

CLAIR MORON DOS SANTOS ALCÂNTARA

**A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES DA REVISTA CRIANÇA/MEC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE-MS
2005**

FICHA CATALOGRÁFICA

ALCÂNTARA, Clair Moron dos Santos

A Presença da Psicologia na Educação Infantil: análise das produções da Revista Criança/MEC / Clair Moron dos Santos Alcântara. – Campo Grande, MS: UFMS, 2005.

Orientador: Sônia da Cunha Urt
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Produção 2. Educação Infantil 3. Psicologia 4. Revista Criança/MEC – Pesquisa I. Urt, Sônia da Cunha. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título

CLAIR MORON DOS SANTOS ALCÂNTARA

**A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES DA REVISTA CRIANÇA/MEC**

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profª Drª Sônia da Cunha Urt.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE-MS
2005**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr.^a Sonia da Cunha Urt

Prof^a. Dr.^a Priscila Larocca

Prof^a. Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva

Prof^a. Dr.^a Ordália Alves de Almeida

*Aos garotos Jean, Vítor, Arthur, Gabriel e Ângelo Rafael
que, com alegria e extrema curiosidade de aprender, me
motivam a lutar para que outros crianças vivam na
intensidade o direito ao saber.*

Aos meus pais, exemplo e dedicação.

As famílias Bezerra e Sadoyama, generoso acolher.

A minha orientadora Sônia, constante acreditar.

*“Meu Deus
virá ao meu encontro
com a sua benignidade
em cada curva do caminho”
(Salmo 59: 10)*

Quando Deus traça um plano, as dimensões não fazem nenhuma diferença.

RESUMO

Esta dissertação teve por objeto de investigação a análise da produção de Revista Criança/MEC, visando verificar, nessas produções, a presença do conhecimento psicológico, evidenciando o comparecimento da Psicologia e das abordagens psicológicas expressas através dos conceitos manifestos. Para se compreender como esse conhecimento tem sustentado as orientações das práticas para a Educação Infantil (0 a 6 anos) na Revista Criança/MEC, buscou-se as bases teóricas na história das concepções de infância, da Educação Infantil e no referencial da Psicologia Histórico-Cultural. Esses aportes deram sustentação às análises para a discussão da interface da Psicologia com a Educação, como também, serviram de base para se construir e/ou delimitar os conceitos psicológicos manifestados. Optou-se por fazer análise dos periódicos da Revista Criança/MEC do número 30 a 37, publicados no período de 1998 a 2005, que somou um total de 91 artigos, sendo que destes 63 artigos (69,23%) revelaram a presença de um enfoque psicológico. No aspecto metodológico, fez-se a coleta e a organização das informações levantadas por meio da elaboração de um banco de dados que foram seguidos dos procedimentos de análise através de estudos dos conhecimentos psicológicos empregados nas produções dos artigos. Tendo como universo a Revista Criança/MEC e como corpus as suas publicações, esta pesquisa demonstrou que as produções dessa Revista têm como suporte o conhecimento psicológico e como esse conhecimento vem se constituindo e sustentando as proposições das práticas em Educação Infantil. As produções evidenciaram a existência dos conceitos da Psicologia: *interação, desenvolvimento, aprendizagem, arte-educação e expressão corporal ou movimento, brincadeiras e jogos, identidade e autonomia, linguagem e inteligência*. Desses conceitos, a *interação* se mostrou fundamental, segundo os artigos analisados, na construção das propostas que direcionam o fazer pedagógico do professor de Educação Infantil quanto à educação, à aprendizagem, à linguagem, ao jogo, ao lúdico, ao envolvimento dos sujeitos com o conteúdo, dentro ou fora da Instituição. A Psicologia utilizada, nas publicações da Revista revela a presença do conhecimento psicológico nas proposições das ações educacionais voltadas à Educação Infantil. A dinâmica da Psicologia é presente na Educação Infantil configurando um campo de tensão do qual se faz necessária reflexão científica das relações existentes entre os conhecimentos dessas áreas.

Palavras-Chave: Produção, Educação Infantil, Psicologia, Revista Criança/MEC.

ABSTRACT

This dissertation had for inquiry object the analysis of the production of Magazine Child MEC, aiming at to verify in these productions the presence of the psychological knowledge, evidencing the attendance of Psychology and the psychological boardings, express through the manifest concepts. To understand itself as this knowledge it has supported the orientations of the practical ones for the Infantile Education (0 to 06 years), in the Magazine Child MEC, one searched the theoretical bases in the history of the conceptions of infancy, of the Infantile Education and in the references of Historical-Cultural Psychology. These purposes had given sustentation to the analyses for the quarrel of the interface of Psychology with the Education, as also, they had served of base to construct and/or to delimit the revealed psychological concepts. It was opted to making analysis of periodics of the Magazine the Child MEC of number 30 to 37, published in the period of 1998 to 2005, that it added a total of 91 articles, being that of these 63 articles (69,23%) had disclosed the presence of a psychological approach. In the methodological aspect, became collects it and the organization of the information raised by means of the elaboration of a data base that had been followed of the procedures of analysis through studies of the used psychological knowledge in the productions of articles. Having as universe the Magazine Child MEC and as corpus its publications, his research demonstrated that the productions of this Magazine have as it has supported the psychological knowledge and as this knowledge comes if constituting and supporting the proposals of the practical ones in Infantile Education. The productions had evidenced the existence of the concepts of Psychology: *interaction, development, learning, art-education and corporal expression or movement, tricks and games, identity and autonomy, language and intelligence*. Of these concepts, the interaction if showed basic, articles according to analyzed, in the construction of the proposals that direct pedagogical making of the professor of Infantile Education how much to the education, to the learning, to the language, to the game, to the playful one, to the involvement of the subjects with the content, inside or outside of the Institution. The used Psychology, in publications of the Magazine it discloses the presence of the psychological knowledge in the proposals of the directed educational actions to the Infantile Education. The dynamics of Psychology is present in the Infantile Education configuring a tension field, on which if it makes necessary scientific reflection of the existing relations between the knowledge of these areas.

Key-Words: Production, Infantile Education, Psychology, Magazine Child MEC.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PRÉ-HISTÓRIA ATÉ FINAL DA IDADE MÉDIA.....	26
QUADRO 2 - SOCIEDADE MODERNA ATÉ A SOCIEDADE ATUAL	27

LISTA DE TABELAS

TABALA 1 - REVISTA CRIANÇA/MEC: PERIODICIDADE	120
TABALA 2 - REVISTA CRIANÇA/MEC: AUTORIA DOS ARTIGOS (GÊNERO)	121
TABALA 3 - REVISTA CRIANÇA/MEC: INSTITUIÇÃO E REGIÃO DE ORIGEM	122
TABALA 4 - REVISTA CRIANÇA/MEC: TIPOLOGIA DOS ARTIGOS	123
TABALA 5 - REVISTA CRIANÇA/MEC: TOTAL GERAL DE ARTIGOS	126
TABALA 6 - REVISTA CRIANÇA/MEC: CONCEITOS DA PSICOLOGIA	126

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS - QUADROS ELABORADOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS: .203

1. Identificação da Revista Criança/MEC	204
2. Organização dos Artigos	204
3. Identificação dos Artigos que Retratar Conceitos Psicológicos	204
4. Conteúdos Psicológicos Presentes nos Artigos	205
5. Sentido e Implicações Pedagógicas	205
6. Conceitos da Psicologia.....	205

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE QUADRO	8
LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE ANEXOS.....	10
 INTRODUÇÃO	 13
 CAPÍTULO I - CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PENSAMENTO DOS TEÓRICOS E A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA	 19
1.1 Alguns teóricos e suas significativas contribuições	29
1.1.1 Teóricos e suas Contribuições: Sociedade Moderna.....	29
1.1.2 Teóricos e suas Contribuições: Sociedade Contemporânea	33
1.1.3 Teóricos e suas Contribuições: Sociedade Atual	37
1.2 A Educação Infantil e o Contorno Histórico da Escolarização da Infância	44
1.2.1 A Instituição Educativa	47
1.2.2 Os Sujeitos	51
 CAPÍTULO II - A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E AÇÕES.....	 63
2.1 Relação Psicologia e Educação.....	68
2.2 Relação entre Psicologia e Educação Infantil.....	74
2.2.1 Educação Infantil: concepções educativas e psicológicas	82
2.3 A Produção Científica da Psicologia na Educação e na Educação Infantil.....	91
2.3.1 Produção Científica da Psicologia	93
2.3.2 Produção Científica da Psicologia na Educação	96
2.3.3 Produção Científica da Psicologia na Educação Infantil	104
 CAPÍTULO III - A PSICOLOGIA NAS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA REVISTA CRIANÇA/MEC.....	 107
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	107
3.2 A Revista Criança/MEC: Análise Documental.....	109

3.2.1 Histórico	109
3.2.2 Perfil	111
3.2.3 Dados Gerais	120
3.3 A Psicologia na Educação Infantil: Marcas na Produção da	
Revista Criança/MEC (1998-2002)	127
3.3.1 Desenvolvimento	127
3.3.1.1 Arte-Educação e Expressão Corporal ou Movimento	133
3.3.1.2 Brincadeiras e Jogos.....	136
3.3.2 Interação	144
3.3.3 Aprendizagem	158
3.3.4 Identidade e Autonomia	163
3.3.5 Linguagem	170
3.3.6 Inteligência	174
 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	179
 REFERÊNCIAS	190
ANEXOS	203

INTRODUÇÃO

Após a formação no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, iniciei a carreira profissional, como professora de pré-escolar e do curso do magistério, em uma Escola Estadual em Dourados-MS. Em seguida, atuei como professora em uma Escola Municipal localizada no campo, em sala multisseriada (1ª a 4ª séries).

Estudos e pesquisas foram necessários para o enfrentamento dos desafios da sala de aula. Deparei-me desde cedo com questões referentes ao desenvolvimento, à aprendizagem, à interação e sempre buscou compreendê-las através do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, pois entendia que os aspectos do ensino e da aprendizagem é que possibilitavam a compreensão do ato educativo. A participação nos cursos de formação continuada, em encontros e em oficinas pedagógica proporcionou um desenvolvimento profissional e estímulo para a busca de mais conhecimentos.

Ingressei no curso de Pós-Graduação em Alfabetização e Educação Infantil na UFMS/*Campus* de Dourados, no intuito de adquirir mais conhecimentos na área profissional, impulsionada pela necessidade de maior compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil e nas séries iniciais. Neste curso, fiz análise dos fundamentos teórico-metodológicos presentes na proposta curricular da Educação Infantil do município de Dourados (período de 1993 a 1995), o que resultou na monografia com o título “Aspectos Teóricos Metodológicos em Questão: Diretriz Curricular e Documentos da Capacitação do Pré-Escolar da Rede Municipal de Ensino”.

Como integrante da equipe pedagógica da Secretaria Municipal, enveredei-me pelo caminho da orientação e formação continuada dos professores de Educação Infantil, através de assessorias e acompanhamentos pedagógicos às creches, durante o processo de institucionalização da Educação Infantil e integração ao sistema de ensino, tempo que conheceu a Revista Criança/MEC e que, como profissional da área da Educação Infantil, fazia leituras e indicava-a aos profissionais das creches e pré-escolas.

Procuro estar sempre estudando pelo fato de atuar diretamente na formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino e de acreditar na formação continuada como forma de reflexão da teoria e da prática junto ao profissional. Entendo que os estudos freqüentes contribuem para a construção de elementos que favoreçam o ato de transformar e de ressignificar conteúdos úteis e essenciais nas situações cotidianas

com as quais o educador lida e pelas quais se responsabiliza. Dessa forma, procuro estudar as teorias psicológicas, a maneira como essas teorias são utilizadas e a sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

E, também, mais recentemente, como integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia (GEPPE/PPGEdu/UFMS), procuro estudar como os conceitos da Psicologia são utilizados na Educação e verificar como tem sido a contribuição da Psicologia para a Educação e mais especificamente para a Educação Infantil.

Tendo como ponto de partida essas experiências, os estudos realizados ao longo dessa trajetória e estudos específicos no Grupo, é que dirigi meu interesse de investigação pela articulação da Educação Infantil e os fundamentos, no caso psicológicos, que referendam essa área.

Portanto, proponho nesta pesquisa, verificar nas produções publicadas pela Revista Criança/MEC a presença do conhecimento psicológico e como esse conhecimento tem sustentado as proposições das práticas em Educação Infantil (0 a 6 anos), uma vez que essa Revista do MEC se propõe a oferecer orientações pedagógicas para o professor de Educação Infantil, contribuindo assim para a formação continuada do mesmo. Busca-se pesquisar em que sentido a Psicologia vem servir na configuração de conceitos que fundamentam a ação educativa na Educação Infantil. Para tanto, foram analisados os periódicos de números 30 a 37, publicados no período de 1998 a 2002, tendo como base o referencial teórico histórico-cultural para se construir e/ou delimitar os conceitos psicológicos, como também para apoiar as análises realizadas.

A escolha da Revista Criança/MEC deu-se por ser um periódico oficial e reconhecido por sua importante presença no universo dos professores de Educação Infantil em todo o território nacional. Nesse periódico, é possível verificar na produção da educação infantil a presença do conhecimento psicológico expresso sob a forma de conceitos que serão categorizados neste trabalho. Depois, será realizada a análise dos processos educativos que se apresentam e que explicitam as diferentes formas de compreender a Educação Infantil, o que vem justificar a linha de pesquisa em que esse estudo é desenvolvido no programa de Pós-Graduação da UFMS: Educação, Psicologia e Prática Docente.

A Revista Criança/MEC é destinada aos professores de Educação Infantil e trata de temáticas voltadas a essa área no propósito de orientar os profissionais e as Instituições Educativas em seus fazeres educacionais, além de se propor a ser um instrumento na formação continuada do professor de Educação Infantil.

A análise da Revista Criança/MEC (1998-2002), por um lado, permitirá verificar e entender na produção da Educação Infantil a presença do conhecimento psicológico no material/artigos a presença do conhecimento psicológico exposto que fundamentam as proposições educativas direcionadas à infância, ou melhor, as quais vão se afirmar como instrumentos da intervenção nas práticas político-culturais da Instituição Educativa.

A publicação da Revista Criança/MEC está estabelecida e inscrita no campo não acadêmico, assim, serão levantados dados sobre a produção do conhecimento psicológico como indicador dos avanços e das condições da área, e, também, podendo visualizar qual Psicologia se faz presente nas publicações e como o conhecimento psicológico aparece na produção editorial da Revista frente a intencionalidade a que se propõem, a de ser instrumento de informação e formação do professor de Educação Infantil.

A Revista Criança/MEC, além de ser um espaço para comunicação, investigação e reflexão, tem sido um espaço para propostas de melhoria da qualidade da educação no âmbito da Educação Infantil e que pode se considerar plenamente certa de sua contribuição histórica, também, para a área da Psicologia.

Dentre as reformas educacionais dos anos de 90, a Educação Infantil passou por alterações, começando pela Constituição Federal Brasileira (1988), que apontava avanços nessa área. As Políticas Nacionais de Educação Infantil (MEC) apresentam objetivos claros com relação a essa educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) define a finalidade da Educação Infantil; a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil se justifica como referência no propósito de “[...] conferir a esse nível de ensino uma intencionalidade educativa em continuidade com os vários níveis do ensino fundamental” (BRASIL, 1998a, p. 6).

Essa intencionalidade educativa confere novos rumos para a Educação Infantil, reconhece a criança como cidadão de direito. Essa nova forma de ver a criança requer a ampliação do atendimento à infância. Junto a isso, encontra-se a preocupação do governo federal com a qualidade do atendimento. Logo, cria-se e investe-se em programas de formação que através da Coordenação de Educação Infantil do MEC (COEDI) cria em 2000, um Grupo Nacional de Formação de Formadores que vai impulsionar os municípios brasileiros, a formação inicial e continuada dos professores, no objetivo de cumprir a legislação¹. Esse Grupo faz uso do material dos Programas Parâmetros em Ação e do

¹ A LDB 9394/96 exige que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar. Entende-se, porém, que é necessário pensar em formas e mecanismos de atualização, de reflexão e formação que desenvolvam conhecimentos específicos e adequados ao trabalho com a criança de 0 a 6 anos.

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), e ainda aparece nas publicações de boa parte dos periódicos da Revista Criança enfatizando a formação e a formação continuada do professor de Educação Infantil, enquanto que há artigos que fundamentam e orientam a ação pedagógica desse profissional – incluindo a formação e a valorização pessoal – no propósito de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

As constantes mudanças sócio-político-econômicas, as alterações na força de trabalho, na produção de bens e na estrutura de família, as mudanças no conceito de infância, a constituição de direitos, têm provocado conflitos entre questões que envolvem as relações da família com o Estado, as questões sociais e políticas ligadas ao desenvolvimento do atendimento a criança, ao ensino, à aprendizagem, aos sujeitos dessa Educação e a clareza quanto a função da Instituição Educativa, tem sido também, variáveis que ora impulsionam oram limitam as produções na área.

No entanto, as diferentes instâncias - a União, os Estados e Municípios, como também, a sociedade civil e organismos não governamentais - vêm se empenhando em discutir e construir políticas que superem os dualismos e as inconsistências que envolvem o atendimento da criança de 0 a 6 anos em Instituições Educativas. Nesse contexto, encontram-se a seleção e análise dos números da Revista Criança. Nesse último, período do Governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1998 a 2002), reconhece-se a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica integrada ao sistema de ensino, ao mesmo tempo em que se alteram as concepções de Estado e de política social em virtude das questões econômicas e das transformações sociais e demográficas.

A Revista Criança, assim como a Educação Infantil no Brasil, nesse período analisado está organizada numa estrutura administrativa ligada ao Ministério da Educação junto a COEDI, a qual tem como órgão responsável pela publicação a Secretaria de Ensino Fundamental/MEC.

Os artigos da Revista trazem à tona vozes historicamente silenciadas que tentam retratar e compreender o outro, no que esse outro fala e sobre as práticas que efetiva, por exemplo, o professor escritor, o que teoriza a prática. Isto permitirá identificar na história presente o processo de interpretação das negociações existentes entre a formação da idéia de autoridade, no caso o Ministério de Educação, no papel de capacitador ou formador de opinião sobre o outro.

A Educação Infantil (0 a 6 anos), como período importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, é o alicerce de toda aprendizagem posterior,

permitindo ao projeto de sociedade contemporânea e à perspectiva educacional, imbricadas com uma determinada leitura de sujeito, construir diferentes discursos, em diferentes propostas que orientam as ações pedagógicas nesse etapa educacional.

Os conceitos da Psicologia têm referendado diferentes conceitos de infância e várias abordagens educacionais: assistencialista (proteção), compensatória (atender e sanar os déficits) e social. Tais conceitos são circundados, cada qual, por uma proposta pedagógica definida, expressando e orientando práticas educacionais da infância, além de referendar a formação continuada do professor de Educação Infantil.

Nesta pesquisa o referencial da Psicologia Histórico-Cultural é a base da fundamentação epistemológica e metodológica delimitada pelo método dialético para a construção e delimitação dos conceitos presentes e na configuração dos principais pressupostos e constructos evidenciados nos artigos.

Portanto, a presente pesquisa busca analisar na produção da Revista Criança/MEC, no período de 1999 a 2002, a presença do conhecimento psicológico, considerando o universo significativo de publicações. Identifica a presença do conhecimento psicológico que se configura nos artigos da Revista, tentando-se compreender como este conhecimento se faz presente nas produções e, ao mesmo tempo, como constitui e fundamenta a elaboração das marcas configurais da Educação da Infância na Revista Criança.

Compreender a Psicologia, como uma das referências para a formação do professor requer constante movimento de reflexão sobre a prática pedagógica e (re) elaboração de conhecimentos da área. Requer pensar numa relação de constante tensão existente entre estes campos do conhecimento.

Esta pesquisa encontra-se assim organizada: no primeiro capítulo, *Concepção de Infância e de Educação Infantil: o pensamento dos teóricos e a escolarização da infância*, são discutidas a concepção de infância, de Educação Infantil e de Instituição Educativa nos períodos históricos da Sociedade Moderna, Contemporânea e Atual, incluindo alguns teóricos e suas significativas contribuições para a Educação Infantil. Trazendo para a reflexão a historicidade da educação da infância e a configuração dos sujeitos presentes na Instituição Educativa.

No segundo capítulo, *A Psicologia na Educação Infantil: Possibilidades, Ações e Produções*, explicitam-se as bases epistemológicas da Psicologia e seus fundamentos teóricos na relação com a Educação e com a Educação Infantil; traz à discussão a questão da produção científica da Psicologia na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, *A Psicologia nas Produções sobre a Educação Infantil: Análise*

da *Revista Criança/MEC*, o texto centra-se no objeto da pesquisa, em que são especificados e explicados os procedimentos metodológicos utilizados, configurando uma caracterização da *Revista Criança/MEC*. Essa caracterização consolida-se numa análise documental, incluindo o histórico, o perfil e dados gerais da Revista, suas implicações estruturais e constituição, destacando-se, prioritariamente, a produção de conceitos da Psicologia voltados ao processo de formação continuada do professor de Educação Infantil. Detalha-se o conhecimento psicológico produzido nos artigos da *Revista Criança/MEC*, a partir da categorização dos conceitos apresentados nessas produções: interação, desenvolvimento, aprendizagem, arte-educação e expressão corporal ou movimento, brincadeiras e jogos, identidade e autonomia, linguagem e inteligência. São analisados os periódicos de números 30 a 37, publicados no período de 1998 a 2002, tendo como base o referencial teórico histórico-cultural para se construir e/ou delimitar os conceitos psicológicos, como também para apoiar as análises realizadas.

Ao estabelecer relações e interfaces entre esses conhecimentos, tecem-se algumas considerações finais, uma palavra de encerramento da pesquisa, sem pretensões de ser um fim para o tema, em virtude de o necessário contínuo refletir, tanto nas áreas da Psicologia, da Educação Infantil, quanto da relação desses dois campos. São anexados como referência os levantamentos de dados coletados no decorrer da pesquisa, subsídios essenciais para as análises nesta dissertação presentes e que dão sustentação e confiabilidade a esta pesquisa.

CAPÍTULO I

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PENSAMENTO DOS TEÓRICOS E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

No universo das temáticas a serem discutidas sobre o mundo da criança e suas regras, códigos, simbologias, rotina e cultura há uma gama de opções que ainda carecem de pesquisa, de reflexão e de análise, porém, a preocupação deste trabalho, mais especificamente neste capítulo, é traçar uma leitura, em meio às muitas possíveis, da concepção de Infância e de Educação Infantil na organização da sociedade em diferentes momentos históricos, numa perspectiva da história social, visualizando essas concepções em dois grandes períodos: da Pré-história até a Sociedade Medieval e da Sociedade Moderna (produção industrial) até a Sociedade Atual. Discute-se, também, a Educação Infantil, com base em teóricos que trouxeram contribuições para o pensamento educacional nos diferentes períodos históricos. No decorrer, com base na construção social e histórica dos conceitos de infância, são apontados os fundamentos para análise das categorias que estão explícitas e implícitas nas produções da Revista Criança do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no período de 1998 a 2002.

Compreender a infância, na perspectiva histórica implica no pressuposto de que a infância não é um fato isolado dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos, mas que reflete as mudanças e contradições presentes na sociedade, sendo assim é preciso considerá-la uma questão histórica e cultural.

O dicionário da língua portuguesa Ximenes (2000) define infância como o período de crescimento do ser humano que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, de 13/07/1990), criança é a pessoa de zero a doze anos de idade incompletos. Levaram-se muitos séculos para que o sentimento² de infância se constituísse concretamente na sociedade, pois esse período de crescimento era entendido como não existente nos processos das relações sociais.

² Para Áries, o sentimento de infância “[...] corresponde à consciência da particularidade infantil, é essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 156).

No século XI, a sociedade tradicional conservadora do Ocidente reduzia a infância ao período frágil, dependente. Logo que saía da dependência³ – do colo, da ajuda e dos cuidados do adulto – a criança era introduzida no mundo adulto, executando trabalhos e jogos, pois a morte era um processo natural, uma vez que havia um alto índice de mortalidade infantil e vinculava-se a sobrevivência da criança, automaticamente, ao mundo adulto. Ao superar os perigos da mortalidade infantil, passava-se a morar em outra casa, não necessariamente com pessoas que fossem consangüíneas. Havia a preocupação com a conservação dos bens materiais e o envolvimento de todos no trabalho cotidiano familiar (vida comum no lar), que possibilitava a aprendizagem de um ofício, à medida que a criança era envolvida no trabalho, ajudando os adultos em suas tarefas. A constituição familiar não tinha a “função afetiva”, mas a de “proteção da honra e das vidas” (ARIÈS, 1981, p. 11).

Por meio da análise da arte medieval presente nos registros de Ariès (1981), percebe-se o não reconhecimento da infância na Sociedade Medieval, pois ainda imperava a cultura cavaleiresca. Essa cultura se centrava na preparação para o exercício do poder, ou seja, para o fazer das classes dominantes. Assim, a educação deveria se dar em tenra idade e considerar a índole de cada criança⁴. As obras analisadas, que retratam o século XIII, revelam a criança com aparência de anjo, figuras de Jesus Criança e Maria “Nossa Senhora” Mãe de Jesus, menina, representando a maternidade. São formas de registros que dissimulam a função da infância no seu meio social.

Já na Idade Média, passou-se a ter preocupação com a transmissão de conhecimentos e valores e a aprendizagem a ser assegurada pela educação. Influenciada pela organização do trabalho manufatureiro, surgiu a organização da escola de nosso tempo⁵, proposta por Coménio (1976, p. 525). Essa escola seria sistematizada para dar conta das novas condições e expansões do ofício medieval ou artesanal chegando-se ao manufatureiro. Superou-se o trabalho artesanal, emergindo uma “nova força produtiva”, a manufatura, pela experiência social do trabalho, criando-se as bases da produção capitalista. Alves refere-se aos propósitos dessa escola, na qual o educador “morávio” tinha a tarefa de:

Procurar e encontrar um processo através do qual a escola, ‘uma máquina tão bem construída, ou ao menos, a construir sobre bons fundamentos, seja posta em

³ ARIÈS (1981, p. 42), teórico, historiador, partiu de análises das pinturas, artigos, diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos, desde o século XIII até o século XVII. Para ele, “[...] a idéia de infância estava ligada a idéia de dependência [...] só saía da infância ao se sair da dependência ou ao menos dos graus mais baixos da dependência”.

⁴ “A formação das virtudes deve começar na mais tenra idade, antes que os espíritos tenham contraído vícios” (COMÊNIO, 1976, p. 343).

⁵ Que já punha como necessária a escola materna.

movimento’. Para tanto, existiam ‘impedimentos’, desde ‘a falta de pessoas conhecedoras do método, as quais, abertas escolas por toda a parte, possam dirigi-las de modo que produzam [...] sólido fruto’, até ‘os pseudo-sólidos, cujo coração se compraz na rotina dos velhos hábitos’ (ALVES, 1998, p. 59).

Ainda nos registros de Ariès (1981), a iconografia religiosa da infância presente na arte italiana contribui para o desenvolvimento e expansão do sentimento de infância, que prevaleceu até o século XIV. Tal sentimento levou a uma representação de infância diferenciada nos séculos XV e XVI. Já no fim do século XVI, e durante o século XVII, tornam-se numerosos e significativos os sinais de desenvolvimento daquele sentimento. No século XVII, realmente, surgiu o sentimento de infância. A criança passou a ser reconhecida com personalidade, assumiu papel social e os altos índices de mortalidade infantil passaram a ser elemento de preocupação das famílias. Esse foi o período em que a obra “Didática Magna” (1657) de Coménios (1593–1670) foi publicada na sociedade européia, propondo uma educação para a salvação, felicidade e universalidade, com o direito de todos à educação.

Houve uma significativa mudança no sentimento de infância, quando a escola assumiu a instrução educativa, situação divergente daquela em que a criança, ao se misturar com os adultos, aprendia. Foi com o processo de industrialização que se assistiu à separação das crianças do convívio com os adultos.

Faz-se necessária a reflexão sobre o peso das articulações das forças sociais que incidem sobre a escola. Forças essas que fazem com que a escola seja pensada como um espaço de realização e formação dos cidadãos (escola burguesa) que, na verdade, entre o fim do século XVII e primeira metade do século XIX, levaram a construir uma escola para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade.

Com o proletariado industrial, a educação tornou-se política e social, como resultado da Revolução Industrial, marcada pela acumulação do capital, quando a sociedade exigia outras condições e formações humanas: a presença da classe operária e a valorização de cada ser humano, que a educação pudesse estimular. A respeito desse aspecto, Manacorda (1989, p. 269-310) expressa a preocupação da organização social pela superação da divisão do trabalho, que passa de um socialismo “utópico” para um mais científico. Socialismo que compreende a força produtiva do homem e da natureza, baseado nos conhecimentos adquiridos via ciência moderna.

Dessa forma, há a necessidade de tornar social a Pedagogia, a qual tem que atuar entre a conservação e a mudança social. A grande questão é a preocupação em sistematizar teoricamente as idéias dos homens ao longo da história. Após as invenções da imprensa e da

didática de Coménios (1976), houve uma forte preocupação com os processos educativos. Na verdade, a Revolução Industrial mudou as condições e exigências da formação humana acompanhada de um novo sentimento de infância. Naquele panorama, o problema do método esteve diretamente relacionado com novos conteúdos instrucionais que surgira com o progresso das ciências.

Esses elementos, também, culminaram no incentivo à educação das crianças, de modo especial, das pertencentes às classes mais abastadas. Surgiram, portanto, os jardins da infância⁶, precedidos pela concepção de homem “idealístico-cristã”⁷. Em sua perspectiva, educa-se para o trabalho, para a atividade autônoma, através do jogo na infância.

Surgiram no Brasil as “rodas de expostos” (MARCÍLIO, 1997, p. 51), em meados do século XVIII, criadas pelos países europeus com o objetivo de salvar da morte crianças abandonadas. O serviço militar (os capitães) e os governadores da província já se preocupavam com os asilos dos órfãos e com projetos de reabilitação dos pobres e “vagabundos”. Na segunda metade do século XVIII, porém, a instituição de educação infantil ainda era particular, com forte influência da Igreja Católica e idéias liberais, que tentaram evitar o avanço do socialismo. Os avanços do trabalho artesão para o manufactureiro (as indústrias) e as invenções de vários ofícios são elementos que requeriam a elaboração da instrução sistematizada para o trabalho concreto.

Rousseau privilegiou a abordagem “antropológica”, “[...] focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem epistemológica” (MANACORDA, 1989, p. 242), centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto. Para Rousseau, a infância tem várias maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhes são próprias. Na obra “Emílio” (1995), enfatizou o processo de educação que deveria conservar a inocência e as virtudes, buscando conhecer a infância com o objetivo de formá-la para a vida; ao descrever sobre o ideal pedagógico, expressou o conceito de infância, para a qual o objetivo da educação é compreendido como intenção da classe burguesa formar “[...] não um novo tipo de homem, mas sim o homem total, liberado, pleno” (PONCE, 1963, p. 192).

Os diferentes setores da sociedade, no final do século XIX e início do século XX, moviam-se de forma tensa na composição de propostas para a institucionalização da infância, “[...] a articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e

⁶ No Brasil foi criado o 1º jardim de infância em 1875, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, anexo ao colégio Menezes Vieira – tendo como referência as idéias de Fröebel (FROEBEL, 2001, p. 17).

⁷ Fröebel trabalha numa “[...] concepção rousseauiana, para ele o homem é um complexo de divino e terreno, o que o leva a dar grande espaço ao trabalho já na primeira formação”. (MANACORDA, 1989, p. 284).

religiosos em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN Jr, 1998, p. 81). Nesse olhar, propôs-se superar as atribuições privadas a uma única influência, durante o processo de constituição das instituições educativas de modo que os papéis dos diferentes profissionais concorressem na contribuição para se pensar a Educação da criança.

No entanto, antes da industrialização e da urbanização, período em que houve explosão demográfica nas cidades, a infância e seus problemas já estavam retratados em documentos de instituições religiosas e leigas de sentido filantrópicas, de proteção aos despossuídos, e nas obras literárias de escritores americanos e europeus, fortemente marcados pelas mudanças da economia brasileira do “[...] setor agrário exportador para o urbano-industrial” (ZANCONATO, 1996, p. 25) depois dos anos 30, e pela presença da mulher no mercado de trabalho a partir da expansão do parque industrial.

Considerando que *Infant* significa uma criança pequena, sendo assim conceituado pela *Encyclopaedia* Britânica (1771) e, nesse contexto, quando o trabalho passa a envolver os elementos da família para além do lar, em situação de deslocamento e dispersão, ficando impossível conduzir o desenvolvimento dos filhos pequenos, a infância passa a ter maior evidência; ressaltando que essa evidência se deu em função dos transtornos sociais que a criança causa - por não ter onde deixá-la - e não o interesse e o comprometimento da sociedade com essa faixa etária de vida, como valor humano. Dessa forma, a infância foi classificada ou vista como os “menores” que logo eram reunidos e caracterizados como abandonados e delinqüentes.

No século XIX, encontra-se a definição de infância como as “crias” da casa (LEITE, 1997, p. 51), ou seja, as que eram criadas pelos seus genitores ou responsáveis que nem sempre eram da família consanguínea ou da vizinhança.

O abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas se estabeleceram (LEITE, 1997, p. 18).

As escassas informações e estudos sobre a infância, no século XIX, revelam as crianças e as mulheres inseridas no grupo familiar, simbolizadas e, muitas vezes, dissimuladas no interior do grupo. As obras de artes adotaram uma abordagem minuciosa, detalhista para registrar os dados da época que denotavam diferentes significados, camuflando preconceitos étnicos, culturais e de classe.

Pergunta-se: Como era vista a infância no século XIX? Os registros de Mattoso (DEL PRIORI, 1999) declaram que a infância não era foco de atenção especial, era muda, não era percebida nem ouvida. Segundo essa autora, as crianças não falavam nem delas se falava. Há uma definição clara fundada no desempenho econômico. As crianças de zero a três anos, pelo fato de ainda não andarem, eram transportadas no colo das mães, dos irmãos mais velhos ou das escravas. O termo “desvalido de pé” era empregado aos que já andavam e, conseqüentemente, podiam executar pequenas tarefas.

O conceito de infância, formulado na construção cultural e histórica, por não entendê-la como apenas uma fase biológica e aliá-la a uma representação numérica, como fez a Igreja Católica, normatizadora da vida das pessoas, nesse período, e determinando que sete anos já era a idade da razão, não pode dar conta de cada uma das formas diferentes às quais a infância pode se apresentar.

Por força da luta pela sobrevivência nas grandes cidades, a criança ganhou uma “autonomia” em relação à família, deslocando-se, em certa medida, da casa para a rua, em direção à delinquência social e à morte precoce por desnutrição ou pela violência. Nesse sentido, Leite (1997) ao referir-se aos documentos apresentados na XX Reunião Brasileira de Antropologia (Salvador, Bahia, abril de 1996) que trata de família e educação formal, pôs em evidência os “meninos de rua”, o trabalho infantil, a pobreza, a delinquência, a violência, a exclusão da cidadania e as políticas públicas, incluindo o enorme quantitativo de mortalidade infantil. Os trágicos problemas da infância do século XX, os quais não são tão distintos do século anterior, transferiram para essa fase da vida intensas preocupações e atrações.

A infância na modernidade é socialmente produzida e historicamente configurada. Para conhecê-la, é preciso conhecer a totalidade concreta de nossos dias, ou seja, a própria sociedade capitalista, indagando como a infância coloca-se e constitui-se nesse movimento.

A relação educação-sociedade apresenta dois aspectos importantes na prática e na reflexão pedagógica moderna: a) o da presença do trabalho no processo de formação técnico-profissional, que deveria ser realizado pela escola e não mais pelo próprio trabalho e, também; b) o da descoberta da psicologia infantil, o que implicou na utilização de metodologias ativas.

A escolarização é um fator social que se justifica com relação a outros fatores como movimentos sociais, demografia infantil (KUHLMANN Jr, 1998, p. 01), modificações na estrutura familiar, trabalho feminino, avanço da ciência, novas representações sociais da infância e outros. São elementos que contribuirão na alteração do padrão/sistema de proteção social, que nos anos da década de 1980, no Brasil, foi marcada por crise econômica e altos índices de inflação.

Configurando-se o período democrático no país, há uma forte presença das mobilizações sociais, com as quais a sociedade reivindica o Estado do Bem-Estar Social no Brasil. A partir do ano de 1920, as lutas sociais foram marcantes com o movimento operário que reivindicava entre outras questões, espaço para o atendimento e guarda da criança. Na década de 1930, a regulamentação sobre o trabalho da mulher previa instalação de creches e salas de amamentação, reconhecidas como direitos políticos dos trabalhadores pelo Governo Vargas (OLIVEIRA, 2002, p. 94), pela “Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943”⁸. Em 1940, a creche tornou-se um “mal necessário”. Tida como instituição de saúde⁹, teve seu atendimento ampliado, embora em caráter filantrópico ou religioso, mas orientando as questões de higiene e aleitamento materno e combatendo a mortalidade infantil.

As instituições filantrópicas e religiosas, nos anos de 1950, passaram a receber ajuda financeira do governo voltada à alimentação e ao cuidado-segurança. Contudo, desprovidas de planejamento educacional, trabalho intelectual ou afetivo com a criança.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propôs o atendimento à criança em jardins de infância nos sistemas educacionais. Com o avanço da tecnologia, os grandes centros urbanos passaram a atrair pessoas na esperança de encontrar trabalho, nos anos de 1970, tornaram-se crescente uma nova participação da mulher no mercado de trabalho. Houve maior procura de creches pelas operárias, pelas trabalhadoras do comércio e pelas funcionárias públicas. Nesse período, os grandes centros urbanos passaram a atrair pessoas na esperança de encontrar trabalho. A infância, então, passou a ser cuidada de diversas formas, embora houvesse a idéia de uma organização econômica e social harmônica baseada nas decisões do indivíduo racional livre. Na prática, porém, acontecia a massificação do atendimento: FUNABEM, FEBEMS, Projeto Casulo, como resultado das reivindicações sociais.

Esse processo de luta social culminou com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 5 de outubro de 1988, que visou a ampliação do sistema de proteção social, propôs medidas sociais, delineou um novo sentimento de infância como, também, um novo quadro para a Educação Infantil, em que a creche passou a ser incluída no sistema educacional e a Educação Infantil, garantida como primeira etapa da Educação Básica.

Historicamente, a infância tem assumido diferentes concepções por expressar as condições objetivas em que se vive, desde o início do processo de urbanização e

⁸ Esse documento prescreveu, entre outros direitos, o atendimento às crianças filhas de mulheres trabalhadoras, garantindo a amamentação durante a jornada de trabalho.

⁹ O objetivo dessa política era “[...] restringir morbidade e mortalidade humanas, prolongar a média da vida e aperfeiçoar a espécie” (KUHLMANN Jr., 2002, p. 03).

industrialização em nossa sociedade. O atendimento à infância, nas Instituições Educativas, tornou-se decorrente de uma necessidade orientada pela organização da sociedade de classe. No movimento histórico, estão presentes diferentes concepções educativas, que têm norteado as Instituições de Educação Infantil, cujas práticas pedagógicas são norteadas por diferentes teorias psicológicas.

Interrogar sobre a infância num percurso histórico é importante, na medida em que toda informação e conhecimento, próprios da história, são elementos que produzirão necessidades de se conhecer a infância em todas as instâncias sociais e no campo da Psicologia.

Clarificando mais sistematicamente as concepções até aqui abordadas, apresenta-se, a seguir, uma síntese integradora sobre o período histórico, a forma de organização da sociedade e sua respectiva correspondência com o conceito de Infância e de Educação Infantil. Far-se-á essa síntese com quadros, seguidos de comentário, e análise dos períodos históricos que contribuíram para elaboração de conceitos educativos para a infância.

QUADRO 01 – PRÉ-HISTÓRIA ATÉ FINAL DA IDADE MÉDIA

Período Histórico	Organização Social	Concepção de Infância	Concepção de Educação Infantil
Pré-História	Comunismo tribal	Infância selvagem, sem domínio da razão, da ética, da política e da linguagem.	Transmissão de conhecimento pela imitação – ausência da linguagem.
Sociedade Antiga	Aparecimento da escrita. Surgem grupos sociais distintos: reis, nobres e escravos.	Conceito de infância quase inexistente. Meninos: instruídos para exercer função social. Meninas: instruídas para as atividades domésticas.	Transmissão oral do conhecimento, seguida da transmissão escrita. Ausência da institucionalização. Aprendizagem livre.
Sociedade Medieval	Alto índice de mortalidade infantil. Período regido pela Igreja Influências da doutrina Cristã sobre o conceito nuclear de família. Sistema de governo feudal	Ser que manifestava a natureza decaída e pecadora do homem. Por outro lado, fim último da união conjugal.	Prevalece o conhecimento teológico (Teocentrismo). Ignora-se a possibilidade da criança de 0 a 6 anos pensar e produzir conhecimentos. Ausência do espaço educativo.

Na leitura do Quadro 01, podem-se visualizar os grandes períodos históricos caracterizados como: Pré-História, Sociedade Antiga e Sociedade Medieval. Essa leitura histórica da infância, neste trabalho, é elaborada no intuito de retratar como a organização

educativa dessa infância foi se constituindo, apresentando sua institucionalização nos diferentes períodos da história e suas diferentes proposições.

A partir da análise dos quadros, pode-se constatar que a minoria dominante da sociedade não considerava a criança em sua realidade cotidiana. Esperava-se até a criança ser desmamada para tê-la na companhia do adulto e, junto a este, a partir dos sete anos, era considerada competente para o trabalho como um “ganhar o pão”. Antecipando sua saída de casa para o trabalho, era colocada nas mesmas situações de trabalho que o adulto, sem dar tempo ao seu desenvolvimento natural. Naquela existência densa demais, coletiva, não havia lugar para a infância enquanto especificidade, isto é, a ela não era atribuída significação social (CORAZZA, 2002, p. 81), prática discursiva, nem, muito menos, considerada problema. Nesse período, parece não haver preocupação com uma educação planejada ou institucional - uma que se efetivasse em Instituição Educativa.

Em outro momento da história e da forma de organização da sociedade, o conceito de Infância e de Educação Infantil corroborou para um olhar da organização educativa da infância. O quadro a seguir contém uma síntese dos períodos históricos que vai da sociedade moderna, quando iniciaram as idéias de institucionalização da infância, até a sociedade atual.

QUADRO 02 – SOCIEDADE MODERNA ATÉ A SOCIEDADE ATUAL

Período Histórico	Organização Social	Concepção de Infância	Concepção de Educação Infantil
Sociedade Moderna	- Sociedade conservadora. Trabalho artesanal e familiar. - Avanço da ciência.	- Infância paparicada, reduzida ao período frágil. - A partir dos 7 anos, a criança adquire independência. - Infância curta.	- Incentivo à educação infantil para os ricos. - Organização do espaço educativo.
Sociedade Contemporânea	- Revolução Industrial (1844). - Desdobramento do capitalismo. - Presença da classe operária em massa (mão-de-obra): diferenças entre as classes sociais. - Valorização do Eu em detrimento do coletivo. - Separa-se o mundo infantil do mundo do trabalho.	- Infância separada da realidade. - Ser que necessita da higienização, alimentação e cuidado-segurança. - Tempo de brincadeira e não de trabalho. - Passa a ser vista como sujeito de direito.	- A escola torna-se o lugar da infância para atender a organização da sociedade de classe. - Aumenta-se o tempo dedicado à aprendizagem.
Sociedade Atual	- Transformações tecnológico-científicas. - Idéia de uma organização econômica e social harmoniosa baseada nas decisões do indivíduo racional livre. - Cultura de massa.	- Infância cidadã: precisa de amparo, de cuidado e de Educação.	- Educação passa a ser direito da criança prioritariamente e opção da família. - Creches e pré-escolas são educação.

Na leitura do quadro 02, podem-se visualizar os grandes períodos históricos caracterizados como Sociedade Moderna (produção industrial) e Sociedade Atual.

Até o início da Sociedade Moderna, a institucionalização da infância parece não se mostrar enquanto intenção educativa ou pedagógica, pois, desde que era desmamada, a criança tornava-se companheira perpétua do adulto.

Somente com os avanços da Sociedade Moderna a infância iniciou uma nova existência. Com a redefinição social e cultural da sociedade, as mudanças afetaram “[...] os próprios conteúdos da experiência”, e ser criança tornou-se “[...] uma experiência muito diferente de ser criança na sociedade pré-capitalista e pré-industrial” Aos poucos a infância foi se tornando o centro das preocupações educativas da família, fato que recupera e divulga “[...] uma preocupação educativa já abandonada e arquivada desde a etapa da Paidéia grega” (FRABONI, 1998, p. 64-65).

As mudanças sociais e o avanço da ciência, ocorridas nesse período histórico, contribuíram para se pensar a criança abandonada, pobre, mesmo que, inicialmente, isso fosse feito pelas instituições filantrópicas ou religiosas. Essas mudanças são produzidas, também, no contexto dos processos políticos da Educação Infantil, isto é, alteração no âmbito das políticas sociais.

A configuração da organização educativa da infância envolve o conceito de Instituição Educativa, o qual está voltado à instituição que, hoje, educa e cuida da criança de 0 a 6 anos. Esse conceito difere do olhar da organização institucional numa perspectiva política que aborda questões mais imediatas, com a idéia de escola e de organização educativa, mas não de instituição.

A leitura histórica da infância neste trabalho é elaborada no intuito de retratar como a organização educativa dessa infância foi se constituindo e como nos diferentes períodos da história a institucionalização da infância apresentou diferentes proposições.

As concepções de infância, no movimento da história, desvelam diferentes leituras e abordagens educativas que permitem desvelar leituras diversificadas das teorias da Psicologia para as proposições da institucionalização da infância. Encontra-se melhor detalhado esses dois períodos históricos nos próximos tópicos, quando se regata a relação e a contribuição de alguns teóricos para cada sociedade abordada.

1.1 Alguns Teóricos e suas Significativas Contribuições para a Educação Infantil

1.1.1 Teóricos e suas Contribuições: Sociedade Moderna

Um novo momento histórico na elaboração dos conceitos de Infância e de Educação Infantil surge na Sociedade Moderna, a família nuclear. A repercussão do movimento da Revolução Industrial, a exploração de novos continentes, a evolução do conhecimento, a diversificação do trabalho e a expansão do comércio alteraram as situações e exigências educacionais. Alguns teóricos que trouxeram contribuições significativas para a Educação nesse período foram Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e Decroly, os quais referendam conceitos pertinentes à Educação Infantil.

A) Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Para Rousseau, com a obra “Emílio ou Da Educação e Do Contrato Social” (1762) alterou o pensamento desse período histórico - Educação como armazenamento de conhecimentos e anunciou a Educação (da natureza dos homens e das coisas) com o objetivo de formar o homem para a vida e de criar-lhe condições para a sua independência, segundo ele “[...] a criança nasce essencialmente boa, o adulto é que a corrompe” (ROUSSEAU, 1995, p. 44). Até esse período, a criança era considerada uma miniatura do adulto, e o crescimento físico e a aquisição de conhecimentos eram vistos por Rousseau como processos educativos, e nesses a influência social se constituía em ensaio para o homem futuro, indispensável à sua formação. Reconhece a importância de se estudar a sociedade para se compreender e conhecer os homens e assim compreender a sociedade.

Eis algumas idéias-síntese que podem ser elaboradas com base na contribuição de Rousseau para a Educação Infantil: valorização da infância; considerou as especificidades da infância; reconheceu a importância do papel dos pais na educação, incluindo a relação adulto-criança; detectou que o preceptor responsável pela educação da criança precisava ter um perfil exigido (ROUSSEAU, 1995, p. 28), atitudes próprias de um educador [sua formação]; o culto às virtudes e o papel da imitação no aprendizado (ação e pensamento); o contato com a natureza; o objetivo da Educação em formar o homem livre começava desde muito cedo; uso dos sentidos para se chegar à razão; a Educação devia acompanhar o processo natural da infância; pautada pela necessidade da criança e nunca pela imposição ou obediência; marcada pelo individualismo, pois procura afastar o Emílio das más influências da sociedade.

Acreditou na democracia, no direito de todos; no entanto, o acesso ao conhecimento depende do esforço individual de cada um.

B) Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Discípulo de Rousseau, Pestalozzi trabalhou com crianças órfãs, abandonadas e com a formação de professores; desenvolveu o ensino mútuo em que a criança mais velha, que já havia aprendido o conteúdo, responsabilizava-se em ensinar a criança mais nova; preocupou-se com questões da política, da moral, da sociedade e com a formação do homem natural. Para ele, a escola para os homens, principalmente para os pobres, estava diretamente ligada à instrução que esses pudessem receber em conexão com sua realidade e com a historicidade da humanidade. Educador das classes populares¹⁰ desenvolveu trabalho educacional com crianças, partindo do princípio de que é preciso respeitar o interesse e a necessidade delas. Partia do que era conhecido pelas crianças para se chegar ao desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral – para isso desenvolvia a graduação de atividades, trabalhando os elementos do conhecimento e do desenvolvimento encontrados na própria criança. Seu método envolvia a intuição (subjetivo), a ação (objetivo), o amor (base da formação humana). Para ele, a criança é capaz de produzir signos representativos dos objetos e instrumentos que são úteis ao aperfeiçoamento individual e social. Dentre as atividades de maior estímulo, encontram-se o desenho, a escrita, o conto, a educação física, a modelagem, a cartografia, a excursão ao ar livre.

Pestalozzi atuou durante o período efervescente da Revolução Francesa (1789), movimento em que a burguesia assumiu o poder político, minando as estruturas da sociedade feudal, alterando a vida da sociedade, tornando, ainda, mais preeminente essa alteração com o movimento da Revolução Industrial (meados do século XVIII), colocando os homens na crise da economia, da moral e da organização social.

Eis a síntese de algumas idéias de Pestalozzi para a Educação Infantil: Educação integral (INCONTRI, 1997) em que todas as potencialidades do sujeito deviam se desenvolver harmonicamente; a Educação precisava ter uma base filosófica em que seus objetivos fossem apreensíveis pelos sentidos como fruto de consciência moral e da representação elaborada pela razão; reconheceu o homem na sua natureza universal, ser moral, que deve descobrir-se como tal e cumpri-la, para isso é preciso o exercício das potencialidades morais e a oportunidade de ajudar ao próximo; a linguagem, elemento cultural, é conquista da cultura e por isso é dada de fora para dentro, tem papel importante na

¹⁰ Trabalhou com crianças abandonadas, órfãs, com baixa auto-estima; via o aprendizado de um ofício como forma de resgatar a auto-estima dessas crianças. (INCONTRI, 1997, p. 102).

Educação Integral, de aspecto moral, assim a linguagem deveria chegar à criança como um instrumento constituído de significados para ele; ênfase no diálogo; o educador deveria ter como base as intuições e experiências diárias do seu meio; teve como critério Psicológico o extrair do próprio círculo de experiências, tudo o que as crianças já soubessem em cada matéria (conhecimento prévio) para “facilitar posteriormente o progresso individual” da cultura da criança – mesmo diante do “espírito simples e das limitações” próprias; pensou um sistema de Educação em que a “[...] criança dá a si mesma, vigiada e conduzida por aquele que educa” (INCONTRI, 1997, p. 156-157 e 173) e tem como objetos de ensino o estudo das línguas gregas e latinas; os exercícios de leitura e composição de textos; prática do desenho, da geometria, da geografia e história, o canto, a história natural, a linguagem, o cálculo (a matemática).

C) Friedrich Fröbel (1746-1827)

Fröbel, seguidor dos princípios de Pestalozzi e de Rousseau, pensou numa educação própria para a criança pequena. Em sua obra “A Educação do Homem” (1826) registrou seu pensamento com relação à Educação da criança a partir do jogo e da atividade livre. Para ele, a infância era uma fase em que a criança deveria ser cuidada como uma semente que no jardim descobriria suas potencialidades e essências. Dessa forma, a afetividade, na relação professor-criança, era considerada determinante no desenvolvimento e na aprendizagem, o espaço educativo e os dons que a criança possuía deveriam ser trabalhados durante as suas ocupações. A criança precisava de trabalho orientado para se desenvolver, era preciso, portanto, se criar o espaço para esse desenvolvimento. Espaço esse que proporcionasse condições de realizar atividades, então, o espaço educativo.

Algumas idéias-síntese das contribuições de Fröbel para a Educação Infantil: os jardins de infância¹¹ se caracterizavam como espaço para o desenvolvimento dos dons, utilizando materiais como bola, cubos e outros; a necessária ocupação das crianças com a tecelagem, a dobradura, recorte, entre outros; os cuidados com o jardim e a criação de animais; a presença dos jogos e cantos (poesias e canções); visou a “[...] formação contínua e educativa do homem pela unificação da vida em todos os sentidos” (FRÖEBEL, 2001, p. 238), o homem deveria saber que existe um todo relacionado: natureza, homem e Deus; na sua concepção, toda Educação fundamentava-se e deveria ser dedicada a Deus; o jogo era visto como forma mais pura da atividade intelectual da criança, e a linguagem vital da criança, o viver, o fazer, a aplicação, a ação são mais importantes que o saber teórico; a atividade

¹¹ Jardins de Infância ou *Kindergarten*, criado em 1837, em Blankenburg, na Alemanha, como forma de concretização da proposta educativa de Fröbel.

espontânea da criança deveria ser permitida desde o seu nascimento como forma de “[...] exprimir toda sua riqueza interior” (FRÖEBEL, 2001, p. 7).

Nesse período, as famílias (re)organizaram-se no sistema moderno de produção industrial a partir da revolução industrial, fortemente marcada pelas relações de poder e de propriedade privada. A infância passou a ocupar posição central de preocupação das famílias em relação às necessidades básicas de sobrevivência¹² neste sistema, como também, emergiram preocupações quanto às questões educativas. As relações sociais do sistema de dominação impuseram à família biológica certa hierarquia entre pais e filhos, estabelecendo novas significações nas quais os filhos vão se constituindo em elementos de ligação entre si, com relação às “[...] necessidades, aos consumos e às expectativas de todo o núcleo doméstico” (ZABALZA, 1998, p. 66). Por outro lado, mantém-se, nessa sociedade contemporânea, a divisão de classes: burguesia e proletariado. Os lemas liberdade, igualdade e fraternidade muito fortes na Revolução Francesa ainda se mantiveram presentes.

Rompeu-se com o conceito de infância sagrada. Tanto a família quanto a escola passaram a legitimar a identidade de filho que fazia parte de uma instituição educativa (a escola). Reter a infância tanto no espaço doméstico quanto no espaço escolar significa perigo, quando em excesso priva-a de sua individualidade, isola-a de outras crianças, no entanto, passa adquirir alguns privilégios como “[...] atenção, cuidado, proteção e medidas de estabilidade e segurança afetiva”. (ZABALZA, 1998, p. 6) descreve o conceito de infância nesse período histórico em duas dimensões: “[...] uma ultraparticular: criança de uma família concreta, o(a) aluno(a) de uma escola concreta e a outra ultra-abstrata: a criança padronizada, que segue clichês, homogeneizada, que aparecem nas mensagens publicitárias e na pedagogia das revistas especializadas”.

Diante da nova organização da sociedade, a família vai tomando para si, aos poucos, a responsabilidade da instrução educativa com a preocupação de preparar os filhos para a vida. A Instituição Educativa é tida pela família como instituição de função complementar trabalhando com a cultura e a socialização da criança. No entanto, a família passa a assumir como seu o compromisso da educação afetiva e da vivência dos valores morais e da conduta humana.

Ser humano, sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar inserida na sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (BRASIL, 1998a). É assim que a infância vai se constituindo ao longo da história.

¹² “Afetividade, cuidados, reconhecimento, continuidade (inclusive com continuidade do capital na família burguesa), auto-afirmação” (SARACENO, 1976, p. 139. In: ZABALZA, 1998, p. 66).

D) Ovide Decroly (1871-1932)

Decroly rompeu com a rigidez dos programas educacionais do seu tempo, ao propor trabalhar com a criança a partir dos centros de interesses¹³, com ênfase na observação, na associação e na expressão, indo além da sala de aula, explorando e trabalhando ao ar livre. Sua proposta incluía o trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais. Na sua concepção a educação da criança não deveria se centrar na preparação para a vida adulta, mas possibilitá-la viver, de forma constante, ainda nos seus anos de juventude, pois via a criança em plena ação, em movimento, em trabalho.

A Educação centrava-se em dois pontos básicos: a criança e suas necessidades como alimentação, luta contra as intempéries, defesa contra perigos e acidentes, ação, trabalho, renovação constante, alegria, ser solidária; e a criança e seu meio: a família, a escola, a sociedade, animais, plantas, sol, lua, estrelas, terra, água, ar, minerais. Para isso, partiu dos princípios da psicologia associativa (ALMEIDA, 2001).

Algumas idéias-síntese das contribuições de Decroly para a Educação Infantil: respeito às condições naturais do desenvolvimento da criança; a finalidade da Educação é o desenvolvimento e a conservação da vida deve ser a própria vida; pensou ser necessário os diagnósticos e testes psicológicos para o ensino; a criança que se tem não é a que queremos que seja, mas a que realmente é; teve como princípio de globalização do ensino em que estabelece passos ordenados em cada centro desenvolvendo a observação, a associação e a expressão; criar laços entre as disciplinas, convergindo-as no centro que é a criança; considerou os conhecimentos acumulados ao longo dos séculos, tendo em conta as questões afetivas, o interesse da criança como alavanca do processo educativo; reconheceu a necessidade de mestres preparados.

1.1.2 Teóricos e suas Contribuições: Sociedade Contemporânea

Registram-se aqui algumas contribuições que os teóricos Dewey, Montessori, Freinet, trouxeram à Educação no período da sociedade contemporânea.

A) John Dewey (1859-1952)

As idéias de Dewey chegaram ao Brasil por volta dos anos de 1930, através do trabalho de Anísio Teixeira com o movimento da Escola Nova, que em 1932, culminou no

¹³ Centrados nos processos de ensino no propósito de permitir o desenvolvimento da individualidade pela atividade interessada do educando (LOURENÇO FILHO, 1978).

documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Documento em defesa da escola pública, única, voltada ao ensino ativo, ensino laico, gratuito e obrigatório) que, como proposta de renovação educacional, incluía as pré-escolas ao sistema escolar e compreendia a criança como um ser que deveria obedecer às leis de desenvolvimento natural, isto é, “cresce de dentro para fora”, idéia que transfere para a criança o desenvolvimento de sua personalidade, o que seria o eixo central do problema educacional. Nesse conceito, bastaria à escola oferecer à criança um ambiente natural, favorável às práticas e às experiências, induzindo a criança ao trabalho e às vivências naturais que a vida favorece.

John Dewey traçou uma teoria em que a experiência seria o meio pelo qual melhor se definiria o papel dos impulsos, da ação em função dos interesses da criança, assim, “o interesse” passava a ser o “[...] aspecto interno da experiência, o que move o educando” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 199). Por isso, defendeu uma escola ativa que tivesse como pretensão a importância educativa, por meio de “[...] tarefas de execução livre em casa”¹⁴, pelos alunos e atividades na própria escola no objetivo de que “[...] o trabalho desse forma e direção” ao sujeito.

Dewey compreendia que “[...] o meio social deve ser considerado como um fator educativo, porque exerce influências sobre os indivíduos” (ALMEIDA, 2001, p. 145). Para Dewey (2001, p. 17-18),

[...] o meio cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos que têm determinados objetivos e acarretam determinadas consequências [...] É, realmente inevitável alguma participação na vida daqueles com quem o indivíduo se acha em contacto; por essa participação o ambiente social exerce um influxo educativo ou formativo, independentemente de qualquer propósito educacional.

Pode-se afirmar que, segundo Dewey, as influências do cotidiano resultam em ações práticas de vida da criança e do adulto. Tem como fundamento a psicologia funcional, que é tida como um “[...] instrumento de adaptação ao ajustamento individual” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 200).

Algumas idéias-sínteses das contribuições de Dewey para a Educação Infantil: o trabalho pedagógico deve adequar-se aos níveis de desenvolvimento da criança, enquanto esta realiza atividades próprias de um educando. O respeito pela personalidade e ações das

¹⁴ Cria e propõe trabalhos com projetos tendo como título inicial de “home-projects”. Define projeto como “ato problemático levado à realização completa em ambiente real (...) o qual tem que exprimir uma situação de vida real” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 202).

crianças; a ação educativa deve ser indissociável das atividades da vida real. Já o ensino deve ser com base na ciência de forma que o conhecimento passe pela experiência social, ainda na primeira infância, vindo a se constituir em algo comum.

Para Dewey (2001, p. 201) a Educação deve proporcionar ao sujeito maior capacidade de pensar e decidir com acerto, em novas e mais complexas situações; a atitude de projetar atividades intencionais possibilita “[...] porções unificadas de experiência”. O processo educacional deve originar-se de uma situação problemática, considerar os princípios das experiências reais anteriores e, por fim, ter a eficácia social, ou seja, ter como objetivo central às relações humanas; “a proposta educativa via projetos nasce das propostas e das necessidades das crianças, requer um ensino globalizado (não há disciplinas isoladas) e requer a condução do trabalho em comunidade” (DEWEY, 2001, p. 208); o professor pode ser o estímulo (o fator externo), quem vai motivar a criança à ação.

B) Maria Montessori (1870-1952)

Montessori criou um método de trabalho educacional com crianças deficientes e com o passar dos anos compreendeu que esse método podia ser utilizado no trabalho com crianças normais. Além disso, destacou-se na implantação de novas técnicas e materiais industrializados nos jardins de infância, incluindo as primeiras séries do ensino formal. Tinha como princípio trabalhar a sensibilidade e os movimentos da criança, para isso era fundamental preparar o educador, como também, a escola. Reconheceu o progresso humano como dependente da força interior (vocação) (MONTESSORI, 1965).

Essa educadora considerou a criança como ser livre para efetivar escolhas de objetos sobre os quais pudesse agir, embora esses objetos fossem pré-estabelecidos e pré-determinados, diante dos diferentes tipos de atividades. Assim, o conjunto de jogos e de materiais que Montessori criou tinha liga  o direta com os objetivos educacionais previamente pensados: a Educa  o tem como fim o “[...] desenvolvimento e a conserva  o da vida” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 108).

Algumas idéias-síntese das contribui  es de Montessori para a Educa  o Infantil: pensa na pedagogia experimental com método próprio e fundamentado na cientificidade; reconhece os problemas da educa  o dos deficientes de ordem mais pedagógica do que médica; propõe a pedagogia inovadora devia mudar a escola: o ambiente – que favoreça a liberdade de expressão, permitindo a criança revelar suas qualidades e necessidades, incluindo o mobiliário proporcional    criança, o ensino, a professora, a mestra, deve ter espírito atento de observa  o, de servir, de interferir, de retirar-se, de calar-se, conforme os casos e necessidades; o contato com a natureza e a natureza da Educa  o que    a de libertar a criança

para que ela possa se revelar; as técnicas das lições; o desenho e a arte, como preparação das mãos e do sentido, tanto para o desenho expressivo como para a escrita, a disciplina alcançada no equilíbrio entre as “lições de silêncio”, o trabalho espontâneo.

C) Célestin Freinet (1896-1966)

Ao questionar a Educação tradicional propôs e efetivou a educação da criança tirando-a de dentro da sala de aula, elaborando aulas-passeio. Na concepção de Freinet, a criança tem papel ativo, o seu interesse não está nos livros, nas cartilhas, mas sim na natureza, e é capaz de, em contato com a mesma, suscitar novidades, partilhando-as com o grupo. Dá certo destaque ao desenho que a criança é capaz de produzir para retratar/registrar a realidade em sua volta.

Os registros diários que fazia sobre seus alunos, comportamentos, sucessos e fracassos, proporcionaram-lhe compreender cada criança e o despertava para estudar os teóricos da educação, no propósito de fundamentar sua prática. Teve como princípio a idéia de que as atividades das crianças eram naturalmente desenvolvidas de forma cooperativa, em grupo suscitando os mais diversos significados e experiências, essencialmente ligadas à realidade social. Com isso, a preocupação de Freinet centrava-se em,

[...] criar um ambiente educativo que conduzisse as crianças a um processo consciente de emancipação, no qual pudessem trilhar os seus próprios caminhos, fazerem suas próprias opções. Havia uma grande preocupação com a sociedade em que vivia, fato que levou Freinet a atribuir à educação papel de destaque para a sua transformação (ALMEIDA, 2001, p. 164).

Freinet (1970, p. 28) considerou a Educação como caminho significativo para influir “[...] mudanças no plano social, político e cultural”. Assim, a presença do material impresso na escola tornou-se imprescindível como instrumento que pudesse discriminar as técnicas do ensino, que possibilitasse a “renovação da prática escolar” e favorecesse a intelectualidade moral.

Eis algumas idéias-síntese das contribuições de Freinet (1970) para a Educação Infantil: a exploração dos sentidos como caminho para a aprendizagem; a ênfase nas áreas de conhecimento de geografia, história, aritmética e das “[...] pequenas e grandes ciências”; a livre expressão da criança, incluindo os registros de suas percepções no processo educativo (o texto livre produzido pelas próprias crianças), a criança era participante nesse processo; procurava suscitar a sensibilidade como fundamento da “[...] verdadeira experiência psicológica da criança” (FREINET, 1970, p. 24-25).

Esse teórico defendia o processo educativo unificado, através do material impresso, o que significaria para a escola pública a redução de tempo; o objetivo da escola deve ser explorar as necessidades, as curiosidades e as atividades de vida (como ser vivo) da criança, “[...] trazer à luz seus pensamentos íntimos, exprimi-los, classificá-los” e depois “imprimi-los” antes de usá-los para o “trabalho escolar”; somente a formação do professor o tornará capaz de se lançar ao ensino por vias naturais; o jogo na aprendizagem é tido por Freinet como “[...] uma manifestação natural de sua vida intensamente rica”; o aprendizado da leitura e da escrita deve acontecer de forma natural, vivendo por sua “[...] vontade de educar-se e enriquecer-se” (FREINET, 1970, p. 40 e 42).

1.1.3 Teóricos e suas Contribuições: Sociedade Atual

Registram-se aqui algumas contribuições que os teóricos Wallon, Vygotski e Piaget trouxeram para a compreensão das diferentes concepções teóricas de infância no período da sociedade atual. No capítulo seguinte, esses teóricos são novamente abordados e referendados para dar sustentação às discussões e compreensões de temáticas da Educação Infantil sob o enfoque da Psicologia.

A) Jean Piaget (1896-1980)

Apresentou dois pontos fundamentais de sua teoria: um sobre a estrutura cognitiva, estudo sobre a inteligência, na perspectiva evolucionista, a criança enquanto ser que age durante o processo de interiorização do conhecimento e, o outro, da epistemologia genética, que sugere que através da investigação sistemática, é possível observar como a criança constrói o conhecimento.

Doutor em ciência biológica, Piaget revelou sua formação ao tentar compreender o “[...] processo de adaptação e de desenvolvimento das estruturas mentais da criança” enquanto esta explora os recursos naturais do mundo que a cerca (BALDWIN, 1973, p. 159-165). Estudou sistematicamente o comportamento humano, identificando estruturas mentais para cada nível de idade, explicando como essas estruturas são alteradas diante das exigências do ambiente em que o sujeito se encontra.

Preocupado em compreender como a criança aprende¹⁵, através dos seus experimentos, afirmou que a criança evolui passando por “[...] etapas de desenvolvimento ou estágios”, estruturas lógicas de desenvolvimento (CASTORINA, 1995, p. 12), que levam à maturidade intelectual (sensório-motor: 0 a 2 anos; pré-operatório: 2 a 7 anos; operatório concreto: 7 a 11 anos; lógico formal: 12 anos em diante). Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo da criança está associado à maturidade biológica, afetiva e social de cada indivíduo¹⁶.

Piaget compreende o desenvolvimento da criança como uma seqüência fixa e universal em estágios, numa perspectiva biológica e epistemológica, através do elo da teoria do desenvolvimento operatório da inteligência¹⁷. O sujeito elabora o conhecimento na interação com o meio, num movimento que se dá do interior para o exterior, a ação que exerce sobre o meio físico¹⁸. Assim, o conhecimento é uma construção individual efetivada pelo sujeito ativo (epistêmico) e a linguagem torna-se uma das formas de expressão do pensamento (intelecto).

Eis uma síntese de conceitos psicológicos da teoria de Piaget que podem ser compreendidos no contexto educativo (leitura de aprendizagem e desenvolvimento) com a criança de 0 a 6 anos. No início da vida, a criança desenvolve a consciência do próprio corpo, procurando diferenciá-lo do mundo físico por meio dos reflexos, das percepções e da inteligência prática; tem o diálogo, as ações e movimentos como estímulos, embora possua a dificuldade de representação mental dos objetos (estágio sensório-motor); logo, em seguida, numa relação egocêntrica, em que o eu é tido como referência, a criança desenvolve a linguagem na socialização de ações e trocas entre sujeitos.

Para Piaget a linguagem verbal é o principal veículo para o desenvolvimento do pensamento, é o meio em que a criança estabelece constante diálogo consigo mesmo, enquanto dá vida aos objetos através da fala (animismo); surgem os porquês ao desenvolver a intuição, pois, ao utilizar símbolos e signos, falta-lhe a capacidade de pensar simultaneamente

¹⁵ O aspecto principal das pesquisas realizadas por Piaget é de como se dá o conhecimento na criança. É criador da epistemologia genética. Para ele, o termo conhecer tem sentido claro: “[...] organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experimentado)”. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 3).

¹⁶ “A inteligência procede da ação em seu conjunto, na medida em que transforma os objetos e o real, e que o conhecimento [...] é essencialmente assimilação ativa e operatória”. (PIAGET e INHELDER, 1978, p. 20).

¹⁷ Pode-se verificar melhor esta descrição com Vygotski, L. S. *O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância*. (VIGOTSKY, 1998, p. 103-116).

¹⁸ “A infância é um campo de batalha entre a intencionalidade do plano biológico, que impulsiona a criança a partir do seu interior e nossas intenções ansiosas, que a pressionam externamente” (PEARCE, 1982, p. 11).

o estado inicial e final das transformações efetuadas sobre os objetos¹⁹; impera a fantasia, a imitação, o lúdico, o jogo simbólico²⁰, levanta hipóteses sobre as coisas.

Para esse teórico, o desenvolvimento do pensamento passa por momentos de assimilação, acomodação, desequilíbrio e equilíbrio, capaz de compreender e construir regras, de classificar (estágio pré-operatório); a afetividade e a cognição, embora diferentes em sua natureza, são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Toda ação e pensamento do sujeito são carregados de cognição e afetividade, um não se manifesta sem o outro, a afetividade é funcional na inteligência e canal de sustentação e funcionamento da cognição.

A Instituição Educativa que, em suas práticas educativas, tem o processo de ensino como facilitador do desenvolvimento das disposições naturais, os contatos com a cultura das gerações passadas e a criação de situações de aprendizagem tornam-se questões secundarizadas.

Das contribuições de Piaget, os modos com os quais a criança constrói o conhecimento e os estudos dos processos do desenvolvimento cognitivo são de grande relevância. No entanto, a própria inserção dessas teorias às leituras das práticas educativas é privada pelas atividades com que a criança atua diretamente sobre o conteúdo; o processo educativo é autônomo e espontâneo, centrado na criança e nos seus interesses. Nesse sentido, o sucesso ou insucesso no processo de aprendizagem está direcionado à criança e suas atividades, enquanto que os procedimentos pedagógicos se pautam nos níveis de desenvolvimento que cada criança apresenta.

B) Lev Semionovich Vigotsky²¹ (1896 - 1934)

Os primeiros estudos de Vigotsky, no âmbito da ciência psicológica nos anos de 1920, tiveram como temática marcante os processos psicológicos superiores. Vigotsky lutou

¹⁹ A capacidade de representação neste estágio acontecerá de diferentes maneiras, embora a criança faça uso de símbolos, sinais, imitação, do jogo simbólico, da linguagem e da imagem mental. (PIAGET e INHELDER, 1978, p. 45).

²⁰ “[...] surge, um conjunto de condutas que é a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente [...]” (PIAGET e INHELDER, 1978, p. 47).

²¹ Vigotsky – Russo – formado em Filosofia/História/Direito – Teórico que traz do método marxista a concepção dialética para estudar o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Devido às diversas formas gráficas encontradas sobre o nome desse teórico, nesse trabalho optou-se pela grafia Vigotsky. O nome Vigotsky é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotsky, Vigotsky, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Optou-se por empregar a grafia VIGOTSKY, mas preservando, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

Além de Lev Semionovich Vigotsky, destacam-se como elaboradores do modelo teórico: Aléxis N. Leontiev que desenvolveu a teoria da atividade; M. Bakhtin, que desenvolveu análises direcionadas para os estudos da linguagem e pesquisou as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre o desenvolvimento das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência humana (VIGOTSKY, 1988, p. 11); Alexandre Romanovich Luria, que contribuiu para a expansão teórica da neuropsicologia, da neurolinguística e outros.

contra o idealismo e o materialismo reducionista de sua época. A posição idealista via os processos psicológicos como consciência, como algo já existente no sujeito, enquanto que a posição materialista, embora negasse o idealismo, centrava-se nos estudos sobre reflexos e respostas, deixando de ver a consciência como processos superiores ou funções psicológicas. “O propósito de Vigotsky era tentar construir os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica²² que superasse as concepções idealistas e materialistas mecanicistas” (VIGOTSKY, 1988, p. 16).

Vigotsky apresentou os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento como processos interligados (VIGOTSKY, 1991). A relação que o ser humano em crescimento estabelece com o outro e o ambiente social é essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Verifica o impacto dos signos culturalmente internalizados sobre o funcionamento mental dos sujeitos²³. Para ele, a aprendizagem configura-se como orientadora e ativadora dos processos de desenvolvimento cognitivo (mental), inter-relaciona-se com o desenvolvimento desde os primeiros dias de vida da criança, o que significa que a aprendizagem começa mesmo antes da idade escolar. A construção de estruturas lógicas do pensamento, “mecanismos endógenos” (CASTORINA, 1995, p. 12) é o que constitui a aprendizagem, e esta é eficaz quando dirige o processo de desenvolvimento atuando na área de desenvolvimento potencial, que por sua vez permite avaliar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento.

Eis algumas idéias-síntese das contribuições de teoria Histórico-Cultural²⁴ que podem ser destacadas como importantes para a Educação Infantil: trabalho inter-relacionado das funções e processos psicológicos; a relação social e o instrumento lingüístico são questões primordiais para se compreender o desenvolvimento cognitivo; visão das formações das funções psicológicas superiores como “internalização” (VIGOTSKY, 1992) mediada da cultura, para isso pensa o sujeito social que além de ativo é relacional; a presença dos estímulos criados junto aos estímulos dados, capacidades socialmente herdadas, é uma característica dessa psicologia – exige que o estudo da questão genética ocupe-se do sistema de mediação; os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente relacionados (PALANGANA, 1994), e a aquisição de habilidades na infância envolve a

²² Compreendida nessa pesquisa como Teoria Sócio-Histórica e Psicologia Histórico-Cultural as quais serão tratadas como sinônimas. Vigotsky (1984, 1985, 1989) apresenta proposições que nos conduzem a conceber em bases novas a relação entre os planos social e individual da ação e a compreender o desenvolvimento psicológico como um curso de apropriação de formas culturais maduras de atividade. (GÓES, 1991).

²³ A Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento, que propõe a formação das funções psíquicas superiores (inteligência), através das vivências mediadas da cultura, postula um sujeito que é, sobretudo, relacional.

²⁴ Esta teoria formulada por Vigotsky teve continuidade por seus seguidores que compuseram a Escola de Vigotsky: Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov e outros. (DUARTE, 1995, p. 2).

orientação e instrução do Outro antes ou durante a prática escolar; a presença de quem aprende e de quem ensina – e a relação social entre esses sujeitos – constitui o processo ensino-aprendizagem; todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, ou seja, das relações sociais para as ações internas psicológicas.

O aprendizado escolar trabalha com o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”²⁵, que evidencia o papel orientado da aprendizagem; o espaço educacional torna-se dinâmico, pois aquilo que uma criança só pode fazer com a “ajuda de outro” (VIGOTSKY, 1992, p. 106), no futuro, poderá fazer sozinha; a aprendizagem adianta-se ao desenvolvimento; as ações educacionais tornam-se constitutivas do desenvolvimento quando centradas no trabalho que envolve os instrumentos culturais; a relação social na zona de desenvolvimento proximal permite que a criança avance rumo aos sistemas conceituais, pois não conseguiria internalizar conhecimentos por conta própria, por isso, a proposta de um educador que orienta a criança em direção ao saber.

A Teoria Histórico-Cultural compreende a escola como espaço de relações sociais que deve entender que as ações mentais são formadas a partir das organizações externas na mediação do Outro; que o uso do sistema lingüístico, nas relações sociais, determina as formas de atividade mental; que o acesso ao processo da atividade humana passa pela organização neurológica e procedimentos fisiológicos, mediados pelas funções superiores possibilitam a compreensão das heranças culturais e históricas da raça humana que se dá pelo trabalho²⁶; a ação pedagógica acontece na dinâmica educativa, num contexto social e luta pela democratização dos conhecimentos. Percebe-se, nessa teoria, uma margem mais ampla de elementos pedagógicos para uma leitura ou proposta educacional.

A aprendizagem e a educação formal tornam-se forças propulsoras do desenvolvimento das funções superiores na criança, uma vez que as atitudes subjetivas são expressões do sujeito diante do mundo, como elementos de compreensão da própria realidade.

Nessa perspectiva, a Psicologia formulada para se compreender o desenvolvimento humano, a partir estudos de Vigotsky e seus colaboradores, favorece a estruturação de conceitos fundamentais para se reorganizar a Educação Infantil no espaço da Instituição Educativa,

²⁵ Esse conceito evidencia que “[...] existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem [...] O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial” (VIGOTSKY, 1992, p. 111-112).

²⁶ A base filosófica desta teoria é o materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883).

[...] essa vertente da Psicologia Soviética possibilita reformulações pedagógicas essenciais para a Educação Infantil construída com base nas concepções tradicionais de homem, de desenvolvimento, do papel da Educação e do educador e especialmente apontam para o estabelecimento de uma identidade educativa da creche. (MELLO, 1999, p. 17).

Há uma grande contribuição dessa abordagem para a definição da função de professor de Educação Infantil; para se definir a relação da criança com o conhecimento historicamente construído pela humanidade e, ainda, a concepção de infante, como sujeito ativo e participativo no processo do conhecimento.

C) Henri Wallon (1879-1962)

Wallon supera o pensamento educacional de sua época ao registrar o papel dialético da Psicologia. Segundo ele, essa ciência deve ser “[...] confrontada e articulada com a Educação” (LIMA, 1990). Estuda o psiquismo humano (DE LA TAILLE, 1992), voltando-se a compreender as fases do desenvolvimento da criança; analisa a conduta infantil, o conjunto de relações existentes entre a criança e seu meio social; pensa a infância enquanto problema concreto²⁷. Ao caracterizar o homem como ser biológico e social, desvelou o papel da afetividade²⁸ no desenvolvimento infantil, valorizando as dimensões sociais da educação. Para ele, é na vida social que a criança se desenvolve interagindo com outros sujeitos. Assim, propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, buscando compreender, em “[...] cada fase do desenvolvimento, o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente” (GALVÃO, 1995, p. 11). Para esse teórico, o sujeito constitui-se como indivíduo nas relações e confrontos que estabelece com o Outro. Sendo assim, a Educação deve ter como prática e objetivo a integração das dimensões social e individual voltada à formação do sujeito e da sociedade.

No cenário educacional, embora reconheça a importância de se respeitar os interesses e necessidades da criança, admite a validade do ensino sistematizado e a indispensável intervenção do professor como mediador no desenvolvimento da criança. Nessa relação com o Outro, a afetividade é tomada em sua função primordial que é a de contribuir para a evolução da consciência de si.

Wallon (1989) considera as emoções como fenômeno orgânico psíquico e social, intrinsecamente ligado à razão. A emoção é a primeira linguagem (anterior à própria

²⁷ “[...] a criança como ser total, concreto e ativo [...]” que se mantém “em contato com o meio social” (GALVÃO, 1995, p. 24).

²⁸ Teve como preocupação permanente a “[...] infra-estrutura orgânica de todas as funções psíquicas” (DANTAS, Heloysa, 1993). Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: (DE LA TAILLE, 1993, p. 35).

linguagem), sendo a primeira forma de comunicação humana, através da qual a inteligência vai se constituindo no processo de confronto do sujeito com a sociedade. Dessa forma, o que é desenvolvido no plano intelectual é dependente do plano afetivo e vice-versa. Mas, com o desenvolvimento do psiquismo e da cognição, a afetividade vai dando amplitude à atividade cognitiva. Entende que entre as estruturas do comportamento e as estruturas psíquicas (nervosas) há um condicionamento, que implica no conhecimento, quando aprendido e que vem influenciar no desenvolvimento do sujeito:

A maturação orgânica progressiva, nomeadamente a do sistema nervoso, é absolutamente necessária e indispensável, mas apenas cria possibilidades, que o meio tem de atualizar. É o meio, nomeadamente o meio humano, que solicita o desenvolvimento, que suscita as aprendizagens, embora nenhuma aprendizagem dum função seja possível sem a integridade orgânica e neurológica da função em questão (WALLON, 1989, p. 44).

Nesse contexto, o desenvolvimento cognitivo quando associado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores é regulado pela afetividade – tendo como elemento primordial, nessa relação, a linguagem, pois esta é instrumento social na construção de conceitos.

Enquanto sensibilidade interna, orientada pelas questões sociais externas ao sujeito, a afetividade atua na constituição do sujeito, ou seja, é fundamental no desenvolvimento humano. É nas relações sociais, contexto histórico e cultural, que as dimensões cognitiva e afetiva contribuem para a constituição do homem, incluindo suas funções psicológicas superiores.

Eis algumas idéias-síntese das contribuições da teoria psicológica de Wallon (1989) para a Educação Infantil: a criança deve ser a referência para o trabalho escolar, (a realidade social da criança e da escola); os conhecimentos e experiências já vividos pela criança (social, histórico, cultural) devem ser o ponto de partida e de orientação para o trabalho escolar; por meio da afetividade e da ludicidade, a escola deve proporcionar à criança o acesso às mais ricas interações sociais, à aquisição de diversificados conhecimentos, explorar, descobrir, participar, comunicar, conquista de autonomia e atribuição de sentido às experiências.

Os teóricos educacionais fornecem elementos de análise e elaboração de conceitos pedagógicos e psicológicos que, ao longo da história da humanidade, têm se constituído em elementos centrais das questões de infância, tanto no contexto social como no contexto das instituições de Educação Infantil. Entretanto, desde a Grécia Antiga, Platão dizia ser “[...] necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da

verdade e da justiça, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum” (KOHAN, 2003, p. 28).

As sínteses elaboradas sobre as idéias e concepções de infância, de Educação Infantil e de sociedade em diferentes períodos históricos refletem a composição de uma tentativa de compreender a historicidade da criança enquanto ser humano. Tanto a infância quanto a Educação Infantil são elementos produzidos pelo agir da humanidade e ,historicamente, constituídos e constituintes dos sujeitos - essas especificidades produzem nos e pelos sujeitos “categorias” de análises (LIMA, 1990). No entanto, são os sujeitos que se permitem aprender e transformá-las através da produção de novos conhecimentos.

Reconhece-se a importância dos conceitos abordados pelos teóricos mencionados nesta pesquisa, como também de outros que, embora tenham atuado na formulação de teorias e conceitos direcionados a essa área, aqui não foram tratados devido às limitações do trabalho.

1.2 A Educação Infantil e o Contorno Histórico da Escolarização da Infância

O percurso histórico que resgata a identidade social da infância contribui para o reconhecimento oficial e compreensão da institucionalização da Educação Infantil, que vem surgindo a partir da expansão da revolução industrial.

Tal compreensão só se faz possível mediante o resgate histórico do atendimento a infância, no Brasil, e das concepções da Psicologia, as quais configuram diferentes teorias pedagógicas nessa etapa da educação básica. Embora, tenha-se essa pretensão, consideram-se os delineamentos da história social do desenvolvimento da Educação Infantil como um emaranhado de fatos culturais e políticos.

A história da Educação Infantil consegue mostrar, no caso brasileiro, os caminhos que a institucionalização da infância tem assumido: os encaminhamentos da educação compensatória; as aproximações das teorias de Piaget; as proposições curriculares que historicamente tem se elaborado como transposições das teorias cognitivistas para as práticas das salas de aula.

As leituras educativas sobre a Educação Infantil a têm caracterizado sob diferentes abordagens: assistencialista, compensatória e social. Estas são circundadas, cada qual, por propostas educativas definidas, que dão referências para se pensar a prática da sala de aula.

Do ponto de vista educacional há duas correntes de pensamento presentes na educação infantil. A primeira refere-se a

[...] um espaço educacional em si, com objetivos próprios e definidos em termos de desenvolvimento e não de aprendizagem. Isto é, trabalha com a idéia de que o desenvolvimento não só independe da aprendizagem de conteúdos escolares, como é pré-requisito para esta aprendizagem. Estão nesta categoria as que se orientam pela idéia de desenvolvimento de funções psiconeurológicas (prontidão) como as que priorizam o desenvolvimento das estruturas operatórias de pensamento (atividades de classificação, seriação, etc.) (KUHLMANN Jr., 1998, p. 2).

Essa concepção configura um ensino para a Educação Infantil sob o enfoque cognitivista.

Já a segunda considera a educação infantil como “[...] espaço educacional preventivo do sistemático fracasso escolar das classes populares nas primeiras séries” do ensino fundamental (WEISZ, 1994, p. 33). O que denota uma ação pedagógica construída sob a idéia das diferenças sócio-históricas como definidora das possibilidades de aprendizagem, um espaço de desenvolvimento e não de aprendizagem.

As primeiras instituições criadas para o atendimento infantil, no Brasil, eram freqüentadas pelos filhos das classes dominantes. Mas, aos poucos foram se configurando com um caráter assistencialista – atendimento à saúde, sobrevivência, higiene – direcionando-se à criança pobre e tendo preocupações com o grande índice de mortalidade infantil. A maioria delas era “[...] mantida por entidades confessionais a título de caridade, aceitava filhos de trabalhadores, preferencialmente, os órfãos e os abandonados” (CUNHA, 1991, p. 113).

O sentido escolarizante desse atendimento à criança se caracteriza em suprir carências sociais e deficiências culturais, sem conseguir atendê-la nos aspectos que envolvem seu desenvolvimento humano mais amplo, ou melhor, esse atendimento parecia desconsiderar as peculiaridades da infância, como: afeto, carinho, colo e outras.

A preocupação com o progresso da sociedade e da ciência, que impregnava todo o ocidente, provocou novos processos produtivos, formando novas estruturas sociais. Isso determinou o estabelecimento de instituições que atendessem a infância, através de um trabalho educativo voltado à Educação Infantil. Como essa educação se efetivava basicamente por instituições de caráter médico-preventivo, o trabalho de medicalização e de assistência tinha a intenção de “socorrer” a criança – ser biológico. Assim, a Educação Infantil se institucionalizava enquanto escolarização das crianças pequenas. “O fator social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais de infância” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 1). A história da institucionalização da infância é

concomitante à história da própria infância, articulada com as questões de classes sociais e as necessidades, que estas apresentam quanto ao atendimento infantil.

A instituição desenvolvia trabalhos com a criança numa perspectiva que considerava o seu meio sociocultural inadequado e inferior. Assim, a educadora tinha como função, quando recebia a criança na unidade de atendimento ao pré-escolar, “[...] freqüentemente avaliar seu conhecimento e mesmo a sua saúde no momento e no ambiente escolar”, com o propósito de orientar-se com relação aos conhecimentos dos “[...] riscos de saúde e dos momentos mais vulneráveis da criança ao longo dos seus primeiros 6 anos de vida” (BRASIL, s/d, p. 3).

Com o avanço da ciência e intensas discussões entre os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil percebe que pode e, passa a preocupar-se com a criança enquanto ser psicológico e social, procurando desenvolver-lhe aspectos afetivos, emocionais e intelectuais. Para tanto, passou a proporcionar aprendizagem organizada dos conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade, valorizar os hábitos culturais, as normas de convivência, alterando, assim, a qualidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem, buscando a socialização da criança.

Como espaço de intensa atividade por parte da criança, de resolução de problemas, de tomada de decisões, partindo sempre de situações propostas pelo educador, com o avanço das ciências e as exigências da sociedade contemporânea, a instituição começava a ver a criança como ser que:

Constrói seu processo de aprendizagem; dela depende a construção do conhecimento. No caso da aprendizagem escolar, esta construção não surge de uma atividade pessoal. Ela está integrada a uma atividade interpessoal: são as interações entre professor-aluno e criança-criança que fornecem as condições para a atividade de pensamento que possibilita o processo de construção e modificação da competência da criança para a aprendizagem (BRASILb, 1994, p. 163).

As interações que acontecem no trabalho cooperativo são favoráveis para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a Instituição Educativa é um espaço de desenvolvimento da criança, ser ativo e criativo e lugar de promoção de aprendizagem da cultura e do pensamento, num processo que considera o desenvolvimento das estruturas mentais da criança, cuja influência teórica já se pautava pelas teorias de Piaget a partir dos anos de 1970.

Os debates sobre a Educação Infantil e a função da escola da infância foram intensificados com a introdução da teoria histórico-cultural, no Brasil, nos anos de 1990. Essa teoria contribuiu para se visualizar a Educação Infantil enquanto instituição social, à qual cabe

o encargo de produção e construção de conhecimentos necessários para a formação da criança como sujeito social. Para participar plenamente da vida social nas sociedades complexas, é indispensável a apropriação de conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados pela humanidade. Para que a Educação Infantil se configure com função educativa, ela mesma traçará seus objetivos a partir da própria criança concreta, sem ser espontaneísta, mas coerente, sistemática e compromissada, e o educador estará integrado e identificado com os interesses do grupo social a que a criança pertença e à sua perspectiva histórica.

A instituição trabalha utilizando o conteúdo científico mediado pelo educador, favorecendo assim o desenvolvimento das funções psíquicas, proporcionando à criança a apropriação da cultura humana através das relações interpessoais na sociedade, desenvolvendo os aspectos cognitivos, através dessas relações. A aprendizagem escolar tem papel decisivo no desenvolvimento das funções psicológicas da criança, porque é através da aprendizagem que a consciência reflexiva se efetiva.

Considerando, também, esse trabalho como um estudo que procura conhecer melhor os processos psicológicos que visam compreender a relação real da criança com a sociedade, é indispensável a busca das contradições objetivas do processo histórico e social da valorização da criança na sociedade, o qual tem se concretizado por meio de atividades práticas dos homens.

1.2.1 A Instituição Educativa

Procura-se compreender Instituição Educativa que se caracteriza como espaço pedagógico, espaço de consciência crítica e espaço de mediação e de relações sociais no propósito de evidenciar conceitos da Psicologia que, historicamente, têm configurado diferentes representações de Educação Infantil.

O conceito de Instituição Educativa, Educação Infantil, vista como *Espaço Pedagógico*, de natureza e organização pública²⁹, em que o Estado é criador das normas legais, bases administrativa e legislativa, evidencia-se pela atividade educativa e de

²⁹ “Empresa pública de serviços – mantida pelo poder público estatal e seus órgãos administrativos”. (PEREIRA, 1976, p. 101). No caso da Educação Infantil, as Secretarias Municipais de Educação – conforme orientação do MEC documento “Orientação para Credenciamento e Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino” – envolvendo os Conselhos Municipais ou Estaduais na regulamentação legal.

aprendizagem, conduzida sistematicamente pela proposição vigente de cuidar e educar a criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

Determinados autores na produção da Revista Criança/MEC (BRASIL, 1998c, p. 37-39), definem Instituição Educativa da criança como:

Creche enquanto instituição de cuidado/educação, que trabalha junto às crianças em parceria com as famílias. [...] O caráter particular de cada instituição exige traçar caminhos próprios, organizados e construídos pelo coletivo de educadores de cada creche e/ou pré-escola. [...] a troca de experiências entre instituições pode, avançar a qualidade de formação e, conseqüentemente, de atendimento.

O cuidar e o educar podem ser compreendidos como desenvolvimento da Educação Infantil, mais especificamente de infância, nos avanços da humanidade ao longo do processo histórico, isto é, enquanto lugar de formação centra-se na “[...] transmissão organizada de conhecimento”, visando às “finalidades sociais” (SOUZA, 1998, p. 206-242) da Educação explícitas nos documentos legais (programas, princípios e diretrizes estabelecidas pelos órgãos dirigentes). Enquanto isso atende os ideários dos gestores da Educação associando-se e submetendo-se aos interesses econômicos da sociedade contemporânea.

Em uma proposta de organização administrativa legal ou numa proposta pedagógica, a Instituição de Educação Infantil deve considerar as características e necessidades básicas das crianças de 0 a 6 anos. Tendo em vista que envolvem a complexidade do educar e cuidar, e que toda organização educacional deve procurar diferenciar ensino de aprendizagem, pois como Instituição Educativa, pensada na perspectiva de Espaço Pedagógico, é uma Instituição social que se diferencia do conjunto das instituições sociais, e é formuladora de uma cultura educativa, pois disponibiliza tempo e espaços, organiza programas e práticas para o trabalho com a criança de 0 a 6 anos (VARELA e URIA s/d, p. 14), é a materialização das teorias pedagógicas no real cotidiano da Instituição.

As Instituições Educativas, no empenho de tornarem reais as teorias e os programas educacionais, por um lado, instauram rituais e rotinas que engendram comportamentos, possibilitam trocas e vivências de experiências, formatam maneiras de “agir, pensar, sentir”. Por outro lado, empenham-se para atender as mudanças nas questões de método, de Educação e de “organização didático-pedagógica”, “[...] visando renovação do Educar e de novas finalidades sociais” (SOUZA, 1998, p. 206-242). Dessa forma, elaboram suas propostas político-pedagógicas, definindo princípios e diretrizes educacionais que objetivam organizar os processos educativos em seu interior e, também, criam suas normas, seus valores, os quais consolidam práticas alienantes presentes na própria sociedade externa.

É na escola onde se ensina a forma concreta de conhecimentos e de moldar o comportamento que diante dos ajustes e transformações que vêm ocorrendo ao longo dos séculos vem adquirindo um acúmulo de saberes codificado a cerca de como pode tornar a ação educativa mais eficaz. (VARELA e URIA s/d, p. 31).

A instituição educativa, nessa concepção, é produto e é produtora de conhecimentos e de teorias educacionais, pois, quando, através da reflexão, faz sua prática torna-se capaz de produzir inovações educacionais; por meio da subjetividade, construir novos comportamentos. Contudo, quando suas práticas e valores não são problematizados, mas aceitos e vivenciados, embora se constitua como caminho próprio, consolida comportamentos alienantes.

O conceito de Instituição Educativa visto como *Espaço de Consciência Crítica (de problematização)*, um espaço de democratização de saberes; compreende a Educação como instrumento que favorece os “ideários democráticos” (VARELA e URIA s/d, p. 12), pois enquanto instituição não pode ser entendida como uma organização social, mas um ambiente social peculiar que surgiu no interior da sociedade de classes (hierarquizada), sendo ao longo da história vitalícia, até hoje, e atuando no sentido de neutralizar os percalços dessa sociedade. Um exemplo claro do trabalho que se pauta nessa perspectiva é o publicado no artigo “O Corpo e o Movimento da Criança de 0 a 6 anos”. A autora propõe que o professor trabalhe o movimento do corpo da criança como forma de linguagem, com a qual a criança age sobre o meio físico, atuando no ambiente humano e expandindo seu teor expressivo. Tem como referência o Documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e traz o conceito de Instituição Educativa centrada no ambiente onde as crianças convivem. A partir desse posicionamento, a autora levanta os seguintes questionamentos:

O ambiente onde as crianças convivem: ele é atraente? Ele sugere o descobrimento e o desenvolvimento de diferentes movimentos? [...] A maneira como esses materiais são distribuídos no espaço é que estará a intencionalidade educativa do professor. [...] Para organizar o ambiente (espaço e materiais) e o tempo na instituição de educação infantil, de modo a auxiliar que as manifestações motoras das crianças se dêem em harmonia com as diversas atividades da rotina, desde as de cuidado com a saúde até aos projetos de trabalho em áreas específicas do conhecimento, o professor, no conjunto dessas atividades, deve refletir sobre. (BRASIL, 1998c, p. 22-26).

Nessa perspectiva, a infância, no contexto das Instituições Educativas, constitui-se enquanto conceito diretamente relacionado às relações de poder (poder de classe e político). Portanto, as Instituições que trabalham/atendem crianças de 0 a 6 anos e a Educação que nelas se efetivam passa a ter uma configuração social.

Enquanto espaço de construção de saberes essas Instituições parece destinarem-se a moldar e transformar a personalidade. Como locus privilegiado das relações de poder, a Instituição Educativa, nessa concepção, reconhece a insuficiência das influências que exerce sobre a formação de caráter e da personalidade da criança, optando por esperar o desenvolver da inteligência da criança, disponibilizando a ela tempo e espaço adequados, enquanto que atribui (à criança) o compromisso pelo seu próprio desenvolvimento.

Uma outra abordagem teórica é a histórico-cultural, em que o pensamento humano é reconhecido como sendo construído no processo histórico do homem. Admite a relação do indivíduo com o meio como aspecto definidor da constituição humana, porém, contradiz a idéia do inato e do adquirido:

O desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tão pouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduos e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro (REGO, 1996, p. 95).

A Instituição Educativa nessa abordagem teórica pode ser compreendida como *Espaço de Mediação e de Relações Sociais*, isto é, entendida como espaço em que a produção de conhecimentos se dá nas relações sociais, por ser a Educação capital cultural, considera o arsenal de informações e formações que as famílias³⁰ conseguem vivenciar com as crianças, sendo capaz de recepção e percepção dos saberes constituídos no contexto familiar; e, ainda, estabelecer uma relação dialógica entre esses saberes e os saberes escolares.

A Instituição Educativa, espaço de mediação é espaço de identidade pessoal, pois existe dentro das relações sociais, que nesse espaço se estabelece, constituindo relações internas e externas, enquanto conjuntos de pessoas desenvolvem um sistema de relações, tornando assim um grupo social distinto. Nas relações internas, professores e crianças são grupos fechados, o espaço é determinado pelas relações de amizade e companheirismo; espaço de profissionalização, do espaço educativo; enquanto espaço de formações culturais pode atuar para reprodução dos valores sociais existentes ou transformação social. Ao pensar esse espaço em que o professor é outro sujeito presente, pensa-se na instituição como espaço de exercícios que:

³⁰ As relações entre escola e comunidade podem ser empregadas pelos educadores numa perspectiva das ciências sociais e numa perspectiva pedagógica enquanto caminho para democratização do conhecimento, embora se constitua nas funções sociais e aconteça nas relações de tensão. (PEREIRA, 1976).

[...] constituem oportunidades para se trabalhar o coletivo, pois estão presentes os demais funcionários, permitindo abordar relações interpessoais, introduzir novos projetos e realizar passeios didáticos a museus e exposições ou realizar oficinas de pintura, escultura, música, literatura. (BRASIL, 1998c, p. 37-39).

Nas relações externas, estabelece-se espaço de interação com o meio (a própria comunidade), é nas trocas e funções exercidas num processo de democratização do conhecimento que a Instituição cumpre seu papel. Espaço em que se

[...] respeita a diversidade cultural e possui proposta em que educadores e pais executam inúmeros trabalhos com a família – presença dos pais no cotidiano da escola contribuindo, intervindo e decidindo junto com a escola sobre a educação das crianças (BRASIL, 2001, p. 38).

A Instituição Educativa, que trabalha nessa perspectiva, ao se propor estabelecer o diálogo, no sentido de conhecer, seus anseios, conflitos e visões de mundo limitadas, com a comunidade corre o risco de assumir como sendo sua a responsabilidade de reeducação da sociedade. Embora não sendo de sua obrigação ou função, pode estabelecer com ela vínculos que garantam uma formação diferenciada daquela anteriormente vivida, principalmente, quando, juntas, reconstroem caminhos de diálogo e de democratização do conhecimento acadêmico (científico).

No geral, a Instituição Educativa como ambiente peculiar tem uma instrumentalidade reconhecida e legitimada com idéia de eficácia e sucesso para a vida. E é nessa conjuntura que a escola surge na sociedade moderna, tanto para atender os anseios da sociedade contemporânea quanto a pressão de políticas reguladoras dessa sociedade. Para tanto, tem estruturado o seu currículo na idéia de acumulação – reunindo os avanços do conhecimento humano – objetivando ter o todo das informações, oportunizando à criança o domínio das várias áreas, otimizando a Educação no sentido de se ter maior número de informações em menor tempo e esforço físico.

1.2.2 Os Sujeitos

Ao se admitir a Psicologia como a ciência que contribui para que se compreendam os sujeitos da aprendizagem e do ensino (ORTEGA, 2000) no campo da educação, torna-se relevante visualizar os diversos modelos conceituais de sujeitos, que fundamentam a base

discursiva e, ao mesmo tempo, subsidiam as orientações das ações educativas voltadas ao atendimento da criança de 0 a 6 anos.

Inicia-se, então, por indagar como os conceitos da Psicologia possibilitam a intervenção de fundamentos educacionais para a estrutura das Instituições Educativas, em consonância com as demandas sociais e que exigem uma formação específica dos sujeitos envolvidos, professores, educadores e crianças. Para compreensão dessas problematizações, não é suficiente identificar os conceitos referentes a sujeitos, é necessário delinear como esses sujeitos atuam no processo formativo na produção e de conhecimentos na constituição histórica da humanidade, da sua própria história como atores completamente envolvidos.

Reconhece-se a necessidade de se entender a constituição dos sujeitos em uma determinada cultura, tendo sensibilidade com os problemas sociais, políticos, educacionais, o que possibilita a valorização e o reconhecimento dos sujeitos no processo educacional.

As abordagens presentes nos artigos sobre os sujeitos centram-se na criança e no professor. A criança apareceu em diferentes enfoques que foram selecionados pelos eixos: *Criança Abstrata*, *Criança Ser em Desenvolvimento*, *Criança Ser Relacional*. O professor apareceu como *Orientador*, como *Sujeito Relacional* e como *Profissional*.

A) Criança

Busca-se compreender a criança como ser humano que, embora tenha pouca idade, é capaz de viver e estabelecer diversas e intensas relações em atividades individuais, de grupo e coletivas, explorar espaços, correr, pular pensar, aprender, ensinar, criar, chorar, sorrir, ter medo, ansiedade, coragem, esperança, sonho. A criança é o sujeito social inserido no processo individual, que age, social e historicamente em uma determinada cultura. Nessa perspectiva, a Psicologia enquanto ciência oferece elementos para se compreender os conceitos de criança presentes na historicização da infância. Procura-se compreender os conceitos que definem os sujeitos pelo olhar do sujeito da ação e da significação, considerando-o enquanto determinação social e histórica, o “[...] sujeito criativo que busca a ética e a estética da existência sob e apesar das determinações sociais” (MOLON, 1999, p. 8).

O conceito de infância é retratado pelos teóricos Varela e Alvarez-Uria (s/d), enquanto elemento social e histórico que perpassam diferentes transformações alterando a percepção da infância moderna intimamente ligada às mudanças na história da institucionalização da infância e dos modos de socialização.

O conceito de *criança abstrata* refere-se à criança de forma geral sem distinguir as múltiplas determinações sociais e históricas que a constitui. A infância pode ser contemplada na forma em que os espaços por ela ocupados são constituídos, pois podem retratar a maneira

pela qual uma determinada sociedade vê a criança, seus anseios, suas experiências. Por sua vez, quando organizados para atender o universo infantil, os espaços podem representar a vida da criança ligada a uma imagem que represente a própria infância. O cotidiano da Educação Infantil é retratado enquanto se define criança como ser que, “[...] elabora hipóteses e estabelece referências para poder situar-se; identificando qualidades e estados dos objetos ela seleciona, agrupa, ordena, coleciona” (BRASIL, 1999, p. 10-21).

As experiências do sujeito capaz de decidir, ser autônomo, ter iniciativa, possuir emoções e sentimentos criam a possibilidade de problematizar: Quem sou? O que desejo? Como sinto? O que considero adequado, justo e ético? (MOLON, 1999). A questão da liberdade baseia-se nas ilusórias experiências sociais mais imediatas.

O conceito *criança, enquanto ser em desenvolvimento* envolve os aspectos do desenvolvimento cognitivo no contexto educativo, através das experiências vivenciadas na Instituição. As ações de cuidado e educação são implicações pedagógicas atribuídas à instituição, considerando as transformações sociais vividas pelas famílias, a pobreza, a mulher no campo de trabalho e outras.

A criança é compreendida e descrita em alguns artigos da Revista Criança/MEC como “[...] um ser em desenvolvimento que não dispõe o tempo todo das mesmas ferramentas e da mesma competência, isto faz com que sua brincadeira se estruture em parte no que ela é capaz de fazer” (BRASIL, 1998c, p. 3-9).

A experiência social e histórica constitui o sujeito e forma sua consciência, a qual se estabelece na relação com outros sujeitos pela inter-subjetividade, ou seja, pela inter-subjetividade é possível apropriar-se da experiência dos outros sujeitos, mesmo quando a experiência diz respeito ao outro de forma particular.

O conceito *criança, enquanto ser relacional* refere-se à criança em seu contexto social e institucional, educacional, ocupa-se das preocupações com o caráter social e histórico desse sujeito. O sujeito criança é aquele capaz de explorar o espaço social que ocupa na família, na instituição educativa, na sociedade. Traz uma abordagem do comportamento da criança e suas manifestações, que mesmo sob a orientação ou intervenção do adulto desenvolve habilidades e atribui significados durante o processo de aprendizagem envolvendo a linguagem, os signos, o faz-de-conta, os brinquedos, as brincadeiras e outros.

Em alguns momentos das produções dos artigos, os autores referem-se às crianças como seres, “[...] reais e diversos, com capacidade de agir sobre o meio em que vivem e aprendem resolvendo problemas juntos e na troca com seus amigos ou através da mediação de informações que lhe são oferecidas pelos adultos” (BRASIL, 1998, p. 3-5).

Pensar a criança, quanto ser relacional requer compreender que o conhecimento não está no objeto ou no material, ele “[...] passa pela produção de objetos significantes e de significados e é estabelecido na relação do signo com o objeto” (MOLON, 1999, p. 47). O processo de conhecimento tendo a palavra como signo importante na diferenciação e inter-relação entre linguagem e pensamento, presentes nos fatos empíricos e nos conceitos e princípios explicativos. Para Vigotsky (1996a, p. 235), “[...] a palavra é o germe da ciência e nesse sentido cabe dizer que no começo da ciência estava a palavra”. Logo, fazem-se necessários os estudos da linguagem psicológica, seu significado, vocabulário, terminologia e outros.

A capacidade da criança em construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo, através da interação com o meio físico e social envolve o processo de apropriação das características de ser humano, ações humanas objetivadas e o processo de mediação que o sujeito consegue efetivar através do que lhe foi possível apropriar, resultante da história, a objetivação individual.

Diante da descrição conceitual do conhecimento de criança, que ao longo da história vem sofrendo influências do sistema socioeconômico, tem-se redefinido o espaço ocupado pela criança de 0 a 6 anos no mundo atual, diante das relações sociais estabelecidas.

Pensar a criança requer pensar no desdobramento dialético da história, pensar em épocas conectadas, em relações conflituosas e heterogêneas. A criança do mundo moderno que antes era mistério, que iria crescer para no futuro ser cidadão, hoje tem a necessidade de tornar-se sujeito de razão. Precisa amadurecer, com urgência, para ocupar-se de tarefas como: escola, inglês, judô, informática, natação e, em outras circunstâncias, ocupar-se de trabalho infantil, morar na rua, prostituir-se. Em toda e qualquer situação, a infância torna-se objeto de consumo.

Entender a constituição do individuo no processo histórico e social exige pensar na Educação Infantil enquanto instituição social que tende legitimar a idéia presente de que a criança precisa atingir a idade da razão. No entanto, ao buscar reverter a lógica do pensamento atual sobre a infância, a instituição vai necessitar compreender que os instrumentos de usos sociais, as linguagens presentes no mundo, a cultura, existem para que, de modo contínuo, os sujeitos ressignifiquem-nos por meio de suas próprias ações.

As relações sociais, as quais são mediadas, constam da presença dos sujeitos e do objeto (elemento semiótico: o outro, a linguagem). Vigotsky (1996a) considera processo de interação o agir dos sujeitos entre si e entre o objeto, são vivências capazes de modificar os

sujeitos evoluídos, pois são atitudes compartilhadas, recíprocas, contraditórias, relação dialética que incluem e suscitam outras ações possíveis.

O poder de criação do homem é expelido pelo pensamento, pelos sentimentos e experiências vividas. Vigotsky afirma a complexidade entre a realidade vivida e o poder de imaginação do homem em que o biólogo e o abstrato somente não fornecem elementos suficientes para analisá-lo. Dessa forma, é preciso conhecer o homem nas relações sociais: “O que é um homem? Para Hegel, ele é um sujeito lógico. Para Pavlov, é uma soma, um organismo. Para nós, o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais, *corporificado num indivíduo* funções sociais construídas segundo a estrutura social” (MOLON, 1999, p. 139).

As múltiplas relações que constituem o homem caracterizam-se como dialéticas, dinâmicas, tensas, semelhantes e diferentes, estáveis e instáveis, além de serem dependentes do meio em que acontecem, da fala, do olhar, do sentimento, da linguagem e outros. O homem, enquanto se constitui como sujeito, reconhece-se no outro e necessita ser reconhecido em processo dialético.

Duarte (1993) utiliza o critério de Gramsci (1987, p. 47) o “[...] homem [...] é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato que realizam essa vontade”. que é relacionado à objetivação social existente. Ou seja, a realidade social é composta pelo modo de organização da vida dos sujeitos delimitados pela história (inter-subjetividade) formada na dialética relacional (subjetividade) entre os que se assemelham e se distinguem entre conflitos e concordâncias.

As concepções de infância que perpassam a história acabam por fundamentar concepções educativas. A análise dos conceitos psicológicos no contexto da educação revela diferentes perspectivas de sua constituição. A complexidade do conceito de sujeito perpassa pela necessidade de superação de um olhar genérico que persista no esforço de perceber a criança como sujeito singular embora social que vive o momento da infância e possuem anseios, necessidades, medos, alegrias, direitos.

B) Professor

O professor é o sujeito que traz consigo determinações sociais e culturais, trabalha com modelos, pistas e desenvolve atividades junto com a criança, na mediação social e afetiva, numa conduta coletiva, estimula e favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança.

O professor *Orientador* é o sujeito facilitador do processo de ensino e de aprendizagem que conduz as atividades conforme os níveis de desenvolvimento da criança. É

o sujeito que estimula o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, lida com a pesquisa como atividade única do princípio da aprendizagem e as dúvidas e incertezas são os instrumentos centrais da ação intelectual. A construção individual do conhecimento e o erro são vistos como construtivos nesse processo, além de considerar as tentativas e as hipóteses da criança.

Apresenta-se, nas produções dos artigos, a postura do professor com relação ao processo de educativo, levando a criança a reestruturar a forma de pensar e interagir com a realidade:

Para promover aprendizado na sala de aula, precisa incluir em seu planejamento momentos em que as crianças falem sobre o jogo e suas jogadas, observem o que faz um bom jogador para poder ganhar, ou seja, o educador precisa criar situações especialmente desenhadas para que as crianças pensem sobre sua ação (BRASIL, 1998c, p. 30-33).

O professor *problematizador* ao apontar caminho de aprendizagem, valoriza o desenvolvimento cognitivo da criança, considerando as diferentes faixas etárias e que, muitas vezes, acaba por priorizar os fatores endógenos, que se formam no interior do organismo fundamentais na teoria piagetiana. Essa teoria fornece ao professor a compreensão de desenvolvimento como processo cumulativo, maturacional, que acontece na relação sujeito cognoscente e o objeto a ser aprendido, o que resulta na construção do conhecimento.

O professor *organizador* é aquele que planeja o processo de adaptação da criança na Instituição Educativa, espaço de novas relações. Nesse momento da vida da criança, a família deixa de ser a única agência de socialização. O professor e a instituição, também, serão elementos de produção de valores, de condutas e de poder.

O processo de adaptação à entrada na instituição deve contemplar a relação entre família e Instituição Educativa, em que essa se proponha conhecer intensamente aquela, no propósito de construir um relacionamento de confiança com a família resgatando sua história e possibilitando sua participação nas decisões administrativas e pedagógicas da Instituição (BONDIOLI, 1990).

O professor não é o único agente responsável pela qualidade da Educação Infantil. O processo de formação do professor deve articular o seu objeto de trabalho, o ensino, a didática, na reflexão de seu próprio fazer frente aos postulados teóricos que o fundamenta. Nesse sentido, o professor é o responsável por sua formação, visto que a reflexão teórica o conduz ao planejamento de práticas que o possibilite (re)organizar seu conhecimento em outro nível.

A responsabilidade por sua própria formação centra-se nos caminhos empregados, nos possíveis “erros” e acertos, os quais possam ser retomados. Nesse aspecto, a valorização da atuação prática do professor deve ser considerada, na formação continuada, como momento de estímulo, de encorajamento. A aquisição do conhecimento dos conteúdos acadêmicos, do desenvolvimento e aprendizagem da criança lhe permite estabelecer relações com o trabalho.

O professor para ser visto como sujeito mediador nas situações de aprendizagem precisa exercer práticas de intervenção no processo de desenvolvimento do outro. O professor como agente ativo numa interação social deve utilizar a intervenção como modos de criar caminhos na aquisição dos conhecimentos científicos, de problematizar, de pesquisar, de reordenar os fatos da vida cotidiana.

O professor, inserido como ser humano no contexto social tem suas atitudes impregnadas pela imersão cultural determinada historicamente e, vive relações interindividuais nesse contexto.

O professor compreendido como *ser Relacional* é o sujeito que desenvolve o trabalho de ensino e produção de conhecimento nas relações sociais que perpassam a instrução formal. Considera o aspecto da interação social do conhecimento (para quê, para quem, onde, como e por que) e as atividades mentais (cognitiva) e discursivas fundamentais na constituição do conhecimento.

As relações sociais impõem a reorganização do pensamento (estruturas mentais) e isto se faz através da fala e da comunicação. O ser humano utiliza signos, historicamente construídos no processo de comunicação e, com isso, amplia a memória e o pensamento auxiliando-o na realização de atividades.

As relações existentes no conjunto de sujeitos envolvidos no processo educativo são regidas por um contrato social ou como diz Perrenaud (1997), um contrato didático, que confere ao professor uma autoridade advinda de sua posição e conhecimentos a serem comunicados, porém que como hoje se sabe, não se resume somente à transmissão de conteúdos, mas a um conjunto de atitudes éticas que incluem o diálogo. Nesse contexto é que se problematiza a questão da formação em relação à atuação pedagógica. [...] Ser professora revela uma identidade feminina. É uma vocação feminina, questão de gênero, ou profissão feminina vocacional (BRASIL, 2002a, p. 12–17).

O conceito de sujeito professor regido por um contrato social, didático, que possui autoridade do conhecimento a ser transmitido, envolvendo atitudes éticas e o diálogo, revela

uma identidade profissional que no curso da Educação Infantil adere-se à implicação da figura feminina, socialmente determinada nesse campo de atuação.

Refletir sobre como o sujeito professor identifica-se, passa pela necessidade de se compreender a sua prática educativa, quanto ao trabalho docente que desenvolve e se modifica na estrutura do psiquismo humano (MORETTINI, 2000a). A reflexão que o professor possa fazer do seu trabalho pode instrumentalizá-lo com meios para ir à procura de novos conhecimentos necessários ao longo do percurso docente, e, de dar condições de transformar e ressignificar conteúdos pedagógicos úteis para as situações cotidianas com as quais tem de lidar e se responsabilizar.

O professor de Educação Infantil possui conhecimentos advindos de teorias trabalhadas em sua formação inicial, de leituras cotidianas, das relações com colegas e com as crianças, das experiências vividas na Instituição Educativa e fora dela, dos cursos em que participa e das reflexões que produz. O processo constante de reflexão (prática/teoria) junto com os outros profissionais professores pode ensinar o professor a usar o conhecimento de maneira que o ajudará a organizar os seus conceitos, conceitos que tem sobre si mesmo, do ensino, da aprendizagem; a processar informações; a identificar o que lhe é significativo e o que é significativo à criança.

Intervir no processo educativo da criança requer do professor a postura de investigador das modificações que ocorrem com os sujeitos envolvidos, da reação individual, do olhar que tem sobre o mundo, considerando os aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e outros. Além de investigar, analisar os mecanismos básicos de atuação, organizar e subsidiar as condições para que haja aprendizagem, de modo que se estimule o processo interno de desenvolvimento, que posteriormente, são modificados em aquisições individuais.

O professor, identificado como indivíduo capaz de lutar pela garantia e ampliação de suas conquistas é capaz de definir sua identidade profissional e de conceber-se como sujeito participante e ativo de uma classe de trabalhadores, seja da rede pública ou privada, que, também, traz o exercício do direito de consumo como idéia impregnada. Consumir bens ou informações disponíveis pelos meios de comunicação de massa é ser “[...] impactado pelos diversos modos de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania” (GARCIA CANCLINI, 1995, p. 37).

A configuração do professor, como sujeito sociocultural, histórico e cidadão de direitos, está diretamente ligada às oportunidades de acesso ao conhecimento científico, básico para sua formação pessoal e profissional, o que por sua vez requer a viabilização da estruturação de uma cultura de trabalho que favoreça a sua atuação, tanto no mundo produtivo

quanto no mundo do consumo. Entretanto, a organização da Instituição Educativa deve favorecer ao professor elementos culturais que tornam possíveis identificar e posicionar-se diante das alterações existentes no mundo. Para tanto, que tenha ele uma postura ousada na luta pela efetivação de uma proposta educacional centrado no homem, no saber e no conhecimento.

O *professor profissional*, que atua na Instituição de Educação Infantil com crianças de 0 a 6 anos, desenvolve trabalho de cuidado e de educação que se diferencia de outros níveis de ensino. A criança requer cuidados, atenção que estão diretamente ligados às suas necessidades de sobrevivência, tais como alimentação, higienização, carinho e outros.

Schultz (2004) utiliza os teóricos Badinter (1985) e Winnicott (1995) para trabalhar a questão da “maternagem”, no sentido de expressar os “cuidados maternos”, que toda criança necessita para sobreviver, desde o seu nascimento. Esses teóricos reconhecem que a “maternagem” pode ser exercida por outra pessoa que não seja a mãe. No entanto, os cuidados com a criança na Instituição Educativa devem ser atribuídos a um professor que possua habilitação específica. Para se pensar a identidade do professor de Educação Infantil é necessário pensar sua ação pedagógica, fazer o resgate histórico das questões sociais que levaram a mulher a ocupar o espaço profissional no campo do magistério e as diferentes abordagens teóricas sobre a identidade profissional.

Morettini (2000b, p. 62), também, aborda a identidade como processo de transformação: “[...] é articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, construindo e sendo construída por uma história pessoal”. Essa autora refere-se à importância dos valores, dos significados e da afetividade como elementos fundamentais no processo de constituição de identidade, e que são elementos muito mais evidentes, no que socialmente se espera da professora de Educação Infantil. Porém, compreende-se identidade como processo em movimento e em constante alteração que se constitui na peculiaridade e na singularidade, presente no conjunto das relações sociais, das mediações e apreensões efetivadas ao longo da história de cada pessoa, pois, ao mesmo tempo em que a distingue das outras pessoas a torna reconhecida como a própria.

O olhar sobre os conceitos de Instituição Educativa, pelo prisma da Psicologia, se faz na intenção de explicitar, nas produções da Revista Criança/MEC, o processo pelo qual tem se constituído a Educação da criança de 0 a 6 anos, a complexidade das relações, as mudanças, os imperativos da sociedade, influenciando sua constituição legal, normativa, práticas e na realidade subjetivante. Um pouco desse olhar constituído nesse capítulo, quando a própria história da infância permite esclarecer a origem do processo existencial dessa instituição

desvendando a complexidade desse processo que é evolutivo, ao mesmo tempo em que favorece a constituição do caráter educacional das Instituições Educativas.

Assim, a tentativa de análise da Instituição Educativa como Espaço Pedagógico Consciência Crítica (problematização) ou de Democratização de saberes e Mediação ou de Relações Sociais é feita na proposta de estabelecer uma relação de correspondência entre a Psicologia e a Educação³¹, considerando que o conhecimento produzido sobre a Instituição Educativa possibilita auxiliar na formatação do conhecimento psicológico sobre a Educação Infantil, fundamentando e alterando o que é sabido até o momento.

A produção da Psicologia verificada na Revista Criança – marcada como presença formadora de Educadores, principalmente a continuada, considerando os profissionais que estão em exercício, evidencia a fundamentação das recentes reformas educacionais (RCNEI); os conceitos da Psicologia que têm como base o sujeito e a cognição destacam-se ocupando o primeiro lugar, nessas produções, logo em seguida, em segundo lugar, a teoria Histórico-Cultural de Vigotsky.

A Psicologia permite ao professor uma compreensão maior da dinâmica do comportamento humano, dos sujeitos, dos princípios de crescimento e desenvolvimento; contribui na ênfase e orientação ao desenvolvimento geral da criança, tornando o papel do professor decisivo, complexo e criativo; traz conhecimentos importantes na relação professor/aluno – que o professor seja emocionalmente estável, compreenda e respeite a criança, com orientação democrática; o ensino mesmo entendido como ofício, ciência ou arte depende da rotina, da imaginação, da criança, do professor e da compreensão dos processos e princípios científicos sobre aprendizagem.

A idéia de que a educação deve estar voltada à criança como um ser completo, em situação de vida real, muda o centro da atenção para o ensino do educando, o que pode distanciar de antigas concepções como a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, aproximando-nos de um conceito, cada vez mais amplo de Educação e das funções que são atribuídas à Instituição de Educação Infantil.

A Psicologia contribui com o professor no sentido de fornecer conceitos que, quando aplicados ao contexto pedagógico, o ajuda a organizar as atividades educativas das crianças, incrementando a compreensão dos processos evolutivos da aprendizagem, do crescimento e do desenvolvimento, de modo a tornar possível à criança valorizar as influências formativas e

³¹ Wallon propõe uma simetria entre Psicologia e a Educação considera que essas áreas se complementam. (WALLON, 1975).

históricas da humanidade. Permite ainda, adaptar situações de aprendizagens a partir das experiências anteriores das crianças, inclusive das portadoras de necessidades especiais.

Os conhecimentos dos conceitos da Psicologia podem servir para motivação e valorização das situações de aprendizagem, das experiências, compreensão dos diferentes sentimentos e atitudes das diferentes camadas sociais e culturais, exercício das dinâmicas sociais dos grupos e ampliação das possibilidades de aplicação dos conhecimentos psicológicos nos processos educacionais.

A Psicologia busca conhecer as informações da Psicologia sobre as bases do desenvolvimento e da aprendizagem, favorecendo ao professor posição mais favorável para planejar a sua ação, de organizar situações que propiciem o aprimoramento dos processos de pensamento e da própria capacidade de aprender.

Para a qualificação profissional do professor de Educação Infantil deve constar nos cursos de formação uma grade curricular que possua conteúdos comuns embora flexíveis para graduação, enquanto que a formação continuada, além de reflexão teoria/prática deve envolver o professor, aquele que possui habilitação específica e trabalha diretamente com a criança e toda comunidade, pais, mães, funcionários, pesquisadores, e outros, no diálogo sobre a constituição e efetivação do currículo na Instituição Educativa.

As análises dos conceitos de professor perpassam as diferentes concepções abordadas pela Revista Criança/MEC. Visto como organizador dos espaços e de situações de aprendizagem; aquele que favorece a aprendizagem da criança, problematizando e levando-a a elaborar suas hipóteses sobre o conhecimento, também é o responsável por sua própria formação e um agente cultural do conhecimento. Assim, o professor concebe a aprendizagem como processo intimamente ligado ao desenvolvimento do psiquismo humano, embora seja um processo de conhecimento, a aprendizagem pode acontecer independente do ensino, pois o que a referencia é a capacidade de operatividade do sujeito.

O conceito de *professor relacional* envolve a concepção do sujeito que ensina, que comunica, que estabelece relações significativas entre professor/criança, criança/criança e criança/conteúdo, tendo a mediação como processo fundamental no processo de aprendizagem. O professor, nessa abordagem, concebe a aprendizagem como processo resultante das atividades de trabalho, ação humana, as quais são dependentes das relações sociais, para isso é necessária a presença do Outro e significativa a influência que a Instituição Educativa possa exercer sobre os sujeitos inseridos nesse processo, pelo fato da aprendizagem ser mediada pelos estímulos do meio social. Sendo assim, o contexto institucional da Educação Infantil deve privilegiar os processos discursivos de aprendizagem, pois são nesses

processos que o significado da palavra contribui para a constituição do pensamento formal, inicialmente no contexto de uso social, pela atividade conjunta e, depois, torna-se um fenômeno mental, psíquico.

O conceito de sujeito profissional aparece como o professor que deve estar habilitado ou em processo de formação, atuando em instituição pública ou privada. Reconhecido como sujeito sociocultural, o professor é um indivíduo que precisa de reconhecimento e valorização profissional, que pode se efetivar pela prática dos instrumentos que legalizam as políticas educacionais, que garanta a formação adequada desse profissional através de ações concretas.

Olhar a concepção de infância e de Educação Infantil pelo prisma da história da humanidade, no contexto da sociedade ocidental fez com que essa pesquisa se delineasse pelos contornos teóricos que diferentes estudiosos já têm apontado enquanto olhares e contribuições para os contornos da institucionalização da infância compreendendo melhor sua constituição e os sujeitos que nela atuam: o professor e a criança. São fundamentos que dão sustentação para se compreender as produções da Psicologia na própria Revista Criança/MEC, uma vez interpretada como instrumento de produção do conhecimento humano e histórico.

CAPÍTULO II

A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E AÇÕES

Neste capítulo, abordam-se as questões da produção do conhecimento científico em Psicologia, buscando compreender os fundamentos teóricos dessa ciência e sua relação com a Educação e com a Educação Infantil, abordando as questões educativas e psicológicas que norteiam as práticas nessa etapa da educação básica. Os estudos da Psicologia e das idéias de alguns teóricos da área com as respectivas contribuições que fazem à Educação Infantil são abordados no propósito de conduzir a análise dos conceitos psicológicos produzidos na Revista Criança/MEC.

Num olhar histórico do conhecimento psicológico, é importante recordar que a Psicologia, como as demais ciências, nasceu no movimento dos conhecimentos filosóficos, que buscavam compreender os fenômenos do universo, o comportamento humano e sua natureza. Primeiro pela necessidade de explicar o cosmo, tendo uma visão mística do mundo e do comportamento humano. Depois, tornando-se um conhecimento sistemático em que as argumentações tornavam-se oriundas dos métodos da análise da vida humana.

Desde os primórdios, as relações homem-natureza, indivíduo e sociedade acontecem através do trabalho e é mediada pelos homens entre si. As relações sociais de produção têm se complexificado ao longo da história. O que antes era satisfação do coletivo tem se configurado em modo de produção capitalista.

A gênese do homem está na formação histórica e no modo de produção capitalista. As concepções de indivíduo e de sociedade representam a maneira com que os homens estabelecem comportamentos, como em determinado momento histórico constroem sua vida social e material nas relações de produção, como executam diferentes formas de propriedade, de comportamento e de relacionamento com a natureza e entre si.

A coletividade tribal era uma forma de organização em sociedade. A partir do desenvolvimento histórico dessa forma coletiva de propriedade, constituíram-se outros modos de produção. Desenvolveu-se uma forma de Estado que se impunha como entidade acima dos

aldeões e se fortaleceu devido aos elos sociais e religiosos que uniam as aldeias à sede do poder central, numa aparente dissolução da propriedade comunitária. A união dos indivíduos acontecia no campo; eles estabeleceram-se como membros de famílias isoladas que se constituíam como a unidade produtiva.

O sistema de sociedade feudal era essencialmente um sistema rural. Os servos viviam sob a tutela dos nobres, que eram os proprietários do seu trabalho e daquilo que produziam. A expropriação do servo no campo, que vivia em condições subumanas, levou a população camponesa a se dirigir para as cidades, que se desenvolviam consideravelmente através do comércio. O aumento das relações de troca, maior circulação de capital e as modificações na forma de produção de manufaturados possibilitaram à burguesia em ascensão instaurar uma outra ordem social, o modo capitalista de produção.

As relações sociais capitalistas de produção tornaram-se uma forma mais complexa da relação do homem com suas condições de trabalho, isto é, da relação dos homens entre si no momento de transformação das condições naturais da produção de sua vida material e social. Assim, o capitalismo instalou mudanças no processo de trabalho por manufatura. A reunião de vários trabalhadores num mesmo local de trabalho permitiu o aumento da produtividade, da concentração do capital e da força de trabalho coletiva.

Sendo assim, o trabalhador vendia sua força de trabalho em troca do salário que lhe pagava o capitalista. Surgiu, então, o trabalho excedente que produz a mais-valia. Houve a exploração do trabalhador pelo capitalista, que o transformou em mercadoria, de tal forma que o trabalhador e o capitalista passaram a representar a personificação do trabalho assalariado e do capital respectivamente. Já a mercadoria ocultava essa relação.

Com a mecanização do processo de produção capitalista, o homem tornou-se um apêndice da máquina, ou seja, sem conhecimento dos mecanismos de produção, desprovido dos meios de produção e de subsistência, obrigou-se a viver em condições subumanas. A sujeição física e mental do operário ao capital se efetivou através das condições de trabalho que a ele foram imputadas.

Apesar dessa sujeição, havia a idéia de “trabalhador livre” (FERREIRA, 1986, p. 18), que significa ficar apenas com a própria capacidade de trabalho, tem como pressuposto básico a expropriação completa do trabalhador dos meios de produção e surge com o pensamento liberal, a partir dos séculos XV e XVI. O liberalismo preconizava a liberdade individual absoluta, sob prerrogativas legais, instituídas imparcial e igualitariamente pelos direitos naturais de todos os indivíduos, e a crença de que a sociedade é composta de

indivíduos autônomos e de que existem certas verdades eternas transcendentais aos indivíduos e independentes de qualquer vontade ou desejo individual.

O pensamento liberal difundiu-se em todos os campos do saber, permeando-os com sua visão de indivíduo e de sociedade. Somente a partir do surgimento da sociedade capitalista, que se fundamenta nas relações sociais de produção cuja finalidade é a valorização do capital e a pauperização do trabalhador, é que aparecem as idéias de valorização do indivíduo autônomo e livre em lugar da consideração dos homens como cidadãos, servos, senhores, escravos ou qualquer outra categoria para denominar os seres humanos sociais e históricos. É a separação concreta do trabalhador dos meios de produção que origina o surgimento de diversas representações acerca do sujeito, do objeto e da natureza do homem, nas ciências humanas em geral e na Psicologia em particular.

O conhecimento científico, determinado historicamente, desde seu surgimento em campos específicos, separado da filosofia, é utilizado segundo interesses particulares de uma classe, no bojo dos movimentos políticos e ideológicos e se constituiu como uma maneira de explicar o mundo empírico e as leis que o regem.

As ciências humanas cujo conteúdo está diretamente voltado para a problemática social, concorreram para a caracterização dos fatos sociais e para a delimitação do conhecimento produzido na esfera dos interesses da burguesia. Para as teorias positivistas o objeto da ciência é o que pode estar sujeito ao método da observação e da experimentação e, por algum tempo, essa idéia tornou-se uma forma universal para guiar a humanidade, acomodando as exigências da classe social dominante.

A superação da visão parcial do positivismo só poderia ser alcançada quando as próprias condições históricas que o engendraram chegassem ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais que originasse outras concepções de homem e de mundo.

A análise da relação indivíduo-sociedade, na Psicologia, deve revelar que a relação real entre o indivíduo e a sociedade no modo capitalista de produção e suas representações ideais se dão de forma contraditória: indivíduo-sociedade, sujeito-objeto, essência-existência. São partes que deverão ser superadas por uma visão que dê conta das contradições existentes entre o todo e suas partes, o real e o ideal. O sujeito é incapaz de abranger, no pensamento, de forma imediata e plena, o objeto em toda a sua diversidade, com todas as contradições. Esse processo contraditório entre o sujeito e o objeto permite a compreensão da realidade de maneira mais articulada e sistemática.

Ao explicar os processos psicológicos, as teorias psicológicas ora privilegiam o sujeito do conhecimento ora o objeto; assim, se abstêm de encontrar o movimento contraditório real entre o pensamento e a realidade, o teórico e o prático. É no conteúdo histórico que se dá a unificação entre as duas instâncias do processo cognitivo, sujeito-objeto, ao considerar o movimento real do indivíduo na sociedade.

O racionalismo criado por Decartes (1596-1650), corrente filosófica que mais influenciou a Psicologia, já considerada filosofia moderna, para explicar os fenômenos psíquicos, contribuiu fortemente para o desenvolvimento da Psicologia como ciência experimental. Partindo do pensamento, da dúvida para o conhecimento, tinha como caminho para análise dos fatos a decomposição dos problemas em suas partes. Buscando, assim, compreendê-los, o paralelismo cartesiano tornou-se uma marca para a ciência moderna que passou a compreender os fatos e eventos a partir de suas partes. Conseqüentemente, a partir daí, divide-se mente e matéria, e a alma teria que ser estudada de forma separada dos objetos, embora dependesse, ainda, dos conhecimentos filosóficos.

Até início do século XIX, a Psicologia não era vista como ciência por ser ainda dependente da Filosofia. Embora alguns filósofos já elaborassem análises sobre o ser humano, não havia, ainda, um estudo sistematizado do comportamento do homem.

Em consonância às análises e aos estudos, surgiam as correntes filosóficas racionalistas (razão) e empiristas (sentido) do conhecimento que tinham como preocupação entender como o homem compreendia as coisas e as influências que os objetos exerciam sobre o homem. Assim, o conhecimento do pensamento humano tornou-se questão principal da filosofia e ainda, como inicia e se desenvolve e qual relação estabelece com o mundo a sua volta.

Para Kant (1724-1804), filósofo alemão, o pensamento humano era capaz de compreender o objeto através do entendimento a priori que surge no momento da experiência. Os sentidos e o intelecto, embora sejam limitados, são indissociáveis. Assim, abria-se para a constituição da posição positivista do conhecimento, que admitia como verdade apenas os dados sensíveis e os fatos observáveis, o que influenciava a construção do conhecimento psicológico, que antes se propôs como conhecimento da alma, o conhecimento passou a ser fundamentado em dados oriundos da Neurologia, da Fisiologia, da Medicina, da Biologia e outros.

Nessa perspectiva, na obra “Elementos da Psicofísica”, Gustav Theodor Fechner (1860) descreveu medidas, “quantidades mentais psíquicas que se relacionam com as físicas”, Psicologia Experimental.

Enquanto que Wundt (1832-1920) criou o primeiro laboratório de Psicologia experimental em 1879, na Alemanha, e propôs o estudo da estrutura da mente pela experiência, entendendo que, através da observação controlada (método introspectivo ou experimental), pode-se compreender os processos mentais mais elaborados e considerando, ainda, as questões sociais, a personalidade, as semelhanças e diferenças, as culturas, linguagem, arte, religião, costumes culturais e ética, no processo de observação.

Já para Politzer (1975), os acontecimentos e conflitos humanos vividos nas relações entre os sujeitos e as determinações econômicas constituem objeto da Psicologia. Por isso, propôs que a Psicologia voltasse ao homem concreto, ao comportamento humano, em seu contexto histórico, tornando-a uma “ciência do real”, levando o homem a compreender a si mesmo e sua relação com o mundo. Para ele, os acontecimentos humanos são vistos como realizações. O subjetivo e o objetivo tornam-se síntese na Psicologia Concreta, compromissada com o homem na sua totalidade, no contexto sócio-político-econômico em que vive. Os interesses e diferenças de classes limitam o processo de investigação dos conflitos psicológicos. No sistema de produção capitalista, a Psicologia vem sendo utilizada como forma de sujeitar as pessoas à produção (a serem exploradas).

Hoje prevalece a Psicologia de fundo subjetivista e de cunho filosófico que visa muito mais a interpretação do fenômeno do que a sua experimentação, por não ter a Psicologia conseguido desvincular-se da herança cartesiana, em consonância com as necessidades da sociedade industrial. Na visão dicotomizada, relação sujeito-objeto, constatada na história da Psicologia, o indivíduo e sua história são tidos como prontos, estáticos, um fato e não um processo.

Como ser histórico-social o homem deve ser estudado pela Psicologia de forma dialética, considerando sua origem histórica, sua totalidade e a correlação entre ser orgânico e psíquico, individual e social. Diante dessa definição, se faz necessário repensar a forma de fazer Psicologia e de como ensiná-la, bem como rever como se dão as práticas pedagógicas que, a partir da Psicologia, formam pessoas.

No entanto, a Psicologia fundamentada no materialismo histórico, segundo Ferreira (1986), preocupa-se com a especificidade do indivíduo dentro da sua realidade histórica concreta; trata os fenômenos psicológicos do indivíduo a partir da sua inserção na sociedade; estuda as leis que regem os fenômenos subjetivos como sendo reflexo da realidade objetiva; demonstra a relação sujeito-objeto como sendo indissoluvelmente interligada, tendo como base biológica material os mecanismos filosóficos do cérebro humano.

O desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência está diretamente relacionado aos acontecimentos históricos da humanidade, e imbricado pelas questões que essa ciência se propõe responder, envolvendo-se nas e pelas condições culturais e históricas em que se constitui enquanto conhecimento científico.

Pelo fato da Psicologia científica ser de importância eficaz nas forças produtivas da sociedade atual e ser fundamento de empreendimento técnico e cultural, precisa ser compreendida e problematizada. Todavia, essa é uma situação que expõe a problemática da Psicologia em suas relações com as práticas sociais. Dessa forma, pode-se pensar como essa ciência exerce influência no mundo em que a informação/instrução é, também, vista como produto da ciência e da técnica.

Historicamente, porém, a Psicologia tem sido demarcada pela ideologia da sociedade capitalista, ou seja, vem centrando-se na possibilidade de ser uma ciência em que sua aplicabilidade seja “homogênea” e preferencialmente “neutra”. Quando voltada à adaptação do sujeito à sociedade, fundamenta e atende a concepção positivista. Quando se propõe a atuar para a transformação, assume a responsabilidade de caráter social para aprofundar e conhecer o que é aparente desocultando a realidade (URT, 2000). Para tanto, deve atuar nas situações concretas, reais, contextualizadas, tendo como base a teoria que compreende o ser humano enquanto ser social, histórico e que, para analisá-lo, considera sua individualidade, seu sentido social (presente na e pela sociedade) no contexto da história da humanidade.

Dessa forma, a contribuição da Psicologia científica dá-se no sentido de desvelar ao sujeito o conhecimento de si e do mundo, seus limites, anseios, emoções, esperanças, conflitos e contradições existentes, tornando-o consciente de sua participação histórica e efetiva na sociedade. Primeiramente do conhecimento místico, intuitivo, perpassando aos experimentos e dados mensuráveis, a Psicologia consagrou-se como conhecimento histórico e social do homem pelos moldes da dialética.

2.1 A Relação entre Psicologia e Educação

Ao se pensar as contribuições da Psicologia para a Educação enquanto prática social cabe questionar qual o significado atual da Psicologia científica e suas diferentes repercussões sobre a sociedade.

A Psicologia enquanto ciência que produz conhecimento tem mantido grande influência sobre a Educação e constante relação com a prática pedagógica. Relação que “[...]”

nunca foi harmônica e caracterizou-se, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência”. (LIMA, 1990, p. 3).

Como ciência que lida com as diferentes formas de conceber as realidades e os fenômenos humanos, a Psicologia oferece suporte teórico, aplicações de princípios, técnicas e outros recursos para se lidar com Educação, envolvendo estudos e pesquisas de desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino, de crescimento da criança, do trabalho educativo que o professor desenvolve.

Os primeiros contatos da Psicologia com a Educação assemelham-se com os elementos iniciais da história dessa ciência. A Psicologia oferece fundamentos teóricos para se compreender fatos e soluções de problemas na área educacional. Logo, no princípio, a Psicologia foi usada para classificar e selecionar alunos; reforçava as diferenças e centrava-se no desenvolvimento da inteligência e da personalidade.

No decorrer da história, a relação entre Psicologia e Educação passou por momentos de aproximação e distanciamentos, acarretando tanto embates quanto contribuições para os processos educacionais.

Compreender os processos educacionais, sob a ótica da Psicologia, é um caminho recente, pois até meados do século XX encontravam-se distanciamentos entre Psicologia e Educação, embora houvesse preocupações com a criança desde Sócrates, Platão, Aristóteles, Rousseau e Pestalozzi (KOHRAN, 2003). No entanto, é com os filósofos do século XVI que as primeiras influências da Psicologia na Educação aparecem na ação empirista, isto é, numa observação direta dos acontecimentos psíquicos.

A Psicologia experimental exerceu grande influência na expansão da Psicologia laboratorial, numa perspectiva evolucionista, que marcava o século XIX, preocupada em mensurar a capacidade intelectual e comprovar a determinação hereditária do indivíduo, ação que contribuiu para o início da Psicologia que se preocupa com as diferenças:

[...] a preocupação com as diferenças individuais e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e dos inaptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades enquanto característica distintiva das sociedades de classes. (PATTO, 1984, p. 436).

Mais tarde, a questão das diferenças entre os indivíduos foi melhor desenvolvida por Binet e Simon quando construíram a escala métrica da inteligência infantil, no século XX.

Essa inovação, que possibilita calcular a idade mental (QI – Quociente Intelectual), permitiu à sociedade capitalista concretizar um de seus ideários, o de “[...] classificar seus membros, baseando num critério numérico, objetivo”, conforme expõe Urt (2002). Para a referida autora “[...] essa Psicologia, que tem por característica básica o ajustamento e a normatização dos indivíduos, encontra receptividade numa perspectiva liberal da vida social” (URT, 2002, p. 4).

A Psicologia traz contribuições teóricas para o campo de Educação, fornece elementos teóricos para se compreender as características psico-socioculturais dos sujeitos, criança e professor, as relações de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento, que, conseqüentemente, possibilitam entender as relações entre o sujeito que ensina, o conteúdo e o sujeito que aprende.

A tomada de consciência de que a análise psicológica por si só é incapaz de dar conta da enorme complexidade dos fenômenos educativos, junto com o abandono progressivo do reducionismo psicológico que caracterizou durante muito tempo a Psicologia, tem gerado uma maior sensibilidade às características próprias das situações educativas e dos processos de mudança que provocam nos alunos (COLL, 1993, p. 436).

Utilizar os conhecimentos da Psicologia no campo da Educação é uma tarefa complexa. Nenhuma corrente teórica da Psicologia foi elaborada para responder às problemáticas educacionais ou atender teorias que referendassem práticas de ensino. Há um existente conflito entre as formulações teóricas que procuram fundamentar as explicações da Psicologia com as possíveis produções de práticas educacionais.

Como ciência matricial, a Psicologia, dentre outras, como a Sociologia, a Biologia, a História da Educação, em diferentes períodos históricos no Brasil, vem oferecendo à Educação – por meio de diversificadas correntes e discursos – fundamentos teóricos para se compreender o homem, os sujeitos e suas ações nos processos informativos e formativos da Educação, mais diretamente no campo da Instituição Educativa.

Como contribuição e auxílio à Educação, a Psicologia foi inserida e subordinada aos critérios de composição que a instituíram, no Brasil, como área/disciplina nos cursos de formação de professores, a partir dos anos de 1930 (WARDE, 1990).

Assim foram criados nos institutos de Educação os Laboratórios de Psicologia, pois, com o movimento da Escola Nova, havia a preocupação com a expansão das idéias de Piaget, no Brasil, as quais foram incorporadas em algumas escolas experimentais, já no período de 1950 (VASCONCELOS, 1995).

Concomitantemente, já se percebiam, e hoje ainda estão presentes, diferentes influências da Psicologia no contexto escolar, que tem sido espaço para as aplicações dessa ciência e de seus modelos de compreensão do desenvolvimento humano.

A Psicologia, que marcou as diretrizes da escola Nova, fundamentava-se na idéia de uma natureza universal, desconectada das influências do contexto social e cultural. A criança era vista com características universais que, quando identificadas pela educação, seriam trabalhadas no sentido de desenvolver potencialidades naturais, pautando-se nos interesses espontâneos e curiosidades da criança. Percebem-se as aproximações com as idéias da Escola de Genebra cujo objetivo era conhecer a Psicologia infantil e usar métodos ativos voltados à educação moral, social e intelectual.

A Psicologia genética, em relação às aplicações no contexto das escolas experimentais, encontrou fortes resistências, pois as frentes das correntes comportamentalistas, pautadas nas idéias de instrução programada, como, também, as questões das imposições políticas dos anos de 1960, consideravam os avanços dessas escolas demasiadamente críticos. Com isso extinguem-se as escolas experimentais e as idéias de Piaget continuaram sendo difundidas apenas nas universidades.

Mais tarde, nos anos de 1970, as idéias de Piaget (re)tornam a ser pensadas no contexto das escolas, tendo como foco das discussões a teoria das etapas de desenvolvimento, numa perspectiva “evolutiva” e despertando interesse dos pesquisadores que se centravam na questão da aprendizagem construtiva.

A presença de Piaget nos meios educacionais surge na proposição de um ideal renovador e de progresso. Castro cita como experiência efetivada pela UNICAMP as salas do Programa de Educação Pré-Escolar/PROEPRE cuja “[...] iniciativa de reformulação iniciou-se pela Pré-Escola” com representação em alguns estados do Brasil e consegue uma unidade de trabalho “[...] por meio de equipes de treinamento nos próprios locais de trabalho, e reuniões anuais para troca de experiências e atualização de docentes e dirigentes” (CASTRO, 1998, p. 25).

As teorias psicológicas, as influências políticas, filosóficas e religiosas marcaram o movimento da “Educação Nova ou Escola Ativa”, tendo como destaque Maria Montessori (1870 – 1952) e Ovídio Decroly (1871 – 1932). Esses teóricos consideram que a infância é diferente da fase adulta, que as transformações ocorridas no período da infância são importantes e necessárias para o desenvolvimento da criança e incluem os jogos como elementos fundamentais ao desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, cuja concepção presente na Educação Infantil (0 a 6 anos) é a de que o jogo é o eixo central para a aquisição

de conhecimento, a escola precisa adequar condições de espaço e materiais a fim de que a aprendizagem aconteça de forma natural.

Os ideários do liberalismo, presentes na sociedade dos anos de 1980, envolviam uma visão bastante restrita das ciências. Conseqüentemente, a Psicologia que também se pautava pelos ideários liberais, enquanto conhecimento científico, trazia as primeiras contribuições para as leituras educacionais, as quais resultavam numa postura psicologizante na Educação.

No entanto, “[...] as críticas à perspectiva psicologizadora da pedagogia não podem, de modo algum, subtrair a importância do conhecimento psicológico para a Educação” (LAROCCA, 1999, p. 15), já que historicamente a Psicologia tem contribuído para subsidiar a compreensão dos problemas das práticas educacionais, como também da sociedade, embora hajam críticas relacionadas à supervalorização dessa ciência, ao seu papel na explicação e compreensão dos problemas da Educação, o reconhecido psicologismo, que restringe as questões da Educação apenas à dimensão da Psicologia.

Mesmo diante dos limites de interpretação que a Educação em alguns momentos vem fazendo da Psicologia, é possível compreender o processo de desenvolvimento do homem e a relação entre a Psicologia e a Educação como uma relação produtora de conhecimento, ou seja,

[...] o potencial de contribuições da Psicologia da Educação está marcado por duplo aspecto: o primeiro advém de sua condição epistemológica, ou seja, do conhecimento científico que é o conhecimento psicológico. O segundo, do fato de que este conhecimento deve servir à Educação (como prática social multifacetada), colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, o seu papel na construção de um projeto social. (LAROCCA, 1999, p. 17).

Esse duplo aspecto da Psicologia favorece a compreensão dessa ciência para maior clareza das questões educacionais, sem que se perca de vista sua origem nem seu compromisso social. É significativo enfatizar a cientificidade da Psicologia, a serviço de quem ela está, ou em que sentido ela serve para configuração das teorias que fundamentam a ação pedagógica.

Dentre outros interlocutores que auxiliam pensar essa relação Psicologia e Educação destacam-se as idéias das autoras como Urt (1989) e Gatti (1997) Azzi (2005). Ao referir-se a essa relação, Urt (1989, p. 96-97) adverte que “[...] é a Educação que deve definir qual a Psicologia é necessária. E é a partir dos questionamentos colocados pela prática educacional que a Psicologia pode ser revista”.

Para Gatti (1997, p. 74) existem, no diálogo da Psicologia com a Educação, andamentos distintos:

Os que têm como ponto de partida a Psicologia adentrando um problema educacional e retornando à Psicologia com suas contribuições; e os que têm como ponto de partida uma questão educacional para cuja compreensão se buscam elementos na Psicologia, integrando-os à ótica educacional.

Nessa produção a autora (1997, p. 88) refere-se à

[...] possibilidade de romper com essa visão dicotomizada, desenvolvendo estudos que configurem uma nova perspectiva, a qual integre Psicologia e Educação, sem que a forma de compreensão própria da primeira domine a que é peculiar aos estudos educacionais, e vice-versa.

Nesse diálogo estabelecido entre a Psicologia e a Educação, pode se pensar no trabalho que os profissionais da Psicologia e da Educação têm desenvolvido como um movimento diferenciado nas questões educativas, um “[...] movimento de influência recíproca entre as áreas”, segundo essa autora, “[...] é preciso que haja um momento de volta, de ‘revisão’ da Psicologia”, como enfatiza Urt (1989), até como forma de evitar que haja um predomínio do “vice-versa” apontado por Gatti (1997).

Historicamente, a Psicologia e a Educação têm mantido uma relação complexa, recíproca e constante. Dentre as teorias, de sustentação, a Psicologia tem estado no topo das contribuições teóricas para a Educação. Além de suas contribuições à Educação, também, por ela pode ser alimentada, a partir do momento em que alimenta as práticas educativas que formam o homem.

2.2 A Relação entre Psicologia e Educação Infantil

A relação da Psicologia com a Educação Infantil permite verificar, nessa parte da pesquisa, como os diferentes teóricos dessa ciência contribuem com variadas formas de compreender os sujeitos do e no contexto educativo da infância e o próprio processo educativo existente nessa educação.

Diferentes concepções e modos de explicar as questões biológicas e culturais pelos quais o sujeito aprende e se desenvolve são tratadas pelas teorias que falam do desenvolvimento humano e que, no percurso da história da Educação, têm configurado

diferente perfil educacional da infância. As Teorias da Psicologia, inspiradas na filosofia empirista e positivista, concebem a constituição das características do ser humano no meio ambiente e considera as vivências como formadoras de hábitos e comportamentos (REGO, 1996).

As teorias da Psicologia têm se constituído historicamente ligadas à estrutura e idéias da sociedade burguesa e, ao mesmo tempo, têm se definido por uma concepção de sujeito imediato, pronto. Essas influências sociais sobre a Psicologia, que marcam outras ciências, também acabam por ser presentes no contexto da Educação Infantil e nas concepções que delimitam o trabalho com a criança.

Ferreira (1986) refere-se à Psicologia objetivista e a subjetivista como que fundadas em conceitos que consideram os fenômenos educativos como fazendo parte de uma realidade estática que pode ser medida e pesada através de técnicas específicas, segundo os ideais de um conhecimento filosófico que abstrai a natureza real e histórica dos fenômenos humanos.

A Psicologia, de abordagem objetivista, que trabalha com o condicionamento do comportamento reconhece a importância da aprendizagem, mas não menciona que o conteúdo dessa aprendizagem é historicamente determinado; preocupa-se em explicar os mecanismos que possibilitam ao homem aprender e se ajustar aos padrões de comportamento dominante; não capta a concreticidade histórica da aprendizagem humana.

A teoria tradicional de condicionamento do comportamento tem o homem como ser passivo e neutro, logo a aprendizagem modifica comportamentos. Um exemplo dessa postura é a Tecnologia Educacional que propõe o “treinar e disciplinar” de Skinner, a qual tem no ato educativo o produto da sociedade capitalista e que se encontra vinculada às exigências de invenções de novos mecanismos para maior lucro para o capital, isto é, formar o sujeito que serve aos interesses de classe.

Um outro conceito presente na história da constituição da Psicologia, na vertente subjetivista, é a frente filosófica do humanismo que, baseado na orientação fenomenológica, constitui-se num movimento da Psicologia e tem o homem como centro, como ser que dá sentido às coisas e está em permanente evolução rumo a sua plenitude. Para Carl Rogers³², a pessoa que assume o centro da vida, deve estar confiante na sua própria capacidade para superar as circunstâncias adversas que prejudiquem sua auto-realização. O indivíduo tem o poder de promover seu desenvolvimento interior, através da percepção e organização das experiências que lhes são mais positivas. Nessa perspectiva a aprendizagem é um processo

³² Psicólogo humanista que trouxe contribuições com seus postulados para a Educação.

que parte da criança, que deverá estar motivada para aprender a aprender e a mudar. A tarefa do professor seria facilitar a experiência de aprendizagem. A criança estaria livre para escolher o que lhe fosse mais significativo.

A concepção interacionista considera os fatores internos e externos como influentes no desenvolvimento da criança. O conceito interação aparece na literatura como abordagem de Piaget e de Vigotsky. São fundamentos psicológicos diferenciados embora apareçam como semelhantes. Embora, a denominação interação na concepção da Psicologia genética de Piaget apareça mais numa abordagem biológica e em Vigotsky como fruto das relações com e no o meio.

Na perspectiva piagetiana, a Educação Infantil passa a ter uma preocupação latente com a formação dos sujeitos para que tenham o perfil de sujeitos ativos, interativos, participativo. O que justifica o grande número de propostas de formação presentes nos currículos, nas propostas pedagógicas, nas atividades e projetos, que se configuram fundamentadas na Psicologia cognitivista.

A Psicologia genética cognitivista de Jean Piaget (1896-1980) tem o sujeito como epistêmico, o que implica em compreender a razão e adaptação como processos que se solidificam por meios dos esquemas mentais tomando a inteligência como processo biológico de adaptação; compreende que os processos cognitivos da criança passam a atingir sua maturidade cognitiva quando esta raciocina lógica e abstratamente; considera o desenvolvimento cognitivo como um processo de adaptação e assimilação do indivíduo ao meio, a partir de uma base interna, de estruturas mentais, sensoriais, neurológicas que permitem, através do contato com o meio, a formação das estruturas mais complexas do pensamento.

Quando utilizada para fundamentar práticas educativas, esta vertente teórica inspira uma Educação desenvolvida no espaço da Instituição que, por sua vez, consista na adaptação da criança ao seu ambiente social. O perfil interativo, a capacidade de pensar desse sujeito, direciona seu agir concedendo-lhe um conjunto de características e posições enquanto únicas e verdadeiras. O principal objetivo é criar ou formar seu raciocínio intelectual e moral.

Essa teoria entende conflitos e desequilíbrios como algo imediato e provisório que em breves instantes se equilibrarão. Assim as oposições, as incoerências e contradições tornam-se elementos que, além de ignorados, são incontestáveis.

As interferências e a centralidade do processo educativo encontram-se na criança. As atividades que realiza servem para o desenvolvimento das aptidões, dos interesses, e para a estruturação das ações que dirigem o pensamento, enquanto elabora um sistema de valores.

Todas as atividades de aprendizagem são planejadas e orientadas para o desenvolvimento da inteligência e do pensamento. Logo, o problema encontra-se nas leituras metodológicas que se fazem buscando meios mais apropriados para ajudar a criança a construir seus próprios processos de aprendizagem.

A conformação do conhecimento e do sujeito, na perspectiva biológica e maturacional, é coerente com a própria forma de ser dessa sociedade emergente contemporânea, reconhecida como a era do conhecimento, da informação, incluindo, a informatização, e o acesso as tecnologias.

A teoria psicológica piagetiana transporta uma maneira de compreender a criança e o conhecimento, conseqüentemente define caminhos de atuação das práticas sociais, demarcando atitudes ou ações. As leituras dessa Psicologia, no âmbito da Educação Infantil, têm provocado um olhar aligeirado dos conhecimentos psicológicos para se compreender o sujeito e convencionaram-no como construtivismo.

Junto à idéia de estímulos e respostas, os processos simbólicos, que são internalizados na criança através da observação dos modelos, sugerem os comportamentos semelhantes a serem aprendidos. O comportamento humano está centrado em uma interação constante e recíproca entre fatores ambientais, comportamentais e cognitivos; as pessoas não são totalmente livres para seguir seu próprio caminho nem totalmente impossibilitadas de participar da determinação do seu próprio destino.

Nas derivações da abordagem teórica de Piaget para a aplicação à Educação trazem como base que os conhecimentos são construídos pelos sujeitos, as questões cognitivistas são vistas por pedagogos e psicólogos e psicólogos como aspectos psicológicos do desenvolvimento mental³³. Primam pelo estudo do comportamento da criança na sala de aula, analisam os processos de interação verbal (linguagem), porém, sem grandes investigações das condições concretas do funcionamento das instituições educativa no contexto sociocultural.

Por outro lado, a teoria psicogenética de Vigotsky (1896-1934) e de seus seguidores consiste na construção de um sistema teórico para a Psicologia de base materialista, em contradição com os sistemas racionalistas e idealistas. Considera que o sujeito se forma a partir do meio social, ou seja, durante as atividades vivenciadas, em situações concretas e reais, sempre mediadas pela linguagem, pela afetividade, pelas emoções, formando a consciência de si e estruturando sua própria identidade. As relações sociais vividas entre os

³³ Um exemplo é a concepção construtivista que tem como centralidade o processo de construção da língua escrita. “[...] o real existe fora do sujeito, no entanto é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo. É precisamente isso o que temos descoberto que as crianças fazem com a língua escrita: têm que reconstruí-la para poderem apropriar-se dela” (FERREIRO, 1993, p. 78).

homens, a apropriação dos bens culturais disponíveis no meio são elementos que contribuem na constituição do psiquismo humano.

Frente a isso, a realidade concreta das instituições educativas, bem como a forma de gestão em que a Psicologia e as práticas pedagógicas acontecem, precisa ser analisada, incluindo os diferentes lugares e épocas. Porém, nunca no sentido de adaptar e integrar os sujeitos às estruturas da sociedade atual, mas, sim, compreender o homem inserido no mundo concreto.

A análise crítica da Educação Infantil, baseada na vertente dialética de Vigotsky, e as discussões sobre a função que essa Instituição desempenha na sociedade apontam para novas possibilidades de relação entre a Psicologia e a Educação. Nessa dimensão, os fundamentos teóricos vigotskyanos podem ser utilizados para explicar a Instituição Educativa presente na sociedade de classes antagônicas.

A Psicologia Sócio-Histórica oferece elementos para se compreender o homem, enfatiza o papel da interação social ao longo do desenvolvimento do ser (ontogenético). O sujeito herda toda a evolução filogenética e cultural, seu desenvolvimento acontece em função do meio social em que vive. O processo de desenvolvimento e de aprendizagem é compreendido como dependentes tanto do indivíduo quanto das relações que ele estabelece com o meio físico e social. constituídos através das relações que o indivíduo estabelece com seu meio físico e social.

Inconformado com a Psicologia reducionista, que negava a dimensão histórica, Vigotsky, se propôs a criar uma Ciência Psicológica mais ampla que a da sua época. Vigotsky explica as mudanças qualitativas que acontece ao longo do desenvolvimento psicológico através da internalização de funções interpsicologias que se tornam intrapsicológica na atividade social externa que depois converte-se numa atividade individual interna. Para esse teórico é na interação social, na internalização que o processo em si é transformado alterando as estruturas e funções psicológicas. A dimensão histórica é vivenciada por Vigotsky em busca de uma Psicologia que compreendesse a criatividade humana e social do sujeito ativo que faz parte da sociedade, e que essa dimensão social se concretizasse nas relações significativas.

A análise das diferentes teorias psicológicas, que aparecem nas literaturas da Educação como fundamentadoras do processo educacional, tem demonstrado diferentes conceitos como aportes das concepções de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Mesmo diante das diferenças teóricas existentes, os estudos voltados a compreendê-las, enquanto materialização no processo de ensino, apresentam conceitos teóricos que são

comuns, embora divergentes nas formas de constituição/princípios que fundamentam cada conceito.

Estudos da Psicologia apontam o desenvolvimento biológico do homem, a evolução histórica e cultural que resultam nas modificações do homem primitivo em cultural e moderno - o desenvolvimento pessoal de uma personalidade específica (ontogênese).

Existe, ainda que de modo implícito, a presença da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, nas diferentes teorias psicológicas que se ocupam em estudar o comportamento, o pensamento ou o psiquismo humano.

As combinações dos conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem acabam por configurar posturas teórico-metodológicas distintas e, conseqüentemente, práticas de ensino divergentes. Todo conhecimento exige uma relação entre o sujeito que busca conhece e o conhecimento a ser aprendido, embora essa não seja a realidade encontrada em outras abordagens.

Quando o conhecimento é visto como construído na interação entre sujeito e objeto, o processo de construção é provocado pela ação do sujeito, através dos mecanismos de adaptação e organização. Nesse aspecto, a aprendizagem efetiva-se quando pautada sobre as necessidades da criança, pois seu interesse revela o nível de organização mental, segundo as formas ou estruturas cognitivas de que dispõe. Assim, a aprendizagem passa ser o meio pelo qual a necessidade da criança pode ser satisfeita. Esse processo visualiza desenvolvimento e aprendizagem como atividade assimilativa por parte dos sujeitos envolvidos, perpassando as condições de maturação biológica, adaptação e organização.

No entanto, pensar o conhecimento, numa perspectiva dialética, requer considerar a identidade de cada sujeito envolvido e ter claro que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas interdependentes. Embora a aprendizagem favoreça e se relacione com o processo de desenvolvimento, que evolui lentamente, na maioria das vezes, estimulado pelo processo de aprendizagem, ela está sempre ligada a um histórico anterior e é capaz de produzir ou provocar algo completamente novo no desenvolvimento infantil.

A aprendizagem é aquisição de muitas formas de pensar e acontece nas ações compartilhadas em contextos históricos, conduzindo a criança a apropriar-se do saber construído em uma cultura, alterando o sujeito e não atendendo apenas suas necessidades, enquanto organismo biológico, mas as necessidades humanas e sociais (VIGOTSKY, 1992). A aprendizagem estimula os processos internos de desenvolvimento que operam apenas quando a criança interage com o Outro em seu ambiente. *“A capacidade da mente para criar significados está limitada pelo que cada cultura atribui como significados, pelo que se pode*

ir além. Aprender é também criarem novos significados”. Tradução livre da autora. (ORTEGA, 2000, p. 105).

De modo cooperativo com seus companheiros, os sujeitos internalizam valores, significados, regras, todo o conhecimento disponível no contexto social em que está inserida. Quando organizada, a aprendizagem resulta em desenvolvimento mental e põem em ação vários processos de desenvolvimento adormecidos. Uma vez internalizados esses processos se convertem na aquisição do desenvolvimento independente, o que requer um professor responsável que estimule a dúvida e oriente o trabalho educacional para a emancipação. Para tanto, a inteligência define-se como habilidade para aprender.

A expressão corporal ou movimento compreendido como elemento importante no desenvolvimento infantil deve perpassar pelo conhecimento sobre a relação corpo/espço e tempo. Deslocar-se e explorar os espaços é ter consciência do próprio corpo e de suas possibilidades: correr, mover, esconder, deitar, andar e outras; é envolver habilidades motoras, percepção viso-motora: manipular e equilibrar objetos, entre outras ações; é expressar criatividade nos movimentos; é viver e sentir diferentes ritmos musicais.

As brincadeiras e o jogo do faz-de-conta podem ser vistos como atividades importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, principalmente, na idade de 0 a 6 anos. O brincar tem a função de favorecer a compreensão do real pelos sujeitos envolvidos em seu processo de desenvolvimento e de humanização. Vigotsky (1984) refere-se ao ato de brincar como possibilidade de desenvolvimento de diferentes sentidos.

No jogo, a criança torna-se capaz de assumir papéis que para ela ainda são desconhecidos. A interação vivida é dirigida pelos limites e padrões que o espaço e o lugar lhe determinam, ou seja, atua no espaço social. A atividade de brincar favorece a criança, pois, além de fazê-la compreender o mundo em que está inserido e de atuar nesse mundo, incorporando sua cultura e ultrapassando os limites do seu desenvolvimento real, abre-lhe, caminho de constituição do seu próprio desenvolvimento proximal.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, por meio da atividade do brinquedo (VIGOTSKY, 1984, p. 117).

A atividade do brinquedo não tem origem nos “processos maturacionais”; antes, inicia-se nos limites entre o real e o imaginário e existe na “[...] influência recíproca entre essas duas instâncias” (ROCHA, 1997, p. 65). Portanto, os processos de mediação e interação

sociais não só são importantes como, também, dependentes da criatividade do sujeito, pois, possibilitam-lhe vivenciar elementos da realidade social, reorganizando e criando novas organizações.

A linguagem é um elemento fundamental na constituição da atividade do faz-de-conta, tanto no sentido de aderir o real como para se distanciar dele. O uso da palavra possibilita a participação da criança, de objetos, de elementos, de incorporação de papéis no ato criativo e imaginativo, tornando-se condição necessária para a constituição dos sujeitos assim como para a análise da atividade lúdica.

Pensando no ser humano como sujeito formado para a inter-subjetividade, que é fundamental para sua aprendizagem, visualiza-se a interação como necessária na aprendizagem, estando os sujeitos envolvidos em relações diversas: criança/criança, criança/professor, considerando este quem ensina e, também, quem aprende. A presença do professor, nesse processo, deve ser entendida na organização e orientação do trabalho educativo voltado à construção do trabalho autônomo e criativo da criança (ORTEGA, 2001).

As leis sócio-históricas são consideradas como “variáveis” que influenciam o psiquismo da criança – ser histórico.

A via aberta pela análise histórica mostra, pelo contrário, que as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo. Relações que dependem das condições históricas objetivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social. (LEONTIEV, 1978, p. 138).

Nessa concepção, o indivíduo é um ser histórico e a unidade indivíduo-sociedade deve constituir-se o objeto real de estudo de base concreta, pois a relação indivíduo-sociedade é de natureza concreta, isto é, determinado a partir das contradições que se estabelecem nas relações sociais de produção.

O materialismo histórico indica uma síntese para superar as dicotomizações acerca do desenvolvimento humano, coloca como fundamental a participação do indivíduo na estrutura da sociedade e a aquisição prática do conhecimento adquirido socialmente. As condições históricas materiais e não materiais regem a formação do psiquismo no homem e esse através do trabalho assimila as propriedades objetivas e subjetivas presentes na sociedade (cultura). É um participante ativo da produção da sociedade; o que significa que a “apropriação” pelo indivíduo dos produtos de sua cultura acontece pela reprodução modificada e transformadora de si e da sociedade. “A assimilação no homem é um processo

de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p. 270).

Quando interpretado o processo de assimilação, no contexto da Educação Infantil fundamenta processos educativos que primam por desenvolver o trabalho educacional cujo projeto consista no desenvolvimento histórico do sujeito social, tendo nos conteúdos acadêmicos elementos e conceitos que junto à intervenção do educador conseguem promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, as condições sociais internas e externas à Instituição são promotoras do desenvolvimento infantil, da consciência e da personalidade.

Para Leontiev (1998) a constituição do psiquismo humano, em um primeiro momento, acontece no processo intersíquico, externo ao sujeito, para, num segundo momento, efetivar-se no processo intrapsíquico, ou seja, torna-se internalizada. As condições objetivas de vida e as ações concretas dos sujeitos são elementos que contribuem na sua formação. Portanto, o sujeito é relacional, de maneira ativa e dialética toma parte nessa constituição sendo capaz de produzir e reproduzir a si mesmo, sua consciência e sua identidade. As decisões coletivas entre os sujeitos da Educação Infantil, a organização do trabalho em grupo, desde o planejamento, a execução e a avaliação, atendem o que é próprio da infância, o ir além do espaço que lhe é proposto, muitas vezes. A evasão às atitudes das crianças que extrapola a sala de aula, sua atuação em equipes que se comunicam entre si, o tomar decisões no grupo são situações que estimulam as relações sócio-afetivas, que vitalizam múltiplas expressões e cooperam para o desenvolvimento cognitivo.

Olhar as teorias de Freud, Piaget, Vigotsky como contribuintes nos processos formativos da Educação Infantil só se faz possível mediante o resgate histórico do atendimento a infância, no Brasil e de como as concepções da Psicologia vêm configurando diferentes teorias pedagógicas nessa etapa da educação básica. Embora tenha essa pretensão, consideram-se os delineamentos da história social, do desenvolvimento da Educação Infantil como um emaranhado de fatos, também, culturais e políticos.

Considerando esse trabalho como um estudo que procura conhecer melhor os processos psicológicos que visem compreender a relação real da criança com a sociedade, é indispensável a busca das contradições objetivas do processo histórico e social da valorização da criança na sociedade, o qual tem se concretizado por meio da atividade prática dos homens e, assim, poder desvelar representações espaciais e abstratas a nível do pensamento individual e das idéias coletivizadas.

2.2.1 Educação Infantil: concepções educativas e psicológicas

A história da infância e da Educação Infantil estudada nos processos de modificações revela os caminhos das relações dinâmicas e reais, sobre o desenvolvimento processual da Psicologia que, quando voltada à sua epistemologia, possibilita atravessar fronteiras e romper concepções pedagógicas e psicológicas fossilizadas.

A História mostra que a necessidade de atendimento, que garanta cuidados e educação à criança de 0 a 6 anos, tem tomado proporção, cada vez mais relevante, na sociedade contemporânea, agregando esforços das diversas instâncias sociais e envolvendo trabalho de diferentes profissionais para compreender e efetivar esse atendimento: cientistas, médicos, agentes sociais, políticos, educadores, historiadores, psicólogo, antropólogos e outros.

Historicamente, no Brasil, desde o início do processo de urbanização e industrialização em nossa sociedade, com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, a Educação Infantil, por ser produto das condições objetivas em que se vive, tem assumido diferentes funções. As instituições de educação infantil tornaram-se decorrentes de uma necessidade oriunda da organização da sociedade de classes. Logo, diferentes concepções educativas têm-nas orientado, assim como diferentes concepções psicológicas têm orientado suas práticas pedagógicas, ao longo da história de sua existência.

O conceito de desenvolvimento infantil, por exemplo, permite ao educador conhecer como a criança elabora seus conhecimentos, como aprende, acompanhando-a através do desenvolvimento sensório-motor, sócio-afetivo, simbólico e cognitivo. Nesse sentido, os conceitos psicológicos tornam-se “[...] fonte de variadas inspirações e sujeitos as diversas interpretações” (LIMA, 1990, p. 6), as quais, embora sejam produtos dos teóricos/estudiosos, “são inacabadas”, no sentido de que permanecem vivas e sempre sujeitas a (re)interpretações, sendo assim, o valor das teorias psicológicas está na possibilidade de vê-las, primeiramente, como instrumento para compreensão mais completa do objeto a que ela própria se refere, ou seja, a compreensão do comportamento humano.

A Psicologia foi apresentada como uma ciência capaz de fornecer elementos para a compreensão do desenvolvimento humano e, como tais, estão identificadas nos pressupostos filosóficos que compartilham visões de sociedade, de homem, de conhecimento, enquanto sustentadores das diversas maneiras de se pensar e de agir no mundo, fundamentais na condução dos trabalhos educacionais.

Embora a concepção da materialidade dos processos psíquicos fosse formulada por

Marx no século XIX (MELLO, 1999), essa questão permaneceu adormecida até início do século XX. Nesse período, prevaleceram as teorias psicológicas baseadas na corrente filosófica apriorística, que considerava a inteligência como algo inato, completada apenas com novos conhecimentos. Pelo apriorismo compreende-se que a criança nasce com capacidades e aptidões, que serão amadurecidas durante a vida até a fase adulta, e que as estruturas biológicas são previamente existentes à ação de conhecer. Os fatores endógenos (internos) possuem grande importância no processo de desenvolvimento sendo o ambiente considerado de pouca influência.

Nessa perspectiva, o processo educativo acontece de dentro para fora e tem como reguladores as diferenças individuais, os testes de inteligência e os testes de aptidões, ou seja, a verificação da prontidão para aprender. O papel do professor centra-se em favorecer o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, atuando nos níveis já alcançados.

O conhecimento é algo que acontece em cada indivíduo, enquanto programa pronto, bagagem hereditária. O mundo das coisas ou dos objetos tem função apenas subsidiária, abastecendo com conteúdos as formas determinadas previamente – visão passiva de conhecimento.

O professor tende a subestimar a criança lançando mão do poder de determinação que os instrumentos sociais, em particular a linguagem, têm sobre o indivíduo e, muitas vezes, inconscientemente, reforça a idéia de que certos extratos sociais tenham privilégios.

Na perspectiva ambientalista, o conhecimento é visto como matéria prima do fazer da instituição, como algo que vem de fora da pessoa e entra pelos sentidos, instalando-se no indivíduo, independentemente de sua vontade, sendo assimilado por este como uma “vivência” (BECKER, 1994) passividade – associação entre estímulo e resposta. As respostas são manifestações comportamentais; estímulo e resposta são as unidades básicas da descrição e o ponto de partida para uma ciência do comportamento.

O ambiente é determinante no desenvolvimento do sujeito que depende dos estímulos e das experiências vivenciadas, ou seja, os fatores exógenos, externos, são importantes, enquanto que os fatores endógenos e a subjetividade não são considerados. Nesse caso, a aprendizagem é simplesmente alteração no comportamento, resultante de estímulos do meio e o sujeito adere novas formas de comportamento. Assim, o papel do professor é condicionar a criança a ações esperadas e ao abandono das condições indesejáveis, preparando condições ambientais de estímulos. Para isso, precisa ter domínio de boas estratégias de ensino, pelas quais poderá condicionar e manipular a criança, que é considerada ser passivo e moldado pela sociedade.

Essa concepção trouxe ao papel do professor, no processo educacional, o direcionamento quanto aos planejamentos, aos objetivos do ensino, à organização dos conteúdos em programas; o que pode ser considerado contribuição significativa para a Educação.

Entretanto, as teorias comportamentais da Psicologia reduzem o ensino à dimensão técnico-prática (prática escolar), dissociando-a dos fundamentos da Educação e afirmando a neutralidade científica e técnica dos métodos – ênfase na transmissão de conhecimentos.

A leitura desse conceito para a Educação refere-se à didática assentada na transmissão cultural, concebendo a criança como um ser receptivo/passivo, atribuindo um caráter aos conteúdos e métodos da educação em que se valoriza a atividade, o interesse e, acima de tudo, o aspecto do ensino.

As teorias Psicogenéticas, que estudam o mundo do conhecimento, sua gênese e seu desenvolvimento, contribuem para o atendimento da forma como ocorre o aprendizado, e, nesse sentido, influencia na definição dos objetivos da educação formal, na formulação da intervenção pedagógica, como também na forma de combinação dos fenômenos desenvolvimento e aprendizagem.

Nessa concepção, o sujeito age independentemente do ensino, mas não dos estímulos sociais, retirando deste o que é de seu interesse, reconstruindo, em seguida, o que já tem, por força dos elementos novos que abstrai. O professor procura conhecer a criança como uma síntese individual da interação da criança com seu meio cultural, político, econômico, e outros. A criança age espontaneamente, isto é, independentemente do ensino, mas não independente dos estímulos sociais³⁴. O professor não aceita que a criança fique passiva ouvindo sua fala ou repetindo lições que consistem em dar respostas mecânicas para problemas que não assimilou (transformou para si). Dessa forma, a aprendizagem está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento do psiquismo humano; é fundamentalmente um processo de conhecimento; acontece independentemente do ensino e é referenciada pela própria operatividade, ação do sujeito.

O principal representante dessa teoria é Jean Piaget, que expõe o funcionamento intelectual da criança, como essa constrói seu pensamento pelo processo de adaptação ao meio, através das experiências organizadas, enfatizando os processos internos, individuais e genéticos (biológicos). Outros teóricos considerados seus seguidores, Emília Ferreiro trata dos aspectos do processo de alfabetização, Constance Kamii, do conhecimento lógico matemático,

³⁴ “A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”. (PIAGET, 1973, p. 314).

ao compreenderem as teorias de Piaget no contexto da Educação, fundamentam a teoria construtivista; interpretam o desenvolvimento cognitivo, efetivado por estágios; propõem estratégias de ensino, com base nas problemáticas encontradas em cada um dos níveis de aprendizagem³⁵ (escrita sem diferenciação interfigurais: as garatujas; escrita com letras convencionais, mas sem diferenciações interfigurais: pré-silábica I; escrita com diferenciações interfigurais: pré-silábica II; escrita com letra de forma convencional, mas utilizadas sem seu valor sonoro convencional ou escrita usando vogais com valor sonoro convencional: escrita silábica; escrita silábica alfabética; e escrita alfabética); e concebem a escrita presente numa complexa rede de relação sociais, em múltiplos objetos físicos do ambiente que rodeia a criança que vive na região urbana.

Na perspectiva construtivista, o espaço da Educação Infantil assume uma função idealizada: formar hábitos, atitudes, desenvolvendo habilidades direcionadas ao aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, preparação para a inserção na segunda etapa da Educação Básica. Assim, o enfoque do trabalho pedagógico na Educação Infantil centra-se no desenvolvimento das habilidades perceptivo-motoras como discriminação visual e auditiva, coordenação motora, lateralidade e outras, consideradas indispensáveis para a alfabetização, além dos cuidados e proteção.

O trabalho educacional, que tem como base a teoria construtivista, prioriza a exploração e problematização, secundarizando o contexto social, cultural em que os sujeitos se encontram, história e vida; pois o problema de organização dos processos cognitivos reduz-se à construção da escrita e à identificação da relação entre o todo e as partes que os constituem.

Se o conhecimento é compreendido como processo construtivo, como confronto de idéias, a dicotomia saber e não saber - o erro - é superada, pois o erro é compreendido como construtivo (FERREIRO, 1993). Portanto, a Educação Infantil deve criar situações e implementar condições para que aconteça o processo de construção, em que a atuação do professor esteja voltada a suprir as necessidades de informação que a criança lhe solicite, e, também, compreender os erros que acontecem entendendo as produções efetivadas pelas crianças.

Enquanto lugar no espaço escolar, a Educação Infantil possui uma dimensão histórica que retrata este nível educacional em diferentes correntes teóricas que informam e

³⁵ Interpretamos os níveis de aquisição de língua escrita conforme a explanação de Emília Ferreiro no 2º Congresso Latino – Americano de Lecto Escrita organizado pela Internacional Reading Association, em Buenos Aires, Argentina, em julho de 1989. Publicado na Revista Latino americana de Lectura – Lectura y Vida, ano 12, n. 3, set. 1991. Trad. de Maria Zilma da Cunha Lopes. (In: FERREIRO, 1993, p. 77-101).

orientam sobre sua função educativa.

A Instituição tem se encarregado da responsabilidade de transmitir conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade, ao longo de sua história: “[...] a língua escrita, a aritmética, as ciências sociais e naturais, entre muitos outros” (BRASIL, 1994c, p. 72). Há algum tempo que os que atuam com a Educação Infantil percebem que podem e passam a preocupar-se com a criança enquanto ser psicológico, procurando desenvolver-lhe aspectos afetivos, emocionais e intelectuais. Para tanto, proporciona aprendizagens organizadas dos conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade (sistematizados, normativos) – hábitos culturais, normas de convivência, alterando a qualidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem e buscando a socialização da criança que nela ingressa.

O atendimento à criança surge respaldado por conceitos diferenciados de infância, resultantes dos fatores sociais, históricos, nacionais, buscando atender suas necessidades apresentadas no decorrer do processo de desenvolvimento social – da formação de uma sociedade mais complexa.

No início da década de 90, a propósito de discutir o direito à educação, estabelecido há mais de quarenta anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 155 países reunidos sob a direção de organismos internacionais, na Conferência Mundial de Jomtien – Tailândia³⁶, reconheciam o desenvolvimento infantil e a educação de zero a seis anos, como parte e, ao mesmo tempo, alicerces da Educação Básica. Mas não como um apêndice nem prolongamento antecipado da escolarização, nem mesmo estratégia preventiva ao fracasso escolar.

No entanto, durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos. Ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser. Só era considerada sujeito quando chegada à idade da razão. Hoje, a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, *seus direitos*... Surge, portanto, a infância como categoria social (KRAMER, 1984, p. 8).

Dessa forma, a educação infantil assume uma função social mais abrangente: “cuidar e educar” (BRASIL, 1996a). Nesta perspectiva, a escola é considerada como importante espaço educativo. A criança passa a ser vista como um ser social e, como tal, possuidora de direitos básicos – cuidar e educar - os quais são compreendidos como dever da sociedade.

A primeira infância é a etapa mais importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças e o alicerce de toda aprendizagem posterior. Essa visão de Educação

³⁶ Plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília: UNICEF, 1991, p. 1-20.

Infantil, como pertinente ao projeto da sociedade contemporânea e à perspectiva educacional imbricada com a leitura individualista de sujeito, tem construído diferentes discursos, em diferentes propostas pedagógicas.

A criança tem que se manifestar favorável, motivada, interessada frente às propostas de trabalho do professor para que ocorra aprendizagem, pois o enfoque cognitivista da Educação Infantil aponta uma instituição como o “[...] espaço educacional em si, com objetivos próprios e definidos em termos de desenvolvimento e não de aprendizagem” (BRASIL, 1994a, p. 163). O desenvolvimento seria pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Compartilhavam dessa idéia, tanto as escolas que investiam no desenvolvimento das estruturas operatórias de pensamento, através de atividades de seriação, classificação, quantificação e outras, quanto as que pretendem compensar as carências supostamente existentes nas crianças. Alguns historiadores concordam que esse modelo de escola se instalou a partir do início dos anos 70, em conformidade com as idéias do referencial epistemológico genético (Piaget), apesar de esse referencial ultrapassar a visão assistencialista e recreacionista (guarda e proteção), a qual deseja “recrear” as crianças para que espontaneamente – naturalmente - aprendam pelo convívio social e lúdico com outras crianças.

As diferentes teorias psicológicas, que se ocupam em estudar o comportamento, o pensamento ou o psiquismo humano, apresentam combinação entre os fenômenos desenvolvimento e aprendizagem, condicionando posturas teórico-metodológicas distintas e, conseqüentemente, práticas pedagógicas opostas em muitos aspectos. Apresenta-se, também, nas teorias psicológicas, para a discussão de conhecimento (PALANGANA, 1994), a implicação de dois pólos: um o sujeito, que busca conhecer; outro, o objeto a ser conhecido.

A Educação Infantil, na concepção da Psicologia e da Sociologia, é um espaço de desenvolvimento das crianças pequenas como seres ativos e criativos³⁷, lugar de promoção de aprendizagem da cultura (social) e do pensamento (humano), num processo que considera o desenvolvimento das estruturas mentais da criança. Nessa concepção encontram-se os fundamentos da teoria histórico-cultural, que, por sua vez, preocupa-se em estudar como o psiquismo do sujeito se desenvolve nas relações históricas e sociais: “O propósito de Vigotsky era tentar construir os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica que separasse as concepções idealistas e materialistas mecanicistas” (VIGOTSKY, 1984, p. 16).

³⁷ “Difusão da teoria e dos experimentos de Jean Piaget, nos anos 70, no Brasil, com uma massa de propostas pedagógicas alternativas [...] trazia este teórico como resposta para os problemas educacionais”, (KRAMER, 1991, p. 69).

Esta teoria amplia o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. A aprendizagem resulta da atividade de trabalho; depende das relações sociais (o outro) e da instrução formal, mediada pelos estímulos semióticos e sociais. O sujeito depende de outro sujeito mais experiente (capaz) e da instrução formal (ensino), circundado pelos estímulos semióticos e sociais³⁸, para reestruturar o conhecimento historicamente construído pela humanidade e socialmente disponibilizado pelo ensino. “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos no pensamento da criança é alterado quando a criança ingressa na escola através do processo de aprendizagem no momento em que a escola trabalha com conceitos das ciências sociais e outros” (VIGOTSKY, 1992, p. 517).

A aprendizagem desempenha o papel de fonte de desenvolvimento – zona de desenvolvimento potencial, isto é, o processo de desenvolvimento segue o processo da aprendizagem³⁹, e nunca simétrico e paralelo. Por meio das diferentes significações da linguagem e conhecimentos é que se poderá construir, na sala de aula, na mediação do professor, a aprendizagem, conforme questões básicas postas pela Escola de Vigotsky,

[...] importância que esta escola atribui à apropriação, pelo indivíduo, da experiência Histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive a segunda, a que considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como processos espontâneos de aprendizagem. (DUARTE, 1996, p. 91).

Diante da função da escola que é a de “transmitir à criança conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários” (DUARTE, 1996, p. 98), a educação infantil precisa enfatizar as construções coletivas na interiorização de conceitos (VIGOTSKY, 1998, p. 80), nos processos de aprendizagem⁴⁰, no desenvolvimento do significado do discurso e no desenvolvimento dos processos cotidianos superiores.

[...] O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Aos conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento (VIGOTSKY, 1998, p. 79).

³⁸ Teoria sócio-histórica: Vigotsky (1984) apresenta proposições que nos conduzem a conceber, em bases novas, a relação entre os planos social e individual da ação e a compreender o desenvolvimento psicológico como um curso de apropriação de formas culturais maduras de atividade.

³⁹ O aprendizado geralmente precede o desenvolvimento (VIGOTSKY, 1998).

⁴⁰ Natureza psicológica do processo de aprendizagem da aritmética e da escrita, das ciências naturais e de outras matérias da escola elementar, demonstra a formação que se produz na escola, ou seja, a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1984, p. 86).

Justifica-se, assim, a importância da escola em trabalhar com os conhecimentos científicos⁴¹ considerando, também, que os conhecimentos adquiridos na escola são mediados por outros conhecimentos (cotidianos).

O conjunto de informações que compõem o cenário de vida da criança constitui o ponto efetivo da partida para a ação do docente, pois o “aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação do aprendizado com o qual a criança defronta-se na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKY, 1998, p. 94).

Sob a concepção marxista, Kramer (1991) desenvolveu um trabalho que traz uma revelação crítica de que a sociedade de classe é determinante para a concepção de infância, ou seja, a criança não é vista em si mesma, mas como sujeito de pouca condição de classe social. A autora lembra que a definição genérica de infância referenda um padrão universal de infância – apontando as questões de carência, de deficiência, as quais se tornam fundamentais na elaboração de propostas educacionais de cunho compensatório ignorando as diferenças sociais, culturais e econômicas.

Em síntese, os procedimentos educacionais voltados à criança têm origem com teóricos que antecedem a própria pedagogia moderna, como Dewey, Herbart, Claparède, que pensavam a Educação atrelada aos conhecimentos de outras áreas como, por exemplo, a Psicologia, visando utilizar dessa ciência os “[...] procedimentos experimentais, bem como seu objeto e destinatário privilegiado: a criança” (FREITAS, 1997, p. 330).

Através da Educação Infantil que toma a “infância como objeto”⁴² de estudo pode-se perceber as influências da Psicologia, enquanto ciência da modernidade. Confirma-se que foi com a universalização do ensino que a escola passou a ser o lugar onde o trabalho pedagógico acontece, conquista da sociedade ocidental almejada desde o Iluminismo. “A criança passa a ser o aluno, o foco das preocupações do ensino e da aprendizagem tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já produzidos, num momento em que ainda não se pôs em pauta a aprendizagem com processo construtivo” (ROCHA, 2001, p. 30).

Embora tal centralidade tenha contribuído para o desenvolvimento tanto da Educação como da Psicologia, as questões educativas têm sido estudadas com maior ênfase no âmbito do fazer pedagógico, limitada ao campo escolar sem relacioná-la com outras práticas sociais, ou seja, a escola passa a ser vista como “[...] única forma de instrução e meio eficaz para a

⁴¹ Os anos escolares são no todo o período ótimo para o aprendizado... Favorece enormemente o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância (VIGOTSKY, 1998, p. 90).

⁴² Segundo Rocha (2001, p. 30), a Pedagogia é “[...] área de estudo que buscou se afirmar na Europa na transição do século XIX e que pretendia o estudo natural e integral da criança, sob o aspecto biológico, o antropológico e o psicológico”.

obtenção de prestígio” (GUIDO, 1998, p. 6).

Para tanto, o fazer pedagógico do professor, no contexto da Educação, tem na prática educativa seu subsídio, que não se restringe apenas ao processo ensino-aprendizagem, mas está diretamente relacionado com o objeto da aprendizagem. Sendo assim, a criança e suas relações educativas⁴³ podem ser relacionadas ou compreendidas no âmbito da Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos) e nas Instituições Educativas.

Os debates desencadeados através da análise crítica da escolarização da infância, motivada por autores de vertente marxista incitaram uma nova relação entre a Psicologia e a Educação Infantil; proporcionaram reflexões sobre a Instituição Educativa, de característica própria, situada na sociedade de classes antagônicas.

A relação entre Psicologia e Educação Infantil evidencia a necessidade de superação de olhares cristalizados e aligeirados que são feitos da Psicologia, através de posturas comportamentalistas, ambientalistas como, também nas explicações sobre o desenvolvimento infantil, a aprendizagem, o processo de ensino, as relações dos sujeitos no contexto educativo, e outros.

Por melhor expressadas que se encontrem as teorias da Psicologia elas não responderão aos conflitos da prática educativa. Faz-se necessário que o educador tenha contato com conhecimentos de outras ciências. Os modelos teóricos existentes precisam ser compreendidos pelo professor desde os pressupostos epistemológicos, filosóficos e conhecidas as implicações para o contexto educativo, conectados ao período histórico, social e político que estimularam esses modelos. Dessa maneira, as divergências e diferenças, as questões que se complementam entre as teorias ao serem analisadas com maior afinco podem ser identificadas.

É crucial que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos, mas é preciso dimensionar esse conhecimento na provisoriedade que o caracteriza, superando-se modismos apressados, classificações levianas da prática escolar e propostas de mudanças rápidas e superficiais. (SOUZA e KRAMER, 1991, p. 70).

O diálogo que se estabelece entre as teorias possibilita melhor conhecer os conceitos da Psicologia e suas leituras para as aplicações no contexto educativo como fundamental para a compreensão das diversas contribuições dessa ciência na superação das práticas pedagógicas ecléticas ou contraditórias.

⁴³ Rocha (2001) traz esta idéia ao tratar da relação da Pedagogia com a Educação Infantil.

Retomar a gênese do conhecimento psicológico, sua estreita relação com o conhecimento filosófico, que com o passar da história o homem foi adequando esse conhecimento às expectativas e necessidades que lhe surgiam diante da vida, fez desse movimento à constituição da ciência que oferece elementos para se compreender o comportamento do homem, o seu mundo e sua natureza.

Como ciência do homem, a psicologia tem oferecido fundamentos teóricos para se compreender os fatos humanos no campo da Educação, condições para se evidenciar e analisar os conflitos vividos pelos sujeitos no e pelo processo de formação na Educação Infantil. É nesse olhar histórico que essa pesquisadora se organiza com relação à forma de identificação e análise dos conceitos psicológicos presentes na Revista Criança/MEC. É pelo prisma da teoria sócio-histórica que tem como fundador Lev Semenovitch Vigotsky (1896-1934), psicólogo que desenvolveu seu trabalho após a Revolução Russa de 1917, na tentativa de encontrar alternativa no materialismo histórico-dialético de K. Marx e F. Engels para superação das concepções idealista e mecanicista em Psicologia. Nessa perspectiva, os conceitos de análise serão empregados a partir do Capítulo III.

2.3 Produção Científica da Psicologia na Educação e na Educação Infantil

Com o crescimento dos trabalhos científicos que analisam e enfocam as questões da infância, mais precisamente da Educação Infantil nos contornos da Psicologia, e de produções em periódicos, torna-se premente uma análise do que está sendo produzido *nessa e para* essa área. Neste estudo, a proposta básica é um olhar sobre essas produções nos artigos da Revista Criança/MEC, publicados no período de 1998 a 2002, tendo como objetivo principal a análise das implicações da Psicologia para a Educação Infantil, enquanto colaboradora dos pressupostos teóricos presentes e propostos para a formação do professor de Educação Infantil.

A Psicologia Científica faz interface com diversas outras áreas de conhecimento, e, direcionada ao processo educativo da criança de 0 a 6 anos, tem orientado o professor quanto às questões como: desenvolvimento infantil, construção do pensamento, aquisição do conhecimento, e outras.

O diálogo entre Psicologia e Educação tem configurado estudos, que historicamente, refletem temáticas sobre desenvolvimento, aprendizagem, e processo de ensino e de aprendizagem. Esse diálogo é feito sob diferentes imagens de homem, o que tem originado

concepções diferenciadas da Educação Infantil, ou seja, cada teoria referenda um olhar que se tem de homem e de mundo. A produção de pesquisas sobre a Psicologia e suas contribuições para o campo da Educação tem-na consolidado, nos últimos tempos, como uma área de conhecimento que subsidia a Educação por meio de seus referenciais teóricos.

Witter (1999) afirma que a produção científica de uma determinada área de conhecimento expressa e envolve um processo que está diretamente relacionado com o conhecimento que se produz, com o pesquisador e os sujeitos que utilizam esse conhecimento. Embora, se tenha em nossa sociedade mecanismos limitadores do acesso a essas produções a autora reconhece que a produção científica tem contribuído grandemente para a humanidade. “A despeito das limitações que se possa fazer à produção científica, ela é incontestavelmente um fato que transformou e está transformando rapidamente a vida na face da Terra e mesmo levando o homem a explorar outras possibilidades fora dela”.(WITTER, 1999, p. 7).

Segundo a autora o desenvolvimento do conhecimento está intimamente atrelado ao conhecimento científico. Nesse contexto, Witter (1999) ressalta a necessidade de se verificar a produção científica buscando conhecer os instrumentos e instituições que foram envolvidos na efetivação do exercício de produção dos conhecimentos da área. Para essa autora a análise da produção científica de artigos em revistas ou em obras de cunho científico requer o estabelecimento de critérios de análise visando o alcance dos objetivos propostos na investigação.

Para essa pesquisadora, a revista, periódicos ou anais de produções científicas se constituem em espaços específicos de produção que devem ser indicadores de reconhecimento da qualidade do desenvolvimento científico de uma determinada área de conhecimento.

Ao referir-se ao conjunto significativo de pesquisas produzidas e conhecidas como “estado da arte” Ferreira (2002) coloca-as como de caráter bibliográfico cujo desafio se encontra em mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. São pesquisas que tentam responder que aspectos e dimensões estão sendo privilegiados e destacados em diferentes épocas e lugares, as formas e as condições em que as dissertações de mestrado e teses de doutorado, periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários têm sido produzidos. Para essa autora (2000, p. 159), o “[...] não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinadas áreas do conhecimento que apresenta crescimento” é o que move esse tipo de pesquisa. O pesquisador que analisa a produção do conhecimento de uma determinada área é sustentado e motivado pelo desafio de conhecer o que já foi construído e produzido e procura conhecer e divulgar o produzido.

Referindo-se à concepção de Gramsci, Faria (2004, p. 9) considera a Revista “Nova Escola” – ao analisar o conhecimento psicológico e os pressupostos teórico-metodológicos presentes nas publicações do período de 1986 até 2000 – como “material ideológico”, que se propõe a conservar a hegemonia das classes dirigentes, o que pode ser considerado, também, ao analisar as produções da Revista Criança/MEC.

Analisa-se nessa pesquisa alguns teóricos que atuam no campo da análise da Produção Científica no âmbito internacional e nacional como referências conceituais para pesquisa na área da Psicologia, da Psicologia na Educação e da produção da Psicologia na Educação Infantil.

Ciente dos avanços da ciência da Psicologia já levantados por diferentes estudiosos da análise da produção, essa pesquisa levanta alguns estudos efetivados no Brasil no propósito de referendar e conhecer a produção da Psicologia, da Psicologia na Educação e da Psicologia na Educação Infantil. O objetivo de verificar na produção da Revista Criança/MEC como o conhecimento psicológico tem se configurado e sustentado as práticas propostas para a Educação Infantil.

A produção documental em periódicos como a Revista Criança/MEC está direcionada a um público alvo, abordando temáticas e assuntos de interesses específicos, que de certa forma contribuem para o desenvolvimento da ciência e dos avanços do trabalho e da pesquisa na área de Educação Infantil. Verificar nessa produção a presença do conhecimento psicológico é investigar no conjunto dos estudos realizados por professores escritores, pesquisadores, equipe editorial e estudiosos o conhecimento produzido, ou seja, se configura na proposição de gerar outros conhecimentos.

2.3.1 Produção Científica da Psicologia

No nível internacional podemos pensar em Carpintero e Taortosa (1996) que investigam a produção das teorias e teóricos, que parecem haver gozado de maior impacto entre os Psicólogos da Educação no período de 1877-1936, na Psicologia espanhola, cujo objetivo parece oferecer uma aproximação entre a Psicologia e a Educação na atualidade.

Gil e Mollá (2001, p. 3, trad. nossa) caracterizam e definem a história da Psicologia Espanhola, que é uma disciplina científica de grande impacto e fortemente reconhecida, através da análise das produções das revistas científicas. Os autores dizem que a revisão de uma produção científica - análise dos artigos - deve verificar as “[...] áreas mais importantes,

as novas áreas de investigação e aplicação, as concepções, os paradigmas (modelos, programas, teorias, tradições, escolar...), métodos e tecnologias dominantes e definidoras, denominadas ‘*state of art*’”. Esses autores reconhecem o papel das revistas no processo de institucionalização e que a diversificação das revistas científicas refletem a crescente superespecialização que acontece ou acompanha o desenvolvimento disciplinar da Psicologia. Retomam a história dos anos 70 em que surgem na Universidade espanhola interesse por modos e pesquisas diferentes no âmbito da investigação da realidade social e de interpretação, processos que tiveram continuidade nos anos de 80, proporcionando reflexões diversas no sentido de compreender os fundamentos da Psicologia o que lhe configurou o status de ciência. Portanto, para os autores, a historiografia da Psicologia Espanhola requer reconhecer o “[...] papel singular das revistas científicas”, enquanto “[...] parâmetro na literatura especializada” (MOLLÁ, 2001, p. 4). Das revistas analisadas, os autores fizeram um levantamento de dados compostos de referências como: ano de publicação, título da revista, instituição de origem, temas abordados, teóricos, outras áreas de conhecimento, acontecimentos sociais da época (economia e política), organização da Psicologia e do Psicólogo na época.

Alcain e Lascurain (2002), na publicação da “*Análise de las Revistas Latinoamericanas de Psicología incluídas en el ‘Directorio Latindex’*”, relatam estudos efetivados nas revistas especializadas em Psicologia na América Latina e em Portugal listadas no Diretório Latindex⁴⁴, e ressaltam a importância de meios como o próprio Diretório para difusão e análise das publicações em Psicologia dos países estudados, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade das publicações. O objetivo das autoras nesse estudo é analisar as revistas especializadas em Psicologia num sistema de informação via internet para Revistas Científicas que pretendem difundir, tornar acessível e elevar a qualidade das publicações científicas. Tem como pretensão ainda analisar a evolução cronológica das publicações locais, idiomas, periodicidades, temáticas e visibilidade através de bases ou edição eletrônica.

A organização da produção científica da Psicologia da Evolução e da Educação feita pelas universidades da Espanha no período de 1989 a 1998, foi investigada pelos estudiosos Miguel y Sanches (2002) das Universidades de Salamanca e de Leon. Esse estudo revelou o grande quantitativo de produções em que a Psicologia da Evolução e da Educação estava presente; a simultaneidade do período de implantação da reforma educativa na Espanha e as temáticas publicadas resultante da proliferação dos periódicos acadêmicos da área. Para os

⁴⁴ Disponível no site : <<http://www.latindex.unam.mx>>.

autores o desenvolvimento e produção teórica da área da Psicologia da Evolução e da Educação tiveram marcada frequência com a reforma educativa da Espanha, embora reconheçam que esse fator não tenha sido determinante no curso das investigações na área. Afirmação que os autores utilizam com base na volumosa produção das concepções construtivista, cognitivista e sócio - culturais.

No contexto nacional encontra-se o texto avaliação da produção científica⁴⁵, a autora refere-se à análise, à avaliação da qualidade e à efetividade da produção do conhecimento como uma atividade, também, científica que é, em si mesma, avaliativa, pois “[...] na busca de melhores soluções para os problemas e questionamentos humanos, o pesquisador avalia conceitos, dados obtidos e teorias formuladas” (OLIVEIRA, 1999, p. 9).

No entanto, a avaliação sistemática da produção do conhecimento está intimamente ligada ao progresso científico, pois, contribui para o aprimoramento do conhecimento e direcionamentos específicos no ensino da área.

A avaliação da produção científica permite que o leitor de ciência, o professor, o próprio pesquisador e as agências de apoio possam ter uma atitude crítica em relação ao que se produz e reconhecer as razões do desenvolvimento diferenciado das várias áreas da ciência construindo, dessa forma, não só a história da ciência, mas permitindo que se atue na busca do equilíbrio (OLIVEIRA, 1999, p. 11).

Consideramos que o pesquisador deve ter sua atenção voltada à necessidade de desenvolver estudos dos conceitos que constituem as teorias psicológicas, pois, na medida em que esses conceitos aparecem, respaldam propostas formadoras e/ou se consolidam enquanto referencial teórico da área.

É histórico que falta à produção científica a capacidade de articulação com instâncias de poder que viabilizam ou não as atividades de pesquisa; faltam recursos. Segundo Adair (1995) falta competência humana, adequação dos procedimentos de comunicação entre pesquisadores e destes com a própria comunidade; há política de consenso viabilizando estudos cujos resultados são de maior significado para a área em foco. (OLIVEIRA, 1999, p. 12).

Através da análise da produção científica em uma determinada área, quando comparados os dados com outras áreas da ciência, é possível verificar o estágio do desenvolvimento científico pesquisado, a hierarquia de prioridades, o direcionamento de recursos humanos e materiais e, ainda, diagnosticar as potencialidades de um grupo ou de

⁴⁵ Que é parte da tese de doutorado de Maria Helena Mourão Alves Oliveira, defendida na PUC – Campinas, SP sob a orientação de Geraldina Porto Witter.

uma instituição. Nessa perspectiva, a produção científica, enquanto análise de conhecimentos produzidos, “[...] é um procedimento que permite dimensionar a extensão do conhecimento em uma determinada área do saber humano, qualificando-o e caracterizando o avanço científico atingido, evidenciando as lacunas existentes”. (OLIVEIRA, 1999, p. 14).

A autora refere-se a análise científica como procedimento de análise e de avaliação da qualidade e efetividade do conhecimento produzido em uma determinada área o qual está atrelado a um modo utilizado pelo pesquisador analista. Nessa pesquisa que traz sobre a produtividade dos docentes, a autora entende a produtividade como referência da qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação e reveladora do progresso das universidades. No entanto, a competitividade, a pressão, o poder, as questões financeiras na academia estimulam as produções científicas e muitas vezes não são analisadas ou ainda ocorre o fato de publicar-se temas já consolidados. Para essa autora os dados científicos precisam ser convertidos em conhecimento de qualidade e relevância humana.

2.3.2 Produção Científica da Psicologia na Educação

Pensar na produção científica da Psicologia na Educação requer pensar na interface entre essas áreas de conhecimento como espaço de produção de conhecimento. Pesquisadora como Warde (1993) analisa as produções discentes (dissertações e teses) nos programas de pós-graduação em educação do país, embora a autora tipifique a referida pesquisa de um caráter censitário, traz a relevância dos procedimentos da análise da produção científica. Para essa autora fazer análise da produção de uma determinada área de conhecimento permite situar a história das condições internas e externas da produção como, também, da instituição responsável, ou seja, a análise da produção possibilita situar as produções no campo da ciência tendo como objetivo descrever essas produções, caracterizar e avaliar desvelando as tendências e perspectivas presentes. Dentre outros resultados, a presença da Psicologia é evidenciada nas temáticas e, também, é expressa nos referenciais teóricos que sustentam as temáticas trabalhadas. Essa mesma autora em 1995 analisa as produções discentes da Psicologia da Educação dos programas de pós-graduação do Brasil no período de 1982 a 1991. A análise da Psicologia nas dissertações e teses, segundo Warde (1993) revelou a presença da Psicologia nas temáticas e nos referenciais teóricos de outras temáticas.

Na continuidade dessa análise Warde (1995) verifica nas teses e dissertações como a Educação busca na Psicologia uma base teórica, conceitual e até metodológica tratando a

Educação como espaço de aplicação desse referencial; uma outra relação existente tem na Educação os processos formativos, as práticas, os problemas como referências para as construções teóricas, conceituais, experimentais e metodológicas. A análise da produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil entre os anos de 1982 a 1999, feita por Warde (1995) aponta as diferentes formas e temas abordados acontecem diante dos modismos e da falta de vínculo com os formatos teóricos comprometidos com a continuidade das pesquisas elaboradas; a desintegração ocorrida nas linhas de pesquisa ocasionadas pelo próprio crescimento dos cursos de pós-graduação; ausência de recursos humanos qualificados na área; rotatividade dos recursos humanos disponíveis; ausência de uma política institucional de formação; dissociação entre a pesquisa educacional e o meio ambiente, o processo cultural e os fatos da vida escolar.

Cunha (1995) analisa os discursos formulados pela elite do pensamento educacional renovador, no sentido de desvelar o desenvolvimento das idéias educacionais no Brasil, durante a época em que as vozes dos pioneiros da Escola Nova se mantiveram ativas (1930 a 1960), como, também, a título de orientar os que se encontram envolvidos no esforço de reformular a prática pedagógica. Teve como fonte de pesquisa, escritos publicados em periódicos educacionais e fontes como documentação oficial normatizadora dos cursos de formação de professores primários do estado de São Paulo, considerando o fato de que a legislação trata do exercício do magistério primário e dos estágios profissionalizantes dos alunos normais, respeitando o período referido.

Outra pesquisa de relevância, no campo da análise de produção, da área da Psicologia da Educação, foi efetivada por Gatti (1997) que analisou os artigos da Psicologia da Educação em revistas nacionais e internacionais na área da Psicologia e da Educação edições de 1987 a 1998. Enquanto constata a diversificada referência teórica que dá sustentação as produções a autora apresenta a análise da produção como ciência de afinação de nossos conhecimentos que leva às incertezas, coloca a importância do observador/pesquisador, suas observações, como base de referência para construção de conhecimento. Nessa pesquisa a autora expressa a perspectiva dialógica que deve existir entre a Psicologia e a Educação a partir de representações das situações existentes em ambas as áreas, superando o caráter unilateral historicamente existente nessa relação.

Os estudos da produção científica ou de artigos em revistas proporcionam a análise de pontos específicos dos trabalhos efetivados. Conforme Witter (1999), esses estudos favorecem e estimulam a produção científica auxiliando ou direcionando as pesquisas em andamento evitando a produção de temas já desenvolvidos. Para esses estudos e análises

sobre as produções o pesquisador precisa conferir o conjunto de temas, assuntos, as técnicas utilizadas, as fontes levantadas, os objetivos geradores, as conclusões e situações propostas. Witter (1999) entende que os conhecimentos gerados na análise da produção, que são os resultados, favorecem aos pesquisadores, às instituições e as agências financiadoras o conhecimento do que se tem produzido para que possam elaborar planos de desenvolvimento e de investimento frente ao que se necessita dar continuidade com relação às pesquisas.

A pesquisa realizada por Miranda (1999) “O construtivismo como princípio pedagógico: a problemática da relação entre a Psicologia e a Educação” tinha o objetivo de perceber e evidenciar a trajetória percorrida pelo construtivismo. A análise da produção sobre o construtivismo, período de 1984 a 1994, foi um caminho percorrido pela pesquisadora cujo propósito centrava-se na discussão da Psicologia da Educação em periódicos científicos, nacionais, destinados aos professores do ensino fundamental. A autora explica o decréscimo da produção de artigos na perspectiva construtivista, já nos anos de 1990, e atribui essa questão a um processo vivido no meio educacional de enfraquecimento dessa abordagem. No entanto, reconhece a importância do construtivismo e das teorias psicológicas na fundamentação dos discursos que revigoram e desencadeiam as propostas reformistas no contexto da Educação os quais apontam práticas educativas ditas inovadoras, mas que na realidade já foram consolidadas na Educação contemporânea.

Gebrim (2002), através da análise da produção científica, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (artigos publicados), retrata o processo de estabelecimento das relações entre Psicologia e Educação no Brasil, no período de 1944 a 1963. Através dos eixos temáticos presentes na Revista, fundamentados na concepção da chamada Escola Nova, essa autora percebe o ideário governamental no campo da Educação, amparado pelo enfoque teórico da psicometria, cujo objetivo educacional centra-se na administração das relações humanas no trabalho, visando melhor produtividade no emergente processo de industrialização brasileira. A autora teve como objetivo, nessa investigação, a constituição da relação entre Psicologia e a Educação, constatando a Psicologia como ciência que oferece à Educação fundamentos necessários para se compreender os processos formativos/educativos.

Essa análise possibilitou à autora elaborar o perfil da revista caracterizando-a como pragmática, em que os artigos privilegiados foram os que orientavam as práticas educativas, enquanto artigos de maior frequência, como por exemplo: os ensaios com 41% e os relatos de experiências com 27,4%. Dados que evidenciam a preocupação da equipe editorial da revista em intervir nos processos educativos, compreendidos pela autora como intencionalidade explícita, ao mesmo tempo, que divulga as experiências exitosas.

As autoras Larocca, et al (2002) no texto “Entrelaçando estudos: Psicologia na pós-graduação, ensino, pesquisa, orientação e produção”, expressam a experiência vivenciada na área no grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), que vem irradiando novos olhares e retroalimentando os conhecimentos científicos e sua produção nas diferentes regiões do Brasil. Dentre os objetivos explicitados, destacam-se a preocupação do grupo em identificar nos trabalhos e pesquisas realizadas pelos cursos de graduação, voltados ao ensino, as contribuições da Psicologia e, na análise das produções científicas, o estabelecimento de relações entre as contribuições da Psicologia e as áreas específicas do conhecimento escolar, além da análise de monografias, dissertações e teses. Em busca desses objetivos, o grupo centra-se nos desafios de investigar quais as Psicologias têm sido apropriadas e assumidas nas produções dos cenários brasileiro e internacional, e de verificar as contribuições que a Psicologia tem oferecido às temáticas desafiadoras do cotidiano educacional, incluindo estudos dos fundamentos psicológicos do ensino e das produções acadêmicas nos cursos de pós-graduação.

No artigo “Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino”, Gatti (2002) traz uma retrospectiva da relação da Psicologia com a Educação. A autora aborda essa relação, trazendo como justificativa o fato de a Psicologia ter como objeto o ser humano em desenvolvimento, estabelecendo assim interlocução com outros campos como: sociologia, lingüística, antropologia. Afirma que no decorrer da história, a relação entre Psicologia e Educação passou por momentos de aproximação e de afastamento, acarretando tanto embates quanto contribuições para os fenômenos educacionais.

As análises desenvolvidas sobre a produção científica na área da Psicologia da Educação, segundo Gatti (2002) seguem basicamente duas vertentes diferentes. Uma que parte de uma vertente cuja ação parte da Psicologia para a Educação. Ao chegar a Educação, dela extrai contribuições para a aplicação da Psicologia, levando enriquecimento às próprias teorias psicológicas. Outra, o ponto de partida e de chegada é a educação. Não há a preensão de contribuir para teorias ou investigações em Psicologia. Para compreender os fenômenos educacionais são buscados na Psicologia elementos apenas de referencia para explicitação de um ponto específico. Gatti (2002) defende um terceiro momento distinto na relação entre Psicologia e Educação, no qual esta é tomada por um ótico mais complexo, integrando várias áreas e os problemas são abordados numa perspectiva transdisciplinar, envolvendo uma ótica psicológica integrada a educacional e social. Os processos são tomados por uma natureza psicossociocultural essa terceira vertente trouxe contribuições para críticas mais densas dirigidas aos aspectos do processo educacional de forma mais profunda e abrangente.

O alto índice de produção científica da Psicologia nos anos de 80 e 90, segundo Ferreira (2002) provocou a necessidade de se divulgar essas produções constituídas nos vários programas de pós-graduação no país, no propósito de criar e fomentar uma política de divulgação das pesquisas efetivadas. Para a autora a divulgação das produções é questão importante para a difusão do conhecimento científico à sociedade. Com isso, justifica o surgimento dos catálogos, os quais foram criados para atender à necessidade das instituições e universidades de exporem e informarem sobre as produções efetivadas à comunidade e à sociedade no geral.

No artigo “Construtivismo, normalização da criança e reforma educacional” Miranda (2002) analisa algumas tendências que expressam pontos axiomáticos que fundamenta a reforma educacional no Brasil dos anos 90, cuja proposta era renovar a educação pelas teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, inspiradas no ideário construtivista, fortemente centralizada na criança e indicadoras da perda da autoridade do professor.

A autora constatou no cenário da trajetória do construtivismo como princípio pedagógico a problemática relação entre a Psicologia e a Educação enquanto procurou estudar na produção científica sobre o construtivismo, em periódicos nacionais dirigidos aos professores do ensino fundamental no período de 1984 a 1994. Dos 198 artigos analisados, a autora verificou uma maior incidência de artigos sobre o construtivismo entre 1987 a 1992, sendo 61% científicos, e entre 1989 a 1992, sendo 74% de divulgação. Constatou uma queda na produção na década de noventa que, segundo a autora, indica um enfraquecimento dessa abordagem nos processos educacionais brasileiros.

Nessa análise a autora mostra que o construtivismo tem contribuído para fundamentar um discurso reformista presente tanto no ambiente escolar quanto no conjunto de princípios e práticas consolidadas na Educação contemporânea.

Na realização da pesquisa “Análise da Produção da Psicologia na pós-graduação em Educação” Urt e Morettini (2005) tiveram como objetivo verificar na produção da Psicologia na Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, nos cursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande, MS. Foram analisadas as dissertações de mestrado produzidas desde o início destes dois cursos até o ano de 2000. Estabeleceram os seguintes critérios na seleção do objeto de pesquisa: a educação escolar e a não escolar, com ênfase nas questões de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento nos diversos enfoques psicológicos. Assim, foi possível considerar um grande grupo de dissertações em que a temática tinha como principal área de referência a Educação, visto tratar-se de Programas de Mestrado em Educação, período em que a UFMS

oferecia apenas o curso de Mestra em Educação, hoje nessa instituição está presente o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). As dissertações selecionadas apresentavam temáticas centradas na Educação por serem produções dos programas de mestrado em educação.

Os objetivos dessa pesquisa centravam-se em tornar evidente a forma como a Psicologia apareceu nas dissertações selecionadas. Então, foram analisados, nas dissertações selecionadas, os modos de apropriação das idéias da Psicologia a partir das seguintes categorias: concepções da Psicologia da Educação, temáticas abordadas e orientações teórico-metodológicas.

Essa análise possibilitou delimitar o nível do conhecimento da Psicologia da Educação no interior dos programas de pós-graduação; verificar que as diferentes relações existentes entre Educação e a Psicologia independem das características dos programas analisados; que nas temáticas centradas nas questões das políticas públicas, na história da Educação e Educação e Comunicação o referencial teórico da Psicologia não foram utilizados como subsídios dos estudos efetivados. Para as autoras essa pesquisa possibilitou delimitar o campo do conhecimento da Psicologia da Educação nos programas de Pós-Graduação das instituições investigadas.

Urt e Morettini (2005) expressam que a relação entre Psicologia e Educação se configura num movimento e dinâmica da construção de conhecimentos integrados, compartilhados e comprometidos com o contexto educacional. Afirmam que a Psicologia da Educação necessita buscar caminhos alternativos de novas proposições e experiências bem sucedidas para obtenção de uma definição mais reais das suas direções na pesquisa e na formação, na perspectiva de assumir maior comprometimento às responsabilidades sociais diante das questões da escola e da Educação.

As autoras analisaram as dissertações da área da Psicologia da Educação das quais tiveram a coleta de dados efetivadas no contexto da Psicologia da Educação. Foram identificadas 34 dissertações: 8 da UFMS e 26 da UCDB. Nessas dissertações foram encontradas temáticas como: prática pedagógica, cotidiano escolar, formação de professores, Educação e Linguagem, Educação a alteridade, experiências educacionais, Educação e tecnologia, Educação e subjetividade.

Os resultados dessa pesquisa provocaram outro estudo de Finocchio, Urt *et al* (2004), “A escola como espaço na produção acadêmica da pós-graduação em Educação: uma análise da temática prática pedagógica”. Com base na temática prática pedagógica que envolvia oito dissertações, enquanto maior número de produções selecionadas o objetivo se constituía em

verificar como o conhecimento psicológico era produzido e se configurava como elemento de diálogo com as proposições educativas dessas produções. Evidenciou-se a presença de conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, inteligência, identidade, a relação professor/aluno, como fundamentadores nessas produções identificando a área da Psicologia da Educação, conferindo-os como temas que constantemente a Educação busca para explicar e entender as práticas pedagógicas.

A análise da produção científica na área da Psicologia na interface com a Educação, segundo as pesquisadoras, favorece a compreensão dos conceitos da Psicologia que estão presentes no dia-a-dia da escola contribuindo na efetivação de práticas educativas referendadas por teorias que dão sustentação às posturas e concepções que o educador possui. Na compreensão das autoras os estudos de análise de produção da Psicologia na interface com a Educação podem ajudar os educadores na interpretação mais apurada dos conceitos psicológicos utilizados no cotidiano escolar, minimizando uma prática pedagógica distorcida e favorecendo na elaboração de ações educativas coerentes com os referenciais teóricos que dão suporte às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola.

No propósito de estudar a Psicologia da Educação Miranda (2003) levantou as produções científicas dos programas da pós-graduação em Educação no Brasil, no período de 1970 a 2002, teve como meta conhecer como a Psicologia aparecia nesse diálogo com a Educação seja pelo referencial teórico, pelas temáticas ou enfoques teórico-metodológicos da Psicologia, o que possibilitou identificar as concepções e as tendências ligadas à Psicologia e à Educação.

As discussões sobre a produção analisada, a partir dos dados levantados, permitiram avaliar as concepções e as tendências presentes na pesquisa e na formação nos cursos de pós-graduação na área da Psicologia da Educação. Nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil a partir da seleção e análise feita pela autora possibilitou verificar as articulações entre temáticas e enfoques teórico-metodológicos da Psicologia que estão presentes nas produções vinculadas à Psicologia e à Educação.

Das produções verificadas Miranda (2003) elaborou argumentos que contribuem para a discussão e avaliação referente as tendências, as trajetórias da pesquisa e da formação dos cursos de Pós-Graduação na área da Psicologia da Educação.

Miranda (2003) aponta resultados como: pouca expressividade da produção e da divulgação de pesquisas em Psicologia da Educação no país. Pois, apenas 211 pesquisas foram publicadas em periódicos nacionais num período de treze anos o que indica restrita produção na área. Das pesquisas levantadas nos periódicos nacionais não abarca de forma

satisfatória os pesquisadores dos programas de Pós-Graduação reconhecidos na área, dado que para a autora revela que a produção científica da Psicologia da Educação tem sido pouco divulgada nos periódicos especializados e que parte das pesquisas foram publicadas em relatórios de circulação limitada sendo as produções de autores mais reconhecidos publicadas na forma de livros. Apontou a ausência de trabalhos duradouros e significativos de consolidação de grupos de estudo e de pesquisa. As temáticas privilegiadas na área da Psicologia da Educação relacionam-se ao processo de ensino, de aprendizagem com enfoques teóricos específicos, às vezes de abordagem associacionista e a Psicologia genética. Abordagem que sustentaram as pesquisas em Psicologia da Educação no país tendo a teoria piagetiana como orientadora.

Com base na pesquisa “Psicologia e Educação: um estado da arte da produção discente dos Programas de pós-graduação em Educação”, (MIRANDA, 2003, p. 46) refere-se em um artigo, “Temáticas e enfoques teóricos da Psicologia para a Educação: uma aproximação entre teoria e prática pedagógica”, que uma das maneiras de verificar e investigar a relação Psicologia e Educação é fazer a análise rigorosa da produção da área principalmente daquelas advindas dos programas de pós-graduação em educação no país. A rigorosidade na análise da produção científica é mencionada pela autora como caminho para se identificar com clareza os dados gerais das produções: tema, enfoque teórico, procedimentos metodológicos e outras informações importantes apresentadas.

Urt *et al* (2005) no tema “A presença do conhecimento Psicológico na Educação: produção improdutiva ou uma possibilidade de desenhar os percursos de uma área?” afirmam que o estágio do desenvolvimento científico em uma determinada área do conhecimento pode ser percebido através da análise da produção científica, enquanto resgatam a epistemologia da Psicologia e sua produção científica. As autoras referem-se a importância da investigação nessa linha de análise de produção com finalidade de caracterização da identidade da área e como apontamento dos espaços para novas investigações e práticas.

Urt, Nantes, Cosmo e Alcântara (2005) no artigo “O conhecimento psicológico e educação: uma ponte sobre águas turbulentas”, colocam a análise da produção científica como caminho que possibilita verificar o estágio do desenvolvimento em uma determinada área do conhecimento. Neste trabalho as autoras fazem algumas reflexões sobre a interface da Psicologia com a Educação, propondo uma discussão sobre a possibilidade ou não de uma ponte entre essas áreas de conhecimento.

Os estudos sobre a produção do conhecimento psicológico sempre têm como objetivo a análise da quantidade e da qualidade nos artigos publicados. Possibilita avaliar o

norte dado às pesquisas e produções, verificar as tendências, as ausências de determinadas temáticas, fazer reflexões, organizações, sugerir, estabelecer prioridades tendo em vista as reais necessidades de uma comunidade ou da própria sociedade.

O levantamento nessa dissertação das pesquisas e teóricos que realizarem estudos sobre análise de produção a nível internacional permitiu contemplar e melhor compreender a historiografia de produções especializadas em Psicologia com objetivos diferenciados, mas que desvelam a história da Psicologia da Educação, enquanto área de conhecimento e estudos efetivados nas universidades e instituições ou órgãos de apoio.

Entretanto, os estudos sobre análise de produção, efetivados pelos estudiosos nacionais, revelam as contribuições da área da Psicologia da Educação para a própria Educação, o que parece evidenciar que os estudiosos da área tiveram a preocupação de manter o diálogo entre a Psicologia e a Educação, suscitando conhecimento, tanto para o programa da análise da produção da Psicologia da Educação quanto na identificação das contribuições desses estudos para o âmbito da Educação. Nessa dimensão de análise e tentativa de compreensão, faz-se o levantamento de algumas análises de produção na interface entre Psicologia e a Educação Infantil já efetivada no Brasil.

2.3.3 Produção Científica da Psicologia na Educação Infantil

Rocha (1999) busca analisar as produções recentes sobre a Educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil, bem como mapear a contribuição de diferentes ciências (Psicologia, Antropologia, Sociologia e Ciência Política, História, Educação) para a constituição de uma *Pedagogia da Educação Infantil*. Tomou como universo representativo para a análise um conjunto de trabalhos produzidos no interior das Ciências Humanas e Sociais e apresentados em congressos científicos entre 1990 a 1996. Analisou as produções científicas apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e os trabalhos apresentados em congressos científicos representativos das Ciências Sociais (ANPOCS), da História (ANPUH), da Psicologia (SPB) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com o objetivo de identificar a Educação Infantil no conjunto das pesquisas educacionais. Tendo como trajetória de seu objeto de investigação a leitura na íntegra dos artigos da Anped, delineia algumas perspectivas gerais de análise da produção: tipo de documento, temática/assunto, faixa etária, metodologia utilizada, áreas,

categorias que aparecem; localiza títulos e resumos dos demais trabalhos, analisando destes somente os respectivos resumos.

As análises revelam construções teóricas, permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades. As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias. A autora identifica uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que, por sua vez, além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, o qual vem sendo denominado de Pedagogia da Educação Infantil e que se inscreve no âmbito de uma Pedagogia da Infância.

Para Rocha (2001), a pesquisa no campo da Educação Infantil implica considerar os atuais contextos específicos em que se concretiza a educação e o cuidado da criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, e a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, enquanto campo de conhecimento, que nos permite a identificação do intenso movimento de ruptura e de reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade.

Há uma premente necessidade no Brasil de se estudar como está acontecendo o desenvolvimento das relações estabelecidas entre a Psicologia e outras áreas como a Educação, mais especificamente a Educação Infantil. Identificar e conhecer como, quando, porque estão sendo produzidos os conhecimentos nessa interface, quais os objetivos que movem o desenvolvimento desse diálogo nessas áreas de estudo.

Considerando que as variáveis e os limites que influenciam as produções do conhecimento psicológico são grandes, o estudo na área da análise da produção é preciso no sentido de identificar e avaliar o que se tem construído e como esse conhecimento tem se constituído e sustentado as proposições pedagógicas da Educação Infantil.

Como revista especializada em Educação Infantil, a Revista Criança/MEC se constitui em um instrumento privilegiado pela forma de registrar e apreender as maneiras de funcionamento dessa etapa da Educação Básica, pois faz circular informações e teorias sobre o trabalho educacional, o desenvolvimento das práticas docentes, a organização da Educação Infantil no sistema educacional e outros assuntos que procedem do meio profissional.

A análise da presença da Psicologia na Educação Infantil visa ir além dos dados quantitativos, pretende-se integrar e compreender os conhecimentos psicológicos produzidos, visualizar avanços e limites, verificando temáticas que precisam ser mais bem fundamentados ou aprofundados, incluindo, também, dados e análise estatísticas direcionadas às orientações educacionais que integram práticas pedagógicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos.

A análise do que se tem produzido sobre infância e Educação Infantil, com base no conhecimento psicológico, nessa pesquisa, se tomar elemento de reflexão e de análise, mesmo que questionadas algumas das orientações teóricas em que a Psicologia tem comparecido na Educação Infantil ora de forma a se sobrepor, ora na pretensão de entender a infância e seu desenvolvimento. No entanto, entende-se que há um conhecimento disponibilizado pela ciência psicológico que comparece nos contornos da Educação Infantil publicada pela Revista que necessita de constante reflexão, quando pensada em termos da tensão existente entre estes dois campos de conhecimento, relação que precisa ser melhor compreendida e trabalhada pelos profissionais envolvidos.

CAPÍTULO III

A PSICOLOGIA NAS PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA REVISTA CRIANÇA/MEC

Neste capítulo, propõe-se investigar, compreender e analisar os conceitos da Psicologia expressos na produção da Revista Criança/MEC. Após extensa reflexão e fundamentação teórica, com o propósito de resgatar o universo da criança e da Educação Infantil de forma ampla no contexto da história, organiza-se este capítulo da seguinte forma: a primeira parte descrevem-se os procedimentos metodológicos da pesquisa em que se relata o caminho percorrido, a segunda, refere-se aos pressupostos teóricos sobre produção científica e a Psicologia na Educação, a terceira, refere-se a análise documental da Revista Criança/MEC, incluem-se a configuração, o histórico, o perfil e a os dados gerais que caracterizam esse periódico, e a quarta, identificam-se e analisam-se os conceitos psicológicos abordados.

3.1 Procedimentos Metodológicos

A reflexão sobre a relação entre a Psicologia e a Educação Infantil repousa sobre o caráter científico da área. Para isso, registram-se, nesta pesquisa, os critérios da cientificidade do trabalho de investigação para se chegar à compreensão do conhecimento produzido.

Os objetivos da investigação desta pesquisa nortearam o levantamento de dados, isto é, a maneira como se foi localizando, na produção da Revista Criança/MEC, os artigos que caracterizam, de forma explícita ou implícita, um referencial da Psicologia com o propósito de fundamentar as questões da Educação Infantil. Para alcançar esse alvo, optou-se por procedimentos de coleta e organização dos dados: elaborou-se um banco de dados (conferir Anexo I) em que foi possível identificar em cada artigo, a periodicidade, a autoria (a instituição de origem dos autores e região de frequência), a tipologia, os sujeitos (criança, professor, educador), o enfoque e objetivos, as temáticas e os teóricos, o referencial teórico de base presente nos artigos e as referências bibliográficas indicadas.

Para tanto, os seguintes procedimentos para coleta de dados fizeram-se imperativos:

1. Levantamento dos números de revistas publicadas no período de 1998 a 2002⁴⁶.
2. Classificação de todos os artigos por temáticas
3. Seleção dos artigos que especificamente se sustentam nos aportes da Psicologia.
4. Seleção, sistematização e definição de conceitos, a partir do levantamento dos artigos.
5. Análise dos conceitos levantados.
6. Análise e discussão dos dados a partir da produção da área.
7. Levantamento bibliográfico para tratamento teórico das análises.

Na relação entre a Psicologia e a Educação, mesmo vista no domínio do conhecimento científico dessas áreas, nos procedimentos de análise dos dados, incluíram-se normas e valores estabelecidos pela pesquisadora durante toda a pesquisa. Assim, no caminho percorrido, foram enfrentadas as reais condições de análise:

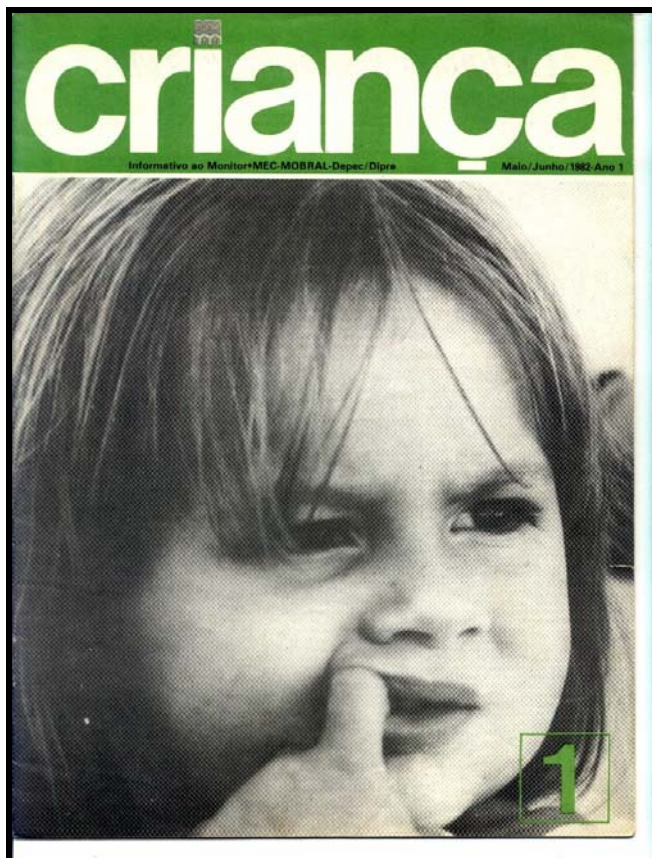
- a) A extensão e a diversidade dos conceitos permitiu o exame quantitativo;
- b) O contato com o material histórico da Educação Infantil e da Ciência da Psicologia possibilitou a distinção dos fenômenos desenvolvidos por essa ciência e pela Educação e, conseqüentemente, sua sistematização, isto é, seu modo de aplicação (como tem fundamentado a ação pedagógica);
- c) A possível oportunidade de revelar e comparar elementos que favorecem o desenvolvimento da Psicologia incluindo os que a limitam.

Dando continuidade a pesquisa, investigaram-se e estudaram-se as estruturas dos conceitos e as formas como são empregados (empreendidos) e, também, as relações existentes entre eles (Psicologia/Educação Infantil), enquanto orientações e desenvolvimento dos fenômenos educacionais, visto como fenômeno social escolar.

⁴⁶ Embora tivesse acesso aos números da Revista Criança de 2005, optou-se por não incluí-las no banco de dados considerando que ele já expressava um universo aceitável.

3.2 A Revista Criança/MEC: Análise Documental

3.2.1 Histórico



A Revista Criança “Informativo ao Monitor do Pré-Escolar” nasceu editada/produzida pelo Departamento Técnico Educacional, no ano de 1982, como publicação bimestral de apenas 12 páginas, sendo o primeiro número referente aos meses de maio e junho, e foi impressa pelo Departamento de Comunicação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização/Mobral, sob a presidência e Cláudio Moreira e supervisão de Sonia Castello Branco. Tinha como título *Revista Criança, Informativo do monitor do Pré-Escolar*.

Era um “[...] informativo dirigido aos monitores de todo o Brasil do Programa Pré-Escolar da Fundação Mobral” (BRASIL, 1984c, p. 1). Sob orientação do MEC o MOBREAL assumia o compromisso com as crianças de populações de baixa renda, de faixa etária de 4 a 6 anos, declarando a convicção de que “[...] a educação dessas crianças é um direito, reconhecido universalmente” (BRASIL, 1982, p. 1). O título da Revista Criança foi pensado no propósito de valorizar o “dinamismo e as realizações infantis” ao mesmo tempo que declarava-se a seriedade da intenção de contribuir para a melhoria do trabalho do monitor da pré-escola, no sentido de auxiliar no desenvolvimento da Educação Pré-Escolar com qualidade, seja esta desenvolvida em “Núcleos de Educação Pré-Escolar, Grupos de Atendimento ao Pré-Escolar ou em outras formas de atendimento” (BRASIL, EQUIPE/MOBREAL, 1982, p. 2).

A Fundação Mobral atuava como “[...] um programa de massa de ensino não-formal para favorecer a população de baixa renda [...] um trabalho conjunto com as comunidades carentes” (BRASIL, 1984, contra capa). O monitor, a quem a Revista se propunha informar, diferenciava-se da função da “babá” que toma conta, pois é quem “desenvolve trabalho pedagógico”, assim definido na revista:

É aquele realizado com uma intenção educativa, ou seja, aquele em que o monitor tem sempre um objetivo a alcançar com a criança [...] o monitor respeita as crianças, e, por isso mesmo, consegue que elas sejam livres na pré-escola (BRASIL, 1984, p. 1).

Na proposição de informação e assessoria, o periódico compunha-se de relatos de experiências de atividades vividas em sala de aula, de entrevistas com monitores, de reportagens referentes aos aspectos de saúde da criança; de cartas dos monitores respondidas pela equipe editorial, de orientações para confecção de materiais didáticos, como jogos, brinquedos e dramatizações, e de orientações para o monitor a confecção e uso de materiais na sala de aula.

Em agosto de 1986, no décimo quinto número de sua publicação a Revista Criança “Informativo ao Professor do Pré-Escolar”, editada pela Coordenadoria de Educação Pré-Escolar/Coepre, Delegacia no Ministério de Educação do Estado do Rio de Janeiro, sendo supervisionada por Cristina Manier Braga e Sônia Kramer, no período em que Jorge Konder Bornhausen era Ministro de Educação, até o período de análise desta pesquisa, o Ministério de Educação e Cultura/MEC, através da Secretaria de Ensino Fundamental e Coordenadoria de Educação Infantil vem mantendo a mesma intenção: a de assessorar e informar, não mais o monitor, mas o educador, professor de Educação Infantil.

Pode-se pensar a Revista Criança/MEC como um veículo de informação e formação do professor, trazendo desenvolvimento pessoal e profissional, não apenas um fim, mas um meio de se realizar o avanço desejado, uma imprensa periódica que pode ser definida “[...] pelo seu caráter fugaz e imediato” (NÓVOA, 1997, p. 13).

De caráter educacional, a Revista Criança expõe a política organizacional do MEC, as preocupações e as práticas educativas que se pretende orientar e implementar por todo território nacional, conta com a contribuição de professores da Educação Infantil, de profissionais da Educação, de professores das universidades, além de conter e oferecer dados e conceitos para a compreensão da proposta formadora para professores de Educação Infantil.

Enquanto presença de proposta de organização do ensino, na formulação de discursos, a análise dessa revista favorece verificar elementos que compõem sua produção e que objetivam promover práticas educativas tidas como modelos a serem seguidos. Embora, a Revista registre teorias e práticas da macro e da micro estrutura do sistema de ensino, manifesta perspectivas futuras e, também, dá a conhecer situações reais através das experiências concretas que relata. Dessa maneira, caracteriza-se como elemento fundamental para o registro da “História da Educação”⁴⁷, que, nesta pesquisa, envolve a história da Educação Infantil, ao mesmo tempo que compõe a centralidade e fundamentos para elaboração de outros conjuntos de experiências e de realização educacionais (costumes, crenças, instituições, produções artísticas e intelectuais), que trarão novas características para o âmbito profissional do leitor/professor. Considera-se a validade desse periódico como instrumento de comunicação científica, mas que não, necessariamente, se coloca como espaço de divulgação das pesquisas científicas, mas das experiências exitosas no campo da Educação Infantil que revelam o cotidiano do professor como elemento do conhecimento científico.

A motivação para análise dos conceitos da Psicologia, presentes na Revista Criança/MEC, centra-se no desejo de contribuir para o fortalecimento dessa ciência. Como instrumento produzido pela humanidade, a Revista pode ser compreendida como memória de uma categoria de profissionais, como nos afirma Simson (2000, p. 63): “[...] memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes, ‘voz, música, imagens, textos’”. Portanto, essa análise não pode perder de vista o contexto histórico da infância e da Educação Infantil.

3.2.2 Perfil

A Revista Criança/MEC pode ser definida como um meio de comunicação e, como tal, pode ser visto como “uma instituição social” (AMARAL, 1969, p. 25). Enquanto instituição social revela a intenção do grupo que a compõe, profissionais que orientam o trabalho com a criança de 0 a 6 anos, segundo normas, interesses, culturas e anseios vivenciados pelo mesmo. A principal característica que possui é sua abrangência ao público a

⁴⁷ Nóvoa (1997, p. 11) ao analisar a concepção e a organização das publicações periódicas portuguesas de Educação e Ensino nos séculos XIX e XX, sugere a possibilidade de se “apreender a realidade educacional através dessas publicações, os discursos, os debates, os anseios, as utopias, as desilusões”.

que é dirigida – uma recepção coletiva – distribuída gratuitamente ao professor de Educação Infantil das instituições educativas do setor público de todo o território nacional.

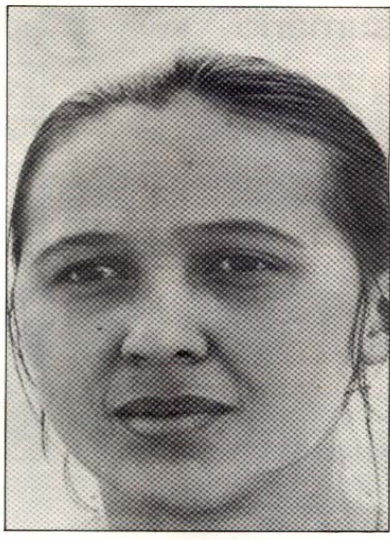
Recado ao Monitor

Nasce a publicação Criança. Ela se destina a você, monitor, e tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho com as crianças, seja o realizado em Núcleos de Educação Pré-Escolar, Grupos de Atendimento ao Pré-Escolar, ou em outras formas de atendimento.

Esta publicação gira em torno da criança: como ela é, do que gosta, o que pensa, como cresce, seu ambiente, saúde, alimentação e necessidade. Nossa maior preocupação é discutir estes assuntos, procurando apoiá-lo nas atividades diárias desenvolvidas com as crianças: jogos, histórias, desenho, pintura, etc.

Como o envolvimento das famílias é muito importante na pré-escola, alguns artigos estarão relacionados ao trabalho que você realiza com elas, para que possam não só compreender o que é feito com seus filhos, como também participar deste trabalho.

Começamos este primeiro número, com um artigo sobre a “A Adaptação da Criança”, uma vez que o início das atividades na pré-escola traz sempre situações novas para a própria criança, para a sua família e para o monitor. Sabemos que você está muito interessado no “seu dia-a-dia com as crian-



cas”. No segundo artigo, apresentamos uma forma que poderá ser utilizada para desenvolver as atividades: o trabalho com a exploração de temas.

A importância da arte no processo educativo é abordado no artigo “Um Artista Fala de Educação”. Para escrever sobre esse assunto, tivemos a colaboração de Augusto Rodrigues, artista plástico e educador brasileiro com grande experiência nessa área, o qual coordena a Escolinha de Arte do Brasil, situada no Rio de Janeiro.

Em seguida, tratamos do problema da fratura, no artigo “Acidentes Acontecem”. Escolhemos esse tema porque, dado o gosto pelas brincadeiras movimentadas, as crianças caem, machucam-se e cabe a você, monitor, prestar os primeiros socorros. Não poderíamos deixar de falar nas brincadeiras infantis, pois é através delas que as crianças vão descobrindo o mundo que as rodeia.

Sugerimos a construção de um jogo com sucata, na seção “Mãos à Obra”. Estes são os assuntos abordados no primeiro número de Criança. Esperamos que lhe sejam úteis e contribuam para o seu trabalho.

Gostaríamos de acentuar que a correspondência com você é muito importante para o aperfeiçoamento desta publicação. Escreva-nos, contando suas experiências, solicitando temas de seu interesse, ou expondo suas dificuldades. Você encontrará as respostas nos próximos números, na seção “Respondendo a sua Consulta”.

Escreva, também, dizendo sua opinião sobre Criança. Em todos os números, existe um envelope de porte pago. Isto quer dizer que basta apenas recortar e montar o envelope (não precisa de selo), escrever o que deseja, e mandar para o MOBREAL.

Até breve e bom trabalho!

2 criança

Revista Criança/MEC, n. 1 (BRASIL, 1982, p. 2).

Embora exponha e exerça influência sobre o público a que se dirige, em suas produções percebem-se três presenças reveladoras de seus interesses: o governo federal, com a preocupação de implementar princípios que garantam a efetivação de suas políticas, a imprensa de massa, como instrumento de informação e de formação de opinião, e a presença do professor de Educação Infantil como sujeito que pode e vem utilizando o espaço da revista para teorizar sobre suas práticas.

Enquanto presença do governo representa os interesses políticos, culturais, econômicos, ideológicos em defesa da equipe dirigente. Enquanto imprensa de massa, possui

responsabilidade social que se modifica diante do regime político vigente. Enquanto espaço para produção do professor, começa a tornar público, a ousar no caminho da teorização da prática docente. O fato de ser um meio de comunicação de massa não garante que suas publicações registrem os interesses da massa a que presta serviço, “[...] de acordo com a concepção de que [...] a imprensa seve para comunicar às massas as impulsões dos órgãos motores, isto é, dos partidos e dos chefes”. (LENINE, 1901, apud AMARAL, 1969, p. 28), além de revelar o cotidiano do professor de Educação Infantil.

Enfim, compreende-se que a Revista é um instrumento capaz de marcar os contornos políticos e ideológicos do governo, que possibilita a relação e a comunicação com o grupo de profissionais, ajuda organizar tarefas e objetiva verificar os resultados alcançados em relação à organização proposta.

Contextualiza-se aqui a Educação Infantil enquanto implementação política na conjuntura das políticas sociais⁴⁸. A Educação Infantil toma novos rumos com a Constituição Federal de 1988, com a Lei Federal Nº 8.0699 em 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei 9394 de 1996 - LDB - que visa reconhecer a criança como cidadão de direitos, isto é, direitos iguais a todas as crianças brasileiras. Esse olhar impulsiona a ampliação ao atendimento à infância e junto a ele encontra-se a preocupação do governo com a qualidade do atendimento – para contribuir para melhoria do atendimento com qualidade volta-se à preocupação, entre outras, com a formação do professor.

Criam-se e investe-se, em programas de formação, através da Coordenação de Educação Infantil do MEC (COEDI). Em 2000, constitui-se um Grupo Nacional de Formação de Formadores com o propósito de impulsionar, nos municípios brasileiros, a formação inicial e continuada dos professores, a fim de cumprir a legislação⁴⁹. Esse Grupo fez uso do material dos Programas Parâmetros em Ação e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e, ainda, aparece nas publicações de boa parte dos periódicos da Revista Criança, enfatizando a formação e a formação continuada do professor de Educação Infantil, em artigos que fundamentam e orientam a ação pedagógica desse profissional – incluindo a formação e a valorização pessoal – no propósito de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

⁴⁸ Salvo crítica da referida política de que não centraliza propostas de mecanismos que assegurem o controle democrático estatal ou extensão de direitos sociais, mas a socialização dos prejuízos e a privatização dos fundos públicos (CERISARA, 2003). No entanto, o direito ao atendimento da criança em creches e pré-escolas tem se constituído como conquista da sociedade organizada.

⁴⁹ A LDB 9394/96 exige que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar – entende-se que é necessário pensar em formas e mecanismos de atualização, de reflexão e formação que desenvolvam conhecimentos específicos e adequados ao trabalho com a criança de 0 a 6 anos.

A necessidade de atendimento que garanta cuidados e educação à criança de 0 a 6 anos tem se tornado proposição, cada vez mais relevante, na sociedade contemporânea, agregando esforços das diversas instâncias sociais e envolvendo trabalho de diferentes profissionais para compreender e efetivar esse atendimento: cientistas, médicos, agentes sociais, políticos, educadores, historiadores, psicólogos, antropólogos e outros.

A publicação da Revista Criança, na área de Educação Infantil, tornou-se importante instrumento de divulgação da política educacional do governo nos últimos anos, ou seja, referenda os princípios da reforma educacional dos anos 1990, ou melhor, pós Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Dentre as temáticas que aborda, revela as concepções psicológicas e pedagógicas que configuram orientações de práticas educacionais nesse momento histórico, para a primeira etapa da educação básica.

A Revista Criança registra reflexões sobre a Educação Infantil mediante a especificidade da infância; organiza e divulga conteúdos significativos de teorias pedagógicas e psicológicas decorrentes do fluxo expressivo das teorias cognitivista e histórico-cultural, e; propõe organizações pedagógicas; insiste numa atmosfera intelectual da prática educacional, entusiasmada pela instauração de novas políticas para essa etapa da Educação Básica, pós LDB, contribuindo para conferir uma visão de formação profissional e de infância, que, a partir da Constituição Federal de 1988, vem adquirindo certa prioridade nos discursos políticos.

Em consonância com os ideários da política de Fernando Henrique Cardoso, Governo Nacional, que tomou posse em 1995 propondo um novo tipo de Estado e tomou caminhos alternativos para mudanças na ação econômica estatal, voltada para a defesa dos interesses da acumulação capitalista privada, removendo os direitos sociais garantidos pelas lutas populares configuradas na Constituição Federal de 1988, “[...] no Brasil, o intervencionismo externo materializou-se nos discursos e ações do Ministério da Educação, principalmente nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso”, 1º período de 1994 a 1998; o 2º período de 1998 a 2002 (MÜLLER, 2003, p. 12).

Sendo assim, a política de Educação Infantil, formulada pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC, incorporou determinações e orientações constitucionais, estabelecendo desafios como: melhor informar os profissionais; orientar a elaboração de proposta pedagógica, garantiu a qualidade do atendimento, a formação do professor, o financiamento e a integração das políticas educacionais, evidenciando ações que garantissem a implementação dessa política.

A Revista Criança, como instrumento de caráter formador, encerra em suas produções um meio e uma oportunidade de publicação no campo da Educação Infantil. Em outras palavras, é um instrumento de informação e formação pelo qual, através da Coordenadoria Geral, freqüentemente, os professores de todo o país são conclamados a buscarem, nessas páginas, espaço para relatarem suas experiências. Portanto, nos artigos da Revista as vozes de alguns professores que estão nas Instituições de Educação Infantil, se fazem ouvir. Esses artigos são produzidos, construídos por aquilo que esses professores pensam ou por aquilo que vêm como importante a ser discutido no contexto da Educação Infantil.

Os artigos produzidos, além de expressarem conhecimentos formulados por educadores e psicólogos educacionais, tornam públicas as experiências vividas por educadores e crianças de 0 a 6 anos por todo território nacional. Com o maior índice de produções da Região Centro-Oeste com 49,45% das publicações (Anexo II - Quadro 03). Esses artigos possuem diferentes autorias, acompanhados de gravuras/imagens feitas por crianças e professores e produção de trabalhos artísticos das crianças. As edições são publicadas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação e Cultura, através da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI/SEF/MEC), portanto, de iniciativa do Estado – sem caráter comercial, carrega inerente a “proposta formadora” de caráter educacional.

A Revista tem tamanho de 20,5 x 27,5 cm, composta por 40 ou 44 páginas. Os textos são organizados em duas colunas, possuem ilustrações significativas entremeadas por imagens como fundo, sendo que as explicações e referências teóricas sobre os conteúdos não estão presentes em todos os artigos. As capas, às vezes, são produções de arte das crianças e professores ou fotos, anunciando os assuntos tratados em seu interior como formação profissional e continuada, considerando as “novas tendências” e destacando “[...] o processo constante de reflexão, sistematização e avaliação da prática educativa” (BRASIL, 1998c, p. 2).

As produções de imagens, como desenhos e escritos das crianças e professores do Colégio Santa Marcelina e da Escola Mopyatã, em São Paulo, na Revista de número 30 (1998c) e, às vezes, releitura de obras de artes feitas por crianças, como é o caso da produção infantil inspirada na Obra Trieste, Itália, 1906, São Paulo, Brasil, 1999, da Artista Gerda Brentani, registrada na capa da Revista nº 33 (1999), revelam uma preocupação de caráter cultural e artístico nas produções da Revista em estudo.

Nessa Revista, publicam-se, também, entrevistas com teóricos da Educação e da Psicologia, referendando o trabalho com os conteúdos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – objetivando registros que podem “[...] apoiar o professor na compreensão e na transposição didática dos diversos conhecimentos propostos a serem trabalhados, de forma integrada, em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1998c, p. 2).

Em suma, as produções dos textos são de natureza teórica, textos científicos, entrevistas, relatos de experiências com projetos ou atividades sistematizadas, anúncios e informações, carta ao professor, na proposta de diálogo.

A Revista Criança/MEC pode ser considerada um veículo de expressão dos líderes e dirigentes do ensino voltado à Educação Infantil pública. Através da Revista, pode-se investigar o pensamento pedagógico considerando os temas do momento, isto é, candentes da época (dos anos de 1998 – 2002). Paralelo a isso leva-se em conta a quem a revista é direcionada – aos profissionais envolvidos no trabalho de educar e cuidar a criança de 0 a 6 anos. Os artigos publicados refletem orientações, esclarecimentos e direcionamentos que os dirigentes da Educação Infantil, em âmbito nacional, a elite do pensamento pedagógico, fornecem imbuídos de esclarecer temáticas importantes para a prática do professor.

Enquanto instrumento formador pode-se pensar a Revista Criança/MEC na formação do professor da Educação Infantil e na formação da criança. Dessa forma, compreende-se que a formação educacional que se almeja dos sujeitos deve ser coerente com os ideais da sociedade que se quer alcançar. Logo, há que se considerar o contexto social em que tal educação ocorrerá, isto é, considerando a vida do sujeito em sociedade. Assim, a Psicologia nessa Revista deve ser vista incluída no rol das ciências sociais. Entende-se que os conhecimentos científicos da Psicologia são importantes na configuração de teorias ou fundamentos teóricos que norteiam o ideário de formação continuada do professor de Educação Infantil, além de valorizar o desenvolvimento profissional e pessoal no interior do processo coletivo de formação do educador.

As compreensões teóricas instituídas e legitimadas no âmbito da produção do conhecimento devem ser problematizadas por serem entendidas como produto histórico, social, criação da humanidade que possui imperfeições e limites. Cabe, no entanto, questionar: A quem se destina a produção desse periódico? Aos que lidam cotidianamente com a questão da pesquisa e a produção do conhecimento na área da Educação Infantil, mas que acabam por utilizar os pressupostos teóricos da Psicologia que a fundamenta? Aos que se preparam para a carreira docente? Ou aos que já são docentes na área?

A Revista Criança publicada pela Secretaria de Ensino Fundamental, através da Coordenadoria de Educação Infantil, do Ministério de Educação e Cultura, publica notícias e artigos dirigidos ao professor de Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos). São produções que possibilitam aquilatar o nível das inquietudes, das discussões teóricas nesse período – pós RCNEI. O fato de pertencer a Secretaria de Ensino Fundamental, ligada a uma coordenadoria, revela o sentido secundário dessa etapa da educação básica, mais especificamente nas questões das políticas de financiamento e a não valorização da formação do ser humano desde o seu nascimento. Embora a análise que se efetiva não envolve os anos de produção desse estudo, registra-se que em 2004, com a gestão do, então, Governo Federal, a Revista passa a ser publicada pela Secretaria de Educação Básica/SEB/MEC, ou seja, pretende-se incluí-la nos planos e programas políticos e financeiros e ideológicos que envolvem toda a educação básica.

A política educacional brasileira dos anos de 1990 partia das concepções tradicionais delineando-se por diretrizes educacionais produzidas na estruturas dos ideários do pensamento mundial, que trazia como desafio um redimensionamento de educação básica universal (Conferencia de Jomtien, 1990), apontando o que seria básico para essa educação, a necessidade de superação de fatores históricos como a seletividade e a fragmentação em detrimento dos valores e critérios presentes no mercado: o de utilidade e praticidade de ajustar-se a sociedade.

Os documentos produzidos como definidores das diretrizes políticas e educacionais assumiram, a partir daí, esse significado para a educação no Brasil. A Constituição Federal Brasileira de 1988 define a escolarização básica para todos e estabelece o ensino fundamental como o básico, incluindo os jovens e adultos que não puderam estar na escola em idade própria (BRASIL, 1988, Art. 208 e Art. 210). Pela Lei Federal Nº 8.0699, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança deve receber atenção prioritárias das políticas públicas e dos serviços de atendimento do Estado visando melhorar a qualidade de vida.

Na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) o conceito de educação básica envolve a Educação Infantil (de 0 a 6 anos), o ensino fundamental e o ensino médio. Nesse conceito ampliado, a Educação Infantil é vista como um atendimento institucional, que não se caracteriza pelo escolar, ou em entidades equivalentes (BRASIL, 1996a, Art. 29 e 30).

O trabalho institucional em prol do atendimento à criança de 0 a 6 anos só é possível no “caráter multifacetado” que pressupõe a integração de ações educativas, saúde, assistência social e, cultural. Com relação a esse caráter, as leis “Estatuto da Criança e do Adolescente” (Lei n. 8.069/90) e a “Lei Orgânica da Assistência Social” (Lei n. 8742/93), constituíram-se

como diretrizes legais que pressupõem as relações da Instituição Educativa com os Conselhos Tutelares Municipais da Criança e do Adolescente e o Conselho Nacional da Assistência Social. (NASCIMENTO, 2003, p. 104).

Nesse período dos anos de 1990, outros documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenadora de Educação Infantil (COEDI), foram configurando a política nacional de Educação Infantil como: “Política de Educação Infantil” (1994a); “Por uma Política de Formação de Profissional de Educação Infantil” (1994b); “Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995); “Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma metodologia de Análise” (1996b); Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para Educação Infantil” (1998b); “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (1998a).

Esses documentos procuram garantir os aspectos da ampliação da Educação Básica apontando seu redimensionamento e direcionamentos específicos ao atendimento da criança de 0 a 6 anos. Apresentam diferentes aportes teóricos referentes às concepções de desenvolvimento e conhecimento; definições teóricas que apontam a superação do “caráter escolarizante na Educação Infantil”; e, uma política de valorização e de formação continuada aos profissionais da área (CERISARA, 2003, p. 40).

Nesse contexto político da Educação Infantil dos anos de 1990, o cuidar e o educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com o outro em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998a, p. 23).

A publicação da Revista Criança pode ser compreendida como um dos instrumentos de divulgação da política educacional do governo dos anos de 1990, isto é, reflete o pensamento dos que dirigem a Educação Infantil de caráter público. Mapeando os temas tratados nos artigos, é possível compreender o ideário pedagógico do período pós RCNEI para essa etapa da Educação Básica. Visualiza-se uma trajetória que se entrelaça com a história da Educação Infantil brasileira nesse período. Os artigos expressam o conhecimento produzido por educadores e uma estreita parcela de profissionais da área da Psicologia da Educação no território nacional, imbuídos do propósito de garantir a qualidade no atendimento à criança de 0 a 6 anos.

Ao justificar o propósito a que serve a Revista, a Equipe da Coordenação de Educação Infantil/MEC define a centralidade da temática de cada Revista e expõe com que intuito é produzida. Quando a “[...] temática centrada é a da formação do professor de Educação Infantil”, propõe-se pensar a “formação desse profissional”, para isso reconhece a necessidade de se “[...] ter claras as novas tendências, destacando-se o processo constante de reflexão, sistematização e avaliação da prática educativa” (BRASIL, 1998c, p. 2).

Ao mesmo tempo em que anuncia a publicação do Documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, propõe a utilização do mesmo como “instrumento de trabalho”. Enquanto que os artigos registrados na revista “[...] visam apoiá-lo na compreensão e na transposição didática dos diversos conhecimentos propostos a serem trabalhados, de forma integrada, em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1998c, p. 2).

Ao abordar o tema “reflexão da prática pedagógica”, pensa-se nas condições humanas e materiais” dessa prática na interface com o que é proposto no Documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, p. 2).

Já as Revistas de números 33 até 37 (2000-2002) têm na coordenação geral da Educação Infantil (COEDI/MEC) Stela Maris Lagos Oliveira, que retorna à temática sobre formação de professores, anunciando as ações da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), através da COEDI/MEC, no propósito de estimular e valorizar “práticas educativas exitosas que possam servir de referência e exemplo para os demais profissionais da área” e, também, contribuir para a “[...] implantação de uma cultura de formação continuada dos professores nas instituições e nos sistemas de ensino” (BRASIL, 1999, p. 2); relatam o apoio que o MEC vem oferecendo aos sistemas de ensino com relação à construção do processo de formação de políticas para o atendimento a criança de 0 a 6 anos, os investimentos direcionados ao processo de formação do professor, vistos pelo MEC como “[...] fator primordial para uma prática de qualidade na Educação”; e, ainda, reiteram a abertura da Revista para a “[...] publicação de artigos, relatos e sugestões” a serem feitos pelos profissionais interessados (BRASIL, 2000, p. 2). A Revista “[...] é um instrumento de formação, divulgação e diálogo com os educadores infantis de todo o País” (BRASIL, 2001, p. 2).

Essa nova coordenação apresenta a Revista Criança como “[...] instrumento de divulgação e de interlocução da coordenação geral de Educação Infantil” com o professor; mais adiante, considera o periódico, também, como “um instrumento de formação”, sendo os artigos importantes nas “[...] reflexões e desenvolvimento da prática pedagógica do professor, bem como para sua formação, enquanto sujeito sociocultural” (BRASIL, 2002a, p. 2).

As matérias da Revista Criança são tidas como interessantes para o professor, “[...] tanto no que diz respeito às questões políticas que envolvem os seus trabalhos quanto no que se refere a informações, reflexões e dicas sobre a especificidade da sua ação pedagógica na sala de aula” (BRASIL, 2002a, p. 2).

A Revista Criança integra o pensamento educacional do governo federal e da categoria de profissionais, pois, como instrumento de divulgação das realizações do governo, também publica ações e práticas de profissionais da Educação Infantil, por todo território nacional, embora o ideário esteja ligado à manutenção da política educacional vigente. Portanto, a circulação da Revista, ou melhor, a produção do conhecimento científico expresso em suas publicações demarcam sua importância pelo fato de divulgar idéias e ações do governo federal (MEC) direcionadas ao trabalho com a criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas públicas.

3.2.3 Dados Gerais

No período analisado, a publicação da Revista Criança não garante uma regularidade. Os dados, na Tabela 01, abaixo, apresentam a periodicidade em relação ao ano.

TABELA 01 - REVISTA CRIANÇA/MEC: PERIODICIDADE

Nº da Revista	Ano	PERIODICIDADE			Total de Artigos	%
		Semestral	Anual	Irregular		
30	1998	-			10	10,86
31	1998	Novembro		X	11	11,95
32	1999	Junho		X	10	10,86
33	1999	Dezembro		X	11	11,95
34	2000		Dezembro	X	11	11,95
35	2001		Dezembro	X	13	14,13
36	2002	Junho		X	13	14,13
37	2002	Novembro		X	12	13,04
Total= 8		5 anos			91	100

Em nenhum dos volumes dessa Revista há especificado sua periodicidade, a atividade editorial, isto é, uma contínua ordem não aparece nas revistas, o que pode se entender basicamente pelas razões econômicas referentes ao período analisado.

Na Tabela 02 a seguir, os dados de autoria, em relação ao gênero, o sexo feminino é responsável por 98,90% dos artigos, o masculino, por 4,39%, sendo que três são em forma de

entrevista. É visível que a maior contribuição para a produção na área da Educação Infantil tem sido de autores do gênero feminino. Esse dado reflete a própria categoria de profissionais que atuam na Educação Infantil, enquanto representação social considerada profissão feminina. Como nos lembra Morettini (2000, p. 26), sobre a “feminização do magistério” e a “constituição da professora”, a autora refere-se à professora da pré-escola no início do século XX, “[...] incorpora a história da mulher construída no movimento do conjunto da sociedade”, o que envolve a identificação com as relações afetivas maternas no desenvolver da história de cada mulher. Conclusivamente, esta é uma área de trabalho marcadamente feminina.

TABELA 02 - REVISTA CRIANÇA/MEC: AUTORIA DOS ARTIGOS (GÊNERO)

		1998		1999		2000	2001	2002		Total	%
		30	31	32	33	34	35	36	37		
GÊNERO	Fem.	10	12	10	11	11	12	13	11	90	98,90
	Masc.	-	01	01	-	-	01	-	01	04*	4,39
Nº DE AUTORES	Autoria Única	07	04	07	05	05	08	08	08	52	57,14
	Autoria Múltipla	03	07	03	06	06	05	05	04	39	42,86
Autores		13	15	12	14	13	15	14	14	91	100

*Desse número (04), três são (co)autoria.

Nos resultados levantados em relação ao tipo de autoria quanto ao número de autores envolvidos nos artigos, verificou-se o predomínio de autoria múltipla apenas no ano de 2000, mas, no geral, predominou a autoria única com 57,14% dos artigos, contra 42,86% de autoria múltipla, o que parece estar desconexo ao dado referente aos artigos que relatam experiências com projeto (24,17%) ou, quando relacionados, pode-se entender que as experiências são vivenciadas de forma isolada pelo professor sem envolver os companheiros da Instituição Educativa ou da Rede de Ensino a qual pertence.

Os dados levantados com relação à instituição de origem dos autores, conforme Quadro 03 do Anexo II, demonstram forte presença das publicações do MEC (46,15%) na

Revista contra 37,36% da produção, de origem municipal. Os que possuem ligação com universidades subdividem-se em 54,55% da USP; 27,28% da UFMG; 9,09% da UFSC e Universidade de Paris III, restando apenas 5,46% de instituições privadas. Esses dados ao serem comparados com a origem regional dos autores têm a região Centro-Oeste com 49,54% e Sudeste com 42,85%, correspondendo às autorias do MEC e a USP como as mais freqüentes. No entanto, a marcante presença do MEC nas autorias dos artigos leva a compreender o empenho desse órgão dirigente na implementação das políticas e perspectivas governamentais para essa etapa da Educação Básica.

TABELA 03 - REVISTA CRIANÇA/MEC: INSTITUIÇÃO E REGIÃO DE ORIGEM

		1998		1999		2000	2001	2002		Total	%
		30	31	32	33	34	35	36	37		
PÚBLICAS	MEC	06	03	03	07	08	05	07	03	42	46,15
	Municipal	04	06	05	03	-	05	05	06	34	37,36
	UNIVERSIDADES	01	-	02	01	01	01	-	-	06	54,55
	UFMG	-	-	-	-	-	01	-	02	03	27,28
PÚBLICAS	UFSC	-	-	-	-	-	-	-	01	01	9,09
	Univ. Paris	-	01	-	-	-	-	-	-	01	9,09
	Estadadual.	-	-	01	-	01	-	01	-	03	3,29
PRIVADA	Escolas	-	01	-	-	-	-	-	01	01	1,09
	Inst. Avisa Lá	-	-	-	-	-	01	-	-	01	1,09
	Pastoral da Criança	-	-	-	-	01	-	-	-	01	1,09
	Outras	-	01	-	-	-	-	01	-	02	2,19
REGIÃO	Centro Oeste	06	03	03	06	08	04	08	07	45	49,45
	Sudeste	04	07	07	04	03	07	04	03	39	42,85
	Sul	-	01	-	-	-	-	01	02	04	4,39
	Nordeste	-	-	-	01	-	02	-	-	03	3,29
	Norte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total de Artigos		10	11	11	11	11	13	13	12	91	100

Nos dados sobre a tipologia dos artigos, Tabela 04, a seguir, referentes ao universo pesquisado, encontram-se relatos de experiências com projeto 24,17% e relato de experiências com atividades 21,97%, como os de maior freqüência.

TABELA 04 – REVISTA CRIANÇA/MEC: TIPOLOGIA DOS ARTIGOS

Revista		1998		1999		2000	2001	2002		Total	%	
		30	31	32	33	34	35	36	37			
Tipologia												
Relato	de	02	01	04	04	02	02	05	02	22	24,17	
Experiências com Projeto												
Relato	de	02	06	01	03	02	03	02	01	20	21,97	
Experiências												
Atividades												
Artigo teórico		04	01	02	01	02	03	02	04	19	20,87	
Carta		01	01	01	02	02	02	02	02	13	14,28	
Entrevista		01	01	01	-	02	01	01	01	08	8,79	
Resenha		-	-	01	01	01	01	01	01	06	6,59	
Explicação	e	-	01	-	01	-	01	01	01	05	5,49	
Norteammento	de											
Políticas												
Notícias		-	-	-	-	-	01	-	-	01	1,09	
Total											91	100

Verificou-se que a importância dada aos relatos de experiências está relacionada com uma certa preocupação em propagar experiências exitosas, que podem ser tomadas como modelo a ser seguido pelo professor-leitor, não demonstrando nenhuma preocupação com as especificidades locais, regionais, que, por certo, serão distintas entre o professor “escritor”, que viveu a experiência, e o professor leitor. Tomamos alguns artigos como exemplo do que se está referindo.

O artigo “Uma terra de professoras orgulhosas do que fazem”, de autoria de Ana Maria Sanchez, educadora de rede municipal de Itapetininga de São Paulo, pode ser tomado como exemplo desse fato, ao relatar experiências com projeto de trabalho com o professor, envolvendo toda a rede municipal. Esse artigo evidencia a necessidade de se “[...] investir na formação cultural dos professores e na troca de experiências entre esses profissionais”, além de considerar a “[...] formação continuada como momento de troca importante no processo educativo que é pedagógico, mas, também, emocional e pessoal” (BRASIL, 1998c, p. 12-21). Essa produção coloca em questão elementos ligados à economia, à organização política do sistema educacional e às orientações recebidas para o sucesso do trabalho desenvolvido, os quais contribuiriam para o êxito das experiências. O que fica subentendido que um bom trabalho não é apenas responsabilidade, ou dependa apenas, do professor de Educação Infantil.

Os artigos teóricos aparecem com 20,87%, correspondendo aos 11 artigos em que os autores são de origem de instituições de nível superior, que trabalham na formação do

professor de Educação Infantil; e 09 artigos que, embora, escritos por professores da área, buscaram uma referência teórica para fundamentar o pensamento explicitado.

Foram encontrados 10,98% dos artigos em forma de cartas, que se caracterizam pelo estabelecimento do diálogo entre a coordenadoria de Educação Infantil/MEC e o professor-leitor; informam o periódico e, também, respondem perguntas/dúvidas do leitor. Já os artigos em forma de entrevista (8,79%) correspondem ao registro de diálogos estabelecidos entre profissionais renomados e o MEC sobre temáticas consideradas, por este órgão, como pertinentes na conjuntura política a ser implantada. Há artigos que revelam o objetivo, que é o de “[...] apoiar o uso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como instrumento na compreensão e na transposição didática de diversos conhecimentos propostos a serem trabalhados de forma integrada em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1998c, p. 3-9).

No artigo “Criação e autoria de um ponto de vista piagetiano”, Monique Deheinzelin/MEC entrevista Lino de Macedo (USP) sobre as teorias de Piaget, no propósito de que essa teoria contribua na formação de educadores, levando o professor à reflexão e à criação de práticas, tanto das suas próprias como as das crianças, pois, o sujeito “é capaz de reinventar o que existe [...] isto é criação” (BRASIL, 1999, p. 3-9).

As resenhas (6,59%) referem-se à indicação de materiais didáticos como livros para crianças ou adultos, CDs e outros, que são expostos no propósito de contribuir para elevar a formação cultural do professor e da criança da Educação Infantil, provocando-lhes o desejo pela leitura ou contato mais sistematizado com esse tipo de material.

Há resenhas que apresentam literaturas, das quais os autores têm a “[...] preocupação de não se referir às creches e pré-escolas como duas etapas separadas, oferecem raciocínio de continuidade e equilíbrio” (BRASIL, 2000, p. 29). A “Resenha sobre Obras de Chico Buarque” homenageia e coloca à disposição dos leitores algumas obras de um dos maiores compositores de canções do Brasil, com sugestões para que os professores possam trabalhar com a criança (BRASIL, 2001, p. 36-37). “Cantiga e poesia juntas” é uma resenha que objetiva tornar conhecidos do professor livros e CDs para o trabalho com a criança, ao mesmo tempo em que orienta o trabalho com literatura, dando enfoque ao processo de alfabetização (BRASIL, 2002a, p. 37).

Os artigos que se caracterizam pela “explicação e norteamiento de políticas” trazem esclarecimentos com respeito à legislação, em especial à LDB, a implantação do documento RCNEI (currículo), à incorporação das creches aos sistemas de ensino. O artigo “Credenciamento”, de autoria da equipe de Educação Infantil/MEC, refere-se ao credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil, e menciona o

lançamento do Documento *Subsídios para Credenciamento de Funcionamento de Instituições de Educação Infantil/MEC* e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c, p. 44).

Os artigos que têm o caráter de notícia trazem referências a acontecimentos como “Prêmio da Qualidade na Educação Infantil/2001”; “Dia Nacional da Família na Escola” (BRASIL, 2001, p. 38). Há entre esses artigos uma variedade de tipologias. Além de cartas para exposições de idéias e diálogo entre o professor e a COEDI/MEC, discutem-se os rumos da Educação Infantil no País. A expressão das oportunidades temáticas publicadas determina a área de conhecimento e a ocorrência favorece a efetivação da inculcação do conhecimento na visão de mundo do educador. Esses dados demonstram o papel informativo e formativo que a Revista Criança/MEC propõe efetivar por meio de suas publicações.

Para verificar quem era os sujeitos dos artigos da Revista Criança/MEC, analisou-se essa variável através dos dados levantados, conforme Quadro 05 do Anexo II. Em primeiro lugar, definiu-se o termo criança como o sujeito presente no processo formativo da Educação Infantil, dependente da orientação do adulto mais experiente, diferenciado pelos termos: creche, pré-escolar, Educação Infantil.

A quantidade de artigos que se referem à criança da pré-escola somados aos artigos que se referem à criança de creche correspondem a 53,83% dos artigos sobre a criança em dois momentos distintos (o momento da creche e o da pré-escola), coerente com a distinção presente na LDB 9394/96, que separa a Educação Infantil por faixa etária, de 0 a 3 anos ,creche (período parcial ou integral), e 4 a 6 anos, pré-escola. Contrapondo-se a soma desses artigos, 58,23% das produções compreendem a Educação Infantil como uma fase ininterrupta de formação da criança, isto é, o sujeito a que se refere é a criança da Educação Infantil (de 0 a 6 anos), não definem a idade da criança.

Em segundo lugar, definiu-se o termo professor como o sujeito presente no processo formativo da Educação Infantil, capaz de direcionar o processo de ensino-aprendizagem⁵⁰ e por esse processo, também, ser formado. Nas publicações é denominado pelos termos: professor de Educação Infantil (53,84 %), professor educador (14,28), professor de creche (8,79), professor de pré-escola (7,69), profissional professor (7,69), professor formador de outro professor (1,09), e educador pesquisador (1,09). Observou-se um artigo que tem o diretor de Centro de Educação Infantil como referência, enquanto que profissionais como cozinheira, lavadeira, auxiliares de serviços gerais e outros não foram identificados no

⁵⁰ O professor de Educação Infantil na Revista Criança aparece como o adulto que atua diretamente com a criança na função de cuidado e educação, tanto no contexto da creche como da pré-escola.

universo das produções estudadas. Esses estão melhor contemplados do Quadro 05 do Anexo 2.

Essa variedade de termos, utilizada para definir o conceito “professor”, parece estar ligada ao conjunto de termos existentes para se definir a função que esse profissional ocupa nesse contexto educacional. Isso contribui para se definir a própria categoria profissional e para que não se corra o risco de se mesclar com o termo “profissional de educação infantil” (ROCHA, 1999, p. 122-133), usado para referendar o conjunto de profissionais que atuam mais especificamente nas creches: os profissionais de apoio (cozinheira, lavadeira e outros), que segundo o entendimento que aqui se tem, também, educam através do trabalho que realizam, mesmo não estando em contato direto com a criança no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos conceitos de Psicologia, após levantamento e a análise dos 91 artigos, que caracterizam o corpus desta pesquisa, verificou-se que 62 (68,13%) desses apresentam conceitos da Psicologia como: interação, desenvolvimento, aprendizagem, arte-educação e expressão corporal ou movimento, brincadeiras e jogos, identidade e autonomia, linguagem, inteligência. Na investigação realizada tem-se a seguinte situação conceitual:

TABELA 05 – REVISTA CRIANÇA/MEC: TOTAL GERAL DE ARTIGOS

	Revistas (Nº e Ano)								Freq.	%
	30	31	32	33	34	35	36	37		
	1998	1998	1999	1999	2000	2001	2002	2002		
Total Geral de Artigos de cada Revista	10	11	10	11	11	13	13	12	91	100
Total Geral de Artigos da Revista Criança/MEC										

TABELA 06 – REVISTA CRIANÇA/MEC: CONCEITOS DA PSICOLOGIA

Conceitos da Psicologia	Revistas (Nº e Ano)								Freq.	%
	30	31	32	33	34	35	36	37		
	1998	1998	1999	1999	2000	2001	2002	2002		
1 Desenvolvimento Geral	03	04	07	01	03	03	07	01	29	31,86
1.1.Desenvolvimento: Expressão Corporal ou Movimento	02	03	04	01	01	03	02	02	18	19,78
1.2.Desenvolvimento: Brincadeiras e Jogos	02	04	04	-	02	-	-	02	14	15,38
Desenvolvimento Total									61	67,02
2.Interação	08	09	07	03	03	07	03	03	43	47,25
3.Aprendizagem	04	03	01	01	01	03	02	03	18	19,78
4.Identidade e Autonomia	05	-	-	01	01	02	05	-	14	15,38
5.Linguagem	02	02	01	-	-	02	01	-	08	8,79
6.Inteligência	-	-	-	-	-	01	-	01	02	4,76
Total de Artigos em que Aparecem Conceitos da Psicologia	08	09	10	05	05	11	10	05	63	69,23

Esses conceitos aparecem no corpo dos artigos, sendo definidos pelos próprios autores ou a partir da referência teórica que usam geralmente seguidas da interpretação que fazem das idéias dos teóricos contemplados. Dos conceitos encontrados nos artigos, o de Interação alcançou uma frequência de 43 vezes, correspondente a 47,25%, do total de 91 artigos analisados. Embora o conceito interação apareça imbricado a outros conceitos como desenvolvimento, aprendizagem, expressão corporal ou movimentos, ele é percebido como revelador das marcas da publicação da Revista.

3.3 A Psicologia na Educação Infantil: Marcas na Produção da Revista Criança/MEC (1998-2002)

As diferentes maneiras com que a Revista Criança/MEC, em suas publicações, aborda os elementos/marcas *Instituição Educativa e Sujeitos* trazem como referência fundamental, diversos e variáveis conceitos da Psicologia.

Durante os processos de identificação e análise dos conceitos da Psicologia, chamou a atenção o fato desses conceitos estarem inter-relacionados e ligados a fontes teóricas diversas. No entanto, as diferentes formas de abordagem sobre Instituição Educativa, Sujeitos e Interação parecem evidenciar o momento histórico em relação a Educação Infantil e sua institucionalização, período pós-LDB/1996 e pós-RCNEI/1998, o que levou a restringir a análise desses elementos, enquanto elementos que carregam conceitos da Psicologia na própria forma em que se constituem.

Analisam-se, a seguir, os oito conceitos encontrados nas produções dos artigos da Revista Criança/MEC, os quais são: desenvolvimento, interação, aprendizagem, expressão corporal ou movimento, brincadeiras e jogos, identidade e autonomia, linguagem e inteligência.

3.3.1 Desenvolvimento

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores entendido como processo próprio do ser humano, implica em uma pessoa integral, físico, emocional, motor, intelectual, sensorial, afetivo. Os artigos nessa categoria foram classificados em dois eixos diferentes: processo de maturação e processo de mediação.

Como *processo de maturação* o desenvolvimento traz implícito a noção de níveis de desenvolvimento envolvendo idéias de estágios, de evolução, de interação e, com frequência, enfatiza as questões biológicas do indivíduo.

Nessa concepção, cada criança tem uma percepção, motivação, modos de interagir no mundo social, desejos, que lhes são próprios. Portanto o desenvolvimento cognitivo é um processo pessoal e a aprendizagem é individual. Conseqüentemente, o tratamento individual deve ser elemento fundamental no processo educativo.

O jogo pode ser considerado a principal atividade da criança, aquela na qual ocorrem importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico e dentro da qual preparam-se caminhos de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento. O jogo permite que a criança reestruture sua forma de pensar e interagir com a realidade, [...] os diferentes tipos de jogos são conseqüência direta das transformações de estruturas intelectuais (BRASIL, 1998c, p. 30-33).

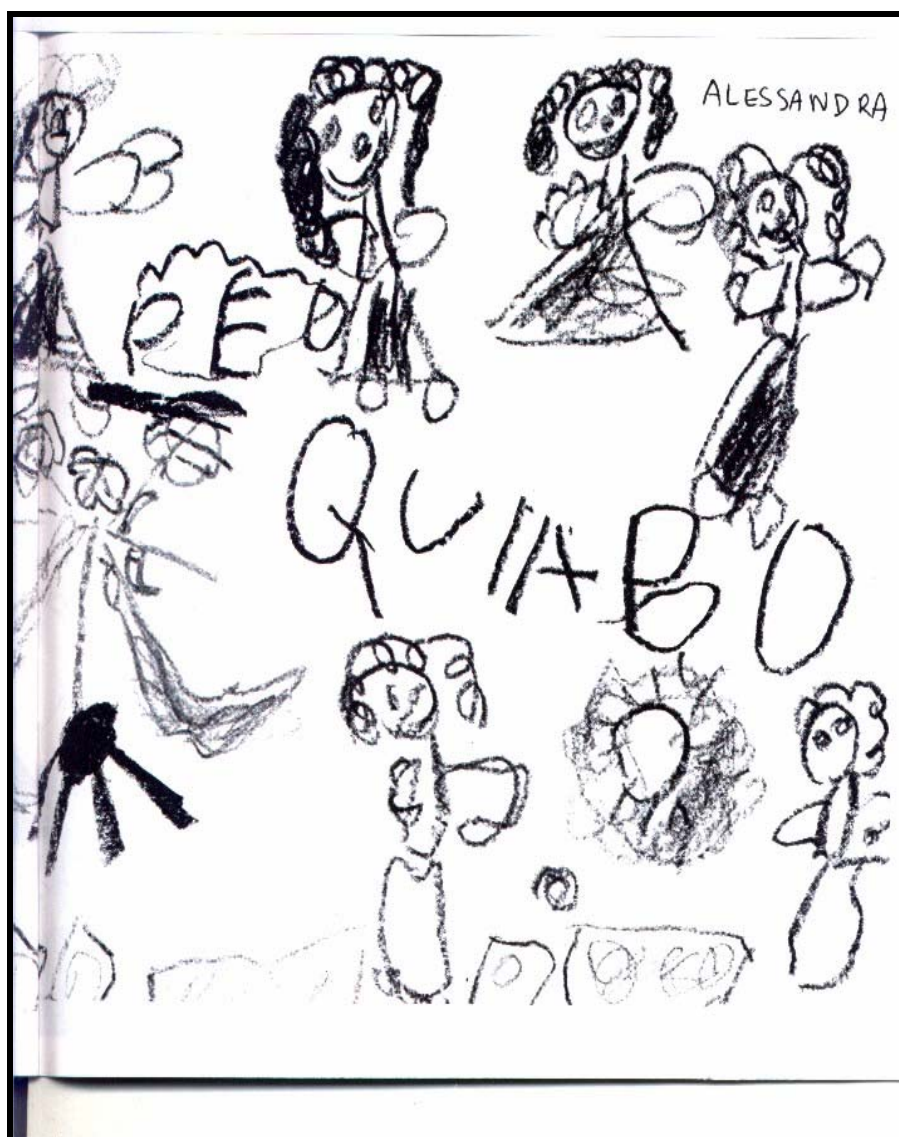
Os níveis de desenvolvimento são considerados universais, isto é, todas as crianças passam pelos mesmos estágios, obedecendo a mesma ordem, revelando conflitos semelhantes durante a aprendizagem. Isso garante ao educador a responsabilidade do atendimento e instrução individual da criança.

No entanto, no planejamento das ações educativas precisam estar garantidos os ambientes físicos e sociais que proporcionem a motivação do organismo a procurar o equilíbrio entre o ambiente e suas estruturas internas de pensamento. Nessa perspectiva, encontram-se autores que propõem formas de organização de ambientes onde as crianças possam conviver, afirmando que o ambiente “[...] sugere o descobrimento e o desenvolvimento de diferentes movimentos” da criança (BRASIL, 1998c, p. 19-23). Os teóricos citados como referência em alguns desses artigos são Piaget, Emília Ferreiro, Inhelder, Yves De La Taille, todos cognitivistas.

Como *processo de mediação*, o desenvolvimento acontece nas vivências sociais e culturais entre os sujeitos, em contato com conhecimentos de diversas áreas envolvendo a linguagem, o brincar, o jogo, as formas de ocupação dos espaços e outros, visando sempre o desenvolvimento integral da criança.

A possibilidade de o professor alterar o desenvolvimento da criança, por meio da interferência que possa fazer, exige uma postura que se caracteriza em visualizar não as etapas de desenvolvimento já alcançadas, mas a consolidação de etapas futuras, pois reside nas interferências possíveis do outro o produto do desenvolvimento infantil.

No conceito de desenvolvimento aparece implícito o desenvolvimento do aluno e do professor, que é ampliado quando exploram o conhecimento físico, ou seja, criam-se situações para que a criança levante hipóteses, desenvolvendo a coordenação e o equilíbrio, as percepções gustativas e olfativas, estimulando a curiosidade, a discussão, a criatividade, a solução de problemas e ampliando o conhecimento da língua falada e escrita. “Tendo em vista o desenvolvimento da criança, a valorização de seus conhecimentos e a garantia de novas aquisições procuramos atender a todas as suas possibilidades aproveitando as oportunidades que surgem” (BRASIL, 2001, p. 34-35).



Revista Criança/MEC, (BRASIL, 2001, p. 35)

O processo de desenvolvimento humano é complexo e se dá nos âmbitos cultural e biológico, simultaneamente, numa unidade. Embora sejam distintos, possuem “particularidades e especificidades” (MOLON, 1999, p. 114). A consciência, social e historicamente formada, é composta pelo sentido, sentimento⁴⁶ e pensamento, que são influenciados pelos fatores ideológicos, psicológicos, culturais e o biológico. As condições históricas vividas pela humanidade favorecem o seu desenvolvimento, que é histórico, cultural, biológico e, ao mesmo tempo, constitui cultura.

Pensando nas reais necessidades da criança de 0 a 6 anos, a própria Equipe do MEC relata:

Uma criança nessa faixa etária sendo inserida numa cultura, significa que está aprendendo a se alimentar, a cuidar de sua higiene, de sua saúde, a se proteger, a conviver com os demais, a brincar, a buscar conhecimentos, a exercitar suas inúmeras linguagens, a manifestar sentimentos, entre tantas outras aprendizagens. [...] Quanto menor for a criança, mais ela necessita da presença de um adulto que a auxilie no atendimento às necessidades para as quais ela ainda não dispõe de autonomia para satisfazer (BRASIL, 2001, p. 39-40).

As normas formadas e elaboradas pelo homem, ao longo da história, são reproduzidas por ele, pois o cérebro tem o poder de conservar as experiências vividas e facilmente renová-las. Para além desse olhar, Vigotsky reconhece a imaginação, a capacidade de criar e de “combinar novas situações” como alternativas que o homem possui a ponto de projetar-se para o futuro, olhando o passado, modificando o presente (MOLON, 1999, p. 114-115).

O sujeito forma-se e é formado através das próprias atividades que desenvolve de produção, imaginação, criação, tendo presente os signos⁴⁹ como elementos da comunicação, e também, a união das funções psicológicas superiores⁵⁰. Transformando e adaptando-se à natureza o homem, também, transforma-se. Através do trabalho e dos instrumentos, ambos com função mediadora, o homem, incluindo os instrumentos psicológicos, torna-se capaz de criar o seu mundo cultural.

⁴⁶ O sentimento é histórico, pois de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de nele restar sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção. VYGOTSKY, 1996a.

⁴⁹ “Signos são estímulos instrumentais convencionais [...] a linguagem, as formas numéricas de cálculos, a arte, a técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos” e outros. (MOLON, 1999, p. 115).

⁵⁰ “A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual” (VIGOTSKI, 1984, p. 52).

A INTERAÇÃO DE CRIANÇAS DE IDADES DIFERENTES COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana A. Dutoit¹

O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é fundamental a seu desenvolvimento.
Lev. S. Vigotsky

Traduzir uma concepção de desenvolvimento humano através das ações de um projeto educacional, é a intenção da prática que prioriza a interação das crianças de faixas etárias diferentes.

Esse é um trabalho organizado e encaminhado de acordo com a concepção de educação que afirma a competência da criança pequena para construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo, através da interação com o meio físico e social.

Essa concepção permite que sejam estabelecidos parâmetros que possam dar diretrizes ao desenvolvimento do trabalho, principalmente porque é insuficiente orga-

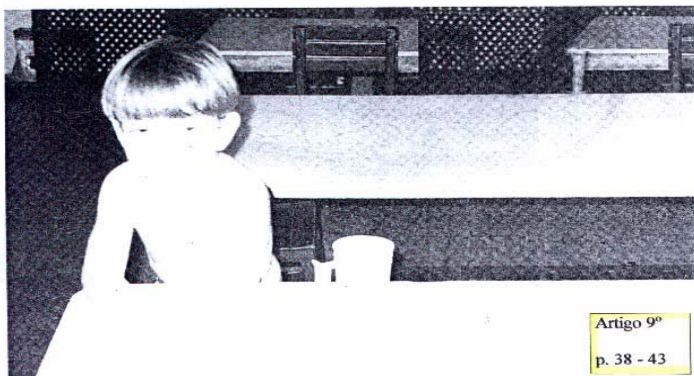
nizar os educadores, o espaço físico, as atividades, se não está evidente para todos qual a finalidade dessa ação para o desenvolvimento das crianças.

O eixo condutor dessa prática é a interação, já que é considerada um fator determinante para o desenvolvimento infantil.

A interação da criança/criança de faixas etárias diferentes e entre criança/educador, através de um espaço organizado e de uma proposta de trabalho voltados para esse fim, propicia a troca de experiências e informações entre membros mais experientes da cultura e outros menos experientes.

A qualidade de "mais experiente" não se atribui somente à idade, mas também às experiências vividas por cada criança.

¹ Pedagoga da Creche Central da USP



38

Artigo 9º
p. 38 - 43

Revista Criança/MEC, (BRASIL, 1999, p. 38)

A compreensão de desenvolvimento humano que se traduz por meio de ações de um projeto educacional que considera:

[...] a intenção da prática que prioriza a interação das crianças de faixas etárias diferentes. Relatar vivência de práticas artísticas e lúdicas como meio de apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, possibilitando o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. (BRASIL, 1999, p. 38-43).

Somente a espécie humana cria e utiliza os signos e os sinais elaborados pela vontade e necessidade do homem. Enquanto os instrumentos de trabalho alteram os objetos e as atividades externas, exercendo controle da natureza, os instrumentos psicológicos, "orientados internamente" exercem domínio do sujeito. Há trocas entre essas atividades mediadas, pois as

mudanças ocorridas em uma provocam alteração na outra. Os signos influenciam, reorganizam, modificam as funções psicológicas, fazendo com que o sujeito seja capaz de desenvolver novas atividades. As funções psicológicas acabam por estimular⁵¹ e controlar o comportamento.

Há uma preocupação de orientar o professor quanto ao planejamento de atividades que considerem as necessidades das crianças para garantir o desenvolvimento das crianças:

O planejamento deve considerar as necessidades das crianças; apresentando conteúdos necessários para o desenvolvimento infantil; propondo vivências que contribuam para a formação cultural; atento aos interesses e assuntos trazidos pelas crianças. Partimos do pressuposto filosófico de que o homem interage na sociedade e constrói a sua história, e do pressuposto político de que o papel da escola é formar cidadãos lúcidos e capazes de reconstruir a vida em grupo em termos de fraternidade, coletivismo e cooperação, aprendendo a ocupar, preservar, enriquecer e a transformar o seu meio. (BRASIL, 2000, p. 16-20).

O trabalho educativo planejado, visando a garantia do desenvolvimento infantil em sua totalidade, deve propor às crianças vivências coletivas, mediadas, em que consiga organizar o mundo e atribuir significados sociais que lhes são próprios. Toda operação existente entre diferentes estímulos (signos) pode ser considerada como processo mediador, que favorece o surgimento de novos estímulos ou novas atividades, orientadas pelos processos psicológicos, os quais estabelecem ordem para os procedimentos e comportamentos humanos. O controle de um sujeito sobre outro dá-se através do signo, que, também, orienta, controla e estimula a si próprio, isto é, os signos aparecem, num primeiro momento, nos “meios de comunicação”, interpsicológicos, ou seja, são reconstituídos no processo das funções psicológicas consideradas sociais.

Dentre os teóricos abordados nesse eixo, encontram-se Marta Kohl de Oliveira, Luria, Piaget, Wallon, Wertsch, Vygotsky. O conceito de desenvolvimento, visto no processo de mediação, aparece ligado a explicação dos processos psicológicos superiores associados a artigos que abordam questões como raciocínio matemático, experiências da criança com a escrita formal, incentivo a leitura, a partir da leitura infantil ou pseudoleitura, jogos e brincadeiras, ao trabalho musical, possibilitando o desenvolvimento da comunicação por meio da linguagem musical.

⁵¹ “No ato instrumental entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida, surge um novo componente intermediário: o instrumento psicológico [...] se não gozasse da faculdade de influir no comportamento, não poderia ser um instrumento. Mas nem todo estímulo é um instrumento. “O método instrumental em psicologia”. (VIGOTSKY, 1996, p. 96-98).

O conceito maturacional sobre o desenvolvimento infantil presente nas produções da Revista Criança/MEC traz um olhar individualizado do processo educativo e avaliativo da criança na perspectiva de respeito aos níveis diferenciados de desenvolvimento cognitivo da cada criança. Já o conceito de mediação aborda a cultura dos sujeitos e o diálogo constante entre os conceitos espontâneos com os conhecimentos sistematizados que a instituição trabalha no processo educativo, de movimento, conforme a análise a seguir.

3.3.1.1 Arte-Educação e Expressão Corporal ou Movimento

Entende-se Arte-Educação e Expressão Corporal ou Movimento como capacidades humanas de manifestar pensamentos, sentimentos, idéias, sensações por meio de gestos, palavras, imagens, enquanto atividades de expressão estética, considerando a vivacidade da criança e do adulto que a educa. Os artigos nesses conceitos foram organizados em eixos como *linguagem, proposta formadora de sujeito, ato criador, ensino de técnicas da arte*.

Os artigos que apresentam os conceitos Arte-Educação e Expressão Corporal configuram a Arte como expressão, integração, organização, socialização com *diferentes linguagens* como a música, a poesia, o movimento do corpo, as artes plásticas e imagens, utilizando diferentes matérias, até mesmo a reciclagem e o reaproveitamento de material. Paralelo a todo trabalho proposto nessa área aparece o envolvimento com conteúdos de outras áreas do conhecimento como a ciências naturais, a matemática.

Nas Artes Plásticas incluem-se orientações do próprio RCNEI (1998) retratando o olhar que a escola tem sobre o movimento da criança, geralmente entendido como sinônimo de turbulência. O papel do professor é retratado como o adulto que está sempre atento ao movimento da criança, sujeito importante no processo de intervenção no sentido de promover o aprendizado; e esse aparece como ato mediado. Por isso, as atividades planejadas pelo professor devem atender as necessidades e manifestações afetivas da criança, valorizar seus gestos, mímicas e movimentos na comunicação, propondo desafios para levá-la a construir linguagens que estejam relacionadas às manifestações artísticas. Os jogos são tidos, também, como linguagem que, embora estejam ligados a ludicidade, são orientados como ferramentas pedagógicas, isto é, instrumentos que possibilitam o desenvolvimento geral da comunicação da criança.

Desses artigos há os que compreendem a criança como o sujeito que age, toca, faz, soluciona problemas, ou seja, e outros que a criança é sujeito que manifesta “sensações e

sentimentos com fluência” que através das diversas linguagens tenta encontrar acordo entre o seu eu e o mundo – uma atitude de construção vivida na dinâmica entre a individualidade e a variedade dos elementos do mundo externo. Esse processo é visto como transformador, produtor de criatividade em que a Arte toma o lugar propício para ser executada. Desse modo, linguagem artística é compreendida como elemento fundamental na construção da identidade da criança, por ser fator de preservação e produção cultural de um povo.

Se atentarmos para o que pode significar um mundo sem a presença de brinquedos, poderemos antever, hipoteticamente, uma vida cinza e fria, sem infância e sem cor, destituída de alegria, de projetos de felicidade e calor humano.

Guardar brinquedos num lugar público e de fácil acesso, como um museu na UFSC, abrir o mundo infantil aos olhos de crianças e adultos em estantes cuidadosamente montadas para sua apreciação e de espaços estrategicamente criados para uma vivência cultural significativa é, no mínimo, uma resposta de valorização do mundo infantil e de respeito ao mundo adulto que, através de diferentes vias, é resultado de um tempo de infância.

E se o brinquedo, fazendo parte da cultura infantil, assume as cores e características de seu tempo e lugar, revelando sua singularidade, também aponta a universalidade presente em outros tempos e contextos.

Na perspectiva de integrar o particular e o universal, o museu pode ser entendido como um centro cultural onde seja possível conhecer e usufruir o acervo de brinquedos de diferentes temáticas e culturas sem implicar a necessidade de aquisição e consumo. O olhar e a interatividade presentes na recriação do brinquedo podem suprir parcialmente o desejo de consumo do objeto, quando a criança tem a possibilidade de participar de diversas atividades lúdicas, artísticas, literárias e culturais, que deverão estar presentes no museu ou que podem decorrer da visita.

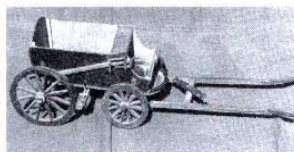
Assumindo o desafio de articular linguagens, educação e cidadania, e integrando os brinquedos às narrativas (histórias, contos, lendas, mitos), às oficinas e ateliês para criação em arte e em outras atividades lúdicas, o Museu do Brinquedo estará unindo no espaço museológico “as possibilidades do frequentador receber para pensar, ver para sensibilizar e fazer para intuir”. (Segall, 1997:206)

A criação de um Museu do Brinquedo como centro cultural pretende ser também uma possibilidade de preparação e formação

de público para o entendimento da arte e da produção cultural, como uma contribuição que desmistifique a idéia de inacessibilidade dos museus e do sentimento de estranhamento do visitante. É necessário abolir o medo, a timidez e/ou o preconceito de entrar em museus, pois “é hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e autosegurança para entrar num museu”. (Barbosa, 1998:19)

O museu pretende ser lugar para que cada um de nós possa educar-se e maravilhar-se com o brinquedo, como herança cultural que pertence a todos, e não somente à parcela social e economicamente privilegiada, já que historicamente os museus recebem a acusação de refletir apenas a cultura de uma classe social, a classe dominante, recusando-se a examinar a produção cultural na perspectiva multidisciplinar. Acreditamos que esta pode transcender os limites sociais, apontando para uma outra concepção estética.

Tendo esse caráter de pluralismo cultural, o Museu do Brinquedo pode contribuir para a construção de relações que privilegiem o intercâmbio entre os



Fotos: arquivo da autora



Como *proposta formadora de sujeito* apresentam-se experiências com projeto de formação continuada de professores com o objetivo de enriquecer o universo artístico desse profissional. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional para a Educação 9394/96 referenda o ensino de arte em todos os níveis de Educação Básica. A formação continuada aparece no sentido de trazer elementos como a dramatização e a representação de imagens enquanto orientação da prática educativa. (BRASIL, 1999, p. 28-29 e 44).

A arte aparece como uma dimensão cultural e formadora de sujeitos em que a imaginação, as fantasias criadas na e pela brincadeira de infância são reconhecidas como memória cultural que referenda a constituição do “[...] universo pessoal e social da existência humana”. (BRASIL, 2002a, p. 10–13).

Em um artigo, em forma de carta, analisa-se a produção de desenhos de um sujeito. As autoras desenvolvem considerações para uma proposta de trabalho na Educação Infantil, Criticam o processo de interação em que a família e a sociedade agem sobre o indivíduo desde o nascimento, no sentido de moldá-lo à sociedade; apresentam o conceito de inteligência ligado aos níveis de desenvolvimento mental, fundamentados por Piaget (1978), em que o pensamento sensório-motor rege a ação estética do sujeito, originando, conseqüentemente, a inteligência humana, ou seja, as sensações, os movimentos, as percepções são constituidoras do pensamento humano, que é, fundamentalmente, estético. O conhecimento aparece como natureza construtiva, referendado por outros teóricos como Bringuier (1982), Deheinzelin (1996), Delval (2002), Macedo (1996 e 2002). (BRASIL, 2002a, p. 24–26).

A arte, descrita como *ato criador*, refere-se ao ensino como ato criador que, segundo Freire (1983), “[...] dá forma aos desejos e paixões”, capaz de produzir e, ao mesmo tempo, representar conteúdos de outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 1998c, p. 22-26).

A perspectiva criadora reaparece enfatizando o jogo individual, a experiência de criação, tanto para a criança como para o educador em sua passagem para o coletivo, junto a possibilidade dos sujeitos partilharem o simbolismo, esse é traduzido no modo de cooperação e reciprocidade entre os mesmos que culminará no jogo de regras e na efetivação das atividades em grupo. (BRASIL, 1999, p. 10-21).

O conceito de Arte como ato criador referenda o trabalho pedagógico que acontece no âmbito do individual para o coletivo, mostra-se coerente com os teóricos que são utilizados para fundamentar essas perspectivas de aprendizagem da Arte que passa do individual, em primeiro momento, para depois se tornar um conhecimento social: Madalena Freire (1983); Piaget e Inhelder (s.d); Ostrower e Rodrigo Naves (1997). (BRASIL, 2001, p. 32-33).

Enquanto instrui o uso de *técnicas na produção da Arte* outros autores expõem a visão de desenvolvimento e aprendizagem como processos. (BRASIL, 2002a, p. 32–33). Das variações em que aparecem, os conceitos de Educação Musical, Expressão Corporal ou movimento do corpo da criança, a Dança, a Dramatização surgem como formas de compreender que esses elementos são constituintes do eixo mais abrangente que se chama Arte-Educação.

A Psicologia aparece implícita no conceito de ato criador como espontaneidade e individualidade da aprendizagem para, num segundo momento, se tornar social. Em diversos artigos a Arte é retratada como possibilidade de trabalho com uma linguagem própria que, ao mesmo tempo, abre portas para a interlocução com outras linguagens e conhecimentos de outras áreas como a ciência, a matemática, a geografia, a história, e outros.

Pela arte e pelo movimento do corpo as diferentes linguagens são expressas como manifestações necessárias para o desenvolvimento da criança. Enquanto mantém contato com a variedade de elementos do meio social, criando e (re) significando o mundo a criança brinca, imita, aprende e cria novas formas de ser e estar com o outro. Assim, antes de ser uma linguagem espontânea individual, a arte e o movimento são vivenciados como caminhos possíveis para desfrute do belo e do prazer durante o contato com os conteúdos de outras áreas de conhecimento.

3.3.1.2 Brincadeiras e Jogos

Entende-se brincadeira como atividade física e/ou mental centrada no prazer de brincar com, mover-se com alegria, divertir-se, entreter-se, gracejar, festar. O jogo, embora seja, também, uma atividade física e/ou mental geralmente envolve um coletivo, conjunto de objetos, sujeitos, determinado por regras incluindo o cálculo e a competição.

Esses conceitos foram agrupados em quatro eixos diferentes: *Indicados como eixo da prática pedagógica, relacionados à produção de conhecimento e desenvolvimento infantil, relacionados ao lúdico e ao prazer e abordagem histórica da brincadeira e do jogo.*

Quando indicados como eixo da *prática pedagógica*, a brincadeira e os jogos aparecem como estratégias educacionais que integram as experiências vivenciadas pelas crianças por meio da linguagem do brincar. São vistas como atividades em que as capacidades simbólicas, a imaginação e a memória se desenvolvem. O RCNEI é referendado como

documento orientativo para a prática pedagógica nesse eixo de trabalho, envolvendo conteúdos de diversas áreas de conhecimento. (BRASIL, 1998c, p. 22-26).

Os jogos são apresentados como ferramentas pedagógicas ou estratégias didáticas na aprendizagem dos conhecimentos nas áreas da música e da matemática, ao mesmo tempo que proporciona momentos de troca entre os sujeitos, momentos coletivos em que ocorrem as aprendizagens de atitudes como perseverança, calma, cooperação, e outras. (BRASIL, 1998c, p. 10-15 e p. 36-38).

O jogo é uma prova de intimidade e por isso de conhecimento. É o que nos ensinam as crianças, as populações primitivas, os artistas, os cientistas e nós mesmos em muitos momentos. Quem joga pode chegar ao conhecimento por meio de exercícios, símbolos e regras, ou das próprias características do jogo. (BRASIL, 1998c, p. 10).

O trabalho com o jogo, e, às vezes com a improvisação, ligada às brincadeiras e à cultura da criança, possibilita o desenvolvimento da comunicação ao assumir papéis de parceiras umas das outras ao interagir de forma construtiva chegando a alcançar resultados corretos. A aprendizagem, nessa concepção, consiste na construção de significados e na atribuição de sentidos que se dá às situações e/ou objetos existentes no meio. Enquanto que o professor deve estar atento e aproveitar as situações interessantes surgidas no grupo para transformá-las em momentos de realização de jogos e brincadeiras que levem a aprendizagem.

Encontram-se conceitos de brincadeiras e jogos entendidos como atividades propostas, como opções metodológicas que favorecem a interação, que permitem experimentar novas situações de aprendizagem, que ajudam, no caso da Arte, a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. Ao brincar a criança se permite elaborar experiências vividas, esforça-se para compreender e adaptar-se ao mundo em que está inserida.

Os autores compreendem que o ato de representação, presente no brincar, cederá lugar, mais tarde, à representação em pensamento, que caracteriza o universo do mundo adulto. Ao referendar teóricos como Piaget e Inhelder (s/d) definem o jogo simbólico, que pressupõe a representação de um objeto ou sujeito ausente, como elemento fundamental que tem características de assimilação do real ao eu, transpondo limites e sanções.

QUANDO BRINCAR É APRENDER ... MATEMÁTICA

Projetos que visem o aprimoramento das práticas educativas em escolas públicas, em qualquer ponto do país, podem receber apoio técnico e financeiro.



O Programa Crer para Ver (Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança/ Natura Cosméticos) apoia projetos que visem a melhoria de qualidade no ensino público. Um dos projetos apoiados, *Quando brincar é apreender... Matemática*, vem sendo realizado na EMEI Dolores Duran, em São Paulo. O objetivo central do projeto é desenvolver ações que possibilitem a formação do professor a partir da elaboração de um projeto pedagógico, que tenha como referência o papel de atividades lúdicas na educação matemática. Adotou-se como referência as propostas da Oficina Pedagógica de Matemática, na Universidade de São Paulo, que consideram o conhecimento matemático como um produto cultural, socialmente construído. O jogo está colocado na proposta como uma opção metodológica que favorece a interação.

O tema geral do trabalho obedece às intenções educativas claras: *Alfabetização Matemática na Educação Infantil: número, medida e geometria*. De acordo com estas intenções são as seguintes as unidades de trabalho:

- Correspondência um a um;
- Ordenação;
- Agrupamento;
 - Numeral repetitivo;
 - Numeral classe;
 - Numeral indo-arábico;
 - Medidas e Geometria.

Em cada uma das unidades, as professoras seguem os seguintes passos: apresentam sua definição, a história do conceito; concebem e descrevem uma situação problema desencadeadora; propõem às crianças jogos e registro gráfico dos resultados.

Os jogos prevêem etapas que de alguma forma envolvem as características internas do sistema de numeração decimal. As regras deste nosso sistema, muito inteligente e sintético; têm notável complexidade, uma vez que com apenas dez algarismos pode-se registrar quaisquer quantidades. Para contar e registrar é necessário saber: o nome dos números; os símbolos numéricos; a ordem numérica; o valor dos algarismos; e as regras da base numérica.



Revista Criança/MEC, (BRASIL, 1999, p. 35).

Esse jogo inicia por volta dos dois anos, desenvolve-se e começa a perder sua importância em torno dos sete anos de idade, surgindo a preocupação com a verossimilhança e a imitação exata do real. Para tanto, os autores, orientam que no contexto educativo as atividades lúdicas tornam-se indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos, para o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. O que requer que o educador prepare e organize ambientes onde as crianças se sintam à vontade para experimentar, para acertar, para errar, que tenham materiais necessários para experimentos e pesquisas. (BRASIL, 1999, p. 2-23; 10-21; 35-37).

Os conceitos brincadeiras e jogos *relacionados à produção de conhecimento e desenvolvimentos* são compreendidos como atividades que estimulam a ludicidade e

contribuem para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, ou seja, desenvolvimento psíquico da criança. Sempre preparando caminhos de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento e propiciando situações importantes do ponto de vista da construção da identidade, o que corresponde à possibilidade da criança desenvolver suas próprias capacidades de descobertas e de imaginação. A criança que aprende nessa concepção deve ser capaz de comunicar estratégias, descrever e representar conhecimentos anteriormente implícitos. Dessa forma, a intencionalidade educativa implica em prever, no trabalho com brincadeiras e jogos, etapas de explicitação de estratégias e de conquistas, para validar conhecimentos adquiridos, e, conseqüentemente, construir novos conhecimentos.

Jogo pode ser considerado a principal atividade da criança, aquela na qual ocorrem importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico e dentro da qual preparam-se caminhos de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento. O jogo permite que a criança reestruture sua forma de pensar e interagir com a realidade, [...] os diferentes tipos de jogos são conseqüência direta das transformações de estruturas intelectuais'. (BRASIL, 1998c, p. 30-33).

As situações de brincadeiras e jogos, assim como os cuidados e as aprendizagens orientadas, devem ser previstas nas Propostas Pedagógicas da Instituição Educativa, fundamentadas em objetivos que garantam a ampliação das experiências e dos conhecimentos na infância.

Encontra-se uma definição, no primeiro momento, da escola como instituição onde o espaço em que o viver e o brincar possibilitam a inserção da criança na cultura adulta e a invenção de brincadeiras. Já no segundo momento, o professor aparece como o sujeito problematizador das situações vividas, aquele que vai favorecer as interações, estimular os movimentos da criança, planejar atividades adequadas ou adaptadas, capazes de refletir, no coletivo de professores da instituição, seu trabalho diário. (BRASIL, 1998c, p. 30-33; 2000, p. 30-31 e p. 39-40).

A Psicologia é explicitada como a ciência que cuida dos significados que a brincadeira tem na *formação da pessoa*, como formas de perceber e compreender como, brincando, a criança enxerga o mundo e como ela gostaria que fosse.

Os conceitos brincadeiras e jogos *relacionados ao lúdico e ao prazer* aparecem enquanto atividade e elementos que alimentam a imaginação, a exploração e o jogo do faz-de-conta, que, por sua vez, traz sentido profundo e repleto de significado na vida da criança: ela age em uma “atitude em que tudo de si está presente”. O brincar com o outro possibilita o contato com um universo diverso e diferente do lugar em que sempre esteve. Representa um

tempo fictício, possível de aventura e de exercer plena consciência – enquanto condições e dimensões humanas. Estão presentes todas espécies de sentimentos, no brincar, favorece a amplitude de descobertas, de soluções.

O autor Pereira (BRASIL, 2002a) traz a definição de ludicidade como “ilusão” ou “simulação” compreendendo a capacidade do ser humano de dar outro sentido a uma situação, uma ação ou um objeto. (BRASIL, 2002a, p. 7-9). Nesse artigo o autor coloca a importância do redescobrir dos procedimentos que tínhamos quando criança, a reforma dos métodos de criação do nosso modo de brincar como condição para olhar a criança real, pois, esta é diferente daquela que pintamos em nossa fantasia.

O universo infantil está presente em cada um de nós. As experiências na infância deixam profundas marcas em nossa vida, mesmo sem sabermos disso e as trazemos nos gestos, nas falas e nos costumes. Tudo fica guardado: os ‘bens e males’ que vivemos fazem parte de nossa história pessoal e social, estando escondidos ou não em nossa memória. Os brinquedos e as brincadeiras integram esse leque de experiências vividas.[...] É importante dizer novamente que as experiências vividas na infância são, freqüentemente, refletidas nas brincadeiras e as brincadeiras se refletem na maneira como as crianças lidam com os acontecimentos do dia-a-dia. O que se aprende é também pela imitação do adulto e, se o adulto tem o brincar em seu cotidiano, o contato e o vínculo com as crianças, provavelmente, serão mais próximos. (BRASIL, 2002a, p. 7-9).

Pensar na unidade entre pensamento e comportamento leva-nos a compreender a criança no mundo real de comunicações que por natureza em sua maioria vive brincando, o brincar e o brinquedo constituem o seu mundo. O brincar é sempre organizado e sistematizado através da linguagem, da palavra, em função da comunicação social que, simultaneamente, forma a consciência e o comportamento social, o eu - formado na relação com o outro.

Os artigos que demonstram *o aspecto lúdico e prazeroso das brincadeiras e jogos* trazem explícita a preocupação com o desenvolvimento infantil e da linguagem enquanto comunicação. Nesse aspecto, a criança desenvolve brincadeiras e jogos para seu prazer, para sua recreação, permitindo a si mesma o contato com os outros, com espaços, com ambientes, com culturas na qual vive, alimentando e estimulando sua ludicidade e imaginação. Os teóricos Wajskop, Brougère, Erikson são utilizados para referendar esse conceito de lúdico e prazer, e ainda ressaltam que o ECA (1990) normatiza o brincar como direito da criança.

No artigo, “O que é brincadeira?”, a autora fala dos jogos simbólicos na idade pré-escolar e da relação entre a brincadeira e as atividades orientadas na Educação Infantil. A criança é descrita como “[...] um ser em desenvolvimento que não dispõe o tempo todo das

mesmas ferramentas e da mesma competência. Isto faz com que sua brincadeira se estruture em parte no que ela é capaz de fazer”. (BRASIL, 1998c, p. 3-9).

Nesse artigo, encontra-se não um psicólogo que se debruça sobre a reflexão do brinquedo, como orientador dos seus trabalhos ou sobre o efeito do uso do brinquedo sobre a criança, mas percebe-se uma postura em que a centralidade do discurso é o desenvolvimento infantil. O que se encontra é o sociólogo Brougère (2001) que na produção da obra “Brinquedo e Cultura” procura considerar o brinquedo como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos; procura determinar a função social e o significado do brinquedo nos dias de hoje. Embora busque compreender o significado do brinquedo por meio de diferentes perspectivas, propõe uma definição das características do brinquedo, esclarecendo que o mesmo consiste em uma representação social.

No entanto, muitas vezes, o papel da Instituição Educativa se faz primordial no processo de efetivação dos efeitos do brinquedo e da brincadeira sobre as ações e o desenvolvimento da criança, no contexto de sua socialização e interação com o mundo de significados e codificações, que acontece em uma determinada cultura.

Os conceitos brincadeiras e jogos numa *abordagem histórica da brincadeira e do jogo* apresentam o brincar e o jogar como consolidação de saberes e experiências acumuladas pelas gerações. A história, que encontra no jogo o lugar fecundo para o exercício de criação, torna-se conteúdo de reflexão humana, chama ao convívio das diferenças e ao uso da inteligência em favor do bem comum, do multiculturalismo. São citados obras de Heloisa Pires Lima (1998), Regina Machado (1998) e o Filme “Central do Brasil”, além de Walter Salles Jr. e Roberto Benigni (produtores de cinema).

As autoras do artigo “Museu do Brinquedo na Ilha de Santa Catarina” relatam a criação do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina na UFSC, uma experiência que viveram juntas; reconhecem a necessidade de se ampliar o repertório das brincadeiras das crianças e iluminar a memória dos adultos que visitam o Museu, através da imaginação e da fantasia criadas pelas e nas brincadeiras de infância. O museu é visto como a abertura de um espaço pedagógico e cultural, um espaço de registro das memórias culturais de um povo e da preservação de suas condições de vida, através da guarda adequada dos objetos da infância. As autoras registram a preocupação de proporcionar às gerações futuras o acesso a estudos de identificação do universo pessoal e social da existência humana. Essas autoras pensam numa infância

[...] compartilhada entre brinquedos e parceiros, vai permitindo a elaboração de um mundo de sentimentos e ações com significado socioafetivo novo e criativo. [...] Guardar brinquedos num lugar público e de fácil acesso, com um museu na UFSC, abrir o mundo infantil aos olhos de crianças e adultos em estantes cuidadosamente montadas para sua apreciação e de espaços estrategicamente criados para uma vivência cultural significativa é, no mínimo, uma resposta de valorização do mundo infantil e de respeito ao mundo adulto que, através de diferentes vias, é resultado de um tempo de infância (BRASIL, 2002a, p. 10-13).

As autoras consideram o brinquedo como elemento que faz parte da infância; apontam a universalidade presente em outros tempos e contextos; reconhecem-no como mediador no processo de socialização da criança, os brinquedos possuem cores e características de tempo e lugar, revelam singularidades e são específicos da infância. A brincadeira, portanto, acontece enquanto representação social, pois, além de possibilitar a interpretação de significados, permite à criança a apropriação de códigos culturais. Portanto, definem o ato de brincar como elemento que oferece a possibilidade educativa em potencial, por nutrir a curiosidade, estimular a movimentação, a participação e a socialização da criança, o que em nossa compreensão não reduz o olhar sobre essa atividade, mas firma o propósito de certificar a importância do “museu do brinquedo” como mostra das potencialidades e riquezas históricas destacando sua dimensão cultural e formadora dos sujeitos.

Tenta-se provocar no professor de Educação Infantil o redescobrir das ações que tinha quando criança, e retomar os métodos de criação do seu modo de brincar como condição para se olhar à criança que existe dentro de cada um de nós. Para Pereira o professor é o,

Sujeito que fará as intervenções necessárias e adequadas durante as atividades lúdicas. Deve estar em constante inquietações e reflexões nos espaços educativos que os compõem: a que fins estão sendo propostas as brincadeiras? A quem estão servindo? Como elas estão sendo apresentadas? O que se quer é uma ‘animação’, um ‘relaxamento’ ou uma relação de proximidade cultural e humana? Como agimos diante das crianças? Nós as ouvimos? Sabemos de nossa relação com elas? Sabemos dos seus gostos, dos seus sonhos, do que gostam ou não de fazer? [...] Educar é um ato de coragem e de ousadia. Só podemos reconhecer uma criança se, nela, reconhecermos um pouco da criança que fomos e que, de certa forma, ainda existe em nós. Provavelmente, tivemos medos, aventuras, birras, alegrias e frustrações, e tudo isso uma criança também vive em nossos dias. A sociedade que não cuida da criança é uma sociedade sem passado, sem história (BRASIL, 2002a, p. 7-9).

O professor que na prática educativa se põe a repensar o passado, a significar a história, é capaz de compreender a brincadeira como caminho de ampliação das estruturas cognitivas, pois o brinquedo requer atitudes e condições afetivas em que as vivências, as trocas e as experiências compartilhadas tornam-se muito mais significativas do que o que elas realmente proporcionam.

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos, relacionados a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, o brinquedo, a ação está subordinada ao significado. Essa ação é uma maneira de alcançar o máximo prazer, sendo o respeito às regras, fonte desse prazer (SILVA, 2001, p. 3).

O uso do brinquedo e da brincadeira pode proporcionar a expressão aparentemente livre da criança, pois são expressões pautadas nos significados socialmente construídos dos objetos (VIGOTSKI, 1988). Na prática educativa, o brinquedo encontra-se numa relação estrita com os conteúdos e pode contribuir para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que cria zona de desenvolvimento proximal. Dito de outra forma contribui na constituição do pensamento formal, submergindo atitudes passivas do professor ou da criança, trazendo consigo a prática criativa, inventiva, curiosa de estar e agir no mundo.

Já os conceitos *brincadeiras e jogos relacionados à linguagem aparecem como linguagem de atividades que desenvolvem as capacidades simbólicas*; têm as regras do jogo como desafio principal para o trabalho sistematizado dos conhecimentos em diferentes áreas. Entre os teóricos que referendam, no artigo, esta definição encontra-se artistas plásticos (Da Vinci), da literatura, como Monteiro Lobato, e o próprio RCNEI, que descreve possibilidades educativas a partir do brincar infantil. Esse documento tem a criança como ser que pode explorar, imitar, repetir e simbolizar suas vivências reais ou simbólicas, elaborando-as. Para tanto, orienta o professor a criação de espaços, cenários imaginários, nos quais as crianças possam brincar de faz-de-conta sobre os mais diversos temas e personagens, elaborando segundo as necessidades emocionais das crianças, levantando hipóteses sobre diferentes assuntos. O professor também deve ser o sujeito que propiciará situações de jogos, de regras ou de construção, pelos quais conteúdos de áreas específicas possam ser sistematizados. (BRASIL, 1998c, p. 22-26).

A brincadeira aparece como meio de comunicação e linguagem, de prazer, de recreação, tanto para a criança quanto para o adulto. O autor visualiza essa atividade antes do ingresso da criança na escola, ou seja, sua vivência no âmbito familiar, nas suas relações fora da escola e que não possui objetivo educativo ou de aprendizagem. Para ele a criança é um “[...] ser em desenvolvimento que não dispõe das mesmas ferramentas e da mesma competência, isto faz com que sua brincadeira se estruture em parte no que ela é capaz de fazer” (BRASIL, 1998c, p. 3-9). Além disso, propõe um professor observador que possa fazer as intervenções necessárias. Para isso ele deve conhecer o jogo da criança, sua cultura, como brinca, de que maneira, do quê, de que jeito desenvolve sua própria lógica.

Vigotsky considera que o sujeito e a subjetividade são conceitos “[...] constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem” (MOLON, 1999, p. 53). Entende-se que as diferentes linguagens do jogo, da música, da arte e outros contribuem na formação da criança como modo de mediação junto ao adulto mais experiente. O jogo é uma produção cultural e, como tal, ao ser produzido pelo homem, produz a si próprio, conseguindo constituir-se pela atividade do trabalho. Transformando a natureza, para suprir suas necessidades, sejam de prazer, do lúdico, o homem transfere a ela a “dimensão humana”, o que era natural; pelo trabalho, passa se constituir como “humano-cultural”, ou seja, o que era biológico transita para o social, pois “[...] a atividade humana é uma atividade mediada socialmente” (MOLON, 1999, p. 94).

As brincadeiras e os jogos quando aparecem utilizados como estratégias educativas, embora se restrinjam a instrumentalização pedagógica, reconhece-se esse conceito como espaço de maior intimidade com os conhecimentos trabalhados com a criança, pois entende-se nos artigos que a realização desses momentos lúdicos proporcionam a aprendizagem, como promotores de conhecimento e desenvolvimento e como forma que a criança utiliza para se apropriar da cultura adulta. A abordagem histórica da brincadeira e do jogo envolve trazer à lembrança o que está esquecido para o professor no propósito de ampliar a possibilidade do contato com outros jogos e brincadeiras e de conhecer melhor a própria criança. Brincando a criança usa diferentes linguagens ao mesmo tempo em que envolve o prazer, o faz-de-conta, o lúdico, num processo de mediação que nem sempre está, necessariamente, envolvendo objetivos educacionais. No entanto, enquanto brinca ela organiza os espaços e os tempos e, nessa medida vai se alterando como pessoa.

3.3.2 Interação

O conceito interação aparece na produção da Revista como sendo o conceito de maior frequência, o que parece representar a importância que lhe é atribuída na formação continuada do professor, pois a Revista se propõe a contribuir no processo de formação do educador. A proposição de análise desta pesquisa busca compreendê-lo, tanto como um conceito da Psicologia como, também, uma marca/elemento que caracteriza as produções da revista e, também, para explicitar variações nos olhares sobre a Instituição Educativa, tanto quanto sobre os Sujeitos que vivem e convivem nesse espaço e incluindo as relações vivenciadas com a comunidade externa à instituição.

Define-se o processo de interação presente nas produções da Revista Criança/MEC, compreendido nessa pesquisa como todo e qualquer processo relacional entre sujeitos e desses com fatos, acontecimentos, ou seja, ação ou influência mútua, o que requer uma situação de estar com.

Os artigos, quanto a esse conceito, foram classificados nos eixos: *participação e influência do professor no processo de aprendizagem*; *participação do professor no processo de adaptação da criança na Instituição Educativa*; e *as experiências fora da instituição relacionadas ao processo de aprendizagem*.

Dos 63 artigos que abordam conceitos da Psicologia, foram encontradas freqüências de 43 desses que trazem conceitos de interação correspondendo a 69,23%. Esses artigos estão assim compreendidos: no que se classifica como eixo da *participação e influência do professor no processo de aprendizagem* 42, correspondendo a 97,67%; enquanto que no eixo *participação do professor no processo de adaptação da criança na Instituição Educativa* são 09 artigos, que correspondem a 20,93%; e, por fim, no eixo das *experiências fora da instituição relacionadas ao processo de aprendizagem*, 06 artigos, correspondentes a 13,95%.

A *Participação do professor no processo de adaptação da criança na Instituição Educativa* envolve artigos que retratam procedimentos relacionais voltados ao envolvimento e participação das famílias e da comunidade em geral no processo educacional da criança.

O processo de adaptação para ela envolve, além da adaptação da criança e de sua família, fatores como:

A idade e a satisfação das necessidades da criança e de sua família, e a relação escola/família. [...] A entrada na escola coloca a criança ante novas experiências que terão uma grande repercussão no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. [...] esse afastamento provoca ansiedade na criança pelo significado que tem para ela. Por um lado, significa a separação dos adultos que representam prazer, segurança de suas necessidades básicas (alimentação, aconchego, higiene, vestuário, etc.) Por outro lado, indica a estrada num ambiente completamente novo e os convívios com crianças e adultos que não lhes são familiares, sendo que esses adultos passarão a cumprir funções que eram exclusivas da família ou de um adulto de confiança. [...] São vários os fatores que podem criar angústias, ansiedades e dúvidas, tanto para a criança como para sua família, no momento da transição da casa para a escola, mas todos eles apontam a necessidade de pensar e planejar uma inserção gradativa da criança no ambiente escolar e, conseqüentemente, um afastamento lento do ambiente familiar, com o objetivo de tornar esse processo de adaptação o mais tranquilo possível para todos e de criar um ambiente em que tanto a criança como sua família se sintam confiantes e respeitadas. A necessidade da inserção paulatina também está relacionada com a quantidade de elementos novos que vão aparecer na vida da criança: pessoas (adultos e crianças), espaço físico, rotina e atividades. Algumas crianças ficam cansadas quando realizam várias atividades e se deparam em muitos elementos novos dentro do espaço. Por outro lado, começar na escola significa mudar a rotina diária (horário de sono e alimentação, por exemplo) e essa mudança não precisa ser total e de um dia para

outro: podemos dar tempo para que a criança se acostume e acompanhe as mudanças segundo seu ritmo. (BRASIL, 2002a, p. 27-30).

A autora chama a atenção dos profissionais da Educação Infantil quanto à importância do planejamento da inserção da criança e de sua família no ambiente institucional, colocando como ponto de partida desse planejamento os fatores como a idade e a satisfação das necessidades da criança e de sua família e a relação escola-família.

DA CASA PARA A ESCOLA: UMA TRANSIÇÃO IMPORTANTE PARA A CRIANÇA E SUA FAMÍLIA

Alia Barrios¹

Para todos nós que já vivenciamos essa situação, receber a criança e sua família na escola não é tarefa fácil. No texto que se segue, a psicóloga Alia Barrios fornece valiosas sugestões para que o processo de adaptação da criança na escola seja exitoso.

No Brasil, há um crescente interesse em aprimorar a prática pedagógica das escolas de educação infantil, procurando estabelecer um atendimento de qualidade para as famílias e crianças que dele se beneficiam, seja em instituições públicas ou particulares. No cotidiano das pré-escolas e creches, ainda existem muitas questões a serem refletidas e modificadas, uma delas é a transição do ambiente familiar para o ambiente escolar, ou seja, o processo de adaptação da criança e sua família à escola.

Cada instituição de educação infantil planeja esse processo de adaptação de acordo com as concepções de educação e de criança que direcionam sua prática, portanto, cada instituição tem uma forma específica de acolher as crianças e os pais. Algumas escolas planejam o processo de adaptação com muito cuidado, outras não prestam a devida atenção a esse momento, por diversos motivos que não analisaremos aqui. No entanto, o processo de



Foto: arquivo da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo

adaptação ao ambiente escolar tem características específicas, que estão relacionadas a fatores como a idade e a satisfação das necessidades da criança e de sua família, e a relação escola-família.

Este texto tem como objetivo principal chamar a atenção dos profissionais de educação infantil para a importância do planejamento da inserção da criança e sua família no ambiente escolar, colocando como ponto de partida desse planejamento os fatores mencionados anteriormente. As idéias expostas aqui já foram apontadas, de uma forma ou outra, por profissionais da educação e por estudiosos do desenvolvimento infantil.

A entrada na escola coloca a criança ante novas experiências que terão uma grande repercussão no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Uma dessas novas experiências é o afastamento do ambiente familiar durante várias horas diárias. Esse afastamento provoca ansiedade na criança pelo significado que tem para ela. Por um lado, significa a separação dos adultos que representam prazer, segurança e a satisfação de suas

¹ Psicóloga da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, Brasília, DF.

As relações que a Instituição Educativa consegue estabelecer com a família podem ser frutos de um planejamento sistematizado que contemple ações constantes e permanentes. Atender as necessidades das crianças e das famílias requer compreender a família como instituição social e como a primeira referência da criança, enquanto elemento de construção da identidade da criança.

O contexto social mais amplo acaba por constituir a família que está organizada num dado tempo histórico, econômico, e cultural. A família torna-se o espaço das reproduções de valores, crenças, autoritarismo, reafirmando valores instituídos socialmente. Como instituição social, a família concebe práticas sociais que precisam ser reconstruídas ou ressignificadas e, às vezes, valorizadas, como, também, sua cultura. A relação instituição/família precisa ser qualificada pelos processos dialógicos, saber ouvir, dialogar, ter respeito, de ambas as partes.

Um relato de experiência de trabalho realizado pela Pastoral da Criança com brinquedotecas comunitárias expressa a importância de:

[...] haver maior participação das famílias nas atividades das crianças, envolvimento de idosos e de jovens da comunidade na construção de brinquedos, contando histórias ou ensinando brincadeiras, e organização de grupos para construção de brinquedos artesanais. (BRASIL, 2000, p. 30–31).

Nesse artigo, a autora traz como referência o documento Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). Apresenta um relato de trabalho em que os envolvidos dedicam-se para que as famílias sejam agentes educadoras de qualidade, procurando dar aos pais a oportunidade de conhecer melhor os aspectos importantes da infância. Dessa maneira vem acontecendo a implantação de brinquedotecas comunitárias.

Os laços de confiança entre a família e a Instituição Educativa são construídos a partir das aproximações que se estabelecem entre ambas e que são regradas pelos contratos, combinações e posturas que, por sua vez, se firmam por meio das interações com a criança e com a família. Embora hajam os combinados, a família tem como necessidade ser informada sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e o desempenho no cotidiano da criança. Essas informações estão relacionadas à adaptação, à amamentação, à alimentação e a toda e qualquer atividade trabalhada com a criança.

No artigo que oferece notícias sobre o primeiro Prêmio da Qualidade na Educação Infantil/2001, relata-se a preocupação em valorizar e difundir experiências pedagógicas relevantes, desenvolvidas por professores de Educação Infantil, creches e pré-escolas em instituições públicas, e, também, em debater a formação de professores, a melhoria da prática

pedagógica, em socializar experiências desenvolvidas no cotidiano das salas de aula, como o dia Nacional da família na Escola - Campanha que objetivou buscar, conjuntamente com a escola e com a família, a melhor forma de garantir uma educação de qualidade para as crianças. Em todas as notícias elaboradas pela equipe de Educação Infantil/MEC, há uma ênfase com relação ao papel da escola no sentido de que esta deve “[...] respeitar a diversidade cultural e possuir proposta em que educadores e pais possam executar inúmeros trabalhos com a família” considera a importância da “[...] presença dos pais no cotidiano da escola, contribuindo, intervindo e decidindo sobre a educação das crianças” (BRASIL, 2001, p. 38).

Acreditar na intervenção da família junto à escola nas decisões pedagógicas é reconhecer por parte da Instituição Educativa a necessidade da investigação da realidade vivida pela comunidade que tem seus filhos presentes nesse contexto educativo. Conhecer a realidade da comunidade escolar pode se tornar um caminho propício para se evidenciar as práticas sociais existentes e a partir dessas propor trabalhos científicos, conteúdos que dialoguem com o contexto vivido pelos sujeitos, criança/educadores/família, pelos quais seja possível elaborar novas práticas ou novos significados.

O espaço de interlocução entre escola e pais deve ser um procedimento importante

[...] As visitas realizadas e os comportamentos dos donos da casa possibilitaram compreender melhor a criança, seus hábitos, comportamentos, o modo de perceber o mundo, de se relacionar com ele próprio e com os outros. [...] As reuniões com pais e familiares passaram a ser realizadas, com o intuito de expor o universo infantil, como a criança aprende e qual o papel da escola [...] passou a ser o momento em que os familiares entram na sala e podem visualizar murais e trabalhos realizados pelas crianças, integrando-se com a prática pedagógica da escola; trabalhou-se a integração do conhecimento sobre a própria história do município e costumes regionais. (BRASIL, 2002a, p. 18–22).

O processo de interação, que valorize as práticas sociais e a cultura familiar, precisa ser vivido na relação instituição/família como processo permanente. O trabalho da Instituição Educativa, embora seja complementar ao da família, não é substituto da família. Com isso, a função do professor se diferencia do papel da mãe. O cuidado, a educação, a proteção, a segurança proporcionados à criança precisam ser efetivados pelo professor profissional devidamente habilitado. Logo, cabe à Instituição no seu coletivo propor e efetivar junto à família um espaço de diálogo, dinâmico, flexível com relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Se a aprendizagem é socialmente constituída, exige-se a relação do sujeito com outro sujeito e com o objeto do conhecimento. A interação não se limita aos sujeitos existentes no

espaço interativo, mas abrange as experiências vivenciadas e incorporadas nas relações sociais respeitando os diversos modos e contextos. O meio social envolve o objeto, as práticas e os significados sociais produzidos na intersubjetividade, envolto na complexa rede de condições reais e culturais.

Nas relações sociais, os processos psicológicos do sujeito se constituem. As ações vividas no plano interpessoal são modificadas, estruturando o plano intrapessoal. Vigotsky (1984, 1987) referiu-se a um nível de desenvolvimento “real”, no que diz respeito às funções psicológicas já constituídas, e a outro nível de desenvolvimento, que chamou de proximal, que envolve funções emergentes e possui caráter prospectivo. Esses dois níveis de desenvolvimento, a que se refere Vigotsky, são alterados nas relações sociais. É nesse contexto que as condutas imitativas, enquanto processos de recriação dos modelos adultos, são básicos na compreensão desses modelos e possíveis de serem vividas na interação entre o sujeito com outros sujeitos.

As atividades realizadas pelo sujeito de forma independente do outro podem ser consideradas “autônomas”. Porém, essa autonomia é regrada pelos valores, crenças e conhecimentos existentes e construídos historicamente pela humanidade. “[...] O papel do outro revela-se contraditório” (GÓES, 1997, p. 27) e o processo de interação envolve as contradições existentes entre os sujeitos.

A participação e influência do professor no processo de interação envolve artigos que retratam procedimentos pedagógicos voltados ao ensino e a aprendizagem, jogos e brincadeiras, atividades dirigidas, estímulo à criatividade, interferências do professor no processo acadêmico da criança.

Em alguns relatos de experiências com projeto de ensino encontra-se a necessidade de se possibilitar às crianças um momento em que possam trazer os seus questionamentos para o grupo, em que possam problematizar um determinado tema.

O professor é quem instiga a discussão, coordena o processo, propiciando um clima de respeito às diferenças e desafiando as crianças a crescerem na compreensão de seus próprios conflitos e questionamentos. Deve saber ouvir o grupo e negociar com as crianças cada passo, cada produção. As novas questões que as crianças trazem para o grupo permitem que todos possam ir tecendo as suas próprias hipóteses sobre o tema, isto é, interação com o próprio conteúdo. (BRASIL, 1999, p. 22–23).

O diálogo sobre os temas trabalhados deve envolver o conceito de comunicação que ultrapasse o conceito de comunicados e, sim, compreende as trocas de experiências, pela interação, ocorrendo a mediação do professor sobre os conhecimentos do mundo que a

criança já possui enquanto dados levantados para o trabalho pedagógico, tornando possível a renovação de valores e/ou transformações.

O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE e SHOR, 1986, p. 127).

Na interação dialógica e comunicativa, o professor assume compromisso com a criança que está em formação, sendo a relação entre ambos ausente de manipulações, mas forjada pela democracia. A formação do sujeito acontece na interação que pode ser dialógica e intersubjetiva, pois, ao internalizar a cultura do meio em que vive, ao mesmo tempo em que as transforma, é por ela transformado.

Essa transformação só é garantida quando no processo de interação o professor consegue trabalhar a partir do nível real de conhecimento da criança e desenvolver conhecimentos científicos, por meio do ensino e da pesquisa, possibilitando a criança caminhos para reestruturar ou elaborar novas formas de pensamento, ou melhor, elaborado.

Na relação entre o jogo e o ensino da matemática encontra-se um artigo que mostra como, através do jogo, a criança reestrutura a forma de pensar e interagir com a realidade. Dessa maneira, para promover aprendizado na sala de aula,

[...] o educador precisa criar situações especialmente desenhadas para que as crianças pensem sobre sua ação.[...] o professor precisa incluir em seu planejamento momentos em que as crianças falem sobre o jogo e suas jogadas, observem o que faz um bom jogador para poder ganhar, ou seja, o professor pode criar situações fictícias sobre o jogo, levando as crianças a refletir hipoteticamente sobre suas estratégias. (BRASIL, 1998c, p. 30-33).

A própria ação que a criança efetua, a imaginação, e, às vezes, o uso de regras durante a atividade do jogo são elementos da realidade que acabam por contribuir para o seu desenvolvimento mental. Para Vigotsky (1988, p. 110), “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Entende-se a atividade do jogo, como conceito similar à brincadeira e à atividade lúdica, e todos como atividades sociais fundamentais no desenvolvimento infantil. O papel do jogo no desenvolvimento infantil consiste em ampliar as formas do pensamento. Assim, a

Instituição Educativa deve criar contextos em que o jogo possa ser trabalhado de forma que traga contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

[...] a chave das intervenções é a observação, porque é preciso respeitá-las bastante para poder intervir: conhecer bem o jogo da criança, sua cultura, como brinca, de que maneira, do quê, de que jeito e ver quando o jogo pode se desenvolver dentro da sua própria lógica, quando é interessante nele intervir. (BRASIL, 1998c, p. 3-9).

Numa leitura do jogo, com base na teoria de Vigotsky, no desenvolvimento da criança, percebe-se que esta é capaz de criar, de imaginar, de trabalhar melhor seus desejos através do jogo e da brincadeira e que usa de uma situação imaginária para direcionar suas atitudes, pois possui uma percepção imediata dos objetos que estão no seu meio, como, também, utiliza-se dos significados existentes na situação da brincadeira. Os significados, que são socialmente construídos, tornam-se elementos fluentes na elaboração das idéias que conduzirão as ações no ato do jogo. Os jogos simbólicos, os gestos, a linguagem, a fala constituem-se em elementos importantes na formulação do pensamento complexo.

Com relação ao trabalho com a linguagem oral da criança, encontram-se autoras que relatam experiências de encaminhamentos e intervenções, bem como as orientações que os geraram aparecem como produtos apenas do desenvolvimento natural das crianças. Como por exemplo,

A linguagem é estruturante para o desenvolvimento de outros conhecimentos e aprendizagens. [...] A linguagem como um recurso a ser desenvolvido pelas crianças em direção à compreensão e a inserção no mundo, acreditamos ser este um conteúdo específico de trabalho, que pede intervenções e práticas convergentes com desafios e necessidades das crianças-falantes. São propostas 'inúmeras e diferentes experiências de interação com a linguagem na escola'. (BRASIL, 1998c, p. 32-35).

A socialização permite que a fala, a linguagem, o pensamento construídos socialmente sejam internalizados. O processo de internalização do conhecimento passa pela história da socialização do pensamento prático da criança (VIGOTSKY, 1984). As primeiras ações da criança acontecem em função do espaço imediato regido pela linguagem e pelas idéias.

Na defesa da idéia de um trabalho organizado e encaminhado de acordo com a concepção de educação, que afirma a competência da criança pequena para construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo, através da interação com o meio físico e social, encontram-se autores que consideram a interação um fator determinante para o

desenvolvimento infantil e a interação da criança/criança de faixas etárias diferentes, incluindo a relação entre criança e o educador,

[...] através de um espaço organizado e de uma proposta de trabalho voltada para esse fim, propicia a troca de experiências e informações entre membros mais experientes da cultura e outros menos experientes. A qualidade de mais experiente não se atribui somente à idade, mas também às experiências vividas por cada criança. [...] A interação, como intencionalidade da prática educacional, direciona a organização das quais passam a ser mediadores da interação das crianças. (BRASIL, 1999, p. 38–43).

Na compreensão sócio-histórica, a interação, que é social, exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento ontogenético. Ao nascer, o ser humano traz consigo uma herança da evolução filogenética e cultural. No entanto, essas heranças dependem do contexto social em que as crianças vivem para se desenvolverem.

No desenvolvimento cultural da criança, todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica) (VIGOTSKY, 1984, p. 64).

O pensamento, que tem origem social, desenvolve-se nas relações que a criança consegue vivenciar com sujeitos mais experientes (o Outro). Para a autora do referido artigo, a interação das crianças de idades diferentes deve ser tratada no contexto educativo como conteúdo,

Gerando oportunidades de construção de procedimentos e atitudes fundamentais à vida em coletividade, como a colaboração, ajuda, cooperação solidariedade e respeito. [...] É planejada e avaliada, de forma que os educadores possam refletir sobre sua atuação e sobre o valor e pertinência desse trabalho para crianças de 0 a 6 anos. Relatar vivência de práticas artísticas e lúdicas como meio de apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos, possibilitando o desenvolvimento da percepção. (BRASIL, 1999, p. 38–43).

Essa autora traz, como referencial teórico, Lev S. Vigotski (1979 e 1984), M. K. Oliveira (1993), Capriles (1989), Makarenko (1980) (In: BRASIL, 1999, p.43).e outros. O meio de contato social existente e de que a criança faz uso são os signos e as palavras. As primeiras ações das crianças acontecem em relação ao espaço imediato e não como um ato do pensamento. A atividade mais elaborada, resultante do pensamento formal acontece como consequência das funções cognitivas e comunicativas vividas por meio da linguagem nas relações sociais.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio, num sistema de comportamento social. Sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança (VIGOTSKY, 1991).

Os ambientes criados pelos educadores, como é o caso da experiência relatada com o Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina na UFSC, mostram as potencialidades e riquezas do museu, destacando sua dimensão cultural e formadora de sujeitos.

O olhar e a interatividade presentes na recriação do brinquedo podem suprir parcialmente o desejo de consumo do objeto, quando a criança tem a possibilidade de participar de diversas atividades lúdicas, artísticas, literárias e culturais, que deverão estar presentes [...]. Assumindo o desafio de articular linguagens, educação e cidadania, e integrando os brinquedos às narrativas (histórias, contos, lendas, mitos), às oficinas e ateliês para criação em arte e em outras atividades lúdicas [...]. (BRASIL, 2002a, p. 10–13).

O ato narrativo referenda para todo ser humano a sua forma de pensar, sua cultura, sua história:

Essa forma de pensar culturalmente refrendada por todos los pueblos y comunidades, por médio de la cual se les transmite a los niños/as el pasado, se les explica el sentido de sua propria existencia, como protagonistas de una historia que se percibe llena de significado: ser uno mismo en un lugar, en unas circunstancias y viviendo la experiencia personal que antes decíamos que era la materia misma del yo y la autoestima (ORTEGA, 2000, p. 112).

A proposta de trabalho educativo com a criança da Educação Infantil, que integre o brinquedo às narrativas e ao resgate histórico, tem na linguagem e no contar histórias, começando pela história do brinquedo a proposta de compreender as diferentes formas do uso social da linguagem. Por isso precisa dar formas às experiências significativas para torná-las conhecidas, propagadas ao outro.

Um trabalho para ampliar o repertório das brincadeiras das crianças e iluminar a memória dos adultos desenvolvendo a imaginação e fantasia criadas pelas e nas brincadeiras de infância. A abertura de um espaço pedagógico e cultural, como o museu, serve como registro da memória cultural de um povo e de preservação de suas condições de vida, através da guarda adequada dos objetos da infância. Além de proporcionar às gerações futuras o acesso a estudos de identificação e de interação com o universo pessoal e social da existência humana.

As experiências fora da Instituição relacionadas ao processo de interação são vistas no interior desses artigos, como possibilidade de interação, ao mesmo tempo em que relatam uma série de possibilidades como:

Informações trazidas pelo aluno; visita ao parque; planejamento do ambiente lúdico; informações pesquisadas em livros; vivência de situações planejadas para contato com instrumentos culturais (dança); uso de filmes (vídeos). (BRASIL, 1998c, p. 6-11).

Há, ainda, outras formas para ampliar essa experiência. Dentre elas as “[...] visitas em feiras públicas; roda da conversa; estudo histórico das invenções” (BRASIL, 1998c, p. 22-26); “[...] pesquisa no parque, na biblioteca, na banca de revista, na locadora com as crianças; Roda de conversas – utilizada na preparação e início do trabalho com projeto” (BRASIL, 1999, p. 8-11).

Essas orientações configuram-se nas práticas de projeto, com as quais pretende-se possibilitar às crianças momentos em que possam trazer seus questionamentos para o coletivo problematizando uma temática. O projeto vencedor do Prêmio Qualidade na Educação Infantil/2001 traz como indicação passeios e visitas nas casas das famílias das crianças. (BRASIL, 2002a, p. 18–22).

No sentido de envolver crianças e pais no processo de aprendizagem encontram-se, também, orientações para “[...] visita a exposições e museus, pesquisa, eventos culturais envolvendo a Instituição e os pais”. (BRASIL, 2002a, p. 14–18).

As produções da Revista Criança apresentam o professor na busca de inovação educacional, refletido nas propostas de organização dos projetos e de atividades cuja preocupação centra-se em mostrar uma qualidade da Educação Infantil na qual as interações Educação/criança e criança/criança são vivenciadas pelas experiências, tanto no interior da Instituição Educativa como fora dela relacionando-as ao processo de aprendizagem.

Nas relações sociais, o sujeito constitui suas ações e sua consciência, a partir das ações com outros sujeitos. Vigotsky (1984, 1985, 1989) possibilita compreender o desenvolvimento do sujeito como algo que acontece num plano de relações entre o social e o individual no processo de apropriação das formas culturais mais elaboradas de atividades. Esse teórico supera o reducionismo individualista ou sociológico, pois para ele as “[...] interações e a intersubjetividade” (GÓES, 1990, p. 17) permitem compreender o sujeito psicológico na complexa relação social e individual.

A intersubjetividade refere-se à relação do sujeito com o outro; e é essa relação com o outro e as experiências de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento infantil. Portanto, para discorrer sobre essa questão Vigotsky elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Nesse conceito, as manifestações do sujeito, mesmo que aconteçam com o auxílio de recursos ou do outro, constituem-se desenvolvimento proximal, desenvolvimento que acontece de forma partilhada. Contudo, no processo de internalização, esse desenvolvimento transforma-se e consolida-se, possibilitando o desenvolvimento de novas funções, enquanto que as funções que o sujeito desenvolve autonomamente referem-se ao desenvolvimento conquistado, ou seja, o desenvolvimento potencial.

A perspectiva apontada por Vigotsky propõe compreender a riqueza das experiências de aprendizagem, que proporcionam a consolidação de ações mais autônomas, abrindo outras zonas de desenvolvimento proximal. Esse olhar sobre o desenvolvimento infantil centra-se no emergente e no potencial. Logo, a potencialidade da criança não é algo pré-determinada; deve ser identificada pelo educador na sua concreticidade, nas manifestações reais da criança.

A partir daí, propor aprendizagem, compreendendo que embora esta aconteça no plano intersubjetivo, proporciona o desenvolvimento; consolidando funções e criando outras zonas de desenvolvimento proximal. Pensar no conceito de interação envolve pensar no conceito de internalização de desenvolvimento em Vigotsky. Para esse teórico o caráter interativo das ações do sujeito, caráter social, não se reduz ao contexto social da atividade humana que recebe influência dos processos subjetivos.

A interação, que se encontra no plano intersubjetivo (social), é interdependente desse e da atividade individual e constitui-se em modos de agir autônomos. Nessa teoria, o conhecimento é formulado na interação sujeito-objeto-sujeitos, isto é, a ação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o objeto torna-se uma ação mediada. E o domínio das ações do sujeito é regulado pela cultura e valores socialmente construídos. Assim, o desenvolvimento do sujeito é marcado por sua formação enquanto indivíduo e o funcionamento de suas ações reguladas socialmente.

No processo interativo acontece a apropriação da cultura, favorecendo a elaboração de formas complexas do pensamento as quais são, inicialmente, mediadas. Desse ponto de vista, indaga-se: de que forma pode-se ampliar tanto as ações quanto os significados a serem compartilhados entre os sujeitos no processo de Educação Infantil? Como evidenciar as ações de cada sujeito e a internalização de funções psicológicas superiores?

Procura-se compreender, a partir dessas problematizações, o papel dos sujeitos no processo de interação, ou melhor, o papel do outro, como também, o papel da criança na apropriação de ações mais complexas. Parece-nos importante uma abordagem do conceito da Psicologia que discutisse melhor o papel dos sujeitos no processo de interação, como orienta Leite (1990, p. 25) em um “[...] estudo da contribuição do sujeito nas suas trocas com o objeto e como o meio”.

O conceito de interação apontado de diferentes formas na Revista Criança/MEC que configura os números nessa pesquisa aparecem fundamentado por teóricos como Piaget, Vigotsky, Madalena Freire, Emília Ferreiro, Lino de Macedo.

Considerando a teoria apresentada por Piaget, há uma ênfase na relação do sujeito com o objeto do conhecimento centrado nas ações do sujeito em um contexto social mais imediato, sem esclarecer a função desse contexto no processo de construção de conhecimentos. Em relação a Vigotsky, aparece a preocupação dos autores em utilizar esse teórico para fundamentar o conceito de interação social, enfatizando as relações do sujeito com o objeto, com o meio, na estruturação das funções superiores mentais.

Entende-se, nas produções da Revista Criança/MEC em que o conceito interação aparece, referir a esse conceito numa perspectiva do trabalho em sala de aula, voltado ao ensino e à aprendizagem e a suas diversas formas existenciais voltadas à formação continuada do professor e à prática pedagógica que esse profissional desenvolve.

A análise do conceito de interação é proposta na intenção de produzir caminhos e interfaces do conhecimento, como possibilidade de “superação de fronteiras” entre o “social e individual”, o “coletivo e o singular” (GOULART e BREGUNCI, 1990, p. 58). Observa-se uma preocupação com o processo de interação, de socialização, no espaço da Instituição de Educação Infantil, fortemente relacionada ao ato pedagógico. Há a visão da concretização e materialização dos sujeitos e dos espaços relatados nos artigos que, embora se façam de modo geral e não na singularidade dos sujeitos e de suas interações, considera o caráter em termos de referendar a originalidade da maioria dos autores que são registrados e de experiências vividas pelos profissionais junto às crianças que educam.

Entretanto, o ato de contar ao outro a experiência vivida na Instituição Educativa retrata o ato socializador da ação pedagógica e que revela a percepção que o professor escritor tem do espaço existencial, que é social, é educacional, espaço de teorização sobre sua prática.

As abordagens do conceito interação, com relação à participação e influência do professor no processo de aprendizagem, no processo de adaptação da criança na instituição e nas experiências fora da instituição, exigem do educador constante reflexão, programações

que garantem ações estrategicamente pensadas para que se alcance sucesso na relação com a criança e com as famílias. No entanto, ao lembrar que todos os sujeitos envolvidos estão vivenciando processos de adaptação, de aprendizagem, de desenvolvimento, parece imprescindível considerar a singularidade das crianças e suas emoções, as necessidades básicas de sobrevivência, os sentimentos, o choro, o medo, a dor, as alegrias e tristezas como sentimentos e desejos que quando vividos, orientados e atendidos, possibilitam seu pleno desenvolvimento e que não são tratados com a devida propriedade que cabe a esses temas.

Orientações gerais quanto o papel socializador da Educação Infantil e do professor aparecem na proposta de desenvolvimento dos projetos de ensino e dos conteúdos a serem trabalhados, orientação didática, o que torna evidente conceitos da Psicologia. No entanto, as questões de interação, aparecem relacionadas a outros conceitos como aprendizagem, desenvolvimento, identidade e autonomia, abordados a seguir.

3.3.3 Aprendizagem

Entende-se por aprendizagem o processo de estruturação, organização e produção de conhecimento que acontece nas relações sociais entre seres humanos. Os artigos, nessa categoria, foram classificados em: *aprendizagem como processo autônomo*, *aprendizagem como processo construtivo*, *aprendizagem como processo relacional*.

Aprendizagem como processo autônomo acontece diante da atitude permissiva do professor em que esse favorece as ações e pensamentos autônomos da criança, tornando-a crítica. Acredita-se nessas produções que a criança é capaz de auto-regular sua aprendizagem. A aprendizagem proporciona à criança a tomada de consciência nas decisões frente às relações que consegue estabelecer entre o que já sabe (seus conhecimentos) e novas informações (diante dos objetivos e perfil das atividades que realizará). Essa decisão deve acontecer no âmbito dos procedimentos adequados para se realizar as atividades, o que favorece aprender a fazer uso dos procedimentos mentais (operações ou atividades mentais), tendo clareza do quando e do porque utilizá-los, compreendendo em que medida tal decisão pode favorecer o processo de resolução dos conflitos ou atividades.

Nessa visão, a criança

Nasce presa aos seus reflexos, presa ao seu corpo. [...] Do ponto de vista social a criança até pede limites, contenção, e do ponto de vista mental ela mesma cria limites, na medida em que ela vai criando regras, como por exemplo, de classificar,

de relacionar, de inventar personagens. [...] A criança se auto-regula, no sentido em que impõe limites a si mesma. (BRASIL, 1999, p. 3-9).

Nas ações que desenvolve a criança cria o seu próprio caminho de aprendizagem, classifica materiais, seleciona, estabelece critérios e socializa seus conhecimentos construídos. Ao discorrer sobre a aprendizagem significativa, há autores que relatam a necessidade de se considerar as explicações que os alunos já apresentam, possibilitando o reconhecimento de seus limites, sua ampliação ou reformulação, conforme necessário e possível.

[...] Percebo que este projeto gerou nas crianças situações de aprendizagem reais e diversificadas, possibilitando assim que fizessem experimentações pesquisas, passeios e opinassem, debatendo e construindo sua autonomia e seu compromisso com o social. Dessa forma, acredito que elas estão se formando como indivíduos críticos, participativos e solidários com os colegas. Demonstra a forma como Prof. e crianças desenvolveram o tema mantendo a curiosidade e o interesse dos envolvidos. (BRASIL, 2002a, p. 19-23).

Nessa dimensão a aprendizagem significativa é demarcada pelo papel do professor no processo de aprendizagem, que, segundo Ausubel⁵¹, é o sujeito motivador, capaz de estabelecer e determinar os conteúdos a serem trabalhados, a partir da relação que estabelece com os conhecimentos que a criança já domina.

A Aprendizagem como processo construtivo é entendida como gradual e evolutiva. Consideram-se os níveis ou etapas de aprendizagens como orientadores do caminho a ser percorrido em direção ao saber. Nesse caso, ela tem como papel a tomada de consciência do sujeito na elaboração de um determinado conhecimento o que exige novos ajustes e confirmações de novos conceitos.

A aprendizagem do conhecimento acontece no processo de construção – a pergunta é um dos sintomas do saber. Toda pergunta revela o nível da hipótese em que se encontra o pensamento e a construção do novo conhecimento. Revela também a intensidade da chama do desejo, da curiosidade de vida. (BRASIL, 1998c, p. 40).

Criar ou construir conhecimento nas teorias de Piaget não significa permitir que a criança construa, de modo individual, o seu conhecimento. Isso leva a pensar sobre o papel da Instituição Educativa, a função do professor na possível construção do conhecimento e desenvolvimento da criança.

⁵¹ Ausubel elaborou uma teoria cognitiva na qual procurou explicar os processos de aprendizagem, ou seja, compreender o que acontece com o ser humano ao se organizar e se situar no mundo; como a mente compreende, transforma, armazena e faz uso das informações assimiladas no meio social (Aprendizagem Significativa).

A vida coletiva não tem como único efeito possibilitar a ciência, ou seja, uma acumulação de conhecimento que o indivíduo sozinho seria incapaz de reunir; ela tem, sobretudo por resultado – e nisso se encontra o começo da ciência – transformar a própria estrutura do pensamento individual, ou seja, torná-lo objetivo e lógico (PIAGET, 1998, p. 68).

A aprendizagem construída pela criança depende, é resultante, das formas de organização do ambiente da instituição e do papel problematizador, questionador, investigativo do professor nesse espaço de construção do conhecimento. No entanto, a criança torna-se a única responsável pelo progresso de sua aprendizagem já que o ambiente e o professor estão organizados e disponibilizados para favorecer sua aprendizagem. O trabalho educativo desenvolvido nessa perspectiva admite um olhar futurista da formação da criança.

[...] o processo de construção do conhecimento, preparando o cidadão do amanhã para ser mais participativo, e consciente da importância do seu papel na sociedade. [...] nada melhor que buscar fortalecer na nova geração o lado humano, educando para viver e conviver em sociedade, estabelecendo relações entre o meio ambiente e as formas de vida que existem, valorizando a importância do cuidado com a natureza para promover a preservação das espécies e para garantir a qualidade da vida humana. (BRASIL, 2001, p. 10-15).

Os conhecimentos são tratados como estruturantes na compreensão do meio em que vivem as crianças, buscando resignificar a realidade, de forma que consigam ser motivadas a investigar novas informações, a partir das habilidades que possuem, e a atingir novas conquistas. Para tanto, as ações educativas devem fornecer às crianças subsídios e desafios para que consigam desenvolver suas habilidades.

Tendo em vista o desenvolvimento da criança, a valorização de seus conhecimentos e a garantia de novas aquisições, procura-se atender a todas as suas possibilidades aproveitando as oportunidades que surgem. Assim o professor pode ser o escriba, o que registra com o aluno e faz intervenções.

A aprendizagem significativa promove o desenvolvimento do aluno e do professor. E o projeto: levou o professor a perceber a riqueza que é trabalhar da forma integrada, levando em conta o interesse e as necessidades das crianças. (BRASIL, 2001, p. 34-35).

Embora nesse eixo seja marcante o papel do professor aparecem outros elementos importantes como: significado e o conhecimento prévio da criança. O significado acontece através dos estímulos externos, que nesse contexto é ressaltado pela linguagem. Por meio da

linguagem há a incorporação de conhecimentos; é por ela que se atribui sentido ao conteúdo trabalhado, ou seja, o conteúdo é incorporado à estrutura mental de forma organizada.

Dentre os teóricos abordados, nos eixos *aprendizagem como processo autônomo e construtivo*, encontram-se Piaget e Madalena Freire. Estando presente o conceito de aprendizagem significativa, implicitamente aparece como referência o teórico Ausubel.

A *Aprendizagem como processo relacional* acontece nas relações de convivência entre pessoas, entre essas e fatos ou acontecimentos. Na ação educativa da escola tem a intervenção do outro (o sujeito mais experiente), que se põe de permeio entre a criança e o processo de aprendizagem do conhecimento sócio-historicamente produzido pela humanidade. As ações partilhadas, que acontecem em situações historicamente determinadas, levam a criança a apropriar-se de um saber construído em uma cultura e a modificar-se, respondendo não apenas as suas necessidades como um organismo biológico, mas as necessidades psicossociais que são históricas.

Dessa forma, o processo de aprendizagem desperta diversos processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando, em cooperação com seus companheiros, adequadamente organizados, resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento outros processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Os conhecimentos caseiros vão sendo reorganizados e modificados à medida que se aproximam sucessivamente dos conhecimentos científicos, promovendo e impulsionando a atividade individual inteligente. [...] São provisórios – a inteligência como um sistema permanente de perguntas [...] é instituir a pesquisa como um espaço de perguntas (...) O contato sistemático com diferentes informações das artes visuais possibilita um olhar mais apurado e uma maior capacidade estética, enriquecendo as assimilações e ampliações de repertório na área. Trabalhar os vários aspectos da formação considerando o ritmo das várias áreas de conhecimento. O movimento perene da educação escolar é recriar caminhos, dentro das novas ordens, mas na confiança de que as verdades são provisórias. Recriar caminhos considerando o ritmo ágil de aprendizagem das crianças pequenas, sua vontade em desvendar o mundo e a necessidade de buscar situações desafiantes para aprendizagem significativas. (BRASIL, 2000, p. 12-15).

Nessa perspectiva o trabalho educativo deve garantir os vários aspectos da formação da criança, considerando o ritmo das várias áreas de conhecimento. Ao contrário da compreensão de aprendizagem cumulativa, que entende as primeiras ações da criança como ações inconscientes, que acabam por culminar no pensamento formal. Portanto, quando o professor propõe problemas para os quais a criança deve buscar soluções ou criar hipóteses de resolução, estabelece-se o processo de construção de conhecimento que é individual.

Nessa concepção, a maturação do sujeito regula o seu desenvolvimento. Mesmo sendo a aprendizagem um processo ativo não é capaz de estimular ou regular o avanço do desenvolvimento.

O conceito de aprendizagem está relacionado aos modos de interação entre os sujeitos. Essa questão implica ao professor leitor uma indução para que assuma como fundamental a função social da atividade humana, pois, demanda envolvimento com os processos de significação da linguagem e da constituição da subjetividade. Encontra-se o conceito de aprendizagem relacionado ao

G U A, C I Ê N C I A E A R T E: I

**UMA PROSA SOBRE SEUS RITMOS
NA CADÊNCIA DA FORMAÇÃO**

Beatriz B. Gouveia¹



Este é um artigo sobre os objetivos formativos para algumas áreas de conhecimento. Um tema muito generoso: permite passear por vários aspectos da formação sem perder o ritmo de cada área. Com o tema definido e a angústia de lado, fico com a satisfação e o prazer abrasivo de escrever ...

Antes de mais nada, gostaria de trazer a crença sobre formação que balizará os objetivos nas diferentes áreas de conhecimento e explicitar que a pretensão deste artigo é fortalecer uma prosa já conhecida e que precisa ser sempre aquecida. As áreas de conhecimento eleitas para esta prosa são língua portuguesa, artes e ciências.

Estamos no ano 2000, temos o imperativo da globalização e da tecnologia e não podemos contrariar suas disposições e nem nos rebelar contra o seu curso; ao contrário, temos que aprender a conviver com ele, a estar atento para receber os seus favores e vantagens. Neste panorama surgem novas exigências sociais, diferentes daquelas das gerações anteriores, e a escola, mais do que qualquer outra instituição deve acompanhar o fluxo, estar atenta para caminhar na mesma trilha, no mesmo compasso, formando sujeitos que tenham as características exigidas para a sua plena participação social.

"(...) a pedagogia científica da atualidade segue rumos precisamente opostos aos que preconizavam os antigos métodos de educação. Um dos seus adeptos chega a observar, por exemplo, que a obediência, um dos princípios básicos da velha educação, só deve ser estimulada na medida em que possa permitir uma adoção razoável de opiniões e regras que a própria criança reconheça como formuladas por adultos que tenham experiência nos terrenos sociais em que ela ingressa. "Em particular", acrescenta,

"a criança deve ser preparada para desobedecer nos pontos em que sejam falíveis as previsões dos pais". Deve adquirir progressivamente a individualidade, "único fundamento justo das relações familiares."2

Um dos atributos mais importantes e relevantes exigido pelo mercado de trabalho é o sujeito estar sempre inconformado com o que já sabe, ser um eterno aprendiz, ter curiosidade pelo novo saber, pelo conhecimento. Talvez o envolvimento vá além disso, e deva ser mesmo um caso de paixão: como a própria história dos poetas diz, a supremacia humana é a supremacia da paixão. Podemos aqui traduzir supremacia humana por conhecimento e assim, só sobreviverá quem tiver paixão em aprender.

Uma das principais responsáveis em disparar esta paixão é a escola. É ela quem deve apresentar uma relação criativa com o saber para que os alunos se adaptem à sociedade mutante em que vivemos; é ela quem deve mostrar o prazer em descobrir novas cotas do mundo, em fazer leituras com novos significados.

Ao lado das exigências sociais de formação estão as crianças, pequenos estudantes que, genuinamente, conseguem atribuir um sentido poético ao mundo. Um sentido poético que caminha junto com um espírito investigativo, levantando a responsabilidade das educadoras no dever compulsório de atender a esta postura curiosa e interessada.

O movimento perene da educação escolar é recriar caminhos, dentro das novas ordens, mas na confiança de que as verdades são provisórias.

Recriar caminhos considerando o ritmo ágil de aprendizagem das crianças pequenas, sua vontade em desvendar o mundo e a necessida-

¹ Educadora, técnica da equipe do Crecheplan, e consultora do MEC

² Holanda, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 1997. No trecho transcrito o autor faz citações do livro *The principles and applications of social psychology* de Knight Dunlap, 1935.

Convívio social e cultural entre os pares da mesma faixa etária e adultos do mesmo grupo ao qual pertence a criança, contribui de forma relevante para seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse espaço privilegiado, são intencionalmente proporcionadas experiências lúdicas e com múltiplas linguagens, criadas culturalmente, que as subseqüentes etapas da educação não enfatizam em suas propostas curriculares. (BRASIL, 2000, p. 3-6).

O espaço da Instituição é espaço privilegiado para o trabalho com a cultura da criança em interlocução com outras culturas e conhecimentos mais elaborados. O movimento perene da educação escolar é recriar caminhos, dentro das novas ordens, mas na confiança de que as verdades são provisórias. As informações e conhecimentos das diferentes ciências no processo de aprendizagem se opõem ao ensino mecânico e a memorização de conteúdos, pois a aquisição de conhecimentos acontece de forma social, tendo como ponto de partida as relações sociais. No entanto, as relações são conflitivas, contraditórias e mesmo tendo contribuição das diferentes áreas de conhecimento historicamente construído pela humanidade precisam ser aprofundados em diálogo permanente com os conhecimentos cotidianos para que aconteça a interação, surgindo novos significados.

Nesse sentido, a formação continuada do professor de Educação Infantil faz-se necessária no propósito de se compreender a articulação da formação com a atuação prática do Educador, tendo a reflexão coletiva como um caminho mais promissor, tanto para as trocas das experiências vividas como para as compreensões e afetos que envolvem e comprometem o seu desempenho profissional, ou seja, é nas relações sociais que os seres humanos se humanizam.

Nesse eixo, as questões que são marcantes estão relacionadas à formação do professor, jogos nos ajustes mentais, conhecimentos matemáticos, linguagem, artes e atividades lúdicas. O teórico de referência é Vigotsky.

O misto dos processos autônomo e construtivo de aprendizagem coordena o pensamento de que a aprendizagem acontece pelas ações dos sujeitos com o objeto e de forma volutiva. A motivação e o significado do conhecimento estão diretamente relacionados as estruturas cognitivas, direcionando proposta educativa própria a esses olhares. Enquanto que a aprendizagem como processo relacional,^b o trabalho mediador direciona esse processo que em situações de convivência entre os sujeito garante-se uma abordagem social e histórica dos conhecimentos estudados. Conceito que direciona ações educativas pautada pelo respeito ao outro, saber ouvir, ser dialético e humanizado.

3.3.4 Identidade e autonomia

Compreende-se identidade como processo em movimento e constante alteração que se constitui na peculiaridade e singularidade presentes no conjunto das relações sociais, das mediações e apreensões efetivadas ao longo da história de cada pessoa, pois, ao mesmo tempo em que a distingue das outras pessoas, a torna reconhecida como as próprias.

Já autonomia é compreendida como processos de autodeterminação vivenciados nas relações sociais que desenvolve a faculdade de se governar por capacidades, valores e decisões próprias.

Os conceitos nesses artigos foram classificados em três eixos diferentes: *ações individuais, ações sociais e ações profissionais*.

Os conceitos de identidade e autonomia tratados como *ações individuais*, que são as representações que o indivíduo tem de si mesmo sem vincular as implicações sociais. A identidade aparece ligada à dimensão afetiva. Com base no modelo teórico psicológico no campo moral refere-se à identidade de uma pessoa como um conjunto de representações que ela tem de si, os valores centrais, os mais fortes, e os valores periféricos, os mais fracos.

Representam talvez uma minoria, mas existem: há pessoas que, em meio a multidões furiosas, recusam-se a xingar, bater e linchar, que, quando seu país está em guerra, recusam-se a lutar, que, quando todos pensam de uma determinada forma, permanecem pensando de outra. Vale dizer, existem pessoas que possuem uma identidade estável, com valores que se conservam de um contexto para outro, ou seja, existem pessoas para quem o binômio autonomia/identidade é uma realidade. Logo, a questão psicológica que se coloca é procurar um modelo teórico sobre a identidade que dê conta tanto da autonomia quanto da heteronomia, e isto no campo moral.

IDENTIDADE

Propomos o modelo que explicitamos a seguir. Em primeiro lugar, precisamos definir identidade. Várias definições são aceitáveis, mas vamos nos fixar na seguinte: A identidade de uma pessoa é um conjunto de representações que ela tem de si. Dito de outra forma, cada pessoa tem imagens a respeito do que é, e são tais imagens que chamamos aqui de representações de si. Note-se que achamos preferível falar em representações (no plural) a empregar a expressão "autoconceito", pois esta última sugere a idéia, falsa, de que a identidade é um todo simples, com uma imagem única ou dominante, enquanto, na verdade, são variadas as imagens que cada um tem de si, sendo que algumas delas podem ser contraditórias entre si. Em segundo lugar, devemos ver o que há em comum nas várias representações de si. O que há em comum é que sempre são valorativas. Isso quer dizer que ninguém é neutro observador de si próprio: pensar sobre si é inevitavelmente julgar-se a partir de valores como bom, ruim, superior, inferior, desejável, indesejável, etc. É até simples de se compreender porque as representações de si são valores: como valor significa investimento afetivo e que, como é natural, cada pessoa investe afetividade sobre si próprio (narcisismo), decorre que as representações de si são sempre valor.

Em terceiro lugar, devemos saber se existe uma certa lógica que organiza essas representações entre si. Aqui, podemos empregar o conceito de sistema. As diversas representações de si compõem um sistema que pode ser descrito de duas formas diferentes e complementares.

VALORES CENTRAIS E PERIFÉRICOS

A primeira: certos valores podem ser centrais e outros periféricos. Por centrais entendem-se os valores mais fortes, e por periféricos os mais fracos. Por exemplo, para uma determinada pessoa, ver-se como bonita (ou seja, ter de si a imagem de que é bonita fisicamente – o que não significa que o seja objetivamente, pois as representações de si, como seu nome indica, estão na dimensão simbólica, e não real) pode ter mais valor do que ver-se como corajosa ou justa; nesse caso, a representação de si relacionada à beleza é central, e aquela relacionada à moral é periférica. A descrição das representações de si enquanto sistema no qual certos valores são centrais e outros periféricos permite aquilatar a forma motivacional desses valores: os centrais têm maior força motivacional. Voltando ao exemplo acima, a pessoa para quem a beleza física é um valor




Foto: Monique Delazarián

17

Num autor que discute a dimensão cognitiva, a identidade aparece como fazer autônomo, '[...] pensar por si só, refletir com seus próprios meios, inventar idéias e teorias'. O ato educativo busca a autonomia moral que é dependente da identidade sendo que estas estão ligadas aos valores morais que compõe as representações de si. A '[...] pessoa moralmente autônoma é aquela que, nos seus juízos, baseia-se nos princípios da igualdade, da equidade, da reciprocidade e do respeito mútuo'. (BRASIL, 2001, p. 16-18).

Os conceitos de identidade e autonomia tratados como *ações sociais* envolvem ações dos sujeitos na história e na cultura, isto é, nas condições concretas de vida. Na discussão da identidade da criança admite-se que a sua construção se dá a partir das relações sócio-históricas-culturais, de forma autêntica, consciente e contextualizada. Nessa perspectiva a educação deve compreender a criança como sujeito sócio-histórico-cultural, possibilitando, no processo inicial de escolarização, o reconhecimento pela criança da sua própria história de vida. Faz-se necessário resgatar a importância das suas ações e atitudes no processo de construção da história da humanidade, estimulando sempre a sua auto-estima. (BRASIL, 2001, p. 19–21).

Devemos entender a criança como um ser que possui uma história de vida particular, que habita um lugar e se relaciona com objetos específicos. Neste ponto, a presença de materiais que sejam próximos a sua realidade oferece à criança uma maior personalização do espaço e dos materiais, possibilitando uma integração do sentido de ser. [...]. Para o trabalho com autonomia é muito importante que as crianças sintam-se seguras e confiantes para realizar suas ações. (BRASIL, 1999, p. 34-39).

Dessa forma, para o trabalho educativo que estimule a autonomia e desenvolva a identidade da criança precisa-se do professor que compreenda a dimensão desse trabalho e conseqüentemente, saiba preparar o ambiente que favoreça o desenvolvimento desses conceitos durante o processo de formação da criança.

A consciência do sujeito se forma a partir de suas ações concretas entre os seus pares, isto é, acontece nas relações entre o social e o seu eu, durante o contato com as diversificadas formas culturais de elaboração e das produções humanas (VIGOTSKY, 1984, 1985). As interações e as intersubjetividades possibilitam a constituição psico-social do sujeito em meio a complexa relação entre o social e o individual.

ESPAÇO ATRAENTE: ESPELHO DE VALORES

Beatriz Ferraz e Fernanda Flores

A educação de crianças de três meses a três anos possui peculiaridades em todos os sentidos. Neste artigo nosso foco será a organização dada pelo professor aos espaços de sala de aula e aos materiais que os compõem.

Ao observar cuidadosamente salas de aula, conseguimos captar o "clima" e o estilo de trabalho do professor e de seus alunos. Como nos diz Carolyn Edwards (1995), "o visitante de qualquer instituição para crianças pequenas tende a pesar as mensagens que o espaço oferece sobre a qualidade e os cuidados e sobre as escolhas didáticas que formam a base do programa. Todos nós tendemos a perceber o ambiente e a 'ler' suas mensagens ou significados com base em nossas próprias idéias".

É muito importante refletirmos sobre essas "idéias" e os critérios que nos levam a arrumar uma sala de aula de determinada maneira, com a intenção de podermos entender quais os impactos que essa organização exerce sobre as ações tanto da criança quanto do professor.



Para começarmos esse diálogo é necessário termos clareza do quanto a organização do espaço revela concepções do professor sobre educação, criança, sua própria prática, os processos de ensino e aprendizagem, entre outros.

Por que dizemos isto? Vamos imaginar uma situação comum de visita à casa de amigos... uma casa na qual há a mistura de diferentes estilos de móveis, e a organização destes revela uma praticidade em relação à funcionalidade de cada ambiente, em contraposição a outra residência decorada de acordo com critérios "da moda", muito parecida com um ambiente de loja de móveis.

Depois de "visitadas" essas duas pessoas, qual a impressão que você teria de cada uma delas? O que você diria sobre seus estilos de vida?

Nesse exemplo se evidenciam diferentes preocupações e valores que cada uma transmite através da organização dos espaços de seu lar.

O mesmo ocorre com a arrumação de nossas salas de aula: são reveladoras de concepções e valores, sobre o que pensamos em relação



34

Revista Criança/MEC, (BRASIL, 1999, p. 34).

Os conceitos de identidade e autonomia tratados como *ações profissionais* compreendem a identidade do professor suas ações, crenças, valores, caráter político do profissional professor.

Encontram-se autores preocupados com o como o professor aprende, pois cada um tem seu modo próprio de processar informações. "Ainda é difícil para o professor incluir-se como parte na avaliação dos sucessos ou insucessos de seus alunos e avaliar os seus processos de ensino; a cultura que o professorado desenvolveu foi muito individual. Muito solitária". (BRASIL, 1998c, p. 27-29). O aprendizado do professor de Educação Infantil precisa acontecer num processo social de cooperação, reciprocidade nas trocas de experiências.

O educador faz arte, ciência e política. Faz política quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência quando apoiado no método de investigação científica estrutura sua ação pedagógica. Faz arte porque cotidianamente enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, onde no dia-a-dia lida com o imaginário e o inusitado. (BRASIL, 1998c, p. 40).

A ação criadora da que se refere a autora envolve o ato de significar o conhecimento. É a busca do significado que faz com que o educador estruture, organize sua consciência com relação ao seu fazer pedagógico. Um caminho possível é o trabalho coletivo dos professores. Configurando momentos de análise das prática efetivada, seguida de reflexão teórica, buscando formas de (re) significar essa prática educativas já existentes.

Uma outra proposta de trabalho sugere que a Instituição Educativa forme

Sujeitos que tenham as características exigidas para a sua participação social [...] deve apresentar uma relação criativa com o saber para que os alunos se adaptem à sociedade mutante em que vivemos [...] é a escola quem deve mostrar o prazer de descobrir novas cotas do mundo, em fazer leituras com novos significados. (BRASIL, 2000, p. 16-20).

Para que o sujeito exerça a autonomia precisa ter consciência de si mesmo. No entanto, a reflexão que faz sobre si mesmo acontece a partir da diferenciação entre a sua própria representação e a dos outros do seu meio social e de um constante equilíbrio que faz entre essas representações. O êxito da escola, entre outros fatores sociais e históricos, está a ser decidido, também pelas pessoas que trabalham nela. Então, como fazer para manter a auto-estima elevada dos profissionais que executam o trabalho na instituição?

O professor com relação ao sujeito sóciopolítico pertencente a uma categoria [...] tento me colocar a serviço da construção dessa identidade numa constante e doída articulação entre o individual e o coletivo. Mas, com toda certeza, participar da abertura política de nosso País em 1979, ir para as ruas abrindo a caixa-preta da educação e presenciar o surgimento de uma nova concepção de sindicato, mesmo ainda sendo uma aluna da Escola Normal, foi e é uma marca determinante na professora que sou. Penso que, nos anos 80, escorregamos por uma etapa da história e as mudanças ocorreram a mercê das ideologias e legislações. Começamos nos descobrir como sujeitos da história e das mudanças, negando antigas imagens. [...] Como o professor constrói sua identidade? Como o professor constrói sua relação com a criança ao cuidar de sua formação? [...] O professor precisa guardar na memória o seu ser criança. Identidade feminina. (BRASIL, 2002a, p. 4-7).

A complexidade existente na questão da auto-estima encontra-se relacionada ao nível de realização pessoal. a intensidade com que os sujeitos vivem o momento presente, a satisfação das necessidades e dos desejos naturais, a adequação ao meio em que vivem, as

condições orgânicas, as instruções e as formações, que vivenciam ligado aos fatores psíquicos, são determinantes na quantidade e na qualidade em que os profissionais empreendem suas tarefas.

A auto-estima encontra-se, segundo a teoria da hierarquia das necessidades humanas de Maslow⁵² (2000), relacionada com a forma pela qual o sujeito se vê e se avalia. Envolve a independência a autonomia, a auto-apreciação, a autoconfiança, a necessidade de reconhecimento social e de respeito, de status, prestígio e consideração, de confiança perante o mundo.

No caso da criança a concretização de gestos e atitudes mais autônomas requer o envolvimento com experiências de aprendizagens desafiadoras, ampliando a zona de desenvolvimento proximal, e, uma postura educativa centrada nas potencialidades dos sujeitos. Assim, quando identificada concretamente a potencialidade do educando pelo professor, esse deve procurar visualizar e trabalhar com as reais manifestações da criança.

Autonomia requer postura coerente do professor, requer tornar-se competente e tolerante, fortalecer uma relação de encantamento com o diferente, como o novo, se o que é padrão e o que não traz estranhamento é tão cômodo e sedutor? Experiência Profissional - Contar a profissão professor de maneira que possa compreender sua complexidade humana e científica. (BRASIL, 2002a, p. 4).

O processo de interação que envolve as trocas sociais traz benefícios para todos os sujeitos envolvidos. Ao professor cabe fazer o intercâmbio entre os sujeitos e o conteúdo, a valorização e aceitação dos sujeitos como forma de lhe conferir a autoridade que precisa para desempenhar a função educativa.

Na obra “Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky” Molon (1999), traz algumas interpretações produzidas em diferentes análises teóricas sobre a constituição do sujeito em Vigotsky. Segundo a autora são fundamentos teóricos que compreendem o homem na dimensão das leis sociais e históricas, formulados a partir das relações sociais.

Estudar o homem através de sua historicidade e dos processos psicológicos é se propor ir além do dualismo entre o pessoal e o social, pois a constituição do sujeito como algo complexo envolve a intersubjetividade e a singularidade/ individualidade do mesmo, sendo esta construída num processo social o que o fundamenta é a “relação com o outro” (MOLON, 1999, p. 71), ou seja, o mundo social carregado dos confrontos, negações, oposições,

⁵² Psicólogo americano e grande pesquisador de comportamento. Criou a Hierarquia das Necessidades, conhecida como a Pirâmide de Maslow, na qual explica cinco níveis de necessidades do ser humano: fisiológica, segurança, social, estima e auto-realização.

conflitos, diferenças, surgindo à consciência do “eu” na relação “eu-outro”. Sendo assim, a imitação e o simbólico se constituem na produção do imaginário social da sociedade carregado de subjetividade em que o homem é indivíduo social. O mundo social é formado de significações e os sujeitos, um participa do outro, mediação semiótica. Esta compreensão supera o reducionismo dicotômico: sujeito e subjetividade. Nesse contexto trabalha-se a auto-estima, intimamente ligada a confiança própria, ao reconhecimento do outro, no sentido e significado do meio e das relações vividas entre os sujeitos.

Nas relações sociais acontecem as mediações semióticas diante das lutas e diferenças - Eu Outro, numa realidade social específica, desvelando “[...] o modo de ser do sujeito nas relações sociais” (MOLON, 1999, p. 142). Nessa teoria ver a realidade social como realidade histórica e dependente de como o social e o histórico se configuram o sujeito e as subjetividades vão se modificando, o que caracteriza os processos interpsicológico e de intersubjetividade.

A realidade social é composta pelo modo de organização da vida dos sujeitos delimitados pela história, (intersubjetividade) formada na dialética relacional (subjetividade) entre os que se assemelham e se distinguem entre conflitos e concordâncias.

O olhar sobre o sujeito que é diferente e reconhecê-lo como ser ontológico e gnosiológico requer aceitar a existência do abstrato, determinado e constituído no e pelo social, na e pela história, capaz de atuar na elaboração do conhecimento. Sendo que as relações estabelecidas entre os sujeitos demonstram a complexidade dos mesmos, as formas, a imaginação, o simbólico, o anônimo, o generalizado, o “outro outro e o outro eu” (MOLON, 1999, p. 145), e fundamentalmente, o constante reconhecimento do sujeito pelo outro (diferenças e semelhanças) favorece sua constituição.

Para essa autora a subjetividade, enquanto limite entre o público e o privado, acontece nos processos próprios singulares do sujeito: a consciência, à vontade, a intenção, a afetividade, o pensamento e outros. A individualidade do sujeito e a sua auto-estima são constituídas no mundo social e este mundo permite-lhe a expressão criativa, imaginativa, possibilitando-lhe o novo. Nessa teoria o desenvolvimento humano acontece nas relações sociais superando as dicotomias como indivíduo/social; sujeito abstrato/sujeito empírico; eu/outro e valorizando as diferenças entre os sujeitos.

A auto-estima no, contexto da Educação Infantil, pode ser compreendida no processo histórico em que os sujeitos têm vivenciado suas experiências com relação ao desempenho profissional com a criança de 0 a 6 anos e quem é essa criança, suas necessidades e características básicas. O educador, historicamente, careceu de ter conhecimentos sobre sua

atuação com a criança, se envolveu na luta que travou mais intensamente nos anos de 1980, que visava o reconhecimento da Educação Infantil como trabalho educacional, no propósito de superar o olhar assistencial presente no atendimento à criança.

Nesse sentido, o significado que o educador da infância vem atribuindo ao trabalho que desenvolve na Instituição, como sujeitos sociais, faz com que se constitua em meio as diversificadas relações de que participa.

Os conceitos de identidade e de autonomia presentes nos artigos da Revista Criança/MEC surgem como ações individuais, sociais e profissionais perpassam pelos olhares da criança e do professor como sujeitos autônomos no processo de aprendizagem culminando na proposta de organização da consciência profissional e social.

3.3.5 Linguagem

Compreende-se por linguagem toda evidência e funcionamento da linguagem humana. Processo que deve iniciar desde o nascimento e se prolongar por toda a vida (existência). Os artigos que abordam esse conceito foram organizados em três eixos diferentes: *expectativas e vivências que as crianças têm sobre a leitura e a escrita; aspectos lingüísticos e o lúdico e o faz-de-conta no processo de compreensão da realidade.*

Os artigos que referendam o aspecto das *expectativas e vivências que as crianças têm sobre a leitura e a escrita* ou da socialização dos conhecimentos da leitura e da escrita não aprofundam esse sentido, o que requer um olhar detalhado da linguagem no processo de alfabetização e sua visualização como caminho possível de elaboração da consciência, pois a linguagem, enquanto signo, palavra, é compreendida “[...] como elemento mediador das interações sociais, o qual permite a progressiva apropriação dos mais diversos bens culturais, e como elemento organizador e constituidor da atividade mental” (SMOLKA, 1994, p. 155).

De certa forma, há uma expectativa dos envolvidos no processo de alfabetização com relação à preparação da criança para o ingresso no Ensino Fundamental. Sabe-se que há, também, uma certa exigência do primeiro ano do Ensino Fundamental com relação à criança que nele ingressa, e os profissionais da Educação Infantil, mais especificamente da Pré-Escola, são mobilizados, e até motivados por essa exigência, o que acaba por implicar na influente preocupação dessa questão nos últimos anos da Educação Infantil – o que por certo, também, influencia a produção em maior número na revista de caráter preventivo para evitar o fracasso escolar. Essa perspectiva prevê uma criança autônoma, com iniciativa, que tenha

bom desempenho oral, seja criativa; no entanto, que, no Ensino Fundamental, seja passiva, pronta para assimilar o conhecimento escolar limitado muitas vezes ao ensino das letras, dos números e da efetivação de exercícios em série.

Nas considerações para uma proposta de trabalho na Educação Infantil que favoreça os processos de criação da criança e do adulto, compreende-se a gênese do conhecimento implicado em um percurso criador, buscando fundamentos para uma prática pedagógica coerente com os princípios construtivistas de aprendizagem. Nessa abordagem, as autoras referem-se à criança como ser “[...] capaz de perceber a realidade do mundo como ela é, com extraordinária abrangência [...]; capaz de expressar espontaneamente as mais autênticas emoções e sentimentos sobre essa realidade” (BRASIL, 2002a, p. 24-26).

Dentre as experiências exitosas, os autores destacam a importância do professor propor que as crianças manuseiem diversos portadores de texto, perceba as diferenças existentes entre eles e a utilização de cada um, experimentem como produtores de um dos tipos dos textos trabalhados, tendo a possibilidade de comunicar suas produções escritas para alguém. Assim, também estará motivando a criança a participar e procura incorporar novas informações a sua rede de conhecimento pessoal e o ouvir histórias:

É para a criança uma atividade de escuta importante; é espaço para interação entre as crianças, que se colocam ativamente em relação ao texto; alimenta a imaginação; garante tranquilidade do coletivo e possibilidade de trabalhar inúmeros conteúdos das várias áreas. [...] Fizeram relações entre os diversos portadores, levantando semelhanças e diferenças em relação ao conteúdo, ao tipo de diagramação, ilustração, etc. (BRASIL, 1998c, p. 27-31).

Demonstram-se uma certa preocupação com as experiências que as crianças têm no cotidiano e que tais experiências são trabalhadas e vivenciadas nas experiências escolares. Para a criança que inicia na Educação Infantil, quando capaz de entender e falar a língua portuguesa, o mundo da leitura e da escrita são “[...] usos novos da linguagem para ela” (CAGLIARI, 1990, p. 29).

Com relação aos *aspectos lingüísticos*, há artigo que enfatiza que o professor deve firmar o compromisso em desvelar o texto literário como um bem cultural de que se tem direito ao desfrute, resultando no gosto e aguçada sensibilidade das crianças para com a linguagem literária. O conceito de criança, que traz, mescla com a experiência vivida pela autora

Tão visível e natural nos parecia o crescimento dos nossos alunos na sua intimidade com os livros, que passamos a sonhar com espaços compartilhados, abertos a experiências mais abrangentes e democráticas. Queríamos, para as nossas crianças (e também para muitas outras...), novas oportunidades de refletirem sobre suas experiências como leitores, contadores de histórias, poetas,... De se maravilharem com o que já eram capazes de conhecer, apreciar e criar, compartilhando tudo isso com crianças e adultos de outros lugares, usufruindo também de seus saberes, fazeres e sonhos. (BRASIL, 1999, p. 26-27).

Os artigos, que indicam trabalhos, que reconhecem a importância das histórias, leituras e o contar histórias no processo de aprendizagem, que reconhecem a habilidade de leitura, pseudo-leitura, e a da escrita, formas de registros como desenho, garatujas, sinais e outros e que articulam a linguagem ao desenvolvimento geral da criança, compreendem a criança como ser capaz de vivenciar tais experiências.

Enquanto estudo científico da linguagem, a lingüística pode contribuir (junto ao professor da Educação Infantil) no processo de conhecimento da realidade lingüística da criança, ou seja, ajudá-lo a descobrir como a criança adquiriu o modo de falar que possui; a que variação geográfica está inserida. Segundo Cagliari (1990, p. 48), o papel da escola é o de fazer do ensino da linguagem oral e escrita “[...] uma forma do aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos, o que ela espera de cada um lingüisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade do português”.

Considerados o ritmo das várias áreas de conhecimento e os vários aspectos da formação da criança, *o lúdico e o faz-de-conta no processo de compreensão da realidade* são apresentados na Revista como exigências sociais de formação da criança que é

[...] curiosa e interessada. [...] Face aos problemas e desafios apresentados pelas situações de aprendizagem, as crianças colocam em jogo seus conceitos espontâneos e suas idéias sobre o tema. [...] As crianças que estão expostas às diferentes linguagens expressivas em um ambiente enriquecido diariamente pela Arte serão melhores produtoras, conhecedoras e apreciadoras das manifestações artísticas, além de ampliarem suas formas de expressão e representação do mundo (BRASIL, 2000, p. 12-15).

Em uma proposta para oficina de pintura com crianças de um ano e meio a seis anos de idade, uma autora refere-se a necessidade do professor compreender que

As crianças, desde muito pequenas, têm a possibilidade de manifestar suas sensações e sentimentos com fluência e sem premeditação. Sendo assim, encontram-se aptas a se expressar por intermédio de diversas linguagens. [...] A criança busca um acordo entre o seu eu e o mundo, um acordo que não é preestabelecido, mas sim construído a partir de uma dinâmica entre a sua individualidade e os variados elementos do mundo externo. Essa dinâmica é transformadora, e damos a ela o

nome de criatividade. E a arte é o lugar propício para exercê-la (BRASIL, 2000, p. 22-25).

O sujeito na produção de conhecimento precisa agir, investigar. E a própria investigação caracteriza-se como parte da produção de conhecimento. Para Vigotsky (1996, p. 143), a “[...] palavra e a fala eram vistas como reflexos reversíveis” e são eles que se tornam a base para a “comunicação social” para coordenar os comportamentos coletivos resultando na origem social do pensamento. Portanto, as diferentes linguagens são elementos importantes na formação da mente, a qual tem origem social.

O prazer da leitura, associado ao sentido que é extraído dos textos, aparece como algo que enriquece a própria pessoa. A experiência da leitura e escrita, os registros tornam-se a vivência em que a personalidade da criança é envolvida na mensagem e no prazer que o texto e a produção conseguem proporcionar. Na produção textual, embora o brincar e o divertir-se estejam presentes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, são desveladas as problemáticas que a criança enfrenta no convívio com os adultos já letrados.

O que se precisa para que uma criança fique ávida por aprender a ler não é o conhecimento sobre a utilidade prática da leitura, mas uma viva fé de que, sendo capaz de ler, se lhe abrirá um mundo de experiências maravilhosas, permitindo-lhe se livrar da sua ignorância, compreender o mundo e tornar-se senhora do seu próprio destino. Pois é a fé que mobiliza nossa imaginação e nos dá forças para empreender as tarefas mais difíceis. [...] a aprendizagem de leitura deve dar a criança o sentimento de que através dela um novo mundo se lhe abrirá perante sua mente e sua imaginação [...]. A satisfação de aprender a ler é um processo que atrai os aspectos mais elevados e mais originários da mente envolvendo simultaneamente o id, o ego e o superego, toda a nossa personalidade (BETTELHEIN & ZELAN, 1984, p. 49-50).

Portanto, manter por toda a vida o compromisso com a leitura e a escrita é manter na mente a convicção de que o ato de ler é um ato impregnado de arte, ou seja, permite ao sujeito o acesso e o envolvimento com o imaginário, com o mágico, com o lúdico, com os sentimentos que irão, de certa forma, dar contornos expressivos aos pensamentos, à razão.

Nos relatos de experiências, os encaminhamentos e intervenções, bem como as orientações que os geraram, no sentido de chamar a atenção para aspectos do trabalho de Educação Infantil, aparecem como produtos, às vezes, apenas do desenvolvimento natural das crianças. Assim, o professor recebe orientações do que deve fazer:

É preciso que o professor invista na comunicação com as crianças apoiando seu discurso por meio de questões estruturantes, traduções ou resignificações, de forma que as crianças sintam-se motivadas e atendidas em suas aventuras comunicativas. O

professor deve buscar atividades significativas para cada percurso – exige observar os alunos, suas possibilidades e habilidades para pensar propostas de trabalho que viabilizem e promovam novas conquistas em relação à comunicação, fornecendo subsídios e também desafios para que as crianças caminhem de forma a ampliar tais habilidades e possibilidades como falantes (BRASIL, 1998c, p. 32-35).

A comunicação encarada de forma fossilizada, usada com a preocupação de transmitir informações sobre o que se quer ensinar, sem considerar os movimentos e as diferentes formas de linguagem que as crianças possuem, contribui para constituição de uma visão distorcida da consciência do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, que são históricos e sociais.

Vigotsky (1991, p. 3) defende a idéia da determinação histórica da consciência e do intelecto humano; diz que “[...] é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento”. Assim, compreende a comunicação como instrumento valioso na zona de desenvolvimento proximal, zona referente as atividades significativas e as intervenções do professor no processo de aprendizagem, que acabam por motivar a criança no caminho a ser percorrido, desenvolvendo as funções psicológicas que se consolidarão no nível de desenvolvimento real.

Compreende-se, por linguagem oral, a capacidade humana de comunicação por meios sonoros apropriando-se de significados socialmente construídos. Os artigos encontrados na produção da Revista Criança/MEC, que revelam conceitos de linguagem oral, trazem uma centralidade na questão das relações entre os sujeitos, ou seja, enquanto processo dialógico na construção de significados socialmente convencionados, os quais acabam por implicar no desenvolvimento dos processos cognitivos da criança. A linguagem é vista como estruturante para o desenvolvimento de outros conhecimentos e aprendizagens.

A linguagem como um recurso a ser desenvolvido pelas crianças em direção à compreensão e a inserção no mundo, acreditamos ser este um conteúdo específico de trabalho, que pede intervenções e práticas convergentes com desafios e necessidades das crianças-falantes. É preciso que o professor invista na comunicação com as crianças apoiando seu discurso por meio de questões estruturantes, traduções ou resignificações, de forma que as crianças sintam-se motivadas e atendidas em suas aventuras comunicativas. (BRASIL, 1999, p. 35-37).

Nesse aspecto, cabe ao professor buscar atividades necessárias para o desenvolvimento da criança, precisa observar as possibilidade e habilidades da criança para propor um trabalho que promova novas conquistas em relação à comunicação, fornecendo subsídios e também desafios para que as crianças caminhem de forma a ampliar tais habilidades e possibilidades como falantes. O espaço de interlocução acontece onde as

crianças experimentam situações reais de comunicação com outras crianças e o adulto, professor, atento e cuidadoso com o discurso, colhendo, ampliando e apoiando a fala.

No caso das crianças que ainda não têm a linguagem estruturada, quando inserida num ambiente de trocas entre as crianças maiores elas formam e desenvolvem capacidades que ainda estão adormecidas. Nesses casos a “imitação se constitui como uma reconstrução individual daquilo que é observado, contribuindo para o desenvolvimento da criança”, porque ao imitar, a criança realiza ações que estão além de suas capacidades reais, ou seja, são “[...] resultantes de processos de desenvolvimento já conquistados”. (BRASIL, 1999, p. 38-43).

O conceito linguagem, enquanto expectativas e vivências das crianças diante do mundo das letras centra-se nas questões da alfabetização como algo que vai além da prevenção do fracasso escolar como trabalho que favoreça a criança perceber e compreender a realidade em que vive. Quanto aos aspectos lingüísticos, a proposta é direcionada ao trabalho educativo, de modo que a visualize como bem histórico e cultural da humanidade, perpassando, sempre pelas vivências do lúdico, do prazer, do faz-de-conta.

3.3.6 Inteligência

Um dos artigos que esclarece idéias da teórica Emília Ferreiro refere-se a inteligência como caminhos de aprendizagens em que as pessoas podem caminhar juntas e, “[...] é possível continuar aprendendo sempre” (BRASIL, 2001, p. 3-9).

Dentre algumas propostas de trabalho de Educação Infantil, que favoreça os processos de criação da criança e do adulto, encontram-se propostas fundamentadas em práticas pedagógicas coerentes com os princípios construtivistas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a inteligência aparece definida nos seguintes termos:

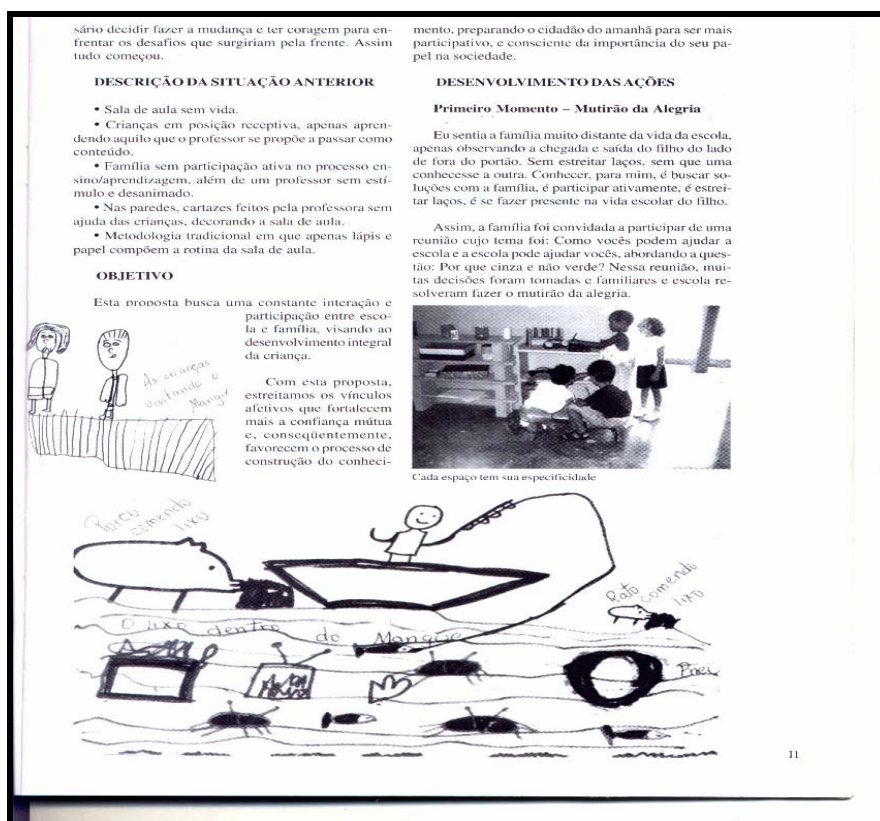
O nosso ponto da partida será a estética como ação, em que o instante é regido pelo pensamento sensório-motor, baseado em sentimentos, sensações e afetos. Tal como indica o nome, o pensamento sensório-motor, aquele que origina a inteligência humana. É caracterizado pela sensação e pelo movimento. Por outro lado, na raiz grega da palavra estética, temos também sensação, sentimentos, percepção, o que nos leva a concluir que o pensamento humano tem um fundamento estético. Esse fundamento, entretanto, é sobreposto por uma série infindável de informações, valores e conceitos socialmente preestabelecidos que acabam por dificultar e, na maioria das vezes, impedir que os indivíduos se desenvolvam plenamente, integrando o mundo das idéias e dos afazeres sociais com ações que se originem de suas próprias emoções. (BRASIL, 2002a, p. 24-26).

Através dos tempos, teóricos vem indagando sobre a vida, a inteligência, as formas de elaborar conhecimento, a capacidade humana de pensar e de elaborar a linguagem, as ações, as emoções. As ações entendidas como resultantes da interação do sujeito com o meio físico e social são reconhecidas como originárias das relações sociais.

O outro Artigo que procura explicitar o conceito da Psicologia da inteligência de Piaget: “Quando numa aula alguém fez uma pergunta sobre um problema relativo à afetividade, Piaget respondeu: Sobre esse tema não tenho conhecimento, isso eu não sei, mas talvez possamos aprender todos juntos”. Com isso está dizendo que é possível continuar aprendendo sempre e que ninguém é competente em todos os temas. (BRASIL, 2001, p. 5).

Logo que o conhecimento deixa de ser questão da filosofia e passa a ser questão da Psicologia, enquanto ciência que se preocupa em compreender como acontece os processos de aprendizagem, o olhar do sujeito social no processo de conhecimento passa a ser visto pelo individual, ou seja, olha-se a cognição, a inteligência do sujeito.

A idéia da inteligência fomentou a diferença entre os sujeitos, questão básica na proposição de igualdade. No entanto, historicamente tem aferido as condições de desigualdade, uma vez que avaliar a cognição dos sujeitos tornou-se fim e objetivo de interesses ideológicos de uma parcela da sociedade.



Piaget, em sua teoria psicogenética compreendeu a inteligência como processual, com um sujeito ativo, que manipula o objeto de aprendizagem, cria formas adaptativas diante dos conflitos vividos, e os erros são considerados como expositores do desenvolvimento mental da criança, reveladores do nível de aprendizagem ou etapa do desenvolvimento.

Todo conhecimento trabalhado na Instituição, numa configuração das teorias de Piaget, é construído pelas operações concertas do pensamento mediado pela linguagem. Nessa concepção, as operações mentais se revelam em diferentes níveis. Para a elaboração de conhecimentos mais formais, melhores elaborados, a criança precisa superar os níveis mais elementares do pensamento, incluindo associações e acomodações. Portanto, a função do educador é propor desafios e problematizar a criança conforme o nível de desenvolvimento que apresenta.

A inteligência resultante das operações superiores mediadas pela linguagem que é social (VIGOTSKY, 1998), o pensamento, se efetiva em ações mentais como condição de análise, de síntese do mundo real e subjetivo.

Desde a infância não há, por assim dizer, reação motora ou intelectual que não implique um objeto talhado pelas técnicas industriais, pelos costumes, pelos hábitos mentais do meio. A atividade da criança só pode revelar-se a propósito e por meio dos instrumentos, que lhe fornecem tanto o instrumento material como a linguagem, em uso ao seu redor. (WALLON, 1975, p. 10).

Nessa condição o papel do educador é, por meio do trabalho coletivo, assegurar à criança um aprendizado crítico, reflexivo, ensinando-a a pensar, trabalhando as operações mentais superiores.

As normas sociais tendem a impor regras sobre o sujeito de modo que sufoca ou amortece suas sensações. Nesse conceito o conhecimento possui natureza construtiva e o professor é o sujeito que estabelece dinâmicas criativas em situações de aprendizagens, que busca fundamentos teóricos, em sua formação para uma prática coerente.

O conceito de inteligência envolve diferentes maneiras de se pensar e de uso das linguagens. Esse conceito é apresentado nas publicações dos artigos como manifestação de ações individuais e integrantes do processo particular do sujeito.

Os conceitos da Psicologia presentes nas produções da Revista revelam a importância teórica desses conceitos, enquanto fundamentos atribuídos ao processo de formação continuada do professor de Educação Infantil com cujo objetivo se propõem colaborar os editores da Revista Criança/MEC. No caso do conceito de interação perpassa os procedimentos que envolvem a família na participação no processo de adaptação da criança

na instituição e as experiências no processo de aprendizagem na ou pela instituição. As orientações para efetivação de práticas educativas que propicie o trabalho com conhecimentos científicos dialogando com os conhecimentos do dia-a-dia da criança, dos educadores e da família na possibilidade de se efetivar novas prática pedagógicas e novos significados.

Conseqüentemente, os professores estarão garantindo o avanço do ensino, da aprendizagem envolvendo os jogos, as brincadeiras as manifestações criativas da criança, os momentos das trocas de experiências entre as crianças, entre essas e o adulto, o professor, e as interferências que esse profissional faz no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Essa interação pode ser dialógica. Quando forjada pela postura mediadora do professor, renova certos valores sociais enquanto transformam outros. A forte proposta de organizar o ensino via projetos ou atividades significativas são favoráveis a efetivação da interação entre os sujeitos envolvidos que se intensifica nas vivências e experiências que acontecem na escola, sendo essa, o espaço adequado, funcional e intersubjetivo para que as interações sistematicamente elaboradas aconteçam.

Com relação à frequência dos conceitos há uma transação/evolução, com relação ao núcleo de interesse da Revista, das primeiras Revistas para as últimas, os conceitos se ampliam. Além de estar relacionado ao núcleo de interesses do MEC esses processos evolutivos ligam-se a um significativo avanço na formação dos profissionais dessa etapa da Educação Básica por todo o Brasil, também pela elevada preocupação dos profissionais com a prática profissional diante das novas normatizações colocadas pelo Conselho Nacional de Educação, pelo Plano Nacional de Educação, pela LDB e pelo RCNEI.

A Revista Criança/MEC demonstra motivos para uma diversidade de interesses frente à implantação de novas normas e políticas para a Educação Infantil. A Psicologia presente nesses periódicos, que é dinâmica, caracteriza uma Psicologia da Infância, cujo denominador comum entre elas é a preocupação com a aplicação dos conhecimentos, que, ao mesmo tempo em que urgentemente demonstra a validade, a aplicabilidade de conhecimentos, métodos e técnicas de ações pedagógicas ligadas a teorias psicológicas, tem, em todas as Revistas analisadas, destacado-se como um norte e não um rigor. Ao contrário da rigorosidade favorece a existência de uma ampla diversidade conceitual e metodológica a ser seguida pelos professores de Educação Infantil por todo território nacional.

As publicações mostram o conceito de interação como fundamental na construção de propostas que direcionem o fazer pedagógico do professor de Educação Infantil. De certa forma o conceito de interação que é o mais freqüente perpassa por uma estreita relação com

outros conceitos presente nos artigos da Revista como a aprendizagem, o desenvolvimento, a linguagem, o jogo, o lúdico, expressão corporal, a inteligência, identidade e autonomia, o envolvimento dos sujeitos com o conteúdo mesmo que vivenciado dentro ou fora da Instituição.

Sendo esses conceitos tão importantes e fluentes nos elementos/marcas Instituição Educativa e Sujeitos que compõem essa instituição, os fundamentos conceituais parecem não garantir as referências e os teóricos com profundidade necessária. Por se tratar de um periódico, que, de certa forma, está contribuindo com o processo de formação continuada do professor da Educação Infantil a seriedade desse instrumento e dos propósitos a que se destina pode se revelar numa melhor consistência teórica no sentido de garantir definições conceituais melhores elucidativas seguidas das necessárias referências teóricas, pois, o olhar, que precisa ter sobre os sujeitos, professor e criança e outros profissionais, incluindo a comunidade institucional, deve estar coerente com a Instituição que se quer implementar na configuração nacional. Assim, as Instituições Educativas precisam estar se fazendo consistentemente fortes, flexíveis, temporárias em suas verdades embora infinitamente prontas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pertinência deste estudo revela-se pelo fato de que o conhecimento psicológico, ao longo da história da Educação Infantil, vem norteando e fundamentando as teorias de Educação de modo geral. No entanto, nesta pesquisa direcionou-se o estudo, apenas à primeira etapa da educação básica – Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos), por ser campo de atuação profissional dessa pesquisadora.

A análise da presença do conhecimento psicológico expresso em conceitos nos artigos de Educação Infantil na Revista Criança/MEC, no período de 1999 a 2002, foi feita na pretensão de contribuir para as discussões e informações sobre a produção desse conhecimento e suas influências na constituição das ações educativas direcionadas à criança de 0 a 6 anos. Para tanto, os objetivos norteadores da pesquisa enveredaram-se por evidenciar os conceitos da Psicologia presentes nas produções da Revista Criança/MEC para compreender como esses conceitos são produzidos e se constituem como conhecimento científico da área e verificar na produção da Revista Criança/MEC, o conhecimento psicológico presente nos artigos e como esse conhecimento tem sustentado as práticas em Educação Infantil, sugeridas nesses periódicos.

Dentre os limites desta pesquisa encontram-se a caracterização de acesso, aceitação e ao uso da Revista Criança/MEC, elementos que não puderam ser contemplados nesse estudo: não se trabalhou a comprovação de sua acessibilidade por parte do professor, apenas reconheceu-se que basta ser cadastrado no MEC para se receber o periódico na própria residência do professor ou na Instituição Educativa que trabalha; não se trabalhou com o nível de aceitação e utilização da Revista, embora tivesse acesso a uns poucos professores da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, os quais mencionaram o tipo de contato com a Revista. Durante a análise dos conceitos verificou-se a ausência de conceitos como sexualidade, medo, ansiedade e outros o que podem estar associado ao perfil pragmático que a Revista possui no sentido de orientar práticas educativas.

A presença do conhecimento psicológico levantado nessa pesquisa foi conteúdo que ao ser organizado em diferentes conceitos da Psicologia, determinaram a possibilidade de se visualizar as diferentes abordagens de trabalho educativo com a criança, pois expressam e orientam práticas pedagógicas, enquanto referendam teorias no processo de formação continuada do professor de Educação Infantil.

A Psicologia, desde sua consolidação como ciência, tem exercido influência na educação do homem. Quando sua função se volta à tentativa de compreender o homem em relação a si mesmo, estudo do indivíduo, e dele com o mundo, tornam-se elementos fundamentais para o encontro do homem e do mundo, outros sujeitos e os significados. Nesse sentido, pensar a Psicologia na Educação Infantil é pensar *no que* e *como* essa ciência pode e tem contribuído com a Educação Infantil, pois ela encontra-se no conjunto das ciências humanas e, como tal, traz fundamentos científicos que servem como base das práticas de ensino e de aprendizagem, enquanto práticas humanas e sociais.

Verificar na produção da Revista Criança/MEC como o conhecimento psicológico vem se constituindo e sustentando as orientações das práticas em Educação Infantil, possibilitou visualizar a utilização dos contornos da Psicologia para fundamentação de princípios pedagógicos, verificar o desenvolvimento dessa área de conhecimento e, também, como essa se constitui como fundamento das marcas Instituição Educativa e Sujeitos elementos que constituem o cenário histórico da Educação Infantil no Brasil no período pós-RCNEI: momento correspondente à preocupação do Governo Federal, via MEC, com a institucionalização de Educação Infantil.

O período de publicação da Revista Criança/MEC analisado remete a um momento de constituição legal do direito da criança de 0 a 6 anos à Educação Infantil. Encontra-se uma certa preocupação com a configuração do plano político e institucional que garanta a realização desse direito e, paralelo a isso, a sistematização da área de atuação do profissional professor. Esses sujeitos, o professor de Educação Infantil e a criança, que antes estavam à margem do sistema educacional, são representados na produção da Revista por um composto de situações, de concepções, que os caracterizam como atores e autores sociais capazes de efetivarem as normas, os valores e as concepções decorrentes de um processo desafiante na área da educação.

As problemáticas como incorporação aos sistemas de ensino, as formações de educadores, a profissionalização, no âmbito da Educação Infantil, são apontadas como necessidades que demandam soluções sociais, políticas e aprofundamento teórico com relação às concepções de ensino e aprendizagem. As concepções teóricas possibilitam ao profissional professor perceber e compreender a criança em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, além de percebê-la enquanto sujeito de direitos sociais – envolvendo-a no processo educacional considerando suas necessidades que são peculiares e muitas vezes específicas.

Os conceitos da Psicologia que na Revista Criança/MEC fundamentam as diferentes práticas pedagógicas emergem como instrumentos de articulação, como caminhos para credibilizar os preceitos, os fundamentos e orientações quanto ao trabalho que o professor desenvolve com a criança de 0 a 6 anos, além de orientações quanto ao processo de institucionalização da Educação Infantil. Esse processo pode ser mais bem vivenciado pelos educadores, a partir do momento em que se possa compreender melhor as teorias fundamentadoras das concepções pedagógicas que norteiam as práticas docentes; consiga definir as proposições teóricas da Psicologia e de outras áreas do conhecimento que orientam a construção de novas práticas institucionais, as quais informam conceitos de desenvolvimento, de aprendizagem e outros no contexto educativo da criança. Porém, se faz necessário que as produções da Revista Criança/MEC consigam explicitar maior profundidade, tanto nos conceitos teóricos que aborda quanto no referencial que utiliza.

Como meio de comunicação de massa, a Revista Criança/MEC ao mesmo tempo em que informa, forma opiniões, oferecendo elementos que fundamentam concepções educativas ao exercer influências sobre o público a que se dirige - professores de Educação Infantil e, ainda, define e marca os contornos políticos e ideológicos do governo dirigente. É instrumento social, produzido por uma comunidade, e pode ser compreendido como instrumento da memória de uma categoria profissional. Por isso, entende-se que para uma análise coerente deve-se envolver os elementos da história da infância e da Educação Infantil, estudo efetivado no capítulo inicial dessa pesquisa.

Após levantamento dos dados, chegou-se à condução da classificação e análise dos conceitos, procurando compreender como foram empregadas as relações existentes entre os conceitos da Psicologia e da Educação Infantil, evidenciando conceitos como base teórica nas diferentes compreensões de ensino e de educação.

A falta de regularidade na produção da Revista Criança/MEC descompassa as propostas registradas como modelos de experiências que vêm dando certo e que podem ser interpretados pelos demais profissionais. Os altos índices de autores do gênero feminino na produção dos artigos vêm reforçar dados que comprovam a feminização do magistério e a da Educação.

A Região Centro-Oeste e a equipe do MEC, marcantes presenças nas autorias, revelam a preocupação desse órgão com a implantação dos rumos da política para essa etapa da educação básica, tendo em vista a institucionalização da Educação Infantil, ou seja, a incorporação das creches e pré-escolas ao Sistema de Ensino dos municípios ou dos estados por todo o território nacional.

A publicação do alto índice de relato de experiências expõe ao professor leitor modelos vivenciados que possam contribuir para sua reflexão e formação, e, conforme relata a Coordenação Geral de Educação Infantil/MEC, é um instrumento na formação continuada do professor.

Os conceitos que demarcam o caráter impresso enquanto atuação dessa publicação no contexto pedagógico e direcionado ao profissional que trabalha com a criança foram caracterizados nesse trabalho como: Interação, Desenvolvimento, Aprendizagem, Arte-educação e Expressão Corporal ou Movimento, Brincadeiras e Jogos, Identidade e Autonomia, Linguagem e Inteligência. Esses conceitos variam entre um olhar extremamente pedagógico, ora cognitivo ora relacional, que acabam por evidenciar a fundamentação teórica presente nas reformas educacionais, mais especificamente no documento RCNEI (BRASIL, 1998) com as questões da aprendizagem cognitivista e da aprendizagem Histórico-Cultural. Todavia, os teóricos utilizados para fundamentar os conceitos da Psicologia que perpassam e fundamentam as marcas Instituição Educativa e Sujeitos quase não são citados ou, quando aparecem, não há uma indicação do referencial teórico mais completo, apresentando um aligeiramento na formulação dos conceitos.

A formação conceitual do profissional da Educação Infantil deve assegurar a aquisição de conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias. É necessário que os professores tenham elementos para conhecer e compreender características culturais das crianças – suas diferenças em função da idade e do grupo social a que pertencem, e as diferentes representações sociais e culturais que cada comunidade constrói dos diferentes períodos da infância. A Psicologia Histórico-Cultural oferece elementos/conhecimentos que permitem ao professor reestruturar os processos de aprendizagem e socialização, ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que as crianças se inserem, além de possibilitando-as olhar a si mesmas no mundo.

A análise dos sujeitos presentes nas produções dos artigos da Revista Criança/MEC possibilita visualizar o papel do professor, problematizador ou mediador, e a concepção de infância, sujeito em formação ou relacional, que envolve as publicações que, de certa forma, estão contribuindo na formação de ações que organizam as condições educativas das crianças no contexto da Instituição Educativa, ou seja o cuidar e o educar.

A Educação Infantil nas produções da Revista Criança/MEC aparece fortemente referendada por conceitos da Psicologia. O discurso parece centrar-se na mudança dos sujeitos em indivíduos capazes de resolver problemas de forma autônoma. Parece haver uma junção de conceitos ou idéias com relação a definição dos sujeitos. O professor, enquanto sujeito que auxilia as ações de criação/construção de conhecimento, tem a função de favorecer o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos na criança, se associa a idéias da função do professor mediador como aquele que também, ensina, que tem o domínio dos conhecimentos. Ao mesmo tempo em que se pensa um professor problematizador admite-se o professor mediador de conhecimentos. Essa postura possibilita o resgate de uma referência da autoridade desse sujeito, aquele que sabe e deve ensinar, apontando o seu agir e conseqüentemente o da criança sobre o conhecimento.

Entende-se que pensar o sujeito criança como ser em formação presente numa determinada sociedade exige constituir uma educação que dê conta dessa realidade tanto no sentido que contribua para seu desenvolvimento humano quanto no de instrumentalizá-la como agente de transformações no mundo, assim como levá-la a se perceber como pertencente a um universo, como pessoa singular autônoma em uma universalidade vinculada à história da qual se tornará responsável.

O caráter pragmático da Revista Criança/MEC expressa a complexidade das práticas educativas que são apresentadas na Revista com referências aos conceitos da Psicologia sem que se garanta a explicitação de tais conceitos com maior respaldo dessa ciência. Reconhece-se nesta pesquisa que nenhuma teoria da Psicologia apresenta fundamentos únicos ou suficientes que condicionam resultados educativos promissores. No entanto, um referencial teórico crítico que considere o sujeito como um ser histórico e social pode contribuir para que os professores de Educação Infantil consigam ter um olhar abrangente da diversidade da realidade educacional.

Ao apontar o trabalho com projetos de ensino a Revista Criança/MEC parece que não consegue trazer uma fundamentação mais acurada dos condicionantes pedagógicos e psicológicos dessa prática educativa. Esse aligeiramento com que se quer apontar proposições pedagógicas, enquanto modelos de ações educativas, deixa ausente o necessário aprofundamento dos conceitos utilizados, os quais aparecem quase como confirmadores das propostas efetivadas pelo professor-escritor ou equipe editorial.

Os fundamentos teóricos dessa Psicologia que traz os contornos da infância se revestem de uma possibilidade de olhar a criança como um ser concreto e não abstrato e

universal como foi até então tratada por essa ciência. Tendo como base de análise a Psicologia Histórico-Cultural certifica-se de que o conhecimento psicológico produzido nos artigos da Revista Criança/MEC torna-se importantes instrumentos para um olhar aprimorado da Educação Infantil, na medida que favorecem ajustar os objetivos e metodologias educativas às reais necessidades da criança, orientando o professor a auxiliar sua aprendizagem e incitar seu desenvolvimento. Além das experiências promissoras a Revista Criança/MEC revela caminhos na formação do professor: trabalho coletivo, interação com a criança e entre os colegas professores, questões de aprendizagem e de ensino, o papel do lúdico e do jogo, o movimento da criança, o espaço da instituição, identidade e autonomia da criança e do professor no processo de ensino.

Os conceitos presentes nos artigos a serviço da Educação Infantil tornam-se subsídios necessários para um aprofundamento e reflexão sobre a prática educativa. Ao mesmo tempo em que tais artigos expressam exigências com relação ao trabalho do professor, requerem melhor clareza e profundidade desses conceitos direcionados aos domínios do professor que efetiva o atendimentos da criança de 0 a 6 anos.

A interação social, no contexto da Instituição Educativa, favorece diversificadas possibilidades de mudanças e problematizações sobre os sentidos e os significados dos conhecimentos vividos nos processos interativos. A Instituição Educativa pode ser espaço para as manifestações culturais, para elaboração de novos sentidos e significados de mundo que podem sinalizar as condições de aprendizagem, as relações promovidas como momentos de construção de novos sentidos de infância.

O contexto da Instituição Educativa possibilita estruturar os conhecimentos cotidianos já elaborados pela criança nas relações sociais estabelecidas, incluindo o trabalho e o uso das diferentes linguagens e formas de comunicação e expressão de novos conhecimentos entre os sujeitos. Portanto, o sentido que o conhecimento científico tem para o professor e a concepção que este tem de infância são elementos preeminentes no processo educativo. Dessa forma, os conhecimentos produzidos na Revista Criança/MEC podem ampliar e dinamizar, para o professor, aspectos presentes no ensino e na aprendizagem, trazendo em evidência questões afetivas, políticas e ideológicas na sua formação continuada.

A Revista Criança/MEC parece trazer ou esboçar a constituição da escola para a infância que temos no nosso país. Quando em suas produções procurou-se compreender as influências das teorias de Piaget para o contexto das instituições educativas da infância, tornou-se visível a preocupação em trazer conceitos que possibilitassem compreender discursos que primam por uma perspectiva de instituição pluralista, inter-cultural e inclusiva,

mas que, ao mesmo tempo, não alteram, nas orientações que apresentam, as práticas educativas que se centram na criança e que conseqüentemente tem como base a avaliação do indivíduo.

A intervenção do professor e dos colegas é fundamental para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento. As funções psicológicas se constroem nas possibilidades de alteração do desenvolvimento da criança pela interferência de outras. Desenvolvimento e aprendizagem nas teorias de Vigotsky são processos que acontecem na relação do indivíduo com seu ambiente cultural; a extensão dessa concepção para a Educação Infantil é fundamental.

A criança da Educação Infantil é o indivíduo com história própria que precisa se desenvolver e a Instituição Educativa têm função predominante nessa ação: trabalhar os processos superiores, a cultura, a inteligência a memória. A teoria Histórico-Cultural, ao dar ênfase à intervenção do educador com a criança, entre as próprias crianças, no desenvolvimento do indivíduo, demonstra que a interação pode ser considerada legítima promotora de aprendizagem no contexto da Instituição Educativa.

Nas condições concretas de vida, nas trocas materiais e simbólicas, o sujeito que é singular, e ao mesmo tempo, social vai se constituindo de diferentes maneiras. O espaço de apropriação da cultura, de desenvolvimento do pensamento, dos valores, das relações da criança com outros sujeitos, a aprendizagem do convívio social e do uso do conhecimento, que é historicamente produzido pelos homens, deve ser o que configura a Instituição Educativa enquanto espaço formador dos sujeitos, possibilitando-lhes a apropriação e transformação da realidade.

A Instituição Educativa que tem a aprendizagem como processo fundamental para o desenvolvimento do pensamento infantil, como processo que incita a criança saber mais, a função do sujeito professor se fundem na garantia de criar junto a criança possibilidades de realização e contatos com elementos culturais historicamente acumulados.

A Revista Criança/MEC pode ser entendida como espaço cultural no qual as estratégias político-editoriais são propostas enquanto constituição de práticas culturais e educacionais no contexto da Instituição Educativa. Portanto, como periódico de natureza bastante pragmática, deve ser compreendida como instrumento útil para os professores-leitores e professores-autores no sentido de espaço em que podem teorizar sobre suas práticas, cujos limites são postos pela sua própria concepção e intencionalidade.

Durante a análise da produção da Educação Infantil, nos artigos da Revista Criança/MEC, enquanto se procurava ver a presença do conhecimento psicológico, o olhar se

voltou aos conceitos apresentados os quais revelaram os modos de desenvolvimento, de consciência, de identidade dos sujeitos, como se constituem na interação entre eles (equipe editorial, professor/escritor/criança) e como a cultura da publicação, enquanto conhecimento produzido favoreceu a valorização do conhecimento como base orientadora e formadora das ações educativas no universo da Educação Infantil.

Nas produções foi percebida a utilização dos conhecimentos da Psicologia como modelo ou exemplificação de conceitos para a Educação Infantil. Notou-se nas produções analisadas da Revista que a Educação Infantil recorre à Psicologia como fonte investigativa no esforço de encontrar os conhecimentos que são psicológicos, o que parece evidenciar a aplicabilidade desses conceitos à Educação Infantil.

Há uma relação existente entre as questões peculiares da infância e a presença dos conceitos oriundos do conhecimento psicológico, afinal a Psicologia tem como seu mote o entendimento do desenvolvimento humano. Essa relação centra-se nas questões da Educação Infantil buscando na Psicologia conceitos que podem melhor elucidar as suas problemáticas. Essa situação na Revista parece necessitar de melhor (re)organização em termos de produção do conhecimento por se acreditar numa proposição de diálogo constante entre essas áreas. Uma articulação que esteja estabelecida visando o sentido de retro-alimentação para que se possa lidar com as tensões historicamente existentes entre Psicologia e Educação e Psicologia e Educação Infantil. A busca pela superação das ênfases seletivas e/ou unilaterais da relação Psicologia e Educação estará sujeita a cair na redundância já que neste modelo de sociedade não há espaços para possibilidades harmoniosas das aproximações desses campos de conhecimento.

A análise da produção da Educação Infantil, nos artigos da Revista Criança/MEC, no propósito de verificar a presença do conhecimento psicológico permitiu a confirmação das hipóteses desta pesquisa. Compreende-se que o conhecimento psicológico caracterizado nos conceitos de interação, desenvolvimento e aprendizagem perpassam por entendimentos de aquisição cognitiva e particularizada dos processos de inserção social, histórica e cultural; e a importância atribuída aos processos interativos acontece pelos trabalhos práticos e imediatos que os sujeitos realizam no cotidiano da Instituição e não pelas alterações que esse processo provoca nas funções cognitivas da criança, principalmente quando nas relações sociais vividas, as reflexões e as posturas críticas frente aos temas estudados proporcionam aprendizagem e produção de novas formas de conhecer e se relacionar com o mundo.

O professor de Educação Infantil atua num campo de intervenção minado pelas orientações da Psicologia explicadas através de seus conceitos. No caso dos artigos analisados

pode ser compreendida como área da ciência que, ao ser utilizada pelas publicações da Revista Criança/MEC, requer um referencial da Psicologia melhor explicitado para que possibilite ao professor maior autonomia em relação aos conhecimentos direcionados ao trabalho com a criança. O professor parece assumir o papel de sujeito que deve dominar conceitos e conhecimentos da Psicologia, conhecendo as estruturas cognitivas, teorias que explicam os processos interacionistas; que consiga organizar uma ação educativa apropriada para a assimilação de conhecimentos trabalhados como se isso fosse suficiente para favorecer um melhor desenvolvimento e aprendizagem do aluno desvinculado de outros determinantes.

No entanto, o que o professor diz fazer, nos relatos de experiência, mostra pequenos indícios dos conhecimentos científicos que respaldam suas práticas e que poderiam ser identificados, na Revista Criança/MEC, como elementos teóricos que não apenas indiquem o que devem fazer, mas que desvelem o que fazem. Isso quer dizer que o espaço da Instituição Educativa, enquanto realidade e campo produzido pelas várias ciências, inclusive a Psicologia, necessita ser considerada como espaço de práticas, enquanto situações já existentes, e não apenas como espaço de regulação baseado no conhecimento científico. Dessa maneira, o enfoque dos conceitos apresentados, durante os processos de formação continuada, podem partir das ações que os professores realizam.

A análise da produção da Educação Infantil evidenciou a presença da Psicologia que ao ser organizada nos conceitos, possibilitou perceber que esses conceitos aparecem como que estivessem referendando fundamentos teóricos para o contexto da Educação Infantil.

Constatou-se que há uma certa particularidade com relação aos pressupostos teórico-metodológicos orientadores de modelos educacionais, como, por exemplo, artigos que trazem trabalhos vivenciados pelos professores nos quais visavam a interação dos sujeitos no processo educacional da criança. Aparecem como projetos de ensino tendo como base teórica a vertente cognitivista e/ou interacionista.

A análise do conhecimento psicológico explicitado na Revista Criança/MEC evidenciou conceitos de interação, de desenvolvimento, de aprendizagem, de ludicidade, de autonomia e identidade. Nas propostas de intervenção educativa do professor há a presença do conhecimento psicológico, numa interface com os processos formativos da criança, o que requer pensar como se constitui o âmbito do educar enquanto caminho para se compreender as suas relações existentes com a Psicologia.

A presença do conhecimento psicológico categorizado nos conceitos analisados revela que a Psicologia tem dirigido olhares diferenciados sobre os conflitos e práticas pedagógicas vividas no contexto da Educação Infantil. Esses olhares vêm contribuindo nas

propostas de melhoria da organização e funcionamento dessa Educação nos espaços das Instituições Educativas.

Esse estudo e investigação sobre a análise de produção no campo da interface da Psicologia com a Educação Infantil vêm demonstrar os contornos teórico-metodológicos presentes na Educação da infância que na Revista Criança/MEC é sustentada pela relação dos conhecimentos psicológicos sobre a infância, seu desenvolvimento e sua aprendizagem com as próprias práticas educativas dessa infância.

Enfim, diante da interlocução da Psicologia com o processo educacional que a Revista Criança/MEC propõe para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, como por exemplo, a questão da interação/mediação da criança com o professor, a escola e a família, essa ciência vêm contribuir como princípio e espaço de conhecimento, de diálogo e de trocas de saberes, no interior da Instituição Educativa e entre os atores dessa Educação. Assim, a Revista Criança/MEC busca referendar o seu propósito de tornar-se marca formadora, vislumbrando perspectivas e orientações de implantação das inovações didático-pedagógicas e de programas que garantam novos contornos para a Educação Infantil.

A Revista Criança/MEC publica e informa questões sobre a infância, cuidar e educar, sobre o trabalho pedagógico com a criança. Esse periódico revela de certa forma, o que se tem produzido nesse campo e disponibilizado pelo Ministério de Educação aos professores de Educação Infantil por todo o território nacional.

Em síntese, a evidência dos conhecimentos psicológicos presentes que permeiam e dão sustentação à Educação Infantil, abordada pela Revista Criança/MEC em suas produções, é feito com o propósito de compreender como esses diferentes conceitos psicológicos aparecem, como se constituem enquanto conhecimento científico da área. Entende-se que o exercício de conhecer e analisar o que se tem produzido num determinado período histórico, numa área específica, no caso dessa pesquisa a Revista Criança/MEC possa contribuir para averiguação de qual encaminhamento que a Psicologia ou as Psicologias tem fornecido à Educação Infantil e de como a Educação Infantil apreende e compreende esse conhecimento.

Nas produções dos artigos da Revista Criança/MEC o conhecimento psicológico se faz presente enquanto implicações significativas para os diferentes olhares sobre infância e Educação Infantil, o que configura a Revista como um espaço informativo e formador *do* e *para* o professor de Educação Infantil, pois, apresenta o diálogo entre os saberes da Educação Infantil com os conhecimentos da Psicologia, ou seja, a Psicologia ou “determinadas Psicologias” aparecem para referendar as formações e as práticas docentes. As produções, de

um modo geral, revelam a presença de uma Psicologia mais comprometida com um modelo de infância social e historicamente constituída.

E asssim...

[...] Era a Chapeuzinha Amarelo.

Amarelado de medo.

Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Um medo que ela vence com trocadilhos, transformando lobo em bolo

LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO-BO-LO.

De tal modo que agora Chapeuzinho Amarelo,

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira.

E transforma em brincadeira cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái,

Barata é tabará,

A bruxa virou xabru

E o diabo é bodiá. (Chico Buarque, 1979)

As reflexões que se fazem

Podem transformar

“medos” que se tem....

REFERÊNCIAS:

ALCAIN, Maria Dolores; LASCURAIN, Maria Luiza. Análisis de lãs revistas latinoamericanas de Psicologia incluídas em el “Directorio Latindex”. **Revista Papeles Del Psicólogo**, n. 83, p. 34-43, 2002,

ALMEIDA, Ordália Alves de. **O dito e não feito – o feito e não dito: em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR. São Carlos, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: UFMS. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

AMARAL, Luiz. **Técnica de jornal e periódico**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1969.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

_____; DUBY, Georgers (Dir.). **História da vida privada I**. Do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das letras, 1981. p. 23 - 24

AZZI, Roberta Gurgel. Pesquisa em Educação e Psicologia: a trajetória de indagações e inquietações de uma pesquisadora. In: URT, Sônia da Cunha; MORETTINI, Marly Teixeira (Orgs.). **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005.

_____. (Org.). **Formação de Professores**. Discutindo o Ensino de Psicologia. Campinas: Editora Alínea, 2000.

BALDWIN, Sefod L. **Teorias do desenvolvimento da criança**. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 159-165.

BECKER, Fernando. **Construtivismo em Revista**. São Paulo: Série Idéias (20): p. 87-93, 1994,

BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Keren. **Psicanálise da Alfabetização**: um estudo psicanalítico do ler e do aprender. Trad. De José Luiz Caon. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** -1988. São Paulo: Ediouro, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, n. 9424 de 24 de dezembro de 1996a.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social**. (Lei n. 8742). Dispõe sobre a Organização da Assistência Social. Brasília, 1993. Disponível no site: <http://www.congemas.org.br/loas.pdf>.

_____. Equipe/Mobral. **Revista Criança**. Brasília, DF, n. 1, p. 1, 1982,

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei nº 8069, de 13/07/1990) Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF/COEDI/MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Revista Criança**. Brasília, DF, n. 10, p. 1, ago. 1984. (Texto Recado ao Monitor).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Revista Criança**. Brasília, DF, n. 11, ago. 1984.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Revista Criança**. Brasília, DF, n. 30 e 31, 1998c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Revista Criança**. Brasília, DF, n. 32 e 33, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Revista Criança**. Brasília, DF, n. 34, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Revista Criança**. Brasília, DF, n. 35, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Revista Criança**. Brasília, DF, n. 36 e 37, 2002a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Atendimento ao pré-escolar**. Brasília: SEF/MEC, s/d.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Professor da Pré-Escola**. Brasília: SEF/MEC, 1994c.

_____. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2002b.

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susana. **Manual da Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

BUENO, Francisco da Silveira (Org.). **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: MEC, 1965.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. São Paulo: Ed. Berlendis & Vertecchia, 1979.

CADERNO CEDES, **Pensamento e linguagem**. Unicamp, SP: Papirus, n. 24, 1990.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

CARPINTERO, Heliodoro e TORTOSA, Francisco. **La Psicología española a traves de la Revista de Psicología General y Aplicada**, 1996, 49 (3/4), p. 373-410.

CASTRO, Amélia Americano Domínguez de. A educação brasileira foi influenciada pela difusão das idéias de Piaget no país? In: SMOLKA, Ana Lluiza B. (Org.). **Centenario de nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky e Jakobson**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 1998.

CASTORINA, José Antônio *et all*. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1995. p. 12

_____. **O debate Piaget-Vygotsky**. A busca de um critério para sua avaliação. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CATANI, Denice Bárbara e BASTOS, Maria Helena Câmara. **A imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CERIZARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Nacional de Educação Infantil**. 4. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP, 2003,

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Realidades Sociais e processos ideológicos na teoria da Educação. 2. ed. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. p. 99-149.

COLL, C. Desarrollo psicológicos y educación, II. In: PALACIOS e MARCHESI (Org.). **Psicología de la educación**. Madri: Alianza Editorial, 1993.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**: Tratado da arte Universal de ensinar tudo a todos. 2. ed. Tradução. De Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Colouste GulbenKian, 1976. p. 343.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação – Era uma vez – quer que conta outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 81.

CUNHA, Luis. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: Del Taille, Yves *et alli*. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1993. p. 35.

DECLARAÇÃO MUNDIAL, sobre educação para todos e PLANO DE AÇÃO, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência mundial de educação para todos (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991, Declaração, p. 1-9 e Plano, p. 1-20.

DE LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Eloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon.** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

_____. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.

_____. *et alli*. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1993. p. 35.

DUARTE, Newton. **A escola de Vigotski e a Educação escolar** (algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural) Araraquara. SP, 1995. (Apostila).

_____. **A escola de Vygotsky e a Educação Escolar** (Hipótese para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico Cultural). In: **E. Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky.** São Paulo, 1996. p. 91.

_____. **A individualidade para - si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993. p. 227. (Coleção educação contemporânea).

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. O construtivismo e as páginas da Revista Nova Escola (1986-2000). Goiânia, GO: **Anais do VII EPECO**, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FERREIRA, May Guimarães. **Repensando a psicologia educacional. Análise Crítica.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea).

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FRABONI, Franco. A Escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, Miguem A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alebre: Art Méd. 1998.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 1986.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora & Bragança Paulista: USF, 1997.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1970.

FREUD, Sigmund. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise a outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FROEBEL, Friedrich W. A. **A Educação do Homem**. Trad. De Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 24.

GARCIA CANCLINI, N. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

GATTI, Bernadet. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? **Psicologia da Educação: revista do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação**. São Paulo: EDUC, n. 5, p. 73-90, 1997.

_____. A Tendência da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, Elianda E. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 105-116.

GEBRIM, Virginia Sales. Psicologia e Educação na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944- 1963). In: GEBRIM, Virginia Sales. **Psicologia e Educação no Brasil**: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Goiânia: Ed. UFG, 2002. p. 65-91.

GÓES, M. Cecília R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. Cecília R. de e SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (Orgs). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos CEDES**. Pensamento e Linguagem. Estudos na perspectiva da psicologia sociocultural. Campinas, SP: Papirus, 1991.

GOULART, Íris Barbosa; BREGUNCI, Maria das Graças do Castro. Interacionismo Simbólico: uma perspectiva psicossociológica. In: **Em Aberto**: Brasília, ano 9, n. 48, p. 51-60, out./dez. 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987a.

_____. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.

GIL, Francisco Tortosa y MOLLÁ, Cristina Civera. **Revistas y disciplina psicológica, Ciem Años de encuentro**. Papeles del Psicólogo, 2001, n. 79, p. 3-14.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e reacionista. **GT 07 – ANPED**. Caxambu, 1998.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

KRAMER, Sônia. Avanços retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: n. 28, 1987.

_____; SOUZA, Solange Jobim. **Debate Piaget Vygotsky e as políticas educacionais**. Caderno Pesquisa (77), p. 69, maio 1991.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. Infância, história e educação. Texto apresentado na **20ª Reunião da ANPED**. Sessão especial: História da Infância e Educação. Caxambu, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do Século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar d e, & KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (Org.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, 81.

LAROCCA, Pricila. **Psicologia na formação docente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

_____; AZZI, R. G.; URT, Sônia C. Entrelaçando estudos: Psicologia na Pós-Graduação-Ensino, Pesquisa, Orientação e Produção. In: AZZI, R. G. (Org.). **Estudos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP**. Campinas, SP: Graf: FE, 2002.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagens. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: **Cadernos CEDES**. Pensamento e Linguagem. Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, SP: Papiru, 1990.

LEONTIEV, **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978.

LIMA, Elvira Cristina Azavedo Souza. S. **O conhecimento psicológico e suas relações com a educação**. In: Em Aberto. Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: a psicologia”. Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez. 1989 e 1992.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MASLOW, Abraham H. **Maslow no gerenciamento**. São Paulo: Editora Qualitymark, 2000.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil**. São Paulo: Pro-Posição, vol. 10, n. 11 [28] março de 1999.

MIGUEL, Emilio Sánchez y Sánchez Jesus-Nicasio. La Década 1989-1998 En La Psicología Española: Un Análisis de Las Investigaciones. **En Psicología Evolutiva y de La Educación.Papeles del Psicólogo**. Departamento de Psicología Evolutiva y de la e ducación. Universidad de Salamanca, n. 82, p.3-24, 2002,.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O construtivismo como princípio pedagógico: a problemática da relação entre Psicologia e Educação. **Relatório da Pesquisa**. Goiânia, GO, 1999.

_____. Construtivismo, normalização da criança e reforma educacional. In: TIBALLI, Elianda E. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 105-116.

_____. Temáticas e enfoques teóricos da Psicologia para a Educação: uma aproximação entre teoria e prática pedagógica. **Anais 1º EDIPE – Encontro estadual de didática e prática de ensino**. Goiânia, GO, 2003 (CD).

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MORETTINI, Marly Teixeira. A constituição do Professor e a atividade docente: implicações da Psicologia histórico-cultural. In: URT, Sônia da Cunha. (Coord. e Org.). **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000a. p. 107-126.

_____. **Professoras de educação infantil**: personagens que se constituem no movimento de suas trajetórias. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000b.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia científica**. A descoberta da criança. Trad. Aury Asélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965. p. 165-276.

MÜLLER, Fernanda. Infância em resistência às políticas internacionais. In: RUSSEFF, Ivan e MARILUCE, Bittar, (Org.). **Educação Infantil**: política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira. **Desafios**. 4. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP, 2003,

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização de repertório português. In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em Revista**. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio cultural. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Maria Helena Mourão Alves. Avaliação da produção científica. In: WITTER, Geraldina Porto (Org.). **Produção científica em psicologia e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999. p. 9-22.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Interações criança-criança e a função da brincadeira no desenvolvimento**. Creches: Crianças, faz-deconta e cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORTEGA, Rosário. **Psicología y Educación**: la necesidad de um paradigma. Universidade de Sevilha. Educación, Infância y Aprendizagen.Cultura y Educación, 2000. p. 101-115.

POLITZER, Georges. **Crítica aos fundamentos da Psicologia I**. Lisboa: Ed. Presença, 1975, p.18-19.

PALANGANA, Isilda Companer. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (a relevância do social). São Paulo: Editora Plexus, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**. Uma introdução crítica à Psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEARCE, Joseph Chilton. **A criança Mágica**: a redescoberta do plano da natureza para nossas crianças. Trad. Cinthia Bark. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**. Crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976. p. 101.

PIAGET, Jean; INHELDER Bärbel. **A Psicologia da criança**. Trad. de Octavio Mendes Cajado. 5. ed. São Paulo: Difusão Editorial, 1978.

_____. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 314.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. De José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Editora Fulgo, 1963. (Coleção de Estudos Sociais e Filosóficos).

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n. 16, p.17-34, 2001.

_____. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado) - Campinas, 1999.

ROCHA, Maria Sílvia P. M. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. Cecília R de; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ROUSSEAU, Jean-JCQUES (1712 – 1778). **Emílio ou Da Educação**. Trab. Roberto Leal Ferreira; Introdução de Michel Launey. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Livros I e II).

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o jogo na educação pré-escolar. Texto mimeo trabalhado na formação de professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados em 2001.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. O exemplo do Centro de Memória da Unicamp. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias**: questões para a História da Educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção memória da educação)

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editora da UESP, 1998. p.206-242.

URT, Sonia da Cunha. **A psicologia na educação**: do real ao possível. São Paulo: Dissertação (Mestrado) – PUC. São Paulo, 1989.

_____; MORETTINI, Marly Teixeira. Produção da Psicologia na Educação e suas contribuições para o cotidiano escolar. Trabalho apresentado no **XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Goiânia, Goiás, 2002.

URT, Sonia da C.; FINOCCHIO, Ana Lúcia F; NANTES, Maria S. P.; COSMO, Norma e ALCÂNTARA, Clair M. dos S. A escola como espaço na produção acadêmica da Psicologia na pós-graduação em Educação – Uma análise da temática prática pedagógica. In: **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste**, Goiânia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANDEd Centro-Oeste, 2004.

_____.; MORETTINI, Marli; NANTES, Maria S. P.; COSMO, Norma e ALCÂNTARA, Clair M. dos S. A presença do conhecimento psicológico na Educação: Produção improdutiva ou uma possibilidade de desenhar os percursos de uma área? **V Encontro Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia ABEP**. São Paulo: PUC – Campos Perdizes, 2005a.

_____.; NANTES, Maria S. P.; COSMO, Norma e ALCÂNTARA, Clair M. dos S. O conhecimento psicológico e educação: uma ponte sobre águas turbulentas? **Anais da II Jornada de Educação de MS**. Campo Grande, MS: Ed. UNIDERP, 2005b. p. 117.

_____. **Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens**. Tese (Doutorado) – Unicamp. Campinas, SP, 1992.

_____. (Coord. e Org.). **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

_____. Entrelaçando estudos: Psicologia na Pós-Graduação-Ensino, Pesquisa, Orientação e Produção. In: AZZI, R. G. (Org.). **Estudos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP**. Camponas, SP: Graf: FE, 2002.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arquologia de la escuela**. Madri: Ediciones de La Paqueta, s/d.

VASCONCELOS, MS e MACEDO, L. **Publicações relacionadas às idéias de Jean Piaget no Brasil**, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, VYGOTSKY, LURIA e outros. **Psicologia e Pedagogia**. Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Ed. Moraes, 1991, p. 1-17.

_____. **Pensamento e Linguagem**, Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2, ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. p. 127.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 517-545.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor. Vol. 3, 1995. p. 11-34.

_____. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In: VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. p. 235.

VIGOSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 96-98.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. & LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

XIMENES, Sérgio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. reform. São Paulo: Ediouro, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Art Méd. 1998.

ZANCONATO, Maria Zilda Facin. **Relação berçarista-criança**: a teoria e a prática. Bauru, SP: EDUC, 1996.

WEIZ, Telma. Revendo a função pedagógica da pré-escola. In: **Caderno Idéias**. São Paulo: FDE, p. 33-40, (2), 1994.

WALLON, Henri. **Do ato do Pensamento**. São Paulo: Manole, 1989. p. 44.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975. p. 10.

WARDE, Mirian Jorge. **Contribuições da História para a Educação**. Em Aberto, Brasília, INEP, Ano 9, n. 47, 1990.

_____. A produção discente dos programas de pós-graduação e educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas. **ANPED, Avaliação e perspectivas na área da educação**. Porto Alegre, set., p. 51-81, 1993.

WITTER, Carla. **Psicologia escolar e produção científica**. In: WITTER, Carla (Org.). Ensino de Psicologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999, p. 119-142.

ANEXOS

ANEXOS
QUADROS ELABORADOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

1. Identificação da Revista

Ordem	Ano de publicação	Mês de Publicação	Nº da Revista	Nº de Páginas	Quantidade de Artigos	Ilustração da capa
1 ^a	1998	_____	30	40	10	Desenhos e escritos das crianças e professoras do Colégio Santa Marcelina e da Escola Mopyatã, em São Paulo.

2. Organização dos Artigos

Rer. Criança 30 Ordem dos Artigos	Tema	Página(s)	Característica (A que se refere)

3. Identificação do conteúdo dos Artigos que retratam conceitos Psicológicos

Revista Nº 30	Aspecto metodológico dos Artigos(Tipo)	Tema	Palavras Chaves	Autor(es)	Instituição que trabalham	Objetivo(s)	Área de referência (Educação/Psicologia)

4. Conteúdos Psicológicos presentes nos Artigos

Revista Nº 30	Enfoque teórico	Autores citados	Conceitos elaborados pelo autor do Artigo

5. Sentido e Implicações Pedagógicas

Revista 31	Teóricos e Conceitos citados no Artigo Sentido que traz na abordagem	Implicação Pedagógica
REFERÊNCIAS CITADAS		

6. Conceitos da Psicologia Revista Criança/MEC

Ano _____

Revista N. ____	Conceito elaborado pelo Autor	Conceito elaborado pelos teóricos citados	Conceito elaborado a partir da Interpretação do Autor	Outros elementos que o autor usa para conceituar
Artigo 1º p. ____				
Artigo 2º p. ____				
Artigo 3º p. ____				