



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**JANELEIDE DA SILVA SOUSA ALBUQUERQUE**

**COMPREENSÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DOS  
CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM HUMANA**

**CAMPINA GRANDE  
2017**

JANELEIDE DA SILVA SOUSA ALBUQUERQUE

COMPREENSÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DOS  
CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM HUMANA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à coordenação do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, CAMPUS I, como requisito obrigatório para conclusão do Curso de Pedagogia.

Orientador (a): **Dra. Maria da Guia Rodrigues Rasia**

CAMPINA GRANDE – PB  
2017

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A345c Albuquerque, Janeleide da Silva Sousa  
Compreensão de professores da educação infantil acerca dos  
conceitos de desenvolvimento e aprendizagem humana  
[manuscrito] / Janeleide da Silva Sousa Albuquerque. - 2017.  
56 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.  
"Orientação: Profa. Dra. Maria da Guia Rodrigues Rasia,  
Departamento de Pedagogia".

1. Formação docente. 2. Psicologia histórico cultural. 3.  
Psiquismo infantil. 4. Educação infantil. I. Título.

21. ed. CDD 370.15

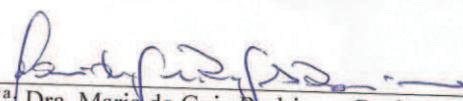
JANELEIDE DA SILVA SOUSA ALBUQUERQUE

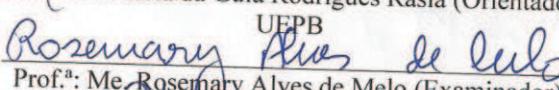
COMPREENSÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DOS  
CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM HUMANA

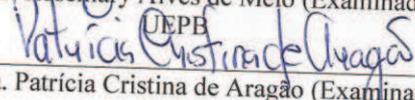
Trabalho de conclusão de curso apresentado à  
coordenação do Curso de Pedagogia, da  
Universidade Estadual da Paraíba, CAMPUS I,  
como requisito obrigatório para conclusão do  
Curso de Pedagogia.

Data de Avaliação: 03/08/2017  
Nota: 10,0

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Guia Rodrigues Rasia (Orientadora)  
UEPB

  
Prof.<sup>a</sup>: Me. Rosemary Alves de Melo (Examinador)  
UEPB

  
Prof.<sup>a</sup>: Dra. Patricia Cristina de Aragão (Examinador)  
UEPB

A meu DEUS, o Grande Eu Sou, Criador de todas as coisas e Onisciente. Aquele a quem eu amo de todo coração, com todas as minhas forças e com todo o meu entendimento.

## AGRADECIMENTOS

Ao senhor Deus Poderoso e soberano, por ter me dado a vida e por não ter me deixado sozinha nunca.

Ao meu amado esposo, Israel, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, não me deixando desistir. Quero agradecer também aos meus três lindos filhos, Azriel, Uel e Grace, que são as maiores conquistas da minha vida.

À minha mãe, Maria José, meu exemplo, por caminhar ao meu lado todo o tempo, torcendo pela minha vitória a cada segundo. Ao meu pai, Paulo Geraldo (in memoriam), homem, filho, esposo e pai exemplar.

Aos meus queridos sogros, Pr. Saulo e Conceição, pelas orações e carinho.

Aos amigos e colegas da UEPB que caminharam ao meu lado nesta jornada, dividindo felicidades e angústias.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. M<sup>a</sup> da Guia Rasia, por ter compreendido minhas limitações e compartilhado minhas aflições.

## RESUMO

A proposta desse trabalho concentrou-se no estudo da compreensão de professoras da Educação Infantil, acerca dos conceitos de Aprendizagem e Desenvolvimento humano. A investigação deu-se em duas Instituições da Educação Infantil (creche/Pré-escola) no Município de Campina Grande – PB. O instrumento investigativo – entrevista estruturada - possibilitou a análise do modo de compreensão dos conceitos. As categorias para a apreciação dos dados da investigação foram pautadas nos pressupostos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico dialético, presentes na obra de Lev Semenovich Vigotski. A pesquisa bibliográfica permitiu identificar os diferentes níveis de compreensão dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. O desafio que se apresentou, após esse trabalho de investigação, se situou no enfrentamento e na complexidade das contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a formação docente. Tal desafio esteve, não apenas em contribuir com o desenvolvimento dos conhecimentos que essa área disponibiliza, mas em instrumentalizar o professor, para que ele possa priorizar o aprofundamento conceitual sobre desenvolvimento humano, descortinando novos horizontes para a compreensão do psiquismo infantil. Esta pesquisa apontou, ainda, para a necessidade de ampliação da aplicabilidade de tal aporte teórico, de modo que se possa melhor contribuir na formação de professores, buscando novas possibilidades de intervenção na prática social, a partir da educação.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-cultural - Desenvolvimento – Aprendizagem.

## ABSTRACT

The main proposal of this study is focused on the study of the common understanding of teachers in early childhood education, about the concepts of Learning and Human Development. The investigation was performed among two Child Education Institutions (nursery / pre-school) in the city of Campina Grande - PB. The investigative instrument - structured interview - made the way official understanding of the concepts analysis been possible. The categories for the appreciation of the research data were based on the philosophical and methodological assumptions of dialectical historical materialism in the studies of Lev Semenovich Vigotski. The analysis of the information turned the identification about different levels of understanding of the development and learning concepts being permissible. The challenge after this research stated, was established between the confrontation and complexity of the contributions in the historical-cultural psychology to teacher's training. Such a challenge was not only to contribute with the development of the knowledge that this area offers, but to instrumentalize the teacher, so that he can prioritize the conceptual deepening of human development, opening new horizons for understanding the child psyche. This research also showed us about the requirement to extend the applicability of such a theoretical contribution, so that it may be better to contribute to teacher's training, running for new possibilities of intervention in social practice, from education.

Keywords: Historical-cultural psychology - Development - Learning.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>11</b>
	2.1 Concepções/visões de criança e infância, de acordo com os pioneiros da Educação Infantil	11
	2.2 O caráter assistencialista do atendimento à criança pequena no Brasil	13
	2.3 O artigo 208 da Constituição de 1988: um marco para a Educação Infantil	16
<b>3</b>	<b>A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b>	<b>18</b>
	3.1 Quem foi Lev Semenovich Vygotsky?	20
	3.2 Conceitos fundamentais da Teoria Histórico-cultural	20
	3.2.1 Funções Mentais Superiores e a Mediação Simbólica	21
	3.2.2 O uso dos instrumentos e dos signos	23
	3.3 Implicações Educacionais: relação entre desenvolvimento e aprendizagem	24
	3.3.1 Zona de Desenvolvimento Proximal – ZD	26
	3.3.2 Mediação: o papel do professor	27
	3.4 O papel da Linguagem no Desenvolvimento Intelectual para Vigotski e Piaget	28
	3.4.1 As implicações do desenvolvimento para Piaget e Vigotski	29
	3.4.2 Relação do desenvolvimento e a aprendizagem para Vigotski	30
	3.4.3 Desenvolvimento e Aprendizagem para Piaget	31
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>34</b>
	4.1 Os instrumentos	35
	4.2 Universo da Pesquisa	35
	4.3 Coleta e análise dos dados	36
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>37</b>
	5.1 Compreensão dos professores sobre aprendizagem e desenvolvimento	38
	5.1.1 Compreensão dos professores a respeito da Mediação	46
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>53</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>56</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a teoria de Lev Semenovich Vigotski<sup>1</sup> (1896-1934) é conhecida no mundo todo, apesar de sua relativa incompletude, devido à morte precoce de seu autor. Porém, seu grande potencial é o bastante para responder a questões colocadas pela realidade, assim como para formular novas perguntas. Os aportes teóricos de Vigotski começaram a chegar ao Brasil, de forma lenta, na segunda metade da década de 70. A partir da década de 80, seu nome foi cada vez mais mencionado pelos educadores brasileiros, na busca de referenciais à prática pedagógica.

Segundo Mainardes e Pino (2000), em sua obra *Educação & Sociedade: O contexto histórico e político da década de 80*, principalmente com o processo de redemocratização do país, oferecia condições favoráveis à retomada das discussões educacionais numa perspectiva crítica, assim como à implementação de medidas inovadoras nos sistemas de ensino e à reação contra o dogmatismo teórico que predominara na década anterior. O estudo de Mainardes e Pino (2000) indica, também, que ao final da década de 80 e início da década seguinte, surgiram as primeiras propostas curriculares baseadas nos princípios vigotskianos. No mesmo período, foram identificadas teses e dissertações que traziam importantes reflexões para o aprofundamento de questões conceituais e metodológicas.

Por outro lado, a rápida penetração das ideias desse teórico no Brasil não significa uma apropriação pertinente de seus pressupostos, na medida em que se pode dizer que faltava, por vezes, uma compreensão mais abrangente de seu pensamento. Um agravante são as traduções nem sempre confiáveis da maior parte de suas obras. O escasso material disponível em português, em sua maioria, são versões de textos americanos isolados e incompletos, nem todos atentos à fundamentação marxista que embasa a teoria de Vigotski. Na intenção de contribuir para um diálogo entre as ideias de Vigotski e a ação docente na Educação Infantil, o presente trabalho pretende responder às seguintes questões:

- *Analisar como os processos de desenvolvimento e aprendizagem vêm acontecendo em duas instituições de Educação Infantil (Creche e Pré-escola), por intermédio da teoria Histórico-Cultural.*
- *Quais os conceitos de Vigotski que podem fundamentar uma prática pedagógica?*

---

<sup>1</sup> Existem controvérsias em relação à grafia do nome de **Lev S. Vigotski**. Por se tratar de um nome próprio, optou-se por manter a grafia original de cada obra citada.

- *Como os conceitos de Aprendizagem e Desenvolvimento humano têm sido compreendidos pelos docentes em suas práticas educativas?*
- *Identificar quais os referenciais teóricos têm fundamentado à prática docente em duas Instituições de Educação Infantil e como se apropriaram dos conceitos propostos por Vigotski?*

Na tentativa de esclarecer as possíveis relações entre a teoria vigotskiana e a prática pedagógica, apresentaremos alguns conceitos considerados básicos e fundamentais dessa teoria, quais sejam: os *conceitos de mediação – zona de desenvolvimento proximal ZDP, o conceito de linguagem e o das funções mentais superiores.*

Sabe-se que a prática pedagógica não foi objeto de estudo de Vygotsky (2009), portanto abordar sua teoria, a partir de processos educativos significa um desafio: trata-se de atribuir-lhe sentido no âmbito histórico e social, e ainda, contribuir para a revisão e a superação de sua síntese provisória. Desta forma, entendemos a importância do estudo da Teoria da Psicologia Histórico-Cultural para os processos de Desenvolvimento e Aprendizagem.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, é caracterizada por dois princípios inseparáveis: o Cuidar e o Educar. Neste estudo, partindo dos conceitos de Desenvolvimento e Aprendizagem como também da relação da prática docente frente à concepção Histórico-cultural, na realidade de duas instituições de Educação Infantil, buscamos refletir sobre a necessidade enquanto professor/aprendiz, em dialogar com teóricos que deram devida importância ao desenvolvimento da criança fazendo a relação da teoria com a prática. Desta maneira sentimos a necessidade de fazer uma breve reflexão sobre a Educação Infantil, as concepções/visões de criança e infância de acordo com os pioneiros da Educação Infantil, o caráter assistencialista do atendimento à criança pequena no Brasil e a importância do artigo 208 da Constituição de 1988, como um marco para a Educação Infantil no país.

Compreendemos a criança como aquela que tem voz, como coautora e protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e que todas as atividades planejadas deveriam dar às crianças a oportunidade de pensar, mesmo compreendendo que ela ainda não possua uma consolidação moral para fazer sua própria reflexão e tomada de decisões. Como afirma Barbosa:

As diversas mudanças ocorridas nos últimos 50 anos levam-nos a observar grandes transformações nos modos como as crianças vivem as suas infâncias, sendo estas entendidas como construções socioculturais que

diferem profundamente a partir do modo como as crianças se inserem no mundo. Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que a rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. (BARBOSA, 2008, p. 28)

Hoje é impossível pensar em educação da mesma forma que fomos educados. A realidade é outra, a dinâmica social é outra, e por sua vez, “o modo de educar as novas gerações” com suas “novas características da infância e da juventude” precisam ser considerados, apontando para, segundo Barbosa (2008), uma urgente necessidade de modificação da estruturação e organização da vida escolar.

Diante de tantas mudanças e transformações que a sociedade tem vivido, percebemos que essas transformações têm adentrado as instituições de Educação Infantil, promovendo muitas situações onde professores/educadores precisam buscar ainda mais profundamente ajuda e auxílio teórico para conseguir vencê-las, de maneira prática e satisfatória. Mesmo não tendo a intenção de desenvolver uma teoria para a infância, os estudos do psicólogo, e estudioso multidisciplinar Lev. S. Vigotski (1896-1934), são de total relevância para compreender esse ser, tão complexo que é a criança e, principalmente, como se dá o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, a teoria Histórico-cultural desenvolvida por Vigotskii (2010) e colaboradores reconhece a importância dos fatores biológicos existentes na criança, porém dá ênfase aos aspectos sociais no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. Nela a criança é um ser histórico e cultural, desenvolvendo-se na interação com o meio em que está inserida e nas relações interpessoais. Ter o conhecimento desta teoria possibilita ao pedagogo compreender que é preciso adentrar na história da criança, conhecer o ambiente em que vive, para poder criar estratégias de trabalho no seu processo de aprendizagem.

O trabalho está organizado em quatro capítulos: no primeiro, apresentaremos as concepções de criança, infância e Educação Infantil, bem como a evolução histórica desses conceitos, a partir de um olhar segundo a teoria Histórico-Cultural. No segundo capítulo, trataremos do que é a Teoria Histórico-Cultural, a breve vida de seu teórico, e as implicações do pensamento dos dois autores: Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vigotski (1896-1934). No terceiro capítulo, abordaremos a metodologia e o universo da pesquisa. No quarto capítulo, a apresentação e análise dos dados, para em seguida tecermos as considerações finais.

## **2 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Se considerarmos a história do atendimento da criança pequena, nos deparamos com uma realidade triste que traduz, fortemente, o ideário atual de desigualdades e diferenças econômicas e sociais no que diz respeito à Educação Infantil e ao olhar do Estado a essa área. O jogo político em “lavar as mãos”, por não querer a responsabilidade nesse atendimento é histórico e produzido culturalmente por séculos. Embora existam leis e políticas públicas que garantem à criança pequena o direito à educação, a luta pelo acesso, permanência e qualidade deste direito ainda continua.

Historicamente, no mundo ocidental, a criança era percebida apenas nos seus primeiros anos de vida como uma “coisinha engraçadinha” e logo que deixava de ter certas limitações físicas, era inserida e misturada à vida adulta, como um adulto em miniatura onde aprenderia tudo com o convívio no meio de gente grande. Essa criança era sociabilizada, não apenas por sua família, mas, por todos que a cercavam ou que faziam parte do “meio” ou da “comunidade” onde ela vivia (amigos, vizinhos, avós, criados, velhos, mulheres e homens) todos eram responsáveis pelas chamadas “trocas afetivas” e as “comunicações sociais” realizadas, fora da família.

A partir do Século XVII, mudanças consideráveis aconteceram, afirmando que a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Essas crianças que antes aprendiam misturadas com os adultos, vivendo diretamente no meio deles, passaram a viver em uma espécie de quarentena, um lugar separado de tudo. Este termo, soa muito forte e nos faz refletir sobre o “enclausuramento” das crianças, assemelhando-se aos das grandes “penitenciárias”, que segundo Ariès (2011), estende-se até os dias de hoje, no qual denomina a escolarização.

### **2.1 Concepções/visões de criança e infância, de acordo com os pioneiros da Educação Infantil**

Histórica e socialmente foram construídas diferentes concepções de criança e infância, em um período em que não dava a atenção devida a essa fase da vida, o surgimento das ideias desses pensadores e educadores, conhecidos como “pioneiros da Educação Infantil”, foi de suma importância para essa área, porque percebia a criança como um sujeito que necessitava de atenção, cuidados e uma educação voltada para sua faixa etária.

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento com múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil.

No que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo constituídos com base em situações sociais concretas que, por sua vez, geram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções, muitas vezes antagônicas, defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção. (OLIVEIRA, 2011, p. 57)

Desde muitos séculos os cuidados com a educação da criança pequena eram tarefas de responsabilidade familiar (mãe ou mulheres). Logo depois do desmame, a criança considerada adulto em miniatura, era inserida na vida social, através do trabalho, colaborando nas tarefas diárias com os adultos. Nos séculos XV e XVI, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia. A partir do desenvolvimento científico, expansão do comércio, atividades artísticas no período do Renascimento, estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e de como era educada.

Nomes como Comênio (1592-1670); Jean Jacques Rousseau (1712-1778); Pestalozzi (1746-1827); Froebel (1782-1852) construíram uma nova ideia para a educação infantil na Europa. Conforme Oliveira (2011, p. 63) “educar crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais já era uma questão tratada por Comênio”. Bispo protestante, pensava a criança como um ser que necessitava de uma educação, de acordo com sua faixa etária e enfatizava esse período como um período em si mesmo, não apenas como uma passagem para a vida adulta. Considerado o pai da didática, valorizava a brincadeira, os jogos e a linguagem apropriada para o trabalho com os pequenos.

De acordo com Oliveira (2011), Rousseau defendia com propriedade que a criança deveria ser “respeitada” enquanto criança e combatia o trabalho educativo conteudista, enciclopedista do ensino tradicional. Valorizava o brincar, o jogo e, do mesmo modo que Comênio, defendia no trabalho com os pequenos a utilização de materiais e recursos adequados para cada faixa etária, e que criança deveria viver intensamente sua infância. Conforme aponta Oliveira (2011):

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. [...] defendia uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre

exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber. (OLIVEIRA, 2011, p. 65)

Esse teórico precursor das ideias da Escola Nova e de uma Pedagogia Romântica influenciou e abriu caminho para as concepções educacionais de muitos teóricos, inclusive, nos estudos de Jean Piaget.

Conforme Oliveira (2011), Pestalozzi era o educador suíço, que “sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 65), que deveria ser sem castigos e punições, ensinando os limites com amor, carinho, respeitando a espontaneidade e as capacidades delas. Claramente influenciado, aponta a autora, pelas ideias de COMÊNIO. Sua pedagogia enfatizava ainda a necessidade de a escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos. Zilma Oliveira reconhece que as ideias de Pestalozzi foram levadas adiante por FROEBEL (1782-1852), educador alemão, no quadro das novas influências teóricas e ideológicas de seu tempo.

Influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade, criou em 1837 um *kindergarten* (“jardim de infância”), onde crianças e adolescentes – pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento. (OLIVEIRA, 2011, p. 67)

A apropriação das teorias desses autores pelas instituições de educação infantil envolveu um longo processo, seus modelos pedagógicos, inicialmente voltados para atender a populações socialmente desfavorecidas, gradativamente foram sendo utilizadas para orientar escolas e outras instituições que atendiam aos filhos de alguns segmentos da classe média e alta de vários países. Muito contribuiu para isso a modificação dos princípios advogados para a educação fundamental, que passaram a admitir a importância da observação e da pesquisa científica do desenvolvimento infantil, além da elaboração de material educativo a ser usado livremente pelas crianças.

## **2.2 O caráter assistencialista do atendimento à criança pequena no Brasil**

No meio rural brasileiro, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças

pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidas nas “rodas de expostos<sup>2</sup>” existentes em algumas cidades, desde o início do século XVIII.

A história, da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe e instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. (OLIVEIRA, 2011, p. 91)

A partir da segunda metade e final do século XIX, com a abolição da escravatura e o desenvolvimento da sociedade, agravou-se ainda mais a situação da pobreza e abandono de crianças. Como na época existiam abrigos, geralmente de cunho religioso, essas crianças eram deixadas aos cuidados dessas instituições. Com a urbanização e industrialização, como a população masculina trabalhava na lavoura, as mulheres passaram a trabalhar nas fábricas. Porém, como resolver o “problema”, tanto das crianças pobres abandonadas como dos filhos dessas mães operárias. A solução foi a criação de creches com caráter assistencialista e ideário religioso para dar a essas crianças “carentes”, pobres de cultura, a assistência física e médica. Como surgiram também mulheres “criadoras” (que eram pagas para cuidar das crianças, filhas das operárias) a mortalidade infantil era muito grande neste período, o olhar dessas instituições era apenas abrigar e assisti-las de cuidados médicos, higienização e alimento.

Na educação de 1930 até a década de 60, num contexto de grande desenvolvimento da sociedade brasileira, mas também de grandes lutas sociais, com o crescimento fortíssimo de ideias do movimento escolanovista no país, que ressalta uma educação igualitária, para todos, onde as mulheres da classe média por trabalharem nas fábricas, precisavam de um local (creches-jardins de infância) para deixarem seus filhos, se pensa numa educação infantil para dois tipos de criança. As crianças, filhas da classe pobre que eram atendidas em creches e aquelas filhas das mães de classe média atendidas nos jardins de infância. Nas creches, a perspectiva era moralizante, assistencialista e religiosa, já nos jardins de infância, o trabalho era moralizante e pedagógico.

Na educação de 1930 até a década de 60, o pensamento esteve marcado pelo movimento da Escola Nova, que situou o indivíduo no centro de sua construção e enfatizou a preocupação científicista, tornando as escolas verdadeiros laboratórios. Na intenção de

---

<sup>2</sup> A roda dos expostos era um dispositivo com origem medieval e italiana. Inicialmente era utilizada para manter o máximo de isolamento dos monges reclusos, e posteriormente foi adotada também para preservar o anonimato daqueles que depositavam nela bebês enjeitados. No Brasil, o acolhimento de órfãos através da roda se estabelece no século XVIII.

preservar a criança, que cada um tinha dentro de si, e acompanhar o desenvolvimento sem interferir muito em seu curso natural, a Escola Nova se fundamentou em conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento.

Esse movimento teve e ainda tem muita força no âmbito escolar, nos dias de hoje. Porque neste período, segundo Rasia (2000)

Surgiram muitas teorias de desenvolvimento e aprendizagem que serviram de base para o trabalho pedagógico, devido a importância da veiculação desses conhecimentos, nos cursos de Formação de Professores, principalmente, no que se refere à explicação das diferenças de desempenho e comportamento das crianças. (RASIA, 2000, p. 7)

A década de 70 foi marcada por muitos movimentos de luta por direitos, pós-ditadura, com o aumento da população, “o problema” do atendimento às crianças pequenas, ainda não fora solucionado. O estado não assumia essa responsabilidade e jogava para as empresas, ou dividia com elas o encargo dessa assistência. Sempre numa perspectiva de “favor”, a educação infantil era pensada como uma forma de “compensar” a carência dessas crianças, pois a percebiam como desprovidas de tudo (comida, higiene e saúde) e até de cultura. O pensamento era que essas crianças das camadas pobres seriam menos desenvolvidas, porque não eram capazes intelectualmente.

Porém, neste mesmo período, surge no Brasil o movimento dos pioneiros, que foi um marco para o pensamento educacional, de luta por um ensino laico, gratuito e público. Dentro de suas ideias, a educação infantil recebia o destaque devido. E foi no início da década de 70 que leis importantes na área educativa são regulamentadas, demonstrando que os órgãos governamentais e empresariais permanecessem, visivelmente, mais preocupados com os objetivos capitalistas.

Mesmo com toda essa discussão pós-ditadura, o estado ainda se eximia da sua responsabilidade, passando para as famílias e, principalmente, para as mulheres a culpa do problema. Buscando apenas alternativas que compensassem tais carências, eram os ditos arranjos, que serviam, não para solucionar o problema, mas para camuflar o seu papel. De acordo com Saviani (2005) é nesse período que estudiosos passaram a buscar propostas para o trabalho educativo, que levassem a um direcionamento crítico da sociedade e lutando para superá-los. É quando em 1979, a análise histórico-dialética da educação passa a tecer críticas aos resultados fragmentados provenientes da análise psicológica descontextualizada.

Dessa forma, é impossível falar em aprendizagem e desenvolvimento das crianças sem trazer essa breve discussão histórica dos primeiros passos da história da educação infantil no Brasil.

### **2.3 O artigo 208 da Constituição de 1988: um marco para a Educação Infantil**

O fim do regime militar, as lutas pela a democratização da escola pública, somadas ao movimento feminista e de movimentos de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser garantido nos sistemas de ensino. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 foi um marco importantíssimo para a Educação Infantil, porque regulamenta pela primeira vez a responsabilidade do Estado com relação a Educação Infantil.

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – Atendimento em creches e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (...) (Constituição Brasileira, artigo 208, 1988).

Posteriormente na década de 90 alguns marcos surgiram como a promulgação do (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 que concretizou os direitos das crianças promulgados pela Constituição. Na área da Educação Infantil, o debate acompanhou a discussão de uma nova (LDB) Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

A LDB, Lei 9394/96, que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, é uma conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social, visando ao desenvolvimento completo das mesmas, através de dois aspectos indissociáveis à criança pequena: o cuidar e o educar. Com certeza, esse foi um grande passo de mudança na perspectiva que referencia o trabalho pedagógico com a criança pequena até hoje. E a partir dele, outras políticas públicas, diretrizes e outros documentos foram criados para garantir a qualidade desse trabalho educativo que contempla o educar e o cuidar.

Deste modo, o significado e a noção dos conceitos de criança e infância, são algo historicamente construído, ele possui perspectivas diferentes de acordo com a sociedade e também com cada período histórico tomado como base para a pesquisa. O seu significado vai depender do contexto onde surge e como se dão as relações sociais, históricas, políticas e culturais dentro do contexto estudado.

A criança não pode ser vista como algo que independe das relações de mundo, como algo já previsto ou descontextualizado.

De acordo com o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente “Considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos” para as regras, leis a ações tomadas. No

Brasil, os parâmetros para a definição de criança é esta faixa etária, logo, o período da infância coincide com o período em que os indivíduos são considerados crianças. A conceituação da criança e da infância é algo construído pelo adulto, essa construção faz parte de um processo duplo que num primeiro momento tem toda uma associação com o contexto, regras e valores colocados pela sociedade e outro que traz as percepções do adulto com relação às suas memórias, ou seja, a concepção de infância acaba por ter em seu conteúdo uma visão idealizada do passado do adulto, somada com a visão trazida pela sociedade.

A criança não é, e não pode ser vista como um adulto em miniatura, ela ainda precisa passar por diversas fases de sua vida, o desenvolvimento motor, físico, cognitivo e social para chegar à fase adulta, entendendo que o professor/educador é fundamental nesse processo e conhecer a teoria da Psicologia Histórico-Cultural e seus conceitos fundamentais são elementos necessários ao desenvolvimento integral dessas crianças. Por isso, trataremos desse tema no capítulo seguinte.

### 3 A TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL

Quando falamos de Teoria Histórico-Cultural, nos remetemos ao seu fundador, o psicólogo professor russo, Lev Semenovich Vigotski. Ele foi o primeiro psicólogo moderno a enfatizar que a cultura se integra ao homem pela atividade cerebral estimulada pela interação entre parceiros sociais mediada pela linguagem. A linguagem é a ferramenta que torna o “animal homem” verdadeiramente humano. Segundo Vigotski (2007), o conhecimento se dá através da mediação, o papel da linguagem está totalmente ligado à construção do pensamento e das funções mentais superiores. A Psicologia Histórico-Cultural propõe que os fenômenos psicológicos sejam estudados como resultado de um processo de constituição social do indivíduo e compreende que a experiência humana é toda atividade desenvolvida socialmente pelos homens, como mecanismo para satisfazer as suas necessidades, produzindo, dessa forma, sua própria experiência. Desta maneira, o desenvolvimento humano acontece em um ambiente social e cultural, e este ambiente é construído historicamente, ou seja, ao longo da história e não apenas biologicamente.

Quando entendemos que o homem é um ser histórico que se desenvolve em um ambiente essencialmente social, eliminamos a ideia de que o desenvolvimento parte apenas da estrutura biológica. O indivíduo para se desenvolver precisa interagir com o meio, através de instrumentos que podem ser físicos e abstratos. Os instrumentos físicos são os objetos que manuseamos e aprendemos a lidar, como é o exemplo do computador, um objeto que antes nem existia e da internet (tecnologias de informação e comunicação), percebemos a revolução que estes instrumentos provocaram para nossa sociedade, mudanças no comportamento das pessoas, e até influências na própria linguagem. Os instrumentos abstratos (símbolos), são as crenças, valores, costumes, e são fundamentais para o desenvolvimento humano.

Acreditamos que, tanto para os (as) estudantes do curso de formação docente, quanto para os docentes já em exercício, são extremamente necessários, o aprofundamento e compreensão das ideias vigotskianas, para uma prática comprometida com o desenvolvimento e aprendizado das crianças, porque, segundo este teórico, o importante não seria avaliar o que a criança aprendeu, mas o que ela está aprendendo. Sua teoria procura avaliar os processos na compreensão do mundo. O modelo de aprendizagem descrito por suas ideias mostrou um grande salto para a Pedagogia, especialmente quando descreve a “ZDP”, (Zona de Desenvolvimento Proximal), que para ele, seria uma das etapas mais importantes. O trabalho docente voltado para a “exploração” da ZDP e para a construção de conhecimentos

nela possibilitada deve estar atento para a complexidade desse processo de construção pelo aluno, para a complexidade do contexto, que envolve as múltiplas influências sociais presentes nas relações do aluno na escola, enfim, para a complexidade da própria mediação escolar e das relações com o outro. Vygotsky (1987) declara:

O bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento, e para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo mental, ele formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), assim definida: “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1987, p. 97).

A presença do professor é importantíssima nessa mediação, pois para ele uma criança é capaz de fazer mais, com auxílio de uma outra pessoa (colegas, professores), do que faria sozinha. A partir de seus estudos, afirma que o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, sendo que as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem e se configuram apenas na puberdade. De acordo com ele, a formação de conceitos é resultado da atividade de todas as funções intelectuais básicas, tais como associação, atenção, formação de imagens e outras. Essas são indispensáveis, mas não suficientes, sem o uso do signo ou da palavra, que constituem o meio pelo qual as operações mentais são conduzidas e canalizadas em direção à solução de problemas.

Vygotsky (1987) argumenta que um adulto não pode transmitir à criança a sua forma de pensar, mas apresenta a ela apenas o significado pronto de uma palavra, a partir do qual a criança vai formar um complexo, com as particularidades estruturais funcionais e genéticas do pensamento, por complexos. Um complexo é um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Estas ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos. Não há entre os complexos uma organização hierárquica: todos os atributos são funcionalmente iguais, e “em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos” Vygotsky (1993, p.52-53).

### **3.1 Quem foi Lev Semenovich Vigotski**

Lev Semenovich Vigotski nasceu em Orsha, uma pequena povoação da Bielo-Rússia, em 17 de novembro de 1896. Seus escritos e atividades profissionais foram ignorados por um longo período, mas, recentemente têm sido redescoberto e pouco a pouco reconstituídos.

Ao longo desse breve período de pesquisa, o autor acima referido, escreveu cerca de duzentas obras, das quais se perdeu uma parte. A fonte principal continua sendo suas Obras completas, publicadas em russo, entre 1982 e 1984. Contudo, ainda que intitulada “Obras completas”, esta publicação não contém todas as obras que foram preservadas. Muitos livros e artigos publicados anteriormente não foram ainda reeditados. Algumas apresentações desse estudioso, particularmente em inglês, não foram muito felizes e acabaram criando muitos mal-entendidos.

É o caso particular da apresentação de sua obra mais importante, mas terrivelmente mutilada, *Pensamento e Linguagem*, publicada em 1962, sob o título *Thought and language*.

Aqui no Brasil, a obra desse autor, é muito comparada ao construtivismo piagetiano, isso se dá por equívocos com relação aos escritos e traduções de suas obras ou de interpretações equivocadas de seus pensamentos.

Sua produção escrita foi vastíssima para uma vida tão curta e, naturalmente seu interesse diversificado e interdisciplinar definiram a natureza dessa produção. Escreveu aproximadamente 200 trabalhos científicos, cujos temas vão, desde a neuropsicologia até a crítica literária, passando por deficiência, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas.

Vigotskii (2010) e seus principais colaboradores, Lúria (2010) e Leontiev (2010), bem como outros pesquisadores soviéticos, dedicaram-se a elaborar, uma psicologia que respondesse a problemática econômica e social da nação soviética, pós-Revolução Comunista de 1917.

Sua morte prematura aos 37 anos, juntamente com o enorme volume de sua produção intelectual, marcou, de certa forma, o estilo de seus textos escritos: são textos densos, cheios de ideias, numa mistura de reflexões filosóficas, imagens literárias, proposições gerais e dados de pesquisa que exemplificam essas proposições.

### **3.2 Conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural**

As três ideias centrais que podemos considerar como sendo os “pilares” básicos do pensamento de Vigotski (2007), são: As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo externo, as quais se desenvolvem num processo histórico; e, a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Essas ideias serão brevemente delineadas a seguir e discutidas ao longo do trabalho.

O cérebro como o órgão material, é a base biológica do funcionamento psicológico, isto é, o homem, enquanto espécie biológica possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. É claro que o cérebro é um sistema aberto de grande plasticidade, ou seja, tem a qualidade daquilo que é plástico, que pode ser moldado pela ação de elementos externos. Sua estrutura e modo de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

A concepção de uma base material em desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo e da espécie está diretamente ligada ao segundo pressuposto do trabalho do psicólogo russo, que toca o outro extremo do funcionamento humano: o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. O funcionamento psicológico, no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real.

Outro conceito fundamental para compreendermos o fundamento histórico-cultural do funcionamento psicológico é o conceito de mediação, que nos remete ao terceiro pressuposto vigotskiano: a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

### **3.2.1 Funções Mentais Superiores e a Mediação simbólica**

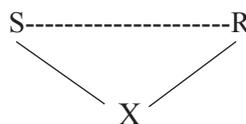
Os processos psicológicos superiores ou funções mentais superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional. Esses processos diferenciam de mecanismos mais elementares, como reflexos, reações automáticas, associações simples. O próprio Vigotski (2007) apresenta sua preocupação primeira em descrever e especificar o desenvolvimento das formas de

inteligência prática especificamente humanas. Esse modo de funcionamento psicológico, típico da espécie humana, não está presente no indivíduo desde o seu nascimento e as atividades psicológicas mais sofisticadas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive.

O referido autor dedicou-se, principalmente, ao estudo daquilo que chamamos de funções psicológicas superiores, isto é, compreender os mecanismos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.

O ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado “superior” na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como: ações reflexas, como o da sucção do seio materno pelo bebê, as reações automatizadas, como o movimento da cabeça na direção de um som forte repentino, ou processos de associação simples entre eventos como o ato de evitar a mão em contato com a vela. Esse exemplo da vela é trazido por Oliveira (2010) para ilustrar o conceito de Mediação. Explicado por ela como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir a dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. Vigotiski (2007) explica essa estrutura da seguinte maneira:

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representada pela forma (S → R). [...] O processo estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma:



S = estímulo

R = resposta

X = elo intermediário ou elemento mediador

Nesse novo processo o impulso para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos. (VIGOTSKI, 2007, p. 33-34).

No exemplo da vela, o estímulo (S) seria o calor da chama e a resposta (R) seria a retirada da mão. Numa relação direta entre indivíduo e a vela, é necessário que o calor provoque dor para que a mão seja retirada. A lembrança da dor, ou o aviso de outra pessoa sobre o risco da queimadura seriam elementos mediadores, intermediários entre o estímulo e a resposta.

Vigotiski (2007) trabalha então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. Ele distinguiu dois tipos de elementos mediadores que, embora exista uma analogia entre eles, têm características diferentes e merecem ser tratados separadamente, que são os instrumentos e os signos.

### **3.2.2 O uso dos instrumentos e dos signos**

Buscando compreender as características do homem por meio do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, Vigotski (2007) toma o trabalho como sendo um processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e por outro lado, a criação e a utilização de instrumentos (ferramentas). Ele é o elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Ele é feito e buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, a função para o qual foi criado.

Diferentemente dos instrumentos que são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele, os signos por sua vez, também chamados de “instrumentos psicológicos”, são orientados pelo próprio sujeito, para dentro do indivíduo, sendo ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente. [...] O signo, por

outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 2007, p. 55)

O signo é um “instrumento” da mente, da memória, uma representação da realidade. Uma possibilidade de controle da ação psicológica. A analogia básica entre o signo e o instrumento, está na sua função mediadora, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria.

Segundo Vigotski (2007), é importante salientar que tratar da ligação real entre essas atividades “é tratar da ligação real de seus desenvolvimentos”. ( p. 55). Ao longo do processo de desenvolvimento o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos de mundo real.

### **3.3 Implicações Educacionais: relação entre desenvolvimento e aprendizagem**

Este é o ponto crucial deste trabalho, quando iniciamos a pesquisa ainda não possuíamos concretamente, a apropriação desses conceitos, se porventura estavam relacionados, ou se separados. Mesmo após os encontros semanais no grupo de estudo, as dúvidas e indagações eram presentes. Chegado o momento da coleta de dados, os desafios foram aumentando ao ponto de debruçarmos durante dias, sobre os dados e a teoria com intuito de desvelar seus significados.

De acordo com Vigotski (2007), as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizagem em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas:

#### **Os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado.**

O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso. (Exemplo dessa posição são os princípios teóricos de Jean Piaget). Essa abordagem subordina a aprendizagem ao desenvolvimento, ou seja, “o desenvolvimento ou maturação é visto como pré-condição para aprendizado, mas nunca como resultado dele”. Vigotski (2007, p. 89)

**Aprendizagem é desenvolvimento.** Essa identidade é a essência de um grupo de teorias que, na sua origem, são completamente diferentes. “Essa noção foi elaborada por James (1958), que reduziu o processo de aprendizagem à formação de hábitos e identificou o

processo de aprendizado com desenvolvimento” (2007, p.89). Nessa concepção, a educação é considerada como a organização dos hábitos de conduta e tendências comportamentais adquiridos, isto é, acumulação de todas as respostas possíveis.

Notemos que nessas duas abordagens (1 e 2), mesmo havendo similaridade, existe ainda uma grande diferença entre elas: Os teóricos da Primeira teoria afirmam que os ciclos do desenvolvimento precedem os ciclos da aprendizagem (maturação precede o aprendizado), a instrução deve se subordinar ao crescimento mental.

Já o segundo grupo de teóricos, percebem os dois processos como simultâneos (aprendizagem e desenvolvimento coincidem em todos os pontos).

Há uma terceira posição que tenta superar os extremos das outras duas simplesmente combinando-as. Segundo Vigotski (2007), essa teoria de Koffka, afirma que o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro. De um lado, a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro, o aprendizado, que é em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.

Podemos notar que vários aspectos são novos nessa teoria; tanto a combinação desses dois pontos, garantindo que não são opostos, quanto a dependência mútua e inerente deles, onde o processo de aprendizado estimula e empurra para frente o processo de maturação. Além de atribuir um amplo papel ao aprendizado no desenvolvimento da criança, para os teóricos dessa abordagem a criança, ao dar um passo no aprendizado, dá dois no desenvolvimento.

Para Vigotski (2007), essa discussão ou a formulação dessa questão para chegar a uma solução seria complexa.

Embora rejeitemos todas as três posições teóricas discutidas acima, a sua análise leva-nos a uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A questão a ser formulada para chegar à solução desse problema é complexa. [...]o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. (p. 94)

O autor enfatizou o erro crucial dessas bases teóricas que, ao mesmo tempo em que dá a atenção devida aos processos mais simples de aprendizado, os que ocorrem nos períodos pré-escolares, não percebe a diferença entre eles – especificamente, não compreendendo, o fato de que aprendizado escolar (aqui posto como ação educativa intencional, planejada com objetivos pré-definidos), produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, o qual abordaremos a seguir.

### 3.3.1 Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP

Quando nos referimos ao desenvolvimento infantil, sempre relacionamos aquilo que a criança consegue fazer sozinha, a sua autonomia. Conforme Vigotski (2007), nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente, admitia-se como capacidade mental o que elas conseguiam fazer por si mesmas. E a solução de problemas com a ajuda de um adulto não era considerada, sendo que, para ele, o fato de ter resolvido com auxílio, deveria sim, ser um indicativo do seu desenvolvimento mental.

A capacidade de realizar tarefas de forma independente chamou de zona de desenvolvimento real. O nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São resultados de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados.

Vigotski (2007), chama a atenção para o fato de que para compreender o desenvolvimento devemos considerar, não apenas o desenvolvimento real da criança, mas, também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não consegue realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar, se alguém lhe der instruções. É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que define a zona de desenvolvimento proximal como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (futuro). É como se o processo de desenvolvimento progredisse juntamente com o processo de aprendizado, e o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

É na zona de desenvolvimento proximal das crianças, que o adulto ou outras crianças mais experientes contribuem fundamentalmente para movimentar os processos de

desenvolvimento dos membros imaturos da cultura. Entra aqui em destaque uma implicação fundamental no processo de ensino aprendizagem na concepção de Lev S. Vigotski, a mediação.

### **3.3.2 Mediação: o papel do professor**

Quando se trata do processo de ensino/aprendizagem ou da ação educativa, particularmente a zona de desenvolvimento proximal, estabelece uma forte ligação entre o desenvolvimento e a relação do indivíduo (criança) com o seu meio histórico-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (outras crianças e adultos). É na zona de desenvolvimento proximal que a “interferência” de outros indivíduos é a mais transformadora. Interferência aqui não pode ser confundida com a “educação tradicional”. Mas como uma ação consciente e planejada buscando um fim.

Como na escola, o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. Essa intervenção pedagógica, seria a ação do professor, ou o papel do professor/educador em mediar na zona de desenvolvimento proximal da criança, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Para Vigotski (2007), o único “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Para ele, a criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do aprendizado. A mediação do professor e das outras pessoas é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Outra discussão importante que ele apresenta, é a respeito de “um estudo de crianças em idade pré-escolar para demonstrar que aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. (VIGOTSKI, 2007, p. 98)

Ligado aos processos escolares, porém não restritos a eles, está o papel da imitação, que não se apresenta como meramente uma cópia de um modelo, mas como reconstrução individual daquilo que é observado e percebido nos outros. Sendo elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores, a formação da consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa. Desta forma, o

aprendizado é um aspecto necessário e universal no desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

### **3.4 O papel da linguagem no desenvolvimento intelectual para Vigotski e Piaget**

Durante a pesquisa, percebemos fortemente nas falas das professoras a presença marcante da teoria de Jean Piaget. Este que em sua vida quase 50 anos mais longa que a de Vigotski, construiu uma teoria bastante articulada e nos deixou informações precisas sobre seus trabalhos de investigação. Por isso, abordaremos brevemente também as implicações de alguns desses conceitos, fazendo relação entre esses dois autores.

Gostaria de iniciar esta discussão, apresentando a referência de Vigotski (2007), a respeito da divergência conceitual entre ele e Jean Piaget, sobre a fala egocêntrica. Não nos deteremos profundamente, mas essa breve citação serve-nos de exemplo e justificativa para a importância dos estudos desses autores. De acordo com Vigotski (2007), para Piaget a função da fala egocêntrica é exatamente oposta àquela proposta por ele. Ela seria uma transição entre estados mentais individuais não verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro. Piaget (1970), postula uma trajetória de dentro para fora do indivíduo, enquanto Vigotski (2007), considera que o percurso é de fora para dentro do indivíduo.

Outra diferença entre Jean Piaget e Lev. S. Vigotski é referente ao papel da linguagem no desenvolvimento intelectual. Vygotsky (1994) trata a aquisição da linguagem do meio social como o resultado entre raciocínio e pensamento em nível intelectual. Piaget (1970) considerou a linguagem falada como manifestação da função simbólica, quando o indivíduo utiliza a capacidade de empregar símbolos para representar, o que reflete o desenvolvimento intelectual, mas não o produz. Piaget (1970) aceitou a linguagem como facilitadora, mas não como necessária ao desenvolvimento intelectual. Para ele, a linguagem reflete, mas não produz inteligência. A única maneira de avançar a um nível intelectual mais elevado não é na linguagem com suas representações, e sim, através da ação. Ao analisar a obra piagetiana sobre o pensamento infantil, Vigotski (2009) comenta que conscientemente, Piaget procurou evitar qualquer reflexão ou generalizações ao se aporar só e exclusivamente aos fatos, deixando de lado a cultura científica.

Esses estudos são, antes de tudo, uma coletânea de fatos e materiais. O que comunica unidade aos diversos capítulos do nosso trabalho não é um

sistema determinado de exposição, mas um método indiviso. [...] simplesmente procuramos acompanhar passo a passo os fatos na forma em que nos foram apresentados pelo experimento. Sabemos, evidentemente, que o experimento sempre é determinado pelas hipóteses que o geraram, mas por enquanto nos limitamos ao exame dos fatos. (PIAGET, apud VIGOTSKI, 2009, P. 23-24.)

Para Vigotski (2009), quem examina fatos, obrigatoriamente, o faz à luz de uma teoria, pois seria impossível analisá-los sem se reportar a filosofia do fato, fazendo uma crítica ao método empregado por Piaget (1970). A linguagem oral, é colocada por Vygotsky (1994), como processo psicológico superior adquirido na vida social mais extensa e por toda a espécie, e sendo produzido pela internalização de atividades sociais, através da fala. A interação e a linguagem têm um importante destaque no pensamento desse teórico, uma vez que, irão contribuir no desenvolvimento dos processos psicológicos, através da ação. Ele substituiu os instrumentos de trabalho por instrumentos psicológicos, explicando desta forma, a evolução dos processos naturais até alcançar os processos mentais superiores, por isso, a linguagem, instrumento de imenso poder, assegura que significados linguisticamente criados sejam significados sociais e compartilhados. Ele atribui importância à linguagem, pois além da função comunicativa, ela é essencial no processo de transição do interpessoal ao intrapessoal; na formação do pensamento e da consciência; na organização e planejamento da ação; na regulação do comportamento em todas as demais funções psíquicas superiores do sujeito, como vontade, memória e atenção. Conforme Vygotsky (1994, p. 106) “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”.

### **3.4.1 As implicações do desenvolvimento para Piaget e Vigotski**

Para Vygotsky (1994), toda construção era mediada por fatores externos: sociais e culturais. Isto é, o professor e o programa institucional devem direcionar ou explicar o conhecimento. Dessa forma, a criança elabora o seu próprio conhecimento interno, a partir do que é oferecido. A criança não inventa, mas rememora, copia o que está socialmente exposto e à disposição. A sociedade atribui a isto, um processo de transmissão de cultura, e com isso o mediador ou professor é o instrutor da criança. Assim, o trabalho do professor é, entre outras coisas, direcionar cuidadosamente o conhecimento.

A criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração

com outras crianças [...] aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. (VYGOTSKY, 1994, p. 111).

Piaget (1994) considerou a construção do conhecimento como um ato individual da criança. Os fatores sociais influenciam a desequilibração individual, através do conflito cognitivo e apontam que há construção a ser feita. A verdadeira construção do conhecimento não é mediada, no sentido vigotskiano, pelo fator social e ambiente; ele não é copiado de um referencial e modelo. O conhecimento anterior é reconstruído diante da desequilibração. O papel do professor é visto basicamente como o de encorajar, estimular e apoiar a exploração, a construção e invenção.

É óbvio que o professor enquanto organizador permanece indispensável no sentido de criar as situações e de arquitetar os projetos iniciais que introduzam os problemas significativos à criança. Em segundo lugar, ele é necessário para proporcionar contraexemplos que forcem a reflexão e a reconsideração das soluções rápidas. O que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa”. (PIAGET, 1974, p.16).

Nas obras de Piaget (1974), a criança pode utilizar as fontes e formas de informação no processo de construção. A criança pode ativamente ouvir uma exposição ou ler um livro e empregar a informação recebida na construção. O processo não é o de recriar um modelo, mas o de inventá-lo.

É possível perceber a diferença nestas duas teorias, na forma como o sujeito “professor” é percebido. Para Piaget (1994), o professor é meramente um facilitador, aquele que facilita e organiza o ambiente para que a criança por si mesma aprenda; já para Vygotsky (1994), a “mediação” feita pelo professor, é algo de extrema relevância para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, sendo indispensável nesse processo de construção. Como veremos a seguir.

### **3.4.2 Relação do desenvolvimento e aprendizagem para Vigotski**

Como já foi discutido anteriormente, a zona de desenvolvimento proximal representa o espaço entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquele momento, onde a criança está apta a resolver um problema sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, onde a criança o fazia com colaboração de um adulto ou um companheiro. A referência da zona de

desenvolvimento proximal implica na compreensão de outras ideias que completam a ideia central, tais como: a) O que a criança consegue hoje com a colaboração de uma pessoa mais especializada, mais tarde poderá realizar sozinha. b) A criança consegue autonomia na resolução do problema, através da assistência e auxílio do adulto, ou por outra criança mais velha, formando, desta forma, uma construção dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2007), a aprendizagem acelera processos superiores internos que são capazes de atuar, quando a criança interage com o meio ambiente e com outras pessoas. O autor ressalta a importância de que esses processos sejam internalizados pela criança. O autor citado colocou que “as funções mentais superiores são produto do desenvolvimento histórico-cultural da espécie, sendo que a linguagem funciona como mediadora”. Lima (1990, p. 23).

Não se pode ignorar o papel desempenhado pelas crianças ao se relacionarem e interagirem com outras pessoas, quer sejam professores, pais e outras crianças mais velhas e mais experientes. A mediação é a forma de conceber o percurso transcorrido pela pessoa no seu processo de aprender. Quando o professor, se utilizando da mediação, consegue chegar à zona de desenvolvimento proximal, através dos “porquês” e dos “como”, ele pode atingir maneiras, através das quais a instrução será mais útil para a criança. Desta forma, o professor terá condições de não só utilizar meios concretos, visuais e reais, mas, com maior propriedade, fazer uso de recursos que se reportem ao pensamento abstrato, ajudando a criança a superar suas capacidades. Como por exemplo o brinquedo, que, segundo ele, preenche necessidades importantes das crianças.

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. [...] toda criança apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. (VYGOTSKY, 1994, p. 121-122)

Na medida que a criança vai crescendo, seus desejos imediatos vão dando lugar a uma grande quantidade de desejos não possíveis de serem realizados de imediato, e é por isso que a criança na idade pré-escolar “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” Vygotsky (1994, p. 122).

### 3. 4. 3 Desenvolvimento e aprendizagem para Piaget

Ao elaborar a teoria Epistemologia Genética, Piaget (1994) procurou mostrar quais as mudanças qualitativas pelas quais passa a criança, desde o estágio inicial de uma inteligência prática (período sensório-motor), até o pensamento formal, lógico-dedutivo, a partir da adolescência. A adaptação do sujeito vai ocorrendo, de maneira que é necessário investigar. Para que esta adaptação se torne abrangente, é necessário investigar como esses conhecimentos são adquiridos. Este questionamento é o interesse principal da epistemologia genética. (Dolle, 1993).

Segundo Piaget (1994), o conhecimento não pode ser aceito como algo predeterminado, desde o nascimento ou de acordo com a teoria inatista, nem resultado do simples registro de percepções e informações como comenta o empirismo. Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Todo o conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada, desde a infância, através da interação sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural.

Os objetos do conhecimento têm propriedades e particularidades que nem sempre são assimiladas pela pessoa. Por isso, uma criança que já construiu o esquema de sugar, com maior facilidade utiliza a mamadeira, mas terá que modificar o esquema para chupeta, comer com colher, etc., também será mais fácil para essa criança, por ela já ter esquemas assimilados.

A este processo de ampliação ou modificação de um esquema de assimilação, Piaget (1994) chamou de acomodação, embora seja estimulado pelo objeto, é também possível graças à atividade do sujeito, pois é este que se transforma para a elaboração de novos conhecimentos.

Com sucessivas aproximações, construindo acomodações e assimilações, completa-se o processo a que Piaget (1994) chamou de adaptação. A cada adaptação constituída e realizada, o esquema assimilador se torna solidificado e disponível para que a pessoa realize novas acomodações. O que promove este movimento é o processo de equilíbrio, conceito central na teoria construtivista.

Diante de um estímulo, o indivíduo pode olhar como desafio, uma suposta falta no conhecimento, fazendo com que se “desequibre” intelectualmente, ficando curioso, instigado, motivado e, através de assimilações e acomodações, procurar restabelecer o

equilíbrio que é sempre dinâmico, pois é alcançado por meio de ações físicas e também mentais. O pensamento vai se tornando cada vez mais complexo e abrangente, interagindo com objetos do conhecimento cada vez mais diferentes e abstratos.

A educação é um processo necessário, é importante considerar o principal objetivo da educação que é a autonomia, tanto intelectual como moral. A criança vai usando o sistema, pela sua própria estrutura mental, que Piaget (1994) destaca, a lógica, a moral, a linguagem e a compreensão de regras sociais que não são inatas, que não são impostas de dentro para fora e sim construídas pelo sujeito ao longo do desenvolvimento, através de estágios diferentes um do outro.

A afetividade está correlacionada a esta inteligência e desempenha papel de uma fonte energética da qual dependeria o funcionamento da inteligência. Afetividade pode ser a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual e que ela própria não engendra estruturas cognitivas, nem modifica as estruturas do funcionamento nas quais intervém.

No capítulo seguinte, trataremos do procedimento metodológico, seus instrumentos e o universo da pesquisa.

## 4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Conforme Minayo (2010), metodologia é muito mais que técnicas, inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. Por isso, para desenvolver metodologicamente a pesquisa, priorizamos a epistemologia materialista e dialética de Vygotsky (1996), uma concepção filosófica que defende que o ambiente, o organismo e fenômenos físicos tanto transformam os animais e os seres humanos, sua sociedade e sua cultura quanto são transformados por eles. Ou seja, a matéria está em uma relação dialética com o psicológico e social. Se opõe ao idealismo, que acredita que o ambiente e a sociedade com base no mundo das ideias, são criações divinas seguindo as vontades das divindades.

A dialética marxista é percebida sobretudo como uma ontologia do homem e, apenas em segundo plano, como um corpo epistemológico de métodos e técnicas de pesquisa que permitem produzir conhecimento específico. O seu objetivo primordial é recuperar a totalidade no interior da qual se estabelecem as relações entre os diferentes estágios do desenvolvimento histórico, entre o todo e a parte e entre as diferentes partes do todo. A sua vertente estruturalista é criticada por se concentrar em questões epistemológicas, perdendo de vista o ser humano, a práxis e a história. A autora pretende promover um Marxismo vivo, aberto e que não hesita em emprestar métodos e técnicas provenientes de outras correntes teóricas desde que não contradiga a sua dialética mais ampla. Um aspecto positivo desta perspectiva refere-se à valorização da dimensão cultural, dimensão esta que, sob o ponto de vista Marxista, é frequentemente relegada a um plano secundário contido na superestrutura social. A consequência mais importante desta postura é a valorização do nível das representações sociais. (MINAYO, 1992, p. 343)

Conforme a autora, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue, não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. Desta forma, a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica.

## 4.1 Os instrumentos

O tratamento, análise e interpretação dos dados escolhidos foram desenvolvidos, a partir de apresentação e descrição de entrevistas estruturadas, sujeitas a uma análise de conteúdo, onde as informações passaram por uma verificação dos dados brutos, integrando-os e organizando-os categoricamente.

A escolha do instrumento se deu por considerarmos a entrevista, em assentimento com Minayo (2006), como uma técnica privilegiada de comunicação e como “a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”. (p. 261). Além disso, pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante.

Com a análise qualitativa de categorias de entrevistas estruturadas, procuramos investigar como docentes de duas Instituições de Educação Infantil têm compreendido os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e a relação dessas concepções com suas práticas educativas.

## 4.2 Universo da pesquisa

A pesquisa contou com catorze professoras em duas Instituições Públicas da Educação Básica, no nível de Ensino da Educação Infantil, sendo uma Municipal e a outra Federal, que chamaremos de Unidade A (UA) e Unidade B (UB). Foram entrevistadas dez professoras da Unidade A e quatro professoras da Unidade B. Todas as professoras das Unidades pesquisadas são graduadas, algumas possuem Pós-Graduação “*lato sensu*” Especialização e “*stricto sensu*” Mestrado, das quatorze, apenas uma de cada instituição possuía Mestrado. Durante a análise as professoras serão referidas da seguinte maneira: para cada Professora, usaremos a letra em maiúsculo P e para facilitar quando necessário citar uma fala específica das entrevistadas, representaremos cada uma pelas letras do alfabeto em itálico: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j da Unidade A sigla Pa/UA; Pb/UA; Pc/UA; Pd/UA; Pe/UA; Pf/UA; Pg/UA; Ph/UA; Pi/UA; Pj/UA. E as professoras da Unidade B, representaremos cada uma delas com as quatro letras do alfabeto em itálico: l, m, n, o (Pl/UB; Pm/UB; Pn/UB;

Po/UB). Durante toda a análise nos referiremos a esses profissionais, ocultando suas identidades.

### **4.3 Coleta e análise dos dados**

Na coleta de dados, decidimos por gravar cada entrevista para uma melhor clareza e fidelidade, as falas de cada uma das professoras entrevistadas. A realização das atividades foi pautada na consciência da existência de uma necessidade e subsequentemente de uma ação que objetivasse a reflexão da relação: prática com a teoria. A ordenação de ações pensadas teve a possibilidade de produzir resultados coerentes com o esperado, assim, a pesquisa se organizou em três etapas. A primeira com a escolha da bibliografia e com a organização do grupo de estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural e, a partir de atividades propostas, saímos na coleta de dados, através de entrevistas em duas realidades da Educação Infantil, e por último e quarto momento, começamos a fazer a análise das entrevistas realizadas com as professoras das duas instituições de Educação Infantil.

A organização dos dados foi dividida posteriormente em categorias para uma melhor efetivação da análise. A coleta e análise dos dados tiveram como referencial teórico Duarte (2003) e (2004); Rossler (2006) e o entendimento da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1987; 1993; 1994; 2009; 2010).

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao preencher a ficha de cadastro com as professoras que seriam entrevistadas, observamos um dado muito importante, no entanto iniciaremos a discussão trazendo uma constatação feita em 1998, disponível no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, no que se refere aos profissionais que trabalhavam na Educação Infantil no Brasil, na época.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (BRASIL, 1998, p. 39)

As realidades encontradas nas duas instituições divergem totalmente deste dado levantado em 1998, pois o que encontramos nesta realidade pesquisada em 2016, foram profissionais graduados, especializados para Educação Infantil com formação superior efetivados, através de concurso. As professoras são as responsáveis pelas atividades pedagógicas que envolvem o cuidar e educar, tendo como apoio outros profissionais para ajudarem no cuidado. É importante dizer que na Unidade A, para cada sala de atividades, duas professoras são responsáveis pela turma e essas mesmas professoras trabalham em outras instituições no período oposto ao que trabalham na mesma. Há também aquelas que trabalham os dois expedientes na mesma unidade, sendo diferente apenas a turma que trabalha no período oposto. A Unidade A é uma instituição que atende no período integral, recebendo crianças, a partir de 2 anos de idade até 4 anos. Segundo as entrevistadas, essa falta de tempo para se dedicar exclusivamente a uma realidade dificulta a leitura e a formação continuada, necessária a todo professor em exercício. (Depoimento das professoras durante conversa informal).

Na Unidade B, as professoras se dedicam exclusivamente a sua turma, não podendo ter outro vínculo trabalhista. Segundo uma das entrevistadas esse tempo que é exigido pela instituição, é também oferecido para que as professoras planejem as aulas, pesquisem nos horários opostos ao da sua turma, sendo obrigatória a presença desta professora em um dia da semana. A instituição recebe crianças de 2 anos até 5 anos de idade e se organiza por grupos (Grupo 2; Grupo 3; Grupo 4; e Grupo 5). Cada grupo refere-se ao atendimento das crianças

nas faixas etárias correspondentes e o atendimento não acontece integralmente, mas nos turnos, manhã e tarde.

A partir deste momento, apresentaremos a compreensão das professoras da Educação Infantil das duas Unidades pesquisadas, sobre aprendizagem e desenvolvimento humano.

### **5.1 Compreensão das professoras sobre aprendizagem e desenvolvimento**

Das dez profissionais entrevistadas da UA, apenas uma pequena parte delas construiu um conceito profundo e claro do que seria aprendizagem e desenvolvimento, deixando uma grande lacuna com relação aos “conceitos” ou a uma base teórica firme. As falas e práticas distintas afirmavam de forma sucinta o que seria aprendizagem e, muitas vezes, o discurso se confundia com a prática realizada e detalhada durante entrevista. Ao interrogar as professoras da UA, por diversas vezes reelaboramos a pergunta, explicando de forma simples e até repetindo várias vezes a mesma pergunta. Quando as professoras ouviam a pergunta sentiam uma espécie de “choque” (ficavam paradas, dirigiam o olhar de forma vaga, buscando na mente alguma resposta, uma das professoras pediu para ler todas as perguntas que seriam feitas) e então após uma pausa de silêncio, começavam a responder:

- a. Aprendizagem é um processo, uma construção. (Pd - UA);**
- b. Aprendizagem é aquisição de conhecimentos, né? ”. (Pb - UA).**

Notemos que na fala da professora *Pb-UA*, o conceito de aprendizagem é encerrado com dúvida e na fala da professora *Pd-UA*, o pensamento é claramente construtivista como declara Rossler (2006),

O conhecimento compreendido como algo específico daquele aluno que o constrói, ou seja, uma propriedade sua e que não equivale ou pertence a mais nenhum outro. É nesse sentido que alguns autores construtivistas (COBB, 1995; FOSNOT, 1998; GLASERSFELD, 1998, por exemplo) afirmam que cada indivíduo apenas pode supor que compartilha com outras pessoas conhecimentos aproximados, sem nunca ter, porém, uma referência objetiva que assegure a identidade dos significados supostamente compartilhados. (ROSSLER, 2006, p. 198-199)

Esses autores confirmam a teoria que norteia a prática dessas professoras, baseada no construtivismo de Piaget (1970). “ O que é construído é inteligência e conhecimento” (KAMII, 1992, p. 21 apud ROSSLER, 2006. P. 199). E ao ser interrogada a respeito de como a professora organiza suas atividades pedagógicas a *Pd – UA*, complementa: “**A gente trabalha com o Construtivismo, porque aí a gente trabalha no concreto e a criança**

**aprende mais, constrói o seu conhecimento**". Segundo Duarte (1993), esse modo de pensar, está colocando como objetivo maior da educação escolar a contribuição para que a criança possa desenvolver sua capacidade de construir sozinha seus próprios conhecimentos, pois abarca uma concepção em que a criança deve realizar aprendizagens significativas, ou seja, aprendizagens que tenham para ela um significado imediato, uma atitude concreta, que se refiram às suas necessidades atuais.

Uma outra professora da UA compreende "aprendizagem" na mesma perspectiva anterior só que apresentando um sério equívoco ao dizer que aprendizagem é um processo onde a criança constrói conhecimento, remetendo aprendizagem a tudo o que ela consegue fazer sozinha, e ainda completa: sendo aquisição de conhecimento. Esta professora ao afirmar que aprendizagem "**é quando vivenciamos uma determinada atividade e percebemos que a criança depois, realizou aquilo que a gente ensinou, então houve aprendizagem quando acontece isso**". (P. g – UA), traz uma ênfase a 'vivência' da criança, ou seja, é com a experiência e interação social que ela aprende. Segundo (SILVA. Apud: Duarte, 2004, p. 83) existe aqui nesta fala uma camuflagem ou um equívoco que dá total prioridade à interação social e a um "jargão construtivista, isto é, defesa de um currículo voltado para o saber próprio à vivência cultural do aluno e, acaba sendo a mesma coisa, para o saber cotidiano". Será que o saber próprio da vivência da criança, seria o mesmo que o saber cotidiano? O saber fazer coisas, ou melhor dizendo, deixa-las fazer sozinhas seria o mesmo que afirmar que elas aprenderam? Isto Seria o que Duarte (2004, p. 92) apresenta como a ideia de que "o conhecimento é a interiorização dos processos de coordenação das ações expressas por Jean Piaget (1974) em vários de seus escritos".

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto de ação. (PIAGET, 1975, p. 30. Apud: DUARTE, 2004, pp. 92-93)

A teoria construtivista de Piaget, segundo Von Glasersfeld (1988, pp. 20-21. APUD: DUARTE, 2004, p. 93) diz que todas as coisas que nós sentimos e percebemos (mundo real) é fruto das nossas próprias atividades perceptivas, deste modo, peculiares ao nosso próprio modo de ver o mundo. Mas, quando "Piaget fala de interação, isso não implica um organismo que interage com objetos como eles realmente são, mas antes, um sujeito cognitivo que está lidando com estruturas perceptivas e conceituais anteriormente construídas". Ou seja, o indivíduo nasce já numa sociedade pronta. Desta forma, a compreensão do (P g da UA) sobre aprendizagem relacionada à interação, é explicada por Duarte (2004) como um "conceito de

meio ambiente confuso e precisa ser revisto pelo próprio construtivista que neste momento entende o meio ambiente como algo independente de o sujeito estar ou não nesse ambiente” (p. 93). Há uma contradição, pois como pode o mundo real ser o resultado da atividade perceptiva do indivíduo e ao mesmo tempo algo independente dele. Na verdade, para essas professoras as crianças ao estarem repetindo as ações no cotidiano elas estão aprendendo.

Sobre esta posição Von Glasersfeld (1998) declara de maneira muito clara.

Com demasiada frequência, estratégias e procedimentos de ensino parecem provir da suposição ingênua de que o que nós mesmos percebemos e inferimos das nossas percepções está presente, pré-fabricado, para que os estudantes captem, se apenas tiverem a vontade de fazê-lo. Isso desconsidera o ponto como nós segmentamos o fluxo da nossa experiência e relacionamos os pedaços que isolamos é, e necessariamente permanece, uma questão essencialmente subjetiva. (GLASERSFELD, 1998. Apud: DUARTE, 2004, PP. 93-94)

Essa compreensão também é vista por outra professora da Unidade A que diz que a criança aprende dia a dia com a rotina, ressaltando a importância que o professor deve dar ao conhecimento que a criança traz de casa, através das vivências e experiências construídas socialmente, no contato com a família e amigos, afirmando basear sua prática em um teórico específico, **“A gente [sic] utiliza muito a Teoria de Emília Ferreiro, fazer brincando, é no fazer que ele aprende mais, a gente se baseia nela”.**(Pf da UA). Essa profissional assume o que muitos críticos dizem sobre o modismo do construtivismo no Brasil, que segundo Duarte (2000), uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do aprender a aprender se deu no Brasil pela:

Maciça difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo e a partir da década de 80, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. (DUARTE, 2000. Apud: ROSSLER, 2006, p. 82.)

Nas compreensões acima, a ênfase é dada ao conhecimento através das relações com o meio e com o outro. Mas, não sabemos até que ponto estão certos do que realmente significa essa afirmação: se compreendem com profundidade o conceito. Uma das professoras entrevistadas esclarece que a aprendizagem da criança que está na Educação Infantil, acontece numa configuração diferente da que ocorre na criança que está no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A criança aprende, quando está conseguindo realizar atividades de forma autônoma (sozinha), como comer sozinha, vestir-se, falar seu nome ou

até, conseguir externar um desejo, demonstrando um avanço enorme e uma conquista muito valiosa.

A professora da Educação Infantil precisa entender com muita propriedade o que seria para tal criança aprendizagem ou mimese. Ela aprendeu sozinha ou ela aprendeu a realizar tal ação através da repetição e conseguiu realizar sozinha? Conforme a teoria Histórico-Cultural, na criança, esses processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central e a aprendizagem escolar (o educar e cuidar) orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, no entanto, aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo como L. S. Vigotskii (2010, p. 116), declara: “o desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança”.

Ainda há uma concepção de aprendizagem que remete a transmissão de conhecimento, conforme dito: **“Aprendizagem é quando há uma troca de informações que a criança consegue captar o que o professor está transmitindo” (Ph /UA)**, a professora passa para a criança. Essa afirmação traz dois termos cruciais para a compreensão de aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotskii (2010) que discutiremos a seguir.

Ao serem interrogadas as professoras da UB, em quase unanimidade afirmaram como sendo aprendizagem, tudo aquilo que é construído e adquirido no dia a dia, no cotidiano através das relações com o outro e com o meio. Aprendizagem é, portanto, compreender as coisas, ressaltando a capacidade que possuímos em estar o tempo inteiro aprendendo. Uma das professoras exemplificou essa afirmação mostrando a criança quando está diante de algum objeto que não conhece:

**A criança pega a caneta, então curiosa, bate a caneta no chão, na mesa, coloca na boca, tira a tampa e coloca tampa, mas, em um determinado momento após ter explorado aquele objeto e observado outra pessoa escrevendo no papel com ele, a criança muda sua postura tentando escrever também (P m/ UB)**

Para essa professora a criança compreendeu a funcionalidade e isso é aprendizagem. Para entendermos esse pensamento precisamos dialogar sobre interiorização e transmissão de conhecimentos na teoria de Vigotskii (2010), que valoriza a transmissão do conhecimento histórico e socialmente produzido. Isto é algo muitas vezes difícil de compreender pelos

construtivistas, porém, essa seria uma longa abordagem que não caberia a este momento e que Duarte (2004) expõe essa complexidade expondo a compreensão de Cobb e de Rogoff no livro: Vigotski e o “Aprender a aprender”. Seguiremos a análise com as compreensões dos outros professores da UB, com relação à aprendizagem:

- a. **Aprendizagem... é.... poderia dizer que é mudança de comportamento. Eu diria que é assim olha, aprendizagem é mudança de comportamento, quando você aprende é a partir do momento que você passa a agir de forma diferente. Entendeu? (P./UB)**
- b. **De aprendizagem? Quê que a criança, vamos nos reportar a criança né? Eu acho que aprender para criança né? É aquilo, por exemplo, ela está aqui dentro da instituição, e quando é que ela aprendeu alguma coisa, né? Porque no nosso cotidiano a gente sempre está aprendendo, a gente nunca entra num ambiente, e sai do mesmo jeito, então tudo aquilo que a gente está nosso dia-a-dia, no nosso cotidiano, na escola, aprendemos com o outro, na relação com o outro, né? Na instituição, existe uma... uma atividade sistematizada, a diferença dessa aprendizagem dentro da instituição, é a sistematização das propostas, então aquilo que... que você constrói no dia-a-dia eu... chamo de aprendizagem, então tudo aquilo que é construído, que a criança vai adquirindo ao... é.... No cotidiano dela, ela vai aprendendo, certo? Essa aprendizagem se dá através da relação com o outro, e da relação com o meio, então eu pego esse lápis, então inicialmente eu não conheço, né? Então a partir da exploração de abrir a tampa de fechar, né? Inicialmente eu não conheço eu vou explorar, primeiro eu vou pegar ele, vou olhar né, vou bater no caso da criança. Isso é uma aprendizagem, mas essa aprendizagem vai se modificando, porque amanhã ela já vai entender que esse lápis não é para bater, não só é para tirar a tampa, mas que ele tem uma função, então o aprender é isso, eu penso que aprendizagem se dá dessa forma. (P m/UB)**
- c. **Aprendizagem é um processo constante do desenvolvimento humano. Desde que a criança nasce, aliás, na vida intrauterina, a criança já vai aprendendo. Para mim, aprendizagem, ela é construída nas relações sociais, então, aprendizado é um contínuo na vida das pessoas, começa desde cedo e ela é fruto das relações sócias, a gente aprende uns com os outros a vida toda. (P. n/UB)**
- d. **Aprendizagem.... São as respostas que todos nós indivíduos seres humanos, aí eu vou levar em relação só seres humanos, não vou tratar animal, certo? São as respostas que nós damos as nossas vivencias as nossas experiências, de tudo que nós vivenciamos e respondemos ao ambiente, então tudo que nós passamos, vivenciamos nós aprendemos e à medida que precisamos desse conhecimento a gente está reagindo com o meio, então aprendizagem são essas nossas experiências, respostas, estímulos que a gente recebe e a gente dá essa resposta para o meio ambiente. Por que existem vários tipos de aprendizagem, existem umas que são mais mecânicas, existem outras que exigem a compreensão do pensamento. (Po/UB)**

Em síntese, a (Pl /UB) diz que aprendizagem é mudança de comportamento, é agir diferente, semelhantemente, a (Pm/UB), diz ser aprendizagem as respostas que damos as nossas vivências e experiências. Aprendizagem seria nossa reação ao meio. Gostaria de ressaltar a parte final da fala da professora (P o/ UB): **“aprendizagem, são essas nossas experiências, respostas, estímulos que a gente dá, essa resposta para o meio ambiente”**. Esta fala muito bem elaborada apresenta uma concepção behaviorista explicitada pelas palavras, estímulos e respostas. Na concepção Histórico-Cultural, não caberia ao meio estimular ou facilitar, mas de fato uma mediação consciente, uma “transmissão” de certo modo, uma “ajuda”, que não seria uma ação facilitadora, mas, uma ação que conduziria a criança a alcançar aquilo que sozinha não conseguiria. Ao conceito de mediação não caberia a palavra estímulo. O professor não estimula a criança, ele ensina e media o conhecimento. É uma ação totalmente planejada e consciente.

As outras professoras enfatizam aprendizagem como um processo, ressaltando a continuidade e a dinâmica de como acontece e seus fatores indispensáveis, as relações e interações sociais, com o meio e da criança com ela mesma. Seria o que Vigotskii (2010) afirma:

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam essas características humanas não-naturais, mas, formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2010, p. 115)

Nessa unidade de Educação Infantil, todo trabalho pedagógico é realizado, partindo dos interesses das crianças. Desde a escolha dos conteúdos, as brincadeiras ou escolha dos “fazeres”. A criança não é obrigada a realizar o que ela não deseja, os seus desejos são considerados. O que é possível perceber em todas as falas é a existência de um construtivismo forte e mascarado, pelo discurso vigotskiano das professoras em dar ênfase às relações sociais e com o meio. Seria o que Rossler (2006) aponta como o recurso retórico comumente utilizado pelos construtivistas: aproximando as ideias oriundas desse ideário às ideias de outros autores ou teorias como é o caso de Vigotski (2007), alegando que o construtivismo seria uma teoria “aberta”, “plástica”, em constante processo de desenvolvimento, de aprendizagem, de construção. Sobre isto, Stein (1993) afirma:

Evidentemente, a ele [Construtivismo] já se acrescentou (esse é o caráter aberto do Construtivismo) uma série de elementos novos que, necessariamente, nos fazem falar num Construtivismo Pós-piagetiano. Mas não precisávamos necessariamente falar em Construtivismo pós-piagetiano. [...] A simpatia e o fascínio do Construtivismo devem-se ao fato de ele ter, em si mesmo, a capacidade plástica de auto renovação. Ele não é uma bandeira, não é uma arma que se tem pronta. Não é um instrumento de que se dispõe acabado. O Construtivismo se liga ao processo que ele pretende desenvolver, que é o processo de aprendizagem. Ele não deixa de aprender nunca, ele mesmo está sob constante processo de revisão. (STEIN, 1993. Apud: ROSSLER, 2006, p. 123.)

Essa afirmação de Stein (1993), abarca o caráter essencial do ideário construtivista que visa a dar pouca ou nenhuma chance a qualquer outro apoio referencial. Ao analisar as falas das professoras das duas instituições podemos entender que, mesmo cada uma tendo clareza ou não de um aporte teórico como referencial para sua prática, não possuía esse fascínio construtivista, talvez pela falta de profundidade do que ele representou e ainda representa historicamente para nosso país no âmbito educacional. Quando falamos em representação, não nos referimos às contribuições, mas, exclusivamente à questão histórica. Ele surgiu no Brasil, a partir da década de trinta e ainda exerce grande influência no país.

Os professores de ambas as Unidades de Educação Infantil, apresentaram diferentes concepções de aprendizagem e desenvolvimento, mas, unanimemente ressaltaram a relação intrínseca existente entre eles. As concepções de Desenvolvimento das professoras da Unidade A, reconhecem que a criança aprende e se desenvolve e do mesmo modo, ela vai se desenvolvendo e conseqüentemente vai aprendendo, a partir das brincadeiras das atividades realizadas por elas dia a dia.

Outro aspecto importante levantado foi a questão da “maturidade” da criança e das “fases” que ela passa percebendo desenvolvimento como uma perspectiva claramente piagetiana. Há aqueles que consideram desenvolvimento com uma visão muito ativista, do fazer da criança, como se apresentam essas compreensões das professoras a seguir:

- a. **Seria a maturidade, o que a criança, no caso, a gente falando de criança, já passa por diversas fases e chega a maturidade, a desenvolver as atividades”. (P. i /UA)**
- b. **Desenvolvimento, é um processo, um crescimento, as atividades que as crianças conseguem desenvolver realizar a cada dia. (P. e /UA)**
- c. **O desenvolvimento vai acontecendo no dia a dia que a criança apresenta. (Pd/UA)**
- d. **Pronto, porque aí já tá né, porque ele tem um desenvolvimento muito grande quando chega na creche, porque na creche justamente isso que eu estava dizendo eles vão aprendendo a se trocar a deixar a fralda, começar usar o banheiro, a se alimentar**

**sozinho, a brincar, interagir com outras crianças porque em casa, só é pai e mãe e alguns irmãos, mas na creche eles vão, passar a ter um...desenvolvimento no geral e ainda mais, tem a questão da aprendizagem pedagógica também, porque aí a gente não fica só nessa questão do alto desenvolvimento, tem a questão pedagógica que a gente faz atividade todo dia, eles passam a conhecer um lápis um papel, as atividades com tintas, essas coisas. (P j/UA)**

Conforme Vigotskii (2010), existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, isto todos as professoras concordam, mas, a problemática está no entendimento dessas professoras em que são duas coisas distintas. A professora (P. i /UA) aproxima-se do conceito de desenvolvimento ao se referir à maturidade. Desenvolvimento requer maturidade, algo intrapessoal, interno. Logo, essa mesma professora fala de fases e desenvolver atividades, aqui o discurso é construtivista.

Das professoras da Unidade A, encontramos definições de desenvolvimento, ressaltando aspectos como o respeito ao tempo da criança, a questão da idade e do nível em que ela se encontra justificando que algumas se desenvolvem mais rápido do que outras, mesmo tendo a mesma faixa etária.

A compreensão das professoras da Unidade B com relação ao desenvolvimento apresenta-se mais conceitual e mais fiel aos termos e aos teóricos e gostaríamos de destacar uma resposta em específico:

**Existe uma complexidade entre aprendizagem e desenvolvimento, né? Eu aprendo e aí eu me desenvolvo, eu penso que é assim. Então a medida que você vai aprendendo suas capacidades também vão mudando, então isso vai me... O desenvolvimento vai acontecendo eu vou aprendendo e isso vai me constituindo, daí as minhas capacidades aumentam, então eu me desenvolvo. Há relação de aprendizagem, eu acho que eu não sei nem se eu sabia separar, eu sei que são duas coisas diferentes, mas uma interligada com a outra. [...] sim...há uma relação (entre aprendizagem e desenvolvimento) porque uma decorre da outra, a gente não desenvolve do nada, a gente desenvolve com base em uma aprendizagem. E o resultado da aprendizagem é o desenvolvimento, porque a medida que você aprendeu um conceito, você desenvolveu sua mente você a incorporou um novo conceito, e você não tem mais aquela ideia de antes, você já mudou, você já modificou, ampliou, desenvolveu. (Fala da P. n / UA).**

Podemos destacar nessa fala os dois conceitos como processos distintos e interligados, mas não houve uma afirmação do que eles seriam. Uma segunda fala traz desenvolvimento como sendo a mesma coisa de aprendizagem, porém a professora emite uma certa dúvida, por

não ter estudado sobre isto, já a muito tempo, apenas no período de sua formação, por isso a dúvida. Entretanto, logo em seguida apresenta desenvolvimento como resultado da aprendizagem, através do seguinte exemplo:

**A medida que a gente aprende a gente vai se desenvolvendo. Vai desenvolvendo a fala, vai desenvolvendo a escrita, vai desenvolvendo o caminhar. Então primeiro a gente aprende e vai se desenvolvendo, não sei se uma acontece depois da outra, penso eu, as duas acontecem simultaneamente. (P. n /UB)**

Uma outra concepção apresenta a necessidade de compreender os teóricos que tratam desses temas e que devem dar base ao entendimento sobre os mesmos e logo em seguida apresenta os campos: desenvolvimento físico; intelectual; emocional, apenas citando sem definir o que seriam ou que autores tratam desses temas.

A base Teórica do trabalho pedagógico, as atividades pedagógicas e a compreensão dos professores com relação ao conceito de mediação, deixaremos para uma análise posterior. Apenas faremos uma breve discussão sobre a compreensão do conceito de Mediação.

### **5.1.1 Compreensão das professoras a respeito da mediação.**

Quando perguntamos sobre a mediação, algumas professoras afirmaram que não trabalhavam com o construtivismo e ao apresentar suas opiniões sobre papel do professor afirmaram que o **“professor é aquele que “facilita”, porque na medida que eu facilito a aprendizagem daquele meu aluno eu estou mediando seu conhecimento”.** (P f/ UA).

Abaixo algumas outras compreensões das professoras:

- a) **Eu entendo que é à medida que o professor oferecendo oportunidades, mediando o conhecimento da criança, a criança não fica solta vai de acordo com o que o professor vai mediando e intermediando aquela atividade, então, ela vai se desenvolvendo. Mediação é a intervenção do professor. (P c/ UA)**
- b) **É aquele trabalho que o professor estimula o aluno para que ele se desenvolva, mediar a aprendizagem. (P b/UA)**
- c) **A mediação do professor é muito importante, a partir da mediação a criança se desenvolve cada vez mais, muitas vezes a criança aprende através da intervenção do professor. (P a/UA)**

Notemos que na última fala, a professora Pa/UA denota que algumas vezes a criança aprende, através da intervenção dos professores. Já a professora Pc/UA estabelece com clareza a mediação vista por Vigotskii (2010), sobre a aprendizagem e desenvolvimento da

criança quando ela está acompanhada com um adulto a orientando em fazer algo que sozinha jamais conseguiria, mas, mediada por esse adulto realizará. Para ele, como dissemos anteriormente, a criança pode realizar com auxílio dos adultos (este auxílio não seria um mero estímulo, mas, uma ação planejada, consciente preparada, a partir de objetivos específicos que sempre serão o maior desafio e papel do professor/educador) qualquer coisa que sozinha não conseguiria fazer. E o que ela pode realizar hoje com auxílio dos adultos é o que ela poderá realizar amanhã sozinha, por si só. Ao mesmo tempo que é vista por algumas das professoras como algo importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a mediação, é conceituada de forma resumida e muito simples.

Uma outra professora, Pd /UA, ao ser interrogada sobre sua compreensão a respeito do termo mediação demonstrou desconhecimento e ao reformularmos a pergunta, desta vez perguntando especificamente sobre sua compreensão a respeito do papel do professor respondeu **“É aquele trabalho que o professor estimula o aluno para que ele se desenvolva, mediar a aprendizagem”**. Gostaríamos de ressaltar o termo estímulo que denota aqui conforme Rosler (2006, p. 81) “a secundarização e desqualificação do professor, que passaria à posição de mero facilitador desse processo”. Portanto, uma influência desse princípio teórico que desqualifica e secundariza o trabalho docente. Não há como não perceber os prejuízos que esta concepção trouxe para as diretrizes políticas do professor e do seu trabalho pedagógico.

A mediação defendida por Vigotskii (2010) é confundida com facilitação. É neste ponto onde as duas teorias divergem completamente, e compará-las como sendo a mesma coisa, implica em reconhecer que os pensamentos desses teóricos são idênticos, algo indiscutivelmente errôneo.

Na Unidade B, a cada entrevista foi possível perceber a propriedade que essas professoras discutiam os temas abordados com respostas claras e muito bem justificadas, não havendo confusão de ideias. Com relação à compreensão delas sobre a mediação, todas afirmaram a importância do papel da professora como alguém fundamentalmente responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Algumas até traziam em suas falas a descrição completa do conceito de Zona de Desenvolvimento proximal (mediação), conforme a teoria Histórico-Cultural de Vigotskii (2010), e ressaltavam o papel do professor como um mediador, e não como um facilitador. Ao descreverem as atividades pedagógicas sempre remetiam à importância da mediação.

Nas falas das professoras da UB, a criança é respeitada como um ser histórico e social e todas as atividades pedagógicas são trabalhadas, dando o lugar devido aos conhecimentos prévios como também a sua própria história na família; o que suas famílias pensam sobre o que estão contemplando naquele momento. Após este trabalho levam em consideração o que ela pensa ou conhece sobre determinado conhecimento, o que sua família pensa e conhece também. E a partir deste trabalho que, segundo as professoras acontece a longo prazo, não é algo de apenas um dia, mas, semanas, só então as professoras iriam mediar e aprofundar esses saberes para que a criança aprenda mais e se desenvolva. Do mesmo modo, se desenvolva e aprenda.

Essas professoras em suas falas declararam que todas as crianças respeitando as faixas etárias se desenvolviam e aprendiam, e que mesmo sem nenhuma pressão se apropriavam da leitura e escrita aos cinco anos. Esses depoimentos dessas professoras se mostraram muito relevantes e importantes para comprovar que quanto mais conhecimento e base teórica, os professores possuírem, como também tempo e valorização do seu trabalho, mais eficaz será a sua prática.

As mesmas, ao se aportarem a Piaget (1970) e sua Teoria da Epistemologia Genética, conhecida como Construtivista, permaneceram fieis aos termos e às abordagens que ele traz sobre o conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Segundo elas, a proposta da instituição que antes era construtivista, e após estudos aprofundados sobre a Teoria Histórico – Cultural de Vigotski (2007), perceberam a necessidade de dar total valor à construção do conhecimento, através das interações sociais, o outro.

No entanto, essa análise se deteve apenas na compreensão das professoras com relação a dois conceitos: Desenvolvimento e aprendizagem, e se faz necessário estudar mais profundamente questões referentes às respostas das professoras da Unidade A e B, com relação a todos os aspectos que norteiam suas práticas.

Diante de todas as falas e discussões feitas, foi possível perceber que há um problema na aproximação que as professoras fazem entre o Construtivismo Piagetiano com a teoria Histórico-cultural de Vigotski (2007), que compreendo difundir-se na fragilidade da forma que estes conceitos são apreendidos nos cursos de formação docente. Nesse sentido, refletirmos por que não vem acontecendo apropriação realmente desses conceitos? Ou onde foi aberta a lacuna para que tais profissionais e educadores não conseguissem, mesmo com formação, se apropriarem dos conceitos com segurança e propriedade?

A cada realidade investigada se abria uma grande porta para que buscássemos compreender como as professoras percebiam suas práticas, e esse realmente foi o grande desafio instigante durante toda a pesquisa, porque nem sempre a base teórica era explícita, sendo necessário enxergar as entrelinhas dos discursos, o que estava por trás deles. E isto foi muito complexo porque não poderíamos deduzir, mas encontrar as contradições. Estas contradições se revelavam nas entrevistas, quando as professoras apresentavam suas bases teóricas, e no decorrer das respostas com relação a suas práticas educativas e planejamentos. O trabalho foi minucioso e cansativo, muitos dados e realidades distintas se apresentavam, ao passo que cada professora revelava sua prática.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou a compreensão das professoras com relação aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. Todo caminho percorrido para conseguir desvendar essa realidade foi exitoso, nos revelando como se dá essa compreensão.

Durante o levantamento, discussão e análise dos dados coletados reconhecíamos a capacidade das professoras em teorizarem suas práticas, um princípio teórico epistemológico que alicerça nossa postura política que nos faz reconhecer a escola como um espaço de teoria de movimento permanente.

As entrevistas revelaram que cada professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula ou na sala de atividades e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para quais busca respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. E aquelas que tomam uma postura de pesquisadora vão se tornando capazes de encontrar novas explicações para os problemas que se apresentam em seu cotidiano.

Diante do proposto, este trabalho se mostrou um grande “instrumento psicológico” de aprofundamento no conhecimento dos processos de Aprendizagem e Desenvolvimento humano, oportunizando experiências, enquanto professor-aprendiz, a partir do contato direto com professoras em exercício do trabalho educativo, através das entrevistas e análises das mesmas, nos fazendo aprender a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não nos parecia ter qualquer relação, visando a uma unidade dialética entre teoria e prática, onde a teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido para uma prática mais consistente.

Esta análise nos apontou novas questões para a pesquisa, onde novas problemáticas surgiram para que tentemos compreender por que professores com mesmo nível de formação acadêmica suas ações são tão diferentes? Por que a maioria dos conceitos são tão superficiais e quando não são, apresentam uma certa firmeza no que defendem e como aplicam as suas atividades pedagógicas?

Esta experiência abarcou vivências de professoras já com formação e a maneira como elas percebiam seu trabalho educativo e a práxis pedagógica. Ao serem interrogadas, cada

professora ao término das entrevistas, falava da importância da graduação e da relevância especificamente do período de formação na graduação. Desta forma, é nesse período que nos deparamos com inúmeros teóricos e discussões sobre a prática, no entanto é apenas no cotidiano escolar ou neste caso pré-escolar que poderemos entender a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa não representou uma totalidade, mas especificamente revelou apenas essas duas realidades observadas para refletirmos e discutirmos sobre as mesmas. Na Unidade A, percebemos nas falas das professoras que essas condições reais de vida são abarcadas por vezes, de forma superficial e sem muito comprometimento com o desenvolvimento da criança, em fazê-las aprender um conhecimento elaborado, planejado. O mesmo não percebemos na Unidade B, pois o desenvolvimento das crianças, o tempo inteiro era enfatizado pelas professoras, mostrando as potencialidades e capacidades que possuíam com o passar do tempo. E de como a partir das atividades propostas o conhecimento das crianças aumentava e suas capacidades se tornavam maiores.

Depreendemos a cada entrevista e a cada interação social dentro das duas Unidades de Educação Infantil, que o grande desafio da prática educativa, não seria apenas entender e conhecer os conceitos e concepções teóricas durante o período de formação acadêmica, mas, a forma como no fazer, iremos utilizá-las como auxílio para uma ação consciente, de qualidade, respeitando a criança, o seu fazer, mas sendo principalmente uma peça fundamental nesse processo, aquele que a aproximará ao máximo do desenvolvimento de todas as suas capacidades.

Se encontramos profissionais comprometidos com a base teórica que conheciam, não temos como saber de fato, pois para isto seria preciso uma investigação da prática diária dessas docentes, ao invés disso nos deparamos com uma fala unânime das professoras de ambas Unidades de Educação Infantil, sobre a necessidade que sentiam de aprofundamento, de estudar mais, de ler mais, de buscar nos teóricos ajuda para uma prática mais consciente, e enfatizaram a formação como algo fundamental para um trabalho educativo de qualidade.

Concluimos que conhecer e escutar cada professora de cada uma das instituições foi uma experiência riquíssima e de grande aprendizado, sentimos a cordialidade e disponibilidade dessas profissionais desde o primeiro contato e a cada entrevista uma “solidariedade” em prontamente responder ao nosso questionamento.

A importância e as contribuições da área de estudo conhecida por Teoria Histórico-cultural e suas contribuições são inegáveis, que o trabalho desse estudioso e de seus

colaboradores, organiza e inspira. Sua produção escrita abundante, talvez o tema que mais o distingue seja sua ênfase nas qualidades únicas de nossa espécie, nossas transformações e nossa realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos. Ao estudarmos sua teoria, percebemos o fator crítico pelo qual está baseado na distinção que ele afirma existir nas capacidades adaptativas tipicamente humanas, que são as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas da vida humana, ausentes na organização social dos animais. Outro marco está no longo desenvolvimento das funções superiores, ou, ao longo da internalização do processo de conhecimento, onde os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana. A capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum do seu grupo.

A relevância que esta teoria dá a necessidade de um apoio prolongado por parte de adultos à criança com imaturidade relativa, como circunstância capaz de criar uma contradição psicológica básica, e por outro lado, a capacidade dessa mesma criança, em se modificar nesse ambiente novo, traz claramente o que Vigotski afirma, que assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. Ou seja, da mesma forma que a criança precisa de um organismo mais experiente, que ela, (professor) ela colhe também os benefícios de um contexto ótimo e socialmente desenvolvido para o aprendizado. As crianças dependem de um cuidado prolongado, mas por sua vez, participam ativamente do próprio aprendizado nos contextos da família e da comunidade.

Finalizamos este estudo, com a compreensão do impacto do trabalho de Lev S. Vigotski – como o de todos os grandes teóricos – tanto dos psicólogos que estudam cognição como os educadores na exploração das implicações dos seus conceitos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, como um instrumento poderoso para reestruturação da vida humana, nos inspirando a reflexão sobre o funcionamento do ser humano, a realização de pesquisa em educação e em áreas relacionadas e a prática pedagógica.

Devido à penetração recente e rápida das ideias desse teórico em nosso meio educacional e à pequena disponibilidade de textos seus em publicações brasileiras, torna-se particularmente importante o cuidado para que não haja um consumo superficial de sua teoria, principalmente nos cursos de formação docente, que ainda conservam os equívocos com relação à sua base teórica e pensamento. E que diante do exposto, o problema da aproximação

entre o Construtivismo Piagetiano com a Teoria Histórico-Cultural Vigotski, difunde-se da fragilidade com que esses conceitos são ensinados e apreendidos nos cursos de formação docente.

## REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História Social da criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. Era uma vez... trajetões e projetos. In: **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. P. Alegre: Artmed, 2008, p. 9- 43.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso 22/07/2017.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA \_ **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2001. - Disponível em - <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

DOLLE, Jean Marie. **Para além de Freud e Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LIMA, E.C.S. **O conhecimento psicológico e suas relações com a educação**. Brasília, revista em aberto, 1990.

MAINARDES, J.&. PINO. A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. IN: **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 71, Julho/2000. P. 255. [www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a12v2171.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a12v2171.pdf) · acesso dia 27 de março de 2017 às 20:00.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha.

\_\_\_\_\_. **O Desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992 e 2006.

MOOL, L.C. **Vygotsky e a Educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. IN: **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. Ed. SP: Cortez, 2011. P.91-104.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1970.

RASIA, M. da Guia R. **A Influência da afetividade na relação professor-aluno: um estudo em duas escolas de Campina Grande**. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), 2000.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANE, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. SP: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP: Ícone; EDUSP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILLIAN, James. **Talks to Teachers**, Nova Iorque, Norton, 1958, pp. 36-7

## ANEXO A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

### IDENTIFICAÇÃO

<b>Nome:</b>
<b>Formação:</b>
<b>Instituição de Ensino:</b>
<b>Cargo:</b>
<b>Tempo de serviço:</b>
<b>Experiência profissional:</b>

1. Qual a sua compreensão de aprendizagem?
2. Qual a sua compreensão de desenvolvimento?
3. Na sua opinião, existe relação entre aprendizagem e desenvolvimento?  
Justifique:
4. O seu trabalho é baseado em alguma teoria? Qual e por quê?
5. Como você desenvolve suas atividades pedagógicas?
6. Você trabalha com o construtivismo?
7. O que você entende por mediação?