta de aprofundamento nas teorias psicológicas acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Aqui novamente cabe o comentário de Mazzeu (1999), acerca da utilização dos clichês, da incorporação de chavões teóricos sem a devida compreensão de seus pressupostos.

Tabela 16- Opinião da amostra sobre o como a criança aprende

Resposta	N	%
A partir de sua vivência	05	41,7
Interagindo com outras crianças e adultos	03	25,0
Interagindo com o objeto e com o meio	02	16,7
Na relação professor-aluno	01	8,3
Observando	01	8,3
Total	12	100,0

Depoimentos relativos à tabela 16:

II – A criança aprende interagindo ela com outras crianças, ela com o adulto, o professor, é experimentando o meio físico com a mão, vendo, ouvindo, falando, cantando, fazendo perguntas, tendo assim interação com o meio e com outros tipos de pessoas também e com crianças também.

III – A criança, vai se desenvolvendo assim, a partir do conhecimento dela a gente parte para outros conhecimentos, então é aluno e professor e professor e aluno.

IV – Ela aprende atuando no que ela faz, ela tem que trabalhar bem no concreto, ela tem que atuar no objeto; primeiro ela trabalha livremente, depois a gente orienta, então a criança tem que estar atuando, ela tem que ser ativa, não pode ser um ser passivo.

VI – A criança aprende interagindo com o objeto, com o meio em que ela vive, aprende manuseando, aprende vivenciando experiências, com o adulto, com outras crianças.

VII- Ela aprende fazendo, ela aprende, só a gente passando assim a parte teórica para ela não ajuda muito não, é o fazer mesmo, se for dar uma receita tem que fazer na frente com elas participando aí elas gravam bem, então aprende fazendo.

VIII- Acho que ela aprende observando, observando o mundo a sua volta, observando o coleguinha, observando os pais em casa, a educação informal também, ajuda muito contribui muito para a formação delas, eu acho que de todas as formas ela

está aprendendo, vendo televisão, vendo uma revista que às vezes ela não sabe nem ler mais ela está olhando as figuras ela está tentando entender o que está ali, isso contribui muito para a forma que ela aprende.

Tabela 17- Opinião da amostra sobre qual deve ser a atitude do educador quando as crianças estão explorando algum objeto

- a. precisam ser orientadas nesta observação a fim de que tirem o maior proveito possível
- b. necessitam explorar o objeto sem a intervenção do professor para que possam construir o seu conhecimento acerca do objeto que está sendo estudado
- c. ambas

Resposta	N	%
A	29	48,3
B	17	28,3
C	13	21,7
Não respondeu	01	1,7
Total	60	100,0

Nesta questão solicitados a escolher entre tais alternativas, a maioria dos professores, 48,3%, reconhecem o seu papel como orientadores da aprendizagem das crianças e novamente evidencia-se a falta de um domínio de proposições teóricas quando se compara esta tabela com a de número 15, em que 41,7% dos sujeitos concordam que o esquema que melhor explica a aprendizagem das crianças seja o esquema criança – interação – objeto.

Na tabela 18, a mesma questão é trabalhada novamente com uma formulação diferente e pode-se chegar às mesmas conclusões.

Tabela 18- Opinião da amostra sobre a presença e atuação do adulto no desenvolvimento infantil.

Resposta	N	%
Interfere quando necessário	4	33,34
Mediador	4	33,33
Orientador / Estimulador e direcionador	4	33,33
Total	12	100,0

Segundo os depoimentos:

I- Sim. Porque aí vai estar realmente clara a ação planejada da pré-escola, a ação planejada e não a espontaneísta que vai interferir quando solicitar, então em alguns momentos ele tem que interferir desde que a ação seja planejada para a interferência porque às vezes pode acontecer uma ação, uma atividade também planejada em que ele não tem que interferir.

I – Com certeza seria o professor estar ali como um intermediário para ajudar no que for necessário, é claro que ele vai deixar a criança, é..., construir o seu próprio conhecimento, por exemplo eu dou uma atividade, que eu vou falar, ah! Quantos

trenzinhos tem e vamos circular o que é diferente, o que não é trem, que é outro meio de transporte. É claro que eu fiz isso, posso até pôr um modelo diferente de outra atividade mas aquela a criança vai fazer do jeito que ela entendeu. A minha interferência até um certo ponto que não interfira no desenvolvimento da criança, que ela mesma construa o conhecimento dela, que ela crie o seu próprio conhecimento, construa seu próprio conhecimento, quer dizer, não assim deixar ah! Eu faço tudo por você, faço tudo, te entrego pronto não que ela vá mesmo assim experimentar é tentar solucionar a atividade problema para ela mesma ir desenvolvendo o raciocínio dela mesma, por si própria.

IV- Sim, é o adulto que orienta, é o adulto que limita, eu acho que ela precisa também do limite. Eu acho que o papel do professor é orientar, mostrar o caminho, não também impor porque o professor também tem que respeitar o desenvolvimento da criança, mas eu acho que a gente tem que estar junto com a criança.

V - É o que eu te disse, o professor é um mediador, o professor tanto ensina como aprende, eu penso que a gente aprende mais do que a gente ensina porque a

criança ela está se desenvolvendo e a gente vai aprender toda a nossa vida, a gente nunca para de aprender, todos os dias a gente tem uma aprendizagem nova, e a cada ano a gente está com uma turma diferente, a gente tem dentro de nosso grupo de crianças, crianças diferentes, de diferentes níveis, então a gente aprende um pouquinho com cada um, um pouquinho com tudo o que eles fazem, com a experiência que eles trazem de casa, então o professor, ele é o mediador ele está ali para intermediar o conhecimento.

VI – Sim, a criança interage muito com o adulto para o desenvolvimento lógico, depende muito do meio também em que a criança vive para que ela se desenvolva bem, depende muito do meio e da pessoa que está interagindo com as crianças. O professor é o intercessor, ele faz o papel de intercessor, eu falo interage, ele ajuda nesse desenvolvimento da criança no dia-a-dia, não sendo aquele opressor, mas aquele, aquela pessoa que percebe a individualidade de cada criança, de cada desenvolvimento, a fase de cada criança e proporciona condições para que ela possa se desenvolver naturalmente em todos os aspectos, em todos os seus aspectos.



VIII – Eu acho que é importante. É importante porque não só o adulto, o professor, como o pai, amigo ele está sempre mostrando para criança aprender. Ela caminha sozinha só que a gente também pode mostrar para a criança, eu acho que a nossa função é essa.

VIII – Eu acho que o professor é o orientador do ensino da criança, da descoberta dela, a função mais do professor acho que é essa.

IX – Auxiliar, auxiliar em tudo porque a criança está descobrindo e se de repente você interferir é bom para a descoberta dela, eu acho que tem que estar do lado mesmo, é auxiliando, mediando, atendendo a necessidade do aluno.

XII – O professor ou o adulto é o mediador, então a criança está, está aprendendo, a criança pergunta, ela questiona, a gente responde com questionamento, a gente busca outras soluções, incentiva a pesquisa, incentiva a busca, então eu acho que o adulto é mediador.

As tabelas 15 a 18, estiveram voltadas a uma questão central, ao como as crianças aprendem. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano acontece não como algo

geneticamente determinado, mas a partir das apropriações que a criança faz à medida que se relaciona com a realidade concreta em que vive. Esta relação com a realidade, no entanto, não é solitária, mas acontece a partir do contato com a cultura que lhe é permitido a partir de sua relação com outras pessoas. Dessa forma, as características biologicamente determinadas não são força motriz para a aprendizagem das crianças. É no contato possibilitado por pessoas mais experientes que as crianças se apropriam dos objetos e de suas funções, havendo uma relação ativa por parte da criança que, no entanto, não seria possível sem alguém que partilhasse com ela essas riquezas da cultura.

O papel do adulto e das pessoas que fazem parte da vivência da criança, portanto, torna-se fundamental, na medida em que ela irá aprender e se desenvolver a partir das condições de vida e de educação que lhe forem propiciadas. Se as relações da criança com a cultura constituem-se em condição para o seu desenvolvimento, o educador é o mediador da relação da criança com o mundo. Para mediar a relação da criança com o mundo, é preciso que os educadores conheçam as atividades principais das crianças em cada período evolutivo para que possam dirigir intencionalmente o processo educativo, pensando sempre nos estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança.

Na seqüência, na tabela 19, discutem-se as implicações do meio em que a criança vive no seu desenvolvimento.



Tabela 19- Opinião da amostra sobre as implicações do meio em que a criança vive no seu desenvolvimento

Resposta	N	%
Desenvolvimento de diversas capacidades	35	58,3
Comportamento	09	15,0
Conteúdos escolares	05	8,3
Socialização	04	6,7
Não respondeu	07	11,7
Total	60	100,0

Todos os professores acreditam que o meio em que a criança vive traz implicações ao seu desenvolvimento; 58,3% os relacionam ao desenvolvimento de diversas capacidades, 15% concordam que o meio influencia o comportamento das crianças, 5% a aprendizagem de conteúdos, 4% a socialização e, apesar de responderem afirmativamente à questão, 11,7% não justificaram a resposta. Algumas respostas dadas ao questionário corroboram os dados acima:

Sim, o meio social influencia na educação, pois o acesso a bens culturais dá à criança capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas e contribui para a formação de crianças felizes e saudáveis. (3-I). (RCN vol. I, p. 23)

Sim, o meio é o fator primordial pois o meio em que vivem influencia diretamente na educação, pois uma criança que vive num ambiente mais letrado terá menos dificuldade com a leitura e a escrita. (1-I; 18-II; 1-III)

É através do meio que ela terá acesso a várias informações que conhecimentos, garantindo possibilidades de um completo desenvolvimento intelectual e socio-emocional. (13-III)

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade. É profundamente marcada pelo meio social mas também o marca. A criança tem na família um ponto de referência fundamental apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (11-III). (RCN, vol. I, p. 21)

Sim, o círculo de pessoas com quem a criança interage no início de sua vida contribui para uma formação de sua identidade, recriando papéis sociais, iniciando sua socialização. (3-III).

Sim, porque é o meio em que ela vive que fornece grande parte dos estímulos que podem ajudar ou não na sua aprendizagem.

(16-II)

Outro ponto de destaque na Psicologia Histórico-Cultural, refere-se à nova dimensão que traz à relação entre desenvolvimento e aprendizagem e que será apresentada a partir da análise da tabela 20.

Tabela 20 - Opinião da amostra sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem

Resposta	N	%
Caminham juntos	07	58,4
Primeiro o desenvolvimento	04	33,3
Primeiro a aprendizagem	01	8,3
Total	12	100,0

Na análise da tabela 20, observa-se que 58,4% dos sujeitos acreditam que o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos, 33,3% dos professores que o desenvolvimento vem primeiro que a aprendizagem, e somente 8,3% remetem à aprendizagem a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança. Nas proposições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem surge como base para o desenvolvimento das crianças. Como se pode constatar, a grande maioria dos professores não compreende a essencialidade dessa

tese, ou talvez não pensem sobre a relação existente entre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e tenham arriscado a resposta.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento não pode ser concebido como motor da aprendizagem, tendo em vista que as características hereditárias da criança são apenas condição para o seu desenvolvimento. A carga biológica que a criança possui ao nascer, não garante a ela o desenvolvimento de suas características humanas. É somente no contato com a cultura que encontra no momento histórico em que nasce, e que lhe é possibilitada através de outros homens, que se desenvolve. Dessa forma, é a aprendizagem que gera o desenvolvimento das características psíquicas humanas, que é externamente determinado.

A compreensão da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento é importante, para que o educador perceba a essencialidade de seu papel, que não é o de garantir o despertar das aptidões naturalmente determinadas, mas sim, o de propiciar a criação e o desenvolvimento de aptidões.

Os depoimentos abaixo, demonstram as opiniões dos professores:

II –Eu acho que caminham, lado a lado porque para se desenvolver você tem que estar aprendendo. Você vai aprender para haver desenvolvimento, se você não está ali aprendendo, está ali parado, estagnado, não

tiver acesso a nada, não aprende nada acho que não haveria o desenvolvimento então para mim eu acho que um, como se diz, integra o outro, estão ali lado a lado.

III – Eu acho que é o desenvolvimento, porque a partir do desenvolvimento que ela vai partir para aprendizagem.

IV – Eu acho que é o desenvolvimento, porque se ela não estiver desenvolvida, estiver assim, madura, para aquela aprendizagem, ela não vai, não adianta querer ensinar, alfabetizar no maternal, porque não dá, não tem condições. Ela tem que ter várias noções já prontas dentro dela, ter noções de lateralidade, de cor, de espaço, de tempo, porque senão eu acredito que não aprenda.

V- A aprendizagem eu acho que vem junto com o desenvolvimento, se a criança está se desenvolvendo, ela está aprendendo. Desde quando ela nasce ela já começa a se desenvolver e ela já, bom, desde que ela nasce não, a partir do momento que ela é concebida no útero da mãe ela já está desenvolvendo. A aprendizagem vem junto com a criança, ela vem caminhando, a criança tá desenvolvendo ela está aprendendo desde que você ofereça

condições para que ela aprenda. Se você tem um bebê e você simplesmente não tem nenhum tipo de contato com ele, não tem nenhum contato físico, você não oferece condições para ele, ele não vai aprender nada, ele vai aprender muito pouco. Se você deixa essa criança isolada ela não vai aprender, a partir do momento que ela tem contato, se ela tem todo aquele contato físico, aquele contato com outras crianças, aquele contato com toda a sociedade ela tá aprendendo.

VIII- Eu acho que os dois caminham juntos, *em que sentido os dois caminham juntos?*

Eu acho assim que quando uma criança ela está aprendendo, ela está se desenvolvendo, não dá para falar que é separado os dois, eu acho que está junto.

XI – Eu acho que os dois caminham juntos, porque não dá para separar um do outro, a criança segue aprendendo e desenvolvendo praticamente paralelo, é um paralelo.

Tabela 21- Opinião da amostra sobre a importância da imitação no desenvolvimento infantil

Resposta	N	%
Imitação como fonte de desenvolvimento	52	86,7
Socialização	04	6,7
Reelaboração de situações afetivas	02	3,3
Conduta	02	3,3
Total	60	100,0

Nesta questão, todos os professores concordam que a imitação seja importante ao desenvolvimento infantil. Ao justificarem a resposta, 86,7% dos sujeitos acreditam que a imitação é importante por ser fonte de desenvolvimento, 6,7% relacionam sua importância à socialização da criança. A reelaboração de situações afetivas (3,3%) e o desenvolvimento da conduta (3,3%) são também conseqüências do comportamento imitativo. Para a maioria dos professores, a imitação surge como fonte de desenvolvimento, mas novamente devido à grande porcentagem de respostas copiadas do RCN (20%), surge o fato de que alguns professores não conheçam a importância de questões básicas relacionadas ao desenvolvimento infantil.

No estudo de questões teóricas, a imitação nos animais está limitada às possibilidades de seu comportamento, ao contrário, nas crianças ela pode criar novas possibilidades, superando o comportamento imitativo e criando novas formas de agir. Está, portanto, intrinsecamente relacionada a situações de aprendizagem.

Algumas das respostas dadas ao questionário reforçam os dados:

Sim, a imitação é o resultado da capacidade da criança observar e aprender com os outros e do seu desejo de identificar-se com eles de ser aceita e de diferenciar-se. (RCN, vol. II, p. 21 – 12 respostas)

É através da imitação e do convívio com seres humanos que a criança desenvolve suas habilidades tendo assim um parâmetro para o seu próprio desenvolvimento. (11-I)

Sim, porque é um transporte ao mundo do faz-de-conta que possibilita a criança a realização de sonhos, fantasias, revelando conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões, frustrações, imitando também situações de sua vida social. (5-I)

6 – Apontamentos dos professores

Apesar de não ser esta a maior preocupação deste trabalho, percebeu-se a necessidade de levantar, junto aos professores, as dificuldades que encontram como docentes, a avaliação que fazem da formação em serviço que recebem, se sentem ou não a necessidade de um maior aprofundamento de questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e se acreditam ser necessária a presença de um orientador



pedagógico em cada unidade escolar. Esses dados podem ser visualizados nas tabelas 22 a 25.

Tabela 22- Opinião da amostra sobre a maior dificuldade que encontra no trabalho com as crianças

Resposta	N	%
Nº elevado de alunos/disciplina/agressividade	29	50,0
Falta de conhecimento teórico ¹³	10	17,3
Falta de participação dos pais	09	15,5
Estrutura física / burocrática / falta de recursos	09	15,5
Não possui dificuldade	01	1,7
Total	58	100,0

Como se pode perceber, os professores apontam como principal dificuldade de seu trabalho o número elevado de alunos, com 50% das incidências de respostas; na seqüência, surge a falta de conhecimento teórico, com 17,3% das incidências. A falta de participação dos pais e estrutura física/burocrática e de recursos surge com o mesmo percentual 15,5%. Vale ressaltar nesta questão que um dos professores diz não possuir dificuldade (1,7%) e o fato de 12 professores não responderem à questão.

¹³ Dentro da categoria “falta de conhecimento teórico”, dois dos sujeitos falaram diretamente desta dificuldade e as demais respostas foram aqui incluídas por se relacionarem a ela: pôr teoria em prática – 1; trabalhar com a linguagem escrita – 1; trabalhar de acordo com as características das crianças – 1; trabalhar com as áreas afetiva e emocional – 2; trabalhar com a diversidade de interesses – 1; presença de alunos com deficiência – 1; falta de interesse das crianças – 1.

Na análise desses dados, pode-se inferir que a grande maioria dos professores apontam como dificuldades para o seu trabalho com as crianças, fatores externos a sua conduta; os alunos (número elevado de alunos, disciplina, agressividade), os pais (falta de participação dos pais) e a própria estrutura das instituições, são mencionados como obstáculos à realização de seu trabalho. Apenas 17,3% dirigem a questão para a falta de conhecimento de proposições teóricas.

Tabela 23- Opinião da amostra com relação aos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação

Resposta	N	%
Bom conteúdo teórico e ajudam no dia-a-dia	40	66,7
Bom conteúdo teórico mas não respondem dúvidas	20	33,3
Conteúdo péssimo e não contribui para o crescimento profissional	0	0
Total	60	100,0

Quanto aos cursos oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Marília, 66,7% dos professores consideram que os mesmos possuem bom conteúdo teórico e auxiliam no trabalho diário e 33,3% concordam com relação ao conteúdo teórico, mas discordam com relação

a possibilitarem respostas a dúvidas. É interessante notar nesta questão que apesar de 100% dos professores opinarem pelo bom conteúdo teórico dos cursos a eles oferecidos, na tabela anterior o fator falta de conhecimento teórico surge como a segunda principal dificuldade encontrada pelos professores.

Tabela 24- Opinião da amostra sobre a necessidade de um maior aprofundamento de estudos referentes ao desenvolvimento infantil e sugestões de como isto poderia acontecer

Resposta	N	%
Sim	54	90,0
Não	6	10,0
Total	60	100,0
Sugestões	N	%
Cursos /palestras / ciclos	32	46,40
Grupos de Estudo	15	21,70
Troca de idéias entre professores	10	14,50
Oficinas	03	4,35
Estudos individuais	03	4,35
Biblioteca para o professor	03	4,35
Leituras ¹⁴	02	2,90
Aprofundamento deveria acontecer no magistério e na faculdade	01	1,45
Total	69	100,0

¹⁴ A categoria "leituras" aqui refere-se a que, segundo os sujeitos da pesquisa, os professores e diretores deveriam ler mais.

Quando indagados acerca da necessidade de um maior aprofundamento sobre questões referentes ao desenvolvimento e aprendizagem infantis, 90% dos professores responderam sim à questão e 10 % não vêem a necessidade de aprofundar os estudos. Percebe-se então que a maioria dos professores está, de certo modo, preocupada e consciente das lacunas que possuem com relação à educação das crianças. As sugestões que dão com relação ao aprofundamento dos temas pertinentes à educação infantil devem ser analisadas como ponto de partida para mudanças, no sentido de garantir aos professores um aprofundamento das questões teóricas que se fazem necessárias.

Tabela 25- Opinião da amostra sobre a necessidade de um orientador pedagógico em cada unidade

Resposta	N	%
Sim	09	75,0
Não	03	25,0
Total	12	100,0

Essa questão foi pensada no sentido de que um orientador pedagógico possibilitaria aos professores uma maior reflexão acerca não só dos pressupostos teóricos, como da própria ação docente, pois estaria acompanhando o trabalho desenvolvido pelos professores e auxiliando-os de forma mais direta. Como resposta à questão, constatou-

se que 75% dos professores sentem a necessidade de um orientador pedagógico em cada unidade escolar.

Os depoimentos abaixo revelam esses dados:

I - Eu sinto a necessidade porque a nossa proposta aqui, principalmente da direção é de fazer isso mesmo, é de orientar, quando lê o semanário, quando temos dúvidas sempre está à disposição, isso a gente tem da direção só que é muito difícil porque a direção tem outras atribuições. O orientador pedagógico seria o ideal porque ele vai estar enfocando só a questão pedagógica e com certeza ele vai estar mais preparado, ele vai estar mais disposto, a gente vai estar mais seguro também de estar perguntando de estar solicitando o tempo todo nesse foco pedagógico, porque a direção tem outras atribuições, ela pode até fazer, no nosso caso a (nome) tem muita capacidade, ela é ótima mas infelizmente a burocracia emperra com a gente, imagina com ela.

III – Aqui na nossa escola eu acho que não tem necessidade, a gente faz grupos de estudos que ajudam bastante, eu acho que por enquanto está indo bem, os cursos oferecidos pela secretaria... então um pouquinho de coisa aqui, um pouquinho ali ajuda a gente. A diretora tem uma teoria

muito boa, sabe, eu acho que ela está dando conta.

VI – Seria o ideal sim ter o orientador pedagógico dentro da nossa EMEI, iria alicerçar mais ainda o nosso trabalho, apesar que o nosso trabalho é bem forte mais eu acho que um orientador só iria enriquecer o nosso trabalho.

IX – Demais, demais, demais, demais, eu acho que é o que está faltando, porque a gente, acho que a pré-escola atingiu assim, um pico tão bom, sabe a gente está tendo esses ciclos, a gente tem retaguarda, a gente sabe, mas a falta de uma pessoa aqui para orientar, para instruir, falar assim não segue por esse caminho não vai por esse, sabe isso aqui que você vai fazer está legal ou não, eu acho que é o que está faltando, uma pessoa que tenha o conhecimento mesmo, que te direcione realmente para o lugar certo que se tem que ir. Às vezes a gente cobra, eu até já cobre da diretora porque sabe, alguma coisa assim que a gente escreve muito no semanário, então se faz o semanário mas não se escreve nada, um retorno, mesmo se não estivesse bom, eu falo assim, não está bom então eu vou procurar alguma coisa melhor, a gente sente falta mesmo, de um elogio, esta

atividade é legal, gostei, diferente, sabe, porque eu, pelo menos, eu procuro estar buscando alguma coisa nova, se vejo algo o diferente numa escola, minhas crianças trazem alguma coisa diferente, eu falo puxa isso daqui dá para eu adaptar com as minhas crianças, então eu sempre estou buscando alguma coisa assim. Então a gente quer, não que você quer que a pessoa fique te colocando para cima, não é isso, é que o ser humano precisa disso, a criança precisa de elogio, o professor também precisa disso, eu sinto falta sim de uma pessoa para orientar, para direcionar a gente, eu acho que tá faltando.

X – Eu acho que o diretor não dá conta porque além de orientar ele ainda tem todas as outras coisas da escola para fazer, eu acho que seria o essencial, porque a secretaria ela tem, mas é muito amplo é muito longe para gente, então a gente nem sempre a gente encontra o diretor no lugar, é muita coisa que ele para fazer, ele até se esforça em ajudar, mas é muita coisa que ele tem para fazer, tá.

XI – Olha eu acho que da maneira que está sendo feito com cursos, nós temos vários cursos, tem época que duas vezes por ano, eu acho que está dando uma visão boa para

gente, uma abertura boa e a diretora, como ela participa também de várias reuniões, qualquer problema que surge na escola é resolvido lá com a equipe, por enquanto está bem assim, mas é lógico que um profissional habilitado é outra coisa, facilita bastante para a gente.

Por todos os dados acima analisados, pode-se dizer que o professores não só desconhecem os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, como também não possuem um embasamento teórico que sustente o trabalho diário.



CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento da Psicologia Histórico-Cultural muito tem a colaborar com os educadores, pois auxilia na construção de uma prática de ensino e educação das crianças. Conhecendo as particularidades do desenvolvimento infantil, o professor pode encontrar meios para que sua ação seja intencional, de modo a contribuir para que a criança se desenvolva plenamente.

Nela encontram-se os pilares de uma prática pedagógica de qualidade que, preocupada com o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, dá condições ao professor de planejar sua ação de acordo com as necessidades das crianças, sempre em busca de que avance de seu nível de desenvolvimento para um patamar superior de desenvolvimento.

Evidencia-se, nos dados levantados neste trabalho, que os professores, de um modo geral, muitas vezes, trabalham com as crianças sem conhecer efetivamente suas particularidades de

desenvolvimento, suas necessidades e interesses e, diante disso, é preciso que as instâncias formadoras dos profissionais de educação infantil, de educadores, tenham essa preocupação como premissa de seus currículos e programas. Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade se faz num processo de educação, e a idade pré-escolar é o momento de fundamental importância para esse desenvolvimento. No entanto, o direito à educação infantil não garante o desenvolvimento das crianças; é preciso que o atendimento educativo seja de qualidade e voltado ao pleno desenvolvimento das crianças.

Do ponto de vista da teoria estudada para este trabalho, a interação entre adultos e crianças torna-se imprescindível ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é através do contato com o os outros e com a cultura que a criança vai criando novas necessidades e interesses. O contato da criança com a cultura ocorre através dos adultos e das crianças mais velhas e, diante disso, o papel do professor destaca-se como essencial, pois é ele que, de posse dos conhecimentos das regularidades do desenvolvimento infantil, das características psicológicas das crianças, estabelecerá atividades pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos: afetivo, social e cognitivo.

Os estudos de Vigotski e dos seguidores da psicologia soviética trazem à tona a importância da relação constante que o

educador deve ter na lida com a criança pequena. A constatação de que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da criança e para a formação de sua personalidade impõe uma análise crítica da prática, no sentido de estabelecer a necessária intencionalidade educativa que deve permear o trabalho docente. A ação do professor, seja a fala que dirige à criança, o modo como lida com seus problemas afetivos, a forma como ensina, o espaço que abre para as experiências e levantamento de hipóteses sobre o mundo dos conhecimentos científicos, enfim, toda e qualquer forma de abordagem do professor para com a criança, está inserida numa abordagem pedagógica que certamente traz conseqüências para o seu desenvolvimento.

Ainda com relação ao professor, é preciso salientar que ele próprio pode e deve dispensar atenção aos seus alunos de modo que encontre as características individuais que possuem, a fim de que possa encontrar formas de enfoque individual adequadas para cada criança quando necessário.

Ao mesmo tempo, a complexidade do trabalho do educador e a fragilidade de sua formação básica, demonstrada pela própria falta de uma compreensão substanciada numa teoria, levanta um questionamento acerca dos cursos de formação de professores que parecem não trabalhar com questões essenciais à formação docente.

Uma questão que se levanta como importante, do ponto de vista deste trabalho, é a necessidade de uma formação e orientação

mais direta para os professores dentro das unidades escolares, de modo que se garanta a segurança, o incentivo e o acompanhamento de que os educadores precisam para desenvolver melhor o seu trabalho junto às crianças. A constatação de que há defasagem na formação dos docentes implica uma tomada de decisão, tendo em vista o aprimoramento dos conhecimentos e a construção de uma prática com intencionalidade educativa.

A educação em creches e pré-escolas, portanto, deve estar voltada ao desenvolvimento integral da criança, ao espaço para as descobertas, para o tornar-se indivíduo e para o desenvolvimento da personalidade.

Muito ainda se tem a pesquisar e a descobrir. Neste trabalho apenas deu-se um primeiro passo no conhecimento e esclarecimento de algumas questões pertinentes à Psicologia Histórico-Cultural que cada vez mais se abre como o caminho para a construção de uma prática educativa de qualidade junto às crianças.



BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARRETO, A. M. R. F. Situação da educação infantil no Brasil. In: *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: SEF/DPE/COEDI, 1998.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Sumus, 1984.
- BOZHOVICH, L. Las etapas de formacion de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V. V., SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, pp. 250-273.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1991.
- _____. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. Departamento de políticas educacionais. Coordenação geral de educação infantil. *Professor da pré-escola*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI/Fundação Roberto Marinho, 1991. 2v.



- _____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil*. Brasília, 1998. 3 v.
- _____. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998. 2 v.
- CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F., FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAMPOS, M. M. *A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas*. São Paulo: FDE, 1989.
- CHIAROTTINO, Z. R. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.
- CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: BRASIL. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: SEF/DPE/COEDI, 1998.
- DAVIDOV, V. V. Influence of L. S. Vigotski on Education: Theory, Research and Practice. In: *Educational Researcher*, v.24, n.3, p. 12-21, 1995.
- DAVIDOV, V. V., SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, N. *A individualidade para -si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

ELKONIN, D. *Psicologia infantil*. Moscou, 1960.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V. V., SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, pp. 83-102.

_____. Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V., SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, pp. 104-124.

FLAVEL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1975.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.) *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1875 à 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.



KRAMER, S. (Org.) *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: arte do disfarce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1995.

KRAMER, S., LEITE, M. I. F. P. (Orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V. V., SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, pp. 57-70.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LÚRIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LEONTIEV, A. LURIA, A. R., VIGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

LÍSINA, M. La genesis de las formas de comunicacion en los niños. In: DAVIDOV, V. V., SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, pp. 274-298.



- LOPEZ, F. Desenvolvimento social e da personalidade. In: COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LOPEZ, M. L. , MIRANDA, C. P. *La direcion de la actividad cognoscitiva*. Havana: Pueblo e Educacion, 1986.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, M. L. A. *Pré-escola não é escola*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- MARKUS, G. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MAZZEU, F. J. C. *Os Clichês na prática de ensino: o que há por trás desse problema?* São Carlos: UFSCar, 1999 (tese de doutorado).
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MUJINA, V. *Psicologia de la edad preescolar*. Madri: Visor, 1990.
- NISKIER, A. *LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Creches: crianças faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. (Org.) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, 1988. (Tese doutorado).

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Plexus, 1994.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In: DAVIDOV, V. V., SHUARE, M. *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, pp. 168-172.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIZZO, G. *Educação pré-escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*. n. 51 (São Paulo, Fundação Carlos Chagas), p. 73-79, 1984.

SILVA, A. P. S., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Novos ares para a educação infantil. In: ROSSETTI-FERREIRA et al (Orgs). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

SHUARE, M. *La psicologia soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

SOUZA, S. J., KRAMER, S. (Org.) *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1991.

VENGUER, L. *Temas de psicologia preescolar*. Havana: Pueblo e Educacion, 1986.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual nas idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LÚRIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Obras Escogidas, tomo I*. Madrid: Visor e MEC, 1991.

_____. *Obras Escogidas, tomo II*. Madrid: Visor e MEC, 1993.

_____. *Obras Escogidas, tomo III*. Madrid: Visor e MEC, 1995.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZAPORÓZHETS, A. Importância de los periodos iniciales de la vida en la formacion de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V. V. ; SHARE, M. (Org.). *La psicologia evolutiva e pedagogia en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.



ANEXO 1 - Relação das escolas que compõem a amostra para aplicação da circunscrito e o número de professores por turma correspondente a cada uma delas.

Secretaria Municipal de Educação	Professores por turma			
	Pré I	Pré II	Pré III	Total
01-Angor Perfeto	1	1	1	3
02-Arca Irã	4	4	4	12
03-Bela Flor	3	3	3	9
14-Bem-me-quer	4	1	1	6
05-Branca de Neve	3	3	3	9
06-Cantinho do Sonego	-	-	1	1
07-Chapeuzinho Vermelho	5	5	2	12
08-Grande Girandinha	4	4	4	12
09-Guapeia Feliz	5	3	3	11
10-Fernando Albuquerque	2	3	1	6
11-Leda Casadel	2	7	3	12
12-Moderno Lebaldo	5	5	6	16
13-Fogo de Gente	4	4	4	12
14-Fruizera	2	3	4	9
15-Príncipe Nikusa	5	4	5	14
16-Rainha do Sol	5	4	6	15
17-Roda Viva	6	3	3	12
18-Sani Perce	2	2	4	8
19-Simbale 2	4	4	4	12
20-Somente 12	5	3	4	12
21-São do Povo Frei Américo	4	5	7	16
22-Mãe Davila	3	3	4	10
23-1, 2, Feito com Amor	1	4	1	6
Total Geral	76	77	79	231

ANEXOS

Anexo 1 - Relação das escolas que compuseram a seleção da amostra para aplicação de questionários e o número de professores por turma correspondente a cada uma delas.

Secretaria Municipal de Educação	Professores por turma			
EMEI	Pré I	Pré II	Pré III	Total
01-Amor Perfeito	1	1	1	3
02-Arco Iris	4	4	4	12
03-Beija –Flor	3	3	3	9
14-Bem-me-quer	4	1	1	6
05-Branca de Neve	3	3	3	9
06-Cantinho do Sossego	-	-	1	1
07-Chapeuzinho Vermelho	3	3	2	8
08- Ciranda Cirandinha	4	4	4	12
09-Criança Feliz	3	3	5	11
10-Fernando Mauro	2	3	1	6
11-Leda Casadei	2	7	3	12
12-Monteiro Lobato	5	5	6	16
13-Pingo de Gente	4	4	4	12
14-Primavera	2	3	4	9
15-Príncipe Mikasa	5	4	5	14
16-Raio de Sol	5	4	6	15
17-Roda Pião	5	3	3	11
18-Saci Pererê	2	2	3	7
19-Sambalelê	4	4	4	12
20-Sementinha	6	3	4	13
21-Sítio do Pica Pau Amarelo	4	6	7	17
22-Walt Disney	3	3	4	10
23- 1, 2...Feijão com Arroz	1	4	1	6
Total Geral	75	77	79	231

Anexo 2– questionário e entrevista aplicados.

Prezado (a) Professor (a):

A história nos mostra que a criança nem sempre foi visualizada como a percebemos hoje. Historiadores nos informam que na época medieval o sentimento de infância era inexistente e que a criança ingressava no mundo adulto assim que julgava-se não precisar mais dos cuidados da mãe ou ama.

Com o passar dos tempos, a criança foi cada vez ganhando mais espaço; suas particularidades foram sendo conhecidas e começou a haver uma maior preocupação com sua educação. A criança deixou de ser vista como o adulto em miniatura e estudos pedagógicos e psicológicos vieram a contribuir para um aprofundamento de questões referentes ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Com isso, a educação pré-escolar, apesar de surgir com fins voltados ao assistencialismo, tem hoje se mostrado preocupada com o desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Diante deste quadro, nos interessa conhecer o que os professores pré-escolares pensam acerca da infância, que pressupostos pedagógicos e psicológicos estão subjacentes à sua prática e que dificuldades vêm encontrando no trabalho educativo com nossas crianças.

Tendo em vista as colocações acima e baseando-se em sua experiência, responda às questões em anexo.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Obrigada.



EMEI: _____

1- IDENTIFICAÇÃO:

1.1- Nome: _____

1.2- Idade: _____ anos.

1.3-Tempo de serviço:

- ☐ 1 a 4 anos;
- ☐ 4 a 8 anos;
- ☐ 8 a 10 anos;
- ☐ 11 anos ou mais.

Início em: _____.

2 - FORMAÇÃO:

2.1- 2º grau:

Término em _____.

- ☐ Normal e após o Magistério.
- ☐ Normal e após o CEFAM.
- ☐ Magistério;
- ☐ CEFAM.
- ☐ Outro. Qual? _____.

2.2- Superior:

☐ Possui; ☐ Não possui.

Término em: _____.

Instituição: _____.

() Curso de Pedagogia:

() Incompleto: ____ ano ou ____ semestre.

() Completo.

Habilitações: _____

() Outro. Qual ? _____.

() Completo. () Incompleto).

3 – QUESTIONÁRIO

3.1 O que é ser criança para você?

3.2- Você já leu ou costuma ler sobre educação infantil. Que autores costuma ler?

3.3- Você conhece a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil?

() Sim; () Não.

Em que nível?

() Superficial;

() Médio;

() Profundo.

Qual você acredita ser o seu maior representante?

() Outro _____.

Por quê?

3.4- Ao iniciar o ano letivo, antes de iniciar suas atividades com as crianças o que você acredita ser imprescindível?

3.5- Segundo você:

3.5.1- A educação pré-escolar é importante para o desenvolvimento infantil?

() Sim; () Não;

Por quê?

3.5.2 – Qual o papel do jogo no desenvolvimento das crianças pré-escolares?

3.5.3- Qual esquema melhor explica a aprendizagem das crianças?

() Criança - interação - objeto;

() Criança - interação - outro.

() Outro. _____.

Por quê?

3.5.4- Quando estão explorando algum objeto, as crianças:

() Precisam ser orientadas nesta observação a fim de que tirem o maior proveito possível;

() Necessitam explorar o objeto sem a intervenção do professor para que possam construir o seu conhecimento acerca do objeto que está sendo explorado.

3.5.5- O meio em que a criança vive e se desenvolve influencia em sua educação?

() Sim; () Não.

Por quê?

3.5.6- A imitação é importante para o desenvolvimento infantil?

() Sim; () Não.

Por quê?

3.6- Qual a maior dificuldade que encontra no trabalho com as crianças?

3.7- Como classifica os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação:

() Possuem bom conteúdo teórico e ajudam no trabalho do dia-a-dia nas salas de aula;

() Possuem bom conteúdo teórico mas não são suficientes para responder as dúvidas de sala de aula;

() Possuem conteúdo teórico péssimo e não contribui para o crescimento profissional.

3.8- Quem participa da construção do Plano Escolar de sua unidade:

() Todos os professores;

() Alguns professores (+ de 50%);

() Poucos professores (- de 50%).

() Assistente;

() Diretor de escola;

3.9- Acredita ser necessário um maior aprofundamento de questões referentes ao desenvolvimento infantil?

() Sim; () Não.

Como isto poderia acontecer? Dê sugestões.

ENTREVISTA

- 1- O que você acha que deve ser ensinado na Pré-escola?
 - 2- O que você acredita que os pais esperam da Pré-escola?
 - 3- Com que idade você acredita que uma criança deva iniciar a Pré-escola? Por quê?
 - 4- Como você acredita que a criança aprende?
 - 5- Que espaço é reservado à brincadeira no dia-a-dia da pré-escola?
 - 6- Em termos de desenvolvimento infantil, o que você acredita vir primeiro: o desenvolvimento ou a aprendizagem? Por quê?
 - 7- Você acredita que a presença e atuação do adulto é importante para o desenvolvimento infantil ? Por quê ?
 - 8- No desenvolvimento infantil, qual você acredita ser o papel do professor?
 - 9- Você consegue perceber que teoria psicológica de desenvolvimento mais fundamenta o projeto pedagógico de sua unidade?
- () Sim; () Não. Qual é?
Qual a sua maior preocupação?
- 10- Você sente necessidade de uma orientação mais específica dentro da unidade escolar, da presença de um orientador pedagógico?



ABSTRACT

The current work tried to examine what the kindergarten teachers from Marília city council (São Paulo) think about some questions which refer to the child, their development and learning, as well as revealing the contributions of Historical-Cultural theory for children's education. The central aim of the research constitutes in the presentation of that theory which is not too much investigated yet and which it has in Vigotski, its mayor representative. To identify the contributions of this theory for kindergarten school, a historical study of the situation about this level of teaching in Brazil is made first, identifying childhood conceptions which are present even in History as in Pedagogy. In spite of kindergarten being considered essencial not only for childish development but as a support for individual's development, there is the necessity of a mayor deepening about theoretical questions in order to contribute effectively with the whole development of children's potencialities.

