



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

DIANA PEREIRA DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE
2016**

DIANA PEREIRA DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Ms. Livânia Beltrão Tavares.

**CAMPINA GRANDE
2016**

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.

S586d Silva, Diana Pereira da
O desenvolvimento das funções psicológicas na educação infantil. [manuscrito] / Diana Pereira da Silva. - 2016.
26 p. não

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Profa. Ms. Livânia Beltrão Tavares,
Departamento de educação".

1. Funções psicológicas. 2. Mediação. 3. Educação infantil.
I. Título.

21. ed. CDD 372.24

DIANA PEREIRA DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Ms. Livânia Beltrão Tavares.

Aprovada em: 31/05/16.

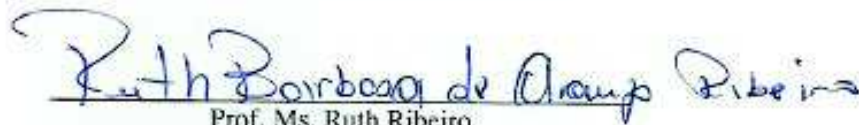
BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. Livânia Beltrão Tavares (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Diana Sampaio Braga
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Ruth Ribeiro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

DEDICO este trabalho a minha mãe, meu exemplo de garra e determinação, meu porto seguro diante de todos os obstáculos vivenciados até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me permitiu chegar a esta universidade contrariando todas as adversidades da vida, obrigada por me sustentar nos momentos de desânimo, me confortar e me dar forças para continuar e chegar onde estou.

Agradeço a minha família, em especial a minha mãe dona Marinalva, mulher guerreira que me educou dignamente e me ensinou a lutar e nunca desistir dos meus sonhos.

Agradeço a meu companheiro de vida, Flávio Mariano, que esteve presente neste momento importante para mim, aguentando minhas inúmeras crises de choro, chatice e desânimo que só cessavam com um demorado e confortante abraço.

Agradeço a minha orientadora Livânia Beltrão, um verdadeiro anjo enviado por Deus para me guiar nesta reta final, gentilmente me ajudou e me orientou com todo carinho, dedicação e profissionalismo, fazendo crescer em mim a grande admiração que já nutria por ela, desde suas primeiras aulas em nossa turma, não só pela profissional competente que é, mas também pelo ser humano excepcional.

Enfim agradeço a todos os meus colegas de curso e de profissão que de forma direta ou indireta me auxiliaram e torceram pela conclusão deste trabalho.

“O conhecimento pronto estanca o saber e a
dúvida provoca a inteligência.”

Vygotsky

O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diana Pereira da Silva*

RESUMO

O presente artigo, de caráter bibliográfico, tem como objeto de estudo a análise do desenvolvimento das funções psicológicas na educação infantil: atenção, memória, linguagem e pensamento. Neste espaço escolar, as funções psicológicas se desenvolvem com o auxílio de mediações adequadas, a partir de uma abordagem sociohistórica, defendida por Vygotsky, onde a mediação entre pessoas e pessoas e objetos são internalizadas pelo indivíduo (criança) e determinante para seu desenvolvimento intelectual. O estudo aqui apresentado sugere atividades que auxiliam este desenvolvimento, de acordo com o que é recomendado pelo RCNI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil).

Palavras-Chave: Funções psicológicas; mediação; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A história do desenvolvimento do indivíduo nasce, de acordo com Vygotsky, do entrelaçamento das linhas das funções psicológicas elementares, de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, que são geneticamente sociohistóricas. A aprendizagem tem a função de impulsionar os “vários processos internos do desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1991, p.101).

O presente estudo tem por objetivo evidenciar a importância das funções psicológicas no desenvolvimento das crianças na educação infantil, enfatizando atividades que auxiliam este processo. Vygotsky cita em seus estudos que o ato de brincar é o melhor meio norteador para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que o brincar está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da percepção, da memória, da afetividade, da imaginação, aprendizagem, linguagem, atenção, interesse e de demais características próprias do ser humano. Para o autor, o brinquedo possui esta importância no processo de aprendizado e desenvolvimento, pois ele cria “uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na verdade” (VYGOTSKY, 1991, p.117).

* Aluno de Graduação em licenciatura em pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
Email: dianaps_silva@hotmail.com.br

1- Educação Infantil - um pouco da história, de como as creches passaram a ensinar e não apenas cuidar.

Por muitos séculos a educação das crianças pequenas era de responsabilidade da família, especialmente da mãe ou de outras mulheres. A criança pequena era vista como um pequeno adulto e deveria ajudar nas atividades cotidianas, onde aprenderia o básico para sua integração ao meio social (ARIÈS, 1981).

Com os avanços da Revolução Industrial, as mulheres começaram a trabalhar nas indústrias e para cuidar de seus filhos contavam com o apoio das chamadas “mães mercenárias”, que eram mulheres que optaram por não trabalhar nas fábricas e vendiam seus serviços para abrigar e cuidar dos filhos das operárias.

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.78).

Com a crescente participação dos pais nas fábricas e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de atendimento às crianças. Estas entidades eram organizadas por mulheres da comunidade, que não possuíam instrução formal, porém adotavam atividades de canto e memorização de rezas, além de atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de regras morais. (RIZZO, 2003)

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31)

Para esta autora, os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de modo geral. Para resolver este problema, algumas pessoas, por filantropia, tomaram para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade apoiou esta iniciativa, pois queria ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira feita pelas crianças abandonadas.

Segundo Oliveira (1992), no início do século XX, com a chegada dos imigrantes europeus para o Brasil, surgem movimentos de protestos e reivindicações com relação a melhores condições de trabalho e criação de creches para seus filhos.

Os donos das fabricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fabrica. Para tanto, vãos sendo criadas vilas operarias, clubes esportivos e também creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fabricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operarias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p.18)

Essas creches eram apenas assistencialistas, voltadas para os aspectos da higiene, cuidados físicos e alimentação. Assim como explica Paschoal e Machado (2009, p.09). “O objetivo assistencialista tinha como enfoque a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças.”

Esse pensamento assistencialista só começou a mudar a partir das décadas de 1960 e 1970 no Brasil e no exterior.

As crianças das classes menos favorecidas eram consideradas como carentes e inferiores. Assim sendo submetidas a uma educação compensatória.

(...) enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se. (OLIVEIRA, 1992, p.21).

As instituições públicas atendiam às crianças das camadas populares, já as particulares atendiam às crianças da classe alta e funcionavam apenas em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. É notório que as crianças eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, de acordo com a classe social a qual pertenciam. Assim, as creches despertavam o desejo das classes dominantes sobre as classes dominadas.

Unidos, os trabalhadores dos centros urbanos reivindicaram o direito a creches sem a visão “paternalista estatal ou empresarial”. Segundo Oliveira (1992) os movimentos populares de luta conquistaram na segunda metade da década de 70 o direito a creches mantidas pelo poder público.

Assim, com o aumento da preocupação de um melhor atendimento às crianças, independente de sua classe social, iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

2- A legislação brasileira e a Educação Infantil.

A partir da década de oitenta, diferentes segmentos da sociedade uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o seu nascimento.

A mobilização desses movimentos na Assembleia constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré- escola no sistema educacional, ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 o inciso IV que diz: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré – escolas as crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Após esta lei, as creches, que antes eram vinculadas à área de assistência social, passaram a ser responsabilidade da educação. O princípio de apenas cuidar mudou, passou a ter um enfoque educacional.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, inicia-se uma nova perspectiva na educação das crianças pequenas no Brasil, permitindo-lhes o status de sujeito de direitos. Assim a sociedade civil, o poder público e a família têm a obrigação de respeitar e garantir os seus direitos. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art. 227). Com essa decisão legal, a criança adquire condição de cidadão em desenvolvimento.

Logo após a aprovação da Constituição Federal de 1988, aproximadamente dois anos depois, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – lei 8.069/90, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, que insere as crianças no mundo dos direitos humanos. “[...] assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade”. (ECA, art.3).

Para Ferreira (2000, p.184), o ECA é mais do que um instrumento jurídico, pois:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança; uma criança com direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isto quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, reafirmando o disposto na Constituição Federal e inserindo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Essa lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL).

Art.29. A primeira etapa da educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança ate cinco anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos e social, complementado a ação da família e da comunidade.

[...]

Art.30. A Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de ate três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade. (BRASIL, 1996).

Dois anos após a aprovação da LDB, o ministério da Educação publicou, em 1998, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL,1998), que tinham a finalidade de guiar as reflexões de interesse educacional e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL,1998) com o objetivo de contribuir para a implementação de praticas educativas de qualidades no interior dos centros de Educação Infantil.

3. O que diz o RECNEI sobre as funções da Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI- foi criado para guiar as reflexões de cunho educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade.

Sua função é contribuir com as politicas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998a, p.13, V.1).

O documento ressalta os objetivos gerais da Educação Infantil, que devem ser desenvolvidos nas instituições e organizados para que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças,

fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998a, p. 63, v. 1).

O RCNEI orienta que, para alcançar estes objetivos, devem ser oferecidas às crianças atividades advindas de situações pedagógicas orientadas e não apenas o ato de brincar. É necessária uma integração entre ambos os aspectos, pois:

Educar significa, portanto propiciar situações de cuidados, de brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23).

Com relação ao cuidar, ressalta que:

[...] na educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 1998, p.24).

Para as autoras Palhares e Martinez (2007), o RCNEI tem uma grande responsabilidade, pois em sua leitura percebe-se um referencial que pressupõe, por exemplo, um educador altamente qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeira e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com estimulações após cada resposta individual, e ainda famílias com condições de participação dentro da creche.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (RCNEI 1998, V.1, p. 24).

De acordo com as autoras, a nossa realidade é um pouco distante do que é preconizado pelo referencial, pois por um lado temos um quadro de educadores pouco qualificados e por outro, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo necessita da creche como um equipamento, não o reconhecendo como direito e sim como um favor. (EDUCAÇÃO INFANTIL, pós LDB: Rumos e desafios, 2007, p.09).

4 – As funções psicológicas necessárias para que se cumpra o que diz o RCNEI: Atenção, memória, linguagem e pensamento .

De acordo com Vygotsky, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (LURIA, 1976). Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos e sim por resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

A aprendizagem resulta então, da reorganização da percepção ou da personalidade como um todo, sendo o indivíduo, um ser ativo. Processos cerebrais centrais, como, o pensamento, a linguagem e a memória são vistos como essenciais para a aquisição e manutenção do comportamento aprendido. (NUNES E SILVEIRA, 2011).

Para Vygotsky a história do desenvolvimento do indivíduo nasce do entrelaçamento das linhas das funções psicológicas elementares, de origem biológica e das funções psicológicas superiores, que são geneticamente sociohistóricas. Sendo assim, a aprendizagem tem a função de impulsionar os “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com ao companheiro.” (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Deste modo, Vygotsky acredita que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos genética e funcionalmente distintos, mas com relações entre si. A aprendizagem, como responsável por criar processos internos, que impulsionam o desenvolvimento, formando a zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, o indivíduo tem dois níveis diferentes de desenvolvimento: um afetivo (real) que se refere ao que a criança sabe fazer sozinha, sem ajuda de outra pessoa; e um proximal onde a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que com a ajuda de outra pessoa obtém êxito.

Para Barbosa, Alves e Martines (2011, p.136-137);

[...] a ZDP constitui-se como espaço virtual de interações, durante as quais ocorrem ações compartilhadas, em que diferentes participantes interagem com “novas” informações e atividades, recebendo orientações de parceiros mais experientes que possibilitem estabelecer outras relações.

Através das ações compartilhadas é que resultam novos domínios afeto-cognitivos pela criança, levando a novos níveis de desenvolvimento, como afirma Vygotsky (1991, p.12): “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só.” Dessa forma, a zona de Desenvolvimento Proximal permite identificar a dinâmica do desenvolvimento infantil, vislumbrando o que o desenvolvimento real já produziu e também o que está em processo de formação.

Em seus estudos, Vygotsky cita que o ato de brincar é o melhor meio norteador para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que o brincar está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da percepção, da memória, da afetividade, da imaginação, aprendizagem, linguagem, atenção, interesse, e de demais características próprias do ser humano. Para o autor, o brinquedo possui esta importância no processo de aprendizado e desenvolvimento, pois, ele cria “uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. (VYGOTSKY, 1991, p.117).

Portanto, o RCNEI orienta que as instituições de Educação Infantil devem oferecer condições para que as aprendizagens ocorram nas brincadeiras e nas atividades advindas de situações pedagógicas intencionais ou orientadas pelos adultos.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança [...] (BRASIL, 1998, p.23, v.1)

5 - Atenção – o que é e quais atividades na educação infantil trabalham esta função

Rubinstein (1973) conceitua a atenção humana como forma de representação vinculada à ação consciente e dirigida com um

determinado objeto, ou seja, um momento de concentração regular.

Para Vygotsky, a atenção pode ser definida como a direção da consciência, o estado de concentração da atividade mental sobre determinado objeto. Para o autor, a atenção faz parte das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, que funciona, inicialmente, pelos mecanismos neurológicos inatos e involuntários. (OLIVEIRA, 2003).

No início da vida, a criança possui atenção reflexológica, ou seja, aquela que atende às necessidades instintivas, como voltar-se na direção de um barulho, ou para a luz em um ambiente escuro. Esta modalidade de atenção é a mesma dos demais animais. A atenção caracteristicamente humana é formada na relação com as pessoas, com a internalização da linguagem e o uso dos objetos físicos.

Atenção involuntária e atenção voluntária são os principais tipos de atenção. A atenção involuntária esta intrinsecamente relacionada com os instintos, necessidades ou interesses imediatos é uma forma primitiva da atenção, já a atenção voluntária tem sempre um caráter mediado e o sujeito tem consciência da direção orientada de sua atenção. (RUBINSTEIN, 1973).

Quando bebê, estímulos como barulhos mais altos, movimentos de objetos, mudanças no ambiente, luz intensa, vozes altas, chamam a atenção de modo involuntário. Esse tipo de atenção permanece conosco, mesmo

com o nosso desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2003).

O ser humano recebe uma variedade de estímulos provenientes do meio em que se encontra. Desta forma, se não houvesse uma seleção de estímulos, haveria uma desorganização mental e comportamental, não saberia como se orientar, para que lado se dirigir, em que som prestar atenção. Luria (1979) explica que o ato de focar a atenção em um determinado estímulo e não em outro, está ligado ao interesse e à seleção dos estímulos. No foco, todo aparelho psíquico está funcionando em prol deste interesse.

Com base nos estudos de Luria (1979), a atenção tem caráter seletivo consciente e exige memória. Assim, a atenção seletiva é a capacidade de selecionar estímulos e objetos específicos, determinando uma orientação focal, ou seja, um estado de concentração das funções mentais, estabelecendo assim prioridades da atividade consciente do indivíduo diante de diversos estímulos ambientais.

Segundo Luria (1979), no primeiro ano de vida a atenção involuntária tem caráter de reflexo orientado por estímulos fortes ou novos. A atenção voluntária é bastante instável, ao aparecer um novo objeto a criança cessa a manipulação do primeiro objeto.

Essa forma de atenção voluntária apresenta-se, antes de tudo, no surgimento de formas estáveis de subordinação do comportamento, a instruções verbais do adulto,

que regulam a atenção e, posteriormente, na construção das formas estáveis da atenção voluntária autorreguladora da criança. Assim, a forma como o adulto fala, age e faz gestos é imprescindível no desenvolvimento pleno da atenção voluntária da criança. (LURIA, 1979).

No final do primeiro ano de vida, a nomeação do objeto ou a ordem verbal começa a ter influência orientadora e reguladora, a criança dirige o olhar para o objeto nomeado, o distingue entre outros ou o procura, se o objeto não estiver em seu campo visual. A influência da fala do adulto, que orienta a atenção da criança, continua instável, pois se observa que quando pedimos à criança que pegue um objeto que está a alguma distancia dela, seu olhar se dirige ao objeto, porém se desvia rapidamente para outros objetos mais próximos e estende os braços não para pegar o objeto nomeado, mas para o estímulo mais próximo ou mais nítido. (LURIA, 1979).

Aproximadamente no segundo ano de vida, a instrução verbal do adulto se torna mais sólida, com relação à atenção da criança, mesmo perdendo facilmente seu significado regulador. Dessa forma, a criança nessa idade cumpre facilmente, por exemplo, a instrução: “a bola esta atrás da porta, dê-me a bola”; porém se a bola for escondida atrás de outro objeto e estiver fora do campo visual da criança, a atenção orientadora da instrução se perde facilmente pelo reflexo orientado imediato e a criança começa a dirigir-se aos objetos diante dela, agindo contrario a

instrução verbal. Assim, a instrução verbal que orienta a atenção da criança só será mantida nas etapas iniciais, nos casos em que coincidam com a percepção imediata da criança. (L U R I A , 1979).

O autor enfatiza que é entre o segundo e terceiro ano de vida que a criança organiza a atenção estável, não só deve dar ouvidos à instrução verbal do adulto como ela mesma deve distinguir as ordens necessárias, reforçando-as em sua ação prática.

S mirnov e Ganobolin (1969) ressaltam que as crianças da educação infantil podem demonstrar uma atenção intensa e constante sobre determinada atividade, como por exemplo, durante jogos e brincadeiras que cativam sua atenção, escutam com atenção as histórias contadas pelos adultos.

O jogo, as brincadeiras, o desenho infantil, esse mundo lúdico desenvolve a concentração, a intensidade e a constância da atenção na criança, promovendo assim o desenvolvimento da capacidade de atenção, e das outras capacidades psíquicas, como a memória, a imaginação, a percepção, o raciocínio, o pensamento e a linguagem oral.

6- Memória o que é e quais atividades na educação infantil que desenvolvem esta função.

No desenvolvimento da história da civilização humana, as funções psíquicas são construídas e modificadas. Em meio às transformações da sociedade moderna,

principalmente com o uso das tecnologias, a memória vem se tronando cada vez menos exercitada, pois os recursos criados para auxiliá-la terminam por desobrigar o homem de exercitá-la e promovê-la. (IM U M A R, p.101).

Até 1920, a memória era entendida como uma capacidade individual. Quem explicava seu funcionamento era o referencial teórico da biologia, especificamente, a área neurológica: o cérebro tem a função de armazenar informações. Neste sentido Freud definia a memória como “massa estática e não contaminada”. (B R A G A, 1995, p.16).

Nas décadas de 20 e 30, esta definição começou a ser questionada por Halbwachas, um sociólogo francês, por Bartlett, psicólogo inglês e por Luria e Vygotsky, pertencentes à psicologia russa. (B R A G A, 2000).

A partir deste momento, a memória passa a ser abordada como formada a partir da história social da humanidade, e a ser considerada como um fenômeno complexo, processual e dinâmico. Sobre a definição de Freud, Braga diz que: “As imagens são moveis, vivas, sofrendo mudança, sob a influência de nossos sentimentos e ideias”. (B R A G A, 1995, p.16).

De acordo com as definições encontradas em dicionários, memória é a “faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. Lembrança, reminiscência, recordação. Aquilo que serve de lembrança.” (F E R R E I R A, 1986, p.1115);

“Faculdade de conservar ou readquirir ideias ou imagens.” (MICHAELIS, 1998, p. 1352).

É importante ressaltar que a memória não é formada no interior do indivíduo de forma isolada, é engendrada em comunhão com o meio social e com outras capacidades, tais como, o raciocínio, a percepção, a atenção, os sentimentos, etc. Portanto, é formada da interação dos homens entre si e destes com a realidade objetiva. Desta forma, é necessário analisar as definições, acima citadas, observando as transformações da sociedade.

Luria (1991) e Vygotsky (1984) explicam que as funções psíquicas alteram-se no decorrer da história da civilização. Seus estudos defendem que a memória exerceu uma função na mente e no comportamento do homem primitivo mais significativo do que a exercida hoje. Para eles, Luria e Vygotsky, o tipo de memória mais usada pelos homens primitivos era a topografia, ou seja, a memória do ambiente, pois eles armazenavam as imagens do ambiente em seus pequenos detalhes, para posteriormente se localizarem com segurança nos locais em que estivessem. Assim necessitando sobreviver em grandes e selvagens e florestas, o homem primitivo desenvolveu a capacidade de orientar-se nela, de ir e vir sem hesitação, fixando caminhos com base na memória visual.

A memória topográfica está ligada a outro tipo de memória que se supõe que seja o que distingue o homem primitivo do homem moderno: O eidetismo, que tem por

característica a capacidade de reproduzir visualmente, de modo literal, um objeto ou figura logo após vê-los, ou até mesmo depois de um longo intervalo de tempo.

Pesquisas feitas por Luria e Vygotsky (1996) demonstram que a imagem eidética está sujeita às normas da percepção, o que os levou a crer que a memória eidética constituiu um estágio primitivo entre percepção e memória.

Portanto, o homem primitivo, em certo estágio de seu desenvolvimento, chegou, pela primeira vez, à criação de um signo, segundo Thurnwald, pesquisador citado por Luria e Vygotsky (1996).

Thurnwald relatou sobre um homem primitivo em ação que toda vez que era mandado com mensagens ao acampamento principal, levava consigo “instrumentos auxiliares de memória” para lembrar-se de todas as mensagens. Thurnwald acreditava [...] que com a utilização desse tipo de meios auxiliares não há absolutamente necessidade alguma de pensar sobre sua origem mágica. A escrita em sua forma primitiva entra em cena exatamente como um desses meios auxiliares com a ajuda dos quais o homem começa a controlar a própria memória. (*apud* VYGOTSKY e LURIA, 1996, p.114).

Para Vygotsky, os signos são fundamentais para explicar a relação entre pensamento e linguagem. E a linguagem é fundamental para o entendimento da memória, pois a lembrança é sempre relatada por ela. “A essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos.” (VYGOTSKY, 1998). Os signos são utilizados em todas as manifestações concretas (desenhos, escrita, leitura, o uso de números, etc.) significam o domínio sobre a memória e

o pensamento. Estudos comparativos da memória humana relata que existem dois tipos fundamentalmente diferentes de memória.

A primeira, dominante no comportamento dos iletrados, tem por característica a retenção das experiências reais como base dos traços mnemônicos. Esta retenção pode se dar através da impressão de cenas em paredes de cavernas, como exemplo. Este tipo de memória é conhecido como natural e é determinada pela estimulação ambiental.

A segunda tem por característica principal a estimulação autogerada, ou seja, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa do comportamento.

Assim como a memória dos povos primitivos, a do homem moderno também sofre transformações. Para uma criança pequena, o mundo dos objetos lhe é totalmente estranho, aos poucos, com ajuda de outras pessoas, ela interage com esse mundo e passa a dominar os objetos ao qual tem contato e começa a utilizá-los como ferramentas para a memória. Vygotsky e Luria (1996) explicam que é desta maneira que se dá à primeira fase do desenvolvimento cultural da criança, quando formas e recursos novos de comportamentos socialmente dados são apreendidos, transformando os comportamentos instintivos e conferindo características sociais.

Para os autores, a segunda fase do desenvolvimento cultural é identificada pelo aparecimento de processos mediados no comportamento, pelo aparecimento de processos mediados no comportamento, vivenciada em sociedade e construída internamente por meio desses processos.

A partir de experimentos feitos com crianças de quatro a cinco anos e com crianças em idade escolar, Vygotsky e Luria (1996) afirmam que há modos diferentes de fazer uso da memória. A criança de quatro anos pode lembrar-se de um fato, de um material de imediato, sem instrumentos ou pontos de apoio concretos. Já a criança em idade escolar é provida de diversos recursos, os quais ela pode utilizar para recordar-se de algo quando necessário.

As duas crianças possuem memória, porém, são qualitativamente diferentes. O tipo de memória expressado pela primeira criança é menos padronizado que o da segunda, que faz uso de estratégias culturais, de recursos sociais elaborados e apreendidos pelos indivíduos.

O RCNEI enfatiza que as brincadeiras de faz de conta, os jogos, como os jogos de tabuleiro, jogos tradicionais, didáticos, corporais, entre outros, propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (BRASIL, 1998, p. 28, VI).

7 - Linguagem e pensamento; O que é e quais atividades na Educação Infantil que trabalham esta função.

A linguagem para Leontiev (1991), Luria (1986, 1992), e Vygotsky (1991, 1995) tem por função comunicar, regular o comportamento, planejar a ação e generalizar conceitos e experiências que designam coisas, ações e relações. A primeira fase do desenvolvimento da linguagem infantil não mantém nenhuma relação com o desenvolvimento do pensamento. No entanto, em determinado momento do desenvolvimento infantil, as linhas da linguagem e do pensamento se cruzam e mudam. “A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem”. (VYGOTSKY, p. 172).

Para Vygotsky as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico social de sua comunidade (Luria, 1976).

Assim, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores cognitivos, e sim, pelo resultado da interação do indivíduo com os hábitos sociais da cultura em que está inserido. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamentos são transmitidas a criança através das palavras. (MURRAY THOMAS, 1993).

De acordo com Vygotsky, a relação entre pensamento e a linguagem é estreita. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e por isso é importante na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar. (RIBEIRO, 2005).

Segundo Vygotsky, a aquisição da linguagem passa por três fases; a linguagem social, que teria por função denominar e comunicar e que seria a primeira que surge. Logo em seguida teríamos a linguagem egocêntrica e a linguagem interior, que está intimamente ligada ao pensamento.

- Linguagem egocêntrica.

É a progressão da fala social para a fala interna, ou seja, o processamento de perguntas e respostas dentro de nós mesmos – o que estaria bem próximo ao pensamento, representando a transição da função comunicativa para a função intelectual. Nesta transição, surge a chamada fala egocêntrica. Trata-se da fala que a criança emite para si mesmo, em voz baixa, enquanto está concentrada em alguma atividade. Esta fala, além de acompanhar a atividade infantil, é um instrumento para pensar em sentido estreito, isto é, planejar uma resolução para a tarefa durante a atividade na qual a criança está entretida. (RIBEIRO, 2005).

A fala egocêntrica constitui uma linguagem para a pessoa mesmo e não uma linguagem social, com funções de comunicação e interação. Esse “falar sozinho” é essencial

porque ajuda a organizar melhor as ideias e planejar melhor as ações. É como se a criança precisasse falar para resolver um problema que, nos adultos, resolveríamos apenas no plano do pensamento, raciocínio.

No livro *Pensamentos e Linguagem* (1998) Vygotsky e seus colaboradores, relatam que por volta dos dois anos de idade, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem - que antes eram estudados separados - se funde, criando uma nova forma de comportamento.

- Discurso interior e pensamento

É a fase posterior a fala egocêntrica. As palavras passam a ser pensadas sem a necessidade de serem faladas. É um pensamento em palavras. Já o pensamento é um plano mais profundo do discurso interior, que tem por função criar conexões e resolver problemas, que não é necessariamente, expresso em palavras. É uma fase feitas de ideias, que por muitas vezes não conseguimos verbalizar, ou leva-se muito tempo para exprimir o pensamento em palavras. Assim, pode se concluir que o pensamento não se reflete na palavra; realiza-se nela à medida que a linguagem permite a transmissão do pensamento para outra pessoa (VYGOTSKY, 1998).

Durante o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a atividade da criança se torna simbolizada, apropriando-se de conceitos. Em seus estudos sobre a apropriação dos conceitos pelas crianças, Vygotsky (1993) dividi-os em dois grupos: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são apropriados no decorrer da vivência da criança, sem nenhuma sistematização em seu aprendizado e isolado de generalizações complexas. (VYGOTSKY, 1993). Por outro lado, os conceitos científicos são aprendidos a partir de sistematizações por serem mais complexos que os cotidianos. Vygotsky (1993, p.184) define os conceitos como um “autêntico e complexo ato de pensamento”.

Com a apropriação dos conceitos científicos, as generalizações deixam de ser elementares e ganham complexidade; o próprio pensamento adquire outro caráter, mais denso, por exigir o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas, como a abstração,

memória lógica, atenção voluntária, entre outros. Portanto, as formas de aprendizado desses dois tipos de conceitos são diferentes.

O pensamento (que se realiza na palavra) não está apenas mediado externamente por signos, mas também internamente por significados. A construção do pensamento e da linguagem e todos os processos relacionados a eles englobam não só o desenvolvimento do aspecto cognitivo, mas também o afetivo-emocional, gerado pela motivação. Todo processo cognitivo tem como base uma emoção que, tal como o pensamento e a linguagem, também é internalizada pela mediação. Assim, estudar a produção de sentidos é estudar as relações emocionais e afetivas que estão por trás dos significados. (VYGOTSKY, 1999).

O brincar e a escrita são duas atividades importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As ações contidas no brincar, estão subordinadas ao significado, pois o brinquedo refere-se mais a lembranças de experiências, vividas ou assistidas pela criança do que a imaginação. (VYGOTSKY, 1991). Ao brincar, a criança envolve-se mais com o processo do que como próprio resultado da ação.

Para Leontiev (1988, p.125):

O brinquedo surge a partir da “necessidade da criança em agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Assim o brinquedo não é pura ação simbólica: para a atividade do brincar, a criança trabalha com os significados dos objetos.

Ao brincar a criança faz uso da zona de desenvolvimento proximal para ter acesso ao mundo dos adultos, pois “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além de seu comportamento diário.” (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

O brinquedo tem outras características importantes, pois toda sua ação está regida por regras, que estão subordinadas à ideia do brincar, e não ao objeto. A brincadeira, por conter regras, permite à criança controlar a própria conduta, utilizam as funções psicológicas superiores, como a memória, para relembrar fatos vivenciados ou assistidos, além da imaginação.

As funções psicológicas superiores também são ativadas pela escrita, que constitui outra forma de manifestação da linguagem. Luria define a escrita como:

...uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. O escrever pressupõe... a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como um operação auxiliar.

(1988, p.145).

A linguagem escrita é a primeira e a mais evidente manifestação cultural do homem, pois se refere a um sistema externo, constituído por signos (gestos, desenhos e letras), que é

internalizado; a linguagem escrita é, inicialmente, um sistema simbólico de segundo grau (por representar a fala) e, posteriormente, de primeiro grau, por se tornar independente da fala. “Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designavam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. (VYGOTSKY, 1991, p.120).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, foi observado a importância de conhecer as funções psicológicas, como se desenvolvem, como funcionam e como o professor da educação infantil pode mediar esse processo, a partir de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras.

Vygotsky (1998) compreende o brincar como uma atividade social da criança, onde a natureza e origem específica seriam elementos fundamentais para seu desenvolvimento cultural. Para autor, o brinquedo é o principal meio de desenvolvimento cultural da criança, pois o brincar atua nas zonas de desenvolvimento proximal e real da criança.

No ato de brincar a criança vivencia e concretiza situações que geralmente já viveu ou ainda vive, seja em seu contexto social cotidiano, seja em sua fantasia volitiva e desejada, pois, “na infância, a imaginação, a fantasia e o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança, o brinquedo é uma necessidade.” (JOBIM E SOUZA 2001, p.49)

O papel do professor na educação infantil é de grande importância no processo de aprendizagem, pois é ele que estimula e media novos ciclos de aprendizagem, possibilitando assim o desenvolvimento das habilidades psicológicas essenciais para o desenvolvimento humano. De acordo com Vygotsky (1998) o professor deve apresentar tudo à criança, o que [...] reafirma para a educação o desafio de possibilitar que as novas gerações se apropriem das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam (MELLO, 2007, p.12).

Sabemos que a criança não nasce com estratégias e conhecimento prontos para perceber as complexidades dos estímulos ambientais, estas habilidades se desenvolvem por meio de experiências vivenciadas por elas na relação com o outro, com o meio e com ela

mesma. Portanto, é de grande importância possibilitar a criança a ter experiências concretas que as levem a desenvolver novas funções psicológicas.

ABSTRACT

This article, bibliographic character, has as object of study the analysis of the development of psychological functions in early childhood education: attention, memory, language and thought. At school the children's education, psychological functions are developed with the help of appropriate mediations from a socio-historical approach, advocated by Vygotsky, where mediation between people and people and objects are internalized by the individual (child) and determining its intellectual development. The study presented here suggests activities that support this development, according to what is recommended by RCNI (Referential National Curriculum for Educational Children).

Keywords: psychological functions; mediation; Child education.

REFERÊNCIAS

- ARIES, P. **Historia Social da Criança e da Família**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.
- BARBOSA, I.G. ALVES, N.N.L. MARTINS, T.A.T. O Professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBANIO, J.C; SUANNO, M.V. R; LIMONTA, S.V. **Didática e Práticas de Ensino: textos e contextos em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/ Editora PUC Goiás. 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988,305 p.
- _____. Estatuto da criança e do Adolescente. Lei nº8.069, de 13 de junho de 1990.
- _____. Plano Nacional da Educação. Lei nº10.172/2001, de janeiro de 2001.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998 a.
- BRAGA
- FERREIRA. Maria Clotilde Rossetti (org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- INUMAR. Lucélia Yumi. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributos a educação. In. R.bras.Est.Pedag. Brasília. 85, p.101. 2004.
- JOBIN e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin 6.ed.Sao Paulo: Papirus, 2001.
- MELO Suely Amaral. As práticas Educativas e as Conquistas de Desenvolvimento das Crianças pequenas. In: ROBRIGUES, Elaine; ROSIV, Sheila Maria (orgs). **Infância e Práticas Educativa**. Maringá- PR: Eduem, 2007, p. 11 a 22.

MICHALIS, **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramento, 1998.

MURRAY THOMAS, R. **Comparing Theories of Child Development**, Third Edition. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1993.

NUNES, A.I.B. L e SILVEIRA, R.N. **Psicologia da Aprendizagem**: Processos, teorias e contextos. 3 ed-Brasili: Liber Livros, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches**: Crianças faz de conta e Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____, Zilma Morais R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PASCHOAL, J.D. e MACHADO, M.C.G. A história da educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, 2009.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. Ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2003.

SMIRNOV, A.A; GONOBOLIN, F.N.La atencion. In: SMIRNOV A.A. et alii. **Psicologia-México**: Grijalbo, 1969.p 177-200.

VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L.S.et al. **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.2 ed. Lisboa: Estampa, 1991).

_____. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad. Jose Cipolho Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6° ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2°ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.