



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JULIANA SANTOS ANDRADE

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Salvador/Bahia

2023

JULIANA SANTOS ANDRADE

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia.

Salvador/Bahia

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

JULIANA SANTOS ANDRADE

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a conclusão do curso de Pedagogia.

Aprovada em: 09/08/2005

BANCA EXAMINADORA:

Maria Cecília de Paula Silva

Orientadora

Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Brasil (2003)

Professora Titular da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Cleverson Suzart Silva

1º examinador

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Professor Titular da Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Mendes de Sá

2ºexaminador

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Professora Titular da Universidade Federal da Bahia

Salvador/Bahia

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COLEGIADO DE PEDAGOGIA

ATA DE APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIA

Aos ...nove dias do mês de agosto de ^{ano de} dois mil e cinco
..... às ...15..... horas, na Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia, foi realizada a apresentação da Monografia de
conclusão do Curso de Pedagogia do(a) graduado(a).....*Juliana*.....
.....*Santos Andrade Costa*..... perante Banca Examinadora
composta pelos professores *M^{te} Roseli G. B. de Sá*.....
.....*Cleverson Suzart Silva*..... e por mim, *Maria*
.....*Cecília de Paula Silva*..... professor-orientador(a) da Monografia
intitulada*Desenvolvimento Infantil na perspectiva*.....
.....*sócio-histórica*.....

..... Após a apresentação, a Banca
Examinadora divulgou os seus pareceres avaliando o referido trabalho
monográfico, concluindo que o mesmo foi*aprovada*..... com média
.....*dez*..... (10). E nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada
e eu lavrei a presente Ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos
presentes:

Cecília de Paula Silva
Cleverson Suzart Silva
M^{te} Roseli G. B. de Sá
Costa
Agnes
Emelina

CONFERE COM O ORIGINAL
DATA: *13/08/2023*
Neimeiry Almeida Pinho
Continuo
Faculdade de Educação - UFBA
SIAPE: 0288275

DEDICATÓRIA

Este trabalho monográfico é dedicado a Vilma Santos Andrade (in memoriam), pelo seu incondicional amor de mãe e por seu altruísmo, enfim, por tudo que você ainda representa para mim.

Dedico-lhe este singelo acróstico:

Valorosa pessoa;

Iluminada pela graça Divina;

Lutar pela vida foi o seu lema;

Mãe de muitos, e como poucas;

Amiga de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a deus pela resiliência em persistir na busca da realização de um sonho coletivo, na medida em que, partilhava junto a minha mãe, deste ideal de conclusão do curso de pedagogia.

Agradeço a minha filhinha Agnes, que muito precocemente aprendeu a dividir minha atenção com os estudos, trabalho ou afazeres do dia a dia. A Jean meu companheiro nas atribulações e alegrias.

A toda a minha família de uma maneira geral primos e primas, a Léo meu meio-irmão, a D. Rita e, em especial a tia Emérita e Bárbara pelo carinho especial e apoio incondicional nos momentos mais difíceis da minha vida.

Ao tio Zé Alberto, pelo cuidado de “pai” que sempre dedicou a minha pessoa e sua constante prontidão nas discussões colaborativas.

A Carlão e família, pela consideração afetuosa, nos momentos difíceis.

À Maria Cecília de Paula Silva, orientadora e amiga que muito contribuiu para a realização deste trabalho. Sendo capaz de acreditar no meu potencial criador, quando eu mesma já estava desacreditada. E com serenidade e bom senso me orientou nesta difícil jornada.

Aos demais professores desta instituição que contribuíram qualitativamente para o meu processo de formação durante o percurso acadêmico.

Às minhas colegas e companheiras de jornada, principalmente aquelas que se tornaram amigas do peito, como já estão cientes do valor de sua amizade, não se faz necessário citar nomes.

À Lena Fernandes, por gentilmente oferecer o uso de seu computador para que eu pudesse digitar o meu trabalho e pelo senso fraternal que lhe é característico.

À Luciana Gomes Nogueira, Diretora da Escola Municipal Dr. Orlando Imbassahy, que gentilmente me recepcionou para o estágio voluntário como auxiliar de coordenação escolar.

À Telma C. S. Alcântara, Diretora da Escola Municipal São Marcos, que durante o meu estágio como professora substituta do CEB I (1ª série do ensino fundamental), me orientou no momento de adaptação da teoria à prática escolar.

À Profa. Dra. Gabriela Pimentel que fez a revisão gramatical e das normas ABNT de maneira criteriosa.

À Eliete Ferreira pelo profissionalismo e gentileza em buscar no arquivo inativo a ata e o parecer da minha monografia que foi defendida no segundo semestre de 2005.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente, torceram pela minha realização pessoal.

RESUMO

A presente monografia visa indagar sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva sócio histórica. O objetivo deste trabalho é trazer à tona uma reflexão a respeito do referido tema, bem como analisar as implicações deste conhecimento no fazer pedagógico. Inicialmente o caminho delineado foi o de pontuar sobre a concepção do desenvolvimento infantil de alguns pressupostos teóricos, a saber: Piaget, Wallon e Vygotsky. Além disso, estabelecer uma análise crítica dessas abordagens. Optei por dialogar com a perspectiva do desenvolvimento sócio histórico partindo da metodologia materialista histórica dialética para analisar as teorias sobre o desenvolvimento humano, conforme apontado por Frigotto. Desta forma enfatizarei os estudos empreendidos por Vygotsky, especificamente em três obras: Formação Social da Mente; Pensamento e Linguagem e o Desenvolvimento Psicológico na Infância. Cabe ressaltar que este trabalho monográfico é de cunho eminentemente teórico.

PALAVRAS-CHAVE: educação; desenvolvimento; infância; sociointeracionismo.

ABSTRACT

A monographic visa on child development from the main perspective. The present work is to draw the tone one reflection on the theme, and such as theised of knowledge in pedagogical doing. Initially, the outline was a reference point on the infantile design of some theoretical assumptions, a saber: Piaget, Wallon and Vygotsky. In addition, access to criticism is the same. I chose to dialogue with a perspective for the analysis of the theories on human development, as pointed out by Frigotto. In this way, the studies developed by Vygotsky, applied in three works: Social Formation of the Mind; Thought and Language and Psychological Development in Childhood. It should be emphasized that this work is monographic ally eminently theoretical.

KEYWORDS: education; development; childhood; interaction partner.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO.....	11
2.1 BREVE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	13
2.2 O ESTUDO DAS FASES DA VIDA HUMANA.....	15
2.3 PERÍODOS DA VIDA HUMANA	17
2.4 A CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO	19
3 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	26
3.1 O INTERACIONISMO	26
3.2 VIDA E OBRA DE VYGOTSKY.....	27
3.3 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	34
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	40
4.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA	40
4.2 DIVERGÊNCIAS TEÓRICAS.....	45
4.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o desenvolvimento infantil na perspectiva sócio histórica, que tem como referência teórica e metodológica a dialética do materialismo histórico proposto por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895). A base epistemológica do materialismo dialético de Frigotto (1987), mais do que uma metodologia de interpretação dos fenômenos sociais é uma concepção de mundo, onde o indivíduo é respeitado como um ser capaz de construir a sua história individual e coletiva e, assim poder atuar de maneira autônoma e consciente na estrutura sociocultural de seu país.

Essa mudança de paradigma contribui significativamente para que o processo formativo da criança ocorra satisfatoriamente em suas múltiplas dimensões, entendendo a criança, como ser sócio histórica, capaz de constituir-se enquanto ser social de características específica, que necessita de convívio social para crescer fisicamente, intelectualmente, emocionalmente e socialmente.

O interesse pelo tema se deu quando na leitura do livro formação Social da Mente (1998), percebi a complexidade do processo de desenvolvimento. E a possibilidade estudar sobre a evolução da criança, como ser sócio histórico, capaz de constituir-se enquanto sujeito do seu projeto histórico individual e coletivo, o que nos fascinou.

Atualmente o desenvolvimento infantil tem sido uma preocupação compartilhada por educadores, pesquisadores, psicólogos, pais e demais profissionais engajados em entender a natureza complexa desse processo psicológico. Todavia, a promoção do aspecto afetivo, cognitivo, físico e social do indivíduo é uma atividade complexa e perpassa as influências biológicas (como a maturação) e sociais (como a educação).

Sabido que a potencialização do desenvolvimento humano não se restringe ao âmbito escolar, cabendo dividir tal responsabilidade com a família e as demais instâncias sociais. Entretanto, cabe destacar que o eixo central deste trabalho monográfico é pautado no reconhecimento da importância do contexto sócio histórico vivenciado pela criança na potencialização do seu processo de desenvolvimento.

Neste sentido, propõe-se a reflexão sobre o referido tema sob três ângulos que delineia posterior análise do desenvolvimento infantil na perspectiva sócio histórica. O primeiro visa possibilitar ao leitor um panorama geral sobre o desenvolvimento humano e posteriormente focaliza o desenvolvimento infantil e a educação direcionada a esta clientela.

O segundo aborda especificamente a concepção interacionista do desenvolvimento infantil, a vida e obra de Vygotsky, bem como os aspectos centrais de sua teoria. E a concepção sócio- histórica do desenvolvimento humano.

O terceiro apresenta a inter-relação do desenvolvimento infantil e a abordagem sociointeracionista, analisando as significativas contribuições desta abordagem teórica; em seguida estabelecemos um contraponto da concepção vigotskiana com as abordagens piagetiana e walloniana. E por fim, destacamos às contribuições da teoria sócio-histórica para o campo educacional e, especialmente para o desenvolvimento infantil.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO

Inicialmente abordarei conceitos básicos de desenvolvimento humano, sua evolução histórica e periodização. Também tratarei de seus aspectos, influências da importância do seu estudo para a área educacional e psicológica. Em seguida focalizarei o desenvolvimento infantil e, posteriormente a inter-relação do desenvolvimento com a educação.

Desenvolvimento: termo que designa o conjunto das transformações por que passa o sujeito ao longo do seu ciclo de vida, tendo como etapas fundamentais à infância, a adolescência e a vida adulta. Trata-se de um processo com múltiplas dimensões e que depende não só de processos maturacionais e biológicos, mas também de processos educacionais e ambientais. (Marques, 2000, p. 47).

Essa definição de desenvolvimento remete-nos à ideia de processo evolutivo, inerente aos seres vivos e, com características especificamente

humanas. A psicologia do desenvolvimento evolutivo como também é chamada, estuda o processo de mudança psicológica que acontecesse no decorrer da vida humana, desde a sua concepção até a sua morte. “A psicologia do desenvolvimento procura saber como, cada função aparece nas várias idades. Um de seus objetivos é descobrir quando e como cada tipo de comportamento vai aparecendo” (Barros, 1988, p.8).

As mudanças que interessam aos desenvolvimentistas ou psicólogos evolutivos são os processos de crescimento e de experiências significativas das pessoas. Essas mudanças são diretamente relacionadas “com três grandes fatores: 1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência e transcorre e 3) experiências particulares e privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas” (Palácios, 1995, p.9).

Desta forma, podemos perceber que embora algumas pessoas se encontrem numa mesma etapa da vida, ou ainda que vivencie um mesmo momento histórico-cultural e pertençam a um mesmo grupo social, a experiência individual de cada pessoa, atribui ao desenvolvimento um caráter único.

O desenvolvimento humano tem como objeto de estudo as mudanças ocorridas, tanto a nível quantitativo (orgânico) quanto a nível qualitativo (comportamentos, atitudes, sentimentos) e passam por um processo de evolução ou involução a depender da realidade que vivencia e das relações estabelecidas com o meio.

[...] podemos atualmente conceituá-la de maneira bem ampla, bem como a ciência que pretende descrever e explicar aos eventos ocorridos no decorrer do tempo que leva a determinados comportamentos emergentes durante a infância, adolescência ou idade adulta (Rappaport, 1981, p.3).

O estudo do desenvolvimento humano além de englobar áreas específicas da Psicologia também está vinculada a outras ciências como a: Biologia, Genética, Antropologia, Sociologia, dentre outras. Compreender as influências e sua atuação no processo de desenvolvimento do ser humano é relevante para que se possa intervir na potencialização do desenvolvimento do

indivíduo a fim de maximizar o crescimento integral do indivíduo. Muitas são as influências que agem no desenvolvimento, umas provêm da hereditariedade outras do ambiente. Sendo que, a interseção da hereditariedade com o ambiente, também ocasiona e é fruto de mudanças.

[...] o homem evoluiu sob a influência de duas espécies de leis: primeiramente as leis biológicas, em virtude das quais se operava a adaptação dos seus órgãos às condições e exigências da produção; em segundo lugar..., as leis sócio histórica, que rege o desenvolvimento da produção e os fenômenos engendrados por ela. (Leontiev; Vygotsky; Luria, 1991, p. 49).

2.1 BREVE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

De uma maneira geral há um consenso entre os estudiosos da área de que o estudo científico do desenvolvimento humano é algo recente, embora o interesse pelo tema já houvesse suscitado pesquisas ulteriores.

A Psicologia do Desenvolvimento inicialmente se desenvolveu não tanto nos meios acadêmicos dos departamentos de Psicologia das grandes universidades..., mas em institutos para o Desenvolvimento Infantil..., institutos estes que funcionavam paralelamente aos departamentos de Psicologia a preocupação grande era com a pesquisa teórica e os experimentos de laboratórios, mas nos institutos, o foco estava nos aspectos aplicados, de modo que Psicologia do desenvolvimento foi empurrada a acumular dados (Baggio, 1976, p.35-36).

Por conta disso, a Psicologia do desenvolvimento limitou-se a acumular informações sem ter uma teoria que embase a sua aplicação. Atualmente o campo do desenvolvimento humano conquistou o status de disciplina científica e “seus objetivos passaram a incluir a descrição, a explicação, a previsão e a modificação de comportamento” (Papalia & Olds, 2000, p.25).

A Psicologia do Desenvolvimento evoluiu historicamente do método descritivo do conteúdo concreto para a psicologia experimental de conteúdo abstrato, conforme nos mostra os dados históricos referentes a sua origem. Essa evolução histórica passou por três etapas a: fase do método descritivo, fase do método correlacional e a fase do método experimental.

Na primeira fase, que segundo Biaggio, abrange as décadas de 1920 e 1930 aproximadamente, a metodologia utilizada era a descritiva, onde o pesquisador observava e registrava as ocorrências ou fenômenos, sem fazer interferências e os conteúdos utilizados eram concretos, como jogos, desenhos, etc. “É o que vemos com a teoria de Gessell, representativa desta época da evolução da Psicologia do desenvolvimento. O conceito central da teoria de Gessell – maturação - não passa de mero rótulo que sumariza e descreve observações, mas não explica as causas das mudanças no comportamento” (Biaggio, 1976, p.28).

Na segunda fase era utilizado o método correlacional, onde se verifica a covariação entre dois fenômenos, como: a punições maternas e agressividade infantil. Que traziam dados inéditos sobre o desenvolvimento emocional e as atividades intelectuais, respectivamente. Todavia ao adotar essa metodologia, não se faziam uso de métodos comparativos com tratamento estatísticos.

A última fase do método experimental corresponde às décadas de 1960 e 1970 e “consiste no estudo do sujeito em condições provocadas sendo necessária a percepção de incógnitas envolvidas na questão, para que se chegue ao conhecimento dos fatores psicológicos” (Enderle, 1987, p.20-21). Esta fase coincide com o surgimento do comportamentalismo, oriundo das experiências do russo Pavlov e incorporado pelo americano Watson, que por muito tempo influenciaram e ainda hoje estão arraigadas na cultura educacional. Nesta época, apenas os períodos da infância e posteriormente da adolescência eram retratados no estudo do desenvolvimento psicológico.

Atualmente os psicólogos evolucionistas buscam através da pesquisa a descrição dos comportamentos em diversas situações, não se restringindo mais ao ambiente do laboratório, englobando também os ambientes familiares, escolares e as atividades lúdicas. Eles também recorrem à proposição de conceitos teóricos para auxiliá-los nos estudos do comportamento.

Assim, o profissional desenvolvimentista está capacitado através da pesquisa e da teorização a compreender:

O processo normal de desenvolvimento em determinada cultura e dos possíveis desvios, desajustes, distúrbios, que podem

ocorrer durante o processo e podem resultar em problemas emocionais (neuroses e psicoses), sociais (delinquências, vícios, etc.), escolares (repetências, evasão, distúrbios de aprendizagens) ou profissionais (Rappaport, 1981, p.4)

Entretanto, cabe salientar que ao adotar métodos de estudos, os especialistas desta ciência psicológica devem atentar para a não generalização dos aspectos específicos do comportamento humana e, se despir de sua visão etnocêntrica para não influenciar na análise dos dados ou na manifestação comportamental do indivíduo.

2.2 O ESTUDO DAS FASES DA VIDA HUMANA

Embora o ideal da criança e da educação direcionada a esta faixa etária, houvesse suscitado diversas concepções acerca do processo de desenvolvimento infantil, o seu estudo demorou algum tempo para se realizar. A partir do século XIX, com o avanço do campo científico e o progresso econômico é que a criança passou a ser estudada efetivamente. A psicologia, ciência recente no campo científico, acreditava que através do estudo deste período da vida as pessoas poderiam melhor compreender a si mesma.

A adolescência era considerada como um período segregado do desenvolvimento humano até princípios do século XX, quando G. Stanley Hall, publicou o livro "Adolescence" em (1904//1916). "Esta obra popular (mesmo que não-científica) estimulou a reflexão e discursão em torno do que veio a ser conhecido como período separado da vida." (Papalia; Olds, 2000, p.31).

Com o passar do tempo, os demais períodos do ciclo vital foram integrados a este estudo. Segundo Papalia e Olds, o conceituado professor de sociologia Hall, também foi pioneiro no estudo do envelhecimento e, publicou em 1922 o livro *Senescence: the last half of life* (*Senescence: a última metade da vida*).

Em 1928 a Universidade de Stanford inaugurou a primeira unidade de pesquisa científica dedicada a esta faixa etária. Mas só em 1946, quando o Instituto Nacional de Saúde (NIH), instalou unidades de pesquisas, organizações

e publicações especializadas que se divulgaram as mais recentes descobertas sobre o tema. No final dos anos trinta, já havia diversos estudos sobre o desenvolvimento dos adultos.

O estudo de Grant Desenvolvimento Adulto acompanhou estudantes de 18 anos na Universidade Harvard até a idade adulta. Em meados de 1950 Berenice Neutergen e seus associados na Universidade de Chicago iniciaram seus estudos com pessoas de meia-idade, e K. Warnner Schaie lançou seu estudo sobre inteligência adulta, ainda em andamento. No final da década de 50, Paul Costa e Robert McCrae iniciaram um estudo dos traços da personalidade de milhares de adultos de todas as idades em Boston e Baltimore (Papalia; Olds, 2000, p.31).

Estas e outras pesquisas contribuíram e continuam a contribuir de forma significativa para uma melhor compreensão do comportamento humano nas suas diversas etapas do desenvolvimento não se limita a uma faixa etária, e sim ao percurso de toda a vida do indivíduo.

Todavia, por conta da complexidade inerente ao estudo do desenvolvimento humano, o pesquisador desta área vê-se limitado a restringir o seu estudo a um determinado período da vida. Embora reconheça que o desenvolvimento é um processo contínuo que compõe a estrutura humana.

Qualquer intuito em legislar em termos de tempo real, no que se refere a devolução do ser humano, limita e torna o enfoque arbitrário, uma vez que o tempo não deve ser considerado como variável psicológica significativa, servindo apenas como uma escala conveniente por meio da qual as mudanças vão ocorrendo (Enderle, 1987, p.17).

De uma maneira geral, há um consenso entre os estudiosos da área de que as etapas do desenvolvimento devem ser vistas de maneira flexível, considerando as características de cada fase, por aproximação e não por determinismo cronológico.

Estudo do desenvolvimento humano possibilita: pais, professores, pesquisadores, psicólogos e demais profissionais interessados nesta temática melhor compreender a dinâmica e complexa natureza da evolução humana em seu contexto sócio histórico. O que possibilita a atuação destes, no sentido de intervir na potencialização das habilidades e competências do ser humano.

Desta forma os pais a utilidade podem residir na necessidade de compreender mais profundamente as reações de seus filhos, evitando incorrer em erros que possam comprometer o desenrolar sadio de suas personalidades. Aos professores, a utilidade pode prender-se a necessidade de determinar valores e normas de intervenção adequadas, de forma que essa intervenção não venha a se constituir um obstáculo ao desenvolvimento harmonioso das potencialidades de seus educandos (Enderle, 1987, p.18).

A fim de melhor compreender a totalidade da evolução humana, analisaremos suas diversas dimensões e posteriormente, as inter-relações dos aspectos afetivos, cognitivo, físico e social. O desenvolvimento físico compreende o conjunto de transformações corpóreas, tanto a nível fisiológico quanto neurológico. “As mudanças no corpo, no cérebro, na capacidade sensorial e nas habilidades motoras são todas partes do desenvolvimento físico” (Papalia; Olds, 2000, p.26).

O desenvolvimento cognitivo é constituído pelas mudanças que ocorrem na aprendizagem, memória, raciocínio, pensamento e linguagem, ou seja, na capacidade mental. O modo de sentir, reagir e comportar-se se refere ao desenvolvimento afetivo, o desenvolvimento sexual também compreende este aspecto. O desenvolvimento social caracteriza as mudanças nos relacionamentos interpessoais.

Cabe destacar que todas estas dimensões que compõe a totalidade do ser humano estão intimamente relacionadas e a interferência de uma repercute no desenvolvimento das demais. A atuação das diversas dimensões ou aspectos, do desenvolvimento agem de maneira específica em cada de fase da vida humana, por isso é preciso ter bastante cuidado ao se estudar o comportamento das pessoas.

2.3 PERÍODOS DA VIDA HUMANA

Mencionarei de maneira sucinta as principais transformações por que passa o ser humano em cada fase da vida. Segundo teóricos evolucionistas, a vida humana é dividida em oito períodos: pré-natal (da concepção ao

nascimento); primeira infância (de 1 a 3 anos); segunda infância (de 3 à 6 anos); terceira infância (de 6 a 12 anos), adolescência (de 12 a 20 anos); jovem adulto (dos 20 aos 40 anos); meia idade (de 40 a 65 anos) e terceira idade (de 60 anos em diante).

No período pré-natal, formam-se a estrutura e os órgãos corporais intensificam-se o crescimento e a suscetibilidade às influências ambientais. Na primeira infância, o recém-nascido é dependente dos adultos, mas os seus sentidos já funcionam na primeira semana de vida. Nesta fase há um rápido: crescimento físico e desenvolvimento motor. E um aumento da compreensão e da fala.

A segunda infância é marcada pelo aumento da força; da habilidade motora, da independência do autocontrole e do cuidado com o próprio corpo. Os traços egocêntricos persistem, mas a compreensão da perspectiva das outras crianças. Atividades como brincar, a criatividade e a imaginação tornam-se elaborados. Nesta fase há um predomínio das ideias ilógicas acerca do mundo. Na terceira infância, os amigos assumem fundamental importância. O crescimento físico e o egocentrismo diminuem e aumenta a memória e a linguagem. A força, as habilidades físicas e a autoimagem se desenvolvem.

A adolescência, período que vai do aparecimento dos caracteres sexuais secundários até a maturidade reprodutiva. Nesta fase aumenta o pensamento abstrato e o egocentrismo persiste em alguns momentos. A busca de identidade, o desenvolvimento e a testagem da autoimagem, são marcantes na adolescência. O relacionamento interpessoal é oscilante. No jovem adulto a saúde física é revigorada e, depois sofre uma pequena diminuição. Há uma complexidade das habilidades cognitivas. E as decisões pessoais e profissionais são tomadas com maior facilidade.

A meia-idade é marcada por uma série de fatores como: a baixa resistência da saúde; a dupla responsabilidade e a partida dos filhos podem causar estresse; a acentuada capacidade de resolver problemas práticos e dificuldades na resolução de novos problemas. O senso de identidade, a busca do sentido da vida e o sentimento de perda permeiam suas vidas. Mulheres e homens sofrem uma série de transformações bioquímicas. A aposentadoria pode diminuir a renda e aumentar o tempo para o lazer.

Após discorrer brevemente sobre o desenvolvimento humano, gostaria de focalizar especificamente o desenvolvimento infantil e a educação direcionada a esta clientela. Por acreditar que este período da vida humana retrata a gênese do desenvolvimento humano e serve de alicerce para as mudanças posteriores, foi feita uma opção pelo estudo do desenvolvimento infantil.

Todavia cabe ressaltar que a intenção preterida é a de melhor compreender a natureza deste processo psicológico no decorrer da primeira e segunda infância e não de subestimar a importância dos demais períodos da vida. Uma vez que a análise de todas as fases do desenvolvimento humano é uma tarefa bastante complexa, o que requer tempo e aprofundamento teórico. Desta forma cabe aos especialistas desta área em comunhão com as demais ciências afins, estudar o desenvolvimento humano na totalidade de seus períodos, dimensões, influências e inter-relações.

2.4 A CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO

Neste momento faremos um estudo da construção social do sentimento de infância, de maneira suscita, apenas a título de melhor compreender a evolução histórica da concepção do desenvolvimento infantil presente nos ideários de educação.

Historicamente sabemos que a construção do sentimento de infância e da concepção de criança, enquanto ser social é fator recente na história mundial, uma vez que até o século XII, a criança era vista como um adulto em miniatura. Até o século XVII, segundo Áries (1962), as crianças eram vistas como adultos em miniatura, considerada como seres faltantes. O que pode ser percebido até pela etimologia da palavra infância (lat. *Infantia*) que designa ausência da fala. A pesquisa deste historiador foi pautada em fontes históricas e, embora tenha sido bastante aceita por renomados teóricos.

Há controvérsias, como a do psicólogo Elkonin (1998) que revela ter encontrado referências à natureza especial das crianças na bíblia e nas obras dos povos gregos e romanos. Outra a refugar a tese de Áries é Linda A. Pollock

(1983), que ao analisar autobiografias, diários e literaturas do século XVI, argumenta que as crianças sempre foram vistas e tratadas diferentemente dos adultos.

Embora este empate teórico seja bastante estimulante. Não trataremos neste trabalho especificamente da origem social da criança e, portanto, não emitiremos neste momento, juízo de valor sobre as teorias acima elencadas.

Entretanto, o fato de haver referências bíblicas a “natureza da criança, e menção nas obras gregas, não justifica o reconhecimento da infância como período específico da vida humana.” Bem como, a análise de certos registros documentais pressupõe uma concepção da criança enquanto ser social, não é um argumento forte o bastante para desbancar o estudo de Phillipe Áries. Kramer (2001) argumenta que Áries, traz um novo olhar sobre a construção social e histórica da infância.

Ele relata a transformação do sentimento de infância (consciência da popularidade infantil) e de família, a partir de exames de pinturas, antigos diários de família, testamentos, igrejas e túmulos Seu trabalho, traz um novo ângulo de análise para a função que desempenha aquelas instituições, contrapondo-se aos que consideram família e escola como organismos que sempre existiram e existiram com a mesma estrutura com funções determinadas. A análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade.

Dentre estes filósofos a influência de Rousseau (1712-1778) em defesa da educação infantil, esteve à frente de seu tempo nesta época ele postulava que a educação deveria se dá de acordo com: a natureza, as inclinações individuais e suas diversas fases do desenvolvimento. Ele destacava também a importância de a educação ser vista sob a perspectiva infantil. “A humanidade tem o seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu lugar na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (Piletti *apud* Rousseau, s.d., p.95).

A história da humanidade nós evidência que até a Idade Média na Europa e, no período Imperial no Brasil, a criança não possuía o menor prestígio social e o tratamento dispensado a elas era o da visão autocêntrica. A criança

desta época era o objeto dos processos educativos, era uma tábua rasa*.

No Brasil colonial e imperial, a educação das crianças brasileiras ficava a cargo da família, se elas pertencessem às famílias abastardas (brancas) eram iniciadas no estudo de línguas, gramática, aritmética e boas maneiras enquanto que as crianças filhas (os) de escravos, eram explorados na sua força do trabalho, começavam a realizarem atividades auxiliares, desde tenra idade.

No caso de crianças abandonadas ou órfãs, que representavam um número expressivo desta faixa populacional, a situação era ainda mais complicada, ficava a cargo da * “roda dos expostos”, espécie de abrigo onde às crianças recebiam cuidados médicos e higienistas. Eram alimentadas e ficavam à espera de adoção.

No período Republicano, também não houve grandes incentivos pela escolarização das crianças brasileiras em idade pré-escolar, só no princípio do século XX é que se começava a sinalizar para a importância desta demanda social.

No século XIX, com a abolição da escravatura, houve um aumento expressivo do abandono dos filhos de escravos, e a sociedade civil passou a se preocupar com o estudo da criança e com a necessidade de formalizar a educação para esta faixa etária. E isso se deve a uma demanda da sociedade moderna.

Onde a instituição familiar, as descobertas científicas; o reconhecimento legal deste nível de ensino e as transformações sociais justificam o seu surgimento no cenário educacional brasileiro. A incorporação da mulher no mercado de trabalho, as diferenças sociais, o elevado nível de pobreza, e a nova configuração familiar são fatores que vem impulsionando a demanda por educação infantil pública e gratuita.

Neste sentido, o ano de 1988 representa um divisor de águas no que se refere a concepção de educação infantil. Anterior a este período, a educação de crianças de zero a seis anos, possuía caráter assistencialista. Sendo que as creches e pré-escolas, privadas e públicas, eram de competências do sistema de saúde e de assistência social, sendo que o caráter educativo, desta modalidade de ensino era subestimado.

A Constituição Federal de 1988, também preconiza em seu artigo 205 o desenvolvimento pleno do indivíduo enquanto dever do estado e da família. O que representa uma iniciativa rumo a LDB de 1996. O desenvolvimento pleno também está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu capítulo IV, Artigo 53, também reconhece que: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”.

A “Nova LDB”, como também é chamada a Lei 9.394/96, recebe o mesmo tratamento dos demais níveis de ensino e é oferecida em creches ou entidades equivalentes à criança de 0 a 6 anos de idade. A flexibilidade da Lei, no que tange ao atendimento em entidades equivalentes, significa que associações comunitárias, empresas públicas ou privadas, instituições filantrópicas ou em casas de família, estão aptas a cuidar e educar crianças de zero a três anos*.

Embora reconheça uma realidade existente, no período antecessor a LDB de 1996, é preciso que haja um comprometimento das Políticas Públicas de Educação Infantil, para capacitar líderes comunitários, gestores e demais funcionários a lidarem de maneira a garantir o desenvolvimento sadio dessas crianças.

A partir de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação legitima a educação infantil, como dever do estado e do poder público, para com a educação e reconhece a creche como instituição educativa. Como mostra a letra da Lei 9394/96 em seu Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, contemplando a ação familiar e da comunidade”.

Ao reconhecer a educação infantil como uma etapa da educação básica a legislação educacional legitima a sua importância social, o que representa uma mudança de paradigma em relação à concepção e os direitos da criança na

*. Conforme Kramer(2001), até o ano de 1874 existia institucionalmente a “Roda dos expostos” ou “Casa dos enjeitados”, a instituição criada para abrigar crianças abandonadas, enjeitadas ou desamparadas e a “escola de aprendizes de marinheiros” fundada pelo Estado em 1873 e, direcionada aos meninos maiores de doze anos.

sociedade. O que representa um grande avanço, haja vista, que até esta data a escolarização de crianças de zero a seis anos, era ignorada pelas autoridades públicas.

Com esta medida as escolas privadas de educação infantil que atuavam, conforme a sua conveniência, passaram a serem controladas pelo Sistema Municipal de Ensino. Na prática este controle ainda não se efetivou, e existe um número cada vez maior de “escolinhas”, principalmente nos bairros populares, que funcionavam sem registro do MEC e completamente alheias às normas educacionais. Estes estabelecimentos de ensino, geralmente são improvisados, não tem boa estrutura física nem profissionais capacitados, o que desvaloriza os profissionais da educação, subestima o valor do processo de ensino-aprendizagem e prejudica o desenvolvimento sadio e satisfatório de muitos educandos preponderando a ideia mercadológica de educação, onde o educando é visto como uma mera cifra numérica, não importando as suas necessidades afetivas, cognitivas, sociais e biológicas.

Outro aspecto relevante criado pela Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade de ensino, que serve para nortear a elaboração do projeto político pedagógico da escola, conciliando as experiências da realidade de vida dos educandos com os conteúdos curriculares, de forma a torná-los mais atuais e significativos para o educando.

Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) representa um grande avanço, na medida em que traz tema da atualidade, denominado de temas transversais: meio ambiente, ética, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Sendo está uma exigência para todas as instituições de cuidado e educação para crianças de zero a seis anos, transcrita no artigo 9, inciso IV da Lei 9.394/96: “estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, ... que nortearam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

De acordo com Antunes (1999) os PCN'S incentivam a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, melhoram a qualidade no ensino e socializa a discussão teórica metodológica, servindo de alicerce a práxis do professor de

educação infantil.

A orientação proposta nos PCN'S está situada nos princípios construtivistas e apoia-se em um modelo de aprendizagem que reconhece a participação construtivista do aluno, a intervenção do professor neste processo e a escola como um espaço de formação e informação em que a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades operatórias favoreça a inserção do aluno na sociedade que o cerca e, progressivamente em um universo cultural mais amplo" (Antunes, 1999, p.43). *

Por isso faz-se cada vez mais premente a necessidade de se conjugar as políticas públicas de educação com a prática pedagógica, uma vez que, a teoria precisa do suporte da prática para se legitimar enquanto norma educativa. Atualmente, conforme estudo estatístico do INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos / Ministério da Educação e Cultura) de 2003, a educação infantil é uma das modalidades de ensino que mais cresce no mundo*.

Precisamos considerar que o aumento do número de crianças atendidas em creches e pré-escolas, sobretudo nesta primeira, pode ser mais em razão da falta de registro nas estatísticas educacionais do que em razão de seu número real. Uma vez que só a partir de 2000 é que o INEP começou a pesquisar esta primeira etapa da educação básica e realizou o primeiro censo da educação infantil, divulgado em setembro de 2001.

Embora o conceito de infância tenha conquistado o reconhecimento social e legal faz-se necessário compreender o contexto histórico-cultural em que a criança está inserida. Reconhecê-la como ser social que vive em condição social diversificada e específica é o primeiro passo para concebê-la como um ser único do ponto de vista social.

Tendo a educação como um dos seus mais importantes atributos a contribuição para a apropriação do desenvolvimento humano e social. Não podemos deixar de refletir sobre as relações do desenvolvimento psicológico e a educação infantil. Cabe ao processo de educação formal e informal o eixo

*Esta referência encontra-se em: ANTUNES, Celso. Os Jogos e os Parâmetros curriculares Nacionais. In: Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999. O Censo da Educação Infantil de 2001 e os Censos Escolares de 2001, 2002 e 2003, as matrículas na pré-escola cresceram cerca de 28,8%, no período de 1994 – 2003 e as crianças matriculadas em creches aumentou 224% no período de 1998-2003.

social e cultural do desenvolvimento.

Faz-se necessário um melhor entendimento da evolução deste processo psicológico em suas múltiplas dimensões. Dito de outra forma “[...] a linha social e cultural, por seu turno relaciona-se diretamente com os processos de socialização e aculturação e, em especial, com a educação e o ensino – ainda que a maturação biológica, não deixe por isso de também desempenhar, aqui, um papel importante”. (Palácios, p.329).

Torna-se perceptível que o desenvolvimento infantil está atrelado ao processo educativo, no sentido mais amplo do termo. A evolução da criança em seus múltiplos aspectos seja na escola propriamente dita, seja na família, no grupo de amigos, nas situações lúdicas, dentre outras. “A importância da experiência, da aprendizagem e da educação se torna cada vez mais patente e a estimulação, que já era importante nas primeiras tramas, torna-se cada vez mais decisiva para determinar a forma e o conteúdo do desenvolvimento” (Ibidem).

3 A CONCEPÇÃO SÓCIO HISTÓRICA

Nesse capítulo, analisaremos a concepção de um dos maiores expoentes da chamada perspectiva interacionista, especialmente o conceito de desenvolvimento por ele abordado, o que delineará posterior análise crítica com as demais abordagens pertencentes a esta concepção. Visando uma melhor compreensão do tema, resolvemos inicialmente familiarizar o leitor sobre a concepção interacionista, em seguida contextualizar a vida e obra de Vygotsky, a fim de que o leitor possa melhor compreender a sua abordagem teórica, que é o último tópico a ser analisado.

3.1 O INTERACIONISMO

A concepção interacionista apoia-se, na ideia de interação entre o organismo e o meio e, vê o desenvolvimento como um processo constituído pelo indivíduo durante toda a vida. Esta abordagem teórica é usualmente utilizada para denominar as concepções Vygotsky, Piaget e Wallon sobre o desenvolvimento infantil.

Jean Piaget (1896 – 1980), Vygotsky (1896 – 1930), Leontiev (1903 -1979), Luria (1902-1977) e Wallon (1879 -1962) têm sido considerados os representantes mais eminentes de um grupo de teóricos que procuram explicar o comportamento humano dentro de uma perspectiva na qual o sujeito e o objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas. São os chamados teóricos interacionistas (Coutinho; Moreira, 1995, p.27).

Embora as abordagens: cognitivistas de Piaget, a dialética de Wallon e sócio histórica de Vygotsky e seus companheiros, possuam como característica comum o pressuposto de interação entre o indivíduo e o meio. As similaridades entre as mesmas são bastante restritas, pois as concepções e visões de mundo de cada teórico, diferem a nível filosófico, político, ético e sociocultural. Todavia ao se denominar um grupo de teorias de uma mesma forma é preciso atentar-se para não recair sobre o equívoco de estar pasteurizando estas abordagens.

Segundo Marques (2000), os autores desta abordagem teórica, concebem o desenvolvimento como “um processo descontínuo que conhece vários estádios sequenciais e invariantes que resultam de processos de interação entre o sujeito e o ambiente”. Esta ótica é compartilhada por Vygotsky e Wallon, mas é adversa a concepção piagetiana sobre o desenvolvimento infantil.

Por isso, é preciso ter cautela na interpretação e adoção de uma corrente teórica, a fim de que não se faça uma miscelânea de conhecimentos teóricos incoerentes como as proposições teórico-metodológicas, que lhes dão sentido.

3.2 VIDA E OBRA DE VYGOTSKY

Lev Semenovich Vygotsky, nasceu em Orsha, pequena cidade da Bielorrússia, em 5 de novembro de 1896 e viveu com seus pais e sete irmãos na cidade de Gomel, localizada na mesma região da Rússia. Sua família era de origem judaica e possuía bom poder aquisitivo, sua mãe era professora formada, embora houvesse se dedicado, mais a criação da prole; seu pai era bancário e securitária. O que serviu de estímulo a sua atividade cultural e intelectual. Aos quinze anos a sua educação foi ministrada por tutores particulares, que já notava no jovem Vygotsky sua dedicação e talento para com os estudos.

Aos dezessete anos completou o curso secundário num colégio particular de Gomel, onde viveu por longo tempo. Esta cidade era onde se confinava os judeus na Rússia czarista (estrutura de poder absolutista que perseguia os judeus).

O estudo das diversas línguas (alemão, latim, hebraico, francês e inglês) facilitou o seu contato com a cultura mundial. Ele teve formação eclética, cursou Direito e Literatura de 1914 a 1917, na Universidade de Moscou e, posteriormente, o seu interesse em compreender o desenvolvimento psicológico e as patologias humanas, levou a estudar Medicina (primeiro em Moscou e depois em Kharkov). Neste mesmo período, cursou História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyvskii, mas não recebeu nenhuma documentação referente a sua participação nessas atividades.

Apesar das evidências de sua brilhante capacidade intelectual Vygotsky, por ser judeu, teve enormes dificuldades de ingressar nas universidades. Nessa época na Rússia, os judeus sofriam as mais diversas formas de discriminação, tinham que viver em territórios restritos, se sujeitar a número restrito de vagas nas Universidades de Moscou apenas 3% (das vagas podiam ser ocupadas por estudantes judeus), eram impedidos de exercer todas as profissões, etc. (Rego,1995, P. 21 *apud* Wertsch, p.23,1988, p.3).

Vygotsky foi um estudioso exemplar, dedicando-se a uma leitura de uma ampla área do conhecimento: Linguística; Ciências sociais; Psicologia; Filosofia e Artes. Por conta de sua intensa atividade intelectual Vygotsky recebeu diversas influências tais como: os russos A. A. Potbnya e A. V. Humbold e o soviético V. A. Wagner (na área linguística), K. N. Kornilov e P. P. Blonskky (psicólogos soviéticos); R. Thurnwald e L. L Bruhl (sociólogos e antropólogos europeus), dentre outros. Mas dentre todas essas influências, a mais marcante e predominante, nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos da teoria sócio-histórica é a influência marxista.

A teoria marxista concebe a sociedade como um sistema complexo de inter-relações econômicas, políticas e culturais e não como partes que constitui o todo. “[...] um traço distintivo da teoria marxiana é que ela toma a sociedade (burguesa) como um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e explicam estruturalmente” (Netto, 1985, p.30).

O método dialético adotado pelo autor como fundamentação teórica, busca estudar os fenômenos e fatos sociais historicamente, ou seja, estudá-los no processo de mudança. Segundo Baqueiro, a perspectiva vigotskiana busca formular uma psicologia marxista, onde seria necessário construir um conjunto de categorias intermediárias que estabelece uma relação entre os princípios gerais do marxismo e as teorias psicológicas mais específicas.

Do mesmo modo que Marx tinha utilizado categorias intermediárias como a mais valia; capital ou alienação, para relacionar as ideias do materialismo histórico com a crítica à economia política, era necessário desenvolver princípios e categorias gerais, mas de caráter propriamente psicológicos, para estabelecer uma relação mediada, indireta, entre a psicologia e o marxismo (Baqueiro, 1998, p *apud* Riviére, 1988, p.36).

Inspirado no materialismo dialético Vygotsky decide elaborar uma nova psicologia, que estuda a transformação dos processos psicológicos elementares (motricidade, percepção, sentimentos, etc.) em processos superiores (memória, pensamento, atenção, fala e consciência). De acordo com Frigotto (1987), a dialética materialista histórica seja como postura, concepção de mundo ou método de análise, permite uma visão abrangente da realidade, pois busca apreende-la de maneira aprofundada, indo até o âmago da questão, visando a junção teoria e prática na busca da transformação de novos conhecimentos e novas realidades históricas.

Adotar o referido método na análise científica dos fenômenos sociais ou objetos de estudo, também requer um entrosamento da postura pessoal e da concepção de mundo do teórico. Em síntese, não basta simpatizar teoricamente com o postulado da dialética materialista histórica é preciso que haja comprometimento pessoal (ético, político e histórico) para com o desenvolvimento e a transformação sociocultural.

Enquanto as concepções “metafísicas” se fixam no fenômeno, no mundo da aparência exterior dos fenômenos, na existência positiva, no movimento visível, na representação, na falsa consciência, na sistematização doutrinária das representações (ideologia), a concepção materialista histórica, respectivamente, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e na ciência (Kosik, 1976, p.16).

Enquanto as teorias psicológicas tradicionais acreditavam que as funções psicológicas eram um tributo do organismo, ou seja, consequência de sua maturação (caráter subjetivo da psicologia) Vygotsky, define-as objetivamente como resultantes da história social das atividades interpessoais e das condições materiais.

Desta forma, a psicologia sociointeracionista é caracterizada pelo próprio Vygotsky como: instrumental (medianiza a relação homem-meio); cultural (envolve a estrutura social) e histórica (considera a evolução do homem no tempo-espço).

Vygotsky foi capaz de agregar diferentes ramos do conhecimento em um enfoque comum. Que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem. Este

enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos tem uma capital importância hoje em dia, transcorrida meio século desde a morte (Rego,1995, *apud* Wertsch, 1988, p.34).

Contemporâneo de Ivan Pavlov, Wladimir Bekhterev (adeptos do comportamentalismo), Wertheimer, Wolfgang Köhler, Koffka e Kurt Lewin (gestaltistas) as obras destes teóricos serviram para Vygotsky estruturar melhor sua teoria, embora suas ideias sejam contraditórias as concepções comportamentalistas e gestaltistas.

Na Rússia pós-revolucionária de 1917, Vygotsky inicia sua carreira profissional, aos 21 anos, no período de 1917 a 1923, ele redigiu críticas literárias, lecionou e proferiu palestras. “O período pós-revolução em que viveu foi marcante em seu trabalho, refletindo sua preocupação com a aprendizagem em uma União Soviética agrária e pouco escolarizada” (Lomônaco, 2002, p.22). Nessa época a Rússia passava por um dinâmico processo de reconstrução e a educação era estimulada a solucionar os graves problemas socioeconômicos proveniente da revolução.

Desta forma, Vygotsky estuda de maneira aprofundada a psicologia europeia, especialmente alemã e a americana, visando melhor analisá-las criticamente; ao realizar este estudo ele constatou a “crise da psicologia”, que data do final do século XIX e início do século XX. Neste período a psicologia estava dividida em duas correntes teóricas a: idealista e a mecanicista.

O primeiro grupo inspirado na filosofia idealista “entendia a psicologia como ciência mental acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva já que era manifestação do espírito” (Rego, p.28). O segundo baseado na filosofia empirista limitava-se a descrever as formas exteriores de comportamento (habilidades adquiridas). “O comportamento tanto na versão associacionista russa quanto na vertente ambientalista americana dá ênfase às ações exteriores do organismo, repudiando conceitos metalistas tido como impossíveis de serem aprendidos objetivamente [...]” (Cunha, 1998, p.2-3).

A proposição de uma nova psicologia por Vygotsky objetiva suplantar o idealismo e o mecanismo das teorias então vigentes. O incentivo a ciência como

mola propulsora do desenvolvimento socioeconômico era a tônica da sociedade pós-revolucionária, onde o eminente psicólogo russo atuava, junto a outros brilhantes pesquisadores que “se empenhavam em construir uma psicologia que viesse ao encontro dos problemas sociais e econômicos do povo soviético” (Palaganda, 2001, p.91).

Diante deste cenário, Vygotsky e seus colaboradores, sincronizados com as demandas sócio-políticas de seu país esmeraram-se no intuito de renovar a ciência psicológica. “Essa grande empreitada intelectual contava com a participação de talentosos pesquisadores, dentre eles: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1904-1974) principais colaboradores de Vygotsky e que o acompanharam até a sua morte” (REGO, 1998, p.29).

De 1917 a 1923, Vygotsky teve uma intensa atividade profissional. Redigiu seção de teatro de departamento de educação de Gomel. Fundou uma editora; uma revista literária (Verask) e um laboratório de Psicologia. Onde ministrava cursos de psicologia no instituto de treinamento de professores. Ainda neste período de 1922, o psicólogo russo publicou um estudo sobre os métodos de ensino de literatura nas escolas secundárias. Onde ele criticava o papel atribuído a escrita na prática escolar. Que usualmente restringe-se ao desenho de letras ou a mecânica de ler, o que subestima a relevância da escrita para o desenvolvimento cultural da criança.

Sob esta ótica, o papel da escrita vai além da codificação e decodificação de sinais gráficos, no ensino da leitura e da escrita, deve essencialmente respeitar o processo de simbolização (percepção do que a escrita representa). Conforme Luria:

[...] os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras” (Vygotsky, 1998, p. 130-131).

O ano de 1924 foi um ano decisivo na vida de Vygotsky, tanto no plano pessoal, ano que se casou com Roza Smekhova, com quem teve dois filhos. E no plano profissional representou um divisor de águas, quando ao participar do

II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, foi convidado por Kornilov (então diretor) do Instituto de Psicologia de Moscou, a integrar a equipe de estudos. Convite aceito, neste mesmo ano para lá, e pouco tempo depois, Vygotsky fundou o Instituto de Estudos das Deficiências e, simultaneamente o Departamento de Educação de Narkompros. E como se todas estas atividades não fossem bastante também lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou, Leningrado e na Ucrânia.

Ali começava o desenvolvimento gradual e vertiginoso do mesmo tempo das teses sócio históricas. Vygotsky muda-se no mesmo ano para Moscou, e se formará neste Instituto a “troika”, o grupo de pesquisa sob sua direção, composto por Alexandre Luria e Aléxis Leontiev. O projeto de trabalho tentava responder a “crise da psicologia” e construir, sob genuínas bases marxistas (e não sob a mera citação de Marx) um novo sistema psicológico [...] (Baqueiro, 1998, p.22).

Para Luria a influência de Vygotsky no desenvolvimento do estudo científico das funções psicológicas superiores, bem como a fundamentação teórica de uma nova psicologia de cunho cultural, histórico e instrumental, é imprescindível.

Diremos apenas que a psicologia tradicional não podia de modo algum detectar o único enfoque correto possível, o de avançar da criança até o adulto para estudar a psique, porque estava obrigada por sua própria essência a constatar de maneira infrutífera traços isolados e incompletos da psique da criança, porque desconhecia o segredo das leis científicas universais do desenvolvimento psíquico e da essência da educação (Vygotsky, 2003, p.155).

A “troika” associou-se e transferiu-se para o Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação Comunista, conforme cita Rego (1998), entre os anos de 1927 a 1928. Nesse período Vygotsky cria o Instituto de Estudos de Deficiências, visando investigar o desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais. Esta experiência teve bastante influência nos estudos empreendidos por este teórico, especialmente no que tange aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

De 1929 a 1931 o grupo de estudo dos psicólogos russo se ampliou, aliando-se a novos pesquisadores: L. Bozhóvich, R. Levina, N. Morozova, L. Seavina e A. Zaporozhets. Todavia, grande parte das pesquisas continuou

centrada no estudo dos processos psicológicos superiores e no papel desempenhado pelo uso de instrumentos, ou seja, não se desviaram de seus objetivos centrais, o que favoreceu o grande número de descobertas trazidas.

A partir de 1932, durante o governo de Stalin, as teses vigotskiana foram criticadas e rotuladas de idealistas pelas autoridades políticas da Rússia, que valorizavam os trabalhos de Pavlov, e pregavam o determinismo do meio exterior sob o homem. O que servia aos interesses do poder hegemônico, podendo a educação ser utilizada como veículo condutor de ideologias. Ao passo que a concepção materialista dialética não se submetia a este papel.

Em 11 de junho de 1934, na cidade de Moscou Vygotsky despede-se da vida, mas torna-se imortal através de sua obra. Mesmo após sua morte, de 1936 a 1956, Vygotsky teve sua obra proibida na União Soviética, que nesta época vivia no regime totalitário o que retardou sua descoberta no Ocidente. Sua obra foi editada tardiamente e em alguns casos de forma incompleta, o que se deve, em parte ao seu problema de saúde, a morte prematura e em parte pela perda e censura dos seus manuscritos originais.

Conforme afirma Jefferson, a teoria de Vygotsky, começa a ter lenta entrada no Brasil. Na segunda metade da década de 80, em Universidades como Unicamp e PUC/SP foram se formando grupos de estudiosos da obra desse autor que influenciaram a formação de outros grupos em outras Universidades [...] (Mainardes; Pino, 2000, p. 255).

Em 1984 foi publicada a edição brasileira de Formação Social da Mente e, em 1987 foi a vez do livro Pensamento e Linguagem, o que possibilitou o primeiro contato com suas ideias. Atualmente também contamos com a publicação do livro Desenvolvimento Psicológico Infantil (2003) todos editados pela Martins Fontes. No final da década de 80 algumas escolas brasileiras começaram a adotar os princípios da teoria sócio-histórica como metodologia de ensino.

3.3 A CONCEPÇÃO SÓCIO HISTÓRICA

Na perspectiva de melhor compreendermos a teoria sociointeracionista, destacaremos inicialmente a metodologia adotada por ela e posteriormente as

ideias centrais postuladas por esta abordagem teórica. Visando melhor descobrir os meios e métodos utilizados pelos sujeitos para organizar o seu comportamento, a abordagem vigotskiana utiliza o método funcional da dupla estimulação, que considera a interferência do investigador e do ambiente natural, na interação com o indivíduo no contexto da pesquisa. O que representa um grande avanço no âmbito da pesquisa, já que o pensamento corrente era de que o investigador tinha que se colocar de maneira impessoal diante do objeto de estudo.

Segundo Vygotsky esse método permite “estudar o processo de realização de uma tarefa com meios auxiliares específicos descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (Vygotsky, 1984, p.85). Uma das ideias centrais da teoria sócio histórica são as funções psicológicas superiores que segundo Vygotsky compreendia os processos cognitivos complexos, desenvolvidos e mediados por instrumentos e signos socialmente elaborados, ao longo da história da humanidade. É na interação social que a criança entrará em contato e se utilizará de instrumentos mediados disponíveis no seu meio para resolver as tarefas propostas na sociedade.

Os instrumentos psicológicos são elaborações artificiais; são sociais por natureza e não são orgânicos ou individuais; são destinados ao controle dos processos da natureza. Aqui alguns exemplos de instrumentos psicológicos: a linguagem, as formas de contagem e de cálculo, os meios mnemotécnicas, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas e todos os signos possíveis (Lomânco, 2002, p.23).

Entender o papel comportamental do signo bem como, suas características é o propósito do autor. E para entender como o uso de signos e instrumentos estão mutualmente ligados, Vygotsky e seus colaboradores, apoia-se na dupla analogia das duas atividades, suas diferenças básicas e o elo psicológico real existente entre uma e outra. “A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade: ele é orientado externamente; O signo, ... não modifica o objeto de operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo” (Vygotsky, 1984, p.62).

Para Vygotsky a combinação entre o signo e o instrumento representa a

função psicológica superior, daí a ênfase que o autor dá a linguagem escrita, como o mais importante instrumento da evolução humana. Ao estudar a origem do desenvolvimento, o psicólogo soviético, postula que este processo psicológico possui duas linhas evolutivas diferentes uma refere-se aos processos elementares, que se origina biologicamente (desenvolvimento filogenético) e a outra diz respeito aos processos psicológicos superiores, que tem origem sociocultural (desenvolvimento ontogenético).

A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância; o uso de instrumentos e fala humana. Isso por si só coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (Vygotsky, 1998, p.52).

Cabe destacar que os processos psicológicos superiores não se originam da evolução dos processos inferiores. Pois o processo de desenvolvimento humano possui duas linhas de desenvolvimento: biológico e sociocultural, que se interagem mutuamente, mas que por funções específicas.

Um pressuposto básico da obra de Vygotsky é que as origens das formas superiores de comportamento consciente: pensamento, memória, atenção voluntária, etc. - formas essa que diferenciam o homem dos outros animais, devendo ser achados nas relações sociais que o homem mantém (Bock, 1995, p.07).

Segundo Vygotsky no momento em que o movimento se separa da concepção direta (ação-escolha) evolui para as funções simbólicas (mediação símbolo-signo), representa não só a capacidade das crianças de dominar seu movimento e reestruturar a totalidade do processo psicológico. Em síntese, transcende do comportamento primitivo para o comportamento complexo.

Sob a ótica vigotskiana o desenvolvimento infantil possui um tríplice aspecto: instrumental, cultural e histórico. O aspecto instrumental trata da

natureza mediadora das funções psicológicas superiores, ou seja, essas funções estabelecem a conexão entre o sujeito e o meio externo. Os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade busca socializar e educar as crianças refere-se ao aspecto cultural do desenvolvimento. Tendo como um de seus principais instrumentos a linguagem. O aspecto histórico unir-se ao cultural, tendo em vista que, os instrumentos usados pelo homem para dominar seu meio e seu comportamento que foram criados e modificados no decorrer da história da civilização.

A inter-relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, é um dos temas centrais da teoria sócio-histórica, ao qual Vygotsky explica primorosamente de maneira clara e concisa. Para estabelecer esta análise, o autor parte do princípio de que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (Vygotsky, 1998, p.94). Diante desta constatação, Vygotsky postula dois níveis de desenvolvimento, o desenvolvimento real – que corresponde aos conhecimentos já adquiridos e o desenvolvimento potencial – que são os conhecimentos que ainda não foram adquiridos.

O desenvolvimento potencial, também conhecido como zona de desenvolvimento proximal é um conceito formulado por Vygotsky para explicar a diferença entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. De acordo com esta perspectiva, a resolução independente de problemas com o auxílio de outra pessoa mais experiente representa a zona de desenvolvimento proximal.

Conforme esclarece a teoria sócio-histórica o aprendizado e o desenvolvimento não são sinônimos, porém quando o aprendizado é organizado adequadamente implica em desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (processos psicológicos superiores). Ao se avaliar o desenvolvimento da criança deve-se se ponderar seus dois níveis de desenvolvimento. “O estudo do desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”. (Vygotsky, 1998, p.98). A análise psicológica do desenvolvimento defendida por esta abordagem visa descrever, as relações internas dos processos intelectuais, motivados pelo aprendizado escolar.

Esses conceitos permitiram uma significativa mudança em relação a

concepção de aprendizagem e desenvolvimento, o que dá uma maior plasticidade ao processo de aprendizagem. Pois até então o nível de desenvolvimento mental era mensurado pelos testes padronizados (os famosos testes de QI- quociente de inteligência) que determinava o nível de desenvolvimento mental em que as crianças estava, ou seja, o desenvolvimento real.

Por fim cabe destacar que o aprendizado e o desenvolvimento na criança não se realizam concomitantemente, porém possuem relações complexas. A aquisição da língua escrita e o desenvolvimento dos conceitos científicos é um tema bastante recorrente nas obras vigotskiana e está presente no livro “Pensamento e Linguagem”, onde o autor esmiúça a relação entre o pensamento e a fala e entre o pensamento e a palavra. e no oitavo capítulo do livro “Formação Social da Mente”. Na primeira parte do livro “O Desenvolvimento Psicológico na Infância” o autor também trata dos processos psicológicos superiores como: consciência, atenção deliberada, pensamento, percepção, etc.

Outra importante contribuição desta abordagem teórica é o profícuo estudo da relação pensamento e linguagem, como condição indispensável das relações interfuncionais (complexas). O estudo das raízes genéticas do pensamento e da linguagem das teorias de Koehler e Yerkes, sobre a linguagem e o intelecto dos macacos antropoides. Permite descobrir que o pensamento e a fala têm raízes genéticas e desenvolvimentos diferentes, não havendo relações clara e constante entre eles.

Consoante com esta abordagem, o processo de desenvolvimento linguístico, segue o mesmo percurso das demais operações mentais que envolvam o uso de signos (como o contar ou memorizar) e se desenvolvem em quatro momentos. O primeiro estágio corresponde ao pensamento pré-verbal e a fala pré-intelectual; o segundo é a caracterização pela atribuição de propriedades físicas aos objetos; no terceiro a criança utiliza signos externos como mecanismos auxiliares na resolução de conflitos internos; o quarto corresponde ao processo de internalização.

A relação entre o intelecto e o afeto ignorada por muitos estudiosos, também é contemplada pela teoria sociocultural, que atribui a esta relação à existência de um sistema dinâmico de significados em que esses dois aspectos

do desenvolvimento se unem:

A sua separação enquanto objeto de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que está apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo..., dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (Vygotsky, 1998, p.9).

Segundo este teórico, o progresso da fala não é concomitante ao processo do pensamento, sendo que em alguns momentos estes mecanismos podem atingir o mesmo ponto, ocorrem paralelamente, e até mesmo unir-se temporariamente, mas acabam se separando novamente.

Esse instante crucial em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a serem verbalizados, e indicados por dois sintomas objetivos e inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (o que é isto?); (2) a consequente ampliação do seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos (Vigotski, 1998, p.53).

Nesse momento, quando esses dois processos psicológicos se encontram, a criança e alguns tipos de animais, reconhecem um número restrito de palavras que aprende com outras pessoas. É em torno dos dois anos que a criança passa a necessitar das palavras e, ao fazer perguntas aprende os signos vinculados aos objetos. Sendo está a gênese do pensamento intelectual. E a correspondência entre o pensamento e a linguagem é uma característica genuinamente humana.

Vygotsky analisa também o papel da escrita na prática escolar e critica o papel atribuído à escrita na prática escolar, o que geralmente restringe-se ao desenho de letras ou a mecânica de ler, o que subestima a relevância da escrita para o desenvolvimento cultural da criança. A escrita é mais do que uma complicada habilidade motora, é constituída por um sistema de signos que nomeiam sons e palavras da fala, e que também são signos das relações socioculturais.

O desenvolvimento da escrita deve ser pautado: na transferência do

ensino da escrita para a pré-escola; na significação da escrita (é preciso que a criança compreenda a sua importância social e cultural) e seu ensino deve se dar de maneira natural.

Nesta perspectiva a fala e a ação, que inicialmente se desenvolvem independentemente, num dado momento, esses desenvolvimentos convergem, originando as formas particularmente humanas de inteligência. Essa descoberta foi de fundamental importância para a mudança de paradigma com relação à linguagem oral, que vinha sendo subestimada em função da linguagem escrita.

Para Vygotsky, o desenvolvimento da fala se dá em dois momentos: no primeiro, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados, ou seja, a fala acompanha as ações. No momento seguinte, a fala se desloca de forma a preceder a ação. Dito de outra forma, a criança começa a fazer distinções para os outros e para si com o auxílio da fala. “O desenvolvimento da fala segue o mesmo curso do desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, tais como o ato de contar ou memorização mnemônica” (Vygotsky, 1998, p.57).

Na sua obra “Formação Social da Mente”, Vygotsky traz colocações pertinentes a compressão do papel social da escrita na sociedade. Através do estudo da pré-história da língua escrita, que para esse teórico é fundamental para que a psicologia possa compreender o uso da evolução dos signos pela criança.

Vygotsky dá uma explicação plausível da existência da fala interior, até então relegada ao segundo plano. Sendo sua origem resultante da diferenciação entre a fala egocêntrica e a fala social primária da criança. Este tipo de fala, é um estágio transitório da fala oral para a fala interior, tornando-se um elo entre o pensamento e a fala. “Além de ser meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo – a busca e o planejamento da solução de um problema” (Vygotsky, p.20).

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO SÓCIO HISTÓRICA

Diante das diversas transformações da sociedade contemporânea, faz-se necessário o descortinar de um novo olhar sobre a educação infantil, que deve ser analisada em sua conjuntura. E por entendermos que a teoria sócio-histórica é a abordagem que melhor responde a este anseio, compreendendo a criança como um ser social, histórico e cultural.

Para os teóricos educacionais, a concepção interacionista, apoia-se na ideia de interação entre o organismo e o meio e, vê o desenvolvimento como processo construído pelo indivíduo durante toda a vida.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Optamos inicialmente por trazer as contribuições da teoria sócio-histórica à educação infantil. A teoria sociocultural como também é conhecida, inaugura um novo olhar sobre a criança ao declarar que a sua aprendizagem precede a sua inserção escolar.

A criança, desde o seu primeiro dia de vida já participa da cultura e do convívio social. Essa constante inserção social (que Vygotsky chama de mediação), que possibilita a incorporação dos valores culturais do mundo adulto, e se configuram os processos psicológicos complexos. Inicialmente esses processos são compartilhados entre as pessoas (intrapsíquico) e posteriormente, à medida que a criança cresce, eles se internalizam e passam a serem realizados dentro da própria criança (intrapsíquico).

De acordo com esta abordagem, o processo de escolarização contribui significativamente para a constituição dos processos superiores de comportamento que depende diretamente das relações interpessoais que o ser cognoscente estabelece com meio social, cultural e histórico.

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado dessas operações que exigem consciência e

controle deliberado, o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto estão ainda em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta a criança (Vygotsky, 1998, p.90).

Neste sentido cabe a escola enquanto instituição responsável pela socialização, aculturação e preparo do indivíduo para a vida adulta. O papel de propiciar a criança, o primeiro contato sistemático, intencional e planejado com o legado constituído pela humanidade ao longo dos anos. Mas a mera apresentação dos conhecimentos à criança não resulta na apropriação do mesmo pelo educando, para que tal fenômeno ocorra é preciso que o ser cognoscente esteja imbuído de vontade e compreenda o significado desta aprendizagem na sua vida cotidiana. De outra forma a criança não se motivará para adquirir tal conhecimento. “É dessa forma, que o conteúdo dessas atividades da vida cotidiana infantil tem uma dependência com o desenvolvimento psíquico” (Lomônaco, 2002, p.40).

Consoante com esta abordagem o aprendizado informal e formal não se restringe à sistematização do segundo para com o primeiro, mas, na distância entre o conhecimento real da criança (aquilo que ela já sabe) e o conhecimento potencial (aquilo que ela não sabe).

A zona do desenvolvimento potencial (proximal ou ainda ZDP) é um dos aspectos mais conhecidos de sua teoria e representa um grande avanço para a compreensão do desenvolvimento humano enquanto processo subjetivo de apropriação cultural. Cabe ressaltar que esta abordagem estuda as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, atentando-se para o nível de maturidade das funções psíquicas na educação pré-escolar: a influência da educação formal e da sequência temporal em ambos os processos e funções das disciplinas formais.

O conceito de ZDP também contribui para romper com o caráter classificatório e elitista dos testes psicométricos que apenas mensurava os conhecimentos já adquiridos pelo educando. A análise dos dois níveis de desenvolvimento habilita os professores uma melhor análise de suas práticas educativas, tanto no que se refere ao planejamento de procedimentos como

numa melhor avaliação dos educandos.

Sob esta ótica o processo de ensino aprendizagem ganha uma dimensão colaborativa que até então era impensada, onde o auxílio do colega amis experiente e do professor mediador da relação sujeito-objetos, serve de suporte ao desenvolvimento proximal. Esta abordagem também valoriza o papel da imitação infantil na potencialização do processo de aprendizagem.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão além do limite de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sobre a orientação de adultos, usando a imitação às crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato que parece ter pouco significado em si mesmo é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças (Vygotsky, 1998, p.115-116).

Quanto ao aspecto avaliativo ao postular a existência de dois níveis de aprendizagem. Vygotsky não só valoriza os conhecimentos e experiências pessoais do aluno (denominados de conceitos espontâneos) como também acredita que a sua inter-relação com os conhecimentos culturalmente elaborados pela sociedade, que na escola estão representados pelas disciplinas escolares (conceitos científicos), resultam no desenvolvimento psíquico da criança.

É por essa razão que Vygotsky que todas as funções do desenvolvimento, aparece primeiro inter psicologicamente e depois intra psicologicamente. O desenvolvimento psíquico e o pensamento conceitual se originam nas atividades exteriores realizadas em interação com o outro e só se completam quanto o sujeito é capaz de utilizar de forma autônoma, suas competências e conceitos integrados em significação simbólica em situações das interações que lhe deram origem (Lomônaco, 2002, p.24-25).

Todavia a aplicabilidade da ZDP requer alguns cuidados para que seu uso seja eficaz e não se banalize. Em primeiro lugar é preciso estar ciente que o tipo de auxílio representado por este nível de desenvolvimento deve ser ajustável de acordo com a competência do educando e com os avanços

produzidos por ele. Outro cuidado a ser tomado é que este suporte (a ZDP) seja temporal, a fim de que o educando, não se acomode com o auxílio e deixe de conquistar sua autonomia.

Por fim cabe ressaltar a importância de que este suporte seja compreendido pelo aluno, a fim de que ele possa adquirir gradualmente o controle da atividade proposta, sendo assistido e auxiliado na execução da mesma. Para que possa posteriormente realiza-lo sem o auxílio do professor ou do colega de maneira satisfatória. De acordo com Vygotsky o nível de desenvolvimento proximal, deve ser encarado de maneira prospectiva, o foco da aprendizagem deve ser o de proporcionar ao educando conhecimentos ainda não internalizados, ou seja, trabalhando em cima das necessidades específicas de cada aluno.

Ao ignorarem a existência do nível de desenvolvimento proximal, as instituições escolares deixaram de orientar a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de realizar (suas necessidades) e centravam-se naquilo que elas já sabiam (desenvolvimento real). O que desfigura o sentido da aprendizagem, tornando-o mecanicista e evasivo. Pois não prepara a criança para a prática da autonomia crítica consciente perante a vida social. Ao se avaliar os educandos deve-se atentar para os dois níveis de aprendizagem, a fim de que se possa compreender o processo intelectual do indivíduo em sua totalidade, considerando suas evoluções (conhecimentos e vivências internalizados) e involuções (dificuldades e limitações).

Neste sentido compreender a abrangência do desenvolvimento, requer considerá-lo como uma construção sócio-histórica, que perpassa pela dimensão psicológica, biológica, afetiva, política, econômica, consciente e inconsciente. "... o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vygotsky, 1998, p.83).

Para Vygotsky o papel do brincar no desenvolvimento infantil é de suma importância, uma vez que segundo este teórico a criança se desenvolve essencialmente através da brincadeira. É no brincar que a criança aprende a agir de uma esfera cognitiva, guiada por motivações e tendências internas. Sendo

que é através do brinquedo que ela se torna capaz de entender a realidade, pois os desejos e tendências impossíveis de serem realizados momentaneamente se materializam através do mundo ilusório e imaginário do brinquedo.

No ato de brincar a criança vai naturalmente se apropriado do significado das coisas que estão ao seu redor e por extensão vai, pouco a pouco compreendendo a realidade que está a sua volta. Esta transformação se separa o pensamento (significado das palavras) e o objeto ainda é uma tarefa árdua para a criança. Por isso, o brinquedo representa um estágio de transição neste sentido.

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separa o significado do objeto, sem saber o que está fazendo. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (Vygotsky, 1998, p.130).

Na visão sociointeracionista, a essência do brinquedo é criar a zona do desenvolvimento proximal, pois cada vez que a criança vê-se diante de um conflito ou desafio, que difere de sua realidade (comportamento habitual), percebe-se através do contato e da manipulação do brinquedo à criança avança rumo à resolução deste problema. O comportamento de uma criança pequena é determinado consideravelmente pela atividade pela atividade que esta realiza e, no caso do bebê absolutamente. Se no início do desenvolvimento domina a ação, posteriormente o significado se destaca em relação a ação.

No fim da idade pré-escolar começa o desenvolvimento de jogar com regras e tal processo se desenvolve durante a idade escolar. De acordo com Vygotsky, o desenho, a brincadeira de faz de conta e a escrita, devem ser vistos como momentos diversificados do desenvolvimento da língua escrita. “O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (Vygotsky, 1998, p.127). Sob esta perspectiva, conclui-se que as crianças em idade escolar transformam a escrita pictórica em escrita ideográfica, onde os sinais simbólicos são representados pelas relações e significados individuais.

No tópico seguinte serão analisados os limites e as possibilidades dos postulados teóricos de Vygotsky e Wallon, a fim de que se possa melhor compreender a concepção sócio histórica do desenvolvimento infantil.

4.2 DIVERGÊNCIAS TEÓRICAS

Embora Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934) fossem contemporâneos e suas vivências e concepções de mundo são bastante distintas. No âmbito pessoal as diferenças também são acentuadas, pois enquanto Piaget teve uma convivência social e educacional tranquila. Vygotsky teve que aprender a lidar com o preconceito e as limitações sociais, impostas aos judeus e seus descendentes, ainda em idade precoce. Embora Vygotsky e Piaget tenham nascido no mesmo ano e suas obras tenham sido iniciadas mais ou menos na mesma época, conforme observa Palaganda (2001:87).

Piaget foi um ilustre contemporâneo de Vygotsky, este, mesmo discordando em muitos aspectos da teoria postulada pelo biológico suíço reconheceu o mérito de sua obra. “[...] chegou inclusive a escrever o prefácio para a edição russa de dois livros de Piaget: *Linguagem e Pensamento na criança* e *o raciocínio da criança*” (Rego, 1998, p.33).

O contexto histórico da Europa, no período em que Piaget iniciou sua carreira (1916) e o de desenvolvimento, bom desenvolvimento econômico social. Enquanto na Rússia, Vygotsky (1917) vivia sob o impacto do período pós-revolucionário, onde toda a sociedade soviética lutava pela melhoria das condições sócias.

A formação acadêmica é outro diferencial entre esses dois teóricos, Piaget era um aguçado estudioso das ciências naturais, formou-se em Biologia em 1916 e doutorou-se em filosofia em 1918. Segundo Biaggio (1975) o interesse pela Epistemologia (ramo da filosofia que estuda o conhecimento) se deu em razão de sua convivência com Samuel Cornut (acadêmico suíço) despertando em Piaget o interesse pelo estudo da Filosofia, Religião e Lógica.

Vygotsky demonstrava um acentuado interesse pelas ciências humanas, desde a adolescência tendo se formado em Direito e Literatura (1917), chegou a cursar outras disciplinas acadêmicas, mas não recebeu a devida certificação acadêmica. O que se deve a perseguição política que enfrentou devido a sua descendência judia e a sua postura política declaradamente marxista. Sendo que Piaget, além de não sofrer pela discriminação étnica, assumiu uma postura

apolítica, não demonstrando interesse pelas causas sociais de seu tempo.

A base epistemológica adotada pelo teórico suíço para estudar o desenvolvimento infantil é o da psicogênese, que objetiva conhecer as etapas da formação do sujeito, com destacado interesse pelo aspecto cognitivo do desenvolvimento. Vygotsky fundamenta a sua teoria na base epistemológica do materialismo dialético (marxismo): sob este prisma estuda o desenvolvimento humano a partir de seu contexto histórico-social e o analisa na dialética de sua complexidade dinâmica.

Os dois teóricos interessam-se pelo estudo do desenvolvimento infantil só que partem de pressupostos diferentes. Se para o psicólogo soviético o desenvolvimento ocorre através da interação sociocultural da criança com o seu meio, seu contemporâneo acredita que o desenvolvimento resulta da sucessão ativa das fases evolutivas que se sucedem e se inter-relacionam.

De acordo com Piaget, o aparecimento de novas qualidades de pensamento ocorre em determinados períodos de desenvolvimento humano que são característicos de uma faixa etária e que por sua vez interferem no desenvolvimento global. Para ele todos os indivíduos passam por esses períodos, nesta mesma sequência, sendo que o início e o término de cada uma delas irão depender de características biológicas individuais e de fatores sociais como a educação.

Piaget observou que existem formas diferentes de interagir com o ambiente nas diversas faixas etárias. A esta maneira típica de agir e pensar, Piaget denominou de período. A criança irá, à medida que amadurece física e psicologicamente que é estimulada pelo ambiente físico e social, construindo sua inteligência (Rappaport, 1981, p.63).

Charlot (1986) questiona se pedagogicamente há necessidade de se interpretar ou não o estágio como estágio. Pois para ele esta é uma forma de se negar à importância do referencial adulto no processo de formação humana da criança, a outra forma é considerá-la como expressão da natureza. “A ideia mesma de estágio pressupõe que se conheça o conjunto do desenvolvimento e o término para o qual se encaminha a criança” (Charlot, 1998, p.246).

Portanto, se para Piaget o desenvolvimento se dá de maneira endógena,

sendo este produto da maturação do organismo sobre o meio, para Vygotsky o desenvolvimento é um processo complexo e de caráter eminentemente social, ou seja, que se realiza de fora para dentro. Nas palavras do mestre Paulo Freire (1997) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” *.

De acordo com a abordagem cognitivista, o conhecimento é uma construção contínua e resultante de interações que se reproduzem entre o homem e o meio (sujeito-objeto) de maneira individual. A abordagem vigotskiana concebe o conhecimento como decorrente da relação dialética entre o sujeito e o seu meio historicamente construído, partindo do social para o individual. Se para Piaget o sujeito é ativo, individual e cognitivo para Vygotsky o sujeito é interativo, social e construtor da sua individualidade que é resultante das interações entre indivíduos e mediados pela cultura.

A aprendizagem, na visão piagetiana é o resultado da estimulação ambiental sobre o organismo maduro, que se expressa sob a forma de uma mudança particular no desempenho da criança. De acordo com o psicólogo russo, essa concepção de aprendizagem “centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que externo que está envolvido ativamente no desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, p.101).

Ao passo que para Vygotsky a aprendizagem e o desenvolvimento estabelecem uma relação mútua entre si, embora sejam processos psíquicos distintos e não se realizem simultaneamente. Nas palavras do próprio Vygotsky “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 1998, p.101).

Ao analisar criticamente a teoria de Piaget sobre a linguagem e o pensamento infantil. Vygotsky destaca a relevância do estudo de Piaget sobre a percepção e a lógica infantil. Mas diverge do biólogo suíço, por acreditar que o desenvolvimento do pensamento parte do social para o individual e não o contrário como concebia Piaget. Embora a teoria cognitivista represente um grande avanço para o estudo da estrutura intelectual infantil negligencia o aspecto social no desenvolvimento do pensamento. Piaget concebia o uso da linguagem pelas crianças, como pertencentes a dois grupos: o egocêntrico e o

socializado.

“Na fala egocêntrica, a criança apenas fala de si própria, sem interesse pelo interlocutor não tente comunicar-se, não espera respostas e frequentemente nem se preocupa se alguém a ouve. Na fala socializada ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informações, perguntas” (Vygotsky, 1998, p.18).

De acordo com Vygotsky, a teoria piagetiana acredita que todos os traços do pensamento infantil, observando até então, constituem um todo ordenado com uma lógica própria. A fala egocêntrica não cumpre nenhuma função no comportamento da criança se atrofia por volta dos sete ou oito anos. “Em resumo, o autismo é visto como original e mais primitiva do pensamento: a lógica aparece relativamente mais tarde, e o pensamento egocêntrico é o elo genético entre ambos” (Vygotsky, 1998, p.16).

Para Vygotsky a fala egocêntrica é um estágio transitório da fala oral para a fala interior. Em suas palavras: “Além de ser um meio de expressão e de liberação de tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido próprio do termo- a busca e o planejamento da solução de um problema” (Vygotsky, 1998, p.20).

Vygotsky recorre a Piaget para estabelecer a diferença entre as ideias conceitos espontâneos (experiências da criança acerca da realidade) e os não espontâneos (ideias influenciadas pelos adultos). Mas Piaget não percebe a interação entre esses dois tipos de conceitos no desenvolvimento intelectual da criança. “Piaget estabelece uma nítida fronteira entre as ideias da criança acerca da realidade, desenvolvidas principalmente mediante seus próprios esforços mentais: e aquelas que foram decisivamente influenciadas pelos adultos: ele denomina o primeiro grupo de espontâneos e o segundo de não espontâneos” (Ibidem, p.1060).

O grupo de psicólogos soviéticos alerta para o fato de que esses dois processos psicológicos devem ser iniciados pela investigação das fases e dos diversos trajetos que o pensamento percorre antes de ser codificados. Esses dois conceitos diferem quanto à relação estabelecida com a experiência da criança e, quanto à atitude da criança para com os objetos, por isso o seu

desenvolvimento segue trajetórias diferentes. Desta forma, ele postula que “a criança se conscientiza das diferenças mais cedo do que das lembranças [...] porque a percepção das semelhanças exige uma estrutura de generalização e de conceituação mais avançada do que a consciência da semelhança” (Vygotsky, 1998, p.111).

Se para Piaget, no início da idade escolar a criança não dispõe da percepção consciente age de maneira irrefletida e espontânea. Para Vygotsky é precisamente neste momento que as funções intelectuais superiores (consciência reflexiva, o controle deliberado) começam a despontar no processo evolutivo infantil.

O estudo vigotskiano sobre a fala interior propõe que está se origina da diferenciação entre a fala egocêntrica e a fala social primária da criança – para ele, este tipo de fala é um pensamento que expressa significados puros. Ao passo que para Piaget, a fala egocêntrica não cumpri nenhuma função no comportamento da criança e se atrofia por volta dos sete ou oito anos.

De acordo com a teoria sociocultural o desenvolvimento da fala evolui da comunicação e do contato social (função primordial), sendo que “A princípio é global e multifuncional posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa” (Ibidem, p.23).

Os dois teóricos concordam quanto à importância do jogo no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Para Piaget o jogo é a capacidade de a criança exercitar o mundo e resolver conflitos. Segundo esse teórico o jogo é eminentemente simbólico e a imitação utilizada pela criança é uma maneira de simbolizar. De acordo com Vygotsky, o brinquedo não deve ser compreendido como meramente simbólico ou motivacional, tendo em vista também ter como características a capacidade imaginária e ser baseado em regras. “...não existe brinquedo sem regra. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (Vygotsky, 1998, p.115).

Vygotsky amplia um pouco mais esta questão quando diz que o jogo, a brincadeira e o desenho, de uma maneira geral, proporcionam situações

imaginárias e são precursores da língua escrita. Na sua concepção o brinquedo possui três aspectos característicos: possibilita a transição de separa o pensamento do objeto: proporciona a mudança de situações imaginárias para a predominância de regras e as transformações internas no desenvolvimento da criança.

Inicialmente abordarei a história de vida de Wallon, de maneira sucinta para que possamos ter uma melhor noção do pressuposto teórico desse autor, que tal como Vygotsky, mas diversificada, incluindo áreas como: Filosofia, Medicina e Psiquiatria. Formou-se em Filosofia em 1902 e, no ano seguinte começou a lecionar esta disciplina no ensino secundário. Ele participou no período da primeira guerra (1914-1918) como médico cuidando dos feridos, o que lhe proporcionou melhor observar como as lesões orgânicas e seus reflexos incidem sobre o indivíduo. Na segunda guerra (1939-1945) participou no movimento de resistência contra invasores nazistas.

Henri Wallon viveu num período marcado por muita instabilidade social e turbulência política. Acontecimentos como as duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45) o avanço do fascismo no período entre guerras, as revoluções socialistas e as guerras pela libertação dos colonos na África atingiram boa parte da Europa e, em especial a França (Galvão, 1998, p.17).

No início de sua carreira profissional Wallon, dedicou-se especialmente aos estudos das lesões neurológicas e seus efeitos no psiquismo. Esta experiência de Wallon o aproxima da experiência de Vygotsky com os portadores de necessidade especiais que também exerceram um papel de grande influência no estudo das funções psicológicas e, em especial da relação aprendizagem-desenvolvimento.

A base epistemológica dos teóricos, ora mencionada é a mesma materialista dialética, entretanto, enquanto o médico francês apenas compartilha de suas ideias filosóficas. Vygotsky, concebe o marxismo como ideal de vida, um modo de interpretar o mundo abstrato e concreto.

A abordagem walloniana adota o método da análise genética, o mesmo adotado por Piaget, que é justificado por ele como “o único procedimento que

não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica. Constitui-se assim no método de uma psicologia geral, concebida como conhecimento do adulto através da criança” (Galvão *apud* Wallon, 1998, p.31).

A psicogenética walloniana propõe que o desenvolvimento infantil ocorra em *cinco estágios: o impulsivo emocional, o do personalismo, o categorial e a adolescência. Sendo que o processo de desenvolvimento infantil oscila entre polos antagônicos, dando característica própria a cada etapa do desenvolvimento. A cada estágio:

“[...] a configuração das relações entre eles mostra qual deles fica mais em evidência ou é o motor (impulsivo emocional) ou é o afetivo (Personalismo, Puberdade e Adolescência) ou o cognitivo (Sensorio-motos e Projetivo Categorial). Cada um deles predomina em um estágio e se nutre mutuamente; o exercício e amadurecimento de um interfere no amadurecimento outros” (Mohoney, 2003, p.14).

Mas esta oscilação em que o sujeito ora está mais voltada para a realidade exterior, ora voltada para si (fases de acúmulo e dispêndio de energia) também podem ser observados na vida adulta.

A criança na concepção walloniana também é ativa e interativa como na abordagem vigotskiana. Os três teóricos: Piaget, Vygotsky e Wallon são concordes quanto ao fato de que o estudo do desenvolvimento infantil, tendo a própria criança como ponto de partida compreendendo cada uma de suas manifestações no conjunto de possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta. “A criança não sabe senão viver sua infância conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer neste conhecimento o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (Galvão *apud* Wallon, 1968:11).

Wallon concorda com Vygotsky quanto ao ritmo descontínuo do desenvolvimento e de que este processo psicológico deve ser estudado em totalidade não cabendo estudar os seus aspectos isolados. Para eles o desenvolvimento segue a direção a direção do interpessoal para o intrapessoal.

Entretanto, para ele os conflitos e contradições existentes no desenvolvimento psicológicos da criança é quando há a transposição da inteligência das situações para a inteligência discursiva. Para Vygotsky a descontinuidade no processo de desenvolvimento se dá da inteligência prática

(capacidade para lidar com instrumentos e sinais sociais) ao pensamento discursivo.

Cabe salientar que embora Wallon tenha uma concepção de desenvolvimento semelhante à de Vygotsky, este primeiro acaba por postular tal como Piaget que o desenvolvimento infantil ocorre em etapas. Todavia, o Enfoque do teórico francês se dá nos aspectos afetivos e motor do desenvolvimento, sendo que para o teórico soviético o processo evolutivo é eminentemente social.

Quanto à relação pensamento e linguagem os dois teóricos concordam que os pensamentos da criança são globais e difusos e gradualmente se tornam diferenciados. Inicialmente a palavra é percebida como propriedade do objeto, ou seja, primeiro as crianças compreendem a estrutura objeto-palavra antes de compreenderem a estrutura signo-referente.

Assim para eles, a construção simbólica infantil passa por uma série de transformações antes que a palavra comece a ter uma relação interna. Todavia, a leitura que Wallon faz destes dois processos psicológicos diferem da interpretação vigotskiana, se para o primeiro o pensamento da criança pequena só existe por meio de suas ações e o pensamento global (sintético) ocorre em paralelo à organização do esquema corporal.

Segundo Wallon, antes da fala a linguagem é corporal (diálogo tônico), sendo o corpo a ferramenta relacional. Para o segundo, a fala e a ação são aspectos diferentes, servindo a linguagem oral como ferramenta psicológica organizadora, tanto da ação como do pensamento. Para Vygotsky, a linguagem é o mais importante elemento dos processos psicológicos superiores que organiza das relações sensoriais ao pensamento reflexivo.

Na concepção walloniana, os jogos e brinquedos infantis têm como principal atribuição à elaboração de signos e sistemas de representação simbólica de aquisição de construção de regras. De acordo com esta abordagem, há quatro tipos de jogos: os puramente funcionais que se relacionam a uma atividade que buscam efeito (mover os dedos...); os de ficção que são as atividades simbólicas (bonecas, cavalinhos); os de aquisição relacionam-se a capacidade de olhar, escutar, perceber e compreender (relatos, contos, canções

e imagens); os de fabricação que consistem em agrupar objetos, combiná-los, modificá-los e recriá-los. Na concepção vigotskiana, o jogo, dentre outras funções tem a capacidade de promover a imaginação que segundo ele é a precursora da linguagem escrita.

Para Wallon a pedagogia serviria de campo de observação e forneceria questões para investigação à psicologia e esta última, construiria conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil oferecendo um instrumento para aprimoramento da prática pedagógica. Para Vygotsky os problemas pedagógicos estavam intimamente ligados às questões psicológicas e, portanto, vazia-se necessário reformular esta ciência psicológica.

O problema educativo ocupa um lugar central na nova maneira de enfocar a psique do homem. Daí que a nova psicologia seja um fundamento para a educação em muito maior medida que era a psicologia tradicional... O novo sistema não terá que se esforçar para extrair as suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses a aplicação prática na escola porque a solução do problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico e a educação é a primeira palavra que menciona. Por conseguinte, a própria relação entre psicologia e pedagogia mudará de modo considerável, sobretudo porque aumentará a importância que cada uma tem para a outra e desenvolver-se laços de apoio mútuo entre as duas ciências (Vygotsky, 2003, p.150-151).

Tanto Vygotsky, quanto Wallon deram especial importância a área educacional, pois para eles a psicologia e a educação deveriam manter estreita relação de contribuição. Desta forma, embora concordem quanto à relação mútua entre a psicologia e a educação deveriam manter estreita relação de contribuição. Desta forma, embora concordem quanto à relação mútua entre a pedagogia e a psicologia. Vygotsky se propõe a reformular a psicologia vigente dando-lhe um olhar multidisciplinar, aliando conhecimentos históricos, antropológicos, sociológicos, fisiológicos, linguísticos e neurológicos mais não transcende ao campo das ciências naturais.

Após analisar criticamente os pontos destoantes e concordantes, entre esses três eminentes teóricos, percebemos o quanto esta discussão nos acrescenta tanto ao nosso processo de formação pessoal como profissional. É inegável que os estudos empreendidos por eles representam um legado cultural que ainda hoje se faz atual pois embora tenha se optado desde o início deste

trabalho pela concepção sócio-histórica não podemos deixar de reconhecer também o mérito das teorias de Piaget e Wallon.

4.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Na perspectiva sócio-histórica a educação é vista como um processo de socialização, interação, conscientização e reflexão, sobre a realidade vivenciada pelo educando, valorizando-o como um ser social e construtor de sua identidade. Vygotsky vê a educação de forma abrangente como um processo que não se restringe ao âmbito escolar, sendo também realizado nas demais instâncias sociais. Segundo ele a diferença entre a aprendizagem formal e a informal não reside na sistematização da primeira para com a segunda, mas na distância entre o conhecimento real e o conhecimento potencial.

Muitos foram as contribuições vigotskiana para o âmbito escolar e em especial para a educação infantil, que no Brasil ganhou destaque no início do século XX, quando sua abordagem adentro o solo brasileiro.

De acordo com a teoria sócio-histórica não há outra forma de aprender e compreender o mundo sem se estabelecer relações com o outro, ou seja, sem a mediação entre as pessoas e a sua cultura. Assim as relações interpessoais assumem papel preponderante na eterna busca do ser humano pelo conhecimento e, é através desta interação homem-mundo que os conhecimentos são internalizados a nível intrapsíquico.

Entendendo a educação como um processo eminentemente social e constitutivo da humanidade e a aprendizagem como um processo de interação entre as pessoas. O desenvolvimento é, portanto, o resultado deste processo social. Sendo a escola o lugar propício para este convívio. “Graças a ação humana sobre a criança, esta cede aos afetos, à inteligência, à linguagem, à competência social, etc. Ao cabo de alguns meses a criança que no momento do nascimento era principalmente um ser biológico. Já se converteu em ser social (Palácios, 1995, p.329).

A relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento, principalmente direcionada a esta faixa etária, deverá ser fundamentada no respeito, na afetividade e na colaboração. Por isso faz-se necessário que o

professor e demais profissionais que trabalhem com esta modalidade de ensino conheçam as concepções de desenvolvimento infantil que norteiam o projeto político pedagógico da instituição educativa.

Sob esta ótica o espaço escolar possui uma relevante importância no desenvolvimento do educando, pois é neste ambiente que ele se apropriara do patrimônio cultural da humanidade de maneira organizada, intencional e planejada. Sendo a escola o local privilegiado, onde a aprendizagem e o desenvolvimento crescem em ritmo acelerado. “Todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras: as funções psicológicas superiores por elas estimulada se desenvolveram ao longo de um processo complexo” (Vygotsky, 1998, p.128).

Neste sentido, as creches e pré-escolas, do sistema do ensino infantil, públicas e particulares deveriam se pautar, fundamentalmente no contexto sociocultural em que a criança está inserida e, portanto deve considerar a criança como um ser único do ponto de vista histórico, individual e pertencente a uma determinada cultura e classe social. A escola concebida por esta abordagem é um espaço colaborativo de construção e reconstrução de conhecimentos, saberes e vivências sobre o mundo.

Por isso a proposta pedagógica fundamentada neste pressuposto filosófico exigirá a constante articulação dos conteúdos escolares com o contexto sociocultural vivenciado pelos educandos no seu cotidiano. Consoante com esta abordagem a educação infantil no âmbito escolar, deve contemplar: o processo de desenvolvimento infantil, os conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade; as produções culturais e artísticas e os conhecimentos socioculturais das diversas populações (pluriculturalismo).

Caberá a esta instituição, trabalhar em cima das possibilidades de desenvolvimento do aluno (da ZDP), para que este se sinta motivado a aprender. Faz-se necessário que o ensino escolar esteja pautado nos conhecimentos a serem apropriados pelo ser cognoscente e não em cima dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Por muito tempo às escolas deixaram de utilizar a zona de desenvolvimento proximal e de dirigir a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de realizar, onde o foco da aprendizagem era as “deficiências” da criança.

O estudo dos complexos psicológicos superiores, corroborou de maneira significativa para uma melhor compreensão do processo de construção da linguagem e do pensamento infantil, entendendo-o em sua origem e desenvolvimento. Através deste estudo, tornou-se possível compreender a evolução da linguagem oral e escrita da criança, bem como o seu processo de evolução mental, como ela generaliza e abstrai o conhecimento.

De acordo com Vygotsky e seus colaboradores, o desenho, a brincadeira de faz-de-conta e a escrita são momentos diversificados da linguagem escrita. Desta forma, o educador dispõe de um importante arsenal na estimulação do desenvolvimento linguístico do educando que vai pouco a pouco, percebendo a importância da escrita na compreensão do mundo.

Outro aspecto que deve ser presente, tanto nos projetos políticos pedagógicos quanto na práxis do educador que lida com a educação infantil, o jogo e a brincadeira devem ser respeitados como atividade cultural, onde a criança potencializa o seu processo de desenvolvimento.

Em síntese, podemos considerar que a perspectiva sócio-histórica nos leva a ressaltar “a impossibilidade teórica e prática de desvincular as dimensões desenvolvimento, aprendizagem e ensino: cognição e afeto: conceito espontâneo e científico: visto comporem de forma dinâmica e dialética, o sistema cognitivo” (Machado, 1996, p.45).

Por fim, a concepção sócio-histórica da educação infantil nos propicia a realização de um trabalho educativo de cunho eminentemente colaborativo e participativo, entre professores, alunos e demais profissionais que compõem o ambiente escolar, além da família e demais instâncias sociais. Nesta perspectiva o trabalho em grupo, as artes, a brincadeira, o jogo, as novas tecnologias, a mediação do professor e a construção do conhecimento de maneira integrativa, devem estar voltados para o desenvolvimento da criança em sua múltipla dimensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento humano é um tema recorrente e polêmico do mundo atual, haja vista, o constante questionamento da ciência acerca deste complexo processo evolutivo. O processo formativo do ser humano ocorre de maneira integral, em seus aspectos afetivo, biológico, cognitivo e social. Muitos teóricos priorizam uma de suas dimensões ao interpretarem este processo psicológico.

Entretanto a diversidade de conceituações, sobre a temática acima referenciada ao contrário de limitar o seu estudo, amplia a sua conceituação e compreensão. Ao trazer novas perspectivas sobre estes processos psíquicos.

Neste sentido, este trabalho monográfico debruçou-se especialmente nos estudos empreendidos por Lev Vygotsky, buscando compreender o processo de humanização por que passa a criança no decorrer da vida. O estudo do desenvolvimento infantil na perspectiva sócio histórica é de extrema importância para a atuação educativa, uma vez que auxilia o educador a compreender o indivíduo em sua totalidade, ou seja, compreendê-lo em sua dimensão histórico-filosófica. O que representa uma mudança significativa no paradigma sociocultural, e por conseguinte na educação.

Cabe ressaltar que conforme dito no resumo desta monografia este trabalho é de cunho eminentemente teórico. Assim, para a realização do presente trabalho, também foram consideradas, as concepções de pesquisadores, psicólogos, pedagogos, historiadores, tais como: Baquero, Biaggio, Charlot, Enderle, Frigotto, Kramer, Lomônaco, Machado, Netto, Palácios, Palaganda, Papalia & Olds, Rappaport, Rego, entre outros. Também foram utilizados dados do INEP (Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos) e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Além de documentos como: a LDB, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e os Referenciais Curriculares nacionais da Educação Infantil.

Dentre as diversas abordagens teóricas existentes sobre o referido tema, elegemos a concepção sócio-histórica por acreditarmos que ela melhor compreende o processo de formação humana, englobando todas as dimensões

do indivíduo de maneira integrativa, interativa e dinâmica.

Cabe salientar que a opção pela abordagem sócio-histórica se deu após a análise crítica das teorias cognitivista de Piaget e dialética de Wallon, pois os pressupostos teóricos de Vygotsky, Piaget e Wallon, inauguram um novo olhar sobre a criança, compreendendo-a como um ser ativo e construtor do seu conhecimento.

Para tanto, os estudos e as reflexões subsidiaram as respostas as seguintes indagações: o que é desenvolvimento? Qual a sua evolução histórica? Quais os seus aspectos, influências e inter-relações? Qual o seu objeto de estudo? Quais as ideias de infância que permearam a história da educação infantil brasileira? Qual a concepção de desenvolvimento infantil presente na LDB? Como a educação promove o desenvolvimento infantil? Qual a concepção sócio-histórica sobre o processo evolutivo da criança? Quais as contribuições e perspectivas da teoria sócio-histórica para com a educação infantil?

A certeza que temos é que, qualquer que seja, o eixo central adotado para a análise do referido tema, não temos a pretensão de esgotar o assunto aqui delineado, o que seria no mínimo pretensioso do ponto de vista acadêmico. Tendo em vista, a complexidade do processo evolutivo da criança, cabendo aos especialistas da área, em comunhão com as demais ciências afins estudar o desenvolvimento infantil em suas diversas dimensões, influências e inter-relações.

É inegável a importância do estudo do desenvolvimento infantil, para embasar a prática pedagógica, bem como, para tornar a convivência familiar e social mais agradável. Mas a sua relevância transcende as demais áreas do campo científico, beneficiando e sendo beneficiada pela medicina, biologia, antropologia, sociologia, dentre outras ciências. Por isso, o seu estudo requer a interação de diversas áreas do conhecimento, de maneira multidisciplinar, a fim de que o comportamento infantil possa ser melhor compreendido.

Esperamos termos alcançado o nosso objetivo maior, especificamente, o de provocar ao leitor deste trabalho monográfico, a reflexão a respeito do desenvolvimento infantil na perspectiva sócio histórica bem como, analisar as implicações deste conhecimento no fazer pedagógico e, em especial na prática

do educador infantil. Por fim, cabe destacar o caráter abrangente, instigante e complexo do processo de formação humana por que passa a criança no contexto social de sua história de vida.

Desta forma, como mãe e pedagoga, espero poder efetivar na minha prática cotidiana, pedagógica e social, os conhecimentos adquiridos durante a realização deste trabalho monográfico, bem como todos os demais conhecimentos empreendidos durante a vida acadêmica – os estudos realizados em sala de aula, as leituras e pesquisas, as experiências vivenciadas no estágio como professora e como auxiliar de coordenação, empreendidas no período do curso de pedagogia.

A realização deste trabalho monográfico possibilitou-me um ampliar de horizontes, antes impensado, durante a elaboração desta monografia, me empenhei na leitura de diversos teóricos sobre o referido tema, analisando-os criticamente e buscando encontrar explicações sobre o processo de desenvolvimento infantil e assim também poder ampliar os meus conhecimentos sobre o processo de evolução humana.

Por fim, devo confessar que este trabalho acadêmico muito contribuiu para o meu engrandecimento pessoal e profissional. Afinal de contas, como diria o mestre Vygotsky (1984) “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. Os Jogos e os Parâmetros curriculares Nacionais. *In:* ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BAQUEIRO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F, da Fonseca Rosa – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. Os estudos do desenvolvimento. *In:* BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia de Desenvolvimento**. 10 ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- BIAGGIO, Ângela M. Brasil. O Conceito de Desenvolvimento e o Campo da Psicologia do Desenvolvimento: perspectiva histórica. *In:* BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul 2020.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul 2020.
- BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 8 ed. Editora Saraiva, São Paulo, 1995.
- CHARLOT, Bernard. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. *In:* CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**: tradução Ruth Rissin Josef. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- COLLE, Cesar; MARCHESI, Alvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Vol. 1; Porto Alegre: artes médicas, 1995.
- COUTINHO, Maria Tereza C.; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltados para a educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Ed Lê, 1995.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. **A psicologia da educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais**. Araraquara – São Paulo: UNESP, 1998.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ENDERLE, Carmem. **Psicologia do Desenvolvimento: O processo evolutivo da criança**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa Educacional Brasileira**. Vitória: Brasiliense, 1987.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, S. L.; LURIA, A. R. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LOMÔNACO, Beatriz Penteado. **Aprender: verbo transitivo: a parceria professor-aluno na sala de aula**. São Paulo: Summus, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e sócio interacionismo. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: muitos olhares**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho / 2000.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve da Pedagogia**. Lisboa: Portugal, Ed. Presença, 2000.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros passos).

PALÁCIOS, Jesus. Desenvolvimento Psicológico e Processos Educacionais. *In*:

PALAGANDA, Isilda Campner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2001.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wenkos. **Desenvolvimento Humano**. trad. Daniel Bueno. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. trad. Maria A. M. D'Amorin e Paulo S. L. Silva. 23 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PILETTI, Claudino Nelson. O respeito à criança. **História da Educação**. 2 ed.

São Paulo: Ática, Pg. 94-95, 1991.

POLLOCK, L. (1983). **Forgotten children**: Parent-child relations from 1500 to 1900. Cambridge: Cambridge University Press.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORE, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. 6 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Desenvolvimento psicológico na infância**. Trad. Jefferson Luís Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Trad. José Cipolla Neto. - 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente Organizadores**: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.