CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

CONCEPTIONS AND TEACHING PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PSYCHOLOGY AND EDUCATION

Eliza Maria Barbosa[1]

Sabrina Vieira da Cunha[2]

Resumo: Estabelecemos como objetivo geral neste trabalho, analisar as concepções de ensino e aprendizagem que os professores da Educação Infantil utilizam em suas práticas pedagógicas e os recursos que estes adotam para trabalhar os conhecimentos com as crianças. Ao iniciarmos a pesquisa partimos da hipótese de que as atividades de ensino dos professores estavam apoiadas em alguns princípios do paradigma psicogenético, base teórica do movimento pedagógico construtivista. Entretanto, através das observações e análises realizadas, nossa hipótese não se consolidou, pois as práticas das professoras bem como suas concepções de aprendizagem diferenciam-se da perspectiva construtivista anunciada. O que se pode concluir é que essas professoras entendem o seu papel e o papel da escola, mais especificamente os processos de ensino, como aquilo que promove de fato o desenvolvimento intelectual das crianças de modo efetivo.

Palavras-chave: Educação Infantil, práticas educativas, psicologia.

Abstract: The general objective of this work is to analyze the conceptions of teaching and learning of kindergarten teachers use in their teaching practices and resources they adopt to work the subjects with the children. As a starting point for the research we considered the assumption that the teaching activities of teachers were supported by some principles of the psychogenetic paradigm, the theoretical basis of the constructivist pedagogical movement. However, by means of the observations and analysis carried out, our hypothesis was not consolidated because the practices of teachers and their conceptions of learning differ from the constructivist perspective announced. What can be concluded is that these teachers understand their role and the role of the school, more specifically the processes of teaching, as something that actually promotes the intellectual development of children effectively.

Keywords: early childhood education, educational practices, psychology.

[1]Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: elicac8@hotmail.com

[2] Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão. E-mail: sabrina_vieira64@hotmail.com

Artigo recebido em setembro de 2011; aprovado em janeiro de 2012

INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto os resultados da pesquisa: "O paradigma psicológico cognitivo-evolutivo e suas implicações nas concepções e práticas de ensino da Educação Infantil" realizada em 2010. Investigamos os métodos e técnicas utilizados pelas professoras da Educação Infantil ao trabalhar o conteúdo escolar, entendendo que aqueles primeiros ligam-se de modo considerável à concepção de ensino e aprendizagem que possuem essas professoras. A hipótese que norteava a pesquisa era de que as professoras, orientando-se pelos princípios construtivistas, privilegiam em sua prática educativa, o uso de recursos metodológicos que favoreçam a aprendizagem dos alunos, recursos esses que incidem mais sobre as aprendizagens já realizadas pelas crianças do que aquelas que estão em construção.

A pesquisa teve como objeto a seguinte questão: quais recursos e instrumentos metodológicos as professoras da Educação Infantil utilizam em sua prática pedagógica e que concepção de ensino e aprendizagem eles expressam? Observamos as práticas de ensino e os recursos didáticos desenvolvidos pelas professoras em seu cotidiano escolar. Investigamos os elementos que poderiam indicar a presença ou não do paradigma psicológico cognitivo-evolutivo, base do Pensamento Psicogenético, na realidade da prática escolar desenvolvida com crianças que frequentam a educação infantil. Partimos do pressuposto de que cada etapa da educação das crianças guarda especificidades, entre elas as particularidades do desenvolvimento infantil sem, entretanto, secundarizar questões relacionadas ao conhecimento escolar e à aprendizagem.

Estabelecemos algumas variáveis entendendo que seu uso e frequência indicam uma concepção de aprendizagem que inclui as mediações pedagógicas como instrumento imprescindível de concretização das aprendizagens em curso. Ou seja, entendemos que quanto maior fosse o uso dos recursos expressos pelas variáveis na prática de uma professora, mais próxima estaria sua compreensão de que a aprendizagem pressupõe o ensino como mediador da educação escolar das novas gerações. Ao contrário, e por inspiração nos princípios construtivistas, a não utilização dos recursos expressos pelas variáveis indica uma compreensão corrente de que os conteúdos escolares consolidam-se a partir das concepções prévias dos alunos e pelas possibilidades que têm de pensar sobre os conceitos responsabilizando-se pelo seu percurso pessoal de aprendizagem (VASCONCELOS, et al, 2003).

Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2010. Foram observadas 02 turmas, sendo uma no período matutino e outra no vespertino, totalizando 10 observações

sistemáticas das atividade desenvolvidas ao longo do dia com as crianças. As turmas obervadas são de crianças que têm entre 04 e 06 anos, que frequentam uma escola pública do município de Catalão-Go. As variáveis observadas e a frequência com que foram desenvolvidas são as que seguem:

1. Levanta a hipótese das crianças: observar se a professora considera as informações ou conhecimentos que as crianças já têm previamente estruturadas.

2: Varia situações de estímulos: observar se o professora varia dentro de uma mesma atividade situações de estímulo para as crianças;

3: Ilustra com exemplos: observar se a professora ilustra com exemplos o conhecimento abordado pela atividade que está sendo desenvolvida com as crianças.

4: Emprega reforços: observar se a professora emprega algum tipo de reforço e quais são eles, com o objetivo de certificar-se de que a aprendizagem ocorreu.

Os dados foram analisados com base nos princípios da teoria Histórico-Cultural pela compreensão de desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem escolar. Nesta teoria, o desenvolvimento é concebido como um processo sociogenético, porque tem origem nas relações sociais, onde as construções interpessoais transformam-se em intrapessoais, com a participação ativa do sujeito. A abordagem vigotskiana tem suscitado, por um lado, importantes considerações para a educação escolar apontando a necessidade de valorizar os conhecimentos espontâneos, adquiridos no cotidiano como elementos da cultura, mas por outro lado, sugere que a escola tem um papel fundamental na articulação dos conhecimentos espontâneos com os conhecimentos científicos, o que favorece a aprendizagem de conhecimentos sistematizados e os diversos aspectos do desenvolvimento.

Nosso objeto de estudo voltou-se, portanto, para as práticas de ensino na educação infantil. Por essa razão, explicitamos, a seguir, a função educativa que entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças menores de seis anos devem cumprir.

1. A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM SUA INTERFACE COM A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças concretizou-se na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-

escolas passaram a construir uma nova identidade buscando superar posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória para etapas posteriores de escolarização.

A Educação Infantil foi finalmente instituída pela Lei 9394/96 que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O atendimento de crianças de até três anos de idade e de 04 a 06 em pré-escolas é considerado a partir desse marco legal, a primeira etapa da escolarização básica é um direito da criança, da família e respectivamente um dever do Estado. Prevê-se a concretização de práticas educativas intencionais com ações orientadas para a ampliação do universo cultural da criança, dando-lhe condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir de modo transformador (OLIVEIRA, 2002).

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

As creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças, por ser o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar.

O Art. 3º Parecer CNE/CEB nº 20/2009 fixa que o currículo da Educação Infantil deve ser concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para a Educação Infantil envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolve formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação. Podem as crianças, assim, constituírem-se como sujeitos únicos e históricos, membros de famílias que são igualmente singulares em uma sociedade concreta (OLIVEIRA, 2002).

A elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil requer valorizar, nas crianças, a construção de identidade pessoal e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direitos e deveres. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem oferecer às crianças um ambiente físico e social em que se sintam protegidas e acolhidas, neste caso quanto mais esse ambiente for rico e desafiador, mais a criança poderá ampliar seus conhecimentos em todas as suas relações pessoais e espaciais. Essas instituições devem deixar a criança segura para arriscar novos desafios e vencê-los (BRASIL, 1998, v.3).

Numa perspectiva materialista dialética todas essas exigências acima se configuram por práticas educativas que respeitam o princípio de que a educação escolar deve contribuir (por seu caráter sistemático e intencional) para o processo de humanização de professores e alunos, numa perspectiva de inserção crítica e transformadora. De acordo com Pimenta (1998),

> [...] a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e jovens para que se elevem ao nível da civilização atual — da sua riqueza e dos seus problemas — para aí atuar (PIMENTA, 1998, p. 168).

Isso implica que as ações docentes mobilizadas pelo processo de ensino produzam os instrumentos de assimilação de novos conhecimentos por parte das crianças, já que a aprendizagem neste caso pressupõe a mediação pedagógica, que por sua vez viabiliza a internalização dos conteúdos socialmente produzidos. Entretanto, é preciso lembrar que não estamos falando de qualquer conhecimento, mas daqueles legitimados pela tradição científica e que por isso mesmo exigem, dos professores, o enfrentamento de situações de ensino complexas, a experimentação metodológica, a intencionalidade para encontrar soluções para as dificuldades de aprendizagem etc. (PIMENTA, 1998). Pressupõe também uma compreensão de que o conhecimento individual não resulta de um percurso pessoal ou delineado prioritariamente pelos instrumentos operatórios evolutivamente produzidos, mas como afirma Severino (1998, p. 35), "o conhecimento individual se dá sobre o fundo de uma

experiência radicalmente histórica e coletiva que lhe é anterior e que lhe serve de matriz placentária".

Tal perspectiva de ensino, aprendizagem (em sua relação imprescindível com o desenvolvimento humano) e conhecimento expressa-se no campo da Psicologia da Educação, nas contribuições da teoria Histórico-Cultural pelo conjunto de ideias defendidas pelos estudiosos da chamada Escola de Vigotski. Para Vigotski, as crianças já nascem inseridas num contexto sociocultural e, na interação com outros indivíduos, desenvolvem sua individuação e autonomia, substituindo características naturais por elementos socialmente partilhados (REGO, 1995).

De acordo com Davidov (1988), para a escola soviética (Vigotski, Leontiev, Luria, Blonski etc.) a tese fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino. O desenvolvimento psíquico das crianças acontece no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história.

Segundo Elkonin (1969), através dos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que se têm criado na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades.

Com relação à aquisição de conhecimento, Elkonin (1969) enfatiza que não é qualquer maneira de adquirir os conhecimentos que desenvolve as capacidades e a atividade intelectual, ou seja, não é toda observação das regras de conduta que atesta o desenvolvimento da criança, das características correspondentes da personalidade. Com frequência, os conhecimentos que se assimilam de um modo formal, não servem de guia para a ação, não se utilizam com a prática e não têm suficiente influência no desenvolvimento intelectual das crianças. As regras de conduta se cumprem muitas vezes somente de forma externa e quando sobre condições exatamente determinadas. O desenvolvimento da psique não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. Os efeitos dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realiza essas influências e do terreno formado já anteriormente sobre o qual recaem.

Para a abordagem Histórico-Cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem são considerados processos que se relacionam desde o início da vida, sendo o aprendizado o fator que suscita e impulsiona o desenvolvimento. Segundo Vigotski, para aprender um conceito é

necessária, além de informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança (REGO, 1995).

Na perspectiva vygotskiana, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta. O aprendizado escolar exerce significativas influências no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, justamente na fase em que elas estão em amadurecimento.

O conjunto de ideias acima expressa nosso entendimento tanto do ponto de vista didático daquilo que as ações intencionais dos professores produzem, como também nossa compreensão psicológica sobre o que promove a aprendizagem dos conhecimentos culturais necessários ao processo de humanização das crianças, sendo esse processo a função que defendemos para a escolarização das crianças nas creches e pré-escolas.

Os dados da pesquisa refutam nossa hipótese, pois revelam que as professoras intervêm pedagogicamente durante a realização das atividades pelas crianças, coordenam suas ações, favorecem para que elas realizem processos de generalização dos conceitos ou fenômenos aprendidos, demonstram uma intencionalidade clara dos objetivos que querem alcançar com seu trabalho, realizam assim aquilo que os teóricos da perspectiva Histórico-Cultural indicam como o papel da escola. De acordo com Vigotski (2004), a cultura origina formas de conduta, altera as funções psicológicas e constrói novos níveis no sistema de comportamento humano.

Segundo Carvalho (2002), Vigotski afirma que o sistema escolar faz com que os indivíduos conceituem e compreendam o mundo, não a partir das experiências práticas, mas porque lidam com conceitos teóricos que produzem um processo de abstração e generalização. Nesta perspectiva, localizamos a defesa de uma "nova perspectiva para o trabalho escolar", que é empreender esforços para garantir as aprendizagens das crianças pela intervenção dos processos culturais (apud CARVALHO, 2002, p. 10).

Ao situarmos este trabalho no campo de interlocução entre a Psicologia da Educação e a Pedagogia, impõe-se a necessidade de discutirmos um pouco mais essa interlocução, visando apontar a contribuição dessa interação à concretização deste trabalho e das práticas educativas em geral. A Psicologia da Educação é uma disciplina presente no curso de formação de professores como uma área de conhecimento que visa subsidiar os processos de desenvolvimento e aprendizagem para a prática educativa.

No sequência, apresentamos uma discussão sobre a relação de influência do conhecimento sobre a educação escolar, com o objetivo de demonstrar que embora reconheçamos os limites das contribuições dadas pela Psicologia à Educação, não conseguimos vislumbrar uma situação de ensino e aprendizagem escolar que prescinda dos conhecimentos pertinentes à Psicologia. Na terceira parte, demonstramos as análises e conclusões dos dados coletados confrontando-os com a hipótese anunciada na pesquisa da qual este texto de origina.

2. RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO AO CAMPO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E À PEDAGOGIA

Durante o desenvolvimento histórico da Psicologia da Educação predominou em seus estudos a tendência em aplicar à educação os conhecimentos relevantes, produzidos em diversas áreas da Psicologia que, por sua vez, buscava o seu reconhecimento como ciência. A relação da Psicologia com a educação remonta os primórdios do seu reconhecimento como área de conhecimento, pela diversidade de ideias e novos paradigmas que foram se configurando.

No final da década de 1950, configura-se com ênfase a chamada Psicologia do Ensino, que, segundo Coll (2000), é a parte da Psicologia da Educação que se dedica à educação escolar. A definição do campo da Psicologia da Educação é o resultado dos esforços de utilização das explicações e métodos da Psicologia Científica para a melhoria das práticas educativas.

Coll (2000), ao analisar a relação entre a Psicologia e a Educação, aponta duas evidências sobre o conhecimento da psicologia educacional, sendo uma que salienta a aplicação dos princípios psicológicos nas explicações a respeito da teoria e da prática educativa, enquanto a outra demonstra um desacordo em relação a essa concepção de mera aplicabilidade, considerando-a uma disciplina-ponte. Segundo o autor, esse debate pode trazer contribuições originais, se considerados os princípios psicológicos e as características específicas do processo educativo.

A área da Psicologia da Educação aborda diferentes formas de conceber os processos educativos dependendo da interpretação de como o professor concebe a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar. Existem diferentes teorias psicológicas que, dentro do limite próprio desta área, orientam concepções de educação específicas, com implicações

nas práticas educativas. Compreendemos, entretanto, que há claras fronteiras entre os conhecimentos da Psicologia e aqueles produzidos por outras ciências da educação a se considerar, sob pena de reproduzirmos um pseudo-discurso que privilegie a Psicologia em detrimento de outras áreas.

Segundo Bock (2001b), a Psicologia é entendida como ciência do comportamento e a Psicologia da Educação permite-nos compreender os comportamentos das crianças, as diferentes abordagens do desenvolvimento humano, o estudo da aprendizagem e das condições que as tornam mais eficientes para o aluno. A Psicologia da Educação surge, segundo Guerra (2000), para estudar cientificamente os fenômenos educativos, procurando contribuir para a melhoria da educação, constituindo, assim, um campo de estudos sobre questões ligadas à educação, com implicações para as teorias e para as práticas educativas.

Compreendendo a Psicologia da Educação como área de conhecimento e a sua relação com a educação, Coll (2000) considera que esta relação pode trazer contribuições originais, se considerados os princípios psicológicos e as características do processo educativo. Propõe que, num esforço conjunto, a Psicologia da Educação focalizaria o estudo dos aspectos psicológicos dos sujeitos que participam de atividades educativas, preocupando-se tanto com o processo de aprendizagem quanto com as condições de ensino. Segundo Miranda (2001, p.25), "a psicologia não define os fins da educação, mas pode contribuir no sentido de fazer com que eles sejam realizáveis". Ainda assim, ela fornece, pelos conhecimentos que produz, elementos que permitem refletir, por exemplo, sobre as escolhas curriculares, as metodologias de ensino e a avaliação das aprendizagens.

Embora a Psicologia seja considerada ciência que fornece fundamento à educação, polêmicas em torno dos limites e contribuições da mesma animam as discussões no campo da educação e da psicologia desde o surgimento desta última. A esse respeito Coll (2004) diz que a existência da psicologia como área de conhecimento tem sua origem na crença de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos. Tal convicção, que tem suas raízes nos grandes sistemas de pensamento e nas teorias filosóficas anteriores ao surgimento da "psicologia científica", foi objeto de múltiplas interpretações. Existem profundas discrepâncias quanto aos princípios que devem ser aplicados, em que aspectos da educação devem ser usados e, de maneira muito particular, o que significa exatamente aplicar de maneira correta à educação os princípios da psicologia.

2.1. Princípios Psicológicos e a relação com as práticas educativas: traços de um contexto.

No trabalho de pesquisa do qual resulta este texto verificamos a hipótese de predomínio nas práticas educativas dos professores, dos elementos que identificam uma filiação com os princípios teóricos do cognitivismo de Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo dedicado à compreensão dos elementos que permitem aos indivíduos a passagem de graus elementares para graus superiores de conhecimento. Para tanto se faz necessária uma breve discussão de duas das principais teorias que compõem o universo da Psicologia da Educação, a teoria Psicogenética de Jean Piaget (1896-1980) e a perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934), pois o trabalho de pesquisa realizado apoiou-se nessas teorias, sendo que nesta primeira buscamos os fundamentos para elucidação da hipótese e na segunda os fundamentos de análise dos dados.

A teoria psicogenética de Jean Piaget, segundo Bock (2001b), estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, desde o nascimento até a idade adulta. Para Piaget, o desenvolvimento humano obedece a certos estágios hierárquicos que decorrem do nascimento até a adolescência, caracterizados pelas estruturas que os tipificam, a saber: o sensório-motor (do nascimento aos dois anos) - a criança desenvolve um conjunto de "esquemas de ação" sobre os objetos, que lhe permite construir um conhecimento físico da realidade.

Neste estágio desenvolve-se o conceito de permanência do objeto, constroem-se os esquemas sensório-motores e aparece a capacidade de representações mentais cada vez mais complexas. No estágio pré-operatório (dos dois aos seis anos) - a criança inicia a construção da relação causa e efeito, bem como das simbolizações. É a chamada idade dos porquês e do faz-de-conta. No estágio seguinte, operatório-concreto (dos sete aos onze anos) - a criança começa a construir conceitos através de estruturas lógicas, consolida a conservação de quantidade e constrói o conceito de número. Seu pensamento, apesar de lógico, ainda está centrado nos conceitos do mundo físico, as abstrações lógico-matemáticas são ainda incipientes. Por fim, no estágio operatório-formal (dos onze aos dezesseis anos) - o adolescente constrói o pensamento abstrato, conceitual, conseguindo ter em conta as hipóteses possíveis, os diferentes pontos de vista e sendo capaz de pensar cientificamente (BOCK, 2001a).

Segundo Carvalho (2002), Jean Piaget dedicou-se prioritariamente às questões epistemológicas sem, no entanto, ter deixado de contribuir para a reflexão das questões

educacionais. Preocupado em responder como as crianças passam de um menor a um maior conhecimento, Piaget produziu uma teoria sustentada em alguns princípios descritos anteriormente, entre eles, o de que o desenvolvimento da inteligência se dá através do aspecto ativo impulsionador da construção das estruturas cognitivas consolidadas pelo processo de equilibração, processos de regulação e compensação ocorridos sempre que a criança constrói um conhecimento. Em outras palavras, o desenvolvimento resultante das sucessivas equilibrações vai constituindo os estágios ordenados e sucessivos e apresenta-se como pré-condição para as aprendizagens, ou seja, a criança só aprende aquilo que já pode ser incorporado por suas estruturas cognitivas.

A hipótese originária deste trabalho estruturou-se sobre este último argumento de que as aprendizagens ocorrem condicionadas por um processo de amadurecimento alheio às condições de ensino, porém dependentes das condições endógenas das estruturas cognitivas. Tal compreensão leva os professores a isentarem-se de produzir mediações e utilizar recursos metodológicos que garantam efetivamente as aprendizagens das crianças sob pena de que, sem isso, essas crianças tenham seu direito de acesso ao patrimônio cultural e científico negado.

Na concepção psicogenética o conhecimento é considerado uma construção contínua, sendo que a passagem de um estado de menor conhecimento para um maior é condicionada pela formação de novas estruturas cognitivas que não existiam anteriormente no indivíduo. A Teoria Psicogenética entende que o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções. Esta vertente teórica tem sido tomada, segundo nossa hipótese, como delimitador da função que as escolas de Educação Infantil deverão cumprir.

Nossas pesquisas anteriores (Barbosa e Prado, 2009) demonstram que as práticas educativas observadas orientam-se pela crença de que a criança alcança os conhecimentos culturais pelo simples encadeamento de conteúdos informais, originários de suas experiências espontâneas realizadas sem intervenções pedagógicas efetivas. Isso leva os professores a socializarem conhecimentos coerentes com os níveis já alcançados do desenvolvimento e por isso somente reforçam os conhecimentos que as crianças já possuem.

De acordo com Arce (2004), idéias inspiradas nas teses fundamentais do construtivismo difundiram-se entre os educadores, subsidiando suas formas de conceber a escola de Educação Infantil e sua função. Entre essas idéias estão as da centralidade na criança, em seus processos de aprendizagem individual, a valorização do conhecimento do cotidiano em detrimento de outros universalmente e cientificamente validados, a ausência do

planejamento por parte do professor, o lúdico como eixo da prática educativa, entre outros. Todas essas ideias em destaque são coincidentes com uma perspectiva que elegeu o desenvolvimento infantil como o princípio orientador das ações educativas, produzindo um modelo para as práticas que se adapte às características típicas de cada estágio. Sendo assim, o que temos é um comportamento tutelar por parte do professor e a criança como sujeito que negocia os significados que ela própria atribui aos objetos, embora todos já tenham seus significados culturais previamente legitimados (BARBOSA, 2008).

Por essas discussões anunciadas considera-se que atentar para as características do desenvolvimento das crianças é algo importante e também uma das funções que a escola de Educação Infantil deve exercer, entretanto esta função não deve suplantar a garantia às crianças da apropriação do conhecimento. Quando as práticas educativas se constituem por um conjunto de atividades que, ao serem desenvolvidas, tomam como principal protagonista a própria criança, suplanta a concepção de ensino e os campos de saberes são substituídos pela necessidade de se observar os sentidos que individualmente as crianças atribuem aos objetos de suas experiências.

Segundo Bock (2001a), a teoria Histórico-Cultural, abordagem teórica formulada por Vigotski e outros, buscou construir uma Psicologia que superasse as tradições positivistas e estudasse o homem e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade. Para Vigotski (2001), o mundo psíquico que temos hoje não foi nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material e às formas de vida que os homens vão construindo no decorrer da história da humanidade.

Vigotski (2001) não rompe com a teoria da estrutura dos estágios descrita por Piaget, porém difere na concepção de sua dinâmica evolutiva, pois enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento, para este primeiro, é o próprio processo de aprender que gera o desenvolvimento das estruturas mentais superiores, sendo a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento ligados ao processo de conscientização.

Segundo Davis e Oliveira (1990), a aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessita interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. Nas inúmeras interações em que se envolve desde o nascimento, a criança vai gradativamente ampliando suas formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para as suas ações e para as experiências que vive. O desenvolvimento é entendido pelos teóricos da corrente sócio-histórica como um processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que

estabelece com o ambiente físico e social, suas características. Ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, mas historicamente formadas. "De geração em geração, o grau de desenvolvimento alcançado por uma sociedade vai sendo acumulado e transmitido, indo influir, já desde o nascimento, na percepção que o indivíduo vai construindo sobre a realidade, inclusive no que se refere às explicações dos eventos e fenômenos do mundo natural" (DAVIS E OLIVEIRA, 1990, p. 19).

Vigotski (2007), em análise dos pressupostos da teoria psicogenética, afirma que se verifica uma completa independência do processo de desenvolvimento e aprendizagem. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a consequente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. A aprendizagem segue o desenvolvimento. Esta concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem: o desenvolvimento e a maturação destas funções representam um suposto, e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos.

Seguindo este princípio psicogenético, as práticas educativas tendem a propor, por um lado, atividades cujos conteúdos de aprendizagem já se encontram construídos de forma autônoma pelas crianças e por essa razão não exigem estratégia metodológica por parte das professoras. Por outro lado, segundo aquele mesmo princípio qualquer esforço realizado no contexto escolar para fazer avançar o desenvolvimento cognitivo para um nível posterior será em vão, afinal o que determina a progressividade do desenvolvimento é o fator endógeno de amadurecimento de novas estruturas.

Carvalho (2002) afirma que Vigotski sempre se preocupou com as repercussões de suas reflexões teóricas no campo da educação, orientando-se pelo princípio de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. De acordo com Vigotski (apud CARVALHO, 2002), a cultura origina formas de conduta, altera as funções psicológicas e constrói novos níveis no sistema de comportamento humano. Vigotski (2004) afirma que o sistema escolar faz com que os indivíduos conceituem e compreendam o mundo não a partir das experiências práticas ou diretamente extraídas da realidade, mas porque lida com conceitos teóricos que produzem um processo de abstração e generalização. Nessa perspectiva localizamos a defesa de uma "nova perspectiva para o trabalho escolar", que é empreender esforços para garantir as aprendizagens das crianças pela intervenção dos processos culturais (idem, p.10). O conhecimento historicamente acumulado se converte,

enquanto conteúdo das aprendizagens, em aquisições que vão desenvolvendo nas crianças suas características humanas não naturais.

Davis e Oliveira (1990) dizem que, na interação entre professor e alunos, supõe-se que o primeiro ajude inicialmente os segundos na tarefa de aprender, porque essa ajuda logo lhes possibilitará pensar com autonomia. Para aprender, o aluno precisa ter ao seu lado alguém que o perceba nas diferentes situações de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajudá-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento. Por meio da interação que se estabelece entre eles e esse parceiro mais experiente e sensível — o professor ou um colega — o aluno vai construindo novos conhecimentos, habilidades e significações.

Esta configuração dos processos de ensino-aprendizagem nos apareceu claramente expressas nos dados empíricos que coletamos e encontram-se descritos e analisados a seguir.

3. COMO SE ENSINA E COMO SE APRENDE: ANÁLISES DE UM CONTEXTO

Nesta parte do texto, explicitaremos os resultados obtidos durante as 10 observações realizadas com duas professoras em dias alternados compreendidos entre os meses de agosto a novembro de 2010. São duas turmas de Jardim II, as crianças possuem entre 05 e 06 anos de idade, sendo uma do período vespertino outra do matutino. Ambas da mesma escola pública de Educação Infantil do Município de Catalão-Go.

Na pesquisa originária deste texto, tínhamos como objetivo investigar quais recursos e instrumentos metodológicos o professor da Educação Infantil utiliza em sua prática pedagógica e como eles podem indicar a concepção de ensino e de aprendizagem que apresenta esse professor.

Os dados coletados foram registrados em grades de observações através das categorias estabelecidas como citadas anteriormente, observando se as variáveis aparecem nas práticas pedagógicas das professoras e com que frequência. É importante salientar que as categorias foram elaboradas a partir de elementos que consideramos que, se não identificados, indica a presença do paradigma psicológico psicogenético, porém se as professoras não se utilizarem na maioria do tempo das categorias estabelecidas, subentende-se que elas adotam este paradigma em suas práticas de ensino. Melhor dizendo, segundo os preceitos construtivistas, a aprendizagem da criança realiza-se predominantemente por sua ação que deverá ser, entretanto, favorecida pela professora, que organiza as situações de aprendizagem sem que possamos considerar essa organização como ensino. Na verdade, segundo o princípio

construtivista, a tarefa do educador é rearranjar situações de estímulo para direcionar as ações das crianças.

A ação do professor, por sua vez, é a de condutor ou facilitador de um processo cujo protagonismo é da criança. Embora essa constatação não seja suficiente para indicar a presença do paradigma construtivista, ela corrobora para tal indicação, pois isto nos mostrar como se expressa a concepção de aprendizagem escolar na vertente construtivista: o construtivismo situa a atividade mental construtiva do aluno na base dos processos de desenvolvimento pessoal que a educação escolar trata de promover. Mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo, deste modo, redes de significados que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social e potenciam o seu crescimento pessoal.

Os princípios do construtivismo são apontados por muitos estudiosos como uma solução para as práticas pedagógicas da educação escolar em que o processo de ensino-aprendizagem deve ser visto para além de uma atividade auto-estruturante, individual e intrapessoal, uma forma conjunta na interação entre o aluno, o objeto e o professor, para que a aprendizagem realmente possa acontecer.

Pelos princípios construtivistas as práticas educativas escolares mobilizam-se em torno de metodologias que dão ênfase aos aspectos subjetivos (MIRANDA, 2005), em especial à aprendizagem de conceitos que sejam coerentes com o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado pelas crianças, desconsiderando que as crianças não podem ser compreendidas somente em função do que já realizam, mas fundamentalmente pelo que podem aprender apoiadas nas experiências dos adultos.

Acreditávamos, ao iniciar esta pesquisa, que este e outros princípios construtivistas produzidos com base na interpretação da Teoria Psicogenética estariam presentes nas práticas educativas escolares, por ser uma teoria psicológica que assumiu desde a década de 90 do século XX um grande impacto no modo de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem escolar. Entretanto, os dados empíricos coletados indicam que os processos de aprendizagem das crianças que frequentam a escola observada são produzidos mediatizados pelas práticas efetivas de ensino realizadas pelas professoras. Nossa hipótese não se consolidou como se pode perceber nos dados e análises das observações que se seguem.

CATEGORIAS	TOTAL ATIVIDADES OBSERVADAS	FREQUÊNCIA

L.H: Levanta a hipótese das crianças	45	84%
V.S.E: Varia situações de estímulos	45	50%
IE: Ilustra com exemplos	45	52%
ER: Emprega reforços	45	68%

Quadro 01: Dados da professora período matutino.

CATEGORIAS	TOTAL ATIVIDADE OBSERVADAS	FREQUÊNCIA
LH: Levanta a hipótese das crianças	39	93%
V.S.E: Varia situações estímulos	39	67%
IE: Ilustra com exemplos	39	53%
ER: Emprega reforços	39	87%

Quadro 02: Dados da professora período vespertino.

Durante as atividades desenvolvidas nas turmas pelas professoras, pôde-se perceber que estas últimas consideram os conhecimentos prévios que as crianças possuem, levantando suas hipóteses, formulando questões dirigidas a elas e aproveitando suas ideias. As professoras tomam como princípio para o ensino dos conteúdos da escola, os elementos culturais aprendidos pelas crianças em sua experiência cotidiana, com o firme propósito de fazê-las adquirir conceitos novos sistematizados nas atividades que realizam sob sua mediação intencional. A esse respeito Vigostki (2004, p. 477) afirma que

> é natural que a aprendizagem pré-escolar seja substantivamente diversa da escolar, pois trabalha com a assimilação das bases do conhecimento cientifico [...] Assim a aprendizagem e o desenvolvimento não se encontram pela primeira vez na idade escolar, mas estão de fato interligadas desde o primeiro dia de vida da criança.

Vigostki (2004) acredita que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar que nunca começa no vazio, ou seja, a criança já chega à escola com algum tipo de experiência. Considerar os conhecimentos que, embora produzidos informalmente nas relações sócio-culturais não escolares, possuem um valor para as aprendizagens futuras das crianças, indica uma concepção de aprendizagem própria dos princípios da teoria Histórico-Cultural que se distingue, portanto, da perspectiva

Psicogenética já que esta última não reconhece a experiência empírica produzida nas situações de aprendizagem como fator que produz desenvolvimento e consequentemente limita as aprendizagens às possibilidades psicológicas de natureza endógena.

Certo de que a aprendizagem escolar acrescenta elementos novos ao processo de desenvolvimento de funções intelectuais em seu estado superior, Vigotski (2004) explicita o princípio de que o ensino escolar como processo direto e intencional, promove em cada indivíduo particular a apropriação das formas mais desenvolvidas de saber produzido pelos demais membros da humanidade.

Observamos situações que, por seu conteúdo, exigiam a variação de situações de estímulos dentro de uma mesma atividade, integravam conteúdos diversos na mesma atividade, tornando-se acessível às crianças somente por via da intervenção realizada pela professora. Nas atividades do material pedagógico (apostilas) utilizado pelas professoras, as mesmas sempre ampliam os conteúdos para além do que está expresso pelo material, criando, assim, outras possibilidades de aprendizagem. Observamos uma atividade em que a apostila dispunha de uma música sobre a "Rosa amarela", a professora leu para as crianças a música e depois ensaiou com elas o ritmo, entregou um papel amarelo para representar a rosa e o lenço, para encenar a música. A atividade seguinte foi cruzadinha com as palavras (amarelo, rosa, lenço). O que essa sequência de atividades explicita? Para nós, explicita uma atividade pedagógica intencional, planejada e coerente com o princípio de que a aprendizagem escolar deve dar ênfase aos conteúdos que só se tornam efetivos para as crianças porque apoiam-se no conhecimento apresentado pelo professor.

Em uma das aulas, a professora do turno vespertino levou os alunos para o computador para ver algumas obras de arte de uma artista que fazia suas pinturas com esponjas. Levou esponja e pediu para as crianças fazerem pinturas parecidas com as que o artista pintava, colocou uma música de fundo para inspiração. Numa outra atividade com o tema sobre as flores, esta mesma professora pediu às crianças que trouxessem flores de casa e ao iniciar a aula leu um poema "Leilão de Jardim". Perguntou às crianças do que o poema falava, pediu a cada criança que mostrasse para os colegas o que tinha trazido de casa, perguntou se eles sabiam o nome de alguma e perguntou quais animais gostam de ficar nas flores. Em seguida, levou as crianças para o computador e explicou o fenômeno da polinização e fecundação das flores. Neste dia as crianças montaram um jardim no isopor com massinha de modelar, cada criança mostrou o que fez para colocar no jardim.

De modo geral, verificamos que as professoras, na maior parte do tempo, criam situações de estímulo diversas, contribuindo assim para que o processo de ensino-

aprendizagem seja concretizado mediante a interação efetiva e intencional entre o professor e o aluno. Diante dessa perspectiva, pode-se dizer que as professoras observadas compreendiam a importância da sua ação para o processo de aprendizagem das crianças.

Na categoria, ilustra com exemplos, as professoras dispõem de diversos recursos que levam as crianças a elaborar hipóteses sobre o conhecimento abordado pela atividade, em formas de materiais e também na própria prática, cantando, contando histórias e poemas, para facilitar o entendimento delas. Por exemplo, em uma atividade sobre amostra de embalagem, a professora do matutino mostra as embalagens para as crianças, explica de que material são feitas, quem fabrica, para que servem. Num outro exemplo, ao contar histórias a professora utiliza-se de um "tapete de histórias". Cria uma história, encena, vai contando e ilustrando com imagens, figuras e personagens e as crianças ficam curiosas. Terminada a história, ela pergunta se alguém quer contar sua história, algumas crianças vão à frente da turma e inventam histórias com os mesmos personagens da professora, a partir de um novo enredo.

De acordo com princípios da teoria Histórico-Cultural, as intervenções das professoras tornam possíveis ações e elaborações por parte das crianças que, sozinhas, não seriam capazes de realizar, ou seja, é pela mediação imprescindível que se produz através das práticas de ensino, que as crianças vão se apropriando progressivamente dos conteúdos culturais e escolares em específico. Noutra atividade sobre os girassóis uma das professoras utiliza-se do livro didático, mostra imagens de diferentes telas com girassóis, pergunta para cada criança de qual tela gostou mais? Por quê? Qual delas tinha mais girassóis? Que cores apareciam nas telas? Desenhou no chão as medidas no tamanho real, para as crianças terem uma noção de tamanho das telas, depois pediu para cada criança completar a imagem de um girassol da apostila e dar um nome a ele.

Sempre no início da aula as professoras empregam reforços tentando revelar a compreensão pelas crianças do que foi desenvolvido nas atividades do dia anterior, fazendo perguntas para os alunos sobre o assunto. Em uma atividade sobre as flores, a professora do período vespertino, no final da aula retoma a atividade da aula anterior, que era sobre o espantalho que fica na horta e na lavoura para espantar os bichos, mostra um espantalho de pano, pergunta às crianças se elas sabem de que ele foi feito. Algumas crianças falam sobre as características do espantalho. Em seguida vão à horta da escola para procurar espantalhos que estavam escondidos. Mais uma vez fica demonstrada a intencionalidade da professora que havia planejado, com antecedência, uma situação marcadamente lúdica e ao mesmo tempo com duplo objetivo: com uma importância em si mesma, enquanto atividade lúdica por seu princípio psicológico de favorecer a compreensão da realidade pelas crianças, mas também

como atividade que cumpre um objetivo secundário, pois vincula-se a um tema de aprendizagem anterior que era cultivos de plantas diversas (flores, hortaliças e lavouras).

Como se pode perceber pelas descrições acima as tarefas escolares estão presentes na rotina das crianças, entretanto, as aprendizagens das crianças não se realizam de forma exclusiva e nem predominante através delas. Isto nos indica mais uma vez que as práticas dessas professoras, bem como suas concepções de aprendizagem diferenciam-se da perspectiva construtivista visto que, segundo essa perspectiva, as tarefas escolares são os meios educativos que possibilitam ao aluno desenvolver suas funções cognitivas e as formas de apreensão e organização do real. O professor deve proporcionar situações de aprendizagem para o aluno desenvolver e aprender a fazer usos dessas funções de forma independente e autônoma.

Melhor dizendo, as categorias observadas indicam que há uma flexibilização do entendimento de que os conhecimentos escolares se produzem predominantemente pelo registro formal dos mesmos. Ou seja, as professoras usam de recursos diversos para garantir as aprendizagens das crianças que por sua vez não se produzem individualmente, mas por força de suas intervenções educativas.

Os dados revelam que as práticas realizadas pelas professoras se pautam numa compreensão de que a aprendizagem escolar acrescenta às crianças novos conceitos que, por se diferenciarem daqueles construídos em espaços de aprendizagem não sistemáticos (como as que se constroem no contexto familiar, por exemplo), exigem que os recursos metodológicos utilizados assegurem às crianças a possibilidade de generalizar (todo conceito é na verdade uma generalização) e construir relações e operações novas, com implicação no sentido de que se reflita sobre a relação entre o nível de desenvolvimento alcançado e o que a aprendizagem escolar lhe acrescenta (VIGOTSKI, 2004).

Tomar como único substrato para as escolhas dos conteúdos e metodologias que eles implicam o princípio psicogenético de que a capacidade de aprendizagem das crianças está limitada por seu nível de competência cognitiva, significa desconsiderar, portanto, que o nível do desenvolvimento cognitivo alcançado age como uma condição necessária, porém não suficiente para a aprendizagem dos conteúdos escolares, nem tão pouco como instrumento seguro ou adequado para a escolha daqueles. Há do ponto de vista psicológico pelo menos dois outros elementos que nos parecem essenciais para dirigir esta escolha: o reconhecimento de que as crianças apresentam variações em seu desenvolvimento ontogenético segundo seu meio sócio-cultural e história pessoal e nesta mesma linha, reconhecer que, mesmo admitindo a tese de universalidade das estruturas intelectuais do desenvolvimento — repete-se em todos

os membros da espécie humana — as aprendizagens não possuem este mesmo caráter, pois resultam das experiências singulares de cada sujeito, no interior de processos mais amplos da história e da cultura (JOBIM E SOUZA, 1998).

É, portanto, no universo da relação entre o desenvolvimento, aprendizagem e os objetivos da educação escolar que situamos esta discussão. Neste caso, é necessário reconhecer que se o desenvolvimento humano consiste na construção de uma série de estruturas que determinam a amplitude e natureza das relações dos indivíduos com seu meio sócio-cultural, então um dos objetivos da educação escolar deve ser o favorecimento daquele (COLL E MARTÍ, 1996). Porém, cientes de que todo tipo de educação é essencialmente uma prática social, ficamos obrigados a reconhecer que sua função primordial é a transmissão dos saberes historicamente construídos e culturalmente organizados e, em sua maioria, despertados pela aprendizagem escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Estabelecemos como objetivo geral neste trabalho, analisar as concepções de ensino e aprendizagem que os professores da Educação Infantil utilizam em suas práticas pedagógicas e os recursos que estes adotam para trabalhar os conhecimentos com as crianças. Ao iniciarmos a pesquisa partimos da hipótese de que as atividades de ensino dos professores estavam apoiadas em alguns princípios do paradigma psicogenético, base teórica do movimento pedagógico construtivista.

Entretanto, através das observações e análises realizadas, nossa hipótese não se consolidou, pois as práticas das professoras bem como suas concepções de aprendizagem diferenciam-se da perspectiva construtivista anunciada. O que se pode concluir é que essas professoras entendem o seu papel e o papel da escola, mais especificamente os processos de ensino, como aquilo que promove de fato o desenvolvimento intelectual das crianças de modo efetivo.

Desde os anos de 1980, o discurso pedagógico construtivista tem orientado fortemente as práticas educativas e em muitos casos é tomado como a única referência para se pensar as aprendizagens, o ensino e a produção de conhecimento com as crianças. Tal perspectiva demonstra não só uma fragmentação do conhecimento da própria Psicologia da Educação, mas também uma forma inadequada de conceber o limite de suas contribuições para questões relativas a conteúdos, metodologias, objetivos, avaliação etc., visto que, historicamente, a

Psicologia tem lançado as bases para pensarmos a dimensão psicológica do processo educacional, sem entretanto entrar no mérito, como afirma Loureiro (1997, p. 450): "[...] do tipo de educação que se realiza numa instituição escolar e, muito menos, sobre os conteúdos curriculares ali veiculados". O não reconhecimento de tal limite implica descaracterizar o processo educativo enquanto ato de natureza pedagógica e multidisciplinar.

Dentre os elementos presentes nos contextos educativos, consideramos que os recursos metodológicos utilizados pelos professores revelam atitudes e situações do cotidiano de seu trabalho. Revelam mais especificamente, os conteúdos previstos que por meio daqueles serão efetivados. Seguindo esta tendência interpretativa, podemos afirmar que, na origem da relação entre o que será ensinado e de que modo, evidenciam-se os fundamentos teóricos que produzem os condicionantes dessa relação, incidindo consequentemente sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, as categorias observadas: levantar a hipótese sobre determinadas informações, empregar reforços durante as atividades propostas, ilustrar com exemplos atividades que envolvam a observação e criar situações de estímulos que incentivem a curiosidade das crianças, são fundamentais no processo de ampliação do conhecimento da criança. Rego (1995) afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, característica de um ensino que, consciente e intencionalmente, projeta as crianças para níveis mais adiantados de compreensão da realidade e dos fenômenos em geral.

Elkonin (1969) afirma que considerar as particularidades da idade das crianças não deve consistir em que o pedagogo se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para esta idade. Isto significaria deter-se artificialmente ao desenvolvimento das crianças. A função do pedagogo é fazer adiantar o desenvolvimento psíquico delas, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo. O pedagogo não pode partir somente do nível de desenvolvimento existente, este deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas, e, regendo-se por estas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. Somente ao conhecer bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que pode a estas ser acessível (em condições determinadas, no grau seguinte do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próximas como do futuro próximo da criança), o pedagogo pode dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança.

Davidov (1988) afirma que os problemas de ensino e educação constituem questões importantes para a Psicologia contemporânea, em especial a Psicologia evolutiva e pedagógica. A pedagogia deve dispor de conhecimentos necessários tanto acerca do que

representa, por sua estrutura psicológica, a atividade discente do escolar, como por quais leis se realiza o processo de assimilação dos conhecimentos. Para organizar a educação corretamente, é necessário conhecer as particularidades da personalidade da criança segundo sua idade; saber o que aspiram, quais são suas vivências, conhecer as peculiaridades de sua esfera moral e as leis de seu desenvolvimento.

Ao fim desta discussão nos parece necessário um esclarecimento. Ao tomarmos os princípios da teoria Histórico-Cultural como referencial de análise para os dados obtidos não estamos propondo que ela se converta em paradigma psicológico de orientação das escolhas metodológicas pelos professores em substituição à possível influência dos princípios de inspiração Psicogenética, afinal isto seria uma incoerência frente à revisão crítica dos limites e contribuições dadas pela relação que se estabelece entre a Psicologia e a Educação, como já apontamos anteriormente.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância. In: DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004, v. 01, p. 145-168.

BARBOSA. E. M. (2008). **Educar para o desenvolvimento: críticas a esse modelo em consolidação da educação infantil.** Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BARBOSA, E. M; PRADO, J. M. da. **Práticas educativas na Educação Infantil e produção de conhecimento da criança menor de 6 anos**. Poiésis Pedagógica, v.7, n.1, p.131-151(CAC/UFG) Jan/Dez.2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil/-Brasília**: MEC/SEF, 1998, v.3.

BOCK, A. M; FURTADO, O; MARIA. L. T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001a.

BOCK, A. M; FURTADO O; MARIA. L. T. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva critica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001b.

CARVALHO, D. C de. **A Psicologia frente a educação e o trabalho docente.** Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n.1, p.1-13, jan/jun. 2002.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** Tradução de Cláudia Schilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COLL, C. **Psicologia do ensino.** Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. Concepções e Tendências Atuais em Psicologia da Educação. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Psicologia da Educação Escolar. Volume II. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, C e MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção Genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C; PALACIOS, J e MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação.** Tradução de Angélica Melo Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 105-121.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1990. p.11 – 13.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños**.** In: Smirnov, A. A; (Org.). **Psicologia**. Tradução de Florêncio Villa Landa. 3.ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 493-560.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores**.** In: AZZI, R.G; BATISTA, S.H.S. S. da e SADALLA, A. M. F. A. de. (Orgs.) **Formação de professores**: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Editora Alínea, 2000, p. 69-96.

JOBIM E SOUZA, S. A Psicologia do desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, M. T. A. (Org.) **Vigotsky um século depois**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1998, p. 35-46.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Editora Moraes, 1978.

LOUREIRO. M. C. S. Psicologia Escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In: PATTO, M. H. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 449-458.

MIRANDA, M. G. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, N. (Org.) **Sobre o construtivismo:** contribuições de uma análise crítica. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

MIRANDA, M. G. O Processo de Socialização na Escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M. e CODO, W. **Psicologia Social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 125-135.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 161-178.

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

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática**.** In: **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 31 a 44.

VASCONCELOS, S**. Planejamento de pesquisa: uma introdução.** Série Trilhas. São Paulo: EDUC, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103- 117.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004, p. 465-487.

VIGOTSKI, L. S**. A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.