

**ALESSANDRA LOPES PELIM RUY**

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO  
DA CRIANÇA: EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CURITIBA**

**2002**

**ALESSANDRA LOPES PELIM RUY**

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO  
DA CRIANÇA: EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Especialista  
no Curso de Especialização em Educação  
Infantil - Universidade Federal do Paraná

Orientador: Maurício Mogilka

**CURITIBA**

**2002**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO  
DA CRIANÇA: EDUCAÇÃO INFANTIL**

**POR**

**ALESSANDRA LOPES PELIM RUY**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil, realizado pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino – Universidade Federal do Paraná.

**BANCA EXAMINADORA**

**CONCEITO: \_\_\_\_\_**

**PROF. \_\_\_\_\_**

**PROF. \_\_\_\_\_**

**PROF. \_\_\_\_\_**

**CURITIBA**

**2002**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TERMO DE APROVAÇÃO  
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO  
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: EDUCAÇÃO INFANTIL**

**POR**

**ALESSANDRA LOPES PELIM RUY**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil, realizado pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino – Universidade Federal do Paraná.

**BANCA EXAMINADORA**

**CONCEITO: \_\_\_\_\_**

**PROF. MAURÍCIO MOGILKA (ORIENTADOR)**

**PROF. CARLA LUCIANE BLUM VESTENA (DTPEN E NEAD)**

**PROF. ALEXANDRE SALOMÃO (DTPEN E NEAD)**

**CURITIBA  
2002**

“... crer no indivíduo é crer no espírito”.

Jean Piaget

## Dedicatórias

Dedico esta monografia especialmente ao meu esposo Milton e aos meus pais Marialice e Mario que foram os grandes motivadores deste estudo e também a todos que acreditaram que o meu sonho era possível.

Desejo ainda, oferecer mais uma dedicatória: à minha filha Amanda, que marcou sua chegada em meio à escrita desta monografia.

## Agradecimentos

Agradeço em especial aos Profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil com quem pude conviver nos anos de Educação Infantil e que foram a todo o momento as molas propulsoras deste Estudo.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>09</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b><u>A Construção do Conhecimento e Pensamento Infantil</u></b>	<b>11</b>
1.1 – Jean Piaget e o desenvolvimento construído nos desequilíbrios	11
1.2 – Lev Semenovich Vygotsky e o desenvolvimento através da mudança da história do sujeito	17
<b>Capítulo II</b>	
<b><u>A Socialização da Criança</u></b>	<b>22</b>
2.1 – O suíço e a troca entre sujeito e objeto	22
2.2 – O russo e o ponto de partida: as experiências sociais	26
<b>Capítulo III</b>	
<b><u>A Importância da Relação Social em Piaget e Vygotsky</u></b>	<b>31</b>
3.1 – Piaget e a interação social	31
3.2 – Vygotsky e o desenvolvimento baseado na relação	40
<b>Capítulo IV</b>	
<b><u>A Relação da Educadora com a Criança enquanto fator promotor do Desenvolvimento Infantil</u></b>	<b>51</b>
4.1 – Algumas questões com referência à educação infantil	51
4.2 – As questões didáticas na relação da educadora com a criança	57
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>65</b>

## **RESUMO**

O presente trabalho fundamenta-se na necessidade de repensar a forma da educadora relacionar-se com as crianças no ambiente da educação infantil, levando-se em consideração que esta relação traz consigo influências muito significativas no seu desenvolvimento e formação. O trabalho está apoiado na execução de uma pesquisa teórica, partindo-se da concepção de Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky para compreender como se dá o desenvolvimento infantil. A escolha destes teóricos se deu por se tratarem de dois autores que discutem em pormenores a formação das crianças, assim como o quanto fatores externos (sociais) podem ser favorecedores ou prejudiciais para as mesmas na faixa etária de zero a seis anos de idade. Utilizou-se também como fonte teórica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura que no presente momento é a obra oficial mais atual sobre Educação Infantil. Este documento propõe de forma bastante enfática a construção de uma nova vivência no interior dos Centros de Educação Infantil, onde a relação estável e próxima entre educadora e criança seja premissa básica, quando o objetivo é a formação e desenvolvimento infantil. Finalmente esta monografia procurou demonstrar o impacto decisivo que a relação pedagógica tem no desenvolvimento do eu na criança. O estudo concluiu pela inadequação do modelo e da relação pedagógica tradicional para uma estruturação democrática da formação da criança.

## INTRODUÇÃO

No decorrer da história da educação, os educadores da educação infantil (na sua maioria mulheres) foram alterando a forma de comunicar-se e relacionar-se com as crianças. As correntes pedagógicas que iam surgindo traziam sempre consigo um novo modelo de educadora, assim como, formas diversificadas de relacionamento com as crianças, objetivando a construção do sujeito.

Contudo, nos onze anos de prática, como diretora e supervisora na educação infantil, a autora deste trabalho pôde observar que a interação nesse espaço ainda se dá de forma impessoal. O controle exercido pela educadora em relação à criança continua funcionando como meio coercitivo e não interativo.

O desejo de ver alterada tal prática, através da compreensão de que a interação entre a educadora e o educando é o principal meio de integração e socialização da criança pequena, desencadeou o tema desta pesquisa, isto é, a compreensão da realidade do educando, educador e da educação infantil, no que se refere ao relacionamento do profissional e sua influência sobre a formação da criança.

Assim, o estudo fundamenta-se na necessidade de compreender as diversas relações que se estabelecem no processo educativo da educação infantil, e em especial as contribuições que a interação entre a educadora e o educando, podem dar ao processo de desenvolvimento da criança.

Metodologicamente partiu-se das teorias pedagógicas e psicológicas do suíço Jean Piaget e do bielo-russo Lev Semenovich Vygotsky, e como estas teorias conceituam a educadora e a sua relação com a criança.

O trabalho está sistematizado em quatro capítulos. O primeiro é constituído de interpretação com base na concepção de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil.

O segundo capítulo tem por objetivo a compreensão do processo de socialização da criança e o terceiro versa sobre a importância da relação social e da linguagem no desenvolvimento.

Enfim a relação entre a teoria e a prática dos educadores, compõe o último capítulo discutindo a importância da relação da educadora com a criança, enquanto fator desencadeador do desenvolvimento e da aprendizagem.

## **CAPÍTULO I**

### **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DO PENSAMENTO INFANTIL**

Para que se possa estudar as relações da educadora com a criança pequena, optou-se por realizar uma revisão de literatura nas obras de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, a construção do pensamento na criança e também, o quanto as influências externas podem auxiliar ou prejudicar seu crescimento.

Para compreender o comportamento infantil torna-se fundamental a compreensão da dinâmica psicológica da criança e dos processos psicossociais pelos quais irá passar.

#### **1.1 – JEAN PIAGET E O DESENVOLVIMENTO CONSTRUÍDO NOS DESEQUILÍBRIOS**

Jean Piaget foi um dos estudiosos que investigou como se constrói o conhecimento e de que forma a criança desenvolve-se, considerando que se estudasse a maneira pela qual constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico, de tempo, espaço, objeto, causalidade, poderia compreender a gênese e a evolução do conhecimento humano. Concebeu que a criança possui uma lógica de funcionamento mental que difere qualitativamente da lógica do adulto, investigando através de quais mecanismos, a lógica infantil se transforma em lógica adulta. Piaget dentro dessa perspectiva parte de uma concepção de desenvolvimento envolvendo um processo contínuo de troca entre o organismo vivo e o meio ambiente, denominada interacionista.

LA TAILLE (1992) afirma que para Piaget, quatro são os fatores que intervêm no desenvolvimento mental: 1) **maturação nervosa**: fator necessário na gênese, mas que não explica todo o desenvolvimento infantil; 2) **experiência adquirida na ação efetuada sobre**

**os objetos**: fator essencial, necessário e complexo – onde as experiências física e lógico-matemática serão distinguidas; 3) **equilíbrio**: fator interno do desenvolvimento, (conduzido pela reflexão e reconstrução de estruturas superiores) e 4) **interações e transmissões sociais**: objeto deste estudo e que compreendem a socialização dos grupos e a transmissão social.

PIAGET (1989) defende que todo organismo vivo procura manter um estado de equilíbrio ou de adaptação com seu meio, agindo de forma a superar perturbações na relação. O processo dinâmico e constante do organismo em busca de um novo e superior estado de equilíbrio é denominado processo de **equilíbrio**. A noção de equilíbrio é a base da teoria de Piaget.

O desenvolvimento nessa perspectiva ocorre através de constantes desequilíbrios e equilíbrios, ou seja, o aparecimento de novas possibilidades ou a alteração do meio ambiente, provoca rupturas nas estruturas já construídas na criança causando um desequilíbrio. Para que ocorra um novo equilíbrio nas estruturas são acionados dois novos mecanismos: **assimilação** e **acomodação**, que embora distintos acontecem simultaneamente, ao longo do processo de desenvolvimento, existindo ocasiões onde ora um, ora outro é mais importante.

A **assimilação** é um processo que Piaget descreve como sendo a incorporação de novos objetos ou experiências aos esquemas que já estão construídos na criança. Na verdade o que ocorre é a construção de significações a um novo objeto baseado nas experiências anteriores da criança.

O outro mecanismo, a **acomodação** é um processo através do qual a criança tentará restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente. Tentará modificar esquemas para

resolver problemas que resultam de experiências novas dentro do ambiente, segundo o que descreve BEARD (1976).

Embora assimilação e acomodação sejam processos distintos e opostos, ocorrem ao mesmo tempo. Existem ocasiões em que um desses mecanismos prepondera sobre o outro, assim há momentos em que a assimilação prevalece sobre a acomodação, como ocorre no jogo simbólico infantil, onde o mesmo esquema é aplicado a diferentes objetos, modificando-lhes os significados. Por outro lado, há momentos em que a acomodação é mais importante que a assimilação, como se passa na imitação, onde a criança procura copiar as ações de um modelo, ajustando seus esquemas aos da pessoa imitada.

Conforme BEARD (1976) o desenvolvimento para Piaget é um processo contínuo de equilibrações sucessivas, caracterizado por diversas fases ou estágios. Cada estágio define um momento de desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas. Sendo objeto deste estudo, as influências da relação da educadora sobre o desenvolvimento da criança, convém aqui descrever os critérios que delimitam as fases, visando maior compreensão e acompanhamento do crescimento da criança.

PIAGET (1978 b) estabelece cinco critérios para delimitação dos estágios: a) **a ordem de sucessão das aquisições**, que deve ser constante, o que não significa rigidez cronológica. Ela depende da experiência anterior do sujeito e não somente da sua maturação. O meio social pode acelerar ou retardar a aparição de um estágio ou impedir sua manifestação; b) o **caráter integrativo dos estágios**, o que significa que as estruturas construídas em um nível são integradas nas estruturas do nível seguinte; c) a **estrutura de conjunto de cada estágio**, com características próprias e diferenciadas das demais; d) o fato de que cada estágio comporta ao mesmo tempo um nível de **preparação de um estágio e de acabamento de outro**; e) a

ocorrência de que a **preparação de uma aquisição pode incidir sobre mais de um estágio** com superposições diversas entre certas preparações mais curtas e outras mais longas. Existem graus diversos de estabilidade nos acabamentos, sendo necessário distinguir, em toda seqüência de estágios, os processos de formação ou de gênese e as formas finais de equilíbrio.

Conforme BEARD (1976), Piaget delimita o desenvolvimento em diversas fases explicitadas de forma resumida abaixo: **estágio do pensamento sensório-motor** - etapa do desenvolvimento do pensamento, descrita por Jean Piaget, que vai aproximadamente, do nascimento até os dois anos de idade. É quando o bebê lida com o mundo que o rodeia através das suas capacidades sensoriais, isto é, usando os seus órgãos de sentido, chorando, agarrando, sugando. Para ele a realidade é como uma televisão, as coisas quando saem do seu campo visual deixam de existir. Ele ainda não consegue mantê-las apenas no "abstrato". **Estágio do pensamento simbólico**: estágio vai dos dois aos cinco anos aproximadamente, é quando a criança elabora as estruturas mentais por meio de símbolos (abstrações); ela já reconhece as pessoas, lembra-se de acontecimentos, mas ainda, confunde realidade com fantasia. Por ex: uma criança que empurra um caminhão de brinquedo e diz que está lá dentro dirigindo, não está mentindo, a representação simbólica do ato de dirigir para ela é uma realidade. **Estágio do pensamento operatório**: idade de quatro a oito anos mais ou menos quando a criança agrupa e generaliza as suas idéias, pensa e dá explicações intuitivas sobre as coisas, argumenta através de suas hipóteses sem usar a lógica. Tem dificuldades em recontar histórias, explicar causas e efeitos; compreender com precisão conceitos e lembrar regras. Por ex: se você pedir para ela falar devagar; começará a falar mais baixo.

E ainda, outros dois estágios que não serão objeto deste estudo, que convém aqui apresentá-los: **estágio do pensamento das operações concretas** - a criança passa por esta

fase por volta dos sete até os doze anos de idade quando já desenvolveu conceitos de números, relações, processos de desenvolvimento e assim por diante. Ela já se tornou capaz de pensar através de problemas mentais, porém ainda pensa baseada em objetos concretos, não em simbólicos. Está desenvolvendo a habilidade de compreender regras pela sua lógica e não mais por hipóteses particulares. **Estágio do pensamento das operações formais:** após os 13 anos o pensamento já deverá estar pronto para operar apenas ao nível mental usando conceitos e regras abstratas e simbólicas. A criança já é capaz de formular teorias sobre qualquer coisa distinta do real. Está atingindo o nível do pensamento adulto. É só através desse refazer de estruturas mentais que se torna possível a verdadeira aprendizagem, estável e duradoura. É um processo sem fim, quanto melhor as suas estruturas mentais, mais capacidades de lidar com informações complexas e distintas essa pessoa terá.

Entretanto, sendo objeto deste estudo a criança da educação infantil, convém explicitar aqui as características que PIAGET (1989) observou no desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança na infância. Piaget inicialmente descreve a infância como uma etapa biologicamente útil, cujo grande objetivo é a adaptação progressiva ao meio físico e social resultando em equilíbrio entre o sujeito e o objeto. É a grande premissa do trabalho de Piaget, a busca da criança em encontrar um equilíbrio através de uma série de exercícios, permeados por uma estruturação contínua que parte de uma completa indiferenciação entre sujeito e objeto.

PIAGET (1989) descreve o período que vai do nascimento até à construção da linguagem como “uma revolução copérnica em miniatura”, pois o recém-nascido inicialmente traz tudo para si e para seu corpo e no final coloca-se como elemento ou um corpo entre outros em um universo. Portanto, antes de qualquer linguagem, ou pensamento conceitual ou

refletido, desenvolve-se na criança uma inteligência sensório-motora. O conhecimento ocorre por incorporação ou assimilação pura.

Entretanto entre os dois e sete anos acontecem as transições nas duas formas de pensamento. No segundo momento a forma de pensamento é mais adaptada ao real. O pensamento torna-se intuitivo e tem como características mais relevantes o egocentrismo, o artificialismo e a irreversibilidade.

Algumas experiências realizadas por PIAGET (1978 b) e seus seguidores ajudam a compreender a natureza deste tipo de pensamento, como: formas diferentes com a mesma quantidade de massa de modelar são compreendidas pela criança como diferentes – em virtude da forma diferenciada; assim como a diluição de açúcar na água é compreendida pela criança como o desaparecimento do açúcar e não como a diluição ou incorporação do mesmo na água. Os dados da percepção são considerados absolutos, a criança não consegue relacionar dois diferentes dados da sua percepção; assim sendo ela pensa o que vê, o que percebe. É a característica do pensamento que PIAGET (1978 b) descreve como **irreversibilidade**.

O **egocentrismo** por sua vez é descrito como sendo uma forma de assimilar o mundo através de esquemas particulares, do seu ponto de vista infantil. Explicando: a criança interpreta ações, pessoas e objetos, através de esquemas próprios já construídos.

Outra característica marcante do pensamento infantil é o **artificialismo**, quando a criança atribui vida e sentimento aos objetos, acreditando que sejam naturais e criados pelo homem, supondo inclusive que seus pensamentos e desejos são comuns e conhecidos por todas as pessoas.

Com isso fica fácil compreender que a criança ainda não consegue executar uma operação racional, mas apenas um simples raciocínio intuitivo, dependente da sua percepção, não tendo preocupação de comprovar a realidade do que é apenas aparente. É nesta fase infantil que o ser humano é mais intuitivo, sensível e emotivo; e isto não é nenhum defeito, pois, são características que em muitos casos (frente à sociedade que se apresenta nos dias atuais) a criança não terá em outros momentos da vida. Um outro aspecto relevante é que as características como emoção, sensibilidade e intuição, são estruturantes no desenvolvimento da psique infantil e por conseguinte na formação do adulto.

## **1.2 – LEV SEMENOVICH VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DA MUDANÇA DA HISTÓRIA DO SUJEITO**

Piaget e Vygotsky vão concordar quanto ao fato de que o pensamento da criança é qualitativamente diferente do pensamento do adulto. Mas, vão abordar de formas diferentes, questões relativas ao seu desenvolvimento, a função simbólica, a relação pensamento-linguagem, a função do aprendizado escolar. Situar de um modo geral, tais diferenças no período que abrange o atendimento da educação infantil, pode contribuir para a discussão sobre a construção do conhecimento dessa fase.

Os pressupostos sócio-históricos ou sócio-interacionistas, que têm em Vygotsky um de seus principais representantes, vão apontar uma direção oposta à perspectiva evolucionista de conhecimento defendida por Piaget (OLIVEIRA, 1995).

Vygotsky, com sua formação baseada em um profundo conhecimento da filosofia e literatura européia e americana, juntamente com a influência exercida em seu pensamento pela filosofia dialética e materialista alemã, pôde pensar em uma psicologia historicamente

fundamentada, através dos processos de mudança na história do sujeito. Seus esforços teóricos dirigiram-se a procura de explicações sobre os meios através dos quais as relações atuais do indivíduo com o meio social tomam parte na construção de suas futuras funções psicológicas. Dessa forma, as preocupações de Vygotsky centraram-se na busca de quais aspectos da dinâmica da sociedade e da cultura teriam influência no curso do desenvolvimento do sujeito (OLIVEIRA, 1995).

Portanto, enquanto Piaget busca compreender as estruturas do pensamento através do mecanismo interno que as produz, Vygotsky procura compreender de que maneira se dá a interferência do mundo externo no mundo interno, ou como a natureza sócio-cultural torna-se a natureza psicológica, segundo OLIVEIRA (1995).

Na concepção de Vygotsky, encontra-se uma visão de desenvolvimento baseado no fundamento de organismo ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e social. Vygotsky defende a idéia de contínua interação entre as condições sociais e a base biológica do ser humano. A partir de estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, derivadas das situações sociais as quais a criança está exposta. Com isto Vygotsky explicita não acreditar em uma seqüência de desenvolvimento, pois oportunidades diversas abrem-se para cada criança, tornando impossível enquadrá-las em estágios, como Piaget descreve. (OLIVEIRA, 1995).

Inicialmente, Vygotsky coloca os fatores biológicos preponderantes sobre os sociais, mas à medida que a criança desenvolve-se nas interações sociais com adultos ou colegas, os fatores sociais determinam o fluxo e o desenvolvimento do seu pensamento e comportamento.

VYGOTSKY (1984) vai chamar atenção para o fato de que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro em nível social, entre pessoas e depois em

nível individual, no interior das pessoas. A passagem de um nível interpsicológico para um nível intrapsicológico, dar-se-á através da internalização, que implica uma reconstrução interna pela criança de uma atividade externa, como resultado de processos interativos ao longo do desenvolvimento. Neste sentido, o conhecimento é construído a partir da internalização de signos produzidos culturalmente (a linguagem, a escrita, o sistema de números), através da interação com o outro. Em tal perspectiva, o sujeito não é ativo, nem passivo, mas interativo.

VYGOTSKY (1984) reconhece que aprendizagem e desenvolvimento são fenômenos distintos e interdependentes, compreendendo que o aprendizado na criança começa muito antes dela frequentar a escola. Estabelece ainda um nível de desenvolvimento denominado **zona de desenvolvimento proximal**, que é a distância entre o nível de desenvolvimento atual (já internalizado) e determinado pela capacidade de solução de problemas, sem ajuda; e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela capacidade de solucionar problemas com auxílio de adultos ou de crianças que já viveram experiências semelhantes.

As diferenças entre as crianças são resultado de diferenças qualitativas dos seus ambientes sociais; e aí reside a diferença de aprendizagens, pois meios sociais distintos vão desencadear processos de aprendizagens também distintos no aspecto de qualidade deste conhecimento. O conceito de zona do desenvolvimento proximal ou potencial, como explicitado por VYGOTSKY (1988), pode também ser utilizado para mostrar de que forma a criança organiza a informação, visando a compreensão de como se desenvolve seu pensamento. Sem dúvida esta é uma das maiores contribuições de Vygotsky para a educação, pois, a partir do momento que a educadora compreender do que as crianças são capazes de realizar com ou sem auxílio será possível desenvolver planejamentos próximos e que

acompanhem individualmente o nível de desenvolvimento de cada criança, avaliando inclusive os progressos individuais.

Para VYGOTSKY (1984), todas as funções psicológicas superiores têm origem nas relações reais entre indivíduos humanos. Desta forma, a operação com signos ou a mediação simbólica ou semiótica adquire um lugar de destaque no que se refere à construção do conhecimento. O processo da formação do pensamento é despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações.

Assim, a atividade de construção do conhecimento na criança pequena passa a ser considerada, não somente nas relações do indivíduo com o mundo físico, mas, sobretudo nas interações mediadas pelos signos culturalmente construídos nas interações sociais.

Isto significa que a função simbólica é extremamente importante para o processo, pois é através dela que se vai chegar a novas formas de comportamento e compreensão da realidade, criando um elo de ligação entre as formas iniciais e as formas finais do desenvolvimento.

Em resumo para Vygotsky, o processo do desenvolvimento é a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores somente é concebido em sua totalidade quando a criança interage com outras pessoas, tendo com estas relações de cooperação. Em especial, a fala é apresentada, repetida e refinada, acabando por ser

internalizada, permitindo à criança processar informações de uma forma mais elaborada (VYGOTSKY, 1984).

## **CAPÍTULO II**

### **A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA**

Piaget e Vygotsky vão partir de diferentes pressupostos filosóficos e marcos teóricos na sua discussão sobre o conhecimento e conseqüente, a socialização da criança.

#### **2.1 – O SUÍÇO E A TROCA ENTRE SUJEITO E O OBJETO**

Piaget influenciado por sua formação biológica, defendia a constituição de uma epistemologia científica, tendo como principal objetivo esclarecer a psicologia da inteligência, a partir de uma atividade científica que teria como núcleo essencial a construção do pensamento racional. (PIAGET in BRINGUIER, 1978).

Segundo PIAGET (1989), o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado pelas estruturas internas do sujeito nem pelas características do objeto. Todo conhecimento é uma construção, uma interação, contendo um aspecto de elaboração do novo. A socialização nessa perspectiva é uma das vertentes importantes do desenvolvimento que inicialmente, ocorrerá na troca entre sujeito e objeto. Resta lembrar que a troca ocorre por ação do sujeito. Logo para Piaget não existe conhecimento resultante do simples registro de observações e informações, sem uma estrutura devida as atividades do próprio sujeito.

Piaget condena veementemente as hipóteses inatistas de sujeito, considerando a linguagem como um fator de desenvolvimento e de construção da inteligência que já no período sensório-motor inicia sua caminhada, para que se concretize no período pré-operatório (mais ou menos dois anos de idade).

Contudo uma freqüente crítica levantada contra Piaget é que sua teoria se dedicaria somente a estudar a relação do sujeito/objeto do conhecimento, analisando os tipos de estruturas necessárias para que o sujeito se apodere dos objetos; não dando à linguagem o papel de construtora do conhecimento e do processo de socialização da criança. Na delimitação da pesquisa e no re-estudo da obra de Piaget aos poucos se percebe que por traz do posicionamento inicial de não se interessar com a relação sujeito/sujeito, há uma preocupação e uma significação muito grande para esse fator, enquanto meio de socialização, através da linguagem.

Para a questão Piaget explicita seu posicionamento dizendo:

“Pode-se muito bem dissociar a epistemologia da psicologia, se isto interessa só ao nível mental do adulto, por exemplo. Se temos de um lado as questões de funcionamento da inteligência que pertencem à psicologia, e depois, de um outro lado às questões de valor dos instrumentos da inteligência, que empregamos, esta é a teoria do conhecimento. Mas se você estuda a formação dos conhecimentos, que é a minha profissão, você é obrigado, a cada momento, a distinguir os fatores que intervêm e que são devidos à experiência exterior, à vida social ou à linguagem, aqueles que são devidos à estrutura interna do pensamento do indivíduo que se constrói na proporção de seu desenvolvimento” (PIAGET in BRINGUIER, 1978: 32).

E quando interpelado se as afirmações citadas acima referem-se a considerar a importância dos aspectos sociais em igualdade aos aspectos interiores, esclarece:

“Eles se equivalem, exatamente. Eles são indissociáveis. O conhecimento é uma interação entre o indivíduo e o objeto, mas eu penso que o indivíduo não pode ser encarado em uma estrutura dada, definitivamente, à maneira dos aprioristas, como se tudo estivesse predeterminado no espírito humano. Eu penso que o indivíduo constrói seus conhecimentos, constrói suas estruturas, e isto, nós teremos ocasião de repetir!” (PIAGET in BRINGUEIR, 1978:32).

PIAGET (1978 b) explicita que no início da vida o bebê, em seu universo primitivo não concebe os objetos como permanentes, assim como não se difere do objeto. Há uma indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo. O sujeito não se reconhece como

origem das ações, porque as ações primitivas são como um todo indissolúvel, ligando o corpo ao objeto (chupar, agarrar). Somente aos 18 meses, mais ou menos, nos primórdios da função simbólica e da inteligência representativa, começa a haver a descentração das ações em relação ao próprio corpo, podendo-se então falar de uma criança que começa a conhecer-se como fonte/origem de seus movimentos.

Gradativamente, segundo BEARD (1976) para Piaget o bebê realiza combinações novas, pela reunião de esquemas em assimilações recíprocas (objetos que balançam e emitem sons e que servem para olhar e ouvir). A descoberta o levará a novas tentativas como a de agitar diferentes brinquedos para descobrir se também fazem barulho.

No período sensório-motor, começam as coordenações pela criança - o início da abstração reflexiva na criança. Por mais modesto que seja o início, este é o modelo que se irá desenvolver cada vez mais: a criança constrói combinações novas, combinando abstrações separadas dos próprios objetos (como reconhecer em um objeto suspenso algo para balançar) e coordena os meios para atingir este fim. O próprio reconhecimento de que o objeto serve para balançar já implica uma abstração.

Piaget assevera que a estrutura do conhecimento forma-se anteriormente ao domínio da linguagem, constituindo-se no plano da própria ação, isto é, no nível da inteligência prática é que irão surgir as coordenações de ações e a diferenciação dos objetos. Embora as construções pareçam elementares, já se percebe a existência dos primeiros instrumentos de interação cognitiva; construções que estão em um plano de ações efetivas e não em um campo conceitual. (PIAGET in BRINGUIER, 1978).

Se o campo da inteligência sensório-motora aplica-se somente às ações concretas, o da inteligência representativa amplia-se, liberta-se da realidade concreta, tornando possível a

manipulação simbólica de algo que não está visível. No período pré-operatório (mais ou menos dos dois aos seis anos), a criança é capaz de produzir imagens mentais, de usar palavras para referir-se a objetos e situações, de agrupar objetos de forma rudimentar. Nesta fase, as crianças usam o que Piaget descreve como pensamento intuitivo, a criança faz julgamentos imediatos sem ater-se a passos mentais conscientes na formulação de respostas. A linguagem neste período é comunicativa e egocêntrica: comunicativa por ser usada com a intenção de transmitir algo a alguém ou de procurar informações (básicos para a socialização), e egocêntrica, porque a criança fala pelo prazer de falar, em uma espécie de monólogo, às vezes coletivo, sem intenção de comunicar-se com os outros.

Na fase pré-operatória as crianças ainda não se atêm às regras fixadas, por não poderem conciliar seus próprios desejos e interesses aos do grupo. Os juízos de valor são feitos a base das primeiras impressões, calcados em intuições e dicotomias: certo/errado, melhor/pior. A atividade simbólica neste período é chamada de pré-conceitual - intermediária entre o símbolo imaginado e o conceito propriamente dito (BEARD, 1976).

Na visão construtivista de Piaget (LA TAILLE, 1992), as pressões sociais e lingüísticas não se dão em bloco sendo exercidas sempre em interação com as possibilidades de cada indivíduo, ao longo do processo de desenvolvimento. A linguagem transmite ao indivíduo um sistema que contém classificações, relações, conceitos produzidos pelas gerações anteriores, porém a criança utiliza o sistema segundo sua estrutura intelectual.

Segundo Piaget (BEARD, 1976) o pensamento aparece antes da linguagem, que apenas é uma das suas formas de expressão. A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensório-motores e não da linguagem, que só

pode ocorrer depois que a criança já alcançou um determinado nível de habilidades mentais, subordinando-a, ao processo do desenvolvimento.

Acompanhando de perto as conversações das crianças, Piaget notou que estas vão alterando sua forma de linguagem. Inicialmente, não se preocupa em fazer-se entendida, nem mesmo se outra pessoa a escuta. Fala a si própria, sem procurar comunicar-se com os outros.

Piaget admite que a presença de outra pessoa estimula sua linguagem, que ainda é egocêntrica, sem intenção de comunicar-se. Torna-se típico nesta fase as conversas entre crianças, onde uma fala alguma coisa e a outra responde algo que nada tem haver com o que a primeira falou. Piaget descreve tais conversas como monólogos coletivos, entretanto outras formas de conversas são típicas como: os monólogos e as repetições.

Entretanto, lentamente irá surgir uma nova forma de comunicação e interação entre as crianças. Em uma fase que Piaget descreve como de transição já se percebe as primeiras discussões e execução de atividades em comum. Em um terceiro momento a criança irá falar para se comunicar, dizer o que pensa ou o que irá fazer. A criança já articula a sua frase levando em conta o interlocutor. Compreendem-se diversas formas de linguagem socializada entre as crianças, como: crítica, ordem, ameaça, pergunta ou resposta.

## **2.2. – O RUSSO E O PONTO DE PARTIDA: AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS**

Em Vygotsky, entretanto, encontra-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente que é histórico e em essência, social. Sua teoria tem dado destaque às possibilidades que o indivíduo dispõe a partir do ambiente em que vive e que dizem respeito ao acesso do ser

humano a instrumentos físicos (a mesa, a faca, o brinquedo...) e simbólicos (a cultura, valores, crenças, costumes, tradições, conhecimentos).

VYGOTSKY (1984) defende a idéia de contínua interação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano. A criança parte de estruturas orgânicas elementares, determinadas pela maturação e vai de encontro a novas e mais complexas funções mentais tendo como ponto de partida as experiências sociais a que está exposta ou vive.

Este autor afirma, ainda que o desenvolvimento deve ser discutido tendo por pano de fundo, o fato de que as elaborações dos sistemas simbólicos levam a uma permanente reestruturação da atividade mental dos homens no decorrer do processo histórico e social. Tanto que, desde o início do desenvolvimento, as atividades das crianças adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. A criança já nasce num ambiente social simbolicamente estruturado.

Vygotsky procura mostrar que os significados dos movimentos da criança em direção aos objetos configuram-se, inicialmente, em uma situação objetiva e logo depois, através da intermediação de outras pessoas. Desta forma, os gestos, os brinquedos simbólicos, o desenho e principalmente a linguagem falada se constituem em importantes linguagens que viabilizam formas cada vez mais complexas de pensamento.

Portanto para VYGOTSKY (1984), todas as funções psicológicas superiores têm origem nas relações reais entre indivíduos humanos e sob este prisma, não só o conhecimento, mas também a subjetividade, são processos que se constituem e serão constituídos através das interações sociais. A linguagem desempenha um papel extremamente importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato do indivíduo. Conforme as crianças

crecem o auxílio externo será desnecessário e com isto a criança aprende, desenvolve-se e socializa-se.

O pensamento infantil guiado pela linguagem e pelo comportamento dos mais experientes sejam: a mãe, a educadora ou um colega, vai dando à criança a possibilidade de se auto-regular. Por exemplo: quando a mãe avisa – cuidado para não cortar a mão com a faca, pois dói – dará à criança a oportunidade de modificar sua percepção e conhecimento sobre aquele objeto, sem precisar viver a experiência de cortar o dedo. Centra-se neste ponto uma das grandes influências que o educador tem na formação e desenvolvimento da criança e conforme OLIVEIRA (1995), Vygotsky acredita que a linguagem pode leva-la a compreender melhor o ambiente físico e social; a linguagem modifica e melhora a qualidade do conhecimento e pensamento que a criança tem do mundo.

De acordo com VYGOTSKY (1988) ao compreender ou internalizar instruções, as crianças modificam suas funções psicológicas: percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar problemas. E este é sem dúvida, o resultado do que é repassado às crianças nas sociedades, pois, com o passar dos anos, a forma de agir em uma determinada situação será diferente de como, a teria resolvido há dez anos.

O processo da socialização da criança inicia-se quando as funções mentais superiores como a capacidade de solucionar problemas, o armazenamento e o uso adequado da memória, a formação de novos conceitos e o desenvolvimento da vontade – aparecem - inicialmente no plano social, como já foi citado, e apenas depois surgem no plano psicológico (no próprio indivíduo). A construção do que é significativo, para a criança, vem do social e a seu tempo será internalizada por ela (VYGOTSKY, 1988).

A linguagem segundo Vygotsky (1984) participa do processo de desenvolvimento da criança desde o seu nascimento. Quando os adultos nomeiam objetos, indicando para a criança as várias relações que estes mantêm entre si, ela constrói formas mais complexas e sofisticadas de conceber a realidade. A interação com o adulto lhe dá condições de adquirir novas experiências, por isto a linguagem é fundamental. Um bom exemplo é quando a mãe passeia com seu filho pela rua, nomeando objetos, destacando alguns, negligenciando outros; dando elementos à criança para perceber o que é central e o que é irrelevante; permitindo a criança desenvolver mais tarde, a capacidade de compreender o ambiente, por si só.

A linguagem diferentemente do que Piaget postula, sistematiza a experiência direta das crianças e adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.

Ainda conforme VYGOTSKY (1984) a aquisição de um sistema lingüístico reorganiza os processos mentais da criança. A palavra dá forma ao pensamento, criando novas possibilidades de atenção, memória e imaginação. Além de nomear os objetos ela especifica as características destes, generalizando-as e relacionando-as em determinadas categorias. Prova-se, assim a importância da linguagem para o pensamento, pois ela sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar o seu comportamento.

A relação entre fala externa e pensamento modifica-se, contudo, com o desenvolvimento. Até os três anos de idade, a fala acompanha o comportamento, a criança fala o que esta fazendo (descreve e age). Entretanto, a partir dos três anos, a criança fala antes do agir, anunciando sua próxima ação, ela precisa da fala para organizar esta ação e seu pensamento. A fala antecede a ação e a organiza, característica esta, básica do pensamento complexo.

A partir dos seis anos, afirma VYGOTSKY (1984), o falar em voz alta, torna-se segmentado, substituído por sussurros até desaparecer, tornando-se então uma fala “interna”, que irá direcionar as ações e o pensamento. Convém, explicitar: sempre que a criança for colocada em uma situação-problema a fala externa volta a aparecer, auxiliando-a na solução do problema do ponto de vista cognitivo.

Para Vygotsky, a relação entre linguagem e pensamento é de suma importância, pois a linguagem age decisivamente na organização do raciocínio, sendo que, a partir do momento em que ela assume a função planejadora, age decisivamente sobre a organização do pensamento, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção, a formação de conceitos.

VYGOTSKY (1984) adota a visão de que pensamento e linguagem são dois círculos interligados e na intersecção deles é que se produz o que ele chama de pensamento verbal. Fica claro, que para o autor existem áreas do pensamento que não tem interferência direta nenhuma com a fala e outras que são totalmente ligadas a ela. Um bom exemplo de uma forma de pensamento que não tem interferência ligada à fala é a inteligência prática, em geral.

## **CAPÍTULO III**

### **A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO SOCIAL EM PIAGET E VYGOTSKY**

#### **3.1 – PIAGET E A INTERAÇÃO SOCIAL**

Muitos estudiosos consideram que Piaget despreza o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano, entretanto importantes analistas da obra de Piaget como LA TAILLE, aponta em pormenores que:

“O homem é um ser social, impossível, portanto de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe”. (LA TAILLE, 1992: 11).

Segundo PIAGET (1988:68), “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”. Com isto as etapas do desenvolvimento das operações lógicas, correspondem aos estágios de desenvolvimento social.

No período sensório motor, torna-se incoerente falar de socialização da inteligência, pois a criança é muito individual. Entretanto, a partir do momento da aquisição da linguagem inicia-se a socialização efetiva da inteligência. É lógico que algumas capacidades ainda não estão desenvolvidas na criança, como a de aderir a uma escala de referência no desenvolvimento de um diálogo, a não manutenção dos conceitos que apresenta durante uma conversa e ainda a dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro: a criança apresenta ainda o pensamento egocêntrico. O autor na verdade definiu diversos graus de socialização, partindo do menos para o mais evoluído, ou diferentes níveis de qualidade intelectual na busca pela autonomia infantil (PIAGET, 1988).

A autonomia é compreendida aqui como a capacidade da criança em se situar consciente e competente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes em uma sociedade. É sem dúvida um dos pressupostos educacionais mais importantes, pois é através da construção deste direito que a criança alcançará condições de se desenvolver e de se socializar. Ainda, para PIAGET (1988), a raiz do sistema de operações que a criança vai viver até chegar em sua autonomia está no período pré-operatório, embora já possua condições de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta o conceito de reversibilidade (voltar ao início e vice-versa).

Entretanto, os fatores interindividuais são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, ainda segundo LA TAILLE (1992), as operações mentais permitem a inteligência chegar à objetividade, à coerência, conceitos típicos da vida social e não isolada. Seria, entretanto presunçoso acreditar que toda relação social conduz a um pensamento coerente e objetivo, favorecendo o desenvolvimento, pois há dois tipos de relação social: a coação e a cooperação, segundo o que afirma Piaget.

“Chamamos de coação social, toda relação entre dois ou  $n$  indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”. (PIAGET in LA TAILLE, 1992). Nesta perspectiva a educadora, tem sobre o aluno um papel muito importante, pois para a criança as questões que coloca são verdades imutáveis, mesmo sem provas e argumentos. A posição da educadora é digna de confiança e poder.

Normalmente a criança coagida tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das idéias, no processo de construção do conceito a criança não participa – aceitando a produção final como correta; aceitando-a a criança a conserva e repete

pura e simplesmente – repassando a idéia inicial repetindo algo que aprendeu por memorização e não por construção.

Valores, conceitos, hábitos são apresentados pela educadora como os mais corretos, sem ao menos terem sido objeto de reflexão por parte das crianças, mas sim impostos de forma autoritária. A dificuldade deste processo em não estimular de forma nenhuma a socialização (enquanto meio de alcançar o desenvolvimento), reside na falta do dialogo, ao coagido resta aceitar as “verdades impostas” (sem compreendê-las). A coação, segundo PIAGET, representa um freio à inteligência, um empobrecimento das relações sociais, inclusive reforçando o egocentrismo infantil e levando a criança ao não desenvolvimento das operações mentais (o sujeito não compreende a necessidade de desenvolvê-la, pois os conceitos já vêm prontos).

A cooperação por sua vez, vai possibilitar o desenvolvimento, pois, pressupõe coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Questionamentos, troca de pontos de vista, argumentação, e provas são fundamentais para a construção do resultado conjunto. Não há mais assimetria, imposição, repetição.

Por isto a cooperação representa o mais alto nível de socialização. Escreve Piaget:

“Quando eu discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras, etc., mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus. A cooperação não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação. É um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação à coação podem ser penosos, mas sei aonde me levam. Aqueles que assumi em relação à cooperação me levam não sei aonde. Eles são formais, não materiais” (PIAGET citado por LA TAILLE, 1992:20).

Contudo, a coação representa o tipo de relação dominante na vida da criança pequena, e representa uma etapa obrigatória e necessária à socialização da criança, reforçada na relação pai-filho, adulto-criança, segundo LA TAILLE (1992).

A relação de cooperação se iniciará na relação entre as crianças e não com o adulto, pois não há hierarquia posta entre elas, na interação todas são iguais e por isto é mais fácil que exijam entre si provas do que estão afirmando, discutam os conceitos de forma equitativa, não se estabelecendo conceitos pela autoridade e sim por construções mentais.

No nível pré-operatório é muito provável que as trocas sociais seja de caráter pré-cooperativo, sendo ao mesmo tempo sociais e centrados na própria criança. Como descrito no conceito de egocentrismo infantil. Neste período existem três tipos básicos de relação entre as crianças e destas com o adulto: 1) **Os jogos de regras** (infantis ou não), enquanto “instituições sociais”, isto é, como forma de repassar os conceitos aprendidos no interior da cultura, de geração à geração, e de suas características marcantes independente da vontade dos sujeitos (pois eles são culturalmente postos, não sendo a primeira vista necessário discuti-los). O desenvolvimento da criança irá sem dúvida passar por diversas análises destas regras estabelecidas a posteriori no jogo, como descreve Piaget:

“Em primeiro lugar, cada um tomou de empréstimo dos mais velhos, regras mais ou menos diferentes, porque o seu conjunto é complexo e a criança começa por guardar apenas parte delas. Em seguida, o que não é mais significativo, não há controle, isto é, cada qual joga como bem entende, sem se preocupar demasiado com os outros. Enfim, e, sobretudo, ninguém perde e todo o mundo ganha ao mesmo tempo, pois o objetivo é distrair-se a criança jogando para si, ao mesmo tempo em que é estimulada pelo grupo e participa de uma ambiência coletiva. Esses fatos são, portanto, de caráter inteiramente não diferenciado, entre a conduta social e a centrarão na ação própria, ainda sem cooperações autênticas mesmo no plano lúdico” (PIAGET, 1989:102).

2) **Ações em pares**: onde se observa um início tímido das crianças no desenvolvimento de ações com os colegas ou com adultos, que vai aos poucos do trabalho solitário à colaboração e uma dificuldade inicial da criança em encontrar formas de colaboração; e 3) **As trocas verbais**, onde o “fato bruto é que as expressões das crianças de quatro a seis anos não se destinam todas a fornecer informações ou a formular perguntas (linguagem socializada), mas consistem em monólogos coletivos” (PIAGET, 1988:102).

Compreende-se então que a teoria de Piaget “é uma grande defesa do ideal democrático”, procurando fazer com que se entenda a democracia como a condição básica ao desenvolvimento e à construção da personalidade, ainda segundo LA TAILLE (1992).

Um outro aspecto que há de se discutir é a afetividade da educadora para com as crianças nessa faixa etária. PIAGET (1988), considera que o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, que pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, bem como determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará.

Na teoria de Piaget (PIAGET in BRINGUIER, 1978) o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral e apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos (amor, raiva, depressão) e aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas). Na sua visão, o afeto desenvolve-se no mesmo sentido que a cognição ou inteligência. E é responsável pela ativação da atividade intelectual.

Em vários livros Piaget descreve cuidadosamente o desenvolvimento afetivo e cognitivo do nascimento até a vida adulta, centrando-se na infância. Com suas capacidades

afetivas e cognitivas expandidas através da contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmas.

A auto-estima é norteadada pelo afeto e mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para aprender. Depois de desenvolvido o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina como “meio” para conseguir o autocontrole da criança e seu bem estar, são conquistas significativas (PIAGET in BRINGUIER, 1978).

PIAGET (1988) explicita em umas de suas mais importantes obras **A Psicologia da Criança** que os dois aspectos, ou seja, o cognitivo e o afetivo são indissociáveis e complementares sendo inevitável um paralelismo entre as suas evoluções. Esclarece que:

“... enquanto o esquematismo cognitivo passa de um estado inicial centrado na ação própria à construção de um universo objetivo e descentrado, a afetividade dos mesmos níveis sensório-motores procede de um estado de não diferenciação entre o eu e todos os elementos físicos e humanos que o cercam para construir, em seguida um conjunto de trocas entre o eu diferenciado e as pessoas (sentimentos interindividuais) ou as coisas (interesses variados conforme os níveis)” (PIAGET, 1989:24).

De acordo com PIAGET, o contato com as pessoas, será na vida da criança, algo muito importante, pois irá aos poucos conduzi-la a elaboração de todo um sistema de trocas, graças à imitação, à leitura de gestos e mímicas. A criança passa então a “reagir às pessoas de modo cada vez mais específico, porque estas agem de modo diferente das coisas e agem segundo esquemas que podem ser relacionados com os da ação própria” (PIAGET, 1988:27). Estabelece-se uma certa causalidade relativa às pessoas, no ínterim em que sentimentos como prazer, conforto, sossego, segurança, irão surgindo no desenvolvimento e na relação da criança com o adulto ou com outra criança.

Jean Piaget discute o conceito do termo **social**, pois este termo corresponde a duas vertentes bem definidas, o ponto de vista cognitivo e o afetivo. Do ponto de vista cognitivo os aspectos sociais referem-se a transmissões educativas, lingüísticas, culturais, sendo fonte de

sentimentos específicos e em particular, morais (outro tema muito discutido na obra de Piaget). O ponto de vista afetivo por sua vez, refere-se à relação das crianças entre si e destas com o adulto, entretanto este é um processo contínuo e não pontual como no caso cognitivo.

A afetividade é compreendida como sendo um aspecto importante no “processo de socialização e não simplesmente de transmissão em sentido único” (PIAGET, 1988:99)

A afetividade é tida como a “energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas, não podendo uma funcionar sem a outra” (PIAGET, 1988:97).

Dois citações de Piaget podem ser esclarecedoras a respeito da importância da afetividade e dela para o desenvolvimento cognitivo, emocional das crianças:

“... a afetividade é fundamental como motor da ação. Se não nos interessamos por alguma coisa, nada fazemos, certamente, mas isto não é senão um motor e não a fonte das estruturas do conhecimento. Meu problema está no conhecimento, eu não tenho razão para me ocupar de problemas afetivos, mas não é por discordar, é por distinção, diferenciação de interesses, não é meu domínio, e de uma maneira geral, eu tenho vergonha de dizer, eu me interessar pouco pelos indivíduos, pelo individual, eu me interessar pelo que é geral no desenvolvimento da inteligência e do conhecimento, enquanto que, uma psicanálise, é, por essência, uma análise das situações individuais dos problemas individuais etc.” (PIAGET in BRINGUIER, 1978:123).

Em outro ponto do texto esclarece mais, a sua posição:

“Nos sentimentos de afeição mútua, por exemplo, há um elemento de compreensão, há um elemento de percepção. Tudo isto é cognitivo. Nas condutas, você tem - e eu creio que todos os autores estão de acordo a este respeito – uma estrutura da conduta e uma energética da conduta. Há o motor e há o mecanismo” (PIAGET in BRINGUIER, 1978:72).

Descreve no período sensório-motor a relação entre cognição e afetividade:

“O advento da representação, devido à função semiótica, é, com efeito, tão importante para o desenvolvimento da afetividade e das relações sociais quanto o é para o das funções

cognitivas: o objeto afetivo sensório-motor não passa de um objeto de contato direto, que se não pode evocar durante as separações. Com a imagem mental, a memória de evocação, o jogo simbólico e a linguagem, o objeto afetivo está, pelo contrário, sempre presente e sempre atuante, acarreta a formação de novos afetos, sob a forma de simpatias ou antipatias duradouras, no que concerne a outrem, e de consciência ou valorização duradoura de si, no que concerne ao eu”.(PIAGET, 1988:97).

Nesse processo contínuo de socialização, o mesmo autor, admite claramente o caráter “indissociável do desenvolvimento cognitivo e afetivo ou social”, isto é, as ações intra-individuais e interindividuais têm a mesma participação no processo de socialização da criança, não tendo sentido evocar qual dos dois aspectos é o mais importante. (PIAGET, 1988:100).

Em relação ao desenvolvimento da criança e as influências externas que interferem no processo, esclarece que:

“... não há plano (de desenvolvimento da criança) pré-estabelecido, senão uma construção progressiva tal que cada inovação só se torna possível em função da precedente. Poder-se-ia dizer que o plano pré-estabelecido é fornecido pelo modelo do pensamento adulto, mas a criança não o compreende antes de havê-lo reconstruído e ele mesmo é a resultante de uma construção não interrompida, devida a uma sucessão de gerações, cada uma das quais passou pela infância: a explicação do desenvolvimento deve, portanto, tomar em consideração essas duas dimensões, uma ontogenética e outra social, no sentido da transmissão do trabalho sucessivo das gerações...” (PIAGET, 1988:132).

E acrescenta que: quando se coloca que os quatro grandes fatores que parecem explicar o desenvolvimento maturação nervosa, experiência adquirida, equilíbrio e interações e transmissões sociais, sente-se a necessidade de um outro, à parte, que se refere à afetividade e à motivação.

“Sustentar-se-á até, eventualmente, que os fatores dinâmicos fornecem a chave de todo o desenvolvimento mental, e são, afinal de contas, as necessidades de crescer, afirmar-se, amar e ser valorizado que constituem os motores da própria inteligência, tanto quanto das condutas em sua totalidade e em sua crescente complexidade” (PIAGET, 1988: 133).

A afetividade é o motor das condutas humanas, por mais intelectuais que elas sejam existe sempre um aspecto afetivo a ser levado em conta, entretanto não há fatores afetivos sem intervenções perceptivas e compreensivas, ou cognitivas.

Especificamente no que se refere à relação da criança com a educadora e vice-versa, falando sobre a importância dos fatores externos ou sociais ao desenvolvimento, assim como o quanto a afetividade é fundamental para um bom desempenho cognitivo da criança, Piaget esclarece que a afetividade, inicialmente baseada nas relações com a família, irá aos poucos se ampliar nas diferentes relações que a criança irá desenvolver . Se em um momento inicial a autoridade, por exemplo, era baseada em um princípio “sagrado” (conceito este pouco durável), com o aumento das relações sociais surge um sentimento de cooperação, respeito mútuo e reciprocidade – fundamentos profundos e duráveis em nossa sociedade.

Piaget esclarece um pouco mais:

“... as trocas sociais, que englobam o conjunto das reações precedentes, porque são todas ao mesmo tempo, individuais e interindividuais, dão lugar a um processo de estruturação gradual ou socialização, que passa de um estado de não coordenação ou de não diferenciação relativa, entre o ponto de vista próprio e o dos outros, a um estado de coordenação dos pontos de vista e de cooperação nas ações e informações. Esse processo engloba todos os outros no sentido de que, quando, por exemplo, uma criança de 4-5 anos não sabe (o que é freqüente) que ela própria é irmã ou irmão de sua irmã ou irmão, a ilusão de perspectiva interessa tanto a lógica das relações quanto a consciência do eu; e quando ela atingir o nível das operações, será, por isso mesmo, capaz de cooperações sem que se possa dissociar a causa do efeito nesse processo de conjunto” (PIAGET, 1988:110).

### 3.2 – VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO BASEADO NA RELAÇÃO

Vygotsky (1988) por sua vez, vai considerar três teorias que discutem a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, para compreender a relação da educadora com a criança e a importância desta relação para a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento da criança.

Segundo o autor bielo-russo, a primeira teoria descreve o desenvolvimento como um processo maturacional que ocorre antes da aprendizagem criando condições para que esta se dê. Torna-se fundamental que haja um certo nível de desenvolvimento para que certos tipos de aprendizagem sejam possíveis (posição defendida por Piaget). A crítica mais séria de Vygotsky a esta teoria é a independência completa da aprendizagem, chegando a postular uma separação dos processos no tempo, explicando:

“O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer adquirir à criança determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988:2).

E alerta sobre seus agravantes:

“Semelhante concepção não permite sequer colocar os problemas do papel que podem desempenhar no desenvolvimento a aprendizagem e 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”. (VYGOTSKY, 1988: 2).

A segunda teoria a comportamentalista ou behaviorista, defende que a aprendizagem é desenvolvimento. Considera as leis do desenvolvimento como leis naturais, atribuindo ao educador e ao ensino pouca possibilidade de mudança destas leis.

Vygotsky assevera a respeito desta teoria:

“Apesar das numerosas semelhanças entre esta teoria e a precedente, há uma diferença essencial que diz respeito às relações temporais entre o processo de aprendizagem e o de

desenvolvimento. Como vimos, os adeptos da primeira teoria afirmam que o curso do desenvolvimento precede o da aprendizagem, que a maturação precede a aprendizagem, que o processo educativo pode apenas limitar-se a seguir a formação mental. A segunda teoria considera, em contrapartida, que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa do desenvolvimento. O desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta. Também esta comparação não é exata, porque esta segunda teoria parte de uma total identificação entre desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, levada ao extremo, não os diferencia em absoluto”.(VYGOTSKY, 1988:4).

O terceiro grupo de teorias que inclui, por exemplo, a gestalt, sugere que desenvolvimento e aprendizagem são processos independentes que interagem, afetando-se mutuamente: aprendizagem causa desenvolvimento e vice-versa. Vê aprendizagem e desenvolvimento como processos fundamentais que estão em constante interação.

VYGOTSKY, sobre esta terceira teoria esclarece:

“... estas observações sugerem que o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo da aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e o faz avançar até certo grau. E por último o terceiro aspecto novo – e também o mais importante desta teoria – consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança”. (VYGOTSKY, 1988: 4).

Koffka, citado por Vygotsky, e apresentado como um precursor dessa terceira teoria, embora critique a segunda teoria apresentada, não considera a aprendizagem como puro processo de aquisição de capacidades e hábitos, prevendo uma interação mais completa entre aprendizagem e desenvolvimento.

Para Koffka o desenvolvimento continua a referir-se a um âmbito maior que a aprendizagem, explicando que a relação entre estas duas vertentes poderia ser comparada a relação entre dos círculos concêntricos onde a aprendizagem ficaria no círculo menor, circundado pelo desenvolvimento – muito além da aprendizagem - enquanto a criança dá um passo na aprendizagem, dá dois no desenvolvimento.

Todavia para VYGOTSKY (1988) nenhuma das teorias explicitadas acima é satisfatória e para compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, discute inicialmente que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar: inicia-se quando a criança nasce e tem os primeiros contatos sociais com o mundo.

Portanto, para o autor, a aprendizagem escolar não começa no “vácuo”, mas é precedida de uma etapa anterior à escola, mesmo que a escola reconheça o fenômeno e não haja continuidade entre um processo e outro. Sendo a diferença entre a aprendizagem escolar e a “pré-escolar” não apenas uma questão de sistematicidade, mas sim a vivência de um momento completamente novo no desenvolvimento da criança, quando esta apesar de já se ter apoderado de uma série de conceitos e vivido uma etapa da aprendizagem será apresentada a um espaço diferenciado no seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva a aprendizagem deve ter como fator básico a coerência com o nível de desenvolvimento da criança. Compreendendo ainda que, somente se pode estabelecer um estado de desenvolvimento da criança levando-se em consideração dois níveis distintos: desenvolvimento efetivo e capacidade potencial.

Vygotsky estabelece uma lei fundamental do desenvolvimento, onde as funções psicointelectuais superiores são apresentadas como um processo único, absolutamente único.

Declara que:

“Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança; a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (VYGOTSKY, 1988: 14).

Com isto, sendo a linguagem interior e o pensamento, frutos de inter-relações entre a criança e outras pessoas, fica claro estabelecer que as inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança. Vygotsky no decurso do texto cita Piaget e acrescenta que ele apresentou a cooperação enquanto forma benéfica de relação entre as crianças – o que favorece enormemente o desenvolvimento.

Para Vygotsky a característica essencial da aprendizagem é que esta engloba uma área de desenvolvimento potencial, onde se localiza o nascimento, o estímulo e a ativação de todo o processo de desenvolvimento da criança, desencadeado pelas relações que a criança estabelece e que aos poucos serão absorvidos por ela, tornando-se aquisições internas. A aprendizagem não é desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem leva ao desenvolvimento mental e conseqüente desenvolvimento global na criança. A ativação do processo somente se dará através da aprendizagem.

Esclarece ainda mais Vygotsky:

“... todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 1988:15).

Esta forma de compreensão leva ao entendimento de que para Vygotsky, o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o desenvolvimento segue a aprendizagem, criando a área de desenvolvimento proximal.

Aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos como próximos, mas nunca simétricos, paralelos. Inclusive, Vygotsky explicita que a aprendizagem escolar não pode medir o desenvolvimento da criança, mas que a aprendizagem e o desenvolvimento têm uma

dependência recíproca, complexa e dinâmica, que não pode ser explicada através de uma única forma especulativa apriorística. (VYGOTSKY, 1988).

A característica essencial da aprendizagem é que ela concentra, a área de desenvolvimento potencial da criança, fazendo com que os novos conhecimentos possam ser incorporados enquanto aquisições internas, nas inúmeras inter-relações pelas quais a criança irá passar, com a educadora ou com outra criança. Dentro deste pressuposto de relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky irá desenvolver sua teoria.

Para compreender o desenvolvimento de uma criança é corriqueiro determinar quais atitudes ou conhecimentos ela já tem, até aonde já chegou: tarefas e atividades que já pode desempenhar sozinha. Esta forma de avaliar o desenvolvimento de uma criança está presente na vida diária. Vygotsky utilizando-se desta forma tão simples denominou de **nível de desenvolvimento real** a capacidade da criança de realizar tarefas de modo independente, compreendendo que este nível refere-se a etapas já alcançadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte deste nível são as estabelecidas naquele momento (OLIVEIRA, 1995).

O autor bielorusso descreve:

“O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1984:111).

E acrescenta um pouco mais:

“Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. (...) Apresentamos às crianças uma bateria de testes ou várias tarefas com graus variados de dificuldades e julgamos a extensão de seu desenvolvimento mental baseado em como e com que grau de dificuldade elas os resolvem” (VYGOTSKY, 1984:111).

Entretanto, VYGOTSKY (1984) adverte que para se compreender adequadamente todo o desenvolvimento não se pode levar em conta apenas às atividades que a criança consegue realizar sozinha e já internalizadas, mas também as tarefas que consegue desempenhar com auxílio ou instrução de um adulto ou criança mais experiente. A esta capacidade Vygotsky chama **nível de desenvolvimento potencial**.

“Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky” (OLIVEIRA, 1995:59). Convém aqui explicitar os dois principais motivos pelo quais o conceito é tão importante; primeiro porque não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar uma tarefa, pois, os fatores maturacionais devem ser levados em conta. O nível de desenvolvimento potencial capta um momento do desenvolvimento que a criança pode atingir com auxílio de outra pessoa, etapas posteriores as já alcançadas, sendo extremamente importante o papel ou interferência de outrem para que ocorra desenvolvimento.

Compreendida a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, é possível definir a **zona de desenvolvimento proximal**, outro aspecto fundamental e por que não dizer essencial na teoria de Vygotsky.

A zona de desenvolvimento proximal é à distância entre o nível de desenvolvimento real - atividades que a criança já pode desempenhar independentemente - e o nível de desenvolvimento potencial - atividades que a criança consegue realizar com auxílio de um adulto ou criança mais experiente (OLIVEIRA, 1995).

Descreve Vygotsky:

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não madureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas

que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1984:111).

A importância que Vygotsky dá a interação social é um outro aspecto a se considerar no processo de construção das funções psicológicas humanas. O autor pondera que o desenvolvimento se dá em um ambiente social e na relação com o outro, sendo este o fator essencial para o processo do desenvolvimento humano individual (VYGOTSKY, 1984).

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 1995).

É evidente o valor que Vygotsky dá ao interlocutor enquanto desencadeador do desenvolvimento da criança, pois sem a participação do ambiente sócio cultural, das pessoas e das suas diversas inter-relações, a criança não tem o suporte necessário à formação de seus valores e de uma base sócio cultural da sociedade onde vive.

Tais reflexões e conceitos mostram-nos a importância que têm, no seio do sócio interacionismo, o papel do ensino no desenvolvimento da criança. Vygotsky admite claramente que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, cabendo à educadora o papel de conhecer o nível de desenvolvimento das crianças, para que possam desenvolver atividades voltadas a conhecimentos e conteúdos que ainda não são incorporados, mas que estão em um nível imediatamente posterior as aquisições já alcançadas.

A interferência da educadora no nível de desenvolvimento proximal das crianças provoca avanços que não aconteceriam naturalmente, mostrando que esta forma de agir com as crianças está longe de ser considerada diretiva, intervencionista ou quase tradicional (OLIVEIRA, 1995).

A intervenção da educadora e das demais crianças (mais experientes) na promoção do desenvolvimento de cada criança é tida como fundamental, pois, desenvolverá nesta o gosto pelo que é aprendido; se os conteúdos ou conceitos trabalhados são de seu interesse a aceitação e a motivação para desenvolvê-los será maior, cabendo à educadora o papel de mediadora consciente, participativa e principalmente afetivamente bem posta junto às crianças (OLIVEIRA, 1995). Valendo com isto a premissa de Vygotsky de que o “único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1984:117).

Fica longe, portanto o conceito de que somente ocorre transmissão social na forma de educar proposta por Vygotsky, pois o educando não é passivo no processo de ensino-aprendizagem, mas sim extremamente reconstrutor e reelaborador dos conceitos aprendidos, sendo a base do processo histórico da sociedade - uma reconstrução individual que leve a uma constante transformação da sociedade (VYGOTSKY, 1984).

A imitação infantil também é discutida em pormenores na obra de VYGOTSKY (1984), sendo que ele dá a ela uma importância muito grande, enquanto forma da criança interagir com as outras pessoas e desenvolver-se. Contudo para Vygotsky imitação não é uma cópia do que foi observado, mas sim uma reconstrução pela criança do que observou e do que lhe pareceu interessante. O conceito de zona do desenvolvimento proximal (ZDP) é também importante para a reconstrução, pois, a criança somente dará conta de reconstruir tarefas ou atividades que estejam dentro da ZDP.

A imitação, dentro desta perspectiva, poderá ser muito utilizada como forma da educadora desenvolver as atividades com as crianças. Segundo Vygotsky, o que é construído nas relações sociais e nas atividades coletivas, em nível intersíquico, será internalizado, passando ao nível intrapsicológico do sujeito.

Explicita Vygotsky:

“As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muitas 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 aprendizado e desenvolvimento das crianças...” (VYGOTSKY, 1984:115-116).

Com isso uma das conseqüências diretas é a alteração das conclusões dos testes diagnósticos do desenvolvimento, pois, através deles durante muito tempo foi determinado o nível de desenvolvimento mental da criança e o limite do que a criança deveria aprender.

Vygotsky destaca que a relação das crianças entre elas também provoca desenvolvimento, assim como com a educadora, pois, os grupos são heterogêneos e conhecimentos que alguns possuem ainda não são de conhecimento de outros. Uma criança mais experiente pode funcionar como mediadora entre outra e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura (OLIVEIRA, 1995:64).

Entretanto, não é somente em situações de aprendizado escolar que ocorre desenvolvimento, qualquer modalidade de interação social quando voltada para a promoção do aprendizado, pode ser utilizada. Prova é o método utilizado por Vygotsky em suas pesquisas quando o observador tinha por tarefa não apenas observar a criança, mas sim interagir com ela, provocando transformações em seu comportamento, desafiando-a,

questionando suas respostas e observando não somente os resultados obtidos na pesquisa, mas como se dá a transformação dos processos psicológicos (VYGOTSKY, 1984).

No que se refere aos aspectos afetivos e sua influência para o desenvolvimento da criança, Vygotsky desenvolve uma teoria que embora não fale dos aspectos afetivos de forma isolada, critica a separação do intelecto e do afeto, no campo da discussão das funções psicológicas superiores, objeto principal do seu estudo.

Salienta Vygotsky:

“... enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso a antiga abordagem impede qualquer estudo fecundo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição” (VYGOTSKY in OLIVEIRA, 1992:76).

Para Vygotsky as dimensões afetivas e cognitivas são inseparáveis, afirmando que o espírito tem sua origem na motivação e esta inclui necessidades, interesses, afeto e emoção. Sua análise ainda descreve um caminho único para as duas vertentes, assim como, um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual unem-se.

Para demonstrar tal relação Vygotsky, exemplifica que cada idéia contém uma atitude afetiva, pois, vem coberta da realidade em que esta inserida e é fruto da motivação do sujeito, seguindo até a formação do pensamento e vice-versa.

Nesta perspectiva a construção do sujeito vai passar sempre pela internalização da cultura, não de forma linear, mas como em um “palco de negociações” no qual os conceitos são sempre recriados, reinterpretados pelo sujeito que agora os detém. Este palco, contudo é

permeado sempre por inúmeras relações interpessoais, mediados simbolicamente. A partir deste momento o sujeito trata dos conceitos como seus, sendo, entretanto único em sua relação pessoal e em sua trajetória pelo mundo.

## **CAPÍTULO IV**

### **A RELAÇÃO DA EDUCADORA COM A CRIANÇA ENQUANTO FATOR PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

#### **4.1 – ALGUMAS QUESTÕES COM REFERÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL**

Quando se refere à educação de crianças pequenas, alguns conceitos e crenças ainda encontram-se estabelecidos no seio da sociedade.

O primeiro aspecto a se observar é o conteúdo recente da Lei que trata do atendimento a crianças pequenas como educação. Há pouquíssimo tempo, esse nível de ensino não era ao menos considerado uma etapa do desenvolvimento da criança, rumo ao ensino escolar. A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a educação dos pequenos passou a ser considerado um nível do ensino formal, estando previsto que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e que tem como principal finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Apesar dos muitos anos de história da educação infantil no Brasil, embora não universalizada pelo Estado, enquanto direito a todas às crianças, somente com a Constituição Federal de 1988 percebe-se uma preocupação legal com a educação das crianças de até seis anos de idade. Em dezembro de 1996 a LDB regulamenta o preceito conquistado em 1988. É então, que o texto legal se detém efetivamente nas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas dessa faixa etária, assim como com a qualidade das experiências vividas pelas crianças na busca pelo exercício da cidadania.

A discussão passa pelo respeito à dignidade das crianças apreciando-se suas diferenças individuais, o seu direito de brincar, o acesso aos bens sócio-culturais, através principalmente

da interação social, da socialização nas diferentes práticas sociais e o atendimento aos cuidados essenciais da criança (MEC, 1998 a).

Todavia na experiência da autora deste estudo como diretora e depois supervisora na educação infantil durante cerca de onze anos, na rede de Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Curitiba, percebe-se que o texto da Lei ainda está longe do horizonte das educadoras. Uma boa parte das profissionais não percebeu que a LDB aparece em um momento fundamental e propõe um novo modelo de educadora, assim como um novo modelo de relação que precisa ser estabelecida com a criança visando seu desenvolvimento efetivo.

A concepção da maioria das profissionais é que as novas propostas não passam de um modismo na educação infantil e ficam ansiando por técnicas que as façam cumprir as novas determinações. A idéia de que em algum lugar existe uma receita pronta, que precisa apenas, ser desenvolvida para atingir os novos objetivos é a base das discussões do grupo de educadoras.

A Prefeitura Municipal de Curitiba, em especial a Secretaria Municipal da Criança (SMCR) adiantou-se a Lei e desde 1991 iniciou uma ampla discussão dos objetivos pedagógicos que os CMEI's (a partir de agora neste texto utilizaremos esta sigla para designar Centro Municipal de Educação Infantil) deveriam cumprir. Em 1992 após inúmeros momentos de discussão e reflexão surge no seio dos CMEI's uma nova Proposta Pedagógica, baseada fundamentalmente nas concepções de Vygotsky e Piaget, sobre o desenvolvimento infantil. Na proposta a educadora é vista como fonte de conhecimento e desenvolvimento - fundamental no desenvolvimento da criança.

Apesar dessa iniciativa, não se percebeu muita evolução e sim um novo momento de estagnação no que se refere à relação da educadora com a criança. O que de efetivo ocorre é a

mudança do termo que designa o profissional dos CMEI's, que de **babá** passa a ser chamada de **atendente infantil**.

O que se percebeu e ainda se percebe no interior dos CMEI's é uma luta contínua das educadoras em incorporar alguns elementos da nova proposta, mas, a maioria não avança por alguns fatores, que iniciam pela falta de condições estruturais de trabalho e vão aos poucos permeando todo o ambiente de trabalho de cuidado aos pequenos.

As condições estruturais básicas como, remuneração, condições de trabalho, forma de relação com a direção ou coordenação do CMEI e oportunidade para as educadoras qualificarem-se, podem ser considerados os primeiros agravantes da situação. Prova disso é o grande número de profissionais afastados da função por indicação de psicólogos e médicos ortopedistas, psiquiatras. A não substituição dos profissionais afastados ocasiona nas educadoras restantes grande rotatividade, desgaste e desinteresse pela continuidade do trabalho.

A remuneração das profissionais da educação, historicamente vem sendo discutida, mas não resolvida. As educadoras da educação infantil não ficam fora deste horizonte e tem uma das remunerações mais baixas, além de uma carga horária excessiva de oito a dez horas diárias.

As condições de trabalho também podem ser consideradas um segundo agravante na educação infantil, pois, o número de crianças por turma, por exemplo, apesar de ser o que está determinado pelo Ministério da Educação nos documentos que regulamentam a educação infantil no País, influencia negativamente no tipo de relação que precisa ser estabelecida com a criança. As educadoras acabam assumindo todo o atendimento de trinta, trinta e cinco crianças na faixa etária de quatro a seis anos, durante oito, dez ou treze horas diárias. Apesar

do atendimento ser realizado diariamente por uma dupla de educadoras, não há garantia que durante todo o tempo as crianças fiquem sob a responsabilidade da referida dupla.

As diversas pressões a que estão submetidas as educadoras, também determinam uma das principais causas das dificuldades estruturais no atendimento às crianças. A direção da unidade, a supervisão, e o próprio órgão gestor do CMEI desempenham muitas vezes um papel de grande pressão sobre as educadoras, não permitindo a liberdade no trato com as crianças.

Outro fator muito importante e que pode ser considerado fundamental é a falta de oportunidades para as educadoras na busca por maior e adequada qualificação profissional. Como veremos adiante é um fator que tem sido enfrentado com sucesso pela SMCR.

Alterar a forma de se relacionar com as crianças, ou pensar em alternativas de como fazê-lo vai aos poucos tornando-se motivo de desalento. E apesar do compromisso inicial pouca evolução ocorre. As educadoras mais persistentes iniciam alterações e ensaiam mudanças, passando a assumir uma postura de efetiva educação com as crianças, entretanto com o aparecimento de situações inusitadas, ou quando sentem-se sozinhas no trabalho com sua turma, voltam rapidamente ao que lhes é conhecido agindo com as crianças de forma a garantir os cuidados básicos de alimentação, descanso e higiene. A postura de educadora, a necessidade e a certeza de que o CMEI deve ser um ambiente educativo dão lugar ao retorno do puro atendimento às necessidades básicas, ao que as próprias educadoras colocam: “voltei a ser babá”.

Nesse horizonte os poucos conhecimentos científicos, a falta de interesse (de um grupo que pode ser considerado pequeno) e até mesmo a certeza de educadoras muito antigas,

de que sua forma de agir é a mais correta, acrescentando-se ainda, as dificuldades estruturais colocadas, resultam em pouca evolução na área de trabalho.

No momento uma análise mais aprofundada leva a crer que a maioria das profissionais esforçou-se muito para atingir o novo objetivo: que um espaço de guarda pudesse tornar-se educativo – contudo, somente as educadoras mais experientes assim como as detentoras de maior conhecimento científico, (a minoria), conseguiram ficar próximas do novo modelo ou pelo menos, permanecer o maior tempo possível fiel ao que a Proposta Pedagógica propõe.

Embora o que de fato ocorre na prática, esta ainda longe do ideal, as iniciativas isoladas de algumas profissionais, fazem crer que é possível uma nova forma de agir e de relacionar-se com as crianças. Saltam aos olhos as diferenças entre as crianças de mesma faixa etária conduzidas por profissionais diferentes e que conseguem ter posturas diferentes.

Entretanto, durante os quatro anos entre a aprovação da Proposta Pedagógica da SMCR e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, foram realizados inúmeros momentos de discussão sobre o conteúdo da Lei que estava para ser aprovada, assim como das exigências que esta Lei traria consigo, principalmente no que se refere ao nível de escolaridade dos profissionais que fazem o atendimento à criança pequena.

Por volta de 1998, inicia-se um novo caminho para os profissionais da SMCR, quando é oferecido às atendedoras infantis e ao pessoal de apoio (cozinheiras, zeladoras) dos CMEI's a oportunidade de conclusão do ensino médio em horário de trabalho, sem qualquer prejuízo ao funcionário.

A maioria das profissionais passa então a retomar sua formação básica, visando assim num segundo momento habilitarem-se a sua função através de curso normal médio. Durante a

conclusão desta monografia (fevereiro/2002) a primeira turma iniciou sua formação, através de iniciativa da Secretaria Municipal da Criança em parceria com um Instituto de Formação de Educadoras para a Educação Infantil.

Com a busca das educadoras pela formação básica surge uma nova alteração do termo que designa o profissional que de Atendente Infantil passa a ser chamada de Educadora. Contudo não é dado às profissionais qualquer retorno financeiro pelo novo termo, mas sim maior responsabilidade no trato com as crianças. Esta maior responsabilidade não é dada somente pelo termo, mas também pela exigência da Lei e preocupação que surge na SMCR, para que o atendimento seja de qualidade e com respeito ao desenvolvimento da criança. Existe, entretanto, uma discussão que permeia todo o ambiente da SMCR sobre a aprovação de um novo Plano de Cargos e Salários para as educadoras, levando-se em conta toda a formação que estas buscam no momento, contudo este processo ainda não foi concluído e aprovado.

Ainda, durante a conclusão desta monografia uma determinação da LDB é colocada em prática pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), quando as turmas de Pré-Escola dos CMEI's (crianças na faixa etária de cinco a seis anos) são repassadas para responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação, incluídas às demais séries da formação básica - nas escolas municipais, sob a garantia de que os profissionais dessas turmas (professoras de pré a 4ª série - de carreira na PMC) assumirão a formação das crianças de quatro a cinco anos, o que aos poucos vêm ocorrendo.

De fato os textos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a LDB propõem alterações muito sérias no tipo de relação que deve acontecer no interior das salas

dos CMEI's, antes chamados de creche, entretanto não são por si só promotores de alterações significativas na prática.

#### **4.2 – AS QUESTÕES DIDÁTICAS NA RELAÇÃO DA EDUCADORA COM A CRIANÇA**

Levando se em conta toda a discussão realizada nos capítulos anteriores convém aqui explicitar algumas reflexões para a educadora relacionar-se com as crianças visando seu desenvolvimento efetivo, compreendido aqui, como objetivo primordial do processo ensino-aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - é hoje um documento básico quando o assunto é a construção de estratégias que visem o desenvolvimento da criança. O RCNEI propõe de forma bastante incisiva a necessidade das crianças viverem relações pessoais intensas e significativas com a educadora através de experiências prazerosas na instituição de educação infantil (MEC, 1998 a). Creches e pré-escolas podem e precisam tornar-se um lugar interessante para as crianças.

Nessa perspectiva a construção do indivíduo deve permear todo o espaço da educação infantil onde a educadora precisa acompanhar a criança de forma muito especial, por ser a fase na qual se desenvolve as funções psicológicas, emocionais e intuitivas da criança, conforme discutido no decorrer de todo este estudo.

Formulando perguntas, estimulando-a a interar-se com o adulto e com outras crianças, a educadora deixará claro que compreende que esta é a fase de construção do indivíduo e de formação de uma pessoa completa, na qual os aspectos cognitivos e afetivos precisam coexistir e ser respeitados. Como já exposto na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual

é considerado como tendo dois componentes básicos: um cognitivo e outro emocional ou afetivo, e esta é à base da formação do sujeito (PIAGET in BRINGUIER, 1978).

O RCNEI trata abertamente da necessidade de construção de objetivos na educação infantil que possibilitem ações intencionais da educadora, deixando ao longe concepções espontaneístas de desenvolvimento. Na proposta, o desenvolvimento da criança somente se efetivará se a atividade construtora e organizadora levar a uma ação educativa que atenda ao momento evolutivo da criança, ao seu grau de sensibilidade, a sua dinâmica de elaboração interna, a sua capacidade de descoberta e invenção e a interação das crianças entre si, com a educadora e com os objetos que a cercam (MEC, 1998 b).

VYGOTSKY (1984) a esse respeito acrescenta que somente o que é manipulado e vivido pela criança – interagido - é importante e significativo para ela – sendo então conceitos e conteúdos mais facilmente aprendidos e internalizados.

Um outro aspecto fundamental de ser lembrado é a importância que VYGOTSKY (1988) dá aos conteúdos significativos e historicamente construídos, enquanto formas respeitáveis de condução pela educadora das atividades desenvolvidas com as crianças.

O desenvolvimento pela educadora de atividades ou situações onde crianças possam inicialmente relacionar-se entre si visando a promoção da aprendizagem, pode auxiliá-las a realizar uma construção interna com base no que já conhece e no que está reconhecendo através da interação. A este respeito VYGOTSKY (1984) assevera que na interação social a criança não é passiva, mas reconstrutora de tudo o que é aprendido e isto gera desenvolvimento.

Como vimos para Vygotsky a interação social é constitutiva do processo de desenvolvimento. De certa maneira leva a questionar profundamente a relação pedagógica geralmente fria e severa da Pedagogia Tradicional: a severidade desencoraja a criança ao contato com a educadora e com as outras crianças, afetando a qualidade da relação e por consequência o processo do desenvolvimento.

A interação social é tida como fator básico no desenvolvimento da criança pequena, onde situações de conversa e brincadeira garantem a troca entre as crianças o que leva ao desenvolvimento.

No ambiente da educação infantil, as brincadeiras e conversas devem ser propostas pela educadora de forma intencional e visando o desenvolvimento através da interação, isto é, proporcionando que a ação de um seja o estímulo para a ação do outro. Valendo com isto a premissa de Vygotsky que de que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOSTKY, 1984:117).

A educadora deve ter ainda por premissa o desenvolvimento de situações onde crianças com nível de desenvolvimento diferenciado interajam, pois formas diferenciadas de compreensão do mundo, resultam em respostas diversas, o que é muito rico para o desenvolvimento da criança (MEC, 1998 a).

Um dos princípios básicos da teoria de VYGOTSKY (1984), é que a relação de crianças mais experientes com crianças menos experientes, pode auxiliar no desenvolvimento destas. Tal relação desenvolve inclusive a auto-regulação das crianças, pois através da experiência do outro, a criança não precisará viver situações idênticas – o outro mais experiente mediará a percepção e conhecimento em relação a um determinado objeto.

O RCNEI coloca de forma bastante enfática que nas diferentes interações que a criança vive, algumas mais significativas, outras nem tanto, a criança vai construindo sua personalidade. Pressupõe-se que os vínculos afetivos estáveis da educadora com a criança criam condições para que esta adote condutas, valores, atitudes e hábitos básicos para a convivência em sociedade; e que vínculos desestruturados podem levar a resultados desfavoráveis na formação da criança enquanto ser social, único e individual.

Convém ainda lembrar que situações de conflito, negociação de sentimentos, idéias e soluções são premissas fundamentais na interação entre crianças de mesma faixa etária ou de faixa etária diversa (VYGOTSKY, 1984).

Assim um olhar especial deve ser dado a ação individual das crianças em contribuição a todo o grupo, cabe à educadora estar muito atenta para que as situações vividas, as discussões entre as crianças, a experiência e desenvolvimento de cada uma possa contribuir para todo o grupo, sendo uma forma de relação que pode levar ao desenvolvimento de todo o grupo (MEC, 1998 b).

No estudo que foi feito para esta monografia, nas obras de Piaget e Vygotsky esta aclarada a importância que ambos dão ao meio social em que a criança vive, e o quanto este meio social marca a criança, frente à enormidade de interações sociais que irá viver. Nas interações as crianças, aos poucos, irão conhecendo e compreendendo o mundo, suas condições de vida, seus desejos e anseios; e interações ricas e positivas renderão frutos positivos no seu desenvolvimento.

Dentro desta perspectiva os diversos elementos do meio onde a criança esta inserida assim como a qualidade das relações afetivas que irá estabelecer com o meio e com as

pessoas, afetará sensivelmente a construção do seu conhecimento e, por conseguinte seu desenvolvimento intelectual, segundo PIAGET (1988) e VYGOTSKY (1988).

A concepção de que as instituições que ofertavam educação infantil eram apenas espaços de guarda, vão no RCN dando lugar a uma concepção muito mais abrangente onde os cuidados são compreendidos como aqueles que se referem à proteção, à saúde e alimentação e ainda, às necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras, visando a exploração e a descoberta que tenham caráter educativo. É uma discussão básica a ser desenvolvida com as educadoras, onde o afeto é tido como pano de fundo sobre o qual podem ser construídas as propostas de trabalho com crianças pequenas. Piaget faz uma discussão muito interessante dando ao afeto o papel de ativador do processo de desenvolvimento intelectual da criança (PIAGET, 1978 b).

Apesar do ambiente da educação infantil ser coletivo, o RCNEI propõe que a educadora individualize as situações de aprendizagem, o que inicialmente pode parecer impossível frente a uma turma de trinta/trinta e cinco crianças. Entretanto, é fundamental que as crianças sejam consideradas diferentes entre si, respeitando suas necessidades e ritmos, dentro de uma perspectiva social, onde o processo de socialização da criança seja a premissa mais importante no desenvolvimento das atividades propostas. Isso não significa em momento algum estigmatizar as crianças, mas respeitar suas singularidades. O planejamento das atividades pela educadora, dentro do que propõe o Referencial deve atender as demandas do grupo com uma capacidade variada de experiências coletivas e também individuais.

Até mesmo situações cotidianas na educação infantil, podem ser formas adequadas de envolver as crianças. Pode parecer mais fácil à educadora centralizar todas as decisões, entretanto, quando as crianças decidem juntas os diversos encaminhamentos da turma

desenvolve-se nelas um senso de cooperação, que não se desenvolveria espontaneamente se a centralização do adulto fosse acirrada, pois desta forma o ambiente torna-se autoritário e até mesmo austero.

É lógico que a participação ativa das crianças não produz por si só desenvolvimento, não garante a autonomia, mas é uma condição básica para sua construção. A autonomia da criança somente é construída quando se trata de uma prática constante, cabendo a educadora estabelecer e manter um ambiente de liberdade moral e intelectual, isto é, ambiente de livre escolha mediante o uso do próprio entendimento e no limite da capacidade infantil.

PIAGET (em LA TAILLE, 1992) desenvolve em sua teoria uma discussão muito interessante a respeito, dizendo que a forma da educadora relacionar-se com a criança pode ser coercitiva ou cooperativa, como descrito no ponto 3.1 desta monografia.

A relação da educadora com a criança é detentora de muita atenção, podendo muito facilmente levar a coação, e à criança coagida resta pouca possibilidade de participação racional, conservação e divulgação das idéias. A relação cooperativa por sua vez possibilita o desenvolvimento efetivo, pois, pressupõe coordenação de dois ou mais sujeitos, com construção de um fim comum onde provas e argumentos são fundamentais.

O RCNEI explicita que a cooperação é a forma possível de interação nessa faixa etária, sendo necessário desenvolvê-la em atividades de grupo, onde cada criança tenha um papel na busca por um fim comum. Segundo PIAGET (1978 a) a criança sentindo-se participante atinge o mais alto nível na socialização, a participação cooperativa. Um outro aspecto que se desenvolve nesta forma de trabalho é o sentimento da criança em pertencer a um grupo e ao cuidado nas relações que irá construir. A educadora ao mediar, de forma não autoritária, as relações entre as crianças possibilita condições para que elas possam construir

suas regras, compreender a importância da tomada de decisões, do respeito, do diálogo e do cuidado consigo e com os outros.

Quando se trata da forma da educadora relacionar-se com a criança, um outro autor pode dar uma contribuição significativa: JOHN DEWEY. O autor analisa o tema em sua obra: *Experiência e Educação* (1978), sugerindo formas e propondo uma nova didática baseada na relação e no respeito entre educadora e criança.

Recorreu-se a esse autor, pois, na obra citada ele apresenta um modelo de autoridade e de disciplina diferente dos modelos convencionais de autoridade, provando que a relação democrática da educadora com a criança renderá melhores resultados do que práticas autoritárias e tradicionais.

Dewey faz uma discussão muito interessante situando a educadora como fonte de estima e poder, sendo que o controle exercido por ela sobre as crianças, deve passar sempre por situações mediadas, onde as crianças se envolvam, e atuem como partes componentes e cooperativas no processo ensino-aprendizagem. Por isso, atitudes autoritárias de educadoras ficam fora do processo. Segundo Dewey não é a vontade ou o desejo de uma pessoa (educadora) que estabelece a ordem, mas o espírito dominante em todo o grupo.

Dewey conclui que na relação educativa de caráter democrático, a autoridade não repousa na educadora, mas no controle exercido pelas atividades desenvolvidas e pelas situações que foram pensadas previamente pela educadora para captar o interesse da criança. Não significa ceder a uma educação espontaneísta, mas à construção de ações pela educadora voltadas e em consonância ao interesse de todo o grupo, não sendo uma forma de exibição do poder pessoal.

Dewey ainda esclarece que as crianças são muito sensíveis aos sinais e sintomas das diferenças entre educadoras receptivas e próximas e as educadoras motivadas por expressão do poder pessoal. Assim nas brincadeiras, ora as crianças são receptivas às sugestões de outras crianças e prontas para dar-lhes as funções de líder, ora quando as regras são colocadas de forma impositiva, ressentem-se e abandonam a atividade coletiva, o que para o processo de formação do “eu” da criança pequena é muito desfavorável.

Dewey faz uma proposição de que o controle da educadora deve apenas permear o processo ensino aprendizagem, mas a responsabilidade pelo fim é de todos: crianças e educadores, pois todos contribuem, socializam-se e crescem.

Entretanto, argumenta que isto não se dá espontaneamente, é sim fruto de um planejamento efetivo, inteligente e responsável por parte dos grupos de trabalho, nos diferentes níveis, que envolvam as ações programáticas e sua execução, cujo produto final será sempre a criança e seu desenvolvimento efetivo – objetivo primordial do processo ensino-aprendizagem. Significa um planejamento flexível para permitir o exercício próprio de cada criança, mas firme com a direção educativa comum a ser seguida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEARD, Ruth M. (1976). **Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais**. Trad. Aydano Arruda; São Paulo: Copyright.
- BRINGUIER, Jean-Claude (1978). **Conversando com Jean Piaget**. Trad. Maria José Guedes; Rio de Janeiro, São Paulo: DIFEL.
- DEWEY, John. (1978). **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira; Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.
- LA TAILLE, Yves de (1992). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas**. São Paulo: Summus.
- MEC (1998a). **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1v.
- MEC (1998b). **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2v.
- MEC (1998c). **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3v.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1995). **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione.
- PIAGET, Jean (1974). **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga; Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- PIAGET, Jean (1978a). **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro; São Paulo: Abril Cultural.
- PIAGET, Jean (1978 b). **Problemas de psicologia genética**. Trad. Célia E. Di Piero; São Paulo: Abril Cultural.
- PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel (1988). **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado; Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil.
- VYGOTSKY, L.S (1984). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S & LURIA, A. & LEONTIEV, S. (1988). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone.