

## Atuação docente e educação infantil - contribuições da Psicologia

Andréa Vieira Zanella\*

Denise Cord\*

*"O importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não  
estão sempre iguais, ainda não foram terminadas mas que elas vão  
sempre mudando. Afinam e desafinam."*

*(Guimarães Rosa)*

**RESUMO:** O presente artigo se propõe a discutir questões referentes a atuação docente em educação infantil, no sentido de contribuir para a ampliação das possibilidades criativas e de socialização/apropriação/produção de conhecimentos engendrados neste contexto.

Para tanto, abordaremos aspectos inerentes ao processo de ensinar e aprender, à cultura e constituição dos sujeitos nele envolvidos e as possíveis articulações entre eles, uma vez que estes são considerados fundamentais na formulação de uma prática educativa crítica e coerente com o atual estágio histórico desta modalidade educacional.

**Palavra-chave:** Educação de criança

**ABSTRATO:** This article discusses aspects related to the teacher's role in children education, contributing both to the widening of the creative possibilities and to the socialization/appropriation/production of the knowledge implied in such context.

Therefore, we will broach matters linked to teaching and learning processes, as well as culture and constitution of the subjects there implied. In addition, we consider the possible connections between them, once they are considered essential to the formulation of a coherent and critical educational practice in relation to the current historic situation of such teaching/learning modality.

**Key-words:** Education of children

---

\* Professoras do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

## **Introdução**

O conceito “educação infantil” tem sido utilizado de forma ampla, referindo-se ao atendimento a crianças de 0 a 6 anos, anterior à entrada no ensino regular. Diferencia-se da noção de educação pré-escolar porque esta tem sido entendida no Brasil, historicamente, como o(s) ano(s) que antecede(m) imediatamente a passagem para a primeira série do ensino fundamental. Ao ampliar o espectro de abrangência, demarca-se concomitantemente a importância da educação sistematizada já nos primeiros anos de vida da criança.

Essa importância, no entanto, se reconhecida por pesquisadores da área - o que tem significado avanços consideráveis nas investigações sobre a temática - não tem sido reconhecida por muitos setores da área educacional, razão pela qual novas investigações e investidas junto ao poder público se fazem necessárias.

Por referir-se, portanto, à intervenção junto a crianças de 0 a 6 anos, a temática é ampla e, por certo, permite múltiplas formas de análise, mesmo que se delimite a psicologia como eixo norteador da discussão. A partir desta, podem ser enfatizados: aspectos relacionados aos processos cognitivos, emocionais e relacionais que constituem a prática pedagógica; o desenvolvimento infantil; a relação creche/pré-escola-família; os paradigmas teóricos referentes às diferentes visões de homem-mundo em psicologia; a dinâmica dos grupos que compõem a instituição educacional, dentre outros.

No âmbito deste trabalho pretendemos discutir algumas questões referentes à atuação docente, no sentido de contribuir para a ampliação das possibilidades criativas e de socialização/apropriação/produção de conhecimentos engendradas no contexto educacional. Para tanto, abordaremos aspectos referentes aos processos de ensinar e aprender, à cultura e constituição dos sujeitos aí envolvidos, e às ações dos trabalhadores em educação infantil.

A ênfase estará voltada, portanto, para a articulação dos aspectos apontados acima, uma vez que a compreensão destes é considerada fundamental para a produção de uma prática educativa crítica e coerente com o atual estágio histórico desta modalidade educacional.

## **A atuação docente - cuidar ou educar? ou cuidar e educar!**

A discussão a respeito da educação infantil sempre esteve pautada pelas necessidades específicas das crianças de 0 a 6 anos, as quais se

diferenciam de idades mais avançadas: antes de qualquer coisa, a criança precisa ser cuidada, alimentada, protegida.

A concepção de educação infantil baseada no binômio cuidado/educação teve origem na segunda metade do século XVIII, na França. Desde então, discussões acerca da função das creches/pré-escolas vêm apontando ora para a necessidade de se priorizar aspectos pedagógicos, ora aspectos higiênicos e de cuidados com a saúde, ou então para aspectos do desenvolvimento motor ou da suposta privação cultural a que estão submetidas principalmente as crianças das classes sociais empobrecidas.

O processo de constituição de uma identidade, de uma concepção clara acerca desta modalidade educacional tem expressado, principalmente, interrogações e indefinições, as quais se apresentam, por sua vez, no dia-a-dia da tarefa pedagógica. Somam-se a estas a realidade das salas superlotadas, da falta de condições materiais de trabalho, das dificuldades em se estabelecer limites entre o assistencial e o pedagógico, do estranhamento à clientela, da falta de preparo para lidar com os diferentes momentos do desenvolvimento infantil, dentre outros aspectos, o que compõe um quadro no mínimo desafiador.

Como resultado, mantém-se a dicotomia e indefinição: afinal, qual o papel do profissional que trabalha com crianças de 0 a 6 anos? Cuidar? Educar? Ou cuidar e educar? Essas ações podem ser concomitantes?

Essa última questão remete a pressupostos teóricos que nos permitem compreender as atividades de ensinar e aprender como características das relações humanas e constitutivas dos sujeitos que as engendram. Ou seja: sempre que pessoas entram em contato, podem aprender umas com as outras, independente da intenção deliberada de alguém. Afinal, também aprendemos por observação e, fundamentalmente, imitação, seja esta deliberada ou não, fator este considerado por Vygotski<sup>1</sup> como predominante do desenvolvimento infantil.

Aprender, segundo o referencial teórico aqui adotado, consiste em apropriar-se da cultura, das significações historicamente produzidas pelos homens para representarem a realidade. Como desde o momento em que nascemos estamos nos apropriando da cultura do/via grupo social ao qual pertencemos, explicita-se a compreensão de que constituímos nossa singularidade no contexto das relações sociais. Desse modo, *“...a realidade social é vista como participando na criação do funcionamento do sujeito, e não como fator externo. O sujeito é parte (ou participa) da realidade social”*<sup>2</sup>

Várias questões aqui se apresentam e interessam para a reflexão proposta, destacando-se a compreensão de que somos humanos em razão de condições sociais – fundamentalmente, do fato de nos inserirmos num mundo humanizado. Ou seja, o que trazemos ao nascer de herança biológica são condições materiais, sendo as características especificamente humanas constituídas/apropriadas no contexto das relações sociais. Desde o momento em que a criança nasce, insere-se em um meio cultural e todas as relações com o mundo são mediadas pela cultura, caracterizando-se este também como um mundo cultural.

A constituição da condição humana resulta, pois, da apropriação da cultura ou, em outras palavras, das significações que os próprios seres humanos imprimem ao que produzem, ao que os cerca, aos outros e a si mesmos, enfim, ao mundo. Sendo assim,

*“a significação refere-se a ‘o que as coisas querem dizer’, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois, social e historicamente produzida.”<sup>3</sup>*

Uma vez produzida no contexto das relações sociais, a significação resulta do embate Eu-Outro, onde o “...eu e o outro são conceitos relacionais e não conceitos referentes a entidades que se formam separadamente e entram em contato”<sup>4</sup>. Assim, o “outro” diz respeito à cultura, aos valores, crenças e concepções historicamente produzidas, com os quais estamos sempre em contato e que passam a fazer parte de nós mesmos, ainda que não tenhamos consciência disso.

Voltando ao ensinar e aprender, é possível compreender que essas atividades “...resultam (...) da produção de um campo interpsicológico onde, via dialogia, as significações são coletivamente produzidas e transformadas e singularmente apropriadas, modificando-se nesse interjogo tanto a situação em questão quanto os sujeitos nela/com ela envolvidos. A apropriação da significação, nesse sentido, segue um movimento que Vygotski (...) entende como ‘lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas’: originadas nas atividades colaborativas, estas paulatinamente se constituem como formas psíquicas de atividade.”<sup>5</sup>

### **Atuação docente e educação infantil-contribuições da Psicologia • 77**

Cabe destacar, para a discussão aqui proposta, o fato de que muito do que aprendemos é resultado de situações informais, não resultam de um espaço institucionalizado para esse fim ou da ação deliberada de alguém para ensinar. Essa questão é de suma importância para a reflexão sobre a atuação junto a crianças, pois ajuda a entender que o contato com a mesma, independente de sua razão - limpar, colocar no berço, alimentar, vestir, levar para passear - veicula significados que, uma vez apropriados, contribuem para a sua constituição enquanto sujeito.

Desse modo, se concordamos que apropriação é aprendizagem, podemos afirmar que esta acontece a despeito de alguém ou alguma situação em que se tenha intenção deliberada de ensinar. Conseqüentemente,

*se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação<sup>6</sup>*

### **A ação educativa**

As crianças, vivas, ativas, espertas, despertas, certamente são o exemplo mais claro do que acabamos de dizer. Trabalhar com elas implica, portanto, reconhecer que toda e qualquer ação do adulto é por si só educativa, sendo fundamental a reflexão constante sobre as mesmas. Mas o que caracteriza a ação docente?

Como apontamos anteriormente, aprendemos a despeito de alguém que ensine. Por sua vez, qualquer pessoa pode ensinar, pois, como destaca Brandão<sup>7</sup>, o professor profissional não necessariamente é o melhor educador. Mas o ensinar tem sua especificidade: diferencia-se de outras ações pela sua intencionalidade. Isso significa que a ação pedagógica, independente da faixa etária para a qual se destina, é (ou deveria ser) planejada, refletida, analisada e avaliada<sup>8</sup>.

Uma questão merece aqui destaque: como vimos, o planejamento é o primeiro passo da ação pedagógica. Este, porém, só ganhará consistência e efetividade na medida em que forem consideradas as características e possibilidades da população a ser atendida.

## 78 • Andréa Vieira Zanella, Denise Cord

Nessa perspectiva, torna-se fundamental conhecer a realidade dessas crianças e do grupo social ao qual pertencem. Quanto às possibilidades, estas não são dadas, mas historicamente produzidas. Consequentemente, podem ser transformadas, o que imprime à ação pedagógica uma grande importância, pois, como nos esclarece Vygotski (analisado por Zanella,<sup>9</sup>), a aprendizagem adequadamente organizada promove desenvolvimento, na medida em que cria zonas de desenvolvimento proximal<sup>10</sup>. O desafio, portanto, consiste em ultrapassar os limites aparentemente impostos pela realidade para que a mesma possa ser suplantada, constituindo-se em horizontes futuros ricos e diversificados.

Este processo precisa contemplar: os aspectos contextuais e as condições de vida de cada criança; elementos referentes ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social; as linguagens, os símbolos e as “regras” utilizadas no convívio social. Todas essas informações constituem o referencial a nortear o planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações pedagógicas, o que permitirá transcender o “cuidado” com a criança para se imprimir às relações adulto/criança e criança/criança a característica de processo educativo.

Tais informações deverão pautar um processo que permita ao professor desativar os mecanismos de generalização referentes ao *que fazer*, resultantes de uma tradição normatizadora em que os sujeitos são classificados em relação a um determinado padrão de normalidade, independente de suas diferenças culturais. Desses processos de generalização resultam ações voltadas para uma criança que não é aquela, uma realidade imaginária e condições de trabalho idealizadas. Esse “cenário” desejado, se não convertido em projeto utópico pelo qual se luta, impede o educador de enxergar as possibilidades de transformação prática que efetivamente se apresentam.

### **A re-significação da ação pedagógica: movimento necessário**

Ressaltamos acima a necessidade do contato efetivo com a população atendida e sua realidade. Além dos fatores apontados, cabe ainda destacar que esse contato é fundamental porque possibilita ao educador deparar-se com as diferenças que compõem seu grupo de trabalho. E é lidando com as diferenças que poderá recriar cotidianamente seu lugar de educador e o lugar de cada criança no grupo, escapando assim à mecanização do traba-

lho pedagógico e à perpetuação das “estereotípias comportamentais” dos alunos, como as manhas, a agressividade, a discriminação, dentre outras.

No entanto, para que os educadores possam resgatar e refletir acerca das diferenças, é necessário que conquistem um espaço que possibilite o resgate de aspectos da sua própria singularidade, assim como daqueles que compõem a dinâmica relacional e de trabalho na instituição que integram. É fundamental que os educadores possam se colocar como sujeitos que pensam e vivenciam a prática cotidiana diferentemente para que, a partir da experiência e reflexão acerca desta, possam compreender que o contexto onde os fenômenos ocorrem – contexto este que envolve o próprio professor – constitui-se na fonte dos dados a investigar. Ou seja, o laboratório para o estudo da realidade é a própria realidade.

De acordo com Sayão e Guarido, deve-se procurar

*... a criação de espaços na instituição que se caracterizem como lugar de escuta. Tais espaços procuram garantir a circulação dos discursos presentes na instituição buscando a construção de outros novos, de forma a encontrar os significados dados àquilo que acontece no interior da instituição.<sup>13</sup>*

Tal pressuposto tem por base a idéia de que as categorias de análise da realidade mais ampla em que se insere a prática pedagógica só ganham efetividade quando “...re-significadas ao nível das instituições sociais e, dentro delas, ao nível dos grupos que a compõem, através dos vínculos estabelecidos.”<sup>12</sup>

Do exposto, pode-se afirmar que a vivência em grupos tem um papel fundamental na constituição tanto do coletivo quanto do singular, tanto do “outro” quanto do “eu”, pois o grupo consiste em um espaço privilegiado de síntese, onde as normas externas são apropriadas pelos sujeitos, num verdadeiro processo de reconstrução da realidade. Segundo Ezpeleta e Rockwell “é exatamente esta prática de apropriação pelos sujeitos que participam da vida da escola que produz a diversidade, a alteração, a historização da realidade escolar.”<sup>13</sup>

No contexto escolar, as famosas reuniões pedagógicas não necessariamente se constituem como espaços para o acolhimento/explicação das diversidades, pois o mero agrupamento de pessoas não caracteriza um grupo e o resultado de suas atividades não significa necessariamente aprendizagem/desenvolvimento de todos os seus integrantes. Um grupo

## 80 • Andréa Vieira Zanella, Denise Cord

não se tornará operativo, promotor de mudanças, a menos que as necessidades de cada indivíduo que o compõem se transformem em necessidades do coletivo, reconhecidas em seus aspectos sociais mais amplos. Ou seja, a operatividade de um grupo depende do estabelecimento de relações, de encontros e trocas, onde o que é dito seja considerado indicador de um aspecto a ser re-significado.

Isto porque

*as relações vividas e imaginadas no interior de uma instituição constituem sua “cultura institucional, e esta desempenha importante papel nas atividades cotidianas e nos vínculos estabelecidos”, tornando “...necessária a criação de espaços especificamente voltados para a produção/circulação dos diferentes discursos existentes.”<sup>14</sup>*

### Considerações finais

Uma das contribuições possíveis à Psicologia no contexto institucional ou grupal, refere-se a potencializar estas questões, possibilitando aos sujeitos o reconhecimento de suas necessidades e a elaboração de um projeto centrado em objetivos comuns de transformação das relações interpessoais e pedagógicas.

A construção desse projeto implica num fazer e num refletir criticamente acerca desse fazer e das relações que se vão estabelecendo em função do objetivo proposto, no sentido de visualizar e encaminhar a resolução dos obstáculos e das resistências em relação à tarefa.

Na medida em que os componentes do grupo conseguem trabalhar em conjunto, os lugares sociais que ocupam – de educador/educadora, de mulher/homem, de mãe/pai, de pobre/rico, feio/bonito, inteligente, entre outros - tendem a se modificar, constituindo alterações significativas no trato com as crianças e suas famílias. Isto porque, uma vez alterada a forma de funcionamento do sujeito na relação consigo mesmo, promovem-se mudanças no modo como este se relaciona com os outros e com o contexto no qual se insere. Ou seja, o modo de ser, a singularidade de um indivíduo, decorre da sua relação com os outros sujeitos, sobre os quais influi via atividades. Estas, por sua vez, objetivam-se através da forma como esses sujeitos ocupam os lugares sociais.



Deste modo, possibilitar aos educadores repensar seu papel profissional implica na produção de modos alternativos de vivência deste junto às crianças, aos pais, aos demais professores e funcionários, uma vez que estes se constituem como “outros”, como parceiros na relação. Essas alternativas, por sua vez, não estão disponíveis nas prateleiras das bibliotecas ou nos discursos de especialistas: resultam da ação dos diferentes atores que compreendem o espaço pedagógico como “... *um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’.*”<sup>15</sup>

Assim sendo, a possibilidade de constituição de uma prática pedagógica que se contraponha aos moldes tradicionais e normativos precisa contemplar o jogo dialético, de movimento permanente, de constantes progressões e regressões que caracteriza a sociedade, mesmo em condições pouco favoráveis do ponto de vista da materialidade em que se inserem estas práticas. O que muda são as formas de manifestação desse processo, que poderá apresentar características mais ou menos dinâmicas e críticas, de modo que um “estado ideal” a ser atingido no final de um trajeto linear está fora de questão.

### **Notas**

- 1 VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- 2 GÓES, Maria Cecília. “*Os Modos De Participação Do Outro No Funcionamento Do Sujeito*”. *Educação e Sociedade*, nº42, agosto/92, p.340.
- 3 ZANELLA, Andréa Vieira. *O Ensinar e o Aprender a Fazer Renda de Bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. PUC - São Paulo, Tese de Doutorado (Psicologia da Educação), 1997, p.67.
- 4 GOES, Maria Cecília. *Idem*, p.338
- 5 ZANELLA, Andréa Vieira. *Idem*, p.131
- 6 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998 (7ª reimpressão), p. 49

**82 • Andréa Vieira Zanella, Denise Cord**

- 7 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983
- 8 MACHADO, Maria Lúcia de A. “Educação Infantil e Sócio-Interacionismo”. . In: OLIVEIRA, Z.M.R. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- 9 ZANELLA, Andréa Vieira. “Zona de Desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas”. *Temas em Psicologia: Análises Clínicas/Saúde/Desenvolvimento*, nº 2, 1994.
- 10 O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi cunhado por L.S. Vygotski para referir-se às funções psicológicas superiores emergentes, constituídas no contextos das interações sociais.
- 11 SAYÃO, Yara; GUARIDO, Renata L. “Intervenção Psicológica em Creche/Pré-escola”, p. 82. In: MACHADO, Adriana M & SOUZA, Marilene Proença R de.(Orgs) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- 12 ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. *Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.146.
- 13 EZPELETA, J; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo:Cortez, 1986, p.72.
- 14 SAYÃO, Yara; GUARIDO, Renata L. Idem, p.85.
- 15 FREIRE, Paulo. Idem, p.109

**Referências bibliográficas**

- ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. *Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1983.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.101, p.113-127, julho de 1997.
- CORD, Denise. “A dimensão grupal nas salas de aula: um aspecto pouco investigado.” In: ZANELLA, A V; SIQUEIRA, M.J. T; LHULLIER, L.A; MOLON, S.I. *Psicologia e Práticas Sociais*. Porto Alegre: AbrapsoSul, 1997.

**Atuação docente e educação infantil-contribuições da Psicologia • 83**

- EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo:Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998 (7ª reimpressão).
- GÓES, Maria Cecília. “Os Modos De Participação Do Outro No Funcionamento Do Sujeito”. *Educação e Sociedade*, nº42, agosto/92
- MACHADO, Maria Lúcia de A. “Educação Infantil e Sócio-Interacionismo”. . In: OLIVEIRA,Z.M.R. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996. 3ª ed
- PUTTINI, Escolástica Fornari & LIMA, Luiza Mara Silva (Orgs). *Ações Educativas. Vivências com psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Ágora, 1997.
- SAYÃO, Yara; GUARIDO, Renata L. “Intervenção Psicológica em Creche/Pré-escola.” In: MACHADO, Adriana M & SOUZA, Marilene Proença R de.(Orgs) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZANELLA, Andréa Vieira. “Zona de Desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas”. *Temas em Psicologia: Análises Clínicas/Saúde/Desenvolvimento*, nº 2, 1994.
- ZANELLA, Andréa Vieira. *O Ensinar e o Aprender a Fazer Renda de Bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. PUC - São Paulo, Tese de Doutorado (Psicologia da Educação), 1997.