



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA  
SOCIEDADE**

**MARIA JOSÉ CABRAL DE OLIVEIRA**

**CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO  
TRABALHO PEDAGÓGICO EM CRECHE: UM ESTUDO DE  
CASO**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2007**

**MARIA JOSÉ CABRAL DE OLIVEIRA**

**CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO  
TRABALHO PEDAGÓGICO EM CRECHE: UM ESTUDO DE  
CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural, Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades elaborada após integralização curricular do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Barreto de Oliveira

**CAMPINA GRANDE-PB  
2007**

**MARIA JOSÉ CABRAL DE OLIVEIRA**

**CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO TRABALHO  
PEDAGÓGICO EM CRECHE: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Diversidade Cultural. Linha de Pesquisa: Educação, Poder e Formação de Identidades do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Barreto de Oliveira - UEPB**  
**PRESIDENTE - ORIENTADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Nóbrega Queiroga - UFPB**  
**MEMBRO**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Eulálio - UEPB**  
**MEMBRO**

Papai (*In memoriam*) e Mamãe, pelo grande incentivo a minha educação, minha eterna gratidão.

A meus filhos Raquel, Marbene e Renato – razão da minha vida – eu amo vocês.

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, meu Senhor, maravilhoso, onipotente, onisciente.

À professora doutora Maria de Lourdes Barreto de Oliveira, nas mãos de uma professora de muita sensibilidade, a preocupação que traz um mestrado, não chega a produzir tensão contínua, o clima é de vitalidade. Muito obrigada.

À professora doutora Maria do Socorro Nóbrega Queiroga, por analisar com competência, responsabilidade e serenidade este trabalho e pelas sugestões apresentadas.

À professora doutora Maria do Carmo Eulálio, pela receptividade em aceitar participar com muito empenho desta banca, meus agradecimentos pelas sugestões apresentadas.

À professora doutora Acácia Maria Costa Garcia, pelo apoio e incentivo a minha pesquisa.

A professora doutora coordenadora do MICS, Sudha Swarnakar, pelo apóio e compreensão no percurso do mestrado, meus agradecimentos.

A professora doutora Maria de Fátima Araújo, diretora do CCSA, obrigada pelo impulso para esta caminhada.

A todos os funcionários e professores do MICS, pela contribuição nesta caminhada.

As professoras de educação infantil que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, tornando meu estudo possível, minha gratidão.

Aos colegas do mestrado, pela troca de experiência, no decorrer do curso, muitas saudades.

A Aldeci, a felicidade não está num grande número de amigos, mas, no valor e na escolha de cada um deles.

Eguinaldo e Ivonete, obrigada pela atenção e solidariedade.

Às amigas do Departamento de Psicologia, obrigada pela torcida.

A todos que, direta ou indiretamente, torceram pela concretização deste trabalho.

## **REALEZA DE DEUS**

**(HEBR. 93)**

O Senhor é rei e se revestiu de majestade,  
Ele se cingiu com um cinto de poder.  
A terra, que com firmeza ele estabeleceu,  
Não será abalada.  
Desde toda a eternidade vosso trono é firme,  
E vós, vós desde sempre existis.  
Elevam os rios, Senhor, elevam os rios a sua voz,  
E fazem eclodir o fragor de suas ondas.  
Porém mais poderoso que a voz das grandes águas,  
Mais poderoso que os vagalhões do mar,  
Mais poderoso é o Senhor nas alturas do céu.  
Vossas promessas são sempre dignas de fé,  
E a vossa casa, Senhor é santa na duração dos séculos.

OLIVEIRA, Maria José Cabral de. **Concepções de desenvolvimento infantil no trabalho pedagógico em creche: um estudo de caso.** 129 f. Dissertação de Mestrado – Campina Grande – PB. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, 2007.

## RESUMO

A educação infantil recebeu um tratamento particular na Lei 9.394/96, ao ser considerada a primeira etapa da educação básica, com finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Essa circunstância histórica e o pressuposto de que os que lidam com a educação de crianças de zero a cinco anos, têm idéias do desenvolvimento infantil, levaram à questão desta pesquisa expressa no objetivo: analisar concepções de desenvolvimento infantil que permeiam a prática pedagógica e o discurso das educadoras, identificando fontes teóricas que as subsidiam. Seus fundamentos teóricos foram a Epistemologia Genética de Piaget e a Psicanálise de Freud, no que concernem ao desenvolvimento infantil. A metodologia utilizada é qualitativa, estudo de caso. Os dados foram coletados através da observação livre de novembro a dezembro de 2006 e entrevistas semi-estruturadas de março a abril de 2007, respectivamente, em uma creche municipal de Campina Grande – PB. Quatro professoras e vinte e oito alunos foram observados, perfazendo um total de sessenta e seis, sendo vinte e oito no Maternal II e trinta e oito no Pré-escolar I, e onze professoras foram entrevistadas. As situações analisadas foram: música com dramatização; recorte, colagem e pintura; construção; manipulação de varetas; experiência gustativa; desenho e pinturas; trabalho com blocos; aprendizagem com passeio; representação de signos; contagem; roda com música e surpresa; discussão sobre o comportamento social; contos infantis; manifestação da sexualidade; fontes da sexualidade infantil. As entrevistas foram interpretadas pela análise de conteúdo, segundo as categorias: creche como espaço de desenvolvimento; criança; noções piagetianas; aproximações práticas à teoria de Piaget; noções freudianas; aproximações práticas à teoria freudiana. Os resultados mostraram que o discurso e a prática das professoras sinalizaram noções do desenvolvimento infantil relacionadas a Piaget e Freud. Sobre o desenvolvimento cognitivo, apesar de o discurso docente não demonstrar consistência nas explicações teóricas, algumas professoras enunciaram elementos relativos ao estágio pré-operacional com resquícios do estágio sensorio-motor. As professoras também sinalizaram conhecer o desenvolvimento da sexualidade infantil e manifestações típicas da fase que as crianças vivenciam. Enfim, as professoras enunciaram elementos das teorias de Piaget e Freud sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, ainda que tais noções careçam de clareza e aprofundamento. Recomendamos a instituição de políticas de formação continuada para melhor instrumentalizar a prática das professoras da educação infantil.

Palavras-chave: Criança, Noções de Desenvolvimento, Teorias Psicológicas e Educação.

OLIVEIRA, Maria José Cabral de. **Conceptions of infantile development in the pedagogic work in day care: a study of case.** 129 f. Dissertation of Master's degree - Campina Grande - PB. Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, 2007.

## ABSTRACT

The infantile education received a private treatment according to the Law 9.394/96, to the being considered the first stage of the basic education, with purpose of promoting the child's integral development in their aspects physicist, psychological, intellectual and social. That historical circumstance and the presupposition that the ones that work with the zero children's education to five years, they have ideas of the infantile development, they took to the subject of this expressed research in the objective: to analyze conceptions of infantile development that they permeate the pedagogic practice and the educators' speech, identifying theoretical sources that they subsidize them. Their theoretical foundations were Genetic Epistemology of Piaget and Freud's Psychoanalysis, in what they concern to the infantile development. According to the methodology, this qualitative research was a study of case. The data were collected through free observation from November to December in 2006 and semi-structured interviews from March to April in 2007, respectively, at a municipal day care in Campina Grande - PB. Four teachers and twenty-eight students were observed, concluding a total of sixty six, being twenty-eight in the Maternal II and thirty eight in the Preschool I, and eleven teachers were interviewed. The analyzed situations were: music with dramatization; cut out, collage and painting; construction; stick manipulation; taste experience; draw and paintings; work with blocks; learning outside activities; representation of signs; counting; circle with music and inference; discussion about the social behavior; infantile stories; manifestation of the sexuality; sources of the infantile sexuality. The interviews were interpreted by the content analysis, according to the categories: day care as development space; child; notions related to Piaget; practical approaches to the theory of Piaget; Freud's notions; practical approaches to the Freud's theory. The results showed that the speech and the teachers' practice signaled notions of the infantile development related to Piaget and Freud. On the cognitive development, in spite of the educational speech not to demonstrate consistence theoretical explanations, some teachers enunciated relative elements to the pré-operational apprenticeship with traces of the apprenticeship sensorial-motor. The teachers also signaled to know the development of the infantile sexuality and typical manifestations of the phase that the children live. Finally, the teachers enunciated elements of the theories of Piaget and Freud on the development cognitive, social and emotional, although such notions lack of clarity and go deeper into it. We recommended the institution of politics of continuous formation for better subsidize the teachers' of the infantile education practice.

Key -words-: Child, Notions of Development, Psychological Theories and Education.



## **LISTA DE TABELAS**

- TABELA I:** Crianças da Creche Lucinda Melo por faixa etária e turmas de educação infantil observadas..... 79
- TABELA II:** Crianças da Creche Lucinda Melo por nível e sexo nas turmas observadas ..... 79

## **LISTA DE SIGLAS**

BM – Banco Mundial

CEE – Conselho Estadual de Educação

CLT – Consolidação da Lei do Trabalho

COEDI – Comissão Nacional de Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FURNE – Fundação Universidade Regional do Nordeste

IPAI – Instituto da Proteção e Assistência a Infância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PB – Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	21
1. INFANCIA E CRECHE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO.....	21
1.1. A Criança Desenhada pelas Professoras.....	23
1.2. Creche como Espaço de Educação: Faces Históricas.....	26
1.3. Contribuições da Psicologia da Educação na Formação do Educador.....	33
CAPÍTULO II.....	42
2. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET.....	42
2.1. Construtos Básicos da Teoria Piagetiana .....	43
2.2. Os Estágios do Desenvolvimento Cognitivo.....	47
2.2.1. Primeiro estágio: a inteligência da criança é sensório-motora .....	48
2.2.2. Segundo estágio: a inteligência da criança é pré-operacional (2 a 7 anos). ....	49
2.2.3. O pensamento lógico-concreto (7 a 11/12 anos).....	53
2.2.4. Estágio do pensamento lógico – formal (12 anos em diante).....	54
2.3. Implicações Pedagógicas da Abordagem Construtiva na Educação: O Papel da Escola na Construção da Inteligência.....	55
CAPÍTULO III .....	59
3. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO FREUD .....	59
3.1. Da Mudança da Energia Instintiva em Motivação .....	63
3.2. Formação Estrutural da Personalidade .....	65
3.3. Estágios do Desenvolvimento Psicosssexual.....	69
3.4. Implicações Pedagógicas da Teoria Psicanalítica na Educação – A Função da Escola no Desenvolvimento Afetivo e Psicosssexual da Criança .....	73
CAPÍTULO IV .....	79
4. PASSOS EM DIREÇÃO AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	
79	
4.1. Uma Visão da Creche.....	79
4.2. Explorando Falas: A Voz das Educadoras Entrevistadas.....	83
4.3. Recortes de Situações Vivenciadas na Creche .....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS .....	119
APÊNDICES .....	125
ANEXOS .....	130



## INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) classificou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e abriu caminhos para mudanças e inovações em todo esse nível de educação, sugerindo possibilidades para práticas inovadoras por parte dos educadores preocupados com a educação.

Essa lei definiu como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Esse nível de educação será oferecido em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A lei define também que a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso do ensino fundamental. A partir de 06/02/2006, a Lei n.º 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos ficando a educação infantil para crianças até cinco anos de idade.

Para que a Educação Infantil alcance seus objetivos quanto ao desenvolvimento da criança, não são suficientes apenas leis, nem tampouco alto nível de tecnologia. É necessária, também, a assistência de educadores bem preparados nos aspectos pedagógicos, psicológicos, afetivos e intelectuais, capazes também de repensar suas concepções e práticas, em função do desenvolvimento das crianças. Piaget em seus estudos já enfatizava “o preparo dos professores é uma questão primordial em todas as reformas pedagógicas que visem à formação integral do indivíduo” (SEBER, 1989, p. 7).

Acompanhar a criança em seu desenvolvimento requer conhecer o seu contexto sócio-cultural e manifestações do seu pensamento, sua sociabilidade e afetividade, decorrentes do estágio de desenvolvimento no qual se encontra. Significa respeitá-la em sua singularidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas na exploração do mundo que a cerca e com o qual interage.

Como disse antes, a educação infantil tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança em complementaridade com a família. Não se trata, pois, de um espaço centrado apenas nos cuidados com as crianças enquanto seus pais trabalham, sentido este que tinham as primeiras instituições de atendimento infantil no Brasil, comprometidas com o desenvolvimento da criança, durante seus primeiros anos de vida.

A nossa vivência profissional com a educação de crianças pequenas na qualidade de psicóloga educacional e formadora de psicólogos, suscitou reflexões e direcionou nosso interesse para a educadora infantil, como uma mediadora do processo de desenvolvimento infantil. Esse interesse se especificou em conhecer as noções de desenvolvimento infantil, com as quais essas educadoras operam em sala de aula.

Elaboramos, pois, o problema desta pesquisa com as seguintes indagações: que concepções de desenvolvimento infantil estão presentes na atuação das educadoras que trabalham com crianças de 0 a 5 anos? Em que teorias do desenvolvimento essas educadoras estão fundamentando suas práticas? Essas perguntas direcionam os objetivos da pesquisa.

Objetivo geral: analisar as concepções de desenvolvimento infantil de educadoras de creche.

Objetivos específicos:

- Apreender indicadores das concepções de desenvolvimento infantil que permeiam a prática pedagógica das educadoras;
- Identificar fontes teóricas que subsidiam as noções de desenvolvimento infantil das educadoras da pequena infância;
- Compreender o discurso das educadoras relativo ao desenvolvimento infantil, identificando suas firmezas e fragilidades.

Conhecer a prática desses profissionais sob a referência desses objetivos e ouvi-los, exige de nós compreensão quanto à relação teoria/prática. Exige, também, que consideremos o distanciamento dessas educadoras em relação à sua formação inicial teórica, circunstância que torna possível considerar seu eventual estranhamento às teorias, se demandas da prática docente, políticas de formação continuada, além do próprio envolvimento da educadora com o conhecer, não reverterem o praticismo das rotinas institucionais, isto é, se estes últimos fatores não reanimarem a formação teórica das professoras, a sua familiaridade e trato com as teorias. Pensamos que essa investigação possibilitará a compreensão sobre a utilização de conteúdos da psicologia na educação, evidenciando-se a qualidade dessa ciência como auxiliar e fundamental à pedagogia.

O interesse básico desta pesquisa é, portanto, desvelar fundamentos teóricos da ação pedagógica de educadoras de educação infantil, no exercício do seu magistério. Dois enfoques teóricos clássicos que influenciaram e continuam influenciando junto com outros, a formação de educadoras, são a psicologia genética de Jean Piaget e a teoria psicanalítica freudiana.

Grades curriculares de instituições de formação de professores, tanto no nível médio quanto superior - Escola Normal (Anexo 1); Fundação Universidade Regional do Nordeste – FURNE (Anexo 2); Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (Anexo 3); Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Anexo 4) - arrolam disciplinas como: Psicologia da Educação; Psicologia Evolutiva ou do Desenvolvimento; Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem; Psicologia da Personalidade; Psicologia Geral; Psicologia Social; entre outras. Essas disciplinas, de um modo geral, levam, umas mais que outras, aos enfoques piagetiano e freudiano.

A escolha da epistemologia genética de Piaget e a Psicanálise de Freud foi baseada na relevância das descobertas dessas teorias para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Pretendemos, assim, proporcionar, através do relato das práticas e “retratos” colhidos do cotidiano da creche, matéria para a reflexão de professores, formadores e gestores da educação sobre o trabalho e sobre a formação dos respectivos educadores.

A motivação em conhecer o trabalho docente com crianças pequenas e suas concepções sobre o desenvolvimento infantil foi fundamental para a escolha da abordagem qualitativa nesta pesquisa. Na opinião de André (2007, p. 41), a perspectiva metodológica qualitativa oferece subsídios para uma investigação científica no espaço do cotidiano escolar. A autora coloca que, a partir dessa perspectiva,

[...], é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2007, p. 41).

Assumimos, pois, uma abordagem qualitativa, sob a forma de estudo de caso, que nos ofereceu assim, fundamentação para enveredarmos na pesquisa empírica. Para Triviños (1995, p. 133), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

A formação em nível superior das educadoras da instituição a ser selecionada para a pesquisa se constituiu critério importante, considerando-se o objetivo em apreender elementos teóricos que fundamentam práticas docentes. Tais elementos, provavelmente, foram desenvolvidos na formação superior. A escolha da escola teria que levar em conta esse critério.

O campo selecionado para a pesquisa é uma instituição pública, do município de Campina Grande – PB, que oferece educação infantil, denominada, ficticiamente, de Lucinda Melo.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa correspondem ao total de trinta e nove, sendo onze professoras e vinte e oito alunos. Para preservar o anonimato das educadoras, criamos um código para as entrevistas, expresso em letras e números, E (Educadora) e 1, 2, 3,..., 11 (identificação individual); exemplo: (E-01); (E-11). Para as educadoras observadas, criamos nomes fictícios: Marta\*, Sâmara\*, Selma\* e Ozana\*.

Os instrumentos de coleta de dados foram a observação e a entrevista, realizadas nas seguintes etapas: de novembro a dezembro de 2006 (observação) e de maio a abril de 2007 (entrevista).

O nosso primeiro contato com a instituição foi bastante receptivo, quando foram feitos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, a partir do que o espaço escolar abriu-se para o nosso estudo<sup>1</sup>. Confirmamos a idéia de Macedo (2000, p. 148), que defende ser fundamental para o êxito de uma pesquisa qualitativa “a disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente como um todo”. Houve disponibilidade dos membros da creche para o desenvolvimento da investigação, desde a diretora, funcionários em geral, professoras e as próprias crianças que, rapidamente, sentiram-se familiarizadas com a presença da observadora.

Foram, assim, observadas duas turmas de educação infantil, segundo a conveniência de horários da observadora: uma turma pela manhã, o Pré-escolar I, e uma turma à tarde, o Maternal II. A escolha dos sujeitos a serem observados foi guiada pelo critério da formação profissional em nível superior.

Cada sala que, em geral, contava com o desempenho pedagógico de duas professoras, foi acompanhada, durante 3 horas por dia, nos meses de novembro e dezembro de 2006. Realizamos trinta e oito observações na turma do Pré-escolar I e vinte e oito na turma do Maternal II.

Após termos concluído as observações, realizamos entrevistas com onze professoras, cuja preservação do anonimato já foi referida anteriormente.

Elaboramos o roteiro da entrevista com questões estruturadas, considerando a necessidade de obtermos abordagens e questões da prática pedagógica das entrevistadas

---

<sup>1</sup> Os esclarecimentos sobre a pesquisa seguiram normas do Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, no qual o projeto foi aprovado, sob o n.º 0343.0.133.000-06 (Anexo 5).



(Apêndice II). A entrevista revelou-se como oportunidade de sabermos como as educadoras concebem ou dão indicações sobre o desenvolvimento infantil, priorizado pelo trato das teorias de Freud e Piaget, por razões operacionais. Também se revelou importante para apreender reflexões sobre o fazer pedagógico das professoras. Todas as entrevistas foram realizadas na creche pesquisada, obedecendo aos horários estabelecidos, com duração média de 30 minutos.

Iniciávamos a entrevista reiterando os objetivos da pesquisa. Após essa apresentação, na maioria das vezes, as entrevistadas faziam perguntas, tiravam dúvidas sobre o curso que realizávamos, entre outras questões. Acreditamos que essas conversas prévias criaram um ambiente de confiança e interação que contribuiu para o bom desenvolvimento da entrevista.

É importante registrar que, após a conclusão da entrevista muitas professoras continuavam falando sobre a temática pesquisada, fato que sugere o envolvimento na problemática. As entrevistas gravadas eram logo transcritas, para assegurarmos fidedignidade aos depoimentos. Essa transcrição exigiu esforço, dedicação e disciplina; aspectos que contribuíram para a necessária apropriação e compreensão do material falado. Conservamos a originalidade das falas, intervindo, apenas, na pontuação, para expressar na linguagem escrita, parte da expressão da oralidade.

De acordo com André (2007, p. 44), “o processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas”. Apoiamos a autora, entretanto, acreditamos que o processo de análise fluiu mais facilmente, na medida em que o investigador, desde o início da pesquisa, formula claramente seu problema, não se desviando daquilo que quer perguntar.

Nas observações, captamos uma grande variedade de situações de sala que, submetidas a exame mais minucioso, mostravam elementos para avançarmos na compreensão de noções de desenvolvimento, presentes nos trabalhos das educadoras. Esse processo exigia fazermos um recorte das muitas situações observadas, identificando os que sugerissem indicadores para o uso de conhecimentos das teorias piagetianas e freudianas. A identificação foi feita pelo conhecimento de todas elas, através de sucessivas leituras dos registros do diário de campo. Identificadas as situações a analisar, transcrevíamos essas situações acompanhando-as com o registro do dia de sua realização. Destaquemos que este procedimento exigiu, muitas vezes, o reativamento da memória das observações, em busca de ressaltarmos elementos não explicitados no registro.

Considerando que as situações recortadas faziam parte de uma unidade maior de observação e que essa unidade maior (todas as atividades observadas em um dia) não estava toda ela em análise, mas, apenas, parte ou partes dela, passamos a dar títulos específicos a cada recorte feito (situações), seguindo o dia e a data em que ocorreu, exemplo: situação: manipulação de varetas (06/11/06 – Pré-escolar I).

Assim, as situações selecionadas para a análise foram música com dramatização; recorte, colagem e pintura; construção; manipulação de varetas; experiência gustativa; desenho e pinturas; trabalho com blocos; aprendizagem com passeio; representação de signos; contagem; roda com música e surpresa; discussão sobre o comportamento social; contos infantis; manifestação da sexualidade; fontes da sexualidade infantil. Reiteramos que estas especificações buscam realçar aspectos pertinentes aos objetivos da pesquisa.

A definição de categorias para análises de materiais verbais é um procedimento importante, segundo Bardin (1977), pois, através desse trabalho, o investigador realiza a classificação, o agrupamento de elementos que formam um conjunto, agrupamento em que se efetua como consequência das semelhanças desses elementos entre si. Reforçamos aqui, a opinião de Minayo (1993) sobre a palavra categoria. Para ela, categoria, significa um conceito que abrange aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Nesse sentido, ainda segundo Minayo (1993), trabalhar com categorias significa agrupar elementos, idéias ou expressões ao redor de um conceito capaz de envolver tudo isso.

Citamos a seguir, as categorias definidas para a análise das entrevistas dessa pesquisa: creche como espaço de desenvolvimento; criança; noções piagetianas; aproximações práticas a teoria piagetiana, noções freudianas; aproximações práticas a teoria freudiana. Essas categorias são desenvolvidas como itens do capítulo IV.

Como afirma Bardin (1977), a análise de conteúdo visa compreender o sentido da comunicação. Aplicando esse objetivo, a nossa pesquisa assume o sentido da reflexão sobre os conhecimentos teóricos presentes na prática e no discurso das professoras.

O referido estudo se encontra estruturado em quatro capítulos, visando favorecer a uma melhor apresentação.

O **Capítulo I**, intitulado “Infância e Creche como espaço de Educação” aborda a infância como um momento específico do desenvolvimento, a creche em suas faces históricas, discorrendo ainda, sobre políticas públicas pertinentes à criança e ao educador como também tratando de contribuições da psicologia para a formação desse educador.

O **Capítulo II**, “O Desenvolvimento Infantil segundo Piaget” aborda os construtos básicos da teoria piagetiana, os estágios do desenvolvimento cognitivo, assim como as implicações pedagógicas da abordagem construtivista na educação.

O **Capítulo III**, “O Desenvolvimento Infantil segundo Freud” procura discutir como se dá a transformação da energia instintiva em motivação. Discute, também, a formação estrutural da personalidade, os estágios do desenvolvimento psicosexual, como também, as implicações pedagógicas da teoria psicanalítica na educação.

O **Capítulo IV**, “Passos em Direção as Concepções de Desenvolvimento Infantil” analisa o discurso das educadoras pesquisadas e as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da creche.

A pesquisa termina com as considerações finais, resumindo os principais achados relacionados ao objeto da pesquisa e apontando a necessidade de políticas de formação do educador nas quais possa instrumentalizar com maior efetividade a prática docente.



## CAPÍTULO I

### 1. INFANCIA E CRECHE COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO

Diversas e contraditórias são as concepções de infância que encontramos em nossa história. A própria idéia de infância, como um momento específico do desenvolvimento humano, excluída do mundo adulto, é um pensamento oriundo da época da modernidade.

Ariès (1981) em suas discussões, mostra historicamente, as modificações nas representações infantis. Para o autor, até o século XVIII, a criança não preenchia um lugar específico na sociedade, sucedendo uma transposição bastante ligeira do “limbo<sup>2</sup>” que ela ocupa desde o seu nascimento até o mundo adulto, formando-se assim, a sua representação como “adulto em miniatura”. Para Oliveira (1989, p. 77), “Ariès foi sensível a marcações históricas na trajetória da criança na sociedade ocidental. O ‘sentimento de infância’ que vê articular-se desde as entradas da sociedade moderna, superando as formas até então vigentes de representação e de trato social com a criança é expressão dessa sensibilidade”.

Comenius foi um dos primeiros pensadores a considerar a relevância e o valor da infância para o desenvolvimento do indivíduo e foi o pioneiro em afirmar a semelhança entre a formação da criança e o cultivo das plantas, assim revelado na obra *Didática Magna* (2002, p. 77),

De tudo o que foi dito, fica evidente que a condição do homem é semelhante à da árvore. De fato, assim como a árvore frutífera (macieira, pereira, figueira, videira) pode crescer sozinha e por virtude própria, mas uma árvore silvestre só dá frutos silvestres, ao passo que para produzir frutos doces e maduros é preciso que um agricultor experiente a plante, irrigue e pode, também o homem, por si só, cresce com feições humanas (assim como o bruto com as suas), mas não poderá tornar-se animal racional, sábio, honesto e piedoso se antes não forem nele enxertados os brotos da sabedoria, da honestidade, da piedade. Agora mostraremos que o enxerto deve ser feito enquanto a planta é jovem.

Rousseau, em padrão muito diferente para seu tempo, apontou para as necessidades das crianças em cada etapa do seu desenvolvimento<sup>3</sup>, as situações que lhes são adequadas,

---

<sup>2</sup> Limbo significa lugar onde, segundo a teologia católica posterior ao séc. XIII, se encontram as almas das crianças muito novas que, embora não tivessem alguma culpa pessoal, morreram sem o batismo que as livrasse do pecado original (AURÉLIO, 1995, p. 394).

<sup>3</sup> Rousseau (1999), considerava as seguintes fases de desenvolvimento: um a cinco anos, cinco a doze anos, doze a quinze anos e de quinze a vinte anos.

colocando o respeito ao ser na sua individualidade. Rousseau (1999, p. 261), respeitando as diferenças entre o adulto e a criança, enfatiza, que a criança deve ser considerada e tratada de maneira diferenciada em relação ao adulto. Ele enfoca que “a natureza determina que as crianças sejam crianças antes de serem homens”.

Segundo Oliveira (1989, p. 179), com Rousseau

[...] A sociedade ganha um corpo de conhecimentos sobre a criança e sobre a prática de educá-la segundo o princípio da natureza – uma psicologia, uma filosofia, uma metodologia de ensino, uma pedagogia do indivíduo e da liberdade, sob o fulcro da natureza. Desenha-se com mais expressão a ideologia da especificidade da infância, isto é, a visão de infância como algo singular, onde a criança é um ser que é ela própria em sua condição ditada pelo seu estágio de vida.

Loureiro (2002, p. 31), reitera a relevância da obra de Rousseau para a educação infantil no século XX, quando diz:

Especificamente em relação à questão da criança, pode-se afirmar que a base da construção do conceito de infância do século XX se deve, em grande parte às novas idéias introduzidas por este filósofo, as quais forneceram grandes subsídios para os fundamentos pedagógicos de um novo modelo de educação, criticando o modelo clássico, vigente nos séculos XVII e XVIII.

A citada autora ainda nos fala que o modelo de criança criada no começo da modernidade e calcada no século XX, foi influenciada também pelas idéias racionalistas de Descartes. Pelo posicionamento apresentado pelos autores, vislumbramos duas concepções de infância: a concepção racionalista que enfoca uma idéia de infância justificadora da dominação do adulto, enquanto detentor da razão sobre a criança como sendo uma criatura desprovida da razão e a perspectiva romântica que cria uma visão de infância idealizada, afastando a criança do âmbito do pecado, deslocando-a para o paraíso, para o mundo dos sonhos, da inocência e da ilusão.

A obra de Rousseau foi veículo influenciador de muitos pensadores. Luzuriaga (1987) indica Herbart, Pestalozzi e Froebel como grandes teóricos que, contribuíram para incrementar o interesse pelas características do desenvolvimento da criança, aplicado à educação.

Em nosso trabalho destacaremos as tendências pedagógicas de trabalhos na educação infantil, identificadas como: romântica, cognitiva e crítica, uma vez que as mesmas foram

sendo elaboradas em diferentes épocas, influenciando, também, na formação dos profissionais que atuam nesta área e caracteriza, ainda hoje, o atendimento a educação infantil no Brasil.

Segundo Kramer (1991, p. 25), predomina no Brasil até hoje, a tendência pedagógica romântica que teve sua origem no século XVIII, identificando-se com o próprio surgimento das instituições da pré-escola. Nessa tendência, a pré-escola, a escola e a professora são caracterizadas aos moldes da natureza: “a pré-escola é um jardim, as crianças são as flores ou sementes, a professora é a jardineira. A educação deve favorecer o desenvolvimento natural”. Os representantes destacados nesta tendência são Froebel e Montessori, os quais propuseram métodos que detalharemos, a seguir, situando, a partir delas, as concepções teóricas de educação, que orientam a regulação escolar, na visão desses teóricos.

### **1.1. A Criança Desenhada pelas Professoras**

Froebel ficou conhecido como o pedagogo da infância, devido ao seu intenso trabalho em conhecer a criança. Ele enfatizava que o trabalho pedagógico deve se originar das atividades espontâneas e construtivas, fundamentais para integrar os aspectos físico, mental e moral. Para isso, a criança deve ser tratada como uma semente que se cuida com muito zelo, desenvolvendo assim, suas próprias potencialidades. Observamos que essa visão é reiterada nas falas de algumas educadoras entrevistadas, durante a realização da nossa pesquisa

Aquela pessoa que está desabrochando um mundo cheio de alegria, de felicidade, descobertas, aquela coisa encantadora, [...] mais sonhadora mais cheia de energia, mais vitalidade, acordando, é um desabrochar. (E-05)

A criança é o ser natural que vai se transformando com o passar do tempo (E-04)\*

Criança é a fase mais bonita, é linda, [...] é muito bonito a fase infantil, eu estou encantada por essa fase. (E-03)\*

Criança é um ser muito especial, que a gente tem que lidar com muito carinho, com muito zelo. (E-02)\*

Aquela pessoa que está desabrochando, aquela coisa encantadora. (E-05)

Criança é um ser especial, é a partir daí que se forma pessoas capazes, pessoas habilidosas, pessoas humanas, a partir do cuidado. (E-07)

O posicionamento das professoras sobre a criança, reflete o perfil da professora froebeliana, que deve ser o alicerce, a base, para um efetivo trabalho escolar, deve ser um modelo a ser seguido no trato com o ambiente, ser habilidosa, e cautelosa na observação das atividades de sala de aula, para que a criança tenha condições de se desenvolver em perfeita

ordem; ter destreza manual, enfim, ser mulher ativa, culta, paciente, humana, criativa e religiosa. Nesse sentido, Froebel fez da mulher uma educadora por profissão.

Reconhecemos que a maioria das professoras entrevistadas absorveu essa visão “natural” e romântica da criança como um ser que desabrocha, que é especial, linda e pura; que precisa de cuidados, proteção, amor e carinho. Tal visão leva a ver, a professora como mãe, psicóloga, assistente social.

Eis algumas falas dos professores entrevistados que ilustram essas concepções:

Criança é um ser muito especial, que a gente tem que lidar com muito carinho, com muito zelo, [...] transmitindo pra ela segurança, amor e carinho. Como se fosse realmente como uma segunda mãe, quem trabalha com a educação infantil, tem que, ela é mãe, é psicóloga, é um pouco de cada função, então é assistente social. **(E-02)\***

Criança é um ser sublime para mim, é uma pessoa especial, que a gente tem que dar carinho, atenção, eu acho que merece tudo isso, tudo de bom que a gente pode oferecer a criança. **(E-09)**

Criança, na minha maneira de ver, é um ser que precisa de muito carinho, de atenção. **(E-06)\***

É todo o ser, mais indefeso, que precisa todo o cuidado. **(E-11)**

A influência de Montessori na tendência romântica se revela no processo de observação contínuo do professor para com o seu aluno, adequando condições que assegurem à criança a livre expressão do seu ser, no sentido da plenitude de sua natureza.

Essa interpretação enfatiza que a educação proporciona à criança condições adequadas que possibilitarão o encontro do seu próprio caminho, da plenitude do ser, através da exploração e adaptação que fizer do seu ambiente.

Professoras abordadas em nossa pesquisa reiteram aspectos dessa concepção, conforme revelam os seguintes depoimentos:

Criança é um ser que quando chega assim... Percebe que está no mundo começa a conhecer cada momento na vida dele, ele está adquirindo conhecimento, aquela vivência, tudo é novidade pra ela e tudo encanta a criança, é um ser muito interessante quando a gente passa a observar os momentos que ele vai adquirindo aquele conhecimento. **(E-01)**

Eu tô encantada por essa fase, principalmente no universo das artes, das artes visuais, de pintar de desenhos, de dizer o ela não consegue com as palavras, ela diz no desenho. **(E-03)\***

Ela observa tudo o que ela vê ao redor dela, então eu acredito que a criança, [...] tudo o que se aprende é nessa fase da infância. **(E-08)**

Podemos perceber que a infância é entendida pelas educadoras, essencialmente, como condição natural e não construída socialmente. Este entendimento resulta em atribuir à



infância um sentido ideológico, isto é, um sentido que dissimule a desigualdade social que atinge também a população infantil.

Por outro lado, segundo Kramer (1991, p. 28), a tendência pedagógica cognitiva enfatiza que “a criança é sujeito que, pensa e a pré-escola o lugar de tornar as crianças inteligentes – A educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo”. Essa tendência tem seus fundamentos nas idéias de Jean Piaget (1896 – 1980) e de seus discípulos, que tem como pressuposto básico o interacionismo e, como objetivos, a formação de indivíduos críticos, ativos e autônomos.

Atuando de acordo com esse pensamento, a professora deve ter bastante conhecimento a respeito do desenvolvimento cognitivo da criança, deve ser mediadora da aprendizagem, propiciadora de tarefas desafiadoras às crianças em consonância com a etapa de desenvolvimento em que se encontram, incentivadora de trabalho em grupo, estimuladora da atividade para que a criança se organize e trabalhe de forma interdisciplinar.

Ainda segundo Kramer (1991, p. 33), a tendência crítica, afirma que: “a pré-escola é lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis – A educação deve favorecer a transformação do contexto social”. Observamos que a tendência crítica propicia um repensar as questões da atualidade nos mais variados aspectos (sociais, econômicos educacionais, morais, etc.), favorecendo alternativa de transformação do contexto social.

Os grandes nomes da tendência pedagógica crítica na educação infantil são Freinet e sua educação pelo trabalho; a abordagem sócio-cultural de Vygotsky; o materialismo dialético e a proposta dialógica de Paulo Freire. A principal finalidade dessa tendência é implementar uma escola de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade, “que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 1991, p. 37). Esse enfoque entende as crianças como indivíduos que pertencem a grupos culturais diferentes e que a escola, para elas, deve contribuir para sua inserção questionadora e criativa no meio social.

## 1.2. Creche como Espaço de Educação: Faces Históricas

Em 1889, ocorreu um marco histórico para a institucionalização das creches<sup>4</sup> no país, com a criação do Instituto da Proteção e Assistência a Infância (IPAI) no Rio de Janeiro, uma instituição pioneira de grande importância, que se espalhou por todo o país. Ampliando esse marco histórico, nesse ano, inaugura-se “a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro” (KUHLMANN JÚNIOR, 1991, p. 18-19).

No Brasil, a creche surgiu acompanhando o desenvolvimento do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho, com indivíduos fortes, capazes e saudáveis. Conforme Durhan (1983), a estrutura econômica passou a exigir força de trabalho independentemente de sexo do trabalhador, o que proporcionou e, até mesmo, incentivou a inclusão da mulher no mercado de trabalho.

Neste contexto, as creches não tinham como objetivo principal atender necessidades educacionais da criança, e sim, atender necessidades do mercado de trabalho que demandavam a mão-de-obra feminina, afastando as mulheres dos cuidados e proteção devidas aos filhos, principalmente, aos de tenra idade.

No século XX, com a entrada no país de imigrantes europeus, o atendimento aos filhos dos operários começou a ser visto e tratado mais adequadamente, devido ao nível de consciência de seus direitos, por parte da mão-de-obra estrangeira, influenciada pelos movimentos operários americanos e europeus da época. A mulher trabalhadora, segura de ter deixado seus filhos sob proteção adequada, se engajará melhor no trabalho, servirá melhor ao capital.

Na década de 20 do mesmo século, se instauram protestos por parte desses operários, reivindicando melhores condições de trabalho e melhores creches para seus filhos. Oliveira (1992, p.18) nos fala que os donos das indústrias, procurando

diminuir a força dos movimentos operários foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinas a seus trabalhadores. Eles buscavam o controle de comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica.

---

<sup>4</sup> A palavra creche é de origem francesa e quer dizer “manjedoura”. Foi usada para denominar a primeira instituição religiosa fundada há mais de duzentos anos, pelo Padre Oberlian “na França, para guardar e obrigar crianças pequenas, consideradas ‘necessitadas’ pela sociedade da época” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 9).

Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários.

Os empresários resolveram propiciar melhores condições de vida aos operários por perceberem que os mesmos, estando satisfeitos, produziam melhor. Nessa época, até a década de 40, o atendimento em creche tinha caráter eminentemente filantrópico e eram dirigidas por grupos filantrópicos, laicos e religiosos, circunstâncias que, para Oliveira (1988, p. 45), favoreceu a consolidação de um determinado entendimento sobre creches, “as idéias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais idéias vão permear a concepção acerca do que é creche”.

É nesse contexto que se insere a fase inicial da creche, marcada pelo predomínio dos donos de indústrias. De perfil assistencial filantrópico preenche o lugar da falta econômica e moradia da família. Nessas creches as mulheres abandonadas, viúvas e “incompetentes” colocariam seus filhos para serem cuidados. Assim, a creche devia favorecer a falta de organização familiar.

Nas décadas de 30 a 60 do século XX, se nota um interesse em relação à ampliação de medidas que assegurem a saúde da população pobre, para superar as conseqüências da negligência de medidas de infra-estrutura urbana, como também com cuidados para evitar a marginalidade de crianças e jovens dessa classe social. Alguns setores sociais passaram a conclamar a creche como instituição promotora de bem-estar da sociedade. A creche novamente seria rotulada como donativo social destinada à população de baixa renda.

A partir do governo de Getúlio Vargas em 1943, com a criação da legislação trabalhista, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), segundo Rosemberg (1989, p. 94), “à obrigatoriedade de creches no país, obrigatoriedade essa restrita às empresas privadas que empregam mão-de-obra feminina em idade fértil, é extensiva apenas a seus filhos até seis anos de idade”. De acordo com a lei, os empresários têm que assumir a assistência a criança de 0 a 6 anos e o Estado (ao nível federal, estadual e municipal) ficava livre de qualquer iniciativa. O Estado, através da CLT de 1943, estaria independente quanto à implantação de creches, promovendo outras iniciativas de assistência à criança pequena.

Embora o sistema econômico estivesse vinculado à necessidade de prestar assistência às crianças, essa ajuda não foi tida como caridade prestada, de pessoas em particular ou grupos. Observamos então, que no Brasil, como em outros países, a creche se enquadra num contexto de envolvimento político de clientelístico do poder público. Então, no decorrer de

sua história, a creche serve para atender aos mais humildes. Desse modo, a partir da década de 50 do século XX, a creche ainda é considerada uma instituição basicamente assistencialista.

A partir das décadas de 70 e 80 desse século, os governos passaram a construir e administrar creches para os filhos de famílias operárias. No início da década de 80, o Brasil vive um período pré-eleitoral, onde os partidos políticos inserem em seus projetos a criação de redes de creche. Segundo Vieira (1988), esta ação, porém, ocorreu de forma irregular e esteve ligada a interesses políticos eleitoreiros. Nessa época, o movimento de luta por creches, proclamado no primeiro congresso da Mulher Paulista, se multiplica e desenvolve, além de zelar pela qualidade do funcionamento da creche.

Ainda, segundo Rosemberg, (1989, p. 92-93), a creche tornou-se um direito do trabalhador. A luta por creche e pré-escola como um direito à educação da criança de todas as classes sociais passou a ser reivindicada por diversos seguimentos da sociedade, tais como, movimentos populares, programas pré-escolares e movimentos feministas. Inclusive, este último, é considerado responsável pelo número de creches organizadas e sustentadas pelo poder público.

A pressão unificada desses vários setores foi fundamental na conquista de novas creches, pois o Estado durante muitos anos ficou indiferente a essa necessidade. Esses movimentos, conscientes politicamente da concepção de creche como um dever do Estado, promoveram um repensar da creche como espaço de educação adequado à criança. A creche é uma entidade educativa que deve ser considerada não como uma extensão da família, mas como um espaço de socialização e experiências que, através da prática pedagógica, colabora com a família no ato de educar.

As décadas de 80-90 do século XX foram de grande relevância para a implementação de políticas públicas para a Educação Infantil. Com a Constituição do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1993), os direitos à educação das crianças de 0 a 6 anos, foram inseridos na nova LDBEN (1997), Plano Nacional de Educação (PNE) (1999), no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) (1998) e nos Referenciais para a Formação de Professores (1994). Foi na Constituição de 1988, que a referida faixa etária recebeu o nome genérico de “educação infantil” (NISKIER, 1997, p. 9).

Para Oliveira (1992, p. 22), a idéia de creche como um direito da criança, “opõe-se à visão tradicional da creche como uma dádiva, como um favor prestado à criança, no caso, à criança pobre e com funções apenas assistencialista e de substituição da família”.

Percebe-se que essa nova visão concorre para superação do que se considerava até certa época, como sendo a creche como “um mal necessário”, passando a compreender-se a creche como um espaço garantido por lei à criança, que deve favorecer a sua educação e seu desenvolvimento.

A década de 90 começou com o Estado priorizando o direito da criança à educação. A Constituição descreveu ainda, um lugar de prioridade nacional da criança e do adolescente, que teve como consequência a regulamentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como também a educação infantil como um dever do Estado (art. 54). A educação da criança se desprende parcialmente do lar e da exclusiva proteção familiar, sem que a mesma seja considerada “anatomicamente insuficiente ou portadora de alguma patologia social” (ROSEMBERG, 1989, p. 167).

O ECA determinou ainda que a criança é cidadã, devendo ser respeitada enquanto um ser em desenvolvimento, com necessidades e características específicas, além de obter uma série de direitos: direito ao brincar, direito de conhecer e sonhar, direito ao afeto e direito de ser criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n.º 9.394, de 20/12/96, no art. 248) manifestou a relevância da Educação Infantil, que passou a ser estabelecida como primeira fase da Educação Básica. Desse modo, com a LDB, os direitos da criança à educação, garantidos na Constituição e no ECA transformaram-se em diretrizes e normas.

Essa lei define, no capítulo sobre a Educação Básica, que a meta da Educação Infantil seja “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, complementando a ação da família e da comunidade. Esse sentido holístico dado ao processo de desenvolvimento é fundamental, pois, indica a necessidade de se ver a criança como um todo, para incrementar o seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera social.

Essa nova importância da Educação Infantil se une com a valorização da postura do profissional que trabalha com a criança de 0 a 5 anos, conforme a Lei n.º 11.274, de 06/02/2006, que institui a educação infantil para crianças até 5 anos de idade, com a obrigatoriedade de um patamar de habilitação advindas das responsabilidades sociais e educativas que se deseja dele. Dessa forma, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser feita em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, à oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A LDB, desde sua promulgação, vem sendo regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais e pelas normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Essas diretrizes, resoluções e pareceres dizem respeito ao currículo de Educação Infantil, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais ao incluírem as instituições de Educação Infantil e a formação inicial do profissional em nível médio e superior.

Em nosso estudo, refletiremos sobre a Formação dos Professores sob a ótica das Políticas Públicas do Profissional de Educação Infantil, tecendo algumas considerações da relevância, que nos últimos anos, vem se construindo quanto ao consenso de que, a eficiência na educação de criança de 0 a 5 anos, perpassa literalmente pela formação e profissionalização dos adultos educadores. Verificamos inicialmente que, no Brasil, as políticas educacionais das décadas de 70 eram norteadas pelo enfoque da privação cultural e tinham como meta cobrir carências culturais de maneira geral. Já nos anos de 80, as políticas públicas municipais e estaduais levantaram questões defendidas, legalmente pelo Governo Federal.

Nos anos de 1970, ocorreu um fato importante no contexto da política para Educação Infantil com a inserção do Banco Mundial (BM) junto às organizações que apóiam essa política, intervindo na seleção de prioridade e estratégia de modelos de política educacional, entre as quais visualiza-se a formação profissional. Nessa conjuntura, a formação profissional tornou-se tema relevante nos debates (nacional e internacional), discutindo -se como melhor adequar e encontrar solução para o trabalho da educadora da área infantil. Nesse sentido, sugere-se que a educadora tenha uma atitude de dedicação, uma organização e objetividade com relação as suas funções docentes, desejo de crescimento profissional, e colaboração com outros, no sentido de discussões, mudanças, etc., e atuação prática interdisciplinar. No Brasil, a importância da questão sempre impulsionou estudiosos e profissionais a promover discussões e elaborar planos para formação do profissional de educação infantil, principalmente, daqueles que trabalham em creches.

A relevância dada aos fatores ligado, à educadora infantil no que se refere à formação profissional, solidez da carreira, remuneração e condições de trabalho, para uma meta de qualidade é incontestável, como vemos pelo destaque dado à questão no documento da Política Nacional de Educação Infantil proposta pelo (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a), apoiada por órgãos do governo Federal, Estadual e entidades da Sociedade Civil que fazem

parte da Comissão Nacional de Educação Infantil. Barreto & Oliveira (1994, p. 11), comentam esse aspecto da formação dos “recursos humanos”, ao destacarem que

a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a formação de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento. [...] No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação do profissional de educação infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches.

A atenção aos “recursos humanos” como um encaminhamento de melhoria no campo da educação infantil, torna-se claro em outros pontos do documento proposto pelo (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994 a, p. 15), como podemos ver na citação abaixo:

(1) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica; destina-se às crianças de 0 a 6 anos e é oferecida em creches e pré-escolas, e, (2) em razão das particularidades dessa etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim, o adulto que atua, seja na creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce. (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994<sup>a</sup>, p. 15).

Quanto à formação do profissional de educação infantil, a política do MEC, esclarece mais alguns pontos, através das seguintes diretrizes (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 19):

1-formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados; 2- a formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a essa etapa educacional; 3- a formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seu formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressos neste documento; 4- condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuam a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos.

Segundo Lanter (2006), na década de 90 do século XX, nota-se uma construção resultante dos movimentos sociais e medidas sancionadas pelo poder público de uma nova visão da infância pela sociedade, principalmente no que diz respeito ao educador de crianças pequenas. Para esse autor, a finalidade do atual currículo de educação infantil, segundo o próprio MEC, é que as instituições, além dos cuidados com a criança, procurem desenvolver propostas educativas. Porém, o educador, como mediador desse processo, continua recebendo orientações assistencialistas e paliativas no que se refere à sua formação, o que torna claro que o poder público considera essa formação deficiente e inadequada. No entanto, inexistem as Concepções de Desenvolvimento Infantil no Trabalho Pedagógico em Creche: um estudo de caso

medida de solução em nível do Governo Federal que possa reverter o quadro caótico da ausência de escolarização e de formação específica para os educadores de creches e pré-escolas.

Para Kishimoto (1998 a), a formação universitária com seu caráter institucional, traz o risco de dependência à escolarização e um sério empecilho para a formação do educador, especialmente, o infantil, reforçando ainda mais a disparidade entre saberes profissionais e acadêmicos. Para ele (1998 a, p. 113), a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

são marcos históricos, conceituais e simbólicos, no sentido de ver a criança como sujeito de direitos e propor a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade, é preciso analisar como tais significados são transformados em ações com visibilidade, para que não fiquemos à mercê de subterfúgios retóricos, com idealizações da criança e aspirações para a educação infantil. Permanecemos no faz-de-conta ou, na expressão de Foucault, criamos instrumentos de poder sobre a criança, caso a consciência não seja utilizada para ultrapassar posturas sócio-críticas, retóricas, que não chegam a uma pedagogia de transformação. [...].

Ainda, segundo Kishimoto (1988), os esforços do MEC, no sentido de estruturar a prática nacional com relação à formação do professor de educação infantil, demonstra o nível de responsabilidade do governo federal (MEC/COEDI), nos anos de 1994 a 1998, apoiando os estados e municípios pelos caminhos e descaminhos de execução da política de recursos humanos no país. Na ausência desse envolvimento, todos os documentos formulados não passarão de pareceres, relatórios, relacionados à situação do educador da primeira infância, sem nenhuma atitude mais concreta de mudança.

Sem dúvida, reconhecemos que a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) constitui um passo importante na direção de um atendimento de qualidade nas creches e pré-escolas, porém, ainda temos, um longo caminho a trilhar no sentido de alcançar essas metas. Deve-se nessa busca, valorizar os saberes profissionais, proporcionar encontros interdisciplinares, fazer parcerias com as universidades, famílias, instituições em geral, comunidade, enfim, com toda coletividade, construindo a melhoria da qualidade na educação infantil.

No próximo tópico pretendemos discutir a relação da Psicologia com a Educação.



### 1.3. Contribuições da Psicologia da Educação na Formação do Educador

Desde muito antes do surgimento da Psicologia como ciência, o conhecimento psicológico proporcionou subsídios à elaboração de propostas pedagógicas. No final do século XIX, as expectativas com relação a substancial contribuição da psicologia para a teoria da educação alcançariam sua força decisiva na discussão e solução dos seus problemas mais cruciantes. A partir desta relação foi se especificando um conhecimento direcionado para o ato educativo, sem perder de vista os conhecimentos básicos da psicologia geral. O resultado desses estudos e pesquisas foi o delineamento de uma área específica de conhecimentos que vem sendo denominada de Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional.

Coll (1993) esclarece que a história da psicologia e da psicologia da educação têm ligação com história da psicologia científica e o desenvolvimento do pensamento educativo. Assim, até o final do século XIX, só se encontravam constatações de natureza filosófica. Porém, paulatinamente, iniciou-se a tentativa de se afastar da filosofia, fato que vai culminar com o surgimento da psicologia científica nesse século. Para romper com a filosofia, a psicologia envolveu-se com a adoção dos métodos experimentais das Ciências Físicas e Naturais. A definição do campo de conhecimento da Psicologia da Educação é o resultado dos espaços de apreensão das explicações e métodos da Psicologia Científica para a melhoria das práticas educativas em geral, e, especialmente, da escolarização.

A relação intrínseca entre filosofia, psicologia e educação foi destacada por (COLL, PALÁCIOS & MARCHESI, 1993, p. 9) vejamos:

Herbart (1776.1841), uns dos pensadores mais influentes no pensamento pedagógico do século XIX, já afirmava que a Filosofia Moral deve indicar à Pedagogia os objetivos, procurar os meios apropriados para isso. Como os primeiros balbucios da Psicologia Científica, nos últimos anos do século XIX, essas expectativas se incrementam de forma considerável. Acredita-se que o desenvolvimento dessa nova e promissora ciência proporcionará à teoria da educação um impulso definitivo para abordar e solucionar os problemas mais inquietantes.

A partir daí, surgem em vários países, inúmeros trabalhos que demonstram a relevância da relação Psicologia<sup>5</sup> e Educação<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup>Segundo Coll (1993), Thorndike foi um dos primeiros psicólogos que indica as bases da Psicologia da Educação, pois, considerava a psicologia bastante útil às questões educativas. A partir, dessa constatação

Surgem, nas primeiras décadas do século XX, as teorias da aprendizagem, organizadas de acordo com resultados das pesquisas psicológicas.

Observamos que a Psicologia Genética de Piaget foi relevante na mudança da forma de se pensar a infância. Sua teoria destaca-se pela contribuição à evolução da Psicologia Contemporânea e, principalmente, para a Psicologia da Criança e da Aprendizagem. A compreensão da obra de Piaget se tornou muito importante para os professores. Dentro desta perspectiva, nosso estudo focaliza como esse saber teórico encontra-se presente nas intervenções das educadoras.

De acordo com Lourenço Filho (2002), no início do século XX, surgem as primeiras pesquisas referentes à Psicologia Social com importância cada vez maior (William Mac Dougall Charles Blandel, Franz Boas); e as da Psicanálise ou psicologia profunda, com os estudos do seu criador, Sigmund Freud (1856-1939) e os primeiros dissidentes de sua escola, Jung e Adler. A psicanálise e a psicologia social conseguiram trazer novas “luzes” para a compreensão dinâmica da personalidade e da cultura; ou, mais especificamente, o comportamento humano passou a ser visto dentro da perspectiva motivacional, a partir de certos dados da biologia, e logo após, de novas definições que as pesquisas da vida social levariam a desenvolver.

A partir dessa exposição, afirmamos a importância do aporte teórico freudiano. A psicanálise por mais “discutida” que seja, ainda traz luzes ao educador, relativas à sua prática. No entendimento de conceitos básicos, como por exemplo, as motivações inconscientes que afetam o comportamento (sentimentos conflitos e ambivalência com relação às primeiras relações objetais), resultando em conflito com as relações de autoridades posteriores (educadores); assim como, para entender que os primeiros anos da criança são um período formativo do desenvolvimento da personalidade, instrumenta os educadores a avaliar diversas

---

fundamenta as propostas educativas sobre resultados da pesquisa psicológica de natureza experimental, deixando claro seu ponto de vista, em defesa da abordagem experimental em detrimento de opiniões pedagógicas que rejeitavam essa base.

<sup>6</sup>Coll, Palácios e Marchesi (1993, p. 9), no jornal *af Educational Psychology*, inaugurado em 1910, nos Estados Unidos, enfatizam a existência de iniciativas que articulam a Psicologia à Educação destacando a necessidade de um novo profissional, que deve atuar como intermediário entre “a ciência da psicologia e a arte do ensino” (citado por Willians, 1978). Ainda, segundo Coll (1993), na Suíça, mais concretamente em Genebra, Claparède funda a revista *Archives de Psychologie*, que põe em marcha um seminário de *Psychologie Pedagogique* para iniciar professores nos métodos da Psicologia Experimental e da Psicologia da criança, cria o Instituto de Pesquisa Psicológica e Educativa Jean-Jacques Rousseau e mostra-se convencido de que a Psicologia deve desempenhar um papel de primeira ordem na elaboração de uma pedagogia científica.

manifestações psíquicas da criança e, conseqüentemente, sua atitude para com muitos distúrbios de comportamento que têm suas raízes na infância, sendo possível preveni-los, através de uma orientação aprofundada sobre o comportamento infantil.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2006), três grandes figuras dos anos trinta no meio educacional marcaram o Movimento Renovador da Educação<sup>7</sup>, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Para esse autor, o movimento renovador ficou conhecido por quatro pontos principais, oportunidades iguais e democracia; a idéia de escola ativa; a distribuição hierárquica dos jovens, no mercado de trabalho, por meio de uma hierarquia de competências e não por outro mecanismo qualquer; e, por último, a proposta da escola como posto social.

Esses teóricos fortaleceram esses princípios de maneira diferente e especial, ou seja, Fernando de Azevedo deu ênfase à noção da escola ativa como escola vocacional. Anísio Teixeira enfatizou a relação entre a democracia e a educação e Lourenço Filho testes para a hierarquização das vocações e enfatizou o papel de ajuda social da escola. Para Lourenço Filho, as concepções educativas sempre foram norteadas em “noções relativas à natureza do homem” e o “dinamismo psicológico” que proporcionaria uma “visão de síntese” fundamental para uma autêntica compreensão desta natureza humana.

Segundo Lourenço Filho (2002, p. 119),

as concepções educativas, teóricas ou práticas, fundam-se em noções relativas à natureza do homem, da qual o dinamismo psicológico nos oferece uma visão de síntese, na verdade insubstituível. Isso não significa que a educação passa a ser fundada apenas na psicologia. Seria preciso refugar esse ponto de vista unilateral. A psicologia por si só não resolve nenhuma questão de educação, embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, a ser bem proposto.

Podemos constatar esse fato através da contribuição dos estudos do desenvolvimento que leva em consideração a interação dos aspectos biossocial, cognitivo e psicossocial, situando em uma época específica, incutidas por pressões contextuais familiares, culturais, etc; e, enfim, nos fundamentos de enfoques teóricos, que explicam a gênese, sistematização e organização do comportamento humano.

---

<sup>7</sup>Movimento dos pioneiros como ficou denominado, o projeto da escola nova, aparece, no final do século XIX e início do século XX influenciado pelas pesquisas em Psicologia, Biologia e Educação.

O papel do educador é, portanto, provocar desequilíbrios (fazer desafios). Essa, entre outras questões deve compor o núcleo de interesse do educador ao organizar o seu programa. Alcançar êxito no empreendimento dessas atividades dependerá, obviamente, de um conhecimento profundo da gênese do conteúdo com que se vai trabalhar e do momento evolutivo em termos de estruturas intelectuais da criança.

Macedo (1994, p. 90) afirma que o saber do aluno, suas teorias, as saídas que encontra para resolver suas dificuldades, etc., são tão relevantes quanto os conhecimentos dos professores. No entanto, o papel das escolas não deve objetivar apenas a transmissão de determinados conteúdos, ou a formação de algumas aptidões e limites, e sim, desenvolver o pensamento da criança em análises, em generalizações. Na esfera intelectual, a elaboração do pensamento lógico deve ser, portanto, uma das principais tarefas da escola. Inicia-se, então, uma fase de reflexão e procura de respostas alternativas e de críticas à Psicologia Educacional.

As pesquisas da Psicologia Educacional, no transcorrer de mais de 70 anos de existência, servindo de base para o trabalho dos educadores, parecem não ter sido muito significativas para os mesmos. Coll (1993) indica prováveis explicações de estudiosos da área da Educação e Psicologia acerca das causas da não eficiência das pesquisas psicológicas na área da Educação: 1) Existem aqueles que afirmam que a Psicologia é ainda uma ciência jovem e que se deve incrementar o enfoque dos conhecimentos psicológicos; 2) Outros colocam que o equívoco reside no grau de expectativas exageradamente elevadas, especialmente em razão da complexidade intrínseca dos fenômenos educativos (políticos, econômicos, sociais, ideológicos, etc); 3) outras correntes, concordando com os argumentos já citados, ressaltam que, as relações entre a Psicologia e a Educação tiveram uma base unidirecional, que não considerou os elementos peculiares do processo educativo, sendo necessária e urgente uma mudança de perspectiva.

Coll (1993) enfatiza que a relação entre a Psicologia e a Educação pode auxiliar de forma original a prática educativa, se respeitados os princípios psicológicos e as características do processo educativo. Em virtude da complexidade dos fenômenos educativos o referido autor resalta a adoção de atitude interdisciplinar no estudo das dimensões desses fenômenos, estudando-os de forma global. Em conjunto com outras disciplinas, a Psicologia da Educação se deteria no estudo dos aspectos psicológicos do sujeito que atuam nas atividades educativas, dedicando-se tanto ao processo de aprendizagem quanto à situação de ensino. Assim, a Psicologia da Educação passará a produzir conhecimentos em três direções:

apresentando explicações, elaborando estratégias de planejamento e oferecendo técnicas e instrumentos para intervenção nas práticas educativas.

Dentro desse contexto, o percurso da Psicologia da Educação tem auxiliado o desenvolvimento da própria psicologia como campo de conhecimento organizado. De outro âmbito, a diminuição da visão reducionista e aplicacionista da Psicologia da Educação, assim como as junções interdisciplinares, no enfoque dos fenômenos educativos, mostraram uma outra maneira de valorização da produção psicológica.

Outra crítica que tem sido levantada como relativamente esquecida, nos estudos da psicologia, e que também vem estabelecendo um novo caminho nas pesquisas da área, diz respeito ao aspecto sócio-cultural. Afirma-se que a psicologia se dedicou às peculiaridades individuais, elaborando sistemas teóricos com base em sujeitos abstratos e longe da realidade, sem considerar o contexto histórico – social em que os mesmos vivem. Afirma-se também o caráter elitista e individualista da ciência psicológica. Citando, como exemplo, as considerações de Ferreira (1986, p. 66), para ela,

a compreensão do indivíduo como um ser histórico é uma condição imprescindível para uma possível redefinição do campo da Psicologia Educacional. Cabe, portanto, à Psicologia Educacional, o tratamento da sua unidade de análise, ou seja, a relação indivíduo - sociedade, como sendo de natureza concreta, isto é, determinada a partir das contribuições que se estabelecem nas relações sociais de produção.

Libâneo (1995) fala a esse respeito numa de suas críticas à psicologia, enfatizando que a psicologia firmou o seu trabalho, considerando que os comportamentos das pessoas são norteados por processos internos (sentimentos, emoções, idéias), ignorando a natureza social do ser humano.

O mesmo pensamento encontra-se em Warde (1995, p. 59), quando focaliza a relevância do caráter sócio-cultural. Para ela, não se trata de “contrapor ao reducionismo psicologizante, uma perspectiva antipsicológica dos processos pedagógicos, o que é tolo e inócuo; trata-se de se considerar o caráter sócio – cultural dos processos psicológicos que estão implicados nos pedagógicos”.

E ampliando essa discussão, a autora explica que, desde o final dos anos 70 do século XX, a avaliação feita sobre a produção docente e discente dos programas de pós – graduação, nas áreas de Psicologia e Educação, demonstram a influência dos fatores sociais, o que nos leva a concluir que o desejo dos interessados na área é superar o tecnicismo e os enfoques que levaram a compreender a escola e suas práticas, como desligadas das relações sociais.

De acordo com Maluf (1996, p.155), pesquisas feitas pela psicologia precisam questionar e elaborar hipóteses que abranjam duplos conceitos – biologia e sociedade, hereditariedade e meio ambiente, inteligência e afetividade – cada vez mais vistos como interligados, para que sejam passíveis de aplicação à educação. Para a autora, as tendências atuais apontam para “os enfoques dialéticos que se preocupam com a base social do ser humano, como as mudanças interativas concretas e com as situações do dia-a-dia”.

Considerando-se importante na formação do profissional que lida com a educação infantil, os enfoques dialéticos interagindo com as práticas cotidianas. Entendemos que essa aproximação resulta da aceitação de influências mútuas entre as disciplinas, formando-se um acordo de idéias e orientações que uma escolha dos conhecimentos psicológicos pertinentes à formação de professores permite compreender, e que, para que essa escolha seja legitimada, é preciso, no entanto, enfatizar as relações existentes entre o conhecimento psicológico e a prática educativa.

No que diz respeito, aos conteúdos da Psicologia da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento nos cursos de licenciatura, a maneira como são expostos, compõem-se em elementos de formações pedagógicas, responsáveis por subsidiar os educadores nos chamados Fundamentos da Educação.

Para Coll (1993), os fundamentos psicológicos dessas disciplinas podem ser muito benéficos para o ensino. No entanto, as disciplinas são alvo de consideração e de críticas por parte dos estudiosos desse campo, como falta de acordo quanto à delimitação dos temas, área de estudo, aplicações e atuações.

Libâneo (1986) considera uma incoerência da psicologia, a relação da teoria e a prática, criticando os reducionismos que desprezam a totalidade do ato educativo.

Ao analisar as estruturas dos cursos de licenciatura, Gatti (1995, p. 16), sugere que, com a colaboração da Psicologia da Educação, é possível auxiliar o embasamento do aprender e ensinar, a esse respeito afirma que “os fundamentos da compreensão do ato de aprender e os do ato de ensinar repousam sobre princípios bastante diversos: é preciso começar a formação de professores no âmbito da Psicologia da Educação”.

Tendo como meta verificar o papel da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores, várias pesquisas foram realizadas nas décadas de 1980 e 1990 na realidade brasileira, em contextos diferentes. De acordo com Azzi, Bastista & Sadalla (2000, p. 83),

algumas pesquisas voltaram-se para o ensino de Psicologia nos cursos de habilitação ao Magistério – 2º grau com as investigações de Puttini (1988), Branco (1988) e Silva e Lima (1996). Foram detectados os seguintes problemas: ensino fragmentado e descontínuo falhas na seleção de conteúdos, concepções generalistas, descritivas, sem respaldo teórico sólido, despreparo para as intervenções nas práticas educativas, livros inadequados, incapacidade na execução do programa e atitudes interdisciplinares, ausência de uma postura adequada dos educadores.

O resultado da pesquisa demonstra que, apesar da formação dos professores, através da habilitação ao Magistério 2.º grau (ensino médio), atualmente ser considerado abaixo da média, e estar em fase de extinção, os resultados demonstram que os professores formados em tais cursos não tiveram uma formação consistente. As causas apontadas seriam fragilidade teórica-metodológica - consequência da crise educacional e professores despreparados.

A partir daí, as autoras questionaram sobre a preparação dos professores de psicologia nos cursos de 3.º grau. Oliveira (1993) nos mostrou a deficiência da formação de professores de um curso de Licenciatura em Psicologia que, obviamente, os incapacitaria para o magistério. Como consequência desta realidade, teríamos educadores despreparados para atuar na educação infantil e deficientes nas orientações aos alunos que estão em fase de conclusão dos cursos de licenciatura.

Azzi, Batista & Sadalla (2000, p. 88) concordam que,

Apesar das críticas em relação às implicações da Psicologia, como área de conhecimento na Educação, e das sérias dificuldades de implementação das contribuições que deveriam chegar à formação de professores, através da disciplina Psicologia da Educação, os estudos apresentados sinalizam que os conhecimentos psicológicos são considerados indispensáveis ao processo educativo. Cabe, então, propor novas questões acerca de quais conhecimentos, e como deve ser trabalhado para melhor subsidiar as necessidades dos licenciados na sua prática pedagógica.

As autoras concluem que, apesar das críticas embaraçosas com relação à Psicologia da Educação, como área de conhecimento da educação, as pesquisas apresentadas apontam que os conhecimentos psicológicos são considerados indispensáveis para a Educação. Deve-se, então, problematizar as questões acerca de quais conhecimentos devem ser trabalhados nesta situação.

As contribuições da Psicologia da Educação na formação do educador devem ser repensadas, com vistas à realização de um trabalho mais eficiente, considerando-se as recentes discussões sobre formação docente e sobre as contribuições desta disciplina.

Ressaltamos as contribuições de Doll (1997) e Santomé (1998), que afirmam ser possível a ressignificação do papel da psicologia, apesar das polêmicas. Para Azzi, Batista &

Sadalla (2000), as propostas levantadas, através dessas últimas discussões, como disciplina teórica, a Psicologia da Educação deve rever as suas relações com a prática, a fim de valorizar seus fundamentos.

Segundo Fontana (1997, p.70), deve-se considerar a dinâmica das relações entre teoria e prática:

Certamente o modo como o professor lida com a complexidade da prática é determinado pela compreensão que ele tem sobre ela, podendo essa compreensão ser instrumentalizada, e mediada pela teoria. Nesse sentido, dizemos que o professor não aplica teorias, mas articula teoria e prática, à medida que seus conhecimentos teóricos o ajudam a compreender o que ocorre na sala de aula, marcando suas decisões e seus modos de agir.

Trata-se, então de considerar a importância do conhecimento teórico, articulando seus princípios e explicações com a prática cotidiana do educador, para que ele próprio transforme esses conhecimentos em métodos e conteúdos. Consideramos que é fundamental a utilização da diversidade teórica, proporcionando aos estudantes reflexão das suas implicações na prática educativa; o debate coletivo, o confronto entre concepções diferentes e a ajuda mútua de colegas teriam grande relevância; a junção do conhecimento teórico com vivências concretas do comportamento de ensinar e aprender, auxiliando para que a teoria seja deslocada para a prática.

Consideramos que a formação de professores, neste âmbito, proporcionaria uma maior compreensão dos princípios do crescimento e do desenvolvimento infantil, assim como da psicologia – dinâmica do comportamento humano, onde se inclui o auto-conhecimento do professor, como base para o conhecimento da criança. A competência na escolha, elaboração e utilização de todas as técnicas e instrumentos viáveis para a avaliação e entendimento da criança, compreenderia o respeito à singularidade da criança, numa visão crítica e aberta diante da metodologia empregada e um interesse pela pesquisa no aprimoramento da educação.

No capítulo seguinte, abordaremos o desenvolvimento infantil segundo as concepções de Piaget, descrevendo os principais pontos de sua Epistemologia Genética.





## CAPÍTULO II

### 2. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET

A obra de Jean Piaget<sup>8</sup> teve início com a pesquisa biológica e os interesses epistemológicos da criança. A epistemologia e a psicologia genética observam e explicam como o indivíduo constrói o conhecimento em constante interação com o ambiente. Para Medeiros e Kulesza (2000, p. 79),

A problemática inicial de Jean Piaget é antes de tudo filosófica. O que é o conhecimento? O que conhecemos? Como conhecemos? Por natureza, a sua teoria (denominada psicogenética) deu lugar a uma gama de aplicações educacionais que ilustram formas diferenciadas de entender as relações entre a psicologia e a educação.

Piaget<sup>9</sup> foi um dos nomes mais influentes no campo da educação em meados do séc. XX<sup>10</sup>. Considerava a importância da Filosofia e sua peculiaridade imprescindível ao homem enquanto um ser racional, porém, entendeu que, o “pensar” acerca do conhecimento lhe proporcionaria especulações de cunho subjetivo, o que não seria confiável. Procurou então de forma empírica e objetiva empregar confiabilidade científica ao seu pensamento.

Segundo Carvalho (1996), ao realizar pesquisas com crianças, Piaget buscava alcançar as formas mais elementares do conhecimento, observando sua evolução, até onde seria alcançado o pensamento mais elaborado cientificamente.<sup>11</sup>

Ainda, de acordo com Carvalho (1996), nos anos de 1921 a 1925, convidado por Claparède<sup>12</sup>, para dirigir o Instituto Jacques Rousseau, iniciou uma investigação sobre a lógica do pensamento infantil, através da observação das verbalizações de crianças entre si e delas com ele. Concluiu daí que os fundamentos da lógica encontravam-se na ação, isto é, na interação da criança com o meio. Nos anos de 1940, foi escolhido para a direção do

<sup>8</sup> Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça) em 1896. Desde os 16 anos empreende com sucesso certo número de estudos sobre zoologia, mostrando assim rara precocidade científica.

<sup>9</sup> Aos 10 anos publicou seu primeiro trabalho sobre um pássaro albino. A precisão de sua descrição conferiu-lhe um convite do diretor do Museu de Ciências Naturais de Genebra, para se encarregar da coleção de moluscos. (CARVALHO, 1996, p.43).

<sup>10</sup> Em torno de 1950, Piaget passa a dedicar o seu tempo a problemas epistemológicos em si, em 1955; o Centro Internacional de Epistemologia Genética, com o apoio da Fundação Rockefeller. Ele produziu mais de 50 livros e monografias e centenas de artigos. Pesquisou e escreveu em diversas áreas: Biologia, Filosofia, Psicologia, Lógica, Sociologia, Teologia, História das Ciências Física e Matemática.

<sup>11</sup> As inúmeras contribuições dadas, com esse trabalho, ao entendimento da criança, conferiu-lhe o título de Psicólogo Infantil. (CARVALHO, 1996, p. 41).

<sup>12</sup> CLAPARÈDE, Eduard (1873-1940). Psicólogo Suíço. Fez numerosos estudos sobre inteligência e pensamento. (CARVALHO, 1996, p. 42).

Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Genebra em substituição a Claparède. Nesse período publicou o Tratado de Lógica e Epistemologia Genética introduzindo a concepção de conhecimento como algo não predeterminado, pois segundo Piaget (1973, p.7),

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto do possíveis).

Portanto, o conhecimento não seria algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo ou nos caracteres preexistentes nos objetos, mas uma construção efetiva, e contínua, resultante de trocas dialéticas realizadas entre o indivíduo e o meio. Piaget (1973, p. 14) afasta-se assim, dos modelos empirista e inatista:

O conhecimento não procede em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distinta (PIAGET, 1973, p. 14).

Sendo assim, quando nasce, a criança não faz diferenças entre sujeito/objeto. O conhecimento será construído de suas experiências com o meio. Nesse sentido, apresentaremos uma visão panorâmica da obra deste autor, um teórico coerente envolvido com as questões da gênese do conhecimento, apontando a maneira como o conhecimento científico se origina do pensamento “natural”. Abrimos assim, o espaço para discutir em que medida a questão do desenvolvimento cognitivo infantil ocorre em estágios, segundo leis universais.

## **2.1. Construtos Básicos da Teoria Piagetiana**

A epistemologia piagetiana caracteriza-se por três dimensões: construtivista, experimental e genética. Na procura das raízes do pensamento lógico da criança e bastante influenciado por sua formação em Biologia, Piaget desenvolveu uma teoria interacionista e construtivista do desenvolvimento cognitivo. Para ele, a vida é um sistema aberto, que depende de elementos externos a si própria para se manter (PIAGET, 1973). Portanto, o conhecimento se origina das trocas iguais entre o organismo e o meio. Em decorrência de seus

estudos relativos à explicação da construção do conhecimento, sua teoria psicológica é denominada de construtivista, pois procura desenvolver práticas pedagógicas coerentes para cada degrau de amadurecimento intelectual da criança.

Barros (1996, p. 42) enfatiza que, na última fase do trabalho de Piaget com seus colaboradores,<sup>13</sup> notou-se

um aumento no interesse em explicar como a criança passa de um estágio de menor desenvolvimento para outro mais desenvolvido. Ele se dedicara a tarefa de explicar o aparecimento de transformações que ocorrem durante o desenvolvimento, procurando descrever os fatores responsáveis pelo aparecimento dessas transformações no funcionamento intelectual.

Outros especialistas que se interessaram em pesquisar o desenvolvimento mental se valeram das descobertas piagetianas e desenvolveram propostas pedagógicas inovadoras.

No Brasil, o construtivismo de Piaget foi muito divulgado. Inicialmente, de maneira discreta, pela iniciativa individual de educadores e, aos poucos, adotado por escolas particulares e públicas, além de ser discutido em congressos e cursos. Barros (1996, p. 42) nos fala que, por volta de 1983, surge o trabalho de Emília Ferreiro, doutora em Psicologia pela Universidade de Genebra, que “passou a influenciar pesquisadores brasileiros que estudavam o processo de ensino da leitura e da escrita”. Essa psicóloga, com a colaboração de Ana Teberosky, aplicou a teoria de Piaget a seus estudos da alfabetização. Percebe-se que, mesmo após a morte de Piaget (1980), seu pensamento continua influenciando novas propostas de pesquisa.

Piaget fixou-se em Zurique, estudou nos laboratórios de Lipps e Bleuler<sup>14</sup>, e foi adquirindo a certeza de que a Psicologia Experimental lhe proporcionaria suporte científico no controle de suas pesquisas. Carvalho (1996, p. 41) descreve que Piaget trabalhou no laboratório de Binet, e sua tarefa consistia em:

Estandartizar alguns testes de raciocínio em crianças parisienses. Mais especificamente o teste de Raciocínio de Burt. Esse trabalho que, no início, lhe pareceu enfadonho, passa a desperta-lhe o interesse no momento em que observa a existência de uma consistência nas respostas incorretas das crianças de um mesmo nível de idade, delineando-se, com isso, uma variação de conhecimento de uma faixa etária para outra.

A epistemologia piagetiana possui também a dimensão genética, partindo do ponto em que a Piaget interessou saber como ocorre o conhecimento, ou seja, sua gênese e evolução. O

<sup>13</sup> O grupo de estudiosos liderados por Piaget é conhecido como a Escola de Genebra (Suíça). (BARROS, 1996, p. 42).

<sup>14</sup> BLEULER, Eugen (1857 – 1939). Psicólogo Suíço. Substituiu o termo demência precoce por esquizofrenia. (CARVALHO, 1996, p. 41).

autor explica o mecanismo pelo qual se dá esse processo, defendendo a existência de dois fatores:

Atingir o mecanismo causal de uma gênese consiste, em primeiro lugar, em reconstruir o que se encontra, dado no ponto de partida dessa gênese (pois nenhum desenvolvimento é possível senão a partir de certas estruturas prévias que ele completa e diferencia); e, em segundo lugar, em mostrar de que maneira e sob a influência de quais fatores essas estruturas iniciadas se transformam naquelas de que se pretende dar conta. (PIAGET, 1975, p. 11).

Estrutura e gênese significam duas bases de organização de um sistema qualquer. A uma gênese preexistiu uma estrutura que, por sua vez, ocorreu a uma outra gênese, não se podendo falar de um início absoluto. Segundo Piaget (1973), não se pode dizer em que momento iniciou-se o pensamento lógico na criança. As estruturas vão sendo formadas paulatinamente, à medida que o conhecimento evolui, sem que para isso se estabeleça uma estrutura final, ou seja, o conhecimento não termina num certo ponto e sim, continua indefinidamente. Piaget (1973, p. 130-131) enfatiza que

não existe, na verdade, um ponto de gênese sem estrutura, pois, toda gênese consiste na transformação progressiva de uma estrutura anterior sob a influência de situações novas, e toda gênese se transforma na construção de uma nova estrutura, de tal forma que, mesmo se ela começa e se desenvolve sob o signo de desequilíbrio parcial, consiste, cedo ou tarde, numa reestruturação de uma forma de equilíbrio correspondente a esta nova estrutura.

Entende-se que a epistemologia genética nos propicia compreender o processo de aprendizagem enquanto edificação de conhecimento, observando o ritmo natural do desenvolvimento.

Para entender a Teoria Piagetiana, com relação ao como e porque ocorre o desenvolvimento cognitivo, é fundamental que se tenha clareza quanto aos seguintes construtos: organização, adaptação (assimilação e acomodação), esquema e equilibração. Nesse sentido, tentaremos trazer elucidações dessas estruturas.

A organização é elaborada através da atividade e da representação. Segundo Papália e Olds (2000, p. 45), a organização tende a criar “sistemas de conhecimento cada vez mais complexos. Desde que nascem, as pessoas organizam o que conhecem por meio de representações mentais da realidade que as ajudam a dar sentido a seu mundo”.

Para Teles (2001, p.187), todo organismo em sua completude tende para “a organização e a adaptação”. Ele considera que esse é o princípio de toda a aprendizagem e de todo o desenvolvimento.

Todo organismo é uma totalidade que tende, constantemente, para a organização e a adaptação: aqui está o princípio de toda aprendizagem e de todo o desenvolvimento. Este esquema representa um processo como de um “continuum”, onde um extremo é constituído pelas formas mais primitivas da existência e o extremo oposto pelas funções mais elevadas do intelecto (TELES, 2001, p.187).

A adaptação seria a maneira, segundo Piaget, de como o indivíduo lida com novas experiências. Papália e Olds (2000, p. 49), interpretando essa categoria, descrevem dois processos que a compõem:

A adaptação é o termo de Piaget para como uma pessoa lida com novas informações. A adaptação envolve dois passos: (1) assimilação, tomar uma informação e incorporá-la as estruturas cognitivas existentes, ou formas de pensar, e (2) acomodação, mudar nossas idéias, ou estruturas cognitivas existentes, para incluir o novo conhecimento.

Esses dois processos cognitivos resultam numa mudança qualitativa da vida mental, Teles (2001, p. 188) reforça essa interpretação:

de maneira ampla, a assimilação descreve a capacidade do organismo para enfrentar novas situações e novos problemas, com seu conjunto atual de mecanismos; a acomodação descreve o processo de mudança, através do qual o organismo se torna capaz de enfrentar situações que, inicialmente, são muito difíceis para ele. A assimilação significa que o organismo se adapta e pode enfrentar a situação a ele apresentada; a acomodação significa que precisa mudar para adaptar-se.

O desenvolvimento psíquico é caracterizado como o processo de busca do seu acabamento relativo, representado pela forma adulta. Essa busca é chamada de equilibração. Piaget (1980, p. 11) explica este mecanismo por comparação com o crescimento e maturação dos órgãos, deixando claro como, na criança, esse processo é relativamente completado na vida adulta.

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: Como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto.

O processo de aprendizagem significa um movimento em sentido ascendente de assimilação e acomodação freqüentes e sistemáticas. A cada encontro com uma situação nova e sua adaptação, vai sendo criada uma situação desequilibradora, que garante o surgimento de uma queda no sentido de novas assimilações. O objetivo dessa dinâmica é conseguir uma condição de equilíbrio reversível e contínuo.

Rappaport, Fiori, Davis (1981, p. 59) demonstram a situação atual de compreensão e conhecimento do mundo alcançado pelo indivíduo. Podemos tentar então, conceituar “um esquema tanto como uma disposição comportamental específica [...], ou como uma idéia que formamos a respeito de uma pessoa, objeto ou situação, ou ainda como uma determinada maneira de solucionar problemas abstratos”, ou de acordo com Flavell (1975, p. 54), “sendo uma estrutura cognitiva, um esquema é uma forma mais ou menos fluida de uma organização mais ou menos plástica, a qual as ações e os objetos são assimilados durante o funcionamento cognitivo”. Entendemos, então, que os esquemas estabelecidos são pontos de partida para novas interações da pessoa com o meio.

## **2.2. Os Estágios do Desenvolvimento Cognitivo**

Através de observação direta, sistemática e cuidadosa de crianças, entre as quais seus filhos, Piaget construiu uma teoria explicativa do desenvolvimento mental. Essa teoria explica o desenvolvimento mental do ser humano na esfera da linguagem, do pensamento e da afetividade.

Tal teoria propõe que a maneira como somos capazes de elaborar e manipular conceitos se modifica de acordo com a passagem da infância para a adolescência. Por isso, o pensamento da criança não é igual ao do adulto, sendo bastante diferente em vários aspectos, que podem ser categorizados em vários estágios vividos pela criança, os quais permitem uma transformação gradual de pensamento com padrões infantis para o pensamento desenvolvido dos adultos. Piaget (1980), diz que todas as crianças passam invariavelmente por esses estágios e que a ordem seqüencial dessas etapas não são mudadas.

A passagem de um estágio para outro é influenciado pelo ambiente, mas é especialmente governado pelo processo de maturação biológica. Piaget (1980, p 13-14) considera cada estágio caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores:

O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características. Segue-se que, no adulto, cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem, também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.

Cada estágio representa uma reorganização do anterior, com um patamar mais elaborado de esquemas, apresentando, ainda mais, sua forma peculiar de equilíbrio, ou seja, cada um evolui das experiências que as capacidades das crianças permitem ao estágio precedente. Observa-se o processo desses estágios não apenas no funcionamento cognitivo da criança, como também em sua habilidade de linguagem e no desenvolvimento social, emocional e moral.

Em linhas gerais, Piaget (1980) esquematizou o desenvolvimento cognitivo nos seguintes estágios: sensório-motor, de 0 a 2 anos; pré-operacional, de 2 a 7 anos; das operações concretas, de 7 a 12 anos e das operações formais de 12 em diante.

As idades atribuídas aos estágios não são rígidas, havendo grandes variações entre as crianças. Coutinho e Moreira (1999, p. 84-85) interpretaram pontos marcantes desses estágios, como segue:

- Os estágios são estruturas de conjunto caracterizadas por leis de totalidade, de tal forma que cada estrutura se relaciona ao todo e só é significativa em relação a este todo;
- Eles possuem um caráter integrativo, ou seja, as estruturas de um nível são integradas no nível seguinte;
- Cada estágio comporta um nível de preparação (esquemas formados no estágio anterior) e um nível de acabamento (formação de novos esquemas);
- Os estágios possuem uma ordem de sucessão invariável. É importante ressaltar, entretanto, que, embora haja uma certa média de idade relativa aos diversos estágios, a cronologia é variável;
- Na seqüência dos estágios podem ocorrer defasagens.

### **2.2.1. Primeiro estágio: a inteligência da criança é sensório-motora**

A inteligência sensório-motora significa que a criança se adapta de forma prática ao mundo. Piaget e Inhelder (1985, p.11) chamaram este período de sensório-motor, mostrando-o como privado de função simbólica e importante para elaboração de subestruturas necessárias a construções ulteriores:

À falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles. A despeito, porém, dessas lacunas, o desenvolvimento mental no decorrer dos dezoito primeiros meses<sup>15</sup> da existência é particularmente rápido e importante, pois a criança elabora nesse nível, o conjunto das subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções cognitivas e intelectuais ulteriores, assim como certo número de reações afetivas elementares, que lhe determinarão, em parte, a afetividade subsequente.

---

<sup>15</sup> Notemos, de uma vez por todas, que cada uma das idades indicadas nessa obra é sempre uma idade média e, ainda sim, aproximativa (PIAGET, INHELDER, 1985, p. 11).



Nesse período, existe uma inteligência prática, antes do aparecimento da linguagem. O mundo da criança é construído através de sua ação sobre ele. A criança manipula concretamente os objetos, resolve problemas imediatos, – alcança objetos distantes ou escondidos, por exemplo. É evidente que as atividades perceptivas, ligadas aos órgãos dos sentidos, não podem ir muito longe, pois, a intervenção de qualquer representação mental é ainda inexistente. A inteligência motora, por sua vez, não vai além das combinações e coordenações permitidas pelas articulações dos membros do corpo humano.

Nesse estágio a formação da autoconsciência e dos objetos começa a ser estruturada a partir das experiências sensório-motrizas. Os bebês vão construindo, paulatinamente, as noções de objeto, de tempo, de espaço e de causalidade. Piaget (1980), distingue seis sub-estágios bem diferenciados, no desenvolvimento da inteligência sensório-motora de 0 a 24 meses, como o exercício dos reflexos, no 1.º mês, os primeiros hábitos, reações circulares primárias; do 1.º ao 4.º mês, as reações circulares secundárias; do 4.º ao 8.º mês, a coordenação dos esquemas secundários e aplicação à situações novas; do 9.º ao 12.º mês, a reação circular e esquemas terciários; combinação experimental dos esquemas já adquiridos e descobertas de novos meios, do 12.º ao 18.º mês, combinação mental dos esquemas: invenção e representação, do 18.º ao 24.º mês, nesse sub-estágio, constrói-se, definitivamente, o universo prático da criança. A partir daí, todo o desenvolvimento origina-se na ação sobre os objetos. Os objetos são permanentes, constituem-se em um espaço e tempo objetivo, apresentando entre si relações causais.

### **2.2.2. Segundo estágio: a inteligência da criança é pré-operacional (2 a 7 anos).**

Este estágio é muito significativo em virtude do aparecimento da linguagem. Através dessa nova aquisição, ocorrem profundas mudanças no aspecto afetivo e intelectual. O surgimento da linguagem proporciona à criança uma nova leitura e novas interações no mundo. Torna-se capaz de reconstruir ações passadas, assim como antecipar ações futuras, através da comunicação verbal.

De acordo com Piaget (1980, p. 23-24), daí resultam três conseqüências fundamentais para o desenvolvimento cognitivo:

uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e

motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e 'das experiências mentais'.

Ainda segundo Piaget (1980), do ponto de vista afetivo vão existir modificações paralelas, ampliando-se as amizades (simpatias e antipatias, respeito, consideração, etc.), enfim, se desenvolvendo uma maior estabilidade dos sentimentos, comparados aos estágios anteriores.

### **A socialização da ação**

Segundo Piaget (1980), a interação entre os indivíduos são as conseqüências mais evidentes do surgimento da linguagem. Esse interacionismo existe, desde a segunda metade do primeiro ano, graças à imitação. Sua evolução está relacionada com o desenvolvimento sensório-motor.

Enquanto a linguagem se forma sob maneira definida, as interações se limitam à imitação de gestos corporais e exteriores e a uma relação afetiva global, sem comunicações diferenciadas. Com utilização da linguagem, ao contrário, as interações podem ser estabelecidas de forma mais íntima, pois é a vida interior que pode ser compartilhada, e, deve-se acrescentar, que se constrói conscientemente, na medida em que pode ser comunicada.

É interessante observar a fala das crianças de dois a sete anos e analisar essa amostra da linguagem natural ou provocada, do ponto de vista das relações sociais básicas. De acordo com Piaget (1980) três grandes categorias de fatos podem, assim, ser consideradas: em primeiro lugar, destaca-se a subordinação da criança ao adulto, através da coação espiritual. Com a linguagem, a criança descobre um mundo repleto de realidades superiores a ela e, gradualmente começa a ser atraída por esse universo. A criança procura observar o modelo dos pais e adultos, significativos para ela, se desenvolvendo então, toda uma submissão inconsciente, intelectual e afetiva devido ao carisma passado pelos adultos.

Em segundo lugar, Piaget (1980) destaca as intercomunicações da criança com o adulto e com outras crianças, mostrando que representam papel decisivo para o progresso das ações. Essas trocas transformam as condutas materiais em pensamentos.

Em terceiro lugar, Piaget (1980) enfatiza que a criança além de conversar com as outras crianças, falam consigo próprio sem parar, em monólogos variados que acompanham seus jogos e suas atividades. Esses solilóquios são diferentes da linguagem interior contínua do adulto, pelo fato de serem falados em voz alta e assumirem a característica de auxiliares da

ação imediata. Esses autênticos monólogos, como os coletivos, constituem mais de um terço da linguagem espontânea entre crianças de três e quatro anos, diminuindo por volta dos sete anos.

### **A gênese do pensamento**

De acordo com Piaget (1980), verifica-se durante a primeira infância, uma mudança da inteligência que, de início é apenas prática e evolui para formas superiores sob a dupla influência da linguagem e da socialização. A linguagem permitiria através de narrativas e discussões, rememorar o passado e antecipar as ações futuras, ainda não realizadas e, até substituí-las, às vezes, pela palavra, isolada, sem nunca realizá-la. Este seria o ponto de partida do pensamento.

Piaget (1980) observa que, durante as idades de dois a sete anos, encontram-se todas as passagens entre duas formas de pensamento, representadas em cada uma das etapas percorridas durante esse período. A primeira forma é o pensamento egocêntrico e a segunda, o pensamento intuitivo.

O pensamento egocêntrico puro, segundo Piaget (1980), surge nessa espécie de jogo que se pode chamar de jogo simbólico. O jogo representa a forma de atividade inicial de quase toda tendência egocêntrica, ou pelo menos um exercício funcional dessa tendência que a desperta, ao lado da aprendizagem propriamente dita e que agindo sobre este o reforça. Piaget (1980, p.28) afirma que existe antes da linguagem,

um jogo de funções senso-motoras de puro exercício, sem intervenção do pensamento nem da vida social, pois só ativa movimentos e percepções. [...] Entre duas crianças, aparece uma forma diferente de jogo, muito característica da primeira infância e que sofre intervenção do pensamento, mas um pensamento individual quase puro com minimum de elementos coletivos: é o jogo simbólico ou jogo de imaginação e imitação.

Em síntese, o jogo simbólico é uma assimilação distorcida da realidade. De outro lado, a linguagem atua nesse tipo de pensamento utilizando o símbolo. Mas o símbolo é um signo – um signo verbal – porém, é um signo originado da pessoa sem a relação com os outros. É, portanto, nesses dois pólos que o jogo simbólico é o núcleo egocêntrico do pensamento.

O animismo<sup>16</sup> constitui manifestações do pensamento egocêntrico, a criança tem uma inclinação para acreditar que todas as coisas têm vida e como tal são carregadas de sentimentos e intenções; o finalismo é a inclinação a acreditar que as coisas existem para servir a todos e, principalmente às crianças. Ao finalismo e ao animismo, soma-se o artificialismo ou a concepção de que as coisas foram feitas pelo homem, ou por uma entidade metafísica, atuando em conexão com o homem. Por exemplo, os rios e as montanhas, para as crianças, são construções humanas.

Enfim, toda a causalidade, construída nos primeiros anos de idade, tem a mesma característica: indiferenciação entre o psiquismo, o físico e o egocentrismo intelectual.

### **O pensamento intuitivo**

Esse tipo de pensamento é definido por Piaget (1980, p. 35) como esquema sensório-motor, ainda não propriamente ligados à razão:

até cerca de sete anos a criança permanece pré-lógica e suplementa a lógica pelo mecanismo da intuição; é uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de 'experiências mentais' que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional.

De acordo com Coutinho e Moreira (1999), o pensamento intuitivo apresenta traços característicos, tais como, justaposição, transdução, sincretismo, irreversibilidade e centralização.

Na vida afetiva, de acordo com Piaget (1980), o pensamento e a inteligência são conseqüências da ação, do processo de socialização. No período pré-verbal, existe uma correspondência entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. Todo comportamento é motivado pela afetividade, ao mesmo tempo que, as técnicas e o ajustamento dos meios utilizados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional). As ações não são puramente racionais e sofrem influência do aspecto afetivo. Também, se admite que não existem atos puramente afetivos. Sempre haverá a influência desses dois elementos na conduta das pessoas, porque ambos, necessariamente, estão imbricados.

---

<sup>16</sup> Animismo deriva de anima, palavra Latina que significa alma. Consiste em atribuir vida a objetos que se movem ou podem ser movidos. (Barros, 1996, p. 55).

### 2.2.3. O pensamento lógico-concreto (7 a 11/12 anos)

Na fase pré-escolar, o pensamento infantil se caracteriza pelo desacordo e ausência de organicidade lógica. A partir de 7 a 12 anos, o pensamento evoluirá de maneira a operar com lógica e coerência. Segundo Piaget (1980, p. 42),

a idade média de sete anos, que coincide com o começo da escolaridade da criança, propriamente dita, marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental. Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade, propriamente individual, observa-se o aparecimento de formas de organizações novas, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterruptas de novas construções.

Nesse estágio, as crianças atingem um sistema simbólico de pensamento organizado e harmônico que lhes permite prever e controlar o meio. Porém, esse sistema está ligado apenas a coisas concretas, o que o difere do comportamento adulto. As crianças ainda são limitadas em seu pensamento e descrevem o ambiente que a circunda, em vez de explicá-lo. A grande dificuldade se constitui em testar uma hipótese de forma correta em relação à realidade, quase sempre alterando situações da realidade para enquadrá-las na hipótese em vez de alterá-la.

Enfatizamos, também, a importância da estrutura agrupamento que capacita a criança, reconhecer os elementos de uma classe lógica real e, sistematizar coisas e acontecimentos em termos de suas peculiaridades comuns. Obtida as condições de agrupamento, surge o que Piaget (1980) chama de seriação, ou seja, a capacidade de distribuir objetos, classificando-os por exemplo, tamanho ou peso. Em síntese, a utilização destes mecanismos, agrupamento e seriação, demonstram que as crianças têm condições, agora, de ver a relação certa entre as coisas e de utilizar esse conhecimento para solucionar problemas.

O pensamento infantil evolui consideravelmente nesse período. A criança se torna menos egocêntrica, não se centra mais só em si. Com a descentração vem a conservação e Piaget (1980) fala que este processo acontece de forma sistemática, com a conservação de substâncias ocorrendo primeiro, mais ou menos aos sete ou oito anos; a conservação de peso, em seguida, entre nove anos aproximadamente; e a conservação de volume por volta dos 12 anos.

#### 2.2.4. Estágio do pensamento lógico – formal (12 anos em diante)

O pensamento lógico – formal, peculiar da criança a partir dos doze anos de idade, mais ou menos, afasta-se do nível concreto, tornando-a capaz de pensar sobre suas próprias operações, independentemente de seu conteúdo.

Nessa fase, a criança acompanha a forma de um argumento ou formula uma hipótese, sem precisar da experiência efetiva dos objetos ou situações concretas de que antes dependeria. Constata-se também, que, após ter compreendido conceitos individuais durante as fases anteriores de desenvolvimento, agora enxerga que todos esses elementos podem ser interdependentes em algumas situações. Por exemplo, ela pode entender que peso, velocidade e tempo devam ser levados em conta de maneira conjunta, para atingir a resposta de certo problema, ou que um desses aspectos pode variar enquanto outros são mantidos constantes.

De acordo com Inhelder e Piaget (1976), as principais características cognitivas da adolescência, advém basicamente da formação das estruturas formais, e que essa formação representa o ponto central do pensamento peculiar dessa fase. Paralelamente às transformações cognitivas estão a afetividade que representa o fator de energia dos comportamentos, enquanto a estrutura define as funções cognitivas (o que não implica que a afetividade seja determinada pelo intelecto ou vice e versa, mas, que o intelecto e a afetividade estão, indissoluvelmente, unidos no funcionamento da pessoa).

Portanto, para Inhelder e Piaget (1976, p. 260), em comparação perfeita com a elaboração das operações formais e com o final das construções do pensamento, a vida afetiva do adolescente forma-se através da dupla conquista da personalidade e de sua inclusão na sociedade adulta.

Em conclusão, as aquisições afetivas fundamentais da adolescência são paralelas às suas aquisições intelectuais. Para poder compreender o papel das estruturas formais no pensamento na vida do adolescente, precisamos finalmente inseri-las na sua personalidade total. Mas, de outro lado, não compreenderíamos inteiramente a formação dessa personalidade sem ai englobar também as transformações do pensamento e, conseqüentemente a construção das estruturas formais (INHELDER & PIAGET, 1976, p. 260).

Piaget (1980) constata a uniformidade dos processos que, a partir do estágio sensorial do recém-nascido, encontra à reconstrução do mundo pelo pensamento hipotético – dedutivo do adolescente, indo pelo conhecimento concreto que é peculiar ao sistema de operações da segunda infância, observa-se como todas essas construções culminam num amadurecimento, ao nível do pensamento mental, afetivo e social. De fato, a inclinação mais

profunda de toda a ação humana é a marcha para o equilíbrio. E o motivo – que expressa as formas superiores desse equilíbrio – integra nela a inteligência e a afetividade.

### **2.3. Implicações Pedagógicas da Abordagem Construtiva na Educação: O Papel da Escola na Construção da Inteligência**

A proposta piagetiana, em relação às várias fases de desenvolvimento, influenciou bastante para uma melhor colocação dos métodos de ensino, intensificando a relevância para o desenvolvimento intelectual da criança, objetivando o valor da organização intelectual e das situações que condicionem uma certa quantidade de associações motoras e verbais que irão garantir a ampliação de novos conhecimentos. Esta proposta ressalta a utilização de métodos ativos, bem como a papel do professor em fazer o aluno entender, isto é, criar e recriar sempre, através da experiência, de acordo com o seu processo evolutivo. Assim, a escola e seu processo de ensino-aprendizagem deve ter competência de promover na criança o surgimento de várias potencialidades que lhe assegurem o desenvolvimento intelectual. Tudo isso pode ser trabalhado no programa da escola, dependendo da filosofia conduzida no processo pedagógico. Mizukami (1986, p. 73) afirma que

a escola, dessa forma, deveria dar a qualquer aluno a possibilidade de aprender por si próprio, oportunidades de investigação individual, possibilitando-lhe todas as tentativas, todos os tateios, ensaios que uma atividade real pressupõe. Isso implica diretamente que a motivação não venha de fora, mas lhe seja intrínseca, ou seja, da própria capacidade de aprender, para que se torne possível a construção de estruturas do ponto de vista endógeno.

Segundo Coutinho e Moreira (1999), nos processos apontados anteriormente, a aquisição da leitura através de obras literárias, textos didáticos, entre outras, estimula novas maneiras de expressão do pensamento, suscitando o surgimento de processos reflexivos, além disso, amplia o repertório verbal;

A aquisição de conceitos, cada vez mais profundos, por outro lado, tende a fortalecer a evolução da abstração, da generalização, auxiliando a criação e o aprimoramento de operações lógicas. A estruturação dos conceitos matemáticos (noções de mais, menos, maior, menor, igual, peso, medidas, diferente, inclusão, entre outros), por exemplo, pode incrementar o aparecimento de estruturas operatórias, tais como classificação, seriação e demais operações lógicas.

As experiências de grupo (trabalhos em grupo, jogos, brincadeiras, etc.) são importantes tanto para o desenvolvimento das estruturas mentais e da inteligência em geral (inclusive sensório-motora), quanto para o equilíbrio da afetividade e a superação do egocentrismo inicial das crianças.

No entanto, Coutinho & Moreira (1999), ressaltam ainda, que as experiências nos estudos das disciplinas de estudo sociais podem suscitar a aquisição das noções de espaço, tempo e causalidade, bem como a reflexão e aquisições de juízos críticos, o que aumenta a capacidade de ampliação do real, provocando o aparecimento do pensamento lógico. Os estudos desenvolvidos através das ciências naturais, quando levados a partir da observação e análise dos fenômenos, podem ditar as bases para a formação do pensamento lógico.

Os conceitos piagetianos de assimilação, acomodação e equilíbrio podem contribuir para o educador entender a importância do conceito de esquemas – ponto inicial para o conhecimento da aprendizagem. Trabalhar com esses conceitos garante a criança não só um desempenho dentro dos limites de suas condições intelectuais, como também, o desenvolvimento de novos esquemas. O que se deduz pedagogicamente, disso? Refletem os autores que conduzir a aprendizagem é, basicamente, criar uma seqüência de desequilíbrios (problemas) que provocam na criança o desejo de equilíbrio.

O papel do educador é, portanto, provocar desequilíbrios (fazer desafios). Essa, entre outras questões, devem compor o núcleo de interesse do educador ao organizar seu programa. Alcançar êxito no empreendimento dessas atividades dependerá, obviamente, de um conhecimento profundo da gênese do conteúdo com que se vai trabalhar e do momento evolutivo, em termos de estruturas intelectuais da criança.

Segundo Macedo (1994, p. 90), o saber do aluno, suas teorias, as saídas que encontram para resolver suas dificuldades, etc. são todas relevantes quanto os conhecimentos dos professores. Macedo (1994) afirma ainda, que

os professores representam o saber constituído, mas as regras elaboradas pelos alunos podem não estar contidas desse saber objetivado. Por essa razão os professores precisam investigá-las nas atividades das crianças. É claro que as teorias, as metodologias, em resumo todo o conhecimento dos professores sobre as matemáticas, etc., são fundamentais para a prática educativa, mas não conhecendo o saber das crianças, nem tendo interesse por ele, os professores são levados a operar no discurso das leis. Se o saber dos alunos não pode ser ouvido ou levado em conta, permanece-se no discurso das leis, dentro dos limites fixados pelas ciências, pelos adultos.

Portanto, o papel das escolas não deve objetivar apenas a transmissão de determinados conteúdos, ou a formação de algumas aptidões e hábitos, e sim, desenvolver o



pensamento da criança de analisar e dar condições de generalizar os fatos reais e de raciocinar de maneira correta. Na esfera intelectual, a elaboração do pensamento lógico deve ser, portanto, uma das principais tarefas da escola.

Descreveremos a seguir, o desenvolvimento infantil segundo a abordagem freudiana, enfatizando seus principais conceitos.

## CAPÍTULO III

## CAPÍTULO III

### 3. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO FREUD

A teoria psicanalítica tem como fundador Sigmund Freud. Sua teoria teve contribuições históricas e gerou debates importantes, enfatizou as possibilidades de uma determinação inconsciente para as ações e sentimentos, como também, a importância das primeiras experiências infantis, além da presença de impulsos sexuais desde o nascimento.

A psicanálise ressignificou completamente o conhecimento existente sobre a criança, a ênfase na sexualidade infantil foi entendida como um dos motivos básicos do comportamento e como fonte de conflitos em torno dessa teoria. Ela sublinha a importância e a complexidade da infância e, mais ainda, demonstra a importância do inconsciente na gênese das relações objetivas que aproximam cada ser a outrem e, por isso, podem fundamentar a relação professor-aluno uma vez que, segundo Coutinho & Moreira (1999), a psicanálise propicia uma visão da vida psíquica como um emaranhado de forças estimuladoras e repressoras. Ela traz no seu âmago a preocupação em entender as ações e produções psíquicas do ser humano.

Freud desenvolveu uma teoria geral do ser humano que se propõe a estudá-lo na interligação entre os âmbitos genético, histórico e dinâmico, com a finalidade de encontrar ligações causais entre os três ângulos, juntando passado, presente e futuro na história do indivíduo.

Concordando com Coutinho & Moreira (1999), nos perguntamos sobre quais seriam os aspectos consistentes dessa teoria, capazes de subsidiar a prática pedagógica do educador? Ou seja, por que a Psicologia Educacional não pode deixar de eleger a psicanálise no elenco de seus conteúdos voltados à formação e a prática dos professores?

Em primeiro lugar, entende-se não ser possível estudar o indivíduo, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, somente dentro da perspectiva da inteligência e da racionalidade. A conduta humana é determinada por forças inconscientes desenvolvidas ao longo das relações interpessoais. A racionalidade e a irracionalidade, como também o consciente e o inconsciente, não divergem entre si, mas formam os alicerces de um único processo: o da formação da personalidade.

Em segundo lugar, observando-se as fases psicosssexuais propostas pela teoria freudiana, podemos deduzir os subprodutos da relação da criança com a sua sexualidade, que

formará a base afetiva de sua personalidade. Nessa perspectiva, a sexualidade humana se forma naturalmente, pois, desde o início, se encontra num processo psíquico e emocional capaz de transformar o biológico em motivação psíquica que extrapola o estado, essencialmente, orgânico.

Em terceiro lugar, no lado sócio-afetivo, pode-se compreender a passagem do estado natural do desenvolvimento (comportamento determinado biologicamente) para o estado da cultura (constituição da autoridade, da lei ou dos limites).

A psicanálise, em sua evolução, sofreu duas ordens de influências, uma da tradição intelectual em que Freud pode ser situado, e uma outra reunião de influências mais subjetivas e pessoais sobre Freud. Segundo Marx & Hillix (1973), no início do século XVIII, Leibniz<sup>17</sup> formulou uma teoria sobre os elementos da realidade, que diferiam da maior parte das teorias já conhecidas. Os seus elementos eram chamados mônadas<sup>18</sup>, bastante diferentes dos átomos mecanicistas de Demócrito. Esses elementos podiam ser considerados como centros de energia, cada um desses centros, independente dos outros, com uma fonte de impulsos em si mesmo. Freud decidiu abandonar a tradição mecanicista, passando a adotar a tradição postulada por Leibniz.

Um século depois, Herbart, baseado nos estudos de Leibniz, construiu uma matemática do conflito de idéias. Freud não foi, portanto, o primeiro a “descobrir” o inconsciente; sua contribuição ímpar consistiu na explicação detalhada do inconsciente e sua forma de funcionamento. De acordo com Marx e Hillix (1973), Freud foi levado a seguir a escola mais mecanicista de Helmholtz. O representante principal dessa escola foi Ernest Brücke, com quem ele esteve inteiramente associado por vários anos no Instituto Fisiológico de Viena. Também embasou seus conceitos na tese de Charles Darwin, numa perspectiva biológica do homem. Muitas de suas idéias, nortearam-se diretamente pela teoria evolucionária, como o instinto de morte, que dependeu de suas especulações, como afirma Freud, sobre as origens da vida.

Por outro lado, Freud também foi influenciado pela perspectiva fisiológica e evolucionária de Hughlings (1965), e, por isso, para ele, os sistemas nervosos realizam, através do desenvolvimento evolucionário, uma estrutura hierárquica em que as camadas superiores são mais complexas, porém, menos determinadas em estrutura. As interconexões necessárias às estruturas superiores se desenvolvem durante a vida do indivíduo. Jackson, um

---

<sup>17</sup> Leibniz também reconheceu o inconsciente e os graus de consciência.

<sup>18</sup> Uma mônada poderia ser considerada um centro de motivação, uma organização auto-impulsionada.

outro psicanalista, contemporâneo de Freud acreditava que, nas doenças nervosas, ocorria um processo a que ele chamou dissolução, oposto do processo de desenvolvimento evolucionário. Freud<sup>19</sup>, por sua vez, teria baseado a sua idéia de regressão na dissolução proposta por Jackson.

Freud escolheu uma carreira científica baseada num dos artigos de Goethe sobre a natureza, sugerido por alguns teóricos, descobriu o caminho para a sua própria afirmação através de um entendimento profundo da natureza<sup>20</sup>. O interesse de Freud pela intensidade da estimulação, a energia mental e o conceito topográfico da mente, estava relacionado com a obra prévia de Fechner. Entretanto, duas correntes polêmicas, a que chamaríamos de romântica e mecanicista, influenciaram de certa maneira Freud<sup>21</sup>. O lado romântico e místico foi realçado pela formação religiosa judaica de Freud, que possuía fortes elementos místicos. Gustav Fechner, parece ter participado com Freud do conflito mecanístico-romântico e, finalmente, tê-lo resolvido por meio da adoção de uma rigorosa posição científica a respeito de um problema necessariamente místico e romântico: a questão mente-corpo. Seu último livro, *Esboço de Psicanálise* (1940, livro 7), começa com um aviso contundente aos críticos:

Os ensinamentos da psicanálise baseiam-se em um número incalculável de observações e experiências, e somente alguém que tenha repetido estas observações em si próprio e em outras pessoas acha-se em posição de chegar a um julgamento próprio sobre ela (FREUD, apud FADIMAN & FRAGER, 1979, p. 6).

Sigmund Freud interessou-se fundamentalmente pelo desenvolvimento da personalidade e considerou o término ideal do desenvolvimento como o aparecimento de uma personalidade adulta e adaptada. O postulado teórico de Freud é, paradoxalmente, dinâmico e passivo, devido ao conceito de energia biológica instintiva, ou seja, os motivos de nossas atitudes e condutas, advém de forças emotivas – basicamente estruturadas na excitação corporal, na estrutura da personalidade de cada pessoa, o controle dessa energia decorre de uma luta constante dos indivíduos. É passivo no sentido de que a personalidade de cada pessoa é considerada, por suas experiências em relação com outras pessoas (pais ou

---

<sup>19</sup> Freud foi bastante influenciado pela tradição romântica alemã, liderada por Schelling e Goethe.

<sup>20</sup> Entre outros seguidores da tendência mística são indicados: Darwin (seleção natural), Ebbinghaus (memória) Pavlov (associações no comportamento) e Skinner (comportamento “supersticioso”) Ellemberger (1956), mostrou em certo detalhe que existe uma relação direta entre Fechner e Freud.

<sup>21</sup> Freud embora tivesse escolhido a carreira de medicina nunca se identificou com a profissão, e que tinha sido levado pelo lado da curiosidade, direcionada a preocupações humanas, mais do que o interesse verdadeiramente profissional. Depois de muita relutância, continuou seus estudos, realizando estágios numa clínica particular de psiquiatria, área pela qual se sentia atraído.

substitutos) em etapas críticas do desenvolvimento. Freud apresentou a relação entre os fatores intrínsecos de maturação e de experiência na determinação da conduta:

Não é fácil avaliar a eficiência relativa de fatores constitucionais e acidentais. [...] O fator constitucional precisa esperar experiências antes de manifestar-se; o fator acidental precisa ter uma base constitucional, a fim de que, chegue a atuar, abranger a maioria dos casos que podemos imaginar [...] uma série complementar em que a intensidade decrescente de um fator seja equilibrada intensidade crescente do outro (FREUD apud LEITE, 1978, p. 133).

A viabilidade do modelo genético para a psicologia do desenvolvimento torna-se um pouco restrita, visto que, dependerá do processo de interpretação psicanalítica. Segundo Freud apud Leite (1978, p. 133),

a observação direta de crianças tem a desvantagem de trabalhar com dados que facilmente podem ser mal compreendidos. A psicanálise torna-se difícil pelo fato de que, apenas depois de longas voltas, pode chegar a seus dados e suas conclusões. Mas através da cooperação entre os dois métodos é possível chegar a um grau satisfatório de certeza em seus resultados.

Porém, as restrições do método podem não parecer tão relevantes quanto aparentam, se entendermos que Freud criou o método genético quando ainda usava o método catártico, que não inclui interpretações. O método genético é importante para a psicologia do desenvolvimento por ser um método que traça o desenvolvimento de uma unidade complexa, e não o desenvolvimento, de capacidades, funções ou órgãos isolados. Como o método genético pode demonstrar a sistematização do desenvolvimento de condutas complexas, deixou que a psicanálise inserisse o estudo da personalidade dentro da amplitude da psicologia do desenvolvimento.

Considerando-se que o núcleo ativo da personalidade na concepção psicanalítica é constituído pelos processos inconscientes, e que tais processos apresentam várias facetas interdependentes que incluem, fundamentalmente, os seguintes enfoques: conversão da energia instintiva em motivação, formação estrutural da personalidade e estágios do desenvolvimento psicosexual, no próximo tópico, eles serão desenvolvidos com seus respectivos conceitos, como também, enfatizaremos a importância pedagógica da teoria freudiana na educação.

### 3.1. Da Mudança da Energia Instintiva em Motivação

Um instinto<sup>22</sup>, segundo Freud, é o representante mental dos estímulos que nascem no organismo e chegam à psique. Freud, em geral, se referia aos “aspectos físicos dos instintos como necessidades; seus aspectos mentais podem ser comumente denominados de desejos. Os instintos são as forças propulsoras que incitam as pessoas a ação” (FREUD apud FADIMAN e FRAGER, 1979, p. 8). Todo instinto tem quatro componentes característicos: uma fonte, uma finalidade, um objeto e um impulso. A fonte é considerada como uma necessidade do corpo. A finalidade é proporcionar ao organismo a satisfação que ele no momento deseja. Toda atividade que interfere entre o surgimento do desejo e sua satisfação é considerada como objeto. O impulso é a quantidade de energia que é usada para satisfazer o instinto.

De acordo com Fadimam e Frager (1979), Freud admite que o modelo mental e comportamental normal e saudável tem o objetivo de reduzir a tensão a níveis previamente aceitáveis. O indivíduo procurará sempre a descarga de sua tensão original, o ciclo total de conduta que parte do repouso para a tensão é a atividade, e a volta para o repouso é chamado modelo de tensão-redução. As tensões são resolvidas pelo estado do corpo ao nível de equilíbrio que existia antes da necessidade emergir.

Apesar de não ter se preocupado em saber quantos instintos existem, Freud tentou classificá-los em dois grandes grupos: os instintos de vida (Eros) e os instintos de morte (Thánatos). Entusiasmado com a variedade e complexidade do comportamento que surge da conexão desses instintos, escreveu:

Os instintos sexuais fazem-se notar por sua plasticidade, sua capacidade de alterar suas finalidades, sua capacidade, de se substituírem, que permite uma satisfação instintual a ser substituída por outra, e por sua possibilidade de se submeterem a adiamentos (FREUD apud FADIMAN e FRAGER, 1979, p. 9).

Freud utiliza o termo libido para se referir à energia originada dos instintos, energia que se relaciona ao desejo do prazer corporal, como também aos impulsos afetivos. O termo libido, na psicanálise, indica qualquer energia de natureza instintiva que tenham como fontes, estimulações erógenas que aparecem no corpo: “sua produção, aumento ou diminuição, distribuição e deslocamento devem propiciar-nos possibilidades de explicar os fenômenos psicosexuais observados” (FREUD apud FADIMAN e FRAGER, 1979, p. 9-10).

---

<sup>22</sup> O instinto, em geral, é considerado como uma espécie de elasticidade das coisas vivas, um impulso no sentido da restauração (de uma situação) que outrora existiu, mas que foi conduzida a um fim por alguma perturbação externa (FREUD apud FADIMAN E FRAGER, 1979 p. 8).

Chama-se catexia o percurso pelo qual a energia libidinal propensa no aparelho psíquico é direcionada na representação mental de um indivíduo, idéia ou coisa. A libido que foi catexada perde sua flexibilidade original, não podendo mais se mover em direção a novos objetos. Está presa em qualquer local da mente que a atraiu e segurou. Segundo Fadiman e Frager (1979, p. 10), a teoria freudiana está preocupada em saber onde a libido foi catexada inapropriadamente:

uma vez liberada ou redirecionada, esta mesma energia está então disponível para satisfazer outras necessidades habituais. A necessidade de liberar energias presas também se encontra nos trabalhos de Rogers e Maslow, assim como no budismo e sufismo. Cada uma dessas teorias chega a diferentes conclusões a respeito da fonte da energia psíquica, mas todos concordam com a alegação freudiana de que a identificação e a canalização da energia psíquica são uma questão importante na compreensão da personalidade.

Constata-se que nem sempre é possível a pessoa satisfazer espontaneamente todas as suas necessidades e desejos, uma vez que, está sujeito ao controle social. A pessoa, em conflito com a sociedade, com normas culturais e consigo mesmo, é levado, muitas vezes, a reprimir, adiar ou mudar o tipo de satisfação de seus instintos, o que segundo Freud, transcorre através do que ele chamou de mecanismo de defesa.

Os mecanismos de defesa proporcionam um certo grau de tolerância à frustração (a frustração é o estado de insatisfação criada no indivíduo, quando seus motivos não são satisfeitos). Todo sujeito normal possui um certo nível de tolerância às frustrações que varia de pessoa para pessoa e de situação para situação. Desde que as frustrações extrapolem a estrutura pessoal, vão provocar a desorganização pessoal acompanhada de um sofrimento muito grande.

As necessidades de estima e inclinação em manter o auto-conceito positivo, compõem motivações básicas que levam a enfrentar conflitos e frustrações e a desenvolver algumas maneiras peculiares de ajustamento. Segundo Hall & Lindzey (1973) a repressão, a regressão, a projeção, a racionalização e a sublimação, são mecanismos em que a energia libidinal é necessária para manter a defesa, diminuindo consideravelmente a flexibilidade do EGO. Rappaport, Fiori & Davis (1981, p. 30) afirmam que os mecanismos de defesa são funções do EGO e, por definição, inconscientes, uma vez que,

o Ego situa-se em parte no consciente e em parte no inconsciente. Como sede da angústia, ele é mobilizado diante de um sinal de perigo e desencadeia uma série de mecanismos repressores que impedirão a vivência de fatos dolorosos, os quais o organismo não está pronto para suportar. Por se situar em parte no inconsciente, poderá mobilizar mecanismos inconscientes, que não serão



percebidos pelo sujeito. Nem será percebido o evento doloroso, tampouco o mecanismo que o reprime.

Segundo Anna Freud (1976, p. 21), “embora esses mecanismos sejam automáticos e não conscientes em si próprios, os resultados por ele conseguidos são manifestos e facilmente acessíveis à compreensão do observador”.

### **3.2. Formação Estrutural da Personalidade**

Segundo Fadiman & Frager (1979), Freud dá início a seu estudo teórico afirmando que não há nenhuma descontinuidade na vida mental. Suas pesquisas o levaram a afirmar que nada ocorre simplesmente por ocorrer e muito menos as atividades mentais. Há uma razão para cada pensamento, para cada memória revivida, sentimento ou ação. Cada acontecimento mental é motivado pela intenção consciente ou inconsciente e é determinado pelas situações que o precederam. Uma vez que alguns acontecimentos mentais parecem ocorrer voluntariamente, Freud apud Fadiman & Frager (1979, p. 7) começou a estudar e descobrir os elos ocultos que uniam um evento consciente a outro, “o ponto de partida desta investigação é um fato sem paralelo, que desafia toda explicação ou descrição – o fato de consciência. Não obstante, quando se fala de consciência, sabemos imediatamente e pela experiência mais pessoal o que se quer dizer com isso”.

Nesse sentido, Freud identificou três instâncias no aparelho psíquico: consciente, pré-consciente e inconsciente. Posteriormente, desenvolveu um outro modelo (ID, EGO e SUPEREGO) sem, porém desprezar a primeira descrição que, embora restrita, deixou um grande valor explicativo.

Ao analisarmos este primeiro modelo de personalidade, verificamos que estas instâncias são separadas por fronteiras que as afastam entre si. A barreira que divide o inconsciente do pré-consciente é caracterizada por um mecanismo bem preciso, o recalçamento. A função deste elemento é excluir da consciência toda representação psíquica que a crítica considere inaceitável pelos nossos valores. O processo da separação entre as instâncias psíquicas são marcados pelo fato de que cada uma das instâncias expressa tipos diferentes de funcionamento.

A Psicanálise enfrentou a coragem de afirmar a existência desses três sistemas psíquicos, rompendo com toda tradição psicológica, desde que Descartes<sup>23</sup> toma a consciência como ponto de referência da personalidade. Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 36) destacam a contribuição do pensamento deste filósofo para a explicação da consciência como ponto de partida da personalidade:

A divisão do psíquico em o que é consciente e o que é inconsciente constitui premissa fundamental da psicanálise, e somente ela torna possível a esta compreender os processos patológicos da vida mental, que são tão comuns quanto importantes, e encontrar lugar para eles na estrutura da ciência. Para dizê-lo mais uma vez, de modo diferente; a psicanálise não pode situar a essência do psíquico na consciência, mas é obrigado a encarar esta como uma qualidade do psíquico, que pode achar-se presente em acréscimo a outras qualidades, ou estar consciente (FREUD apud BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999, p. 36).

Para Freud (1976), consciente é um termo simplesmente expositivo que significa algo mais imediato e certo. De acordo com a experiência, o estado de consciência é bastante transitório; uma idéia que é consciente agora pode tornar-se sem importância momentos depois e vice-versa. Por exemplo, no intervalo, a idéia foi... Não sabemos o quê. Pode-se falar que esteve latente e, por isso, queremos dizer que era capaz de torna-se consciente a qualquer momento. Ora, se falarmos que era inconsciente, estaremos também dando uma descrição autêntica dela. Aqui, inconsciente coincide com latente e perfeitamente capaz de tornar-se consciente.

Porém, Freud (1976, p. 26-27) desenvolveu um conceito de inconsciente por outra direção, ou seja, considerando certas experiências em que a dinâmica mental desempenha um papel. Nesse sentido, ele presumiu que

existem idéias ou processos mentais muito poderosos [...] que podem produzir na vida mental todos os efeitos que as idéias comuns produzem [...] embora eles próprios não se tornem conscientes [...]. Basta dizer que, neste ponto, a teoria psicanalítica intervém e assevera que a razão pela qual tais idéias não podem tornar-se conscientes é que uma certa força se lhes opõe; que de outra maneira, se tornariam conscientes, e que seria então aparente quão pouco elas diferem de outros elementos que são admitidamente psíquicos [...] O estado em que as idéias existiam antes de se tornarem conscientes é chamado por nós de repressão e asseveramos que a força que instituiu a repressão e a mantém é percebida como resistência durante o trabalho de análise.

Freud (1976) afirma que o reprimido é, para nós, o protótipo do inconsciente. Observa, porém, que temos dois tipos de inconsciente: um que é latente, mas capaz de tornar-

---

<sup>23</sup> René Descartes (1596–1659), um dos filósofos que mais contribuiu para o avanço da ciência, postula a separação entre mente (alma, espírito) e corpo, afirmando que o homem possui uma substância material e uma substância pensante, e que o corpo, desprovido do espírito, é apenas uma máquina [...] (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999, p. 36).

se consciente, e outro que é reprimido, sendo incapaz de tornar-se consciente. Ao latente, que é inconsciente apenas expositivamente, não no sentido dinâmico, chamamos de pré-consciente; limitamos o termo inconsciente ao reprimido dinamicamente inconsciente.

O pré-consciente é uma parte do inconsciente, porém, uma porção que pode tornar-se consciente, facilmente. Entretanto, entre o pré-consciente e o inconsciente existe uma “censura” que não permite a passagem de certos conteúdos encontrados no inconsciente para os demais. Esta censura é responsável pelo recalçamento, processo que afeta, principalmente, as idéias, no limite do sistema inconsciente com o pré-consciente. As partes da memória que são compreensíveis fazem parte do pré-consciente e estas podem abranger lembranças de tudo o que foi feito anteriormente. De acordo com Rappaport, Fiori & Davis (1981, p. 20), embora pudessem explicar a extensão do conflito interno, os conceitos de consciente e inconsciente não puderam responder a algumas questões levantadas,

Se por motivos éticos e estéticos, o consciente não podia suportar a percepção de uma vivência e mantinha permanentemente a resistência bloqueando esta percepção, isto poderia ser visto como uma indicação inexplicável de que o consciente sabia o que não queria saber. Não se pode considerar inadequado algo que não é conhecido. Aceitar que o consciente era o fator desencadeante da repressão era o mesmo que aceitar que o reprimido era conscientemente conhecido. Como explicar este processo? De onde partia a repressão? E onde estavam localizadas as ditas aspirações éticas e estéticas que desencadeavam a repressão? Seriam conscientes ou inconscientes? Ou ambos?

Aproximadamente na década de 1920, Freud desenvolveu uma nova concepção da estrutura da personalidade, objetivando apreender melhor os fenômenos, que escapavam do enfoque restrito da noção anterior, baseada nas instâncias de inconsciente, pré-consciente e consciente. Ressalta-se, porém que ele não abandonou esses conceitos, resolveu integrá-los nas novas concepções, chamadas de 2.<sup>a</sup> tópica ou concepção estrutural da personalidade.

A 2.<sup>a</sup> tópica divide a personalidade em três espaços que, apesar de não se juntarem em pares harmônicos, mantêm relações mútuas: O ID, o EGO e o SUPEREGO. O ID é a única fonte de toda a energia psíquica (libido), é de origem orgânica e hereditária, e funciona segundo o princípio do prazer. Apresenta a forma de instintos inconscientes que impele o organismo a buscar descarga imediata e total e não suporta frustrações nem restrições, o ID não possui razão, moral ou ética; é egoísta, impulsivo e irracional. As vontades do ID são absolutas, no sentido de não questionarem sua adaptação à realidade. Freud procurou entender a dinâmica e as peculiaridades do ID, analisando os sonhos, os lapsos da vida cotidiana, dos delírios e alucinações, da arte e dos rituais. Encontra como obstáculos a sua ação irracional, o EGO e/ou SUPEREGO, dois outros conceitos freudianos.

O EGO reúne as estruturas psíquicas de defesa e controle, as quais aparecem como conseqüência da luta do ID com a realidade. Sua função é colocar sob controle as descargas de energia e está tanto a serviço do ID, quanto da realidade, procurando harmonizar suas necessidades bastante divergentes.

É fácil ver que o ego é aquela parte do ID que foi modificada pela influência direta do mundo externo, [...] em certo sentido, é uma extensão da diferenciação de superfície. Além disso, o EGO procura aplicar a influência do mundo externo ao ID e às tendências deste, e esforça-se por substituir o princípio do prazer, que reina irrestritamente no ID, pelo princípio da realidade. Para o EGO, a percepção desempenha o papel que no ID cabe ao instinto. O EGO representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o ID, que contém as paixões [...] (FREUD, 1976, p. 39).

Erikson (1976) fala que, entre o ID e o SUPEREGO está o EGO, equilibrando, conciliando, intermediando o ID e o mundo externo, responsável pela combinação entre a imagem mental e a realidade objetiva. Para se resguardar, o EGO emprega “mecanismos de defesa”. Estes, ao contrário da maneira coloquial de falar, própria de uma atitude claramente “defensiva”, são disposições inconscientes que propiciam ao indivíduo adiar uma satisfação, encontrar substituições e, de outro jeito, chegar a conciliações entre os impulsos do ID e as compulsões do SUPEREGO.

O EGO é um sistema interno criado para proteger a disposição interna do indivíduo da qual depende toda a influência exterior.

A outra instituição interna reconhecida e caracterizada por Freud é o SUPEREGO, um tipo de autoridade automática que impõe limites aos arroubos do ID, opondo-lhe as exigências da consciência.

O SUPEREGO exerce não somente uma função crítica e normativa, mas, também, pauta-se no ideal de todo ser humano. Portanto, parece óbvio que o SUPEREGO é um agente complexo, formado por um núcleo crítico, ao redor do qual movimentam-se diversos seguimentos que lhes pertencem. Freud (1976, p. 49), nos fala dessa identidade do SUPEREGO, enfatizando que:

O SUPEREGO, contudo, não é simplesmente um resíduo das primitivas escolhas objetivas do ID; ele também representa uma formação reativa energética contra essas escolhas. A sua relação com o EGO não se exaure com o preceito “você deveria ser assim (como o seu pai)”. Ele também compreende a proibição: “você não pode ser assim (como o seu pai), isto é, você não pode fazer tudo o que ele faz; certas coisas são prerrogativas dele”. Esse aspecto duplo do ideal do EGO deriva do fato de que o ideal do EGO tem a missão de reprimir o complexo de Édipo; em verdade, é a esse evento revolucionário que ele deve a sua existência. [...].

O SUPEREGO situa-se diante do EGO como modelo e obstáculo. Modelo se é o “ideal”, obstáculo, se é o “proibido”. Ele é assim, responsável pela origem da consciência moral, sentimentos de auto-estima e de culpa.

Percebe-se, após essa discussão, que, na vida adulta, a personalidade é conseqüência da interação dinâmica de forças entre ID, o EGO e o SUPEREGO. O ID pela descarga total de sua energia, já que é regido pelo princípio do prazer e o SUPEREGO, procurando a repressão dessa energia. A função do EGO é encontrar um equilíbrio entre os dois sistemas. O ajustamento depende das forças relativas do EGO e do SUPEREGO. Por seu turno, como acredita Freud estas forças dependem das experiências que a criança desenvolveu e acumulou nas sucessivas etapas de desenvolvimento no caminho para a maturidade.

### **3.3. Estágios do Desenvolvimento Psicosexual**

De acordo com a teoria freudiana, em conseqüência de um processo de maturação, diferentes partes do corpo se transformam em fontes de prazer sexual, à medida que a energia libidinal se concentra, sistematicamente, nelas.

Segundo Freud, a fonte inicial de gratificação libidinal é a boca, depois, a região anal, em seguida a região genital. As experiências de gratificação ou frustração ao longo do processo de desenvolvimento serão fundamentais na formação do caráter do indivíduo. Uma fixação libidinal, numa determinada região psicosexual, causará nas etapas seguintes uma diminuição de energia, ou, ainda, como resultado de uma grande frustração, a libido poderia ser retirada da zona atingida, levando o indivíduo a regressão até uma etapa superior do desenvolvimento.

Freud (1972) explica que, na fase auto erótica, a criança sente prazer em sugar a própria pele. Um ponto da boca, a língua ou qualquer outro lugar da pele que esteja ao alcance – até mesmo o dedo do pé – são entendidos como objeto sobre os quais se exerce essa sucção. O autor considera ser mais conveniente e tornar-se mais independente do mundo exterior, criando-se desta maneira uma segunda zona erógena, embora de qualidade inferior. A inferioridade desta segunda zona derivará, posteriormente, na busca de uma parte correspondente - a boca - de outra pessoa. Vejamos:

Não é toda a criança que suga desta maneira. Pode-se presumir que as crianças que assim agem são aquelas nas quais existe uma intensificação constitucional da importância exógena na região labial. Se esta importância persistir, estas mesmas crianças quando crescem, tornar-se-ão epicuras do beijo, inclinar-se-ão ao beijo

perverso ou, se do sexo masculino, terão poderoso motivo para beber e fumar. Se, contudo, houver a repreensão, elas sentirão repugnância pelo alimento e desenvolverão o vômito histérico. A repressão se estende ao instinto nutritivo devido à finalidade dupla atendida pela zona labial. Muitas<sup>24</sup> das pacientes que sofrem de distúrbios de alimentação, *Globus Hystericus*, constrição da garganta e vômitos, entregam-se energicamente ao ato de sugar na infância (FREUD, 1972, p. 187).

A constatação de que a necessidade pode ser recordada nas extremidades do corpo, por uma mudança efetiva da zona erógena, concorda plenamente com os estudos sobre fisiologia. Percebe-se então com bastante interrogação, que, para acabar um estímulo, é preciso introduzir um segundo no mesmo lugar.

Freud nomeou de fase oral a primeira etapa de desenvolvimento sócio emocional e psicosexual da criança na qual diversos impulsos inatos incrementam as atividades do recém-nascido, levando-o a encontrar satisfação na troca com o meio ambiente.

No estágio oral, o foco originário de prazer, emoção e de ligação com o universo encontra-se na região da boca; grande parte da energia libidinal existente é focalizada nesta área, pois, como já vimos, o conceito de estágio pressupõe a organização da libido em torno de uma zona erógena, configurando uma relação de objeto. No caso, a configuração de relação oral será a incorporação.

A criança nessa fase não consegue simbolizar, a incorporação precisa de algo concreto. O bebê, ao sugar o leite e o seio sente ter a mãe dentro de si. A vinculação inicial pode ser feita, pois tudo o que a criança pega é levado a boca: é através deste ato que ela conhece o mundo e que os reconhecimentos pessoais podem ser feitos. O sugar se torna por si mesmo agradável até quando não há ingestão de leite, mas, só estimulação da região da boca. Percebe-se que os bebês se acalmam sugando o bico do seio ou quando chupam os dedos. Segundo Rappaport, Fiori & Davis (1981, p. 37), “a incorporação é a etapa concreta da introjeção, é a organização primitiva da identificação. Quanto mais regredido, menos simbolizado e mais concreto o processo. Quanto mais regredido etariamente, mais se toma a parte (atributo) pelo todo (substantivo)”.

Durante o segundo ano, o foco de prazer e excitação desloca-se da região oral para a região anal, e a criança manifesta grande interesse na estimulação e atividade em torno da defecação e da evacuação. Esta mudança de zona erógena na criança é motivada, de acordo com a psicanálise, pelo desenvolvimento fisiológico.

---

<sup>24</sup> Nota do tradutor (Apenas na primeira edição lê-se aqui “todas”).

De acordo com Freud (1972), da mesma forma que a zona labial, a zona anal, encontra-se apta, por seu lugar a ter susceptibilidade erótica. Presume-se que a libido aí instalada exerce muita influência desde o início. Comumente as crianças na infância sofrem bastante de distúrbios intestinais, ativando esta zona com excitações intensas. Crianças que tendem a excitação erógena da zona anal, sentem prazer ao prender e soltar as fezes. Freud (1972, p. 191) acrescenta que

um dos sinais mais claros de excentricidade ou nervosismo subsequente pode ser visto quando um bebê obstinadamente se recusa a evacuar quando é colocado no urinol – isto é, quando a mãe quer que ele evacue – e adia aquela função até que ele próprio se resolva a exercê-la. Ele naturalmente não se importa em sujar a cama, fica só ansioso para não perder o prazer subsidiário à defecação. Os educadores mais uma vez estão certos quando descrevem as crianças que retêm o processo como “travessas”.

Após essa fase anal, a criança (a partir de três anos, mais ou menos, até cinco anos aproximadamente) entra na fase que Freud denominou de fase fálica ou fase pré-genital, o foco de prazer libidinal passa a concentrar-se principalmente na região genital. É durante essa fase que surge o conflito edipiano. Freud (1997, p. 66) nos fala sobre a atividade da zona genital:

Entre as zonas erógenas do corpo infantil encontra-se uma que decerto não desempenha o papel principal nem pode ser a portadora das noções sexuais mais antigas, mas que está destinada a grandes coisas no futuro. Nas crianças tanto do sexo masculino quanto feminino, está ligada à micção (glande, clitóris) e, nas primeiras, acha-se dentro de uma bolsa de mucosa, de modo que não pode faltarlhe a estimulação por secreções que aticem precocemente a excitação sexual. As atividades sexuais dessa zona erógena, que faz parte dos órgãos sexuais propriamente ditos, são, sem dúvida, o começo da futura vida sexual “normal”.

A sexualidade infantil dessa fase pré-genital define vínculos com os pais, ou seja, esta etapa é muito importante para a introjeção de modelos que são referência nas relações da criança com o mundo, embora, essas relações não caracterizem ainda, uma identificação de papéis masculino e feminino definitiva. Com a estabilização das fases anteriores e com a evolução fisiológica, a libido, que já teve sua representação oral e anal, passará a erotizar os genitais, marcando a entrada numa relação onde a atração homem-mulher começará seu desenvolvimento.

Erikson (1975) faz uma análise do Complexo de Édipo, afirmando que Freud analisou esta fase, quase que exclusivamente pelo lado patológico, enfatizando sempre, a persistência inadequada de fixação mãe-filho ou pai-filho, já que sua estrutura teórica apontou mais aspectos neuróticos da não resolução edipiana. Na realidade, menino e menina amam

seus pais, apesar da rivalidade exposta. Apesar de contraditório, existe os sentimentos de amor e rivalidade, mas este é um drama inconsciente da criança que se prolonga por toda a vida. A resolução adequada do Édipo não acaba toda a fixação da criança no genitor do sexo oposto, mas desenvolve uma relação afetiva que, no período da adolescência, abre espaço para escolha de um parceiro. Os conflitos surgidos entre pais e filhos, no início, relacionados à afetividade, evoluem para outras relações interpessoais exteriores à família. Nessas relações, o menino e a menina, reconhecendo-se cada qual com o genitor do mesmo sexo, passam a assumir os papéis criados pela cultura em que vivem, acontecendo, então, a formação gradativa de superego, da consciência moral ou de uma instância psicológica de auto-regulação.

Após as turbulências e perturbações da fase fálica, a criança entra na calma e serenidade peculiar da fase de latência (aproximadamente, dos cinco aos dez anos de idade), o qual perdura até a adolescência. Durante essa fase não surgem novos problemas a respeito da sexualidade, nem se observam mudanças básicas na estrutura da personalidade. Imagina-se que a uma diminuição dos impulsos sexuais, surge a construção do pensamento lógico e o controle da vida psíquica pelo princípio da realidade.

De acordo com Rappaport, Fiori & Davis (1981, p. 45), o período de latência caracteriza-se pelo deslocamento das energias sexuais para o desenvolvimento social, através das sublimações:

É um período intermediário entre a genitalidade infantil (fase fálica) e a adulta (fase genital). A sexualidade, que permanece reprimida durante este período, aguarda a eclosão da puberdade para ressurgir. Enquanto a sexualidade permanece dormente, as grandes conquistas da etapa situar-se-ão nas realizações intelectuais e na socialização. É por isso, que este é o período típico do início da escolaridade formal ou da profissionalização, em todas as culturas do mundo.

Com o aparecimento da puberdade e adolescência surge um despertar da sexualidade, quando o indivíduo entra na etapa final de desenvolvimento psicosssexual: a fase genital propriamente dita. Nesta etapa, todas as características iniciais da sexualidade, as etapas psicosssexuais reunidas com suas respectivas regiões e as atividades que giram ao redor dessas regiões, culminam por juntar-se num todo coerente de sentimentos e atitudes sexuais.

O novo objetivo sexual resulta na satisfação da procriação, verifica-se que as fases eróticas anteriores estarão sempre inseridas nesse processo final alcançado pela maturidade. O instinto sexual está agora subordinado à função reprodutora; tornou-se, como diríamos, altruístico.



A psicanálise freudiana, portanto, descreveu o desenvolvimento em função do aparecimento de diferentes forças, ID, EGO e SUPEREGO, que se dispõem umas contra as outras e disputam o controle da personalidade, mas, no empreendimento dessa luta, a própria criança interfere, raramente. No decorrer de todo processo de desenvolvimento, a criança não atua diante dos acontecimentos, o seu destino será o resultado do tratamento que receber de outras pessoas. O desenvolvimento é construído de forma seqüencial e progressiva, porém, Freud acreditava que era bastante difícil chegar à vida adulta livre, sem marcas deixadas por sua experiência prévia anterior.

### **3.4. Implicações Pedagógicas da Teoria Psicanalítica na Educação – A Função da Escola no Desenvolvimento Afetivo e Psicosexual da Criança**

Segundo Kupfer (2000), contam-se entre as 3.667 páginas que formam a edição espanhola das Obras Completas de Freud, menos de 200 dedicadas a reflexões, análises e críticas sobre a Educação. Observa também, que essas páginas não fazem parte de um único livro dedicado exclusivamente à educação, mas estão espalhadas ao longo de sua obra, colocadas em textos sobre diferentes questões.

A autora considera que essa dispersão não representa para ela, uma falta de interesse de Freud com relação à educação, ao contrário, a educação o preocupou durante toda a vida, e, sempre através de profundas reflexões, foi levado a escrever, em uma de suas últimas obras, que “educar, ao lado de governar e psicanalisar é uma profissão impossível” (FREUD apud KUPFER, 2000, p. 12).

A leitura desta afirmação precisa ser compreendida como consequência de uma elaboração teórica muito intensa, principalmente, sobre os limites da ação educativa, lembrando ao educador que seu instrumento de ação, tem fragilidades. As idéias de Freud sobre educação estão inseridas em textos que tratam de outras questões. Conclui-se a partir daí, que o pensamento freudiano sobre Educação encontra-se interligado com a construção de seus conceitos teóricos psicanalíticos.

Cifali & Imbert (1999, p. 58) destacam a função *sui generis* dada a educação:

“A psicanálise infantil pode ser solicitada pela educação como adjuvante, mas ela não tem capacidade de ocupar o lugar desta”. E Freud denuncia a aplicação que seria feita aqui da expressão “pós-educação”, pertinente ao campo da psicanálise do neurótico adulto: “Uma criança, mesmo uma criança desencaminhada e abandonada, ainda não é precisamente um neurótico, e a pós-

educação é bem diferente da educação de quem é inacabado.” Daí por que a psicanálise não possa pretender se substituir à educação [...].

Para as referidas autoras, a psicanálise se baseia em pressupostos que fundamentam a “situação analítica,” estando entre esses pressupostos “certas estruturas psíquicas, uma atitude particular com relação ao analista:” estruturas e posturas que não se encontram incutidas “na criança, ou no jovem abandonado estão, de modo geral, também no criminoso, levado por seus instintos. Donde resulta que, no tocante à criança, “deve-se fazer alguma coisa que não análise”. Em 1920, no Instituto Psicanalítico de Viena, Anna Freud faria quatro conferências sobre o tema introdução à Técnica Psicanalítica das Crianças<sup>25</sup>. A “Quarta” conferência discute “As Relações entre a Análise Infantil e a Educação”. Entende-se naturalmente que Freud sabia do percurso desse trabalho. A partir desse ponto, seria possível termos a resposta ao enigma da profecia de Freud quanto a “investigação aprofundada” das relações entre educação e psicanálise: essa investigação seria realizada por sua própria filha.

Anna Freud (1973, p. 58) fala para educadores, afirmando que, ainda passará algum tempo até que a estrutura teórica e a receita prática fiquem evidentemente prontas, para aí, serem aplicadas completamente, e que a psicanálise auxilia a pedagogia em várias questões:

[...] a psicanálise já põe hoje à disposição da pedagogia, três coisas diferentes. Presta-se à crítica das formas de educação já existentes. Como psicologia psicanalítica, como doutrina das pulsões, de inconsciente, como teoria da libido, alarga o conhecimento humano do educador e aperfeiçoa a sua compreensão das complicadas relações entre a criança e o educador. Finalmente, como método de tratamento, como análise das crianças, esforça-se por reparar danos causados durante o processo de ensino.

Em seguida, faremos esclarecimentos da situação pedagógica pelos fundos inconscientes do comportamento conhecido. Considera-se básico para escola, educar a partir da conscientização do aluno quanto à importância de um relacionamento flexível e democrático, favorecendo desse modo, o fortalecimento de um EGO crítico e saudável que não fique estritamente dependente do controle do ID e do SUPEREGO, e sim, proporcione uma relação harmônica entre esses dois sistemas, para um controle mais efetivo da personalidade.

A criança que vai à escola pela primeira vez, leva consigo toda a experiência construída na convivência com a família. Traz consigo todas as frustrações e repressões excluídas do campo da consciência, durante seu desenvolvimento. Nesse sentido, ela já experienciou essa etapa inicial de forma mais adequada ou não na resolução de seus conflitos

<sup>25</sup> Retomado em Anna Freud, *Le traitement psychanalytique des enfants*, Paris, PUF, 1951 (CIFALI e IMBERT, 1998, p. 59).

internos. Porém, as pressões e os contributos educativos, os sentimentos em relação aos genitores e educadores prosseguem, dessa forma, é sempre possível uma rematização das estruturas inconscientes – mesmo que essas mudanças sejam de cunho secundário. Nesse período, os mecanismos de defesa do “Eu” evoluem intensamente, devido aos confrontos existentes entre a realidade e as produções ilusórias de sua mente.

Se os conflitos típicos de cada fase forem – de certa forma, bem resolvidos, a sua exigência libidinal desaparece, e a energia agressiva catexada é deslocada para atividades escolares tais como: jogos, esportes, trabalho em grupo, etc., e, especialmente, nas relações interpessoais e aprendizagens em geral. Freud (1972, p. 208) concorda com este argumento ao afirmar:

Estamos todos familiarizados com o fato de que as crianças sentem necessidade de grande dose de exercício muscular ativo e tiram extraordinário prazer de satisfação dessa necessidade. Se, este prazer tem alguma ligação com a sexualidade, se compreende a si mesmo a satisfação sexual ou se pode tornar-se ocasião para excitação sexual – tudo isso é passível de indagação crítica [...].

Através destes novos diálogos do inconsciente, ocorrerá uma contribuição educativa positiva ao desenvolvimento da criança. Na escola, a criança não é mais do que um membro do grupo submetido a uma autoridade, a do professor, facilitando, assim, um controle maior de seus instintos agressivos. O ambiente escolar propicia à criança uma nova possibilidade de reviver as relações inter-pessoais de forma mais amena.

O ambiente escolar exige que cada um se adapte a ele e as suas regras, abandonando comportamentos egocêntricos e imaturos. Por exemplo, uma criança bastante agressiva ou invejosa pode ser objeto de pressões para levá-la a reprimir as suas atitudes tidas como perturbadoras. A atitude coletiva dessa pressão neutraliza, de certa forma, o aspecto subjetivo que teria naturalmente na família, gerando um maior envolvimento do “Eu” da criança com relação aos outros. Os fantasmas provenientes da vivência familiar se amenizam na vivência escolar. O egocentrismo diminui bastante no confronto com a tomada de consciência de seus limites. Freud (1972, p. 209-210) descreve que “o comportamento das crianças na escola, que apresenta ao professor um grande número de enigmas, deve em geral ser relacionado com sua sexualidade florescente” [...].

O trabalho escolar canaliza, assim, as energias instintuais presas às ilusões do inconsciente. Na escola, essa evolução ilusória pode continuar tanto mais livremente quanto os companheiros e professores lhe estão menos ligados. Pode deslocar os seus sentimentos mais íntimos de um jeito mais fácil e menos tenso. O papel que é pedido ao aluno, ajuda-o

nessa transposição. Pode assim, harmonizar as duas personagens que nele sobrevivem: o inconsciente, através do qual vivem os mais recônditos desejos – o consciente, que se manifesta no papel social. Nesse instante, o interesse pela atividade escolar é alimentado por esse deslocamento da energia libidinal investida de parte da vida fantásmica. Ocorre a partir daí, o processo de sublimação que fica facilitado graças ao aumento da auto-estima, que o indivíduo sente, ao manifestar-se numa linguagem e nas suas próprias criações. Kupfer (2000, p. 42-43) explica o funcionamento da sublimação. Como exemplo, falaremos da pulsão parcial anal:

No momento em que ela está sendo construída, a criança concentra sua atenção em tudo o que diz respeito a essa parte do corpo. [...] caso o desenvolvimento da criança seja bem-sucedido, o que vai ocorrer é um conjunto de movimentos: parte dessa pulsão será reprimida (a criança deixará de manipular fezes), parte irá compor a sexualidade genital (estará presente nas preliminares do ato sexual através do prazer anal) e parte será sublimada. Ou seja, poderá se transformar, por exemplo, na atividade de esculpir argila. Neste último movimento, não existe mais objeto sexual, mas apenas um objeto dessexualizado, a argila. Há, contudo uma energia orientando a atividade, a libido, um prazer a ela correspondente, cuja origem, o apoio, é antiga atividade de manipular fezes.

Verifica-se que através desse mecanismo, a criança desloca, espontaneamente, a sua energia libidinal para a atividade escolar. Ler, escrever e contar substituem o desejo de conhecer e compreender, desejo que cercou sua primeira infância e culminou no Édipo, tem, através da atividade escolar, o sentimento de se iniciar nas atividades do adulto. O inconsciente, cheio de questões, encontra nisso uma realização.

Também, a psicanálise propicia ao professor a possibilidade de uma maior compreensão do aluno, permitindo-lhe detectar as perturbações psíquicas que escapam aos pais, no dia-a-dia, com seus filhos. A compreensão que o educador pode ter dos problemas da criança, permite-lhe, por intermédio das múltiplas situações proporcionadas pelo contexto escolar e pelas suas mais variadas formas de atividades, propiciar ao aluno a oportunidade de expressar suas tensões.

O educador deve sempre se lembrar de que qualquer dificuldade na aprendizagem, na adaptação de uma criança, pode ter uma causa afetiva. Qualquer falha pode ser um pedido de ajuda. O educador deve, portanto, auxiliar a criança a libertar das suas tendências inconscientes o máximo de energia, ou seja, o educador deve conhecer em profundidade a criança, onde são elaborados suas energias e os seus interesses. Anna Freud (1973, p. 59) descreve com rigor essa atitude de responsabilidade pertinente ao trabalho pedagógico:

Acho que temos o direito de exigir que o professor ou educador tenha aprendido a conhecer e a dominar os seus conflitos, antes de iniciar o trabalho pedagógico. Caso contrário, os pupilos funcionam apenas como um material mais ou menos apropriado, para desabafar neles as suas próprias dificuldades desconhecidas e irresolvidas.

Portanto, é a maturidade afetiva do educador que dá margem à criança, a desenvolver os seus mecanismos de identificação e de investimento emocional, sem os quais não pode haver interesse, nem atividade escolar, nem comunicação social construtiva.

No capítulo seguinte, será analisado o discurso das educadoras da creche investigada, assim como, suas práticas desenvolvidas no dia a dia.



## **CAPÍTULO IV**

### **4. PASSOS EM DIREÇÃO AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Este capítulo descreve a creche Lucinda Melo e analisa o discurso das educadoras desta instituição, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano referentes a situações que contemplam noções teóricas aproximativas ao pensamento piagetiano e freudiano.

#### **4.1. Uma Visão da Creche**

O funcionamento administrativo e pedagógico da educação municipal de Campina Grande – PB é, atualmente, organizado em um sistema de 39 núcleos, que abrange 139 escolas e 21 creches. A creche pesquisada faz parte do núcleo 9, formado por três escolas que oferecem ensino fundamental e duas creches. Oito técnicos (supervisor, orientador, psicólogo educacional e assistente social) dão assistência pedagógica ao núcleo. O planejamento das atividades é elaborado bimestralmente pelos técnicos, juntamente com as educadoras que prestam serviço no próprio núcleo.

A creche Lucinda Melo está situada na rua João Pequeno, s/n, no bairro do Catolé, próximo ao centro da cidade de Campina Grande. Nas proximidades da creche existem posto de saúde, feira livre, posto policial, supermercados e shopping. Ela foi construída em 1980, na gestão Enivaldo Ribeiro. Recebeu esse nome em homenagem a grande mestra Lucinda Melo, que prestou relevantes serviços na área educacional do município, e que faleceu em 27 de janeiro de 1979.

Em 1988, na gestão Ronaldo Cunha Lima, a pedido da comunidade, houve ampliação de suas instalações para atender um maior número de crianças. Foram construídos muros delimitadores da área, galpão para recreação, ampliação das dimensões do dormitório e pintura do prédio. Nova reforma ocorreria em 2003, na gestão Cozete Barbosa, com a construção, de mais uma sala de aula, um almoxarifado, uma dispensa, quatro banheiros e a ampliação da cozinha.

O número de alunos atendidos pela creche é de aproximadamente cento e cinquenta crianças, distribuídas por classes de educação infantil: maternal I, maternal II, pré-escolar I e pré-escolar II.

O art. 30 da lei 9.394/96, estabelece faixas etárias para a educação infantil em, até três anos de idade, para creches ou entidades equivalentes; e quatro a seis anos, para pré-escolar<sup>26</sup>. Ressaltamos, que as turmas do maternal I e maternal II ficam na creche o dia inteiro. Em cada uma dessas turmas lecionam duas professoras.

A faixa etária e sexo das crianças das turmas observadas da creche estudada correspondem aos dados das tabelas I e II abaixo:

TABELA I – Crianças da Creche Lucinda Melo por faixa etária e turmas de educação infantil observadas.

Faixa Etária (em Anos-Meses)	Níveis de Educação Infantil	
	Maternal II	Pré-Escola I
3;5 – 4;4	13	01
4;5 – 5;4	-	09
5;5 – 6;4	-	05
<b>Total</b>	13	15

Fonte: Secretaria da Creche Lucinda Melo / 2006

TABELA II - Crianças da Creche Lucinda Melo por nível e sexo nas turmas observadas.

Nível de Educação Infantil	Sexo		Total
	M	F	
Maternal II	07	06	13
Pré-Escolar I	09	06	15

Fonte: Secretaria da Creche Lucinda Melo / 2006

<sup>26</sup> Registre-se que houve mudanças em faixa etária correspondente à creche e a pré-escola, de 0 até 3 anos para a primeira, e de 4 a 5 anos para a segunda, a partir da ampliação de oito para nove anos da etapa fundamental. Esta ampliação parece importante, enquanto direitos sociais, vez que amplia a escolarização garantida, de obrigação do Estado.



O corpo docente dessa creche é composto de 11 educadoras. Suas formações, idade, tempo de atuação na creche e na educação infantil em geral estão apresentadas no quadro 1 (Apêndice 1).

A faixa etária das educadoras, que vai de 37 a 49 anos indica para uma média aproximada de onze anos de experiência em educação infantil, permitindo constatar uma experiência significativa dessas educadoras com a educação da criança de 0 a 5 anos. A totalidade de mulheres nessa creche reitera as estatísticas sobre o magistério, particularmente na educação infantil, enquanto carreira feminina.

A partir destas constatações descreveremos o espaço da creche, das suas salas e atividades, já que é nesse lugar que se desenvolve a ação dos sujeitos do nosso estudo.

A creche Lucinda Melo apresenta configurações arquitetônicas semelhantes à maioria das creches da cidade, ou seja, um edifício de linha reta, e em terreno plano, com poucas, pequenas e desconfortáveis salas de aula, para o convívio e atividades com as crianças, além de uma área não construída e um pátio coberto, retangular. Todas as dependências são quadradas e retangulares, sem formas arredondas que ampliem seus espaços e favoreçam a sensação de liberdade. Nenhum elemento aconchegante facilita a aproximação e a interação das crianças entre si e dos adultos com elas.

O pátio, uma área coberta e pouco ampla, no centro da creche, dando de encontro com a área externa, é o local destinado às crianças, para sentarem, brincarem e tomarem a merenda. Lá estão mesas de madeira cercadas por cadeiras pequenas. Este espaço também é utilizado para reuniões com a direção, encontros, conversas informais entre as educadoras, além de festas comemorativas.

Há uma área descoberta, pouco ampla e com o solo em terra batida. Nessa área, ao ar livre, tem-se contato com a natureza, e distancia-se da vida fora dos muros da instituição. Existe, neste espaço, um único instrumento de brincadeira que é o escorrego, feito de alvenaria, muito alto e desconfortável para a brincadeira infantil. O acesso à área externa, só é permitido na hora do recreio ou da saída.

A sala do maternal II é ampla e retangular, uma adaptação do antigo refeitório da creche, o que favorece a ampla locomoção das crianças, permitindo que elas corram e pulem bastante. Cadeiras facilmente removíveis, em torno de mesinhas ali dispostas em círculo, favorecem uma espontânea interação das crianças entre si e sua freqüente organização em grupos. A sala possui duas portas, uma, dá acesso à entrada na creche e a outra, ao pátio. Para permitir a claridade e circulação do ar, três janelões de vidro, abrem-se de dentro para fora.

Na parede oposta à dos janelões, encontram-se duas prateleiras altas destinadas à colocação de televisor e aparelho de som, quando são solicitados, para alguma atividade da turma, onde estão colocados dois pequenos arranjos de flores e alguns bibelôs, todos de materiais frágeis, coloridos, prevalecendo as cores preto e branco. As educadoras também colocam ali, um cesto, para os calçados das crianças, quando preferirem ficar descalças. Na parte pintada das paredes, são desenhadas figuras coloridas de animais. A parte de azulejo é sempre utilizado para cartazes e desenhos. Bem abaixo, na parede, numa altura correspondente à altura das crianças, instalam-se quatro lavatórios.

Uma grande fotografia do prefeito do Município e, ao lado desta, outra da professora que dá o nome da instituição, sobressaem-se na parede de entrada. Nessa mesma parede, dispõe-se um grande varal, onde são penduradas as sacolas contendo materiais trabalhados pelas crianças.

A sala do pré-escolar I situa-se entre o pátio e a área externa. Tem área pequena e quadrada. O acesso a esta sala se dá através de uma única porta, em cujo lado abre-se um janelão de vidro protegido por cortina de tecido com desenhos infantis. Na parede oposta, dois janelões, também de vidro, mostram o acesso ao muro alto que circunda a creche. As paredes são pintadas com três cores, a parte superior de branco, a inferior de verde; no encontro dessas duas cores, uma faixa de cor amarela. A luz vem de quatro fluorescentes instaladas no teto.

Em uma parede da sala, está colocada a lousa, sobre a qual são feitas, em cartolina colorida, o alfabeto, o calendário civil e uma cartolina com os numerais de 1 a 10. Os espaços da parede são preenchidos com cartazes, figuras, etc. Ao lado da lousa, num canto da parede, existe um birô e uma cadeira para adulto.

Na parede oposta à da lousa, encontra-se um armário de alvenaria, com quatro portas, onde são guardados os materiais das atividades. Sobre esse armário, amontoam-se cartolinas, plásticos, papéis, etc. Acompanha esse armário um balcão de cimento, onde está disposto um filtro de água, bandeja, copos, garrafas de refrigerantes com líquidos coloridos, como também, caixas e recipientes contendo vários tipos de lápis, borrachas, etc. Na mesma parede, num cantinho, encontra-se uma pequena prateleira onde são guardados os livros de histórias infantis, bastante desgastados, e um pequeno espaço para leituras individuais e coletivas. Nas duas paredes laterais existem varais para exposição de trabalhos.

Semelhante à classe do Maternal, a disposição de mesas e cadeiras favorece a interação entre as crianças, o trabalho em círculos e grupos. Diferente dela, sua área é limitada para as crianças se movimentarem com liberdade.

## 4.2. Explorando Falas: A Voz das Educadoras Entrevistadas

Passamos à reflexão, discussão e análise dos dados da investigação, apropriando-nos dos recursos dos estudos das abordagens do desenvolvimento de Piaget e Freud, explorando o relato da atividade discursiva (análise coesa das vozes) das educadoras e suas relações na formação da teia interativa e mediadora. Freitas (1998, p.77) nos fala que: “deixar fluir a narrativa é nela captar o singular e o geral, o simbólico e o estrutural no processo em que se produz e se insere, trazendo as vozes e o mundo de cada um, é o que há de mais fecundo nessa abordagem”. Passaremos a análise das falas, utilizando as categorias enunciadas.

### Creche como espaço de desenvolvimento

Percebemos nas falas, uma rede de pontos de vista relativos à creche, como um espaço propício ao desenvolvimento infantil, em todos os aspetos de socialização, incluindo o brincar, de cuidado e de educação no sentido de aquisição de conhecimentos pedagógicos, como também, orientação de atitudes adequadas e racionais.

[ A creche é espaço de desenvolvimento] [...] porque é ali que ela vai conviver de 0 até 5 anos, então é um espaço totalmente para a criança, que ajuda muito no desenvolvimento da criança. **(E-03)\***

Professores ilustram o desenvolvimento que a creche propicia com a diversidade de suas atividades educativas, desde hábitos higiênicos até a socialização e algumas noções:

[a creche] é o espaço em que a criança se adapta a sua vivência social, com os coleguinhas, com o meio, e também vai adquirir conhecimentos pedagógicos. A creche é um ambiente educacional, porque tem o momento de recreio, o momento de educar assim com hábitos higiênicos, com o hábito de refeição na hora certa, momentos de brincar e como brincar, momentos de fazer atividades pedagógicas. **(E-01)**

Sim, com certeza, porque a criança tem a oportunidade de conviver com outras crianças que já se desenvolve socialmente, e também de adquirir novos conhecimentos. **(E-06)\***

Sim, porque através da creche, do que fazemos na creche, através da brincadeira que a criança cresce e desenvolve. **(E-08)**

Sim, porque é através da creche que ela ter contato com outras crianças, vai ter desenvolvimento. **(E-09)**

Com certeza, porque a criança começa a desenvolver, desde a hora que ela é gerada, então a creche é pra esta criança, esse espaço para ajudar a desenvolver essas crianças. **(E-11)**

Outras destacam o espaço da creche como aquele no qual se desenvolvem ações orientadas, conscientes sobre o cuidar – uma atividade assistencial predominante na origem das creches –, e o educar. Cuidar e educar são binômio defendido pelas políticas educacionais para a educação infantil atualmente.

Com certeza, a partir do momento que o espaço educativo, certo, que ela tem orientação de profissionais qualificados, eu acho que ela é mais que um espaço pedagógico. Não só o cuidar, mas o educar e o orientar. **(E-04)\***

Com certeza, porque a partir do momento em que estamos com a criança de 0 a 5 anos, {...}, a gente vai cada dia passando, a gente vai observando {...}. Não é só cuidar, nem só o brincar. São ambas as partes pedagógicas. **(E-05)**

Também, o desenvolvimento que a criança já traz ao chegar na creche é salientado e mostrado, como algo que é ponto de partida para o desenvolvimento que se faz nessa instituição:

Com certeza, quando a gente recebe essa criança, a gente vai trabalhar com desenvolvimento que ela já apresenta, com o psicomotor, social e cultural; e a gente vai aperfeiçoando, vai ajudando essa criança a encontrar esses caminhos de desenvolvimento. **(E-10)**

Esse reconhecimento da creche como espaço importante para o desenvolvimento, demonstra que as educadoras consideram a infância uma etapa relevante na formação do indivíduo, e que, nessa fase, a educação desempenha um papel fundamental, sendo também, importante, que a educadora domine o conhecimento, sobre o desenvolvimento infantil. Piaget e Inhelder (1985, p. 9), tratam da importância da psicologia no trabalho com crianças:

A importância atualmente adquirida pelo método genético em todos os setores da psicologia (pense-se, por exemplo, no papel considerável atribuído à infância pela psicanálise) tende, assim, a conferir à psicologia da criança uma espécie de posição chave nos domínios mais diversos.

Considerando a importância que os autores reconhecem para a psicologia nos mais variados âmbitos, especificamos aqui, essa importância para a educação infantil, apreendendo através das falas, indicadores da compreensão presentes do dia-a-dia da creche.

Indicadores dessa compreensão da psicologia do desenvolvimento, pelas professoras são demonstradas quando elas colocam questões do desenvolvimento da socialização, do brincar, apontando elementos da concepção sócio-interacionista. Esta abordagem já discutida anteriormente, vê o desenvolvimento como um fenômeno social e não apenas do indivíduo; apóia-se na interação indivíduo-meio e afirma, que o conhecimento é construído pela pessoa

durante toda a sua vida. As professoras mostram a creche como um espaço de desenvolvimento das crianças pela socialização que ali ocorre:

Sim, [a creche] é o espaço em que a criança se adapta a sua vivência social com os coleguinhas, com o meio, [...]. **(E-01)**

Sim, com certeza, porque a criança tem a oportunidade de conviver com outras crianças que já se desenvolveu socialmente, [...]. **(E-07)**

Sim, porque através da creche que ela vai ter contato com outras crianças, vai ter desenvolvimento. **(E-09)**

Com certeza, [...] a gente começa a ver aquele desenvolvimento da hora que ela sai do berço e chega aqui na escola, e começa a socializar. **(E-05)**

No espaço social da creche, que proporciona desenvolvimento social, as professoras salientam essa socialização pela brincadeira e pela total destinação desse espaço à criança:

Sim, é um espaço totalmente para a criança, que ajuda muito no desenvolvimento da criança. **(E-03)\***

Sim, [...] através da brincadeira que a criança cresce e se desenvolve. **(E-08)**

Não é só cuidar, nem só o brincar. São ambas, e a parte pedagógica, que está inserida no lúdico, quando a gente faz a brincadeira que está sempre direcionando para alguma coisa, desde que haja o objetivo. **(E-05)**

A idéia, segundo a qual o homem é um ser social é assumida por Piaget (1973, p. 242), que coloca, no entanto, existirem mudanças de níveis de socialização ao longo da vida, que provoca diferenças na individualidade, “o homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis”. Logo, na creche, a socialização que se constrói entre as crianças, entre si e entre eles e as professoras darão níveis e qualidades diferenciadas.

Not (1993, p. 32-33) fala da interação no processo educativo, destacando a mediação do educador,

reduzida as suas próprias descobertas, a criança aprenderá pouco; todas as suas chances estão no acesso à cultura de seu grupo, e, se possível, de diversos grupos. Mas, entre os conteúdos culturais e ele, ou mesmo entre o meio e ele, o aluno precisa, por um tempo relativamente longo, de um intermediário que o ensine, no sentido primeiro do termo, isto é, que lhe mostre tudo de que ele dispõe para aprender. É o princípio da mediação e a função do educador.

O espaço da creche é, pois, um espaço de socialização, de educação no qual a mediação do educador é especial. Nesse espaço, as professoras vêem se desenvolver o cuidar, juntamente com o educar:

A função cuidar e educar que eu sempre tive essa visão, desde quando eu comecei, [...], sempre tive simultaneamente entre o cuidar e educar. **(E-02)\***

Eu acho que [a creche] é mais que um espaço pedagógico. Não só cuidar, mais o educar e o orientar. **(E-04)\***

Agora não é só mais esse cuidado, tem esse cunho pedagógico que a gente tem levado bastante a sério. **(E-10)**

As falas descritas pouco indicam uma superação do cuidar como formação exclusiva da creche, pela articulação entre cuidar-educar, talvez originada dos avanços das atuais políticas nacionais de educação infantil. Loureiro (2002, p. 62), aponta a abrangência do atendimento à criança, “na política nacional da educação infantil, os objetivos estão direcionados para o atendimento de necessidades da criança, que vai desde o cuidado com a higiene, a alimentação e a saúde, até o desenvolvimento de aspectos cognitivos afetivos, sociais e culturais”.

Entendemos, que esse tratamento holístico do desenvolvimento infantil é básico, para uma leitura da criança como um ser completo. A despeito dessa compreensão, observamos uma grande distância entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil. Ora, será que as creches realmente favorecem o desenvolvimento integral da criança?

Podemos afirmar então, que as vozes das professoras mostram a creche como um espaço que propicia o desenvolvimento integral da criança. A seguir, discutiremos a categoria que diz respeito às noções, aplicações e desafios da teoria piagetiana, consideradas pelas educadoras pesquisadas.

### **Noções teóricas piagetianas**

As entrevistadas afirmam conhecer a teoria de Piaget, seja através de sua formação universitária, seja por treinamentos dos programas de formação continuada, e, além disso, demonstram admiração por ele:

Eu gosto muito de Piaget, [...].**(E-03)\***

Eu gostei demais quando eu li na Universidade, que a gente lê demais, as teorias dele, sobre todos os aspectos da criança de 0 a 5 anos. **(E-02)\***

Eu acho que tem tantas idéias, porque eu me baseio muito no trabalho dele, sempre venho vivenciando. Eu adquiri há muito tempo, enquanto estava estudando e continuo assim nos treinamentos, vendo e reforçando. **(E-01)**

A importância atribuída às idéias de Piaget pelas entrevistadas parece vir da aplicação de suas idéias, não só na prática da educadora, quanto de profissionais de várias áreas do conhecimento:

Não é à toa que a teoria dele está até hoje, embasando qualquer trabalho, de qualquer educador, de qualquer profissional da psicologia, da medicina. Eles estão sempre pegando Piaget como referencial então, pra gente, ele foi muito bom. **(E-10)**

A sensibilidade do psicólogo ao pensamento infantil, à descoberta dos processos interativos e da capacidade de construção da criança parece ser a fonte da admiração das entrevistadas pelo autor:

Eu achei muito importante, a partir do momento que ele começou a imaginar na mente dele como a criança pensa, como ela tá estruturando as idéias perante seu meio, [...]. E a partir do momento que ele mostra que a criança é capaz quando interage, então essa interação me surpreendeu, de observar a capacidade que a criança tem, de realmente se sentir sujeito e de tá fazendo seus próprios conceitos. **(E-05)**

Esta fala aponta para a estruturação da epistemologia genética – segundo Piaget (1987), estudo crítico do conhecimento científico, mostrando como o sujeito tem possibilidades de partindo do simples reflexo, chegar a abstração pura.

O chamamento às educadoras para que falassem da idéia de equilíbrio e desequilíbrio, marcantes no pensamento de Piaget, permitiu-lhes expressar idéias indicativas, idéias chaves desses processos, ainda que de forma não muito clara:

[criança] ela precisa a cada conhecimento novo, a cada prática nova que ela vai absorver, ela tem que voltar, ela desequilibra, porque ela não conhece; porque ela vai absorver aquilo, pra compreender e aprender. **(E-10)**

A gente tem que lançar um desafio pra que eles voltem para o equilíbrio, porque o que é novo desequilibra, então a gente lançar o desafio pra que eles voltem a ponto de equilíbrio. **(E-11)**

Com certeza, o novo ele sempre traz uma coisa diferenciada, a criança quando se depara com o novo ela tem reação e a reação dela é de desenvolvimento. **(E-06)\***

Teles (2001), quando interpreta o processo equilíbrio e desequilíbrio, através da assimilação, enquanto capacidade do organismo para encarar novas situações e novos problemas; e da acomodação, enquanto transformação na qual o organismo se estrutura para enfrentar situações que, de início, são bastante complicadas, e a partir do que ocorreria o que Piaget (1980), denomina de equilíbrio, trabalha com a idéia de enfrentamento com o novo e do que, daí decorre para o organismo. Essas idéias aparecem no discurso das professoras.

Pelo posicionamento de Coutinho e Moreira (1999), ao falarem da relevância do trabalho em grupo, que também, está presente nos discursos das entrevistadas, podemos entender que este pode ajudar na superação dos conflitos sócio-cognitivos, como também, ajudar no desenvolvimento de uma moralização autônoma, já que o grupo favorece a uma melhor convivência e respeito às normas produzidas de igual para igual.

Sabemos que, no estágio pré-operacional, as crianças não têm consciência de que suas idéias estão sempre em conflito com as idéias de seus colegas. Paulatinamente, elas começam a se acostumar com as outras e, com isso, a característica egocêntrica começa a ceder às exigências sociais. Wasdsworth (1999, p. 76), aponta o papel dos parceiros do grupo e dos conflitos de pensamento na superação do egocentrismo cognitivo:

Com os parceiros de grupo e a presença do conflito dos próprios pensamentos com os pensamentos dos outros, eventualmente obriga a criança a questionar e verificar os seus pensamentos. A verdadeira fonte de conflito, a interação social, entre colegas é um fator fundamental para dissolver gradativamente o egocentrismo cognitivo. Isso representa uma substancial adaptação ao mundo social.

Na perspectiva dos processos de equilíbrio, desequilíbrio e da socialização, uma educadora relata observações suas, na creche, ensaiando uma leitura piagetiana:

Essa semana, uma criança estava trabalhando o tema família. Ela é muito agitada e ainda não tinha se encontrado na creche, ela achava que estava perdida assim, tinha aquela questão da mãe. E quando começávamos a falar papai, mamãe [...], ela começava a chorar e, a partir do momento que a gente colocou brinquedos, colocamos bonequinhas, que vão fazer aquela brincadeira do faz-de-conta, eu observei a criança fazendo o balançar, o ninar. Aí, eu observei o porquê, houve o desequilíbrio, ela compreendeu que a família está em casa, mas que ela continua aqui. **(E-05)**

Este depoimento mostra o forte sentimento que enche as crianças, na sua entrada na creche, que é a angústia com a separação dos pais. Sabemos que a capacidade de tolerar o estresse da separação e a capacidade de se adaptar à estranheza das novas experiências varia muito, de criança para criança. Nem todas, são capazes de entrar para a escola numa tranquilidade total. A atitude da educadora no enfrentamento dessa situação reflete uma ação baseada em princípios piagetianos, no que se refere ao uso do jogo simbólico ou brincadeira do faz-de-conta, peculiar ao estágio pré-operacional, que tem como função, segundo Piaget (1980, p. 29), de

satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os ou seja, completando a realidade através da ficção.



Assim sendo, através da conduta lúdica, a criança expressa e integra as experiências já vividas. Outras educadoras apontam a relevância do lúdico para se entender a criança, e o uso de material concreto como pontos relacionados à Piaget, a exemplo das falas a seguir:

Eu acredito que Piaget ajuda muito na questão de entender a criança principalmente no brincar que ela aprende. Ele ajuda demais. **(E-07)**

A idéia de levar o concreto pra trabalhar a criança é a característica dele. É o que mais ajuda o professor. Essa teoria, então, o concreto é muito interessante e é o que nos auxilia bastante com a teoria de Piaget. **(E-06)\***

Entendemos que as crianças aprendem melhor o sentido das coisas, partindo de experiências concretas. Neste sentido, descobrindo elas ressignificam o seu mundo. Lima (1990, p.107), discutindo axiomas da pedagogia piagetiana, sublinha a importância do concreto: “a intuição a partir do concreto é uma das condições indispensáveis para a aquisição de noções”.

Quando estão em atividade, estas noções reformulam as estruturas mentais que propiciam tratar de informações cada vez mais complexas. Essa transformação de estruturas mentais é um caminhar para a aprendizagem sólida e duradoura. Quando essas estruturas não existem no momento, a aprendizagem é superficial, não é útil, nem prolongada.

As professoras entrevistadas dizem lançar mão de estratégias que desencadeiam o desequilíbrio e que podem provocar o desenvolvimento intelectual. As novidades, apreciadas em sala, ou seja, o novo, são estratégias citadas:

Porque a gente, como educadores, a gente leva uma coisa e elas querem logo ver, saber que fazer.

[Eles são bastantes curiosos – interfere a pesquisadora].

São, eles adoram o novo, a surpresa, mesmo que eles não saibam lidar com aquilo ali, mas eles querem é vivenciar.

Eu notei que você todo dia traz uma surpresinha. E diz, hoje eu trouxe uma surpresa pra vocês – pesquisadora].

Eu, gosto mesmo que não seja do mundo da criança, uma coisa diferente que a gente traga, mesmo assim, eles querem abrir, ver, pegar e o utilizar ali. **(E-03)\***

Através dessas falas, como também do nosso olhar sobre as observações, reconhecemos que a educadora explora uma característica da criança, que é a curiosidade, trazendo sempre novidades, fazendo perguntas, etc.

Entendemos com Wadsworth (1999, p. 175) que a surpresa, assim como as confrontações com os colegas, são formas de causar o desequilíbrio e conseqüentemente seu desenvolvimento intelectual:

A motivação é um estado interno associado a desequilíbrio. Embora não externo, o desequilíbrio pode ser provocado por eventos do ambiente, tais como as perguntas do professor (conflitos cognitivos), a surpresa e as confrontações entre os colegas-interação social e colaboração. Todas essas estratégias podem provocar o desenvolvimento intelectual dos alunos. Os interesses infantis refletem o desequilíbrio e, na perspectiva piagetiana merecem estar no centro da atividade educacional.

O trabalho em grupo como atividade relevante para a socialização da criança, e também, como forma para superar seu egocentrismo é reconhecida:

O trabalho em grupo, ele é muito importante, porque trata da socialização do indivíduo, e nessa fase que nós estamos, a criança é muito egocêntrica, [...] e aí a importância desse trabalho em grupo, tanto pra trabalhar a questão do egocentrismo, como a questão da socialização do saber, o teu não é só teu, mas é nosso, o espaço é nosso. (E-04)\*

Muitas atividades de grupo condizem com as idéias piagetinas, tais como as discussões sobre as histórias, as novidades, as atividades de colar, pintar, desenhar, etc. Porém, nem todo trabalho em grupo, alerta Moll & Barbosa (1998, p.108), realiza posturas originadas do pensamento piagetiano, “a atitude de interagir com os colegas é propiciado pelo tipo de atividades, pelo conteúdo do procedimento, pela atitude do educador que organiza e propicia esta interação. O estar sentado em grupo pode favorecer as interações sociais, mas, por si só, não as garante”.

Em síntese, as falas das educadoras acerca da teoria de Piaget, enunciam ser este psicólogo, um grande estudioso da criança; um teórico que descobre como a criança constrói o conhecimento que sistematiza o processo intelectual, que faz a criança pela equilíbrio/desequilíbrio, que apresenta a socialização, considerando o papel do trabalho em grupo e do lúdico na superação do egocentrismo. Nessa perspectiva, as entrevistadas entendem bem o uso do material concreto para o desenvolvimento de noções.

Algumas falas mostram-se evasivas, breves ou quase monossilábicas sobre o assunto, dando a entender que os sujeitos estavam pouco à vontade com essa teoria. Dentre as entrevistadas, houve quem alegasse ter lido Piaget há muito tempo, não se colocando trabalhar com ele, no momento: “No momento não, [trabalho com Piaget] faz muito tempo que li, no momento, não” (E-11).

## Aproximações práticas à teoria de Piaget

O trabalho com material concreto, citado anteriormente, é colocado ilustrando atividades pedagógicas, ora como recurso, ora como atividade de manuseio anterior à verbalização. O sensório-motor como que antecipando a linguagem oral:

Eu trabalho a matemática mostrando o concreto, porque trabalho com fichas. Eu trabalho com os blocos lógicos,[...]

O concreto, tocar, o pegar, então você trabalha nesse sentido – interposição da pesquisadora.

É, como na escola tem esse material no concreto, eu boto a criança pra ver o corpo humano, dou pra eles, e eles vão encaixando. Então, quer dizer que tudo que eu posso fazer com eles praticando, eu coloco pra que eles vá vivenciando mesmo, [...] depois que ele vivencia, então se ele vivenciou, ele vai ter segurança de falar o que fez. **(E-01)**

Sim, é material de madeira, o bloco lógico, o bloco de montagem, a questão de ele perceber o que está cheio e o que está vazio, saber as quantidades, saber diferenciar, fazer a percepção, e também a questão dele concretizar, o áspero, o liso, pegando, sentindo, então a gente faz esse trabalho. **(E-06)\***

A tendência nas falas para valorizar o material concreto, em atividades que exploram a dinâmica interativa, parece se complementar em condutas pedagógicas para provocar o interesse, e formas de conhecer das crianças, entre elas, a experimentação dos objetos, sua manipulação, indicativas do entendimento de que o processo de pensamento da criança, o seu desenvolvimento egocêntrico requer esses procedimentos.

Uma das educadoras reitera, a seguir, que a creche é espaço propício para o desenvolvimento da socialização. Para ela, o brincar, o trabalho em grupo, a formação da “rodinha”, que não se dão, senão, pela socialização, estimulam o raciocínio social, a vivência moral e intelectual:

Como a gente trabalha com creche, cada um tem um grupo, apesar de ser dois educadores, mas eu acho que no momento que nós fazemos a rodinha, que trabalhamos com a rodinha, a novidade do dia e tudo que gente distribui, a questão do brincar, como é que a gente pode trabalhar a questão do brincar se não for em grupo? É aí que a gente vai despertar a questão da troca de conhecimento, da socialização propriamente dita, então é a questão do trabalho em grupo. Então eu acho que em creche, mais do que nunca, existe esse trabalho em grupo. **(E-04)\***

O prazer e os objetivos pedagógicos que o grupo propicia são destacados pela educadora no trabalho com jogos:

Eu sempre gosto de utilizar na educação infantil, os jogos. Que eu acho que é importante para criança, ela valoriza muito o jogo, porque tem dois pontos

interessantes do ser humano, o ser humano sempre gosta de divertir, de ter lazer, de ser feliz, mais gosta também de competir, de tá ali interagindo com o colega, mostrando que é bom, que é ruim, se ele é melhor, se o colega é melhor. Então eu acho que o jogo traz essa questão de divertimento em si, o prazer em si e traz também a questão da competição que deixa a criança mais animada pra sempre progredir no que ela tá fazendo. **(E-07)**

A educadora parece reconhecer o valor pedagógico dos jogos. Para ela, o jogo significa um impulso natural da criança e, nesse sentido satisfaz a uma necessidade interior de prazer, pois o ser humano tem uma inclinação para o lúdico. Acredita também, que o jogo promove uma competição saudável, favorecendo uma maior aceitação de si e do outro. (CLAPARÈDE apud PIAGET, 1975, p. 139), considera a competição presente nos jogos afirmando que “o instinto de luta intervém na maioria dos jogos, se não como móbil principal, pelo menos como móbil adicional”.

Das onze educadoras entrevistadas, apenas quatro descreveram/apontaram legítimos aspectos da teoria piagetiana trabalhados na sua prática. Algumas relativizam o uso dessa teoria, ou com o argumento da necessidade de se considerarem várias teorias, em sua prática ou da inadequação de se evidenciar apenas uma teoria:

Hoje, eu tenho uma soma de tudo, porque é necessário, mas às vezes, você nem quer, [...], não adianta você dizer: eu sou só uma teoria. **(E-03)\***

Também abordam conflitos no interior da própria teoria piagetiana:

Hoje tá um pouco conflitante, porque os educadores, eles tiveram um conflito, quando surgiu a psicogênese de Emília Ferreiro, porque ela como sendo baseada em Piaget e voltada mais para o desenvolvimento da escrita, então confunde um pouco os professores, porque a gente queria se apegar mais ao papel e esquecendo um pouco até a teoria principal, que é do concreto de Piaget. Então, a gente deu uma modificada no pensamento da gente, que a gente tá revendo agora pra chegar no ideal. **(E-06)\***

Outras, se referem, ao uso de Piaget em sala de aula com generalidades e, às vezes, com inadequações/distorções:

Eu aplico assim, [...]”. “Assim muito a questão do respeito, em todos os sentidos, assim de não deixar uma criança apelidar a outra. **(E-02)\***

Eu acho que, [...] a maioria dos educadores, tem uns que dizem que não, mas eu acredito que atualmente nós estamos trabalhando o construtivismo e um pouco de Piaget, sim. **(E-08)**

Eu gosto, só não me prendo muito a essa questão do estímulo resposta sem contextualizar, sem o socializar que vem mais na frente na construção do processo histórico cultural da criança que no momento que ela construir não fosse o pensamento dele ali, ou outros autores, então, é aí que a gente pega mais. **(E-10).**

Enfim, algumas educadoras entendem que atividades como: trabalho em grupo, trabalhos com materiais concretos, utilização de jogos estão de acordo com o enfoque

piagetiano. Falam também, de desafios e dificuldades para a aplicação da teoria de Piaget em sala de aula:

A falta de material escolar é uma das grandes dificuldades que a gente sente. **(E-09)**

Os desafios, principalmente, é a falta de material [...], senão a gente tem que fazer o mesmo através da pesquisa, [...] então vai ter que pesquisar em revistas, jornais, ou livros usados que a gente possa recortar. **(E-01)**

A gente precisa ter equipamentos para isso, a gente precisa ter material para isso, então acaba lidando só de humano para humano e não é só assim que acontece, então, a gente não precisaria de um computador. São recursos e instrumentos que levam a aprendizagem, [...], [falta] esse aparato de material. **(E-10)**

A grande valorização atribuída ao material concreto parece colocá-lo como principal recurso na apreensão do conhecimento por parte da criança, em sala de aula. As professoras estariam se referindo especificamente ao uso do material para a abordagem de Piaget, em sala de aula, ou generalizadamente?

Para Piaget, entretanto, o professor é um mediador indispensável do conhecimento, um encorajador da autonomia da criança, criador de situações provocadoras do processo de equilíbrio, estimulador de interações, mediador entre o meio e as crianças, e permite que as crianças dêem sugestões sobre as lições, mudem estratégias e alterem conteúdo. Assim, o material concreto, a despeito de sua significação para a construção de noções, não anula a importância do professor com as atuações descritas.

A entrevistada considera um desafio, a utilização de jogos em sala de aula de maneira adequada, e com objetivos definidos:

Os desafios são saber exatamente se o professor tá usando o jogo de maneira adequada, se ele tá usando normas e táticas do jogo que realmente vá favorecer a criança, ou se ele tá aplicando um jogo apenas por aplicar, se tá fazendo sem ter noção, dos objetivos. **(E-07)**

Esta fala aponta indícios de que, entender a atuação e o lugar do jogo nas atividades pedagógicas, torna-se imprescindível, para que esta se resolva como desenvolvimento. Piaget (1977), considera o jogo uma atividade que prioriza a assimilação e adquire um significado funcional. Por seu intermédio a realidade é introjetada pela criança e transformada por ela, quer em função de seus hábitos motores (jogos de exercícios), quer em função das necessidades do eu (jogos simbólicos), quer em função das exigências de trocas sociais (jogos de regras). Desconsiderando este significado funcional, ficaria o jogo, na opinião de Piaget, limitado a uma atividade ou redução de energia.

A perspectiva motivacional, por parte da educadora da creche não pode ser esquecida no momento de propor jogos. Anna Freud (1976, p. 83-84) enfatiza esse aspecto:

Usualmente, a criança entra para o jardim de infância quando "os materiais para jogos servem às atividades do ego e às fantasias nelas subjacentes" "[...] e ela sobe, gradualmente, a escada do desenvolvimento, através da seqüência de brinquedos e materiais, até que, no final da vida no jardim de infância atinge os primórdios do nível de "trabalho", o que consistiu um pré-requisito necessário para entrar na escola primária. Neste aspecto, a tarefa da professora do jardim de infância é, do primeiro ao último instante, combinar as necessidades de ocupação com o material oferecido e não criar uma sensação de tédio ou fracasso, ao propor materiais e tarefas que ficam muito para trás das necessidades da criança ou, inversamente, que antecipam necessidades antes destas terem surgido.

### Noções teóricas freudianas

Idéias segundo as quais as vivências infantis formam a personalidade e comportamentos inconscientes movem os comportamentos conscientes, são parte do legado de Freud, cujo pensamento contextualizado, no início do século XX, permanece discutido e recriado no século XXI. Reiteradamente, falamos de seus conceitos, ego, superego, sublimação, complexo de Édipo, etc. As entrevistadas atribuíram importância a Freud, seja por considerarem sua teoria indispensável à compreensão de processos humanos, seja por considerarem a importância de suas idéias para a educação:

Eu admiro muito Freud. Qualquer pessoa deveria, [...] ter conhecimento dele. **(E-05)**

Freud, como o pai da psicologia, ele também teve uma grande influencia nesse processo educacional, [...]. Se a gente tem essa teoria de Freud, pelo menos, o mínimo, a gente consegue entender isso aí que ele nos traz. **(E-06)\***

Eu acho importante a gente entender a formação da personalidade da criança. **(E-04)\***

Eu gosto de Freud, muito embora ele deixe a gente meio maluco, mas é muito importante porque ele é onde tá tudo. O ser humano ele tem essa perspectiva na formação de sua personalidade,[...] então tem um peso muito grande um peso de fundamental importância. **(E-10)**

Atentando para as noções freudianas que parecem freqüentes no repertório das educadoras, apreendemos a questão das fases do desenvolvimento emocional da criança e, da singularidade, como cada uma compõe sua personalidade:

Eu acho muito importante [pensamento de Freud] quando a gente começa a vê as fases de desenvolvimento que ele falou muito. Cada fase assim, de 0 a 2, dos 2 a 3, dos 3 a 4 até a fase adulta, [...], só vai nos ajudar a compreender melhor como a criança tá desenvolvendo a personalidade. **(E-05)**

A teoria de Freud que eu me lembro muito, as fases de desenvolvimento, e essas fases são muito importante. Se analisarmos bem [as fases], ela realmente faz parte mesmo do dia-dia do sujeito. **(E-04)\***

Eu gosto muito das fases de desenvolvimento que ele enfatizou, que a gente vê acontecer. **(E-10)**

Eu acho muito importante a personalidade, cada pessoa é única. Cada pessoa tem o seu jeito, [...], cada criança tem sua história e eu gosto aprendo muito com as crianças. Como é interessante cada criança, tem um mundo diferente, age de forma diferente. **(E-03)\***

Porque tem criança genista, tem criança amável, tem criança que não tá nem aí, [...], porque tem os ativos pra fazer até o que não deve e tem aqueles bem passivos. **(E-01)**

A psicanálise nos trouxe grandes contribuições, entre elas, está a importância atribuída à infância para a vida futura do indivíduo. Provavelmente, a significação da vida emocional no nosso desenvolvimento fez com que a atenção de Freud se voltasse para a infância como época muito importante da vida.

Bee (2003) enfatiza que o processo de singularidade que a criança desenvolve depende do grau de sucesso que cada uma alcança, ao atravessar as várias fases de seu desenvolvimento. Em cada fase, a criança precisa de um ambiente próprio para se desenvolver, que dê suporte a resoluções bem sucedidas para situações conflitivas, ou que satisfaça determinadas necessidades. Uma criança que não encontra o ambiente propício terá uma personalidade muito diferente daquela cujo ambiente foi parcial ou totalmente adequado.

Entendemos, que a família, a escola, são ambientes para o desenvolvimento infantil, formam a rede mais ampla de relações sociais. Consideramos, porém, a família, o primeiro ambiente onde a criança estrutura sua personalidade. Nesse sentido, algumas educadoras ressaltam a importância da família para o desenvolvimento da personalidade da criança, sugerindo a idéia de Freud, sobre a família como berço da estrutura da personalidade. Para essas educadoras, o entendimento da personalidade da criança requer o conhecimento da família:

Pra gente entender a personalidade da criança, a gente teria que fazer um trabalho muito mais sério, não é de um dia pra outro que o educador tem capacidade de ver esse desenvolvimento. Isso teria que ser um estudo com toda a família, um estudo da criança em si, de como é a realidade social e cultural dentro de seu ambiente doméstico. **(E-04)\***

Porque a personalidade é pra ser formada, e a família a gente não conhece todos os pais, todas as mães, pra gente tá colocando aqui, falar da personalidade que é inerente à criança. [...]. Então, eu acho assim muito importante, porque só vai nos ajudar a compreender melhor como a criança tá desenvolvendo a personalidade. **(E-05)**

Eu acho importante a maneira como ele [Freud] trata as relações humanas, principalmente na família. Eu acho que ele tem uma contribuição muito grande,

nessa questão de dizer como a criança, reage diante de uma situação entre pai e mãe. Muitas vezes, esse comportamento dela, ela traz pra escola. **(E-07)**

Claro que todo mundo tem uma bagagem. Claro que essa bagagem ajuda no desenvolvimento, essa bagagem que ele traz de dentro de casa. **(E-11)**

Coutinho e Moreira (1999, p.155), reiteram a visão freudiana das primeiras relações afetivas como fundamentais para o equilíbrio emocional posterior:

Ao nascer, a criança é movida pelo que Freud denominou “Princípio do Prazer”. Toda a sua atividade é impulsionada por instintos de sobrevivência que buscam, antes de tudo a satisfação, ou seja, redução das tensões. Para usar a expressão psicanalítica, a criança é movida pelo id. Entretanto, muito cedo ela começa a reconhecer uma autoridade exterior a ela, que tem o poder de lhe propiciar ou restringir a satisfação de seus desejos e necessidades. As primeiras experiências vivenciadas pela criança, nesse sentido, suas primeiras frustrações e satisfações, se dão, em grande parte, com os que mais de perto se relacionam com ela: seus pais, amigos e professores.

Falas apontam que o conhecimento da teoria freudiana certamente lhes possibilitará melhor administração das questões relativas às crianças em sala de aula:

Então a gente tem que saber conhecer o desempenho, aquela personalidade daquela criança. **(E-01)**

Uma coisa que você faz com a criança, vai com certeza refletir depois, aquilo que você vivenciou, eu acho que o professor, ele tem que tá bem resolvido com os seus valores, que o julgamento que ele faz com a criança vai julgar dentro dos seus valores, né! Tanto na punição, a coisa que ele lida, a linguagem que ele fala com as crianças, precisa entender que uma criança de 2 anos, ela age de uma forma diferente da de 3, 4 ou 5 anos, porque, a partir daí ela vai crescendo, ela vai evoluindo; [...], é preciso que o professor entenda um pouco de tudo. **(E-03)\***

Acredito que todo professor deveria ter um curso avançado de psicologia para entender melhor a mente das pessoas, das crianças com quem a gente trabalha, [...]. Freud ele trouxe muita contribuição pra gente. **(E-07)**

A partir do momento que a gente trabalha com a criança de 0 a 5 anos, eu acho até que todo professor, não só a que trabalha com educação infantil, mas com o ensino fundamental. Na universidade também, ele [o professor] também deve ser um pouco psicólogo, porque o professor ele é tudo na sala de aula, [...], procurar entender um pouco seu aluno, [...], se ele não tá assimilando bem os conhecimentos ou ele tá com algum problema em sala de aula, a gente pode procurar as causas. **(E-08)**

Sim, porque ele como educador ele tem que ter conhecimento mais profundo sobre as teorias que ele vai aplicando com as crianças. **(E-09)**

Anna Freud (1973, p. 58), investiga a ação da Psicanálise junto à pedagogia, concluindo que seus conhecimentos, desde os estágios do desenvolvimento da criança, até a formação total da personalidade, são relevantes para a estruturação do trabalho educacional escolar:

Quanto a mim, a psicanálise já põe hoje à disposição da pedagogia, três coisas diferentes. Presta-se a crítica das formas de educação já existentes. Como



psicologia psicanalítica, como doutrina das pulsões inconsciente, como teoria da libido, alarga o conhecimento humano do educador e aperfeiçoa a sua compreensão das complicadas relações entre a criança e o educador. Finalmente como método de tratamento, como análise das crianças, esforça-se por reparar danos causados durante o processo de ensino.

Klein (1970), afirma que na visão da criança, a relação com o educador está norteadada pela maneira como foram formadas as angústias edípicas, no ponto em que o educador desempenharia o papel de substituto paterno ou materno, porém, Klein alerta que a escola, particularmente o professor em sua relação com o aluno, também teria um papel ativo no desenvolvimento sexual, já atingido ou não pela criança.

O professor pode conseguir muito pela sua simpática compreensão, porque assim se torna consideravelmente capacitado a reduzir a parte da inibição que se liga à figura do professor como vingador. Ao mesmo tempo, o professor criterioso e bondoso oferece ao componente homossexual do menino e ao componente masculino da menina um alvo para o exercício das suas atividades genitais em forma sublimada (KLEIN,1970, p. 109).

Algumas educadoras apontam indicadores de compreensão sobre manifestações de sexualidade nas crianças e sobre a ênfase freudiana a importância dessas manifestações:

A gente percebe com ele [Freud] a questão de como tratar a criança no âmbito da sexualidade, sem fazer tantos auê, [...] e a gente percebe 'que a teoria dele nos ajuda, a gente percebe que a criança também tem sua sexualidade, não como o adulto percebe, a sexualidade da criança, como ela percebe. A gente consegue entender isso. Se a gente tem essa teoria de Freud, pelo menos o mínimo, a gente consegue entender isso aí que ele nos traz. (E -6)\*

Eu acredito que nessa parte da sexualidade, ele ajuda muito a gente a entender por que a criança se comporta de determinada maneira nessa idade. (E - 7)

Vamos supor, que aconteceu alguma coisa com eles [as crianças], só na parte sexual, que eles acham que é feio, que geralmente em casa diz que é feio, então eu vou questionar o porquê. (E - 01)

A sexualidade, as descobertas, porque tem alunos de dois anos que percebo que ele fica se descobrindo, se tocando, tendo a curiosidade de olhar o coleguinha na hora do banho. Essas são as descobertas que eles tão tentando de alguma forma se descobrir no seu desenvolvimento. (E-08)

Bock, Furtado & Teixeira (1999), afirmam que Freud, em suas pesquisas na prática clínica, descobriu que a maioria de pensamentos e desejos reprimidos diziam respeito a conflitos de ordem sexual, situados nos primeiros anos de vida dos indivíduos, evidenciando que os acontecimentos desse período da vida, deixam marcas profundas na formação da pessoa. As descobertas focalizam a sexualidade como núcleo da vida psíquica, e, a partir daí, a existência da sexualidade infantil passa a ser postulada.

## Aproximações práticas à teoria freudiana

A maioria das entrevistadas apontou descobertas e manifestações da sexualidade infantil como experiências bem vivenciadas nas suas práticas pedagógicas, com crianças de creche:

Realmente, em sala de aula, é o que mais me chama atenção, embora eu tenha falado de várias coisas, mais em sala de aula o que mais a gente percebe é a questão da sexualidade da criança. **(E – 07)**

A fase psicosexual, que é a que a gente vivencia muito aqui, que é a fase quando a criança começa a descobrir sua própria sexualidade, aí existe a questão da imitação. Quando a criança convive com aquilo, mas existe também é a descoberta pessoal, onde ela através dos atos desenvolvidos por ela mesma, a gente nota que é uma coisa natural, necessária e inerente a ela. [...]. Através do toque, a gente nota que, ao dormir, ela se toca de um certo jeito assim, bem natural e também através da demonstração, até com os próprios coleguinhas, as curiosidades, as descobertas delas, até no trocar de roupa, no banho diretamente, constantemente aqui na nossa creche. **(E – 06)\***

É quando as crianças estão se descobrindo, quando elas estão manipulando objetos, quando elas estão conhecendo seu corpo, quando ela tá vivendo com o coleguinha, [...] quando elas estão expondo as idéias delas, os relatos, tudo isso a gente vai observando. **(E – 05)**

Eu vejo assim, que as crianças de dois anos elas mordem muito, elas mordem, tem aquela fase de morder, [...] [também no banheiro só], a gente vivencia todas essas fases da sexualidade. **(E – 03)\***

Eles acham estranho alguém falar na palavra calcinha, zorba, e às vezes quando eles falam alguma parte da sexualidade, eles só falam com palavras totalmente dentro da vivência deles, porque eles não dizem com as palavras corretas não é? **(E-01)**

Como eu já citei o ponto de sexualidade [...]. Eu consigo perceber essa fase neles. A gente consegue perceber através das brincadeiras, através do sono, a gente consegue perceber. [...] quando ele está tomando banho, ele começa a se ver, se tocar olhar a diferenciação dele para o outro, [...], aí a gente vê que é uma descoberta dele. **(E – 06)\***

Algumas educadoras se expressam mais detalhadamente sobre as fases psicosexuais que dizem identificar na sua convivência com as crianças:

As fases, principalmente assim, a oral, porque são crianças que são de dois a três anos, que elas estão experimentando tudo, descobrindo tudo, tudo ela quer colocar na boca e também a fase fálica, assim também tem a descoberta do sexo, já que elas estão muito aguçadas aprimorando, se conhecendo, se descobrindo através do corpo, no manuseio. Todos esses aspectos são observados. **(E – 05)**

Assim, a fase do descobrimento, a oral, a fálica, tá! **(E – 6)\***

Outra coisa que eu vejo assim muito presente na sexualidade infantil é a questão complexo de Édipo, na relação com o pai ou a mãe, eu percebo isso até na própria convivência familiar. Eu acho uma coisa interessante. Tudo assim na sexualidade que ele [Freud] afirmou a gente percebe a questão da fase fálica, da fase oral, e a questão do complexo de Édipo, que realmente existe. A gente

começa a perceber que a criança se apega mais ao outro, sente ciúme daquele que é como se fosse um concorrente seu. (E – 07)

Temos a fase oral, a criança tem a fase anal. Aquela fase que Freud trabalhou geralmente a gente também trabalha com essas fases na nossa entidade. (E – 08)

Observamos nessas falas, sujeitos que encaram a temática da sexualidade com atitudes e conhecimentos do senso comum da psicanálise, ao considerarem as fases psicosssexuais da criança, como fenômenos de descoberta do próprio corpo e ao se referirem ao fenômeno edipiano, sob traços considerados por Freud. Certamente, a formação dessas educadoras em psicologia facilita-lhes em trânsito pela objetividade da questão sexual nas crianças. Aliás, o equívoco da negação da sexualidade infantil, popularmente existente foi combatido por Freud (1972, p. 177):

Uma característica da idéia popular sobre o instinto sexual é que ele está ausente na infância e só desperta no período da vida descrito como puberdade. Isto, contudo, não é puramente um erro simples, mas um erro que tem tido graves conseqüências, pois é principalmente a esta idéia que devemos nossa atual ignorância das condições fundamentais da vida sexual. Um estudo completo das manifestações sexuais da infância provavelmente revelaria os caracteres essenciais do instinto sexual e nos mostraria o curso de seu desenvolvimento e a maneira pela qual ele se consolida a partir de várias fontes.

A naturalidade com que algumas educadoras entrevistadas encaram manifestações da sexualidade da criança, no cotidiano da creche, pode ser observada:

As fases que ele [Freud] tanto relaciona a sua teoria, nós conseguimos já observar, nós conseguimos já reconhecer nas atividades da criança, no dia-a-dia na escola, [...] Eu acho muito interessante quando a criança vai aprender a fazer o seu xixi. O prazer de fazer o seu cocô e olhar para ele, e aprender a compreender que aquilo saiu, mas não foi nada demais que saiu dele. E a gente tem esse olhar pra ela e dizer que foi bom, que aliviou, não como algo ruim, que ela não possa chegar perto. E essa teoria deu esse conhecimento pra gente. (E-10)

E no soninho, a mesma coisa, aí ele começa a descobrir faz tanto que, procuramos chamar a atenção dele pra uma outra atividade. (E – 06)\*

Agora que eu estou com a turma do maternal II, eu percebo aquela fase inicial, da descoberta, dos órgãos, e procuro desviar isso que ele tá vivenciando, para o desenho as brincadeiras, etc. (E-07)

As curiosidades, as descobertas delas, [...], tudo isso é coisa que a gente vivencia diretamente, constantemente aqui na nossa creche. E algumas têm uma coisa mais séria, que são o que vêm em casa. Eles vêm e realmente eles trazem essa vivência pra creche, pra o espaço e mostra e demonstra através de atitudes com outras crianças, [...]. Eu tento falar naturalmente o que realmente é a verdade, mostrar não é? Se for uma coisa contínua exagerada, assim eu já tento desviar através de uma brincadeira, de atividades que possam mudar aquelas atitudes. (E-04)\*

Em creche temos prazer de tratar essas crianças porque uns são muito aguçados sexualmente, porque na história de vida deles, eles convivem [naturalmente com questões sexuais] eles estão vendo, vivenciando. Aí eles chegam na creche, às

vezes sem muito entender, imitando o que, às vezes, a gente pensa assim, isso foi porque quis, mas não é o natural da criança, [...] e a gente sabe que a criança viu aquilo e tem outros que é natural da criança, a curiosidade, [...]. Eu sempre procuro fazer outras atividade, modelagens, brincadeiras, até que eles esqueçam aquilo. **(E- 03)\***

Nós de creche temos muito a questão do cuidar no sentido da sexualidade], ela [a criança] ainda está na fase de aprender, [...], aprender a fazer o seu xixi. **(E-10)**

As educadoras, encorajadas a discutir a sexualidade infantil em clima de respeito mútuo e confiança, além de falarem das descobertas e manifestações sexuais da criança, comentam as atividades que realizam quando se deparam com essas ações da criança. Tais atividades costumavam ser a de canalização do interesse centrado na curiosidade sexual, para brincadeiras, jogos, processo que a psicanálise chama de sublimação. Anna Freud (1973, p. 39), enfatiza como se dá a transformação numa ação indesejável numa mais desejável:

A criança pequena que gosta de se ocupar com os próprios excrementos não tem que renunciar totalmente a este prazer a fim de escapar à condenação dos educadores. Pode procurar um prazer substituindo, por exemplo, deixar de brincar com a urina e com as fezes, fazendo como substituição o brincar com areia e água e, segundo as oportunidades que se lhe deparam, faz construções num caixote de areia, escava canteiros no jardim, constrói canais ou, como fazem as meninas pequenas, aprende a lavar a roupa das suas bonecas. A alegria com o sujar persiste ainda, como também já foi indicado, no pintar com tintas e lápis de cor. Em cada uma destas atividades, úteis e freqüentes, inteiramente permitidas, sente a criança parte do prazer gozado primitivamente. Para semelhante refinamento numa moção pulsional, para o seu desvio e transformação em fim mais apreciado, descobriu a psicanálise o nome de SUBLIMAÇÃO.

Percebemos ainda que, para algumas educadoras o tema parece ser revestido de conteúdo embaraçante, de modo a não conseguirem ser mediadoras no que diz respeito à sexualidade das crianças:

Eu não consigo perceber isso não [a curiosidade], eu não me ligo nisso não, eu não dou muita importância, não. **(E – 11)**

A gente vivencia todas essas fases de sexualidade, e a gente como educadora a gente tem muita dificuldade de enfrentar isso, porque a gente se depara com uma situação que a gente não sabe resolver. **(E – 03)\***

Como ela reage a certas descobertas, [da sexualidade] e muitas vezes a gente professoras não tá preparado para essas descobertas da criança e não sabe como ajudar a criança. **(E – 07)**

Verificamos que, apesar de toda a contribuição de Freud relativa à sexualidade humana, e particularmente à sexualidade da criança; que a despeito da forma adequada com que muitas professoras falaram sobre as demonstrações da sexualidade infantil, ainda encontramos educadoras que não conseguem conviver com a sexualidade da criança sem o peso dos tabus.

As educadoras em seu conjunto indicam um relativo conhecimento da teoria freudiana, no que se refere às fases do desenvolvimento sexual, apontando inclusive, suas experiências como mediadoras atuantes nesse processo. Ressaltamos, porém, a redução desses conhecimentos frente a abordagem freudiana da estrutura da personalidade.

A personalidade é algo natural, que também se constrói e aprende, passando a ser parte integrante do desenvolvimento da personalidade, a escola pode ajudar muito nesse processo de crescimento do indivíduo, portanto, tem que investir na formação de educadores para dar conta desse trabalho.

A seguir, apresentaremos as observações realizadas na investigação da prática cotidiana, sendo destacado momentos que proporcionaram reflexões.

### **4.3. Recortes de Situações Vivenciadas na Creche**

Na cotidianidade da creche, as atividades educacionais abrangem conhecimentos, relações das pessoas entre si, sensibilidade para os modos culturais, visando, sobretudo, o desenvolvimento da criança em sua cognição, sociabilidade e afetividade. Do ponto de vista, das educadoras, a educação das crianças na creche exige uma formação ampla e sólida, para socializar as crianças no meio cultural, onde estão inseridas, que por sua vez, se constitui de um rico tecido de funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural. Segundo Vygotsk (1998) pautava seus fundamentos no contexto sócio-cultural, enfatizando o mediador humano com papel preponderante no processo de desenvolvimento.

O professor é o mediador entre a criança e o meio, e por intermédio de uma ação planejada e refletida numa perspectiva da psicologia, o professor no seu dia-a-dia da sala de aula consegue estimular o desejo da criança de aprender mais e com autonomia.

Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos, o que significa observá-los de perto, conhecê-los, entender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e promover suas potencialidades.

Crianças vivem num mundo repleto de informação, o que reforça a necessidade de planejar as atividades com base em um conhecimento sobre o que eles já sabem e o que precisam e desejam saber.

Considerando, então, que a ação e a experiência se constituem base para o pensamento piagetiano, sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, selecionamos atividades que apontam para sistematização desses pontos na movimentação alegre da creche.

Atividades que focalizam o manuseio com materiais concretos, expressões motoras, experiências gustativas, pantomimas, aprendizagens com observações do meio e construções espontâneas, formam uma bateria programática nessa instituição. A constante expressão verbal da professora na consecução dessas atividades é marcante; assim como a rapidez com que uma atividade dá seqüência a outra.

Destacamos que nas classes observadas duas professoras assumem concomitantemente, as atividades pedagógicas, revezando-se apenas em funções momentâneas.

Formalizamos os recortes extraídos das salas com a denominação de “situações”, que vêm especificamente intitulada e identificadas no tempo de sua realização.

A seguir, analisaremos algumas situações apreendidas nas observações, a luz das teorias de Piaget e Freud. Após a descrição dessas situações fazemos os respectivos comentários.

Nesse item, recortamos situações pedagógicas procurando entender concepções de desenvolvimento que provavelmente estão na base dos procedimentos assumidos com as crianças.

### **SITUAÇÃO: Música com dramatização**

(03/11/06 – Maternal II)

A professora Ozana\* começou a cantar, e a trabalhar com o corpo: mãozinha para cima, mãozinha para baixo, começa a pular, dá uma rodadinha, pezinho para cima, pezinho para baixo...; as crianças cantavam junto com as professoras;

### **SITUAÇÃO: Manipulação de varetas**

(06/11/06– Pré-escolar I)

A professora Marta traz o desenho de uma vassoura e o mostra às crianças, orientando:

Professora Samara\*: \_\_ Vocês vão pintar a vassoura que tem o cabo “fino”, deixe eu mostrar o que é uma coisa fina, diz pegando uma vareta bem fina e outra bem grossa. Mostrou às crianças e pediu que todas as pegassem e sentissem a espessura fina e grossa de cada vareta.

**SITUAÇÃO: Aprendizagem com o passeio**

(20/11/06 – Maternal II)

Professora Samara\*: \_\_ Quem gostou do passeio daquele dia? Quem foi passear comigo, lá fora? João, diga o que a gente viu.

João: \_\_ Uma formiguinha.

Professora Samara\*: \_\_ E aqueles buracos que tinha lá?

Crianças: \_\_ É a casa da formiguinha.

Professora Samara\*: \_\_ E aquelas folhas que estavam soltas?

Crianças: \_\_ É da árvore.

Professora Samara\*: \_\_ E a comidinha das formigas?

Crianças: \_\_ É a folha.

A professora falou ainda algumas coisas sobre as formigas. Depois sugeriu: \_\_ Vamos cantar a música da barata.

**SITUAÇÃO: Experiência gustativa**

(22/11/06 – Maternal II)

A professora Ozana\* convida as crianças: \_\_ Venham todos, sentem-se aqui perto de mim. Vamos experimentar esse doce. Tânia, venha cá., Coloque um pouco de doce na boca e me diga que doce é esse?

Tânia: \_\_ É de caju.

Professora Selma\*: \_\_ Ele é doce ou salgado?

Tânia: \_\_ É doce.

Professora Selma\*: \_\_ Paulo, esse doce é doce ou é salgado?

Paulo: \_\_ É doce.

Professora Selma\*: \_\_ Rômulo, esse doce é doce ou é salgado?

Rômulo: \_\_ Criança é doce.

E assim, sucessivamente foi perguntando a todas as crianças da sala.

**SITUAÇÃO: Trabalho com blocos**

(23/11/06 – Pré-Escolar III)

Professora Samara\*: \_\_ Hoje eu trouxe o Trangran. Ele é composto de formas geométricas, vou colocar nas mesas para serem trabalhadas em grupo;

Renato: \_\_ É pra montar? É como meu Deus?

Luciana: \_\_ Professora, é pra fazer o quê?

Professora Samara\*: \_\_ É pra fazer o que vocês quiserem. Vou entregar a cada um de vocês e depois eu quero ver o que vocês formaram;

Todos concentrados conversando entre si, manuseando as peças. Enquanto isso, uma das professoras sentou-se junto a duas crianças e foi ensinar as tarefas. Depois voltou para a mesa e começou a manusear as peças junto com as crianças;

Depois de algum tempo, a professora convidou as crianças para guardar as peças, separando-as por cores.

## **SITUAÇÃO: Desenho e pintura**

(28/11/06 – Maternal II)

A professora Ozana\* mostrou uma árvore de natal desenhada numa folha às crianças, e começou a cantar uma música de natal, a medida que pintava a árvore e desenhava as bolas;

Professora Ozana\*: \_\_ Essa bola aqui é verde, essa amarela. Tá faltando a bola vermelha; ia dizendo a professora à medida que pintava as bolas. As crianças aderiram ao desenho: E algumas vão dizendo: \_\_ Eu quero desenhar tia. Eu quero pintar de amarelo. Eu quero pintar de verde. Eu quero de azul...

Todos receberam uma folha com uma árvore desenhada e cola colorida para desenhar. As educadoras ficam acompanhando e orientando o uso da cola e a pintura: e assim foram pintando as árvores;

Professora Ozana\*: \_\_ Não apertem a cola, devagar. Vamos pintar de amarelo, aqui de verde...;

Terminaram e formaram uma fila para ir para fora.

## **SITUAÇÃO: Atividade de construção**

(02/12/06 – Maternal II)

Professora Selma\*: \_\_ Vou buscar o saco de blocos pra gente construir a casa da menina mal educada (personagem de uma história).

Crianças: Ôba, Oba! Eu vou construir uma casa bem feia, diz um deles.

A educadora despeja o saco no chão para que as crianças comecem a manusear os blocos. Elas ficam envolvidas, tentando construir alguma coisa, sob o estímulo da professora Ozana\*.

Professora Ozana\*: \_\_ Vamos fazendo, muito bem!

As duas educadoras ficam conversando, enquanto as crianças brincam com os blocos. Depois de algum tempo elas parecem cansadas, ficam dispersas. A professora convida-as para guardar os blocos.

## **SITUAÇÃO: Construção**

(06/12/06 – Maternal II)

A professora Ozana\* trouxe uma caixa de blocos e a entregou às crianças, orientando que construíssem o que quisessem;

As educadoras sentaram-se à mesa com elas e começaram a distribuir os blocos, individualmente. As crianças ficaram muito interessadas na tarefa;

Professora Ozana\*: \_\_ Agora, todos vão contar com quantos blocos ficaram;

Todos ficaram brincando com os blocos e as ferramentas. A professora Ozana\* acompanhando o manuseio dos blocos, olha para mim e diz: \_\_ Luís resolveu o problema da construção dele. Colocou dois bloquinhos deitados e os outros não caíram.

Paulo: \_\_ Tia, venha ver o que fiz;

Professora Selma\*: Quem não tiver construído vá para o chão que consegue;



Todas as crianças participavam. Depois de algum tempo, quando as crianças apresentaram desinteresse pela atividade, as professoras deixaram que elas fossem para o parque.

## **SITUAÇÃO: Recorte, colagem e pintura**

(12/12/06 – Maternal II)

Selma\* e Ozana\* dirigem a atividade: \_\_ Quem quer fazer as bolas de natal?

Crianças quase em coro: \_\_ eu quero, eu também quero!;

A professora Ozana\* foi buscar papel e tesoura. Em cada folha de papel estava desenhada uma bola, distribuí uma folha para cada criança e comenta o recorte que as crianças passam a fazer: \_\_ Maria José, veja como Tânia sabe cortar bem direitinho Muito bem Júlia. Tá lindo!

A professora coadjuvante retorna à sala e todos correm para ela mostrando os seus recortes;

Professora Selma\*: Tá ficando lindo o trabalho de vocês!

As educadoras entregam às crianças outra folha com o desenho de duas bolas. As crianças começam a pintar essas bolas.

Professora Selma\*: \_\_ Tenho aqui outra folha para vocês desenharem. Dessa vez, com presentes de natal. Terminem de cortar as bolas pra depois cortarem os presentes.

As crianças dizem querer cortar os presentes. As professoras começam um diálogo:

Professora Ozana\*: \_\_ Quem viu Papai Noel ontem, no shopping?

Crianças: \_\_ Eu, eu...;

Professora Selma\*: Agora vamos recortar o sino de natal.

As crianças ficam entretidas nos recortes. Tânia se aproximou de mim, pra conversar sobre a festinha de natal e a professora propõe outra atividade:

Professora Selma\*: \_\_ Agora vamos desenhar uma árvore de natal;

A outra professora complementa:

Professora Selma\*: Enquanto isso, vamos colocar uma musiquinha de natal; as crianças começam a cantar: Noite Feliz, Noite Feliz...

Após a atividade, professoras e crianças fizeram um mutirão na limpeza, na sala.

Em todas as situações descritas, há uma centralidade em materiais concretos, seja para compor formas ou sugerir seus perfis, seja para identificar cores, para experimentar sabores e para aprender espessuras. Em torno, desses materiais concretos, ou com eles, as crianças entravam em interação, construía alguma coisa, executavam uma atividade, envolvendo-se nela. A prática das professoras, então, confirmava suas falas relativas ao freqüente uso de materiais concretos com as crianças, como sinalização de idéias piagetianas.

Observamos que as atividades propostas favorecem a interação das crianças entre si e destes com as professoras e estimulam a ação. Destacamos, porém, certa contenção da linguagem da criança, frente à expressão verbal das professoras. As educadoras conduziam verbalmente a maioria das atividades, as falas das crianças expressaram-se quase exclusivamente por palavras. Piaget aponta como é relevante a ação motora e verbal do indivíduo sobre o ambiente para o processo de aprendizagem.

Outro aspecto, a ser destacado é a predominância de atividades (pintura, recortes, colagem), favorecendo a reprodução mecânica de padrões previamente determinados pela professora, bem como o estabelecimento de relações e identificações simples.

Se os blocos de construção foram utilizados em atividades de grupos, marcadas pela espontaneidade das crianças, não exigiam, porém, delas a agilização de processos mentais que se refletiriam na criação de objetos ou de situação problema por elas próprias, na identificação de relação, quantificação.

Em experiências com o passeio e discriminação gustativa, houve tendência para fazer a criança familiarizar-se com coisas do mundo que a cercam, quando foram oportunas indagações das educadoras, sobre as referidas vivências. Sabemos que, na medida em que a criança descreve suas ações, está avançando na compreensão destas mesmas ações. Para que isso ocorra, se faz necessário que manuseie os objetos, que visite os lugares, fale sobre eles. O descompasso entre o falar e a ação é colocado por Piaget (1980, p. 34), a criança de menos de sete anos de idade “não possui ainda um domínio verbal acentuado, como já o possui na ação e na manipulação”.

No entanto, é preciso estimular a criança a falar. A fala, além de ser um direito cultural e político, propicia crescimento psicológico. Falar ativa o pensamento socializa, elabora o pensamento simbólico e operatório, acirra os conflitos com os seus pares, organiza a inteligência, interpreta as coisas a seu redor, demonstra sentimentos, etc. A linguagem representa papel primordial no crescimento e desenvolvimento infantil. Enfim, essa importância é descrita por Piaget (1985, p. 75) quando enfatiza: “o grande problema genético que suscita o desenvolvimento da linguagem é o de suas relações com o pensamento e com as operações lógicas em particular”.

Nas experiências, a participação das crianças, estimulada pelas educadoras foi mostrada através de respostas curtas, rápidas, não lhes sendo exigida maior atividade de pensamento, que proporcionasse o desenvolvimento de sua intuição e sua lógica específica. Piaget (1980, p. 34), fala de uma “inteligência prática” que desempenha papel importante:

Entre dois e sete anos, prolongando de um lado, a inteligência senso-motora do período pré-verbal e preparando, de outro lado, as noções técnicas que se desenvolverão até a idade adulta. Estudou-se bastante esta inteligência prática em formação, por meio de engenhosos dispositivos (alcançar objetivos por intermédio de instrumentos variados; varetas, ganchos, interruptores, etc), e efetivamente se constatou que a criança era muito mais adiantada nas ações que nas palavras.

O trabalho em grupo começa por favorecer o agrupamento das crianças, através das formações das “rodinhas” com objetivos de desenvolver aspectos cognitivos e sociais. Assim, observar a representação de signos, ouvir e falar sobre histórias, desenvolver conversas sobre comportamentos sociais, sobre surpresas e fazer contagens numéricas, entre outras, compuseram situações em grupo, ilustrando a importância do trabalho com socialização da criança. Descreveremos abaixo algumas situações:

### **SITUAÇÃO: Representação de signos**

(03/11/06 – Pré-escola I)

A professora Marta\* convida as crianças, para fazer um círculo para falar sobre as letrinhas. Pegou um cartaz com figuras e a letra A escrita nas duas formas: impressa e cursiva. Pediu que olhassem o nome de meninas, todos começando com a letra maiúscula **A**: Andréia, Alzira, Aninha, advertindo que as crianças iriam aprender essa letra. A professora perguntou: \_\_ Gente, essas figuras aqui começam com a letra?

Márcia: \_\_ Começa com a letra a; abacaxi, abacate, avião.

A professora Samara\* tenta disciplinar a turma que está muita desconcentrada. Diz:

Professora Samara\*: \_\_ Sei que estão querendo comer. Vou esperar que fiquem quietos, pra eu colocar o almoço. Enquanto não fizerem silêncio, eu não coloco.

### **SITUAÇÃO: Contagem**

(06/11/06 – Pré-Escola I)

Professora Samara\*: \_\_ Gente, gente, vamos fazer uma rodinha!

Todos ficam em círculo, e a professora pergunta:

Professora Samara\*: \_\_ Qual a data de hoje?

Crianças: \_\_ Não sei! É oito! Não, é nove;

Professora Samara\*: \_\_ Olhem gente, este calendário já está todo circulado. Isso quer dizer que o mês terminou, vamos tirar esta folha, vamos contar: 1, 2, 3, ... 31. Acabou-se o mês, já nos atrasamos seis dias. Repreende uma aluna e continua sua observação ao calendário: \_\_ Vamos colocar a folha no lixo, chegou um novo mês. O mês passado era 10 e agora é o mês 11, que é o mês de novembro. Que ano é esse? É 2006. E quantas meninas nós temos aqui na classe? Lourdinha vá contar.

Lourdinha: \_\_ 1, 2, 3, 4, 5, 6. Temos seis.

Professora Samara\*: \_\_ Vou desenhar uma menina no quadro e escrever o nº 6.

Faz o que anuncia: \_\_ Pronto, vou desenhar agora um menino, quantos meninos têm hoje aqui? Vá contar Inácio.

Inácio: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Nove tia.

Professora Samara\*: \_\_ Por favor, podem fazer silêncio? Desse jeito não dá pra continuar. Será possível?! Vou escrever no quadro o nº 9. Tem mais meninos que meninas. Nove é maior que seis, vamos juntar agora, eu tenho  $6+9 = 15$ . Luciana conte todos. Agora, vou contar junto com Luciana 1 a 1, temos 15 crianças. Escreva 15 na soma de quadro. Terminamos, agora vamos tomar água.

## SITUAÇÃO: Roda com música e surpresa

(08/11/06 – Maternal II)

A professora Ozana\* convida: \_\_ Vamos fazer uma rodinha, fechem os olhos, pronto? Agora olhem a surpresa que eu trouxe:

Crianças: \_\_ Ôba, Ôba...!

A surpresa era pedaços de pano. A professora começou a cantar uma música sobre um pedaço de pano...; as crianças acompanhavam; terminada a música a professora comenta:

Professora Ozana\*: \_\_ Com um pedaço de pano a gente faz muitas coisas, por exemplo: uma ponte, uma cama, uma rede. Cada um de vocês, agora, escolhe um colega e os dois seguram as duas pontes do pano. Vamos dançar com a música animada que vou colocar. Abram a roda, chegou Lelé, chegou Lalá...;

As educadoras começaram a dançar com as crianças mexendo com as tiras de pano. Todos passaram a cantar músicas com letras diferentes. As músicas eram do tipo que incentiva a dramatização: vamos brincar de cavalo, agora eu quero ver, vamos fechar a porta, agora eu quero ver, vamos dormir, agora eu quero ver...;

A professora Ozana\* diz: \_\_ Vamos, agora, amarrar as duplas.

Começaram a dançar de acordo com a música...;

Aparentemente, todos se divertiam, saíram passeando dentro da creche, todos amarrados uns nos outros. Depois voltaram para a sala, dançando e contando. As professoras começaram a desamarrar as crianças e a professora Ozana\* pediu: \_\_ Todos me entreguem os paninhos. Vamos formar a fila para sair.

## SITUAÇÃO: Discussão sobre comportamentos sociais adequados

(06/11/06 – Pré -escolar I)

A professora Marta\* reuniu as crianças num círculo para fazer a leitura do texto: “Cidadãos, cidadania”. As crianças tinham ficado ao meu redor e a professora pediu para que não me perturbassem. Antes da leitura, cantou uma música sobre “saber ouvir”, perguntando antes: \_\_ A gente escuta com o quê? Com os ouvidos! Rodrigo o que é que a gente não deve riscar em sala de aula? Deve riscar as cadeirinhas, as paredes da creche, não de jeito nenhum, se a gente está ajudando a preservar tudo, a gente ta praticando um ato de cidadania, ta ou não ta? Tem gente aqui que está prestando atenção e outras que não ta querendo ouvir. Então, temos que respeitar o que é público. O que é público? É uma coisa usada por várias pessoas, a gente tem o orelhão.

Pode ser usado por várias pessoas, a gente tem o direito de quebrá-lo? Não, ele tem que ser preservado. Para repreender uma criança pelo barulho. Os objetos da sala são públicos, devemos preservar.

A professora Samara\* diz: \_\_ Vamos prestar atenção no texto.

Professora Marta\* reclama: Cristiano e Rodrigo estão conversando na hora que eu estava lendo o texto, eles estão praticando cidadania? Não, temos que saber ouvir, se o padeiro resolver fazer o pão só na hora que quiser, isso é cidadania?

Professora Samara\*: \_\_ Se o pai de Cristiano trabalhasse e no final do mês o patrão dele não pagasse, isso é cidadania?

Crianças: \_\_ Não !

A professora Marta\* comenta: \_\_ Ninguém vive sozinho. Por isso não se pode fazer o que se quer. Talvez seja este o exercício mais difícil da cidadania. Pra gente viver bem, temos que praticar o exercício da cidadania.

Caminharam todos para o lanche.

## **SITUAÇÃO: Contos infantis**

(01/11/06– Maternal II)

A professora Samara\* convida: \_\_ Vamos fazer um círculo pra cantar e contar historinhas!

A professora Samara\* foi mostrando figuras de animais e contando músicas relativas a esses animais: esta é uma borboleta...; este é um cachorro...; este é um bode; este é um lobo..., este é um porco, o porco é gordo ou é magro? À medida que falava e cantava sobre esses determinados animais, estimulavam a fazer pantomimas relativas a eles.

A professora Selma\* começa então, uma história: \_\_ Agora eu vou contar a história do sapo. Era uma vez uma princesa, ela tava jogando bola, aí a bola caiu no poço, aí a princesa ficou triste. Vamos ficar tristes! Sabe quem foi que apareceu? O sapo, que perguntou: \_\_ Princesa, essa bola é sua? Eu só entrego, se você me der um beijo. A princesa concordou e o sapo devolveu a bola. Aí a princesa ficou brincando com a bola, depois foi dormir. O rei, o pai da princesa falou: \_\_ Eu tou escutando um barulho de um sapo dizendo, princesa eu quero um beijo e a princesa diz, eu não. O rei disse: \_\_ Você vai ter que dar um beijo no sapo, pois quando a gente promete tem que cumprir. Aí a princesa deu o beijo no sapo e ele virou um príncipe. A professora Selma\* dirigiu as crianças para reproduzirem cenas da história: \_\_ Lucas, coloque a máscara do sapo! Lúcia dê um beijo no sapo. Olhe! Lucas virou príncipe!

## **SITUAÇÃO: Contos infantis**

(03/11/06 – Pré-escolar I)

A professora Marta\* cantou uma música; e começou a falar sobre Monteiro Lobato: \_\_ Quem foi Monteiro Lobato?

Luciana: \_\_ Ele é do Sítio do Pica-pau Amarelo.

A educadora explica que Monteiro Lobato escreveu vários livros de literatura infantil, e escreveu muitas coisas do nosso país. Como é o nome do nosso país?

\_\_ Pergunta a professora.

Crianças: Brasil;

A professora Samara\* retornou à sala. Sentou-se no círculo junto da colega e começou a ler a história: “O dia do Saci”, de Monteiro Lobato, falando e perguntando sempre sobre lugares e datas. As crianças participaram bastante, e a professora continuou perguntando e explicando elementos de histórias conhecidas e da história narrada naquele momento.

Professora Samara\*: \_\_ O que é uma bruxa?

Crianças: Uma mulher ruim;

Professora Samara\*: \_\_ O que é a vassoura da bruxa?

Crianças: \_\_ É pra ela voar;

Professora Samara\*: \_\_ Existe vassoura voadora, existe bruxa ou é uma fantasia? Vocês se lembram de histórias com bruxas no meio?

Crianças: A bela e a fera; A Branca de Neve;

Professora Samara\*: \_\_ Ela é má porque faz a pessoa virar sapo, ela é boa quando faz a pessoa virar príncipe;

Professora Samara\*: Quem quer ser a bruxa boa?

Crianças: Eu! Eu! Eu!

Professora Samara\*: \_\_ Quem quer ser a bruxa má?

Cristiano: \_\_ Eu;

Todos falaram o que é ser do bem e do mau. A professora continua estimulando o significado do bem e do mal para cada um. Repreendeu alguns alunos ameaçando-os a retirá-los do grupo se não ficassem participando e concluiu: \_\_ Eu fiquei triste quando escutei alguns dizerem que queria ser a bruxa do mal;

A professora Marta\* começa a cantar uma música para os alunos se calarem e se concentrarem. Recomeça a falar sobre histórias de bruxas, como a Branca de Neve, que reviveu pausadamente. A professora Samara\* tentava manter a atenção das crianças;

A professora Marta\* fez uma observação para a colega, dizendo que a história estava muito extensa e as crianças estavam cansadas. As duas resolveram liberá-las para o recreio.

Observamos nas situações apresentadas desenvolvidas na “rodinha”: uma coerência com falas de algumas entrevistadas ao se referirem a relevância das atividades em grupo para a interação social, já que tomam iniciativas nesse sentido, usando grupos para confrontar as crianças com vários tipos de conhecimentos. – De Vries & Zam (1994) embasadas na teoria de Piaget descrevem que um dos objetivos da roda é estimular o raciocínio social e moral, isto é, o professor tenta construir uma idéia de comunidade entre as crianças, incentivando-os ao autogoverno e envolvendo-as na reflexão das questões sociais e morais específicas. Outro objetivo trabalhado na roda, segundo os autores é o cognitivo, ou seja, estimular a construção do conhecimento em uma diversidade de conteúdos. Esses incluem conhecimentos lógico-matemáticos, quando as crianças pensam sobre números em trabalhos variados: lista de presença, confecção de calendários, adição e subtração embutidos em canções e mímicas, além de votações. O conhecimento da língua escrita ao participarem de histórias, observar os nomes escritos dos colegas e refletirem sobre como escrever e ler as letras de músicas, histórias, projetos, votações, são formas de desenvolver o cognitivo.

Consideramos que, apesar da relevância da prática de grupo, as educadoras investigadas precisam se preocupar também com a duração da roda, a motivação da criança para os temas da roda, a abertura para sua participação, tudo a partir do estágio em que se encontram as crianças.

A importância do conto de fadas para o desenvolvimento infantil é pontuada pela perspectiva psicanalítica. Bettelheim (1979), quando descreve o seu entendimento sobre o êxito que essas histórias têm para o enriquecimento da vida interior da criança, percebe que essas histórias, num sentido bem mais profundo do que outras começam onde a criança realmente se encontra, isto é, no seu ser psicológico e emocional. Essas histórias fariam de seus conflitos interiores, de maneira que a criança, inconscientemente, compreende e

proporcionam exemplos, tanto de soluções temporárias, quanto permanentes para dificuldades prementes.

Ressaltamos, também, que do ponto de vista sócio-afetivo, um dos papéis da roda é o de auxiliar a criança a ser capaz de ir equilibrando as exigências do Id e do superego com as exigências da realidade. Na ótica psicanalítica, trata-se de fortalecer o ego na sua função de conciliador racional das exigências inconscientes do id e do superego, conduzindo a inteligência às emoções. As discussões, a tomada de consciência dos sentimentos conflitivos, a determinação, apesar das frustrações a elaboração da empatia, da cooperação, do envolvimento grupal são fundamentais nessa vivência.

Na dinâmica da creche observada, apreendemos manifestações de sexualidade e fontes de prazer libidinal nas crianças, o que nos permitiu conduzir pela coerência do discurso docente com o tratamento dado a essa questão.

### **SITUAÇÃO: As fontes da sexualidade infantil**

(01/11/06 – Maternal II)

A professora Samara\* assiste televisão com as crianças que começaram a ficar dispersas. Ela tem muita dificuldade de concentrá-las no programa de televisão, mas insiste: \_\_ Todo mundo vai ficar aqui sentado, assistindo o filme, enquanto eu vou olhar Rodrigo que foi ao banheiro.

Crianças: Vamos correr, eita, ôba...!

A educadora retornou à sala e falou pra mim que Rodrigo havia evacuado nas calças e ela teve que lhe dar banho.

### **SITUAÇÃO: Fontes da sexualidade infantil**

(02/11/06 – Maternal II)

Criança: \_\_ Tia, eu quero mijar!

Professora Marta\*: \_\_ Você não quer fazer xixi, não?

Leva a criança até a porta e indica o banheiro.

### **SITUAÇÃO: Fontes da sexualidade infantil**

(03/11/06– Pré -escolar I)

Criança: \_\_ Eu quero mijar!

A professora Marta\* corrige: \_\_ Não é assim que se fala. A gente diz: eu vou fazer xixi.

Reiteramos, nessas situações o pensamento de Freud (1972), descrito no capítulo anterior, quando enfatiza a zona anal, como uma zona de suscetibilidade erótica, onde comumente, as crianças sentem prazer em reter e soltar as fezes causando grandes excitações.

### **SITUAÇÃO: Manifestação de sexualidade**

(17/11/06– Pré-escolar I)

Rodrigo: \_\_ Tia, Marcos colocou a mão na pinta.  
A professora Marta\* ouviu a observação e disse: \_ Não precisa mostrar a pinta, pois todo mundo tem. Pra que mostrar?  
A educadora deu prosseguimento ao que estava fazendo, mas retrucou.

### **SITUAÇÃO: Manifestação de sexualidade**

(27/11/06 – Pré -escolar I)

A professora Marta\* pergunta: \_\_ Tem alguma novidade Flavinho? Em seguida observa: \_\_ Tire o dedo da boca Rodrigo, vai ficar dentuço, igual à Mônica! Parabéns, para quem não chupa dedo!  
Renato: Eu chupo fralda!  
Marcos: Eu chupo a pinta!  
Rodrigo: Eu chupo a fralda do bebê!  
A professora Marta\* enfrenta a situação com certa naturalidade. Faz observações sobre comportamentos falados, conduzindo para a funcionalidade orgânica e o cuidado com o corpo.  
Professora Marta\*: \_\_ Marcos chupa chupeta, que eu já vi. Pinta de menino serve pra quê? Pra fazer xixi. A gente chupa pinta de menino? Não. Se as crianças pegam na pinta de fazer xixi e não lavam as mãos vai pegar micróbios.

### **SITUAÇÃO: Manifestação de sexualidade**

(10/12/06 – Pré-escolar I)

Márcia: \_\_ Tia, Marcos tá me chamando pra pimbar! Tanto Márcia quanto Marcos nessa altura, estavam junto à professora que diz: \_\_ Eu quero saber o que é pimbar, Marcos!  
Marcos falou algo no seu ouvido. Depois, a professora veio falar à pesquisadora que Marcos contou pra ela que viu sua mãe pimbandando com Thiago (companheiro da mãe).  
A professora Samara\* se dirigiu a Marcos e disse: \_\_ Marcos, isso significa fazer amor, ter relação sexuais, viu!  
A professora encerrou a conversa e Marcos foi olhar a árvore de Natal.

As manifestações da sexualidade infantil surgem da forte erogeneidade de algumas partes do corpo. Na infância, o sujeito sente um grande prazer ao sugar e já nos habituamos à



idéia de que esse prazer não advém, apenas, da necessidade de alimentação, mas sim, está fortemente condicionado pela significação da boca como zona erógena. Após essa primeira manifestação, ocorrem outros deslocamentos de sensações agradáveis para outras funções e áreas corporais.

Abraham (1970), destaca a segunda zona erógena concentrada na região anal, como sendo um local onde ocorre um prazer especial (no ato da excreção). A fase anal compreende, além das sensações físicas, uma satisfação psíquica que se baseia na realização desse ato. A fase fálica que corresponde ao prazer nas áreas genitais é assim, interpretada por Freud (1972, p. 192-193):

As atividades sexuais desta zona erógena, que forma parte das divisões sexuais propriamente ditas são o início do que se transforma mais tarde em vida sexual “normal”. A situação anatômica desta região, as secreções em que ela é banhada, o lavar e friccionar a que ela é submetida durante a limpeza de uma criança, assim como a excitação acidental [...], tornam inevitável que a sensação de prazer que esta parte do corpo é capaz de produzir seja notada por crianças mesmo durante sua primeira infância e dê surgimento à necessidade de sua repetição.

As crianças observadas apresentam manifestações desses primeiros investimentos libidinais. Percebemos que as professoras demonstraram naturalidade ao encararem essas expressões, ou seja, não expressaram perplexidades ante elas (“auê”). Constatamos, também, a influência materna em idéias negativas que as crianças expressam sobre a conduta sexual, conforme descrita no depoimento das educadoras Selma\* e Ozana\*. Entretanto, não percebemos, de forma contundente, investimento dessas catéxes em atividades de pintura, modelagem, jogos etc., como foi relatado em falas de algumas entrevistadas.

Ao longo deste capítulo, pudemos compreender, mais claramente, noções sobre o desenvolvimento infantil conforme o discurso apresentado de boa parte das entrevistadas.

Nesse sentido, as análises indicam o reconhecimento da importância do conhecimento sobre enfoques de Piaget e Freud na educação de crianças pequenas por parte das professoras. Percebemos que as noções de desenvolvimento, com os quais os sujeitos lidam, são relativas às fases psicosssexuais com filiação freudiana e as atividades que exploram o ver, o manipular, o experimentar estão ligadas à fase dos conhecimentos pré-operacional, do desenvolvimento cognitivo proposto pelo pensamento piagetiano.

A despeito dessas constatações, entendemos que o trato conceitual dessas noções é ainda permeado por certa fragilidade teórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre concepções de desenvolvimento infantil, através do discurso e de práticas pedagógicas, no trabalho de creche, propiciou a pesquisadora experimentar sentimentos diversos. Dentre esses sentimentos, ressaltamos o prazer de termos acompanhado momentos de uma prática profissional tão importante quanto pouco conhecida. Nossa preocupação no espaço da educação infantil da creche, antes como psicóloga educacional e, nesta pesquisa, na condição de pesquisadora, foi desafiante. A convivência com a movimentação das professoras e das crianças por alguns meses proporcionou a autora à releitura de sua vivência anterior como psicóloga, permitindo-lhe refletir sobre a própria atuação profissional.

A abordagem metodológica qualitativa adotada, o estudo de caso, exigiu da pesquisadora um distanciamento das ligações afetivas estabelecidas naquele espaço, para que a investigação não sofresse maiores vieses de subjetividade, a despeito de entendermos a não neutralidade da ciência.

O referencial escolhido foram partes das teorias de Piaget e Freud, teóricos admirados pelas professoras, a partir da importância que suas descobertas sobre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança assumem na educação. A análise realizada permitiu concluir que, no trabalho pedagógico dos sujeitos pesquisados, há indicativos desses conhecimentos adquiridos provavelmente em sua formação inicial, em seu trabalho e socialização profissionais.

A creche foi evidenciada, nos discursos das professoras, como espaço de desenvolvimento infantil onde se dão ações de cuidado e educação com as crianças, reiterando o estabelecido pela Lei 9.394/96 sobre a finalidade da educação infantil. Essa instituição é vista pelas professoras como um lugar privilegiado de desenvolvimento social, emocional e afetivo das crianças. As professoras indicaram que, nesse contexto, ocorre a socialização através de brincadeiras, formação de grupos e de rodas, apontando idéias da concepção sócio-interacionista piagetiana, a observação deixou entrever isto.

Considerando que a criança é o sujeito com o qual as educadoras trabalham, era importante entender a noção que têm sobre a criança. A visão que mostraram sobre esse sujeito é composta de traços de fragilidade, singularidade, beleza e pureza.

O discurso e a prática das professoras apontaram para o desenvolvimento cognitivo social e emocional da criança, segundo idéias piagetianas e freudianas.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, algumas professoras, apesar de não demonstrarem consistência em explicações teóricas (Piaget), enunciaram a ênfase que dão, na sua prática, a atividades de ação com manuseio de materiais concretos tendo em vista, o relacionamento entre criança-criança e criança-meio, indicando assim, considerarem o desenvolvimento cognitivo das crianças, inseridas no período pré-operacional, com resquícios do estágio sensório-motor, com o fim de ampliação do pensamento intuitivo e a socialização da ação.

As professoras enunciaram e até demonstraram que trabalham a socialização através da formação de brincadeiras, passeios, formação de grupos e rodas, e da exploração de novidades, de modo a provocarem o “desequilíbrio” enquanto processo que desencadeia a aprendizagem.

Estes elementos permitiram à pesquisadora entender que, na situação escolar da creche, para as referidas professoras, o processo de adaptação social é o de assimilação e acomodação. A ênfase é na ação das crianças, assim como na sua ação com objetos.

Podemos afirmar que, na perspectiva do desenvolvimento cognitivo piagetiano, apenas uma parte das professoras investigadas demonstrou conhecimentos mais consistentes, enquanto a maioria apresentou conhecimento vago, superficial e até distorcido sobre essa teoria. Nesse caso, houve justificativa de não ser conveniente o uso de apenas uma teoria na prática pedagógica. Entretanto, até que ponto a postura pluralista que converge para a consideração de teorias que poderiam ser concebidas na análise das práticas educativas das professoras da educação infantil seriam consistentes, não nos foi possível apreender.

A atenção para noções de desenvolvimento emocional da criança, observada na fala ou apreendida na prática das educadoras, mostrou a importância atribuída à psicanálise, aos seus fundamentos para o trato com a educação da criança em sua singularidade. As professoras reconhecem também a influência da qualidade das relações pais e filhos para o desenvolvimento da personalidade e do conhecimento dessas relações pela professora. A partir daí, defendem maiores contatos entre pais e professores.

As professoras apontaram um razoável conhecimento do desenvolvimento da sexualidade infantil, como também, de suas manifestações de sexualidade ao se referirem as fases psicosssexuais com a terminologia psicanalítica e ao demonstrarem que compreendiam manifestações típicas da fase anal e fálica, nas quais provavelmente se encontravam as crianças da creche. Também, ao tratarem essas manifestações de sexualidade com naturalidade e atitudes adequadas, ainda que de modo pouco consistente no que diz respeito à

encaminhamentos do potencial libidinal, demonstraram conhecer idéias freudianas sobre o desenvolvimento emocional da criança.

As limitações observadas em relação aos conhecimentos relativos às teorias pesquisadas poderiam ser justificadas, considerando-se, de um lado, a complexidade dessas teorias que, no caso de Freud, apresenta o desenvolvimento da personalidade como um todo, desde o aspecto motivacional à estrutura da personalidade e ao próprio desenvolvimento psicosexual, e, de outro, a qualidade educacional do trabalho das professoras. Este trabalho é educacional e direcionado a grupos de crianças em creches, e não psicológico ou psicanalítico, voltado à pacientes individuais, em uma relação clínica.

Consideramos, enfim, que as educadoras investigadas aplicam alguns conceitos de teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil, em suas práticas pedagógicas. Na realidade, nas situações tratadas e estimuladas como a desta pesquisa, as teorias de Piaget e Freud parecem constituir-se mais uma referência acadêmica remota do que um apoio teórico familiar ao qual sistematicamente recorrem.

As educadoras defenderam a importância da aplicação de conhecimentos psicológicos nas práticas de educação infantil e reconheceram a necessidade de aprofundamento ou retomada desses estudos.

Essa disposição, certamente, poderá se transformar em efetiva formação continuada, sob a condição de se instituírem condições sistemáticas de estudos sobre fundamentos e problemas da prática educacional, não apenas, para os profissionais da creche estudada, mas para as demais do município. Neste sentido, o exercício da educação exige profissionais bem formados valorizados e em constante formação. A psicologia e outras ciências podem auxiliar nessa formação.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; WASKIP, G. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ABRAHAM, Karl. **Teoria Psicanalítica da Libido**. Tradução Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. Zahar, 1981.
- AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). **Formação de Professores: Discutindo o ensino de psicologia**. São Paulo: Alínea, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Ângela M: Rabelo F. & OLIVEIRA, Stela Maris Lago. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC /SEF/ DPE/ COEDI, 1994.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e Construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- BEE, Helem. **A Criança em Desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução Arlene Caetano. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair & TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União. n.º 191-A, de 05/10/1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, promulgada em 20/12/1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Lei N.º 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.cesarcallegari.com.br/cne/Download/EF9anos-11274-06.doc>. Consulta em: 10/10/2007.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º Graus**. Lei 5.692, promulgada em 11/08/1971. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas. 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. MEC/ SEF/ COEDI. **Critério para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: 1995 b.

\_\_\_\_\_. MEC/ SEF/ COEDI. **Por uma Política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994 a.

\_\_\_\_\_. MEC/ SEF/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1993 a .

CARVALHO, Vânia Brina Corrêa Lima de. **Desenvolvimento Humano e Psicologia: Generalidades. Conceitos. Teorias**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

CIFALI, Mireille & IMBERT, Francis. **Freud e a Pedagogia**. Tradução Maria Stela Gonçalves, Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1999.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: v. 2, Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva**. Porto Alegre: v. 1, Artes Médicas, 1993.

COMENIUS. **Didática Magna**. trad. Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia Educação: Um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagens humanos voltados para a educação**. 7. ed. Belo Horizonte: Zé, 1999.

DE VRIES, Rheta & ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil: O ambiente sócio-moral na escola**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLL, JR., W. E. **Currículo: Uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DURHAN, E. Família e Reprodução Humana. In: \_\_\_\_\_. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: n. 3, Zahar, 1983.

ERIKSON, Eric H. **Infância e Sociedade**. Tradução Gildásio Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FADIMAN, James & FRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade**. Tradução Camila Pedral Sampaio & Sybil Safdie. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1979.

FERREIRA, May G. **Psicologia Educacional: Análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 14. ed. Rio de Janeiro, 2002.

FLAVEL, J. H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1975.

FONTANA, R. A. C. **Como nos Tornamos Professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Campinas: FE/UNICAMP, 1997. (Tese de Doutorado).

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Narrativas de Professoras: pesquisando leitura e escrita perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FREUD, Anna. **Psicanálise para Pedagogos**. Tradução Luis Pignatelli. Lisboa, Portugal: Moraes, 1973.

\_\_\_\_\_. **Infância Normal e Patológica: Determinantes do desenvolvimento**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

\_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. V. XIX. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade**. Tradução: Paulo Dias Correa. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GATTI, Bernadette. **A Estrutura das Licenciaturas: Problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação: Psicologia da Educação**. São Paulo: Educ., 1995.

GIARDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

INHELDER, Barbel & PIAGET, Jean. **Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976.

JÚNIOR, M. K. **Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n.º 78, p. 17-26, ago, 1991.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a Concepção de Jogo Infantil. In: \_\_\_\_\_. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KLEIN, MELANE. **Contribuições à psicanálise**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

KRAMER, S. (Org.). **Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

LANTER, Ana Paula Santos Lima. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Prática Pedagógica).

LEITE, Dante Moreira. **O Desenvolvimento da Criança: Leituras básicas**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

LIBÂNEO, José C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia Social: O homem em movimento**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítica-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1995.

LIMA, E. C. A S. **O Conhecimento Psicológico e suas Relações com a Educação**. n. 48. 1990.

LOUREIRO, Ana Cristina Rabelo. **A Criança e a Brincadeira na Educação Infantil**. Campina Grande: UEPB, 2002. (Dissertação de Mestrado).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 17. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, R. S. A. **Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MALUF, Maria R. Uma psicologia da criança? In: \_\_\_\_\_. **Psicologia da Educação**. Revista do programa de pós-graduados em psicologia da educação. São Paulo: PUC, n. 4, EDUC, 1996.

MARX, Melvin H. & HILLIX, Willian A. **Sistemas e Teorias em Psicologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

MEDEIROS, Maria Deusa de & KULESKA, Wojciech. (orgs.). **Educação Básica: da teoria a metodologia**. João Pessoa: UFPB, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 24. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo**. Turmas Básicas de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, J. & BARBOSA, M.C. S. Construtivismo: Desconstruindo mitos e construindo perspectivas. In: BECKER, Fernando & FRANCO, Sérgio R. K. (orgs.). **Revisitando Piaget**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NISKIER, A. **LDB- A Nova Lei de Educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional- uma visão crítica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

NOT, Lovis. **Ensinando a Aprender: Elementos de psicodidática geral**. Tradução Carmen Sylvia Guedes, Cláudia Signorinil. São Paulo: Summus, 1993.

OLIVEIRA, A. **Creche no Brasil**: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: v. 14, n. 1, editora, 1988.

OLIVEIRA, D. T. L. **A Formação do Professor de Psicologia**. Campinas: FE/UNICAMP, 1993. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e Historicidade**. São Paulo: PUC, 1989. (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; MELLO, A M.; VITÓRIA, T.; et al. **Creches**: crianças faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

PAPÁLIA, Diane E. & OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bárbel. **A Psicologia da Criança**. Tradução Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1985.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**, Tradução Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Inteligência**. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Prof<sup>a</sup> Maria Alice Magalhães D' Amorim, Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Teorias do Desenvolvimento**. Conceitos fundamentais. São Paulo: UPU, 1981.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: O Caso creche – 1984. In: \_\_\_\_\_. **Creche**. São Paulo: Cartaz, 1989.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou Da Educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SEBER, Maria da Glória. **Construção da Inteligência pela Criança**. São Paulo: Scipione, 1989.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Psicologia do Desenvolvimento Humano**: Uma introdução à psicologia da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á Pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Mal Necessário**: Creches no departamento nacional da criança. Cadernos de pesquisa, (67): 3-16. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.

VYGOTSKY, Lev. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone e Edusp, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget: Fundamentos do construtivismo**. Tadução Esméria Rovali. SÃO Paulo: Pioneira, 1999.

WARDE, Mirian J. Psicologia e educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil. In:\_\_\_\_\_. **Psicologia da Educação: Revista do programa de pós – graduados em psicologia da educação**. São Paulo: PUC, n.1, EDUC, 1995.



## APÊNDICE I

### DADOS GERAIS DO QUADRO DOCENTE DA CRECHE X

CÓDIGO	NÍVEL MÉDIO	NÍVEL SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO CONTINUADA	IDADE	NÍVEL DE ATUAÇÃO NA CRECHE	TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E - 1	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA	-	-	49 anos	MATERNAL II	21 anos
E - 2*	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA	-	PROFA	37 anos	PRÉ-ESCOLA I	17 anos
E - 3*	PEDAGÓGICO	PSICOLOGIA	ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA	-	47 anos	MATERNAL II	17 anos
E - 4*	PEDAGÓGICO	PSICOLOGIA E PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DO EDUCADOR	-	45 anos	PRÉ-ESCOLAR I	14 anos
E - 5	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DO EDUCADOR	PROFA	44 anos	MATERNAL I	6 anos
E - 6*	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA	CURSANDO ESP. PSICOPEDAGOGIA	PROFA	37 anos	MATERNAL II	17 anos
E - 7	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA E SERVIÇO SOCIAL	-	PROFA	39 anos	MATERNAL I	6 anos
E - 8	PEDAGÓGICO	SERVIÇO SOCIAL	-	-	49 anos	MATERNAL I	17 anos
E - 9	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E PRÉ-ESCOLA	-	39 anos	PRÉ-ESCOLAR II	5 anos
E - 10	PEDAGÓGICO	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS	-	PROFA	48 anos	PRÉ-ESCOLAR II	10 anos
E - 11	PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA E SERVIÇO SOCIAL	-	PROFA	9 anos	PRÉ-ESCOLAR II	6 anos

Fonte: Secretaria da Creche

Legenda: E = Educadores

\* = Prof<sup>as</sup> Observadas

PROFA – Programa de Formação de ALFABETIZADORES

## APÊNDICE II

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA A SER REALIZADA COM AS PROFESSORAS**

#### **DADOS PESSOAIS:**

**SEXO:** \_\_\_\_\_ **IDADE:** \_\_\_\_\_

**ESCOLARIDADE:** \_\_\_\_\_

**TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO EDUCADORA INFANTIL:** \_\_\_\_\_

1-Qual o seu conceito de criança?

2-Você considera que a creche é um espaço de desenvolvimento para a criança? Justifique sua resposta.

3-Você considera sua formação adequada ao trabalho com criança de creche?

4-Os saberes adquiridos de sua própria experiência na profissão, ajudam na sua prática? Que saberes são esses?

5-Os conhecimentos teóricos tratados em sua formação de magistério, deram ênfase a conhecimentos do desenvolvimento infantil? Justifique sua resposta.

6-Esses conhecimentos teóricos são referenciais nas suas vivências pedagógicas com as crianças?

#### **Vamos falar um pouco sobre algumas teorias do desenvolvimento.**

7-A psicologia de Piaget está fundamentada na idéia de equilíbrio e desequilíbrio. Quando uma pessoa entra em contato com um novo conhecimento, há naquele momento um

desequilíbrio e surge a necessidade de voltar ao equilíbrio. Como educador você percebe essa dinâmica no comportamento dos seus alunos?

8-Comente idéias desse psicólogo, que você acha importante. Justifique.

9-Você aplica idéias piagetianas no seu trabalho? Quais?

10-Que desafios são enfrentados pelo professor que segue esta abordagem teórica?

11-Feud o criador da psicanálise, considera importante que o educador entenda a formação da personalidade. Qual a sua opinião sobre isto?

12-Comente os pontos que você considera mais importante dessa teoria. Justifique sua resposta.

13-Que pontos da teoria Freudiana são mais vivenciados na sua sala de aula? Justifique.

14- Você consegue perceber as fases de desenvolvimento psicosssexuais de seus alunos? Como se caracterizam essas fases?

15-O educador de creche precisa compreender teorias psicológicas para levar a um bom termo seu trabalho? Por que?



