

INTERFACE: PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E QUESTÕES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Nádia M. Ribeiro Salomão

Fabíola de S. Braz-Aquino

Mônica F. B. Correia

ORGANIZADORAS



**INTERFACE: PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E QUESTÕES
EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora	MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor	EDUARDO RAMALHO RABENHORST
Diretora do CCHLA	MÔNICA FREITAS
Vice-Diretor do CCHLA	RODRIGO FREIRE DE CARVALHO E SILVA



EDITORA DA UFPB

Diretora	IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração	ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção	JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

Bartolomeu Leite da Silva (Filosofia)
Carla Lynn Reichmann (Línguas Estrangeiras Modernas)
Carla Mary da Silva Oliveira (História)
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Língua Portuguesa e Linguística)
Hermano de França Rodrigues (Literaturas de Língua Portuguesa)
Karina Chianca Venâncio (Línguas Estrangeiras Modernas)
Lúcia Fátima Fernandes Nobre (Línguas Estrangeiras Modernas)
Luziana Ramalho Ribeiro (Serviço Social)
Marcela Zamboni Lucena (Ciências Sociais)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Sociais)
Teresa Cristina Furtado Matos (Ciências Sociais)
Willy Paredes Soares (Letras Clássicas)

Nádia M. Ribeiro Salomão
Fabíola de S. Braz-Aquino
Mônica F. B. Correia

ORGANIZADORAS

**INTERFACE: PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E QUESTÕES
EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS**

Editora da UFPB
João Pessoa
2016

Direitos autorais 2016 – Editora da UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico EDITORA DA UFPB
Editoração Eletrônica e Projeto de Capa ALICE BRITO

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

P974 Interface: psicologia do desenvolvimento e questões educacionais contemporâneas / Nádia M. Ribeiro Salomão, Fabíola de S. Braz-Aquino, Mônica F. B. Correia, organizadoras. – João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2016.

Recurso digital (1,5MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-85-237-1185-6 (recurso eletrônico)

1. Psicologia infantil. 2. Psicologia do desenvolvimento. 3. Educação infantil. 4. Interação professor-criança. I. Salomão, Nádia M. Ribeiro. II. Braz-Aquino, Fabíola de S. III. Correia, Mônica F. B.

CDU: 159.922.7

EDITORA DA UFPB Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Sumário

Apresentação8

Nádia M. Ribeiro Salomão, Fabíola de S. Braz Aquino e
Mônica F. B. Correia

Relação de autores 11

CAPÍTULO 1

Configurações do brincar e do uso de brinquedos em contextos interativos mãe-bebê 15

Fabíola de Sousa Braz-Aquino e Nádia Maria Ribeiro Salomão

CAPÍTULO 2

Interação professora-criança em intuições de educação infantil: estilos linguísticos e habilidades sociocomunicativas 36

Deborah Dornellas Ramos e Nádia Maria Ribeiro Salomão

CAPÍTULO 3

Lúdico nas concepções e práticas de educadoras da educação infantil 56

Clara Raíssa Fernandes de Melo, Keilla Rebeka Simões de Oliveira,
Fabíola de Sousa Braz-Aquino e Fernando César Bezerra de Andrade

CAPÍTULO 4

Transtorno do espectro autista e inclusão escolar: concepções de pais e professores 83

Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão,
Fabíola de Sousa Braz-Aquino e Cibele Shírley Agripino-Ramos

CAPÍTULO 5

Desenvolvimento sociocomunicativo da criança com deficiência visual	96
--	-----------

Carolina Silva de Medeiros e Nádia Maria Ribeiro Salomão

CAPÍTULO 6

Aprendizagem e psicologia escolar educacional: discussões e diretrizes para uma ação mediadora	105
---	------------

Mônica F. B. Correia e Geovana Camargo Vargas

CAPÍTULO 7

O psicólogo escolar educacional e a conquista de um espaço de ação contextualizada: análise de uma experiência	137
---	------------

Mônica F. B. Correia e Miriane S. Santos Barboza

Apresentação

Psicologia do desenvolvimento e questões educacionais contemporâneas são os temas deste livro. A relevância destas áreas do conhecimento e principalmente a inter-relação entre a psicologia do desenvolvimento e escolar educacional são discutidas em estudos cuja meta é contribuir para reflexões e práticas profissionais relacionadas ao desenvolvimento e ambientes educacionais nos primeiros anos de vida.

Este livro reúne contribuições de grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e ao Departamento de Psicologia da UFPB e tem como objetivo, também, destacar a nossa produção científica. Considera-se que a leitura deste livro será útil tanto para alunos de graduação e pós-graduação como para educadores de creches e escolas.

No primeiro capítulo as autoras trazem, a partir de uma perspectiva da teoria de Vygotsky, uma discussão sobre o brincar e o desenvolvimento, destacando as configurações da brincadeira e usos de brinquedos por parte dos bebês no primeiro ano de vida ao interagir com suas mães. Ao final deste capítulo são apresentadas as possíveis aplicações desse conhecimento para o trabalho do psicólogo no campo da Educação Infantil.

No segundo capítulo aborda-se, a partir da perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, os estilos comunicativos de educadoras de creches públicas dirigidos a crianças, pontuando seu impacto no desenvolvimento sociocomunicativo e linguístico infantil.

No terceiro capítulo será apresentado um estudo realizado com professores da educação infantil, abordando suas percepções sobre o uso de brinquedos e o ato de brincar, e explorando as modalidades de práticas pedagógicas implantadas junto a crianças em contextos de creches. Pontua-se ainda as contribuições desse estudo para subsidiar o trabalho do psicólogo no campo da Educação Infantil.

No quarto capítulo as autoras destacam a importância de se estudar o desenvolvimento atípico como base para se estruturar intervenções e discutir importantes questões teóricas. A partir de uma perspectiva sociointeracionista, são discutidas as interações mães-crianças deficientes visuais e as habilidades sociocomunicativas infantis.

No quinto capítulo as autoras trazem a questão da Inclusão escolar, enfocando as concepções de pais e professores em relação à inclusão escolar de crianças diagnosticadas dentro de espectro autista, discutindo as necessidades e os desafios da escola na promoção do desenvolvimento de crianças tanto com desenvolvimento típico como atípico.

O objetivo do capítulo sexto é corroborar a prerrogativa de atuação contextualizada e mediadora para o psicólogo escolar educacional, assim como discutir e esclarecer, à luz do cotidiano escolar, os conceitos mais assíduos, tanto em documentos oficiais relacionados à Educação, tais como parâmetros e diretrizes, quanto nos discursos construídos entre corredores e reuniões de unidades educacionais. O texto contribuirá para a apropriação de conceitos muitas vezes comuns aos discursos dos profissionais que compõem o cenário escolar, mas carentes de aprofundamentos que permitem a interface com o cotidiano da sala de aula e, dessa maneira, o enriquecimento de ambientes de aprendizagem.

O manuscrito se caracteriza ainda, ou principalmente, como norteador para aqueles que pretendem iniciar o necessário investimento em embasamentos teóricos.

Por fim, o último capítulo deste livro tem como objetivo desvelar as dificuldades e entraves gerados pelo psicólogo escolar educacional quando guiado pelas diretrizes de ação contextualizada (de acordo com as necessidades observadas na instituição) e mediadora (necessidade que tem se mostrado prioritária neste contexto histórico) de conhecimentos que subsidiam a prática pedagógica, parâmetros dos mais consensuais na parceria entre psicologia e escola. A análise das reações dos principais atores envolvidos na busca por essa atuação prescrita e do insucesso nas parcerias que precisam ser seladas será realizada através do relato de uma experiência de estágio supervisionado que acontece no último ano do curso de graduação em psicologia, condição para esta graduação. Na referida análise serão evidenciadas, especialmente, as dificuldades dos atores em se implicarem na problemática educacional e de compartilharem com reais intenções de transformação deste cenário.

Nádia M. Ribeiro Salomão

Fabíola de S. Braz-Aquino

Mônica F. B. Correia

Relação de autores

CAROLINA SILVA DE MEDEIROS

Possui formação e licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (2007). É Mestre em Psicologia (2010) pela Universidade Federal da Paraíba e Doutora em Psicologia Social (2013) pela mesma instituição. Atualmente é professora Adjunta na Unidade Acadêmica de Educação do Campo, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Sumé. Tem experiência na área da Psicologia Clínica e Social, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil; interação mãe-bebê-criança; aquisição da linguagem; deficiência visual; psicologia da aprendizagem; psicologia e educação e educação especial.

CIBELE SHIRLEY AGRIPINO-RAMOS

Possui graduação em Psicologia (2010) e Mestrado em Psicologia Social (2013), pela Universidade Federal da Paraíba. Também possui Especialização em Saúde Mental com Ênfase em Transtornos do Espectro Autista (2015), pela Faculdade de Tecnologia Machado de Assis. Atualmente cursa Doutorado em Psicologia Social, pela Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da prof^a Dr^a Nádia Maria Ribeiro Salomão, integrando o Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI) e é servidora pública da Prefeitura Municipal de João Pessoa, exercendo a função de Psicóloga Escolar. Atua principalmente nos seguintes temas: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão Escolar; Desenvolvimento Infantil.

CLARA RAÍSSA FERNANDES DE MELO

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Realizou Estágio Supervisionado na área da Psicologia Escolar e Educacional. Mestranda em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco.

DEBORAH DORNELLAS RAMOS

Possui graduação em Psicologia (Licenciatura e Formação de Psicólogo) pela Universidade Federal da Paraíba (2007). É mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e, Doutora em Psicologia Social (2013), pela mesma instituição, com ênfase nas áreas de Interação Social, Linguagem e Desenvolvimento Infantil. Atualmente, é Professora Adjunta no Centro de Educação e Saúde (CES) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), lecionando disciplinas nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Educação, Saúde e Inclusão.

EMELLYNE LIMA DE MEDEIROS

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (2006), Especialização em Psicopedagogia (2007) pela mesma instituição e Mestrado em Psicologia Social (2012) pela Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Escolar e Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: autismo, inclusão e psicopedagogia. Atualmente leciona as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento, Prática Assistida I, Psicoterapia Infantil e Adolescente e Supervisiona o Estágio em Intervenção e Acompanhamento Psicopedagógico.

FABÍOLA DE SOUSA BRAZ AQUINO

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (2000) e Doutora em Psicologia Social (UFPB). Professora adjunta da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social (UFPB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Interação social e Desenvolvimento Infantil. A partir de 2012, é membro do GT de Psicologia Escolar Educacional da ANPEPP. Supervisora de Estágio na área da Psicologia Escolar e Educacional. Tem experiência de ensino nas áreas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, e Psicologia Escolar e Educacional. Realiza pesquisas em torno dos seguintes temas: contextos de desenvolvimento e educação; interação social nos anos iniciais; formação e atuação do psicólogo escolar e educacional, e educação infantil.

FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE

Formado pela Universidade Federal da Paraíba, é graduado em Psicologia, Filosofia e Letras. Especialista em Teoria Psicanalítica, Mestre e Doutor em Educação, foi bolsista CAPES em Doutorado Sanduíche realizado na Université de Paris X – Nanterre. É professor do Departamento de Fundamentação da Educação, dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Centro de Educação) e em Direitos Humanos (PPGDH-Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) da UFPB. Tem experiência nas áreas de Psicologia e de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atua principalmente nos seguintes temas: competência inter-relacional na gestão de conflitos e na prevenção à violência na escola, interlocuções da psicanálise com a educação. Pesquisador do Grupo Cidadania e Direitos Humanos (UFPB/CNPq).

GEOVANA CAMARGO VARGAS

Possui graduação em Licenciatura em Psicologia e em Psicologia (formação do psicólogo) pela Universidade Federal da Paraíba (2007), mestrado (2010) e doutorado (2014) em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), onde tem a função de coordenadora institucional do PIBID. Atua principalmente nos seguintes temas: atuação do psicólogo, contexto educacional, psicologia escolar, produção de sentidos e significados, desenvolvimento e aprendizagem.

KEILLA REBEKA SIMÕES DE OLIVEIRA

Formada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (2014), com ênfase em Psicologia Escolar e Educacional. Cursa o mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Realizou estágio supervisionado na área de Psicopedagogia Clínica.

MIRIANE S. SANTOS BARBOZA

Doutora em Psicologia Social, Mestre em Psicologia, Psicóloga (ênfase em Psicologia Escolar Educacional) e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência nas áreas de: Psicologia Escolar/Educacional, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia

da Aprendizagem, Ética Profissional em Psicologia, Representações Sociais e Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos e Educação à Distância. Atualmente é docente da Universidade Estadual do Piauí.

MÔNICA DE FÁTIMA BATISTA CORREIA

Doutora (2005) e Mestre (1996) em Psicologia (ambos Psicologia Cognitiva) pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Avaliações e Medidas em Psicologia (1992) pela Universidade de Brasília (UnB), graduada em Formação (1992) e Licenciatura (1991) em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora associada na Universidade Federal da Paraíba (docente, pesquisadora, coordenadora de projetos e do Curso de Graduação em Psicologia e supervisora de estágios). Anteriormente participou também do corpo docente das Universidades Federais do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. Possui experiência na área de Psicologia, com ênfase na Psicologia Cognitiva e nas relações desta com a cultura e a educação, avaliação e acompanhamento psicopedagógico. Temas que tem trabalhado: atuação do psicólogo no cenário educacional, aprendizagem e desenvolvimento, problemas de aprendizagem e processo de construção de significados.

NÁDIA MARIA RIBEIRO SALOMÃO

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1978), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1985) e Doutorado em Psicologia – University of Manchester – Inglaterra (1996). Pós Doutorado University of North Carolina – Charlotte (EUA). Atualmente é professora da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, desenvolvimento infantil, interação, interação mãe-criança e estilos linguísticos.

CAPÍTULO 1

Configurações do brincar e do uso de brinquedos em contextos interativos mãe-bebê

Fabíola de Sousa Braz-Aquino

Nádia Maria Ribeiro Salomão

(Departamento de Psicologia – UFPB)

INTRODUÇÃO

No presente capítulo são apresentados reflexões e dados da tese de doutorado desenvolvida pela primeira autora, a qual analisou as *configurações da habilidade comunicativa intencional infantil e suas relações com os contextos de atenção conjunta* (BRAZ-AQUINO, 2008). Do conjunto de análises derivadas do referido estudo considerou-se pertinente destacar as configurações de brincadeiras e usos de brinquedos por parte de bebês no primeiro ano de vida, ao interagirem com suas mães.

Para fundamentar o estudo em pauta, foi tomada como referencial a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1929/1998; 1932/1996; 1984/2000), segundo a qual grande parte da evolução e desenvolvimento cultural humano decorre das experiências e interações sociais iniciadas na infância. Para este autor, é por meio dessas interações que as crianças se inserem de forma gradativa no mundo dos significados e assimilam tanto o conteúdo da experiência cultural quanto os procedimentos e as formas de comportamento cultural.

Do conjunto de formulações propostas por este autor, destacam-se neste trabalho, aquelas que tratam das contribuições do brinquedo e da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizado de formas culturais tipicamente humanas.

Vygotsky (1932, 1996) explorou o curso e gênese da formação do comportamento social do ser humano no primeiro ano de vida, pondo em evidência a dimensão comunicativo-relacional das trocas iniciais adulto-criança, e suas contribuições para o desenvolvimento do comportamento social do bebê no primeiro ano de vida. Este autor afirmou que a comunicação do bebê com o adulto seria “(...) a esfera fundamental onde se revela a própria atividade do bebê. Quase toda a atividade do bebê se integra a suas relações sociais” (Vygotsky, 1996; p. 303). Para ele, a peculiaridade da sociabilidade do bebê nesse período se revela, antes de tudo, no fato de que sua comunicação social está atrelada ao processo de comunicação com o mundo exterior e com a satisfação de suas necessidades físicas vitais.

Segundo Vygotsky (1996), o amadurecimento da habilidade de usar objetos como ferramentas ocorre, e tem seu, início no segundo semestre do primeiro ano de vida, com as manifestações do “intelecto prático”, evidenciadas por meio do uso de ferramentas. Conforme o autor, pode ser observada num bebê de seis meses uma fase inicial do pensamento instrumental pela utilização de objetos explorados por ele de diversas maneiras. Aos sete meses, o bebê modifica seu manejo com os objetos, apertando-os, esticando-os ou rompendo-os, o que seriam “brotos de formação e transformação” dos tipos de uso dos objetos. Por volta dos oito ou nove meses já se observam tentativas do bebê de encaixar objetos uns nos outros e de estabelecer as

primeiras relações causais. Para ele, o tipo de manipulação dos objetos nesse momento do desenvolvimento caracteriza uma fase prévia do desenvolvimento do pensamento instrumental e conduz ao emprego mais simples de ferramentas que origina uma etapa completamente nova para o bebê.

Nesta direção, entende-se que na relação estabelecida entre o uso de ferramentas e a aquisição de um pensamento instrumental, o manejo de brinquedos por parte de bebês no primeiro ano de vida, estes entendidos aqui como ferramentas, seria um prenúncio do uso convencional de objetos e de formas culturalmente desenvolvidas do mesmo. Essa afirmação ganha apoio na ideia de Vygotsky (2000) segundo a qual as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro se tornarão seu nível básico de ação real.

Nas primeiras interações que o bebê estabelece com o adulto, as mediações linguísticas que ocorrem durante o uso de brinquedos promoveriam a aquisição de formas simbólicas e culturais tipicamente humanas. Além disso, o domínio que o bebê vai adquirindo de um artefato cultural, em especial a linguagem, opera efeitos transformadores sobre sua cognição. Isto porque, no momento em que as crianças interagem com outras pessoas intersubjetivamente e adotam convenções comunicativas, dá-se um processo social que engendra uma nova forma de representação cognitiva única na espécie humana (TOMASELLO, 2003).

Pode-se argumentar que numa interação entre indivíduos com diferentes níveis de desenvolvimento, tal como num recorte interativo mãe-bebê, prevalecem neste último modalidades de comportamentos que ainda não evidenciam o domínio de instrumentos culturais ou objetos

que possam auxiliar nas interações com a mãe. Contudo, as consecutivas interações que se estabelecem entre ambos desde os primeiros dias e meses de vida promoverão contextos de mediação decisivos para a gradativa inserção, por parte do bebê, no mundo dos significados socialmente construídos e compartilhados.

Diante disto, considera-se que o uso mediado de ferramentas e os contextos de referência social possibilitados pelas interações com outros auxiliam o bebê na aquisição da comunicação intencional, caracterizada por formas culturais de comunicação pré-linguísticas, tais como o uso de gestos. Ressalta-se, contudo, que, durante as interações que estabelece com outros, o bebê ao mesmo tempo que internaliza formas culturais de comunicação e de linguagem, está imerso num campo interativo que é por excelência intersubjetivo. Nesta linha de raciocínio, é no campo interativo que o bebê vai internalizando as ferramentas socioculturais e por conseguinte adquirindo formas de comunicação simbólicas e intencionais (BRAZ-AQUINO, 2008).

A partir do modelo histórico-cultural de Vygotsky (1996; 2000), compreende-se que os usos mediados que os bebês fazem dos objetos ou instrumentos de sua cultura, preparamos para formas simbólicas de inter-atuar sobre o contexto. Considera-se também que, no conjunto de aquisições advindas das interações estabelecidas entre o adulto e o bebê, devem ser ressaltadas as trocas comunicativas de natureza pré-linguística basilares para emergência da habilidade de comunicação intencional cujas evidências (gestos, vocalizações) dão indícios de uma forma de engajamento num contexto tipicamente humano (TOMASELLO; CARPENTER, 2007).

Explorando o desenvolvimento sociocognitivo em contexto de brincadeira, Bruner (1980, 1990, 2003), ressalta a ideia de que as interações que se dão em contextos de brincadeira constituem uma via crucial para o aprendizado de regras e modos socioculturais de atuar sobre o contexto, um espaço privilegiado de interação e uma possibilidade de confronto entre sujeitos com diferentes pontos de vista. Nessa perspectiva, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de internalizar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Para autores como Bruner (1975, 1980, 1983), a brincadeira carrega uma potencialidade para a descoberta das regras e da aquisição da linguagem. Segundo compreende, o lúdico é uma forma de exploração e estímulo à criatividade. Explorando as ideias deste autor sobre a brincadeira, Kishimoto (2002) lembra que, para ele, num episódio interativo mãe-bebê, a brincadeira se interpõe como uma via de acesso da criança às formas culturais de interação, a exemplo do que acontece quando “(...) ao brincar com a mãe de esconder o rosto na fralda, a criança engaja-se na brincadeira e compreende as regras que integram a sequência de ações e verbalizações” (KISHIMOTO, 2002, p. 142). O consentimento para o início da brincadeira dado por meio do olhar compartilhado entre a díade, e a ação de esconder e achar o rosto do outro, mobiliza no bebê modos tipicamente humanos e de construção gradativa da subjetividade pelas trocas intersubjetivas que também ocorrem em situações de brincadeira.

O aparecimento de ações iniciadas pelas crianças com novas sequências tais como cobrir o próprio rosto ou de um bichinho de pelúcia, representa o domínio de regras da brincadeira e possibilita o desenvolvimento da habilidade

de recriar contextos (KISHIMOTO, 2002). Nas brincadeiras interativas, as trocas comunicativas adulto-bebê contribuem para a atribuição de significado aos gestos de ambos e permitem à criança a referência objeto e rótulo linguístico, a decodificação de contextos e a aprendizagem da fala.

A partir do resgate da teoria vygotskyana no que tange à comunicação da criança no primeiro ano de vida, ao papel da mediação do adulto no uso dos instrumentos culturais e, especialmente, ao pressuposto vygotskyano segundo o qual as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, buscou-se evidenciar as variações nos comportamentos e habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com suas mães, numa situação de brincadeira livre, considerando que esse tipo de contexto tem sido apontado como um dos principais elementos que atuam nas zonas de desenvolvimento proximal dos sujeitos.

Diante do exposto, este estudo apresenta uma análise das configurações de brincadeiras e usos de brinquedos por parte de bebês no primeiro ano de vida, em interação com suas mães, numa situação de brincadeira livre. Objetivou-se nesse estudo identificar e analisar os tipos de uso de brinquedos por parte dos bebês e a participação das mães nesses contextos, em três períodos do primeiro ano de vida.

MÉTODO

O delineamento de pesquisa utilizado para identificar os tipos de explorações dos bebês foi o longitudinal, o qual permite estabelecer a trajetória evolutiva de indivíduos e dá ao pesquisador o acesso tanto às mudanças intraindividuais quanto interindividuais referentes ao que se pretende

investigar (LAVELLO; PANTOJA; HSU; MESSINGER; FOGEL, 2004).

Participantes: Participaram deste estudo seis díades mãe-bebê nas idades de seis, nove e doze meses. As mães dos bebês eram casadas, moravam em suas próprias residências, tinham a idade média de 27,7 anos e possuíam nível de instrução a partir do superior incompleto. Segundo relato das mães, os bebês não apresentaram problemas de saúde e nasceram a termo (idade gestacional maior que 38 semanas).

Instrumentos e situação: Para conhecer os tipos de interação dos bebês com os objetos foram utilizados uma câmera de vídeo, cronômetro, lápis e papel. Conforme Kreppner (2001), o registro em vídeo proporciona a conservação da situação observada, com todos os detalhes, podendo ainda a situação observada ser revista várias vezes. As díades foram observadas em suas residências, numa situação de brincadeira livre.

Procedimento para coleta de dados: Inicialmente é importante mencionar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), obtendo aprovação através do protocolo de número 364/2006. O contato com cada díade participante foi feito a partir da indicação de colegas que conheciam mães e bebês que se enquadravam nos critérios adotados, quais sejam: díades mãe-bebê com as crianças na idade inicial de seis meses, sendo as mães casadas, residentes em seus próprios domicílios e com nível de instrução a partir do ensino médio completo. Além disso, como critério de inclusão participaram do estudo mães primíparas e aquelas com no máximo dois filhos.

A pesquisadora solicitou a permissão para entrar em contato com as mães por telefone. Uma vez concedida a permissão para o contato por telefone e permitida a ida à casa da díade, foi realizada a primeira visita. Nessa primeira visita a pesquisadora expôs os objetivos do estudo e solicitou o consentimento para a realização dos registros das interações com o uso do vídeo, e, conforme disponibilidade da mãe, realizava nesse primeiro momento a primeira das duas sessões de observação. Nessa visita foi entregue às mães o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado e devolvido à pesquisadora, ficando ainda a mãe com uma cópia. Às mães foram dadas duas instruções: que “brincassem com seus filhos da maneira como faziam usualmente”. Foi ainda solicitado que durante as sessões de observação estivessem apenas presentes a pesquisadora, a mãe e o bebê para evitar interferências ou interrupções das interações naquele contexto.

As díades foram observadas duas vezes em cada mês, iniciando aos seis meses, depois aos nove meses e concluindo aos doze meses, perfazendo um total de cento e vinte horas de observação. Em cada momento evolutivo as díades foram observadas durante 20 minutos dos quais dez foram transcritos literalmente para análise, sendo desconsiderados os cinco primeiros e os cinco últimos minutos.

Procedimento para análise dos dados: A análise dos dados buscou demonstrar os fluxos interativos característicos nas díades mãe-bebê em cada período evolutivo observado, a partir de uma leitura dinâmica e bidirecional dos comportamentos de ambos os membros da interação. Privilegiou-se uma leitura minuciosa dos tipos de interações que ocorreram em cada episódio, em torno da situação de brincadeira e do uso de brinquedos, na perspectiva de captar

suas características, verificar como se dava a participação de ambos os elementos da díade, as variações e modificações em cada idade subsequente, com ênfase nos diversos campos interativos estabelecidos circunscritos nos episódios de brincadeira.

O processo de análise dos dados das interações video-gravadas iniciou-se com as transcrições manuais de cada sessão. Durante as transcrições cada cena ou episódio foi revisto segundo a segundo com o intuito de registrar de forma minuciosa as interações e atividades que surgiram a partir da situação de brincadeira livre, com ênfase nos tipos de manuseio de brinquedos por parte dos bebês.

Numa segunda etapa, as sessões de cada díade, já transcritas e digitadas no computador, foram revistas com o intuito de identificar trechos da interação em que pudessem ser observadas ações e vocalizações do bebê em interação com as suas respectivas mães, com ênfase nas modalidades de brincadeiras e usos de brinquedos, e nas estratégias sociocomunicativas maternas para envolvê-los na interação. Essa etapa do trabalho foi de suma importância, na medida em que possibilitou a delimitação de comportamentos tanto do bebê quanto da mãe que poderiam evidenciar configurações do brincar e das brincadeiras nos três períodos do primeiro ano de vida durante as trocas estabelecidas, buscando evidências de formas qualitativamente diferentes do brincar e do uso do brinquedo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo buscaram demonstrar a relação entre o uso ou manuseio de objetos por

parte dos bebês no primeiro ano de vida e sua contribuição para a gradativa apropriação, por parte dos mesmos, de ferramentas e significados socioculturais compartilhados nas interações sociais (VYGOTSKY, 1984, 1996).

Os dados obtidos das análises das interações mãe-bebê aos seis meses permitiram identificar ações dos bebês sobre objetos/*brinquedos* tais como sua exploração, *colocando-os na boca, batendo pecinhas umas nas outras ou puxando com os dentes partes de um brinquedo, ações, manipulações e contatos mediados pela mãe* que possibilitam a gradativa apropriação, por parte dos bebês, de tais ferramentas culturais.

No fluxo das interações aos seis meses, observaram-se períodos nos quais a díade engajava-se em episódios nos quais ocorria o olhar conjunto de ambos para um mesmo objeto (brinquedo). Durante esses episódios pôde ser observado um trecho no qual a mãe, usando a fala em falsete combinada com a expressão facial marcante (olhos bem abertos com sorriso dirigidos ao bebê), chamou a atenção do bebê trazendo para a interação um terceiro elemento: *um celular de brinquedo que liberava som*. Esse recurso comunicativo manteve a atenção da criança dirigida à mãe que, ao perceber o olhar do bebê sorrindo e com o olhar dirigido a ela, olhou para a criança sorrindo e buscou dar continuidade à interação. Recortes como esse ilustram uma busca constante por parte da mãe de pistas do bebê (direção do olhar para algo) que possibilitam dar continuidade à interação partindo do interesse do bebê e de seus sinais corporais, faciais e comportamentos de desconforto (choro) ou prazer (sorriso). Em outra díade, a fala materna foi utilizada para *atribuir significado* ao comportamento do bebê (*“quer dormir é?”*), nomear propriedades de brinquedos e solicitar coisas ao bebê. Ilustra também o brincar nesse

período, um contexto triádico (mãe-objeto-bebê) que se caracterizou pela fala da mãe em torno de um objeto (“*que bichinho é esse?..*”), enquanto mostrava o brinquedo ao bebê que olhava para ele e para a mãe; e pela brincadeira iniciada pela mãe de fazer sua face “aparecer e desaparecer” atrás de uma bola com guizos, tendo nesses momentos como resposta o sorriso e o olhar do bebê dirigidos à mãe e ao brinquedo de forma intercalada.

Para pesquisadores como Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rossetti-Ferreira (2004), no primeiro ano de vida, são identificadas em bebês interações muito breves com perda de interesse pelo outro ou objetos, pois “(...) os bebês dividem atenção com outras coisas que estão acontecendo no ambiente e outros brinquedos disponíveis, muitas vezes fazendo com que o episódio seja temporariamente interrompido, mas não determinando a perda total de interesse, sendo por vezes retomado” (p. 519). Por outro lado, argumenta-se que essas condutas provocam mudanças na pessoa que as observa e produzem contiguidade temporal entre as ações dos dois sujeitos, estando tais ações relacionadas entre si por algum elemento comum que pode ser uma ação ou objeto (SARRIÁ, 1991).

Observou-se, conforme destacado por Vygotsky (1996), que em torno dos oito aos nove meses os bebês fizeram uso dos brinquedos de forma qualitativamente diferente do percebido aos seis meses. Aos nove meses os bebês do presente estudo *encaixavam objetos uns nos outros, respondiam às solicitações das mães no que se refere à identificação dos objetos pelos seus respectivos rótulos, e focavam com mais frequência sua atenção numa atividade proposta pela mãe*. Sob a ótica vygotskyana, esse tipo de relação do bebê com os objetos caracteriza uma

fase prévia do desenvolvimento do pensamento instrumental e demonstra que o bebê já compreende as intenções comunicativas das mães, já que nesta fase a habilidade de comunicação intencional dos bebês já está em pleno processo de desenvolvimento (TOMASELLO, 2003; ROCHAT, 2007).

O recorte abaixo evidencia um contexto triádico no qual se interpõe um brinquedo com vocalização do bebê, como se segue:

*O bebê olhou em direção a uma caixa com brinquedos, manuseou objetos, pegou um celular de brinquedo e vocalizou (“um...”); a mãe observando o bebê disse: (“É...”); o bebê em seguida vocalizou (“Um...”) olhando e mexendo no celular; a mãe observando o bebê disse: “É, foi titia!”... **“Alô titia!!!”** (usando a fala em falsete); o bebê olhou para a mãe com o celular na mão e colocou-o na boca. Saiu uma musiquinha do brinquedo; a mãe disse: (“Olha!...”) mexendo nas teclas do celular; **o bebê olhou em direção ao celular que a mãe mexia, e olhou para a mãe** que disse: (“É...um xxx”) olhando para o bebê que vocalizou (**“Aé...”**) (com o celular na boca), o que fez a mãe dizer: (“Alô titia?”) usando falsete, olha em direção ao bebê que olhou em direção à mãe e sorriu.*

No trecho acima, além do manuseio espontâneo do bebê, de um objeto, há uma alternância de verbalização na qual o bebê emite uma vocalização com uma entonação semelhante à da mãe quando se refere ao celular de brinquedo (Aé...- alô?). Embora não tenha sido observada uma clara alternância de olhar do bebê para a mãe, para o objeto e novamente para a mãe, o bebê parece demonstrar algum tipo de compreensão acerca do manuseio do objeto quando, por exemplo, coloca o celular próximo a sua boca. Se num primeiro momento o

bebê parece não incluir a mãe em sua “exploração da caixa de brinquedos”, logo inicia a interação com esta quando a mãe contextualiza o objeto para o qual o bebê dirige sua atenção.

Segundo Vygotsky (1996), é pela mediação simbólica que a inteligência prática, prevalente nos indivíduos mais imaturos, tais como bebês e crianças, modifica substantivamente a relação dos indivíduos com a natureza devido à intervenção de um signo (palavra ou gesto) na inteligência prática que introduz na mesma a mediação do outro. Para Vygotsky (2000), o controle da atividade instrumental através do signo confere ao ser humano a autodeterminação, tornando-o senhor de suas ações em virtude de sua apropriação dos instrumentos culturais. É justamente a presença da mediação simbólica proporcionada pelo outro que favorece o salto qualitativo na forma de atuar, da espécie humana, quando comparada a outras espécies. Entende-se que essa formulação pode ser resgatada também para explicar as formas através das quais os bebês passam a fazer uso dos objetos de formas convencionais e até intencionais, devido ao suporte possibilitado pelo uso de instrumentos culturais mediados.

Diante disto, considera-se pertinente estabelecer relações entre os usos mediados de objetos por parte dos bebês e a aquisição de formas de comunicação intencional, já que nas situações de brincadeira onde comparecem os brinquedos, as interações com as mães podem contribuir para a internalização de formas culturais de manejo sobre os objetos que são em última instância produtos culturais: os brinquedos e brincadeiras que se desenrolam no transcurso das interações entre adultos e crianças nos primeiros anos de vida funcionam aqui como importantes ferramentas de acesso aos modos culturais, historicamente produzidos e compartilhados pela espécie humana.

O manejo convencional de objetos pôde ser observado nos bebês de nove e principalmente de doze meses, deste estudo, nos contextos em que *colocaram um telefone de brinquedo no ouvido, quando colocaram uma boneca para dormir, acenaram para a mãe, arrastaram carrinhos no chão fazendo “um barulho de carro”, quando batiam palmas “cantando parabéns”, ou ainda quando faziam gestos negativos com a cabeça respondendo a uma solicitação da mãe.*

Em outro recorte interativo foi observada uma *resposta não-verbal por parte do bebê* a uma solicitação da mãe, como se segue:

Mãe: “Ah ah ah ah ah, bote o boneco pra dormir bote!” (olha em direção ao bebê ninando a bonequinha); o bebê olha em direção à sua frente, de costas para a mãe, com a boneca na mão e começa a se balançar para os lados com a boneca na boca e vocaliza: “Ah ah ah” (de costas para a mãe, olha para frente, usando uma entonação semelhante à da mãe); a mãe então cantarola: “Ah ah ah, neneca, minie!”, e o bebê em seguida vocaliza: “Áí... dá” (balançando-se, suspende a boneca um pouco no ar); a mãe continua cantarolando “Ááá...” enquanto olha em direção ao bebê ninando o boneco. O bebê vira o tronco e a cabeça para trás na direção da mãe: “hum... au...” (oferece a boneca à mãe) que diz: “Aaa.. hum cheirosos!” (falsete), beija o boneco olhando para o bebê, e pega a boneca que a bebê lhe oferece.

Destacam-se no recorte acima as habilidades comunicativas demonstradas pelo bebê, que responde verbalmente e não verbalmente à mãe de forma adequada, mas também a forma de utilização do brinquedo que demonstra

uma aprendizagem cultural quando o bebê pega o boneco e o “nina” como se fosse um bebê, gesto ou comportamento sociocultural que imita da mãe. Por sua vez, a mãe, percebendo que o bebê segura uma boneca, lhe sugere “colocá-la para dormir”; sem olhar para a mãe, o bebê responde a sua instrução “ninando a boneca” e utilizando a entonação que a mãe apresentou pouco antes dele.

Mesmo que nesse momento os bebês ainda não utilizem com pleno domínio sua língua, seus usos comunicativos pré-linguísticos permitem uma analogia com o pressuposto da perspectiva pragmática da linguagem, a qual refere que é nas interações sociais e nos usos e coisas que se fazem com a linguagem que a criança aprende a dominar. Embora tais usos em contextos se deem antes da fala, as expressões pré-linguísticas podem ser percebidas como uma forma de ação, como uma prática, como algo que acontece enquanto se dá o significado ou enquanto o outro o significa (AUSTIN, 1990; SEARLE, 1969, 1995).

No conjunto de dados obtidos a partir das análises realizadas, convém mencionar que em cada período do desenvolvimento observado foram verificadas aquisições psicomotoras nos bebês, principalmente aos nove e doze meses, que alteraram o contexto de forma significativa. Assim, destaca-se a importância de se considerar as mudanças derivadas das aquisições motoras dos bebês que implicam novas formas de exploração do ambiente, e mobilizam novas modalidades de interação.

Circunscritos a esse conjunto de ações do bebê, e derivados de suas aquisições, foram observados atos coordenados dos bebês aos doze meses tais como: *olhar alternado entre um brinquedo e a mãe, seguir o gesto de apontar da mãe*

para os brinquedos, imitar gestos das mães em relação aos brinquedos (ex. ninar boneca, colocar o celular no ouvido), agir espontaneamente chamando a atenção das mães com gestos e vocalizações e ações sobre os brinquedos que demonstravam uma noção da relação meio-fim (ex. puxar o cordão de uma tartaruga com rodinha fazendo-a se movimentar para frente e para trás). Entende-se que tais habilidades, derivadas também de aquisições motoras, contribuíram ainda para o estabelecimento de episódios interativos de atenção conjunta, pois entende-se que a habilidade para o estabelecimento de tais episódios é produto de aquisições de várias dimensões do desenvolvimento e não de uma aquisição isolada.

Aqui vale lembrar a relação proposta por Vygotsky (1996) entre o uso ou manuseio de objetos por parte dos bebês no primeiro ano de vida e sua contribuição para a gradativa apropriação, por parte dos mesmos, de ferramentas e significados socioculturais compartilhados nas interações sociais. Os dados obtidos das análises das interações mãe-bebê aos seis meses permitiram identificar ações dos bebês sobre objetos tais como sua exploração, colocando-os na boca, batendo pecinhas umas nas outras ou puxando com os dentes partes de um brinquedo. Essas ações, manipulações e contatos mediados possibilitam a gradativa apropriação, por parte dos bebês, de tais ferramentas culturais.

Observou-se, conforme destacado por Vygotsky (1996), que em torno dos oito aos nove meses os bebês fizeram uso dos brinquedos de forma qualitativamente diferente do percebido aos seis meses. Aos nove meses os bebês encaixavam objetos uns nos outros, respondiam às solicitações das mães no que se refere à identificação dos objetos pelos seus respectivos rótulos, e focavam com mais frequência sua atenção numa

atividade proposta pela mãe. Sob a ótica vygotskyana, esse tipo de relação do bebê com os objetos caracteriza uma fase prévia do desenvolvimento do pensamento instrumental e demonstra que o bebê parece compreender as intenções comunicativas das mães.

Ora, segundo o referido autor, é pela mediação simbólica que a inteligência prática prevalente nos indivíduos mais imaturos, tais como bebês e crianças, modifica substantivamente a relação dos indivíduos com a natureza devido à intervenção de um signo (palavra ou gesto) na inteligência prática que introduz na mesma a mediação do outro. Para Vygotsky (2000), o controle da atividade instrumental através do signo confere ao ser humano a autodeterminação, tornando-o senhor de suas ações em virtude de sua apropriação dos instrumentos culturais. É justamente a presença da mediação simbólica proporcionada pelo outro que favorece o salto qualitativo na forma de atuar da espécie humana, quando comparada a outras espécies. Entende-se que essa formulação pode ser resgatada também para explicar as formas através das quais os bebês tornam-se seres comunicativos intencionais, devido ao suporte possibilitado pelo uso de instrumentos culturais mediados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar os tipos de exploração de brinquedos por parte de bebês em três períodos do primeiro ano de vida, com ênfase na relação proposta por Vygotsky (1998) entre o papel da mediação de instrumentos culturais tais como os brinquedos e suas contribuições para a gradativa inserção de infantes em modos

socioculturalmente humanos de atuar sobre o contexto. Destacam-se ainda neste trabalho, as contribuições de contextos interativos mãe-bebê e o papel da mediação do adulto no desenvolvimento sociocognitivo e linguístico infantil.

Deste modelo foram retomadas, especificamente, a ideia de que o uso de instrumentos culturais tais como os brinquedos conduziria ao emprego de ferramentas, o que originaria uma etapa completamente nova para seres mais imaturos tais como os bebês. Isto porque, para o referido autor, o manejo de brinquedos (ferramentas) por parte de bebês no primeiro ano de vida seria um prenúncio do uso convencional de objetos e de formas culturalmente desenvolvidas de seu uso, promovendo a aquisição de formas simbólicas e culturais de comunicação e linguagem.

O conjunto de teorizações advindas do modelo inaugurado por Vygotsky (1996, 1998, 2000) principalmente a compreensão do desenvolvimento como algo culturalmente construído nas interações sociais, reflete-se numa contribuição decisiva para a análise das interações iniciais que ocorrem entre adultos e crianças. Em grande parte, pesquisas que adotam uma orientação teórica sociocultural e sociopragmática trazem em essência a ideia de que o desenvolvimento infantil é profundamente influenciado pelas interações sociais que se instauram entre adultos e bebês, quando os primeiros interpretam, dão sentido e medeiam as formas inicialmente utilizadas pelos bebês de atuar e de responder ao ambiente. Defende-se que das linhas centrais do modelo sociocultural decorrem possibilidades de estudos e análises de interações mãe-bebê tomando como recorte o papel da mediação linguística nessas interações, e sua função de favorecer a gradativa inserção das crianças no mundo simbólico e

tipicamente humano, pela via do uso de instrumentos culturais tais como os brinquedos.

Sugere-se, a partir dos dados obtidos no presente estudo, que pesquisas acompanhem de forma contínua e em intervalos de observações mais curtos, a crescente apropriação por parte de bebês de instrumentos culturais tais como os brinquedos, e as contribuições de seu uso para as aquisições de formas culturais e simbólicas de interagir no contexto. Especificamente, propõe-se que estudos observem e analisem de que forma cuidadores secundários como educadores de berçários, pré-escolas e creches têm explorando em suas atividades pedagógicas os diversos usos de brinquedos e as formas de mediar, destes profissionais, nas interações estabelecidas em contextos educativos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. M. dos. et al. Interações de bebês em creches. **Estudos de Psicologia**, v. 9. n. 3. p. 513-522, 2004.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AQUINO, F. S. B. de. **Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta**: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. Tese de Doutorado. Programa Pós-graduação em Psicologia Social - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. 2008.

BRUNER, J. S. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, v. 3. n. 3. p. 255-287, 1975.

BRUNER, J. S. Early social interaction and language acquisition. In: H. R. Schaffer (Ed.). **Studies in mother-infant interaction**. New York: Academic Press Inc, 1980. p. 271-28.

BRUNER, J. S. **Child's talk**: Learning to use language. London: W. W. Norton & Company, 1983.

CORDAZZO, S. T. D; VIERIA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7. n. 1. p. 92-104, 2007.

DELVAN, J. S. da; CUNHA, M. P. (2010). A criação de uma cultura de grupo na brincadeira: um estudo com crianças entre 2 e 4 anos. **Interação em Psicologia**, v. 14. n. 1. p. 53-60, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, p. 139-153. 2002.

ROCHAT, P. (2007). Intentional action arises from early reciprocal exchanges. **Acta Psychologica**, v. 124. p. 8-25, 2007.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Tradução de COSTA R. C. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARRIÁ, E. Observacion de la comunicacion intencional preverbal: um sistema de codificacion basado en el concepto de categoria natural. **Psicotema**, v. 3. n. 2. p. 359-380, 1991.

SEARLE, J. R. **Intencionalidade**. Tradução de FISCHER J; BUENO, T. R. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (texto original publicado em 1969).

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de BERLINER, C. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Tópicos).

TOMASELLO, M; CARPENTER, M. Shared intentionality. **Development Science**, v. 10. n. 1. p. 121-125, 2007.

VYGOTSKY, L. S. El primer año. In: **Em Obras Escogidas: Psicología infantil**. Tomo IV. Tradução de KUPER, L. Madrid: Visor, 1996. p. 275-318. (texto original publicado em 1932).

VYGOTSKY, L. S. **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Tradução de BLANCK, N. V. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998. (texto original publicado em inglês em 1929).

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. Ed. Tradução de NETO, J. C; BARRETO, L. S. M; AFECHÉ, S. C. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000. (texto original publicado no Brasil em 1984).

CAPÍTULO 2

Interação professora-criança em intuições de educação infantil: estilos linguísticos e habilidades sociocomunicativas

Deborah Dornellas Ramos

(Centro de Educação e Saúde – CES/UFCG)

Nádia Maria Ribeiro Salomão

(Departamento de Psicologia – UFPB)

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem infantil é visto, na perspectiva sociointeracionista, como resultado da influência entre fatores de ordem biológica e social, em que os aspectos socioculturais exercem a sua parcela de contribuição ao serem considerados responsáveis por impulsionar esse desenvolvimento através das interações estabelecidas entre as crianças e as pessoas que possuem o domínio da linguagem socialmente estabelecida em seu meio.

Destaca-se, portanto, o papel dos adultos enquanto mediadores fundamentais desse processo, uma vez que é através das interações estabelecidas entre as crianças e as pessoas com quem mais convivem que a sua linguagem se desenvolve. A relevância dessas interações sobressai porque elas proporcionam às crianças os seus primeiros contatos com a linguagem oral e com as normas que orientam o seu

uso, fazendo com que tenham acesso às principais fontes de informações sobre a língua e o seu uso na cultura (AIMARD, 2008; GARTON, 1992; LUO, SNOW; CHANG, 2012; SNOW, 1997). Portanto, as formas através das quais os adultos e as crianças se comunicam durante as interações implicam em importantes repercussões sobre o desenvolvimento linguístico infantil.

Atualmente, as crianças costumam despende parte considerável do seu tempo interagindo em instituições de educação e cuidado infantil. Nesses contextos, as educadoras que trabalham nessas instituições atuam junto às crianças como suas parceiras comunicativas de nível avançado, exercendo, assim, um papel fundamental durante os períodos iniciais do desenvolvimento linguístico infantil.

Os intercâmbios comunicativos estabelecidos pelas crianças com as professoras da educação infantil são importantes porque ocorrem em faixas etárias que são vistas como períodos críticos para o desenvolvimento linguístico das crianças, visto que são marcadas pela emergência de habilidades sociocomunicativas importantes, tais como: as primeiras “pequenas frases”, em torno dos 24 meses e o fenômeno conhecido como “explosão vocabular”, por volta dos 30 meses (RESCORLA, 1989), além do surgimento das primeiras narrativas, aproximadamente aos 36 meses de idade (KELLY; BAILEY, 2012).

Nessa premissa, destaca-se que a qualidade do desenvolvimento linguístico inicial costuma se associar a repercussões sobre habilidades linguísticas futuras, tais como o letramento, por exemplo (CLARCK, 2009; NELSON, WELSH, TRUP, 2011). Assim sendo, faz-se fundamental considerar

os estilos comunicativos que os adultos utilizam enquanto interagem com as crianças, uma vez que se relacionam a repercussões sobre o desenvolvimento linguístico infantil.

Estilos linguísticos: relações com o desenvolvimento sociocomunicativo infantil

Dentre os estilos de linguagem presentes na fala dirigida pelos adultos, os *Diretivos* costumam ser mais utilizados nas interações com crianças cuja linguagem é mais elementar, o que é atribuído ao fato dos *Diretivos* se constituírem mediante sentenças menores e sintaticamente mais simples, tornando a estrutura dos seus enunciados mais acessível. Ressalta-se, todavia, que a diretividade da fala também é fonte de uma série de controvérsias entre os estudiosos, por se tratar de um modelo de linguagem que estende pouco os diálogos, exige poucas demandas cognitivas e, geralmente, não se adequa ao nível de desenvolvimento das crianças (BRAZ-AQUINO & SALOMÃO, 2005; SIGOLO, 2000; STICH, GIROLAMETTO, JOHNSON, CLEAVE, CHEN, 2013).

Por sua vez, os *Assertivos* consistem em enunciados de caráter informativo que permitem promover a distinção e a classificação dos elementos contemplados no diálogo (TAMIS-LEMONDA, BAUMWELL & CRISTOFARO, 2012), enquanto as *Requisições* geralmente são associadas à promoção do desenvolvimento linguístico infantil porque, uma vez que se constituem mediante questionamentos, que podem se gerais ou específicos, se destacam por favorecer a manutenção do diálogo e estimular as crianças na formulação de sentenças e narrativas relacionadas aos tópicos comunicativos abordados (FONSÊCA & SALOMÃO, 2005; MILBURN, GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2013).

A *Reformulação* da fala também é vista como um dos estilos comunicativos mais favoráveis ao desenvolvimento da linguagem infantil porque permite às crianças terem acesso a versões modificadas da sua própria fala, seja esta corrigida – como ocorre no caso específico dos *Feedbacks de reformulação* –, ou seja apresentada de forma alternativa – o que significa proferir a mesma sentença de forma diferente, modificando algumas palavras (MILBURN, GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2013; NELSON, WELSH, TRUP & GREENBERG, 2011).

A relevância das *Reformulações* encontra-se, sobretudo, na sua estrutura de fácil processamento, uma vez que se configuram a partir de enunciados que já constam no universo vocabular infantil. Além disso, a familiaridade que a criança tem com a fala reformulada faz com que seja capaz de mantê-la estimulada e atenta. Outro fator que ressalta o papel das *Reformulações* na promoção do desenvolvimento linguístico infantil é a sua capacidade de fornecer às crianças um meio de comparação entre a sua linguagem e a linguagem mais elaborada dos adultos, o que permite que elas apreendam os elementos linguísticos ausentes nos seus enunciados (FONSÊCA & SALOMÃO, 2005).

No que diz respeito às interações entre professoras e crianças nas instituições de educação e cuidado infantil, é preciso ressaltar que a qualidade facilitadora dos estilos de linguagem depende, sobretudo, da forma como se dá o seu emprego nos diferentes contextos de interação (HOFF, 2010; TAMIS-LEMONDA, BAUMWELL & CRISTOFARO, 2012).

Dentre os contextos interativos que costumam ser utilizados pelas educadoras nas creches e que se caracterizam pela promoção do desenvolvimento das habilidades socio-

comunicativas das crianças, destacam-se as situações de leitura partilhada de histórias e livros infantis (FONTES & CARDOSO-MARTINS, 2004; LUO, SNOW & CHANG, 2012).

As interações em contextos de leitura partilhada são favoráveis porque propiciam o diálogo em torno de temas que despertam interesse das crianças, promovendo, assim, a emergência dos episódios de atenção conjunta (MILBURN, GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2013; PILE, GIROLAMETTO, JOHNSON, CHEN & CLEAVE, 2010), o que permite aos adultos requererem das crianças respostas de ordem geral e específica, fornecendo informações e *Feedbacks* adequados, através do reconhecimento e das *Reformulações*, além de serem capazes de encorajar a participação infantil através da elaboração de narrativas das próprias histórias.

A participação infantil nesses contextos é positiva porque possibilita às crianças obterem ganhos em relação à sua linguagem compreensiva e expressiva, o que remete ao enriquecimento do vocabulário, à complexidade dos enunciados infantis e ao desenvolvimento das habilidades narrativas (LUO, SNOW & CHANG, 2012). Ressalta-se ainda que a frequência e a qualidade dos intercâmbios comunicativos estabelecidos nos anos iniciais se relacionam ao desenvolvimento de habilidades linguísticas posteriores (CLARK, 2009; NELSON, WELSH, TRUP & GREENBERG, 2011).

Ressalta-se, portanto, a importância de serem estabelecidos contextos favoráveis ao desenvolvimento linguístico nas instituições de educação e cuidado infantil, dentre as quais se destacam as creches públicas, onde as crianças costumam permanecer em tempo integral e interagir com as professoras durante parte considerável do seu dia. Assim sendo, faz-se necessário considerar os dados elencados por pesquisas

que abordam, especificamente, as relações entre os estilos linguísticos de educadoras em creches e o desenvolvimento sociocomunicativo das crianças que interagem com elas.

Estilos linguísticos na interação professora-criança em instituições públicas de educação e cuidado infantil

No que diz respeito à fala dirigida pelas educadoras, estudos têm demonstrado (GIROLAMETTO, WEITZMAN, LIESHOUT & DUFF, 2000; GIROLAMETTO & WEITZMAN, 2002; MILBURN, GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2013; RAMOS & SALOMÃO, 2012) que a linguagem dessas profissionais costuma ser centrada na criança em termos dos tópicos abordados, mas limitada quando se trata das oportunidades de extensão conversacional e respostas semanticamente contingentes. Além disso, observa-se que a fala das professoras, sobretudo, em creches públicas, costuma não se adaptar nem à idade, nem ao nível de desenvolvimento linguístico das crianças.

Uma das variáveis que, possivelmente, influencia essa falta de adaptação ao nível de desenvolvimento das crianças, consiste no fato de o próprio contexto de interação das creches públicas, geralmente, implicar na necessidade de as profissionais partilharem a sua atenção com diversas crianças simultaneamente, as quais, muitas vezes, se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento sociocomunicativo, o que tende a repercutir sobre a qualidade das interações nesses contextos, principalmente no que tange à responsividade das profissionais (BRESSANI, BOSA & LOPES, 2007; GIROLAMETTO & WEITZMAN, 2002).

No que diz respeito a realidade das interações estabelecidas entre professoras e crianças em creches, é necessário considerar o papel das concepções que as educadoras possuem

acerca da linguagem mais apropriada para se utilizar com as crianças. Marinac, Ozanne e Woodyat (2000) destacam que essas concepções tendem a ser influenciadas pelas instituições de formação e treinamento das profissionais, as quais, frequentemente, defendem a noção de que a fala dirigida às crianças deve ser a mais polida e correta possível, fazendo com que as educadoras evitem usar uma linguagem sintaticamente mais simples, adequada à compreensão das crianças com menor nível de desenvolvimento.

Ainda segundo Marinac, Ozanne e Woodyat (2000), é preciso ponderar também sobre as expectativas culturais que se materializam nas pressões exercidas pelos próprios pais e repercutem nas metas educativas estabelecidas pelas creches, sobretudo, nas particulares. Nesses contextos, é comum observar crianças mais novas sendo submetidas às mesmas experiências acadêmicas, sociais e linguísticas que àquelas cujo nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico é mais avançado, o que reflete a inadequação dessas metas, bem como dos comportamentos das educadoras em relação às necessidades de cuidado e educação das crianças.

Todavia, quando se trata das análises que abordam a realidade das creches e berçários públicos brasileiros, deve-se levar em conta que essas instituições são voltadas para o atendimento de uma população de crianças cujo nível socioeconômico e educacional das famílias é baixo. Nessas instituições, observa-se ainda que, muitas vezes, o próprio nível educacional e socioeconômico das educadoras é desfavorável, o que implica em concepções, práticas e expectativas diferentes (LORDELO, 1998; RAMOS & SALOMÃO, 2013; ROSSETI-FERREIRA, AMORIM & VITÓRIA, 1994).

Assim sendo, ressalta-se que o predomínio das atividades de cuidado nas creches públicas brasileiras tem sido apontado em diversas pesquisas (CRUZ, 2001; LORDELO, 1998; RAMOS & SALOMÃO, 2013; VOLPATO & MELLO, 2005), dentre as quais, a de Lordelo (1998) identificou, entre os funcionários e professoras de uma creche pública localizada na cidade de Salvador, o predomínio da concepção higienista e de práticas que consistiam essencialmente em cuidados físicos, além de atividades de fiscalização e controle dos comportamentos infantis, o que refletia uma postura relacionada não apenas às necessidades das crianças, mas, sobretudo, à importância dada ao papel dos cuidados nas creches.

Em um estudo que analisava as concepções e práticas a partir das falas de educadoras que atuavam em creches públicas de João Pessoa – Paraíba, Ramos e Salomão (2013) verificaram que as professoras se percebiam mais como mães do que educadoras, o que se relacionava ao fato das atividades de caráter cuidador e orientador de condutas continuarem prevalecendo nas rotinas das instituições em questão. No mesmo estudo, verificou-se ainda que as professoras, em grande parte das suas falas, faziam referência aos comportamentos das crianças de maneira negativa, atribuindo necessidade de controle dos mesmos ao que denominavam como falta de participação, agressividade e agitação.

Destaca-se que essas práticas de fiscalização e controle de comportamentos costumam vir associadas ao uso do estilo de linguagem *Diretivo*, cuja função é expressar comandos ou ordens, com o intuito de dirigir a atenção das crianças, assim como de enfatizar algo que está sendo solicitado (SNOW, 1997). Dentre os fatores que se encontram relacionados ao predomínio dos *Diretivos* na comunicação com as crianças,

é possível fazer referência ao nível educacional dos adultos (HOFF, 2010), pois os estudos indicam que a baixa escolaridade das educadoras costuma se relacionar a uma maior diretividade da fala (GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2003; RAMOS & SALOMÃO, 2012).

Diante desses dados, é importante citar o estudo desenvolvido por Girolametto, Weitzman e Greenberg (2003), cujo objetivo foi analisar a presença dos *Diretivos* nas falas das educadoras em creches. Em seus resultados, os pesquisadores verificaram que as profissionais que haviam sido submetidas a algum treinamento ou formação em desenvolvimento infantil tendiam a interagir de forma mais responsiva com as crianças, enquanto que aquelas que não possuíam nenhum preparo neste sentido tendiam a ser mais diretivas.

Outro fator que tem sido associado à diretividade da fala é o nível socioeconômico das pessoas que lidam com as crianças, o que, frequentemente, também se encontra relacionado ao nível educacional. Estudos sugerem (HOFF, 2006; ROWE, 2008; HOFF, 2010) que os cuidadores cujos níveis educacionais e socioeconômicos são mais elevados, costumam falar mais e ser mais responsivos nas interações com as crianças, utilizar um vocabulário mais vasto e dirigir menos o seu comportamento.

A forte presença dos *Diretivos* na linguagem utilizada pelas educadoras em creches tem sido apontada em diversas pesquisas (GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2003; MILBURN, GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2013; RAMOS, 2013; RAMOS & SALOMÃO, 2012), que costumam relacionar esse fato ao próprio contexto de interação coletiva que caracteriza as salas de aula, onde os *Diretivos* tendem facilitar o manejo do grupo e o controle dos comportamentos

das crianças, principalmente das mais novas, promovendo, ao mesmo tempo, a interação e a segurança delas. Contudo, mesmo que, inicialmente, esse tipo de linguagem ajude no trabalho com as crianças em grupo, a longo prazo, seu uso frequente tende a inibir a produtividade verbal das destas últimas (SNOW, 1997).

Ressalta-se ainda que os estudos acerca do papel da diretividade na fala têm apresentado resultados controversos. Em alguns, é enfatizado o seu caráter promotor do desenvolvimento linguístico, enquanto em outros, os *Diretivos* aparecem associados a um progresso mais lento do desenvolvimento da fala (SNOW, 1997). Uma possível explicação para esses resultados se encontra no fato de que existem vários subtipos de *Diretivos*, cujas repercussões sobre o desenvolvimento linguístico variam de acordo com o contexto em que são utilizados, com a idade das crianças e com seu nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo (GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2003; SALOMÃO, 2012).

De um modo geral, observa-se que as professoras tendem utilizar *Diretivos* de controle de comportamento enquanto interagem com as crianças mais novas, ao passo que empregam mais *Diretivos de controle de respostas* nas interações com crianças pré-escolares, sugerindo que os subtipos de *Diretivos* variavam em função da necessidade de controlar e garantir a segurança das crianças mais novas, bem como da maior capacidade de compreensão e responsividade das maiores (GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2003; RAMOS & SALOMÃO, 2012), propiciando o uso de uma linguagem mais elaborada.

Esses dados corroboram a ideia de que as educadoras utilizam diferentes subtipos de *Diretivos* enquanto interagem

com diferentes crianças e em diferentes situações. Salienta-se, contudo, que apesar de os *Diretivos* tenderem a variar em função da idade e do nível de desenvolvimento infantil, sua maior diferenciação costuma ocorrer em função dos contextos de atividade utilizados.

No que diz respeito à produtividade linguística das crianças, destaca-se que os *Diretivos de controle de comportamento e controle de resposta* geralmente se associam a um menor nível de produtividade linguística, enquanto que os *Diretivos de controle de conversação*, utilizados para auxiliar os adultos na manutenção dos tópicos conversacionais com as crianças, associam-se a níveis mais altos de produtividade, o que sugere também que os subtipos de *Diretivos* provocam diferentes efeitos sobre o desenvolvimento linguístico infantil (GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2003).

Portanto, no que diz respeito às controvérsias sobre a diretividade da fala, é preciso ponderar que não é necessariamente o uso dos *Diretivos* que se encontra associado ao atraso no desenvolvimento linguístico, mas sim, o uso de determinados subtipos desse estilo de linguagem e em determinados contextos de interação.

Aqueles *Diretivos* que propiciam às crianças maiores possibilidades de reflexão e comunicação podem ser vistos como possíveis promotores do desenvolvimento linguístico, quando comparados àqueles que são mais restritivos. Além disso, é importante lembrar que, no caso das crianças que têm habilidades linguísticas mais limitadas – tais como as que se encontram em faixas etárias menores ou as que apresentam desenvolvimento atípico, por exemplo –, o uso dos *Diretivos* pode ser útil para promover a sua linguagem compreensiva, uma vez que se apresentam por meio de sentenças menores

e sintaticamente mais simples (GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2003; SALOMÃO, 2012; SIGOLO, 2000).

Porém, o uso de *Diretivos* com o intuito de restringir a participação das crianças em sala de aula e sobrepor os tópicos iniciados por elas, encontra-se associado a repercussões negativas sobre os contextos interativos (GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2003; MILBURN, GIROLAMETTO, WEITZMAN & GREENBERG, 2013). Uma das consequências do uso desses estilos linguísticos é que eles propiciam poucas oportunidades de engajamento em episódios de atenção e ação conjunta entre as crianças e suas educadoras, os quais são contextos considerados essenciais durante os períodos críticos de desenvolvimento da linguagem.

É importante ressaltar que algumas das variáveis que se encontram associadas ao uso mais restritivo dos *Diretivos*, tais como o baixo nível educacional e socioeconômico dos adultos, por exemplo, costumam caracterizar o perfil das educadoras que trabalham nas creches públicas brasileiras (SOUZA, 2013), especialmente, no Nordeste do país. Além disso, as mesmas variáveis também caracterizam as famílias das crianças que frequentam essas instituições (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS – PNAD, 2010), o que igualmente costuma repercutir sobre o desenvolvimento linguístico. Deste modo, é possível considerar que existe todo um contexto socioeconômico que cerca essas crianças e exerce influência sobre o seu desenvolvimento.

Diante desse contexto, é válido citar os trabalhos de Ramos e Salomão (2012) e Ramos (2013), visto que analisaram interações entre professoras e crianças em creches públicas do município de João Pessoa, Paraíba, considerando as relações entre os estilos linguísticos das educadoras e o

desenvolvimento sociocomunicativo das crianças. Nos dois estudos, as educadoras e as crianças foram observadas sistematicamente em situações diádicas e poliádicas de leitura de histórias infantis, uma vez que esses contextos faziam parte da rotina das creches e possibilitavam averiguar a linguagem utilizada pelas educadoras no seu dia a dia, assim como as habilidades sociocomunicativas das crianças.

Os resultados encontrados nesses estudos corroboraram a ideia de que os estilos linguísticos das educadoras variam de acordo com os contextos interativos (RAMOS & SALOMÃO, 2012; RAMOS, 2013). Segundo as pesquisadoras, as educadoras se comunicavam mais com as crianças nos contextos de interação diádica e utilizavam mais estilos comunicativos considerados facilitadores do desenvolvimento linguístico, tais como as *Requisições de respostas gerais*, de *Feedbacks* de aprovação e de *Reformulação*. Além disso, as demonstrações de afeto também foram mais frequentes nos contextos diádicos. Nos contextos poliádicos, os estilos de linguagem *Diretivos* prevaleceram e os *Diretivos de controle* apresentaram incidências elevadas quando considerados os índices verificados nos contextos diádicos.

Uma vez que a rotina das creches públicas é marcada pela interação quase que constante em contextos poliádicos, caracterizados pela alta proporção de crianças por adultos nas salas de aula, observa-se, entre as educadoras, o uso de uma comunicação menos responsiva e mais restritiva, assim como uma participação limitada das crianças, o que pode comprometer o potencial favorecedor dessas trocas sobre o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover intercâmbios comunicativos capazes de favorecer o desenvolvimento linguístico infantil, pode se configurar como uma estratégia útil para facilitar o desdobramento desse processo entre as crianças. Porém, a configuração dos contextos interativos que predominam no dia a dia das creches, tem sido associada ao uso de estilos linguísticos considerados pouco favorecedores das habilidades sociocomunicativas infantis, o que decorre, possivelmente, da elevada proporção de crianças por educadoras em sala de aula.

Esse fato sugere a necessidade não só de mudanças pontuais e específicas, tais como as referentes aos estilos comunicativos e aos recursos interativos utilizados pelas professoras, mas, sobretudo, aponta para a necessidade de mudanças de caráter mais amplo, como as relacionadas às políticas públicas que determinam a configuração do atendimento das creches, assim como a importância da formação profissional e do nível de escolaridade das pessoas que atuam na educação infantil.

A discussão sobre o papel das interações estabelecidas entre adultos e crianças nos contextos das creches públicas sobressai, especialmente, pela possibilidade de contribuir de forma efetiva para fundamentar propostas de intervenção voltadas para a melhoria das condições de atendimento às crianças nas creches, quanto a orientação dos pais e das equipes pedagógicas para o uso de contextos comunicativos considerados favoráveis à promoção do desenvolvimento infantil.

Com relação às intervenções mediante a promoção dos contextos interativos favorecedores, destaca-se que esse tipo de trabalho pode ser feito de formas bastante simples, no decorrer das atividades de rotina junto às crianças e até mesmo durante as próprias interações informais estabelecidas na escola, resultando não somente na promoção das habilidades sociocomunicativas que se encontram em processo de desenvolvimento, como também na prevenção de problemas futuros relacionados à linguagem, durante a emergência de novas habilidades comunicativas, tais como a leitura e o letramento.

Nessa premissa, ressalta-se a relevância de estudos que avaliem a relação entre os formatos de interação e o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas futuras, tais como as relacionadas ao processo de alfabetização, por exemplo. Outras possibilidades de pesquisa recaem sobre o impacto das intervenções mediante o uso dos contextos de leitura compartilhada, assim como os estudos que se concentrem na análise das diferentes modalidades de leitura de histórias e recursos comunicativos, considerando as suas implicações na participação das crianças nesses contextos interativos. Salienta-se ainda a necessidade de investigar como as estratégias utilizadas nos contextos de leitura compartilhada podem diferir entre educadoras em creches públicas e privadas, mediante o impacto de variáveis relevantes, tais como o nível educacional dos profissionais dessas instituições.

REFERÊNCIAS

- AIMARD, P. **O surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 2008.
- BRAZ – AQUINO. F. S; SALOMÃO, N. M. R. S. Estilos Diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. **Estudos de Psicologia**, v. 10. n. 2. p. 223-230, 2005.
- BRESSANI, M. C. L; BOSA, C. A; LOPES, R. S. A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 17. n. 3. p. 21-36, 2007.
- CLARK, E. V. **First language acquisition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.
- CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16. p. 48-60, 2001.
- FONSÊCA, P. N; SALOMÃO, N. M. R. Contingência semântica das falas materna e paterna: uma análise comparativa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19. n. 1. p. 91-97, 2006.
- FONTES, M. J. O; CARDOSO, M. C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17. n. 1. p. 83-94, 2004.
- GARTON, A. F. **Social interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

GIROLAMENTTO, L. et al. Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 43. p. 1101-1114, 2000.

GIROLAMENTTO, L; WEITZMAN, E. Responsiveness of childcare providers in interactions with toddlers and preschoolers. **Language, Speech and Hearing Services in Schools**, v. 33. p. 268-281, 2002.

GIROLAMENTTO, L; WEITZMAN, E; GREENBERG, J. Training day care staff to facilitate children's language. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 12. p. 299-311, 2003

HOFF, E. How social contexts support and shape language development. **Developmental Review**, v. 26. p. 55-88, 2006.

HOFF, E. Context effects on young children's language use: the influence of conversational setting and partner. **First Language**, v. 30. n. 3-4. p. 461-472, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010). **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, Brasil: Autor.

KELLY, K. R; BAILEY, A. L. (2012). Becoming independent storytellers: modelling children's development of narrative macrostructure. **First Language**, v. 33. n. 1. p. 68-88, 2012.

LORDELO, E. R. Educadores de creche: concepções e prática. **InterAÇÃO**, v. 2. p. 113-132, 1998.

LUO, Y; SNOW, K. E; CHANG, C. Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. **First Language**, v. 32. n. 4. p. 494-511, 2012.

MARINAC, J. V; OZANNE, A. E; WOODYATT, G. C. Adult language input in the early childhood educational setting. **Child Language Teaching and Therapy**, v. 16. n. 2. p. 181-200, 2000.

MILBURN, T. F. et al. Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. **Journal of Early Childhood Literacy**, 0(0). p. 1-36, 2013.

NELSON, K. E. et al. Language delays of impoverished preschool children in relation to early academic and emotion recognition skills. **First Language**, v. 31. n. 2. p. 164-194, 2011.

PILE, E. J. N. et al. Shared Book Reading Intervention for Children with Language Impairment: Using Parents-as-aides in Language Intervention. **Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology**, v. 34. n. 2. p. 96-109, 2010.

RAMOS, D. D. **Interação educadora-criança: estilos linguísticos e desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas infantis** (Tese de doutorado não-publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, 2013.

RAMOS, D. D; SALOMÃO, N. M. R. Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. **Psicologia em Estudo**, v. 17. n. 1. p. 15-25, 2012.

RAMOS, D. D; SALOMÃO, N. M. R. Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 15. n. 3. p. 200-213, 2013.

RESCORLA, L. The language development survey a screening tool for delayed language in toddlers. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v. 54. p. 587-599, 1989.

ROSSETTI, F. M. C; AMORIM, K. S; VITÓRIA, T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 4. n. 2. p. 35-40, 1994.

ROWE, M. L. Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. **Journal of Child Language**, v. 35. p. 185-205, 2008.

SALOMÃO, N. M. R. A fala dirigida à criança e o desenvolvimento linguístico infantil. In: PICCININI, C; ALVARENGA, P.P. (Eds.), **Maternidade e Paternidade: a parentalidade em diferentes contextos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 152-167.

SIGOLO, S. R. R. L. Diretividade materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. **Paidéia**, v. 10. n. 19. p. 47-54, 2000.

SNOW, C. E. Questões no estudo do input: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutiva, e causas necessárias. In: FLETCHER, P; MACWHITNEY, B. (Eds.), **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 153-163.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, v. 44. p. 53-74, 2013.

STICH, M. et al. Contextual effects on the conversations of mothers and their children with language impairment. **Applied Psycholinguistics**, v. 3. p. 1-22, 2013.

TAMIS-LeMONDA, C. S; BAUMWELL, L; CRISTOFARO, T. Parent-child conversations during play. **First Language**, v. 32. n. 4. p. 413-438, 2012.

VOLPATO, C. F; MELLO, S. A. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35. p. 723-745, 2005.

CAPÍTULO 3

O lúdico nas concepções e práticas de educadoras da educação infantil¹

Clara Raíssa Fernandes de Melo²

Keilla Rebecka Simões de Oliveira³

Fabíola de Sousa Braz-Aquino⁴

Fernando César Bezerra de Andrade⁵

INTRODUÇÃO

Na compreensão de pesquisadores que estudam o desenvolvimento e a educação infantil (KISHIMOTO, 2001; MACHADO, 2001; OLIVEIRA, MELLO, VITÓRIA, ROSSETTI-FERREIRA, 1992; WAJSKOP, 2001), o ingresso da criança em uma instituição de caráter educativo, como creches e pré-escolas, promove a experiência de novas situações de interação, distintas das vividas com a família, com ritmos, objetos, ações e relações cujo significado pode ser desconhecido.

-
- 1 Este artigo apresenta resultados de pesquisa coordenada pela terceira autora e desenvolvida com apoio do Programa Voluntário de Iniciação Científica/ PIVIC da Universidade Federal da Paraíba.
 - 2 Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba.
 - 3 Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba.
 - 4 Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba.
 - 5 Professor do Departamento de Fundamentação da Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

As duas últimas décadas do século XX e o início do terceiro milênio atentaram para a educação infantil, devido à crescente preocupação com a qualidade dos serviços prestados por essas instituições (VECTORE, ALVARENGA, JUNIOR, 2006), tornadas relevantes em razão das mudanças nas configurações familiares e o ingresso na vida escolar, inclusive de bebês, cada vez mais cedo (AMORIM, ANJOS, ROSSETTI-FERREIRA, 2012). Esse processo acompanha mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006), instituindo a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolver integralmente a criança naquela faixa etária, incluída, definitivamente, no sistema educacional.

A atual LDB estabelece para docentes que trabalhem nessa etapa escolar o nível superior e, em menor escala, o magistério de nível médio, como resultado do debate sobre a professora⁶ da educação infantil, nascido nos anos 80 (SILVA, 2001). Não à toa, essa profissional tem recebido destaque em diversas pesquisas que tratam de questões relacionadas à sua formação (GATTI, 2010; KISHIMOTO, 2005; REGO, PERNAMBUCO, 2004; VOLPATO, MELO, 2005) e ao seu aperfeiçoamento (CAMPOS et al., 2006; CORREA, 2003); à influência de suas concepções sobre as práticas em sala (BOMFIM, 2008; SOUZA, 2008; CORREIA, HADDAD, 2010); e à discussão acerca dos melhores recursos pedagógicos e atividades para promover o aprendizado e desenvolvimento infantil (SPADA, 2006; ZABALZA, 1998).

6 Sendo as mulheres maioria na educação infantil e a totalidade dos sujeitos participantes na pesquisa aqui relatada, utilizar-se-á predominantemente o feminino como gênero para representar esse universo de profissionais.

Em torno desse último questionamento, estudos (Bomfim, 2008; Martins, Vieira, & Oliveira, 2006) destacam o papel da brincadeira e do uso de brinquedos nos contextos educativos como via para o aprendizado e desenvolvimento global infantil – campo de estudos em que se encontra o presente trabalho.

Partiu-se da premissa de que as interações lúdicas verticais (entre crianças e suas educadoras) e horizontais (entre crianças) no contexto de creche são favorecedoras do desenvolvimento infantil, ao oportunizarem o aprendizado de habilidades e hábitos socioculturais tipicamente humanos (Brougère, 2001; Bruner, 1980; Kishimoto, 1993, 2001; Oliveira et al., 1992; Vygotsky 2000; Wajskop, 2001). A brincadeira, considerada a principal atividade da infância, favorece situações em que as crianças testam habilidades, exercitam potencialidades, lidam com interações sociais, elaboram estratégias e resolvem conflitos (CORDAZZO, VIEIRA, 2007; CORDAZZO et al., 2008).

Esse fato evidencia o tamanho da contradição em que atualmente se encontra a educação infantil: como lembram Cordazzo e Vieira (2007), de um lado, reconhece-se o valor do lúdico para estimular os processos de desenvolvimento e aprendizagem, motivar crianças com baixo rendimento escolar ou problemas de aprendizagem. De fato, conforme Vigotsky (2000, p. 128) “[...] no brinquedo [...] a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Brougère (2001) também destaca que esse processo dá-se numa construção intrinsecamente relacionada aos contextos culturais em que os sujeitos encontram-se, visto que “o brinquedo está inserido em

um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser” (p. 07). Ao brincar, a criança confronta-se com a cultura, apropria-se dela e a transforma. Assim, o brincar é cultural e se aprende socialmente (ARAÚJO, 2008).

Porém, de outro lado, salta aos olhos que muitos docentes não utilizam a brincadeira como um facilitador para a aprendizagem, em razão de empecilhos (falta de espaço, recursos e, principalmente, formação profissional). Isso atenta contra a responsabilidade docente de proporcionar à criança um ambiente que favoreça e estimule a realização das atividades lúdicas, potencialize a formação das qualidades humanas e da motricidade infantil, tudo com a mediação da profissional (PEDROZA; LIMA, 2006). É essa educadora quem intencionalmente se transforma em agente fundamental, a oferecer condições materiais, espaciais, temporais e interativas para o desenvolvimento de brincadeiras: deve organizar o espaço e o tempo, selecionar brinquedos e outros materiais, interagir com as crianças e incluir, em seu planejamento, atividades que, representando o cotidiano da criança dentro e fora da escola, não conflitem com a iniciativa infantil, evitando o desequilíbrio entre as funções lúdica e educativa do brinquedo e preservando a liberdade de brincar da criança (KISHIMOTO, 2002; MACHADO, 2001; SARDUY, 2008).

Então, o emprego do lúdico na educação infantil dependerá de como seus profissionais conceberem o brincar – um ato educativo favorecedor de aprendizado ou somente uma atividade espontânea da criança. No primeiro caso, a brincadeira será concebida enquanto importante via para o aprendizado e um instrumento cultural essencialmente mediador da relação entre o adulto e a criança, essencial para a apropriação, por parte da criança, de formas tipicamente

humanas de atuar sobre os contextos. Ora, isso requer ambientes sociais e organizados que devem ser mantidos pelos docentes, a fim de que sejam criadas zonas de desenvolvimento proximal capazes de “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2000, p. 113). Neste sentido, num contexto educacional, a professora tem o papel explícito de interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, provocando avanços cognitivos – por focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação do comportamento (Vectore, 2003; Vectore et al., 2006) – que não ocorreriam espontaneamente.

Tendo em vista essa influência da mediação docente sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, aceita-se a ideia de que a qualidade da educação está intrinsecamente relacionada à formação profissional, ao trabalho em equipe de profissionais e de familiares que cuidam da criança, assim como à qualidade da relação entre a criança e o adulto (Beraza; Cerdeiriña, 2011; Lordelo & Carvalho, 2003; A. Silva & Rossetti-ferreira, 2000; Spada, 2006).

No que diz respeito à formação docente, para Cerisara (2002) e Silva (2001), é necessário buscar alternativas que auxiliem na construção e valorização da identidade docente na educação infantil, de modo que os programas de qualificação de professoras devem escutá-las, problematizando suas concepções sobre seu trabalho, possibilitando aprofundá-las, criticá-las e modificá-las (SILVA, S., 1999). Essas concepções estão fortemente atreladas à formação acadêmica e profissional e são importantes, pois delas se deve partir para questionar, no universo lúdico infantil, o papel do adulto junto à criança que está envolvida nessa atividade (Andrade, 2001; Bomfim, 2008; Kishimoto, 1999, 2001; Marquezini, 2005).

Nesse cenário, este estudo investigou as concepções de educadoras sobre a brincadeira e o brincar de crianças no contexto de creches, discutindo o impacto destas concepções nos tipos de interações estabelecidas e nas atividades propostas pelas profissionais junto às crianças. Especificamente para o presente estudo, enfatizou-se o modo como são utilizados os brinquedos e brincadeiras pelas educadoras no cotidiano dessas instituições; as concepções de educadores sobre o ato de brincar; e o papel do brinquedo como instrumento pedagógico e para o desenvolvimento infantil.

OUVINDO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Colaboraram com este estudo⁷ 27 educadoras, com idade média de 36 anos (mínima de 21 anos e máxima de 55 anos), das quais 14 eram professoras, 11 monitoras e duas berçaristas. O nível de instrução das participantes variou de Ensino Fundamental Completo a Superior, com ou sem Pós-graduação (especialização/mestrado). Doze educadoras trabalhavam no Maternal II, doze no Maternal I e três no berçário.

Para coleta e tratamento de dados, após obter-se autorização das sete instituições, com roteiro para entrevista semiestruturada, foram ouvidas, em ambientes reservados, de forma individual, 27 educadoras, cujas falas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente. O resultado da transcrição foi organizado a partir de leitura flutuante, seguida do levantamento das falas mais recorrentes, atentando para as con-

7 Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do protocolo de número 045/11 e realizado de acordo com as prescrições da Resolução nº196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

tradições e divergências dos relatos das participantes – de modo análogo à análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Além disso, os relatos das participantes foram organizados em subcategorias, dispondo-se as frequências brutas referentes a cada emissão. As subcategorias utilizadas foram não-excludentes, ou seja, uma mesma entrevistada poderia apresentar mais de uma resposta a mesma indagação, pertencendo dessa forma a duas categorias distintas.

Nas análises dos relatos das educadoras privilegiaram-se as concepções das profissionais sobre o brincar e o uso de brinquedos em seu fazer pedagógico, discutidos à luz de pesquisas e das formulações de teóricos cujo modelo histórico cultural como norteado para explicar o desenvolvimento e aprendizado infantil.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS EDUCADORAS: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

A análise do perfil sociodemográfico das participantes permitiu verificar que a maioria (74%) não possuía nível superior, nem formação específica para a educação infantil; monitoras e berçaristas não possuíam graduação em Pedagogia, exigida pela LDB para atuar nesse nível de ensino. Das professoras, 64,2 % possuíam apenas o nível mínimo para atuar com crianças, ou seja, o magistério, e 28,5% ainda cursavam Pedagogia. Conforme Cerisara (2002), o baixo nível de instrução de monitoras ou auxiliares de sala destaca-se por ter impacto nas concepções dessas profissionais sobre seu trabalho e nas atividades que são desenvolvidas por elas junto às crianças. Menciona-se ainda, como agravante a essa situação, o fato de haver poucos cursos de graduação em Pedagogia

ofertando disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (Gatti, 2010).

Apesar da formação docente para atuar na educação infantil ser uma exigência da LDB nesse nível de ensino, há uma divisão de trabalho nessas instituições entre professoras, que se envolvem com questões pedagógicas (conteúdos escolares), e auxiliares, também conhecidas como monitoras, pajens, atendentes, babás, responsáveis pela higiene, alimentação, entre outros (Lordelo & Carvalho, 2003; Cerisara, 2002). Ora, a formação de todas as profissionais, sem discriminação de função, é imprescindível para a competente atuação nesse contexto, pois o desenvolvimento infantil é bastante influenciado pela qualidade da relação discente-docente, que por sua vez é determinada pela formação profissional.

É importante lembrar os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2009a): a creche é a etapa de ensino que apresenta o percentual mais elevado de docentes sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. Os dados deste órgão indicam que na Paraíba, em 2009, dos 4.887 professores de pré-escolas, só 410 possuíam formação continuada, contra 4.477 que não a possuíam (Brasil, 2009b). Ora, isso pode repercutir num atendimento mais próximo a uma prática assistencialista, higienista e nutricional, distante da noção de creche como contexto de desenvolvimento e aprendizado, proposto por pesquisadores (Fensterseifer, 2008; Oliveira et al., 1992; Strenzel, 2001; Pacheco & Dupret, 2004).

Das participantes desse estudo, a maioria (66,6%) possuía até dois anos de trabalho na instituição; 14,8% possuíam de três a seis anos; 7,4% possuíam mais de dez anos e 11 % não responderam. Em geral, isso ocorre porque

muitas educadoras são prestadoras de serviços, contratadas temporariamente, sem estabilidade. Cerisara (2002) constatou o valor dado por profissionais de educação infantil ao fato de serem efetivas/concursadas: muitas professoras, mesmo com formação para ocupar o cargo de substituta, preferiam ser auxiliares de sala efetiva pelo fato de poderem escolher, por exemplo, a faixa etária e a creche com que iriam trabalhar, e terem um trabalho seguro e garantido como o de auxiliar de sala efetiva, ainda que ganhassem remuneração menor. O pouco tempo de trabalho faz com que as docentes não criem vínculos com as instituições em que trabalham nem reflitam sobre suas práticas, prejudicando os processos de aprendizagem e o trabalho coletivo.

No que tange aos resultados das análises das entrevistas, foi perguntado às educadoras *se as atividades realizadas na creche incluíam brincadeiras ou brinquedos*. As análises das respostas permitiram verificar que a maioria (98%) incluía em suas atividades brinquedos e brincadeiras, sendo mencionada a realização de brincadeira com ou sem o uso de brinquedos. Apenas uma educadora afirmou incluir somente o brinquedo e outra não respondeu essa pergunta. Ora, Kishimoto (2002) reafirma a importância do brincar em contextos educativos, ao sustentar que a dimensão educativa surge apenas quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com o propósito de estimular certos tipos de aprendizagem e, desde que se mantenha a ação intencional da criança para brincar, o educador estará potencializando as situações de aprendizagem.

Com o intuito de especificar os tipos de brinquedos e brincadeiras utilizados pelas educadoras foi indagado sobre *quais eram as atividades realizadas por elas junto às*

crianças. As respostas foram organizadas em seis subcategorias relacionadas com a *motricidade*; a *linguagem e representação simbólica*; o *brinquedo*; os *jogos educativos*; a *socialização*; e *demais atividades*. A menção à *motricidade* inclui: pintura (16), colagem (8), massa de modelar, desenho (5); coordenação motora, atividade escrita, dançar (4); atividade física (3), recorte, montar, encaixe, minhocão/túnel (2); cobrir tracejado, coordenação física, tambor, bambolê (1). Quanto ao *brinquedo* foram mencionados: carrinho (18), bola (13), boneco(a) (7), boliche (3), aramado, cavalinho e dado (1). A menção à *linguagem e representação simbólica* incluiu as atividades: canto (11), história infantil (8), cantiga de roda (4) e fantoche (3). No que se refere à *socialização*: atividade para desenvolver autonomia e identidade (2), rodas de conversa (3) e ensinar a dizer “boa tarde”, “bom dia” e ter respeito pelo outro (1). Já os *Jogos educativos* abrangiam: jogo de memória (utilizado para identificar as figuras e objetos), quebra-cabeça e blocos lógicos (1). As *demais atividades* incluíram *usar o DVD* (4) – para ouvir música, assistir a desenho animado e filme infantil. Uma educadora não respondeu essa questão.

Verifica-se que, a despeito de poderem ser utilizados de forma intencionalmente pedagógica para auxiliar o desenvolvimento infantil em suas diversas dimensões, os jogos educativos foram os menos relatados, sendo mencionados pelas professoras da turma de crianças de três anos. Também foram observadas variações nos usos de brinquedos relatados em função da idade das crianças. Por exemplo, o uso de fantoche, mordedor, cavalinho e dado foi referido apenas pelas educadoras do berçário; o jogo de memória e blocos lógicos, apenas pelas educadoras da turma de dois anos e o quebra-cabeça apenas pelas educadoras da turma de três anos. Note-

se que a frequência e os tipos de respostas das educadoras podem ter sido influenciados pelas concepções e expectativas das profissionais acerca do que cada criança seria capaz de realizar em cada idade ou período do desenvolvimento.

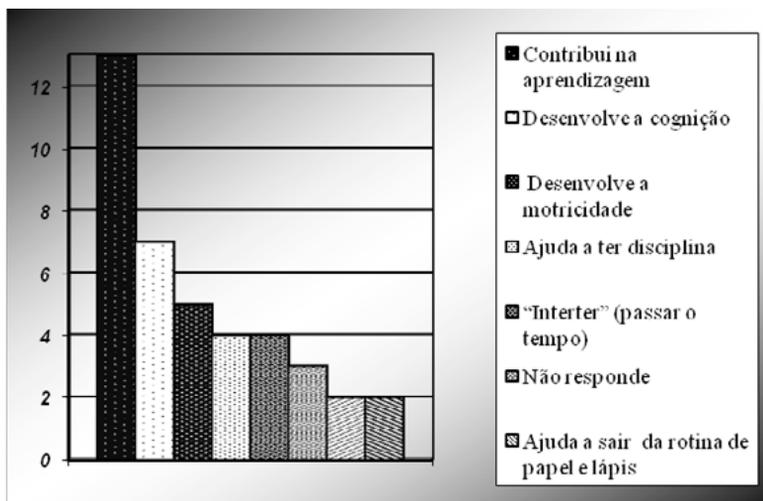
Como se pôde verificar, as atividades mais frequentes realizadas no trabalho das educadoras junto às crianças, em princípio favorecem o desenvolvimento da motricidade da criança. Porém, isso não se dá automaticamente, visto que essas atividades, se mal conduzidas pelas docentes, podem também tornar-se entraves, ao serem utilizadas como elementos disciplinadores (GOBBI, 2007). Em conformidade com essa ideia, S. Silva (1999) afirma que o tipo de intervenção do adulto tanto poderá auxiliar como minimizar a função da atividade empregada para o desenvolvimento da criança.

Kishimoto (2001), Lordelo e Carvalho (2003), Rosemberg (1989) e Wajskop (2001) alertam para o fato de existir na educação infantil uma preparação para a alfabetização, observada na realização de exercícios de discriminação motora e auditiva, prevalecendo os materiais gráficos e atividades de natureza acadêmica. Para o mesmo fim são acrescentados o uso de brinquedos, mimeógrafos e músicas ritmadas (WAJKOP, 2001). Na presente pesquisa, defende-se que essas práticas sejam articuladas com atividades lúdicas, as quais devem ser prioritárias nesses espaços.

É valioso observar se durante as atividades realizadas pelas educadoras há elementos que funcionam como mediadores das interações estabelecidas entre as crianças durante a brincadeira: frequentemente ocorre o contrário, como constataram Vectore et al., (2006) em estudo com 315 educadoras, que não referiram participação ou interação mediacional adequada no momento do brincar.

Para melhor conhecer o que pensavam as educadoras acerca do brincar e suas contribuições para o desenvolvimento da criança, foi perguntado sobre *quais seriam as contribuições do brincar e do brinquedo para o trabalho das educadoras com as crianças*. A Figura 1 sintetiza as respostas, exibindo as subcategorias relativas às concepções das educadoras acerca das contribuições do brinquedo e do brincar para sua atividade docente com as crianças.

Figura 1: Contribuição do brincar e do brinquedo no trabalho com as crianças na creche, conforme relato das educadoras.



Treze das educadoras afirmaram contribuir os brinquedos para a aprendizagem. Essa referência relacionou-se, nas falas das educadoras, às propriedades físicas dos objetos/brinquedos (quantidade, tamanho, forma, cores), embora a referência a cada tipo de propriedade tenha variado nas respostas dessas 13 educadoras. Das participantes, sete educadoras mencionaram que o brincar favorece o desen-

volvimento cognitivo, tais como raciocínio, concentração, criatividade; cinco educadoras afirmaram que concorre para o desenvolvimento motor infantil, através, por exemplo do manuseio de objetos, que estimula a coordenação motora e fortalece ossos; cinco educadoras disseram que ajudam a distrair ou ocupar as crianças; quatro associaram o brinquedo e o brincar à formação de disciplina; três respondentes associaram essas atividades à variação da rotina de atividades escritas; duas disseram que ajuda as crianças a não chorarem; por fim, três educadoras não responderam. Além disso, foi mencionado de forma isolada pelas educadoras: “*para ocupar a mente*” (E1); “*para o lazer*” (E2); “*para educar*” (E3); “*ajudar a conhecer coisas diferentes do que tem em casa*” (E4); “*contribui na afetividade e socialização*” (E5).

Convém indicar que apenas uma educadora especificou a contribuição do brinquedo/da brincadeira, associados ao desenvolvimento de habilidades como a discriminação de formas e cores (no caso de jogos de encaixe) e do controle psicomotor (no caso da corrida e de movimentos).

Tais dados sugerem que as educadoras assimilaram a noção que associa o lúdico à aprendizagem e ao desenvolvimento, presente na literatura (Bruner, 1980; Elkonin, 2009; Marquezini, 2005; Martins et al., 2006; Vygostsky, 2000) que o vincula à oportunidade, já no berçário e daí em diante, para a criança exercitar-se na esfera cognitiva, criar interações voluntárias e formar planos da vida real. Todavia, essa assimilação não influenciou significativamente o emprego da ludicidade na educação infantil, visto que a vinculam ao puro lazer, ao entretenimento, à distração.

No que se refere à menção feita por cinco educadoras de que o brincar *ajuda a “interter” as crianças* (no sentido de

distraí-las), Perez (2012) afirma serem jogo e a brincadeira comumente concebidos como supérfluos, servindo apenas de passatempo e desgaste de energia excedente quando, para a criança, tais atividades são fundamentais.

Ao enfatizar-se, neste estudo, o brinquedo como uma ferramenta para conhecer o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, suas possibilidades de interação e habilidades construídas e em vias de construção, insiste-se que o brinquedo seja incluído no planejamento educacional, superando-se sua aparição espontânea e tornando-a consciente e voluntária, com atividades pedagógicas que sejam adequadas às suas possibilidades reais e também potenciais, ampliando os conceitos já dominados pelas crianças, constituindo dessa forma uma ação educativa refletida e planejada que renove significados de sua prática pedagógica, tornando-a mais consciente e apropriada aos interesses da criança nessa etapa do desenvolvimento (Aguiar & Ferreira, 2005).

A afirmação feita pelas educadoras de que o brincar *ajuda na disciplina* e evita o choro infantil pode ser associada a um padrão de comportamento esperado em um modelo tradicional, em que se valorizam a quietude, a calma e a obediência do aluno. Pinheiro (2000); Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel (1998) criticam as práticas orientadas por esse paradigma, por sua centralização no professor e o apassivamento de docentes, de quem se exige somente atenção, silêncio e cumprimento das tarefas. Nesta perspectiva, a participação passiva do aluno limita-se à atividade autoestruturante de elaboração pessoal dos conteúdos. Ora, com base no modelo histórico-cultural de Vygotsky (2000), acredita-se serem tais práticas coercitivas e inibidoras incapazes, pela intervenção docente, de atuar nas

Zonas de Desenvolvimento Proximais discentes, deixando de se constituir num efetivo mediador de novas aquisições.

Para apreender a noção das educadoras acerca da relação entre o brincar e as atividades pedagógicas, foi questionado se durante a rotina na creche havia momentos específicos para a realização de brincadeiras. Dezenove educadoras responderam afirmativamente, separando, contudo, atividades pedagógicas e brincadeiras (estas últimas ocorrendo no recreio ou no turno complementar). Ainda observou-se que quatro educadoras se contradisseram, ora afirmando separar o momento da brincadeira do momento das atividades pedagógicas, ora afirmando realizar as duas atividades, sem distingui-las, como ilustra a seguinte fala:

[...] depois das atividades aí tem um rápido brinquedo, porque tudo tem seu momento, porque senão, não vai ter rendimento nenhum [...] a gente está ensinando no horário, como está brincando [...] (E1).

Ao afirmar “tudo tem seu momento”, distinguindo um antes (atividades) e um depois (rápido brinquedo), E1 evidencia sua concepção segundo a qual essas experiências são (e devem ser) distintas. Ademais, educadoras afirmaram haver momentos específicos para as *brincadeiras livres* e momentos específicos para as *brincadeiras dirigidas*, revelando períodos quando elas não intervinham como mediadoras (brincadeiras livres). A brincadeira é destinada ao “*momento do manuseio dos brinquedos*” (E2), ao “*momento que tem mais intervalo de tempo livre, no caso, do lanche até a hora do banho*” (E3), “*quando sobra tempo*” (E4), “*na sexta-feira*” (E5).

Separar brincadeira de aprendizagem e desenvolvimento revelou-se, logo, concepção majoritária (70,3%) entre as educadoras – isto quando a brincadeira existia. Tais dados concorrem para o que afirma Fortuna (2000): na escola o lúdico aparece como secundário, preenchendo tempos vazios, eliminados como punição para a má conduta ou extensão do tempo para o cumprimento de tarefa pelos mais lentos.

Dá-se, então, uma dicotomia entre valorizar o lúdico na creche, desde que dissociado do pedagógico. Estes dados ganham apoio no estudo de Carvalho, Alves e Gomes (2005), realizado com crianças entre quatro e cinco anos: também foi verificada divisão docente entre aceitar e utilizar a brincadeira.

Esses dados reforçam as críticas de Wajskop (1996) e Kishimoto (1997), para quem o brincar está ocupando uma posição ambígua na instituição educativa, sendo visto como lazer dissociado da educação. Nesse sentido, distanciar as funções lúdica e educativa do brinquedo leva a situações em que predomina apenas uma delas (Kishimoto, 2002). Essa desarticulação tem implicações negativas na prática pedagógica, reduzindo as possibilidades de recurso ao lúdico a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Assim, o lúdico tem lugar de destaque no discurso, mas é periférico nas práticas docentes (Kishimoto, 2001).

Ainda, a associação entre o lúdico e a alteração da rotina de atividades escritas mostra o que afirma Pinheiro (2000), segundo quem na educação infantil a sala de aula é preparada para uma aula similar à do ensino fundamental e a organização de seus espaços, dentre outros, contribui para a formação da prontidão necessária à alfabetização.

Diante disso, reitera-se a necessidade de modificar, na formação dessas educadoras, suas concepções sobre o

lúdico e o pedagógico em contextos de creche, tendo em vista os critérios para uma educação de qualidade nesse nível de escolaridade. Entende-se que para possibilitar reflexão dessas práticas, essas questões precisam ser debatidas por dirigentes, gestores, pedagogos, psicólogos, professores, assim como pela sociedade em geral, na perspectiva de fomentar políticas públicas que alterem esse contexto.

Considerando que esse trabalho insere-se no âmbito da Psicologia Escolar/Educacional e suas respectivas contribuições da ação de psicólogos(as) no contexto da Educação Infantil, foi perguntado se na creche havia algum profissional trabalhando com os (as) professores (as), auxiliando-as na sua prática pedagógica. Dez educadoras responderam que esse apoio era dado pela coordenadora pedagógica; quatro educadoras afirmaram buscar o apoio da psicóloga. Foram ainda mencionadas: supervisora (3); técnica pedagógica, orientadora pedagógica e professora de música (2); professora de artes, pedagoga, diretora, assistente social e monitora (1). Vale destacar que para três educadoras não existem profissionais que possam dar suporte ao trabalho delas.

É importante mencionar que o(a) psicólogo(a) estava presente de forma efetiva somente em uma creche e as menções a esse profissional estavam atreladas apenas a um trabalho direcionado à “criança-problema”. Esse tipo de atividade do(a) psicólogo(a) pode revelar uma percepção equivocada sobre suas funções nesse contexto, traduzida por uma inserção que se afasta de um trabalho mais amplo e articulado com os demais profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou dados sobre concepções de educadoras de creches acerca do lúdico, relacionadas a suas práticas. As ações desenvolvidas por docentes e auxiliares em Nível de Educação Infantil foram discutidas a partir de uma leitura sociohistórica que considera a brincadeira como uma importante via para o aprendizado e um instrumento cultural essencialmente mediador da relação entre o adulto e a criança.

Dessa forma, o presente estudo possibilitou identificar, pela fala das respondentes, as modalidades do brincar em contextos de educação infantil, destacando ser importante para as crianças que as profissionais que atuam nesses contextos concebam o brincar como um ato educativo favorecedor de aprendizado e desenvolvimento, e não apenas como uma atividade meramente espontânea da criança.

Percebeu-se a partir dos resultados que a maioria das educadoras mencionou criar momentos específicos para a brincadeira e o uso de brinquedos, o que pode se refletir numa prática que desarticula as funções lúdica e educativa do brincar. Essa desarticulação tem implicações negativas na prática pedagógica, pois minimiza a importância do brinquedo como recurso para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Verificou-se ainda uma formação inespecífica e um estatuto profissional instável, que criam distorções indesejáveis para a qualidade do trabalho dessas educadoras, mantendo-as num patamar de menor valorização social e salarial. Entre elas não se verificou um trabalho interdisciplinar que repercutisse nas atividades desenvolvidas junto às crianças.

Nesta direção, defende-se que a atuação do (a) psicólogo(a) escolar/educacional no campo da Educação Infantil,

pautada numa perspectiva multiprofissional e institucional, pode mobilizar e alterar a relação que os docentes estabelecem com as crianças e fomentar uma prática intencionalmente pedagógica, na qual o brinquedo e os jogos se tornam ricos instrumentos para o aprendizado e o desenvolvimento.

Os resultados permitem recomendar uma formação continuada para as educadoras, tendo em vista que práticas bem fundamentadas e eficazes decorrentes dessa formação contribuem para a qualidade das interações estabelecidas e para o aprendizado das crianças. Neste sentido, compreende-se que essa formação deve mobilizar parcerias entre os profissionais envolvidos, provocar o redimensionamento das concepções docentes sobre o seu papel no contexto de Educação Infantil, em resposta às demandas encontradas, motivar as profissionais para o trabalho com crianças e fortalecer a identificação das mesmas com a ação pedagógica.

Cabe ao(à) psicólogo(a) escolar/ educacional, como um agente de transformação que deve contribuir para modificar esse cenário, colaborar com o trabalho de qualificação coletiva que envolva as educadoras e os agentes educacionais, no sentido de criar espaços de discussão que mobilizem e desconstruam as concepções vigentes, obstáculos ao emprego do lúdico na educação infantil, produzindo impactos positivos nas estratégias pedagógicas implementadas (Carvalho & Maranhão, 2010; Souza, Silva & Silva, 2011).

Sugere-se que futuros estudos questionem de forma mais aprofundada a atenção dispensada pelos docentes aos episódios de brincadeira, com ênfase na identificação (ou não) de uma ação pedagógica intencionalmente planejada e mediadora nos momentos de brincadeira infantil. Indica-se ainda que outros estudos verifiquem a adequação dos

brinquedos disponibilizados nos espaços da creche em cada faixa etária e a forma com que a educadora intervém nessas situações.

Essas questões mostram a complexidade da temática e a importância do envolvimento do(a) psicólogo(a) escolar/educacional no planejamento de ações que articulem a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e as atividades lúdicas às práticas pedagógicas, na da educação infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. R. B. P; FERREIRA, M. S. (2005). Brinquedo e atividade principal; O lugar do brincar na educação infantil. **Linguagens, Educação e Sociedade Teresina**, v. 13. p. 82-92, jul/dez, 2005.

AMORIM, K. S; ANJOS, A. M; ROSSETTI, F. M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 25. n. 2, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.%20php?script=sci_arttext&pid=%20S0102-79722012000200020&lng%20=pt&nrm=iso >. Acesso em: 04 jul. 2014.

ANDRADE, C. M. R. J. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, V. C. Reflexões sobre o brincar infantil. **Revista educação em Destaque**, v. 1. n. 1. p. 1-9, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BERAZA, M. A. Z; CERDEIRIÑA, M. A. Z. La formación del profesorado de Educación Infantil. **Revista Participación Educativa**, n. 16. p. 103-113, 2011.

BOMFIM, J. C. Concepções do brincar e sua relevância no desenvolvimento de crianças na educação infantil. **Revista de iniciação científica da FFC**, v. 8. n. 2. p. 223-238, 2008.

Brasil. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, DF: INEP, 2009. 65 p.

Brasil. **Ministério da Educação. Sinopse Estatística do Professor**. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001

BRUNER, J. S. Early social interaction and language acquisition. In: SCHAFFER, H. R. (Ed.), **Studies in mother-infant interaction**, New York: Academic Press Inc, 1980.

CAMPOS, M. M; FULLGRAF, J; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36. n. 127. p. 87-128, 2006.

CARVALHO, A. M; ALVES, M. M. F; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em estudo**, v. 10. n. 2. p. 217-226, 2005.

CARVALHO, T. O; MARINHO, A. C. M. Psicologia Escolar e Orientação Profissional: fortalecendo as convergências. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11. n. 2. p. 219-228, 2010.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDAZZO, S. T. D. et al. Metodologia Observacional para o Estudo do Brincar na Escola. **Avaliação Psicológica**, v. 7. p. 427-438, 2008.

CORDAZZO, S. T. D; VIEIRA, M. L. Brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7. n. 1. p. 89-101, 2007.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119. p. 85-112, 2003.

CORREIA, M. S. A; HADDAD, L. (2010). Concepções de brincar de professores de educação infantil da rede pública municipal de Maceió. In: ANAIS DO V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS: Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social, Maceió, Alagoas, Brasil, 2010.

DEL PRETTE, Z. A. P. et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11. n. 3. p. 591-603, 1998.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FENSTERSEIFER, J. M. Creche: um espaço narrativo. **Psicologia e Argumento**, v. 26. n. 54. p. 225-231, 2008.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. E; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GATII, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31. n. 113. p. 1355-1379, 2010.

GOBBI, M. A. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: MELO, S. A; FARIA, A. L. G. (Org.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a Criança, e a Educação**. 7. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. Brinquedo e Brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, v.18. n. 60. p. 64-88, 1993.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, v. 20. n. 68 p. 61-79, 1999.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2002.

_____. Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 6. n. 3. (48), p. 181-193, 2005.

LORDELO, E. R; CARVALHO, A. M. A. de. Educação infantil e psicologia: para que brincar? **Psicologia Ciência e Profissão**, Salvador, v. 23. n. 2. p. 4-21, 2001.

MACHADO, M. L. A. de. (2001). Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-50.

MARQUEZINI, C. P. **Brincar e desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo. 2005.

MARTINS, G. D. F; VIEIRA, M. L; OLIVEIRA, A. M. F. Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil. **Interação em Psicologia**, v. 10. n. 2. p. 273-285, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PACHECO, A. L. P. B; DUPRET, L. Creches: desenvolvimento ou sobrevivência? **Psicologia USP**, v. 15. n. 3. p. 103-116, 2004.

PEDROZA, H. C. S; LIMA, J. M. O jogo e a brincadeira como recursos pedagógicos na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. ANAIS DO VIII ECONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE, Cuiabá, Minas Gerais, Brasil. 2006.

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, v. 8. n. 12. p. 11-25, 2012.

PINHEIRO, M. C. M. **Quietinho, sentado, obedecendo à professora - A representação do corpo da criança na pré-escola.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2000.

REGO, M. C. F. D; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios. In: **27ª reunião anual da ANPED**, Caxambu, Minas Gerais, 2004.

ROSEMBERG, F. **Creche.** São Paulo: Cortez. Fundação Carlos Chagas, 1989.

SILVA, S. M. C. O professor de educação infantil e o desenho da criança. **Revista Pro-posições**, v. 10. n. 3 (30), p. 67-75, 1999.

SILVA, A. P. S; ROSSETTI, M. C. F. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? **Anais da 23ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, Minas Gerais, 2000.

SILVA, I. O. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. **Em Aberto**, v. 18. n. 73. p. 112-12, 2001.

SOUZA, N. N. **Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, 2008.

SOUZA, C. S; SILVIA, M. J. R; SILVA, M. C. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15. n. 1, p. 53-61, 2011.

SPADA, A. C. M. **Educação Infantil no contexto da creche: um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília-SP.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. 2006.

STRENZEL, G. R. A contribuição das pesquisas nos programas de Pós-Graduação em Educação: Orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches. **Anais da 24^a Reunião Anual da Anped**, Caxambu, Rio de Janeiro, 2001.

SARDUY, A. F. L. Bases conceptuales de la mediación y su importância actual em la práctica pedagógica. **Revista Summa Psicológica UST**, v. 2. n. 5. p. 87-96, 2008.

VECTORE, C. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, v. 14. n. 3. p. 105-131, 2003.

VECTORE, C; ALVARENGA, V. C; Gomide, J. S. Construção e Validação de uma Escala de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantís. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 10. n. 1. p. 53-68, 2006.

VOLPATO, C. F; MELLO, S. A. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: Reflexões críticas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35. n. 126. p. 723-745, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4. Ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões de Nossa Época, 2001.

_____. **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil**: implicações para a prática institucional. Tese de Doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1996.

ZABALZA, M. **Qualidade na Educação Infantil**. Artmed: Porto Alegre, 1998.

CAPÍTULO 4

Transtorno do espectro autista e inclusão escolar: concepções de pais e professores

Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos

Nádia Maria Ribeiro Salomão

Fabíola de Sousa Braz Aquino

Cibele Shírley Agripino-Ramos

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestando-se nos anos iniciais da vida da criança e apresentando diferentes níveis de severidade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Considerando a importância de estimular precocemente habilidades e de favorecer as interações sociais, a inclusão escolar de crianças com espectro autista tem sido indicada por profissionais de diferentes áreas, apesar de os dados encontrados na literatura sobre essa temática ainda não serem conclusivos (BOSA, 2006).

Estudos recentes abordam a importância da inclusão escolar dessas crianças e reconhecem tal prática como sendo realizável e possível (BAPTISTA, BOSA, 2002; CAMARGO, BOSA, 2012; FIAES, BICHARA, 2009; LAGO, 2007; LEMOS, SALOMÃO, AGRIPINO-RAMOS, 2014; LIRA, 2004; ORRÚ, 2007; SANINI,

SIFUENTES, BOSA, 2013; SERENO, 2006). Esses estudos apontam para os benefícios das vivências escolares tanto em termos de interações sociais quanto do desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças desse espectro, apesar de também admitirem as dificuldades relacionadas à prática inclusiva.

Nessa direção, uma pesquisa realizada por Lemos (2012) demonstra que, no tocante às expectativas em relação ao processo de inclusão escolar do filho, os pais destacam a socialização da criança autista e as habilidades relacionadas ao desenvolvimento típico de uma criança. Ao abordar as expectativas relacionadas ao desenvolvimento típico de uma criança, os pais destacam em seus relatos aspectos que envolvem aprendizagens acadêmicas, como também o simples fato de a criança vivenciar experiências de crianças da mesma faixa etária.

Ainda de acordo com a pesquisa mencionada, ressalta-se que todos os pais entrevistados mencionaram em suas verbalizações as diferentes habilidades adquiridas pelos seus filhos após a entrada na escola. Uma das verbalizações analisadas abordou a importância da aprendizagem de comportamentos de independência.

Sobre a percepção de mudanças no comportamento do filho após o início da vida escolar, todos destacaram mudanças positivas em seus filhos, sobretudo em relação aos avanços nas áreas de socialização, comunicação, compreensão, aprendizagem acadêmica, aquisição de modelos de comportamento, além da satisfação da criança em participar e ir à escola.

Atualmente, entende-se inclusão escolar como uma prática que envolve atenção personalizada e respeito às

características individuais de cada educando, oferecendo-lhe oportunidades para o seu desenvolvimento integral.

Diante das especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista, as práticas inclusivas nesta área envolvem uma série de variáveis, dentre elas: experiência, formação, crenças e características pessoais dos professores; características dos demais alunos inseridos na sala de aula; participação das famílias; e, principalmente, características da criança do espectro autista em termos de diferentes níveis de comprometimento nas áreas de comportamento, linguagem e socialização. Tais aspectos devem ser considerados, sobretudo porque, recentemente, foi aprovada uma lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), garantindo a esse indivíduo, dentre outros direitos, o acesso à educação.

Destaca-se, assim, a relevância das concepções dos pais e dos professores sobre essas crianças, considerando suas implicações nas práticas e interações estabelecidas com elas, assim como no próprio desenvolvimento infantil (RIBAS JR.; SEIDL-DE-MOURA; BORNSTEIN, 2007; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS JR.; PICCININI; BASTOS; MAGALHÃES; VIEIRA; SALOMÃO; SILVA; SILVA, 2004). Segundo Seidl-de-Moura et al. (2004), as concepções sobre as capacidades da criança atuam como mediadores, influenciando a interação que será estabelecida com ela, na forma de práticas de cuidado, tendo efeitos sobre o comportamento da criança e sobre o seu desenvolvimento.

O estudo realizado por Lemos (2012) destaca a importância da inclusão escolar das crianças com espectro autista, mostrando, por meio de relatos dos pais e dos professores, possibilidades em relação a essa prática, que, muitas vezes, é questionada em função das dificuldades próprias do autismo.

De acordo com o referido estudo, os discursos das professoras demonstram a ruptura entre os conceitos iniciais que tinham sobre o autismo – em sua maioria, percebiam as crianças como isoladas, arredias e avessas a atitudes de carinho – e os conceitos que têm após a experiência com essas crianças no cotidiano escolar.

Em relação às estratégias relatadas pelas professoras outros pontos são destacados, a saber: a adoção de estratégias baseadas na intuição, algumas vezes com pouco respaldo teórico e pouca orientação de profissionais capacitados; e, nos casos de treinamentos ou supervisões, estas foram custeadas pelos pais. Reconhece-se, assim, a importância de os profissionais da Psicologia estarem preparados para dar apoio psicopedagógico aos docentes e de serem eles, juntamente com os pedagogos e os docentes, os profissionais que podem construir novos cenários educativos para crianças com necessidades educativas especiais dentro das escolas.

Ainda referindo-se ao estudo realizado por Lemos (2012) em relação aos discursos dos pais, inicialmente, seriam realizadas entrevistas com as mães, uma vez que estas geralmente têm mais informações e são as maiores responsáveis pela vida escolar dos seus filhos. Entretanto, algumas das mães solicitaram a presença do pai, em virtude de sua participação e conhecimento a respeito da criança.

Os relatos dos pais supracitados revelam discrepâncias entre a percepção que têm dos seus filhos e as crianças autistas descritas nos manuais diagnósticos. Essas discrepâncias ocorrem em função da generalização dos sintomas e da consideração pouco abrangente dos comportamentos em termos de como, por que e com que frequência ocorrem e, principalmente, em que contextos e com quem ocorrem.

A esse respeito, concorda-se com Baptista e Bosa (2002) quando afirmam que é preciso ampliar a concepção acerca dos indivíduos com autismo, visto que, por muito tempo, prevaleceu a noção de que essas pessoas são alheias ao mundo ao seu redor, não tolerando contato físico, não fixando o olhar nas pessoas e interessando-se mais por objetos do que por pessoas. Conforme os autores, atualmente há evidências de que nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento e que os olhares são mais frequentes do que se imagina; o que ocorre é que são breves e, por isso, muitas vezes imperceptíveis.

De maneira geral, estes pais demonstraram satisfação em relação à inclusão escolar de seus filhos, sobretudo por perceberem felicidade nas crianças ao irem à escola. Apesar disso, muitos apontaram para a necessidade de maior preparo dos profissionais que lidam com seus filhos e a importância de outros profissionais inseridos na escola para darem suas contribuições práticas e auxiliarem no desenvolvimento integral dos seus filhos.

De acordo com Lago (2007), atualmente há, por parte dos professores, relatos de experiências bem sucedidas de crianças com espectro autista que frequentam escolas regulares e que demonstram apropriação de conhecimentos veiculados na escola, muito embora, sejam relatadas também queixas em relação à falta de formação adequada para trabalhar com estes alunos, assim como dificuldades em superar os desafios que se apresentam no cotidiano.

Sobre a participação dos pais no processo de escolarização dos seus filhos, todos os pais do estudo mencionado admitiram a importância do seu papel para que a inclusão escolar se efetive, o que corrobora os relatos das

professoras, que ressaltaram a participação desses pais em diferentes demandas do cotidiano escolar.

Tendo em vista os aspectos mencionados, destaca-se o papel do psicólogo enquanto agente de mudanças no processo de inclusão escolar, mesmo porque as transformações dos processos educativos e as necessárias mudanças que a educação demanda constituem compromisso essencial dos psicólogos com a educação (MARTINEZ, 2009; MATTOS; NUERNBERG, 2011). Esses profissionais podem atuar não apenas junto à criança autista, mas também junto à família, aos professores e à equipe escolar, às demais crianças e aos seus pais. Como exemplo disso, cita-se instrumentalizar e promover espaços de formação continuada junto aos professores para que estes possam identificar com maior critério crianças com características desse transtorno, em face do aumento na prevalência de casos e, principalmente, da importância do diagnóstico e da intervenção precoces. Cabe ao psicólogo capacitar os professores, realizar supervisões, desenvolver trabalhos junto às famílias e às crianças, favorecendo o processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso destacar a importância do tema Transtorno do Espectro Autista e a possibilidade de educação e inclusão, tendo em vista o aumento do número de casos, a demanda educacional que cada vez mais preconiza a inclusão dessas crianças em escolas regulares e os benefícios que podem ser alcançados através dessa prática. Pensando em promover avanços na discussão dessa temática e acreditando nos efeitos

positivos dessa ação em várias dimensões, foi desenvolvido o presente trabalho.

Abordar a temática da inclusão de crianças autistas em escolas regulares consiste em um desafio, pois parte-se de dois aspectos sobre os quais não existem consensos na literatura: o autismo e a inclusão escolar. Alguns autores destacam possibilidades em detrimento das dificuldades, ao passo que outros destacam em seus estudos os prejuízos inerentes à síndrome, relacionando-os ao desenvolvimento típico de uma criança, configurando o autismo como uma síndrome com barreiras que parecem ser intransponíveis.

Entretanto, embora argumente-se a importância de essas crianças estarem sendo inseridas nas escolas regulares, tendo oportunidades educativas assim como as demais crianças, demonstrando suas habilidades e ajudando profissionais a redimensionarem suas concepções e práticas, não se pretende com este trabalho adotar uma visão romântica acerca da inclusão escolar de crianças autistas, negando ou não revelando as dificuldades que permeiam esse processo, sobretudo, conhecendo a existência de diferentes graus de autismo.

Ao contrário, assim como foi posto pelas mães e professoras, pretende-se, apesar de reconhecer estas dificuldades, também ressaltar as possibilidades e os avanços conquistados por essas crianças a partir da rotina escolar, da perseverança e comprometimento da professora, bem como das estratégias por ela utilizadas e também do envolvimento da família.

Conhecer e investigar as concepções de pais e professores de crianças autistas é imprescindível para entender que a garantia do sucesso da inclusão escolar se dá por meio

da participação efetiva das duas partes. Estudos e pesquisas nessa direção permitem o esclarecimento de que a inclusão necessita não somente de conhecimento teórico acerca do autismo e das estratégias de trabalho, mas também de uma predisposição da família e da escola em aceitar e trabalhar de maneira positiva com tais crianças. Estar aberto à experiência é fundamental, pois, muitas vezes, a falta de formação e de contato com a síndrome leva à resistência à mudança e à adoção de atitudes negativas em relação à inclusão.

Partindo da premissa de que a baixa expectativa em torno dessas crianças pode fazer com que os investimentos em educação e interação sejam reduzidos, espera-se que, a partir das descrições realizadas nos estudos de caso, os leitores do presente trabalho lancem novos olhares sobre os comportamentos das crianças com autismo, ampliando suas concepções e expectativas, bem como reformulando suas intervenções.

Dessa forma, destaca-se o papel do psicólogo escolar, no sentido de contribuir para a formação continuada dos professores, na forma de assessoria e de acompanhamento psicopedagógico, bem como para oferecer treinamento aos demais funcionários da instituição, além de realizar trabalhos que promovam apoio psicológico aos pais da criança.

Considerando o impacto positivo das intervenções do psicólogo no processo de inclusão escolar, sugere-se a realização de pesquisas envolvendo esses profissionais, analisando as práticas que eles têm desenvolvido na área de inclusão escolar e as suas concepções.

Abordar a temática da inclusão de crianças autistas em escolas regulares consiste em um desafio, pois parte-se de dois aspectos sobre os quais não existem consensos na

literatura: o autismo e a inclusão escolar. Alguns autores destacam possibilidades em detrimento das dificuldades, ao passo que outros destacam em seus estudos os prejuízos inerentes à síndrome, relacionando-os ao desenvolvimento típico de uma criança, configurando o autismo como uma síndrome com barreiras que parecem ser intransponíveis.

Entretanto, embora argumente-se a importância de essas crianças estarem sendo inseridas nas escolas regulares, tendo oportunidades educativas assim como as demais crianças, demonstrando suas habilidades e ajudando profissionais a redimensionarem suas concepções e práticas, não pretende-se com este trabalho adotar uma visão romântica acerca da inclusão escolar de crianças autistas, negando ou não revelando as dificuldades que permeiam esse processo, sobretudo, conhecendo a existência de diferentes graus de autismo.

Ao contrário, assim como foi posto pelas mães e professoras, pretende-se, apesar de reconhecer estas dificuldades, também ressaltar as possibilidades e os avanços conquistados por essas crianças a partir da rotina escolar, da perseverança e comprometimento da professora, bem como das estratégias por ela utilizadas e também do envolvimento da família.

Ao que parece, não há como se apropriar do objeto de estudo autismo e fazer interpretações verdadeiramente confiáveis sem um contato prévio com pessoas com esta síndrome. É preciso entender as sutilezas que estão envolvidas nos comportamentos de cada criança, compreender aspectos que permeiam as ações das mesmas, vivenciar a maneira como elas reagem às diferentes pessoas nos diferentes contextos

e sentir o seu ritmo de desenvolvimento a partir do fluxo estabelecido nas interações.

O estudo dos referidos comportamentos favorece a compreensão de como estas crianças agem sobre o mundo, sendo importantes indicativos em termos de avaliação, diagnóstico e intervenção. Portanto, os dados deste estudo dirigem-se àqueles se interessam pela questão sejam pais, profissionais e pesquisadores das diferentes áreas.

Contudo, a compreensão do autismo demanda humildade e cautela, além de constante aprendizagem, revisão contínua de crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, sobre si mesmo. Ampliar a visão sobre o ser humano, compreender as especificidades da criança com espectro autista, reconhecer suas potencialidades e interesses e conceber a inclusão como uma prática realizável foram aspectos fundamentais na elaboração deste trabalho.

Finaliza-se este trabalho com a certeza de que muitos aspectos ainda devem ser considerados em relação ao autismo infantil. As discussões aqui propostas são apenas uma fresta do que pode ser abordado nessa temática. Há muitos estudos e questionamentos a esse respeito, há muitas famílias desejosas de práticas que se adequem aos seus filhos, há muitas pessoas com autismo que têm o direito de serem mais produtivos, felizes e livres. Não é raro, mesmo nos dias de hoje, casos de pessoas autistas que são totalmente privadas do convívio social. É preciso lançar mão de uma prática que atenda a estas questões, sobretudo pelo compromisso social da Psicologia enquanto ciência.

Diante do exposto, pode-se dizer que este é um passo para desvelar a temática abordada e que cabe aos estudantes, pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas lança-

rem suas contribuições nesse sentido, promovendo mais atendimentos e maior qualidade na intervenção com pessoas portadoras de autismo, proporcionando uma maior qualidade de vida a elas e as suas famílias.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5 ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2013.

BAPTISTA, C. R; BOSA, C. A. **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28. n. 1. p. 47-53, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 20 jan. 2013.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28. n. 3. p. 315-324, 2012.

FIAES, C. S; BICHARA, D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 14. n. 3. p. 231-238, 2009.

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2007.

LEMOS, E. L. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2012.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. R. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20. n. 1. p. 117-130, 2014.

LEMOS, E. L. M. D. et al. **Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas.** Manuscrito submetido para publicação, 2013.

LIRA, S. M. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MARTINEZ, A. M. Psicologia escolar e educacional: compromissos coma educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13. n. 1. p. 169-177, 2009.

MATTOS, L. K; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, v. 24. n. 39. p. 129-142, 2011.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

RIBAS JR, R. C; SEIDL. M, L, M, de. Cognitiones maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 17. n. 1. p. 104-113, 2007.

SANINI, C; SIFUENTES, M; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29. n.1. p. 99-105, 2013.

SEIDL-DE-MOURA. M, L. et al. Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 9. n. 3. p. 421-429, 2004.

SERENO, D. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psychê**, v. 10. n. 18. p. 167-179, 2006.

CAPÍTULO 5

O desenvolvimento sociocomunicativo da criança com deficiência visual

Carolina Silva de Medeiros

(Unidade Acadêmica de Educação do Campo – UFCG)

Nádia Maria Ribeiro Salomão

(Departamento de Psicologia – UFPB)

Ao considerar que através da visão a criança estabelece uma ligação primária com o mundo objetivo, proporcionando-lhe a aquisição de novas informações e a percepção imediata, destaca-se que o desenvolvimento e a interação de fatores biológicos com os fatores ambientais e sociais ocorrem através da visão (COBO, RODRÍGUEZ, BUENO, 2003). Ao nascer, os bebês com desenvolvimento típico e os bebês com alguma deficiência não terão a visão totalmente desenvolvida, sendo necessária a estimulação visual e a aprendizagem para que isso aconteça. Com a ausência da percepção visual, os sentidos do tato e da audição tornam-se ainda mais importantes no processo de apropriação do conhecimento e do mundo. Isto porque a percepção tátil possibilita o conhecimento do meio em que a criança está inserida, através, por exemplo, da exploração dos objetos que a cercam. A percepção auditiva, por sua vez, atua como meio auxiliar de orientação para a criança cega, principalmente no que se refere à locomoção (FRANÇA-FREITAS, GIL, 2012).

Assim como Bullowa (1979) constata que o funcionamento da percepção visual é necessário, mas não é suficiente para a comunicação interpessoal, Vygotsky (1995) afirma que o simples uso desse sentido não propiciará o desenvolvimento das noções de mundo e de si mesmo. Será por meio das relações socialmente estabelecidas que ocorrerá a apropriação do conhecimento. A linguagem, enquanto mediação social atuará como principal meio de comunicação entre a criança e o adulto, tendo importância ainda maior quando a criança não apresenta a percepção visual.

O tópico que se segue versa sobre características do desenvolvimento da criança com deficiência visual, com foco no desenvolvimento sociocomunicativo e nas interações sociais entre a mãe e a criança.

Interação mãe-criança com deficiência visual e o desenvolvimento sociocomunicativo infantil

Fraiberg (1979), ao descrever estudos com bebês com deficiência visual, assinala o quão desconcertante é para as mães a ausência da visão, visto que muitas vezes, a discriminação, o reconhecimento e a preferência são sinais que elas normalmente obtêm através das respostas visuais das crianças. Destaca-se que tanto a mãe quanto o bebê são membros ativos no processo de interação. Os bebês fornecem pistas sobre seus estados e as mães apropriam-se delas para guiar o próprio comportamento e, assim, possibilitar a interação.

Oliveira Filho, Marturana, Carvalho, Araújo e Almeida (2006) retratam que devido ao baixo repertório imitativo de

expressões faciais da criança com deficiência visual, a mãe geralmente apresenta dificuldades na interpretação daquilo que a criança deseja. O suporte para a interação social a ser estabelecido se dará por meio de adaptações ambientais a agentes facilitadores ao processo de aprendizagem. É preciso que as mães construam alternativas que visem facilitar as interações sociais com as crianças, o que irá influenciar no desenvolvimento afetivo deles e conseqüentemente nas relações sociais estabelecidas.

Mesmo quando a criança com deficiência visual revela suas vontades ou intenções através da expressão motora de suas mãos, não somente é necessária uma leitura cuidadosa, mas há várias intenções que não podem ser expressas através das mãos sem orientação e gestos que as identifiquem. Neste cenário, o diálogo vocal que está presente para a criança cega e seus pais é o principal canal que permanece aberto e disponível como um sistema relativamente não distorcido entre ambos (VYGOTSKY, 2005).

Os intercâmbios sociais comunicativos apresentam uma marcada influência, sendo através deles que a criança percebe o mundo e regula as suas ações. A linguagem adquire papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois pensamento e linguagem são processos interdependentes, possibilitando o aparecimento das imagens mentais, do uso da memória e do planejamento da ação. Os veículos linguísticos possibilitam que a criança cega conheça e apreenda o ambiente que a rodeia, através da manipulação mental (OCHAITA, ROSA, 2004).

De acordo com Oliveira e Marques (2005), as pesquisas envolvendo a aquisição linguística da criança com deficiência visual mostram controvérsias quanto aos aspectos

responsáveis pelo seu desenvolvimento. Todavia, apesar de apresentarem diferentes posições e conclusões, o que, segundo os autores, torna necessário maiores investigações, os estudos concordam com a importância do contexto em que a criança está inserida e as estimulações que recebe.

A evidência ou não de um possível atraso na linguagem das crianças com deficiência visual não é inerente às mesmas, mas sim consequência da ausência de estimulação das pessoas que com elas convivem. Nestas crianças, é possível que as primeiras palavras demorem a aparecer, quando comparadas com crianças videntes. No entanto, conforme apontam Ochaita e Rosa (2004), quando as primeiras palavras são produzidas, o vocabulário das crianças com deficiência visual logo é expandido e a linguagem torna-se, então, fluente.

Oliveira e Marques (2005) assinalam que a criança com deficiência visual normalmente fica esperando por estímulos dos adultos para apresentar vocalizações. Por volta dos 18 meses de vida, as crianças tendem a substituir os gestos e as vocalizações pelas verbalizações e, aproximadamente aos 24 meses, a linguagem dessas crianças passa a obter características cada vez mais complexas. No segundo ano de vida, as crianças começam a fazer uso de símbolos, os quais, juntamente com o uso da linguagem, seja em termos de compreensão ou de produção, expandem a comunicação delas com outros a respeito de objetos diversos.

A aquisição da linguagem em crianças com deficiência visual leva a atrair a atenção dos adultos e a produção da linguagem por parte delas é, provavelmente, a ferramenta mais forte na direção de outros para o foco de atenção dos objetos. O discurso dos pais para as crianças cegas tende a

seguir o foco atencional das mesmas, contribuindo para uma interação que favorece o desenvolvimento linguístico.

O papel da mãe, neste contexto, é relevante, visto que ela é a responsável por promover a participação infantil. Esta constatação amplia a importância da mãe em assegurar não apenas uma experiência perceptual viva, mas também a inserção em um contexto de comunicação compartilhada.

É importante destacar que as dificuldades vivenciadas pelas crianças com deficiência visual no uso de vias não verbais de comunicação, como bem assinala Valmeseda (2004), pode manifestar no adulto a necessidade de interpretar estas vias. O espaço e as informações devem, portanto, ser sequencialmente explorados, sintetizados e reconstruídos por crianças cegas. A procura por objetos indica que crianças cegas desenvolveram a percepção de que podem fazer as coisas acontecerem a partir de suas próprias ações.

Para Laplane e Batista (2008), as primeiras relações da criança com o mundo social serão beneficiadas a partir do tom de voz utilizado pelos adultos e sons presentes no ambiente. Por meio do uso da linguagem, as experiências da criança irão se expandir, possibilitando o desenvolvimento de outros aspectos, como o desenvolvimento afetivo.

A mediação possibilita que a criança adquira capacidades ainda não desenvolvidas com a ajuda de outra pessoa, a qual pode atuar como facilitadora nesse processo. A mediação da mãe, por exemplo, é de suma importância para o estabelecimento de laços afetivos, cognitivos, sociais e linguísticos com a criança. No entanto, as baixas expectativas maternas sobre as reais capacidades dos filhos podem levar a um padrão inadequado de mediação. Uma postura mais rígida, mais controladora e mais diretiva também pode afetar

o desenvolvimento cognitivo de uma criança com necessidades educativas especiais, no caso, a criança com deficiência visual (CUNHA, ENUMO, CANAL, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem (Bates, Dale&Thal, 1997; Snow, 1997) a qual afirma que o desenvolvimento da linguagem é eminentemente interacional, considera-se que a comunicação desenvolve-se desde o nascimento, mas que necessita de um ambiente cultural para dar suporte e enriquecer o seu funcionamento. Parte-se, pois, do pressuposto de que a interação social entre a mãe e criança apresenta-se como uma experiência positiva, tendo em vista que o contexto social fornecido por esta interação se caracteriza como a base para o engajamento coordenado entre a díade, no qual ambas se tornam sintonizadas.

Verificar os padrões de mediação desde as idades mais precoces é um dos caminhos para o planejamento de programas de intervenção, cujo foco deve ser a capacitação dos pais enquanto promotores responsáveis pelo desenvolvimento da criança. Isto porque a constatação de que os pais de crianças com deficiência visual tendem a adotar uma postura mais diretiva e com maior controle diante das atividades realizadas por elas, acarreta em uma série de consequências, podendo afetar a própria relação afetiva estabelecida como também a aprendizagem ativa por parte da criança. O fato da criança com deficiência não corresponder às expectativas parentais iniciais, pode ocasionar nos pais a crença de que são incapazes

diante da tarefa em fornecer suporte adequado para o desenvolvimento do filho.

Destaca-se que o planejamento de programas de intervenção que visem focar o desenvolvimento das crianças, principalmente através de experiências compartilhadas com as mães, mas também com outros familiares e com os educadores será fundamental, uma vez que se considera que a orientação fornecida em como melhor interagir com a criança pode beneficiar a qualidade das interações sociais, fundamentais para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BATES, E; DALE, P; THAL, D. (1997). Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In: FLETCHER, P; MACWHINNEY, B. (Orgs.), **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 87-130.

BULLOWA, M. (1979). Introduction: Prelinguistic communication: a field for scientific research. In BULLOWA, M. **Before speech: the beginning of interpersonal communication**. Cambridge University Press, 1979. p. 349-370.

COBO, A; RODRÍGUEZ, M; BUENO, T. Aprendizagem e deficiência visual. In: MARTIN, M; BUENO, S. (Orgs.). **Deficiência visual – aspectos psicoevolutivos e educativos**. Santos: livraria editora, 2003. p. 98-115.

CUNHA, A; ENUMO, S; CANAL, C. Concepções de mães sobre desenvolvimento infantil e desempenho cognitivo de filhos

com deficiência visual, em situação de avaliação assistida e tradicional. **Revista FAEEBA**, v. 16. p. 223-238, 2007.

FRAIBERG, S. Blind infants and their mothers: an examination of the sign system. In: BULLOWA, M. **Before speech: the beginning of interpersonal communication**. Cambridge University Press, 1979. p. 149-170.

FRANÇA, M. F; GIL, M. O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. **Revista Brasileira Educação Especial, Marília**, v. 18. n. 3. p. 507-526, 2012.

LAPLANE, A; BATISTA, C. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28. n. 75. p. 209-227, 2008.

OCHAITA, E; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

OLIVEIRA, J; MARQUES, S. Análise da comunicação verbal e não verbal de crianças com deficiência visual durante a interação com a mãe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11. n. 3. p. 409-428, 2005.

OLIVEIRA FILHO, C. et al. As relações do jogo e o desenvolvimento motor na pessoa com deficiência visual. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**, Campinas, v. 27. n. 2. p. 131-147, 2006.

SNOW, C. Questões no estudo do input: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: FLETCHER, P; MACWHINNEY, B. (Orgs.),

Compêndio da linguagem da criança. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1997. p. 153-163.

VALMASEDA, M. Os problemas de linguagem na escola. In: COLL, C; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação.** (Tradução de DOMINGUES, M. A. G). v. 3. Artes médicas do sul, RS, 2004. p. 83-99.

VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas**, v. 3. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Capítulo 6

Aprendizagem e psicologia escolar educacional: discussões e diretrizes para uma ação mediadora

Mônica F. B. Correia

(Universidade Federal da Paraíba)

Geovana Camargo Vargas

(Instituto Federal da Paraíba)

INTRODUÇÃO

Depois de longo período de certa imobilidade na literatura sobre a atuação do psicólogo escolar educacional (doravante PEE), no sentido de que havia abundantes críticas aos modelos empregados, mas poucas diretrizes e apenas prescrições sobre o que NÃO se deveria, surge um período, basicamente na última década, no qual se elaboram proposições em relação à atuação neste cenário. Entre os preceitos mais consensuais surge o/a psicólogo/a assumindo a postura de mediador, entre conhecimentos gestados na psicologia, especialmente cognitiva, e a Educação. A missão deste/a profissional seria, portanto, a de aproximar conhecimentos construídos em grande parte na Ciência psicológica e que alicerçam o processo de aprendizagem, uma vez que o processo ensino-aprendizagem tem se mostrado como ponto nodal para a construção de queixas escolares (ANDRADA, 2005; CORREIA & CAMPOS, 2004; GUZZO, MEZZALIRA, MOREIRA, TIZZEI, & NETO, 2010).

Essa postura discutida nas últimas décadas, no entanto, vem se desenvolvendo lentamente (ARAÚJO & ALMEIDA, 2003; CAMPOS & JUCÁ, 2003; VARGAS & CORREIA, 2007), de maneira que a atuação do PEE continua marcada por certo distanciamento dos procedimentos relacionados mais diretamente a promoção da aprendizagem no contexto educacional¹ e por uma postura alheia, ou impotente, frente à conjuntura na qual o processo educativo se desenvolve.

A Pedagogia tem sido apontada como ponto nodal da Educação (PAIN, 1992), uma vez que a relação com o conhecimento e, assim, a postura na interface conteúdo a ser aprendido, ‘aprendente’ e ‘ensinante’ (FERNÁNDEZ, 1994) tem carecido de fundamentos mais aprofundados sobre “como nós aprendemos”. Dessa maneira, é possível se flagrar discursos frágeis, nos quais vários conceitos relevantes são evocados, mas de maneira superficial, denunciando a não apropriação destes, dificultando assim a “transposição didática” (CHEVALLARD, GASCÓN, 2001) de arcabouços teóricos que fornecem suporte para a elaboração de estratégias e a construção de inter-relações que propiciam ambientes de aprendizagem mais produtivos e prazerosos.

Este manuscrito, nesta direção, se propõe a lançar luz sobre os principais conceitos a serem mediados pelo PEE, municiando o profissional para assunção de uma postura mediadora, fornecendo subsídios para que este busque conhecimentos que o farão sentir capacitado a participar mais efetivamente do processo de aprendizagem, a trabalhar em equipe e voltado para a construção de ambientes que de fato proporcionem aprendizagem. Dessa maneira, a ação do referido profissional estará menos voltada para indivíduos, geralmente alvos de queixas escolares, e quando isso for

inevitável terá um olhar diferenciado para esta demanda. Da mesma maneira se dará quando focalizar quaisquer de outros tantos pontos nevrálgicos que compõem o complexo sistema educacional.

A proposta, neste sentido, é abordar conhecimentos essenciais para a prática do profissional da Psicologia quando em contextos educacionais, sem pretender ser exaustivos, de maneira a fornecer ferramentas de análise, e relacioná-los com o cotidiano escolar. Serão priorizados os pressupostos teóricos que invariavelmente encontra-se em documentos e discursos educacionais, tanto por constituírem-se como pilares do corpo de conhecimentos a respeito da aprendizagem humana, como por apontarem importantes indicadores para a construção de estratégias que poderão levar a transformações e ao resgate do prazer em aprender.

Antes, porém, para que possamos compreender as origens do atual consenso sobre possibilidades de contribuições mais efetivas, quando o profissional da Psicologia se apropria de outros saberes e focaliza as necessidades da escola, resgataremos brevemente as diferentes posturas assumidas pelo PEE ao longo do tempo e suas implicações.

UM POUCO DO NOSSO PERCURSO

Analisando o percurso da Psicologia Escolar Educacional ao longo do tempo identificam-se diferentes papéis assumidos. A origem desta atuação está atrelada aos estudos da Psicologia Experimental e ao surgimento dos testes psicométricos. O primeiro contato com as instituições escolares teve como objetivo selecionar e classificar os mais aptos, buscando justificativas para a separação de alunos ditos “normais” e

“anormais”; estigma que os acompanhavam por toda a vida escolar subsequente. PATTO (1997) já analisava que os profissionais quando afastavam os “aptos” dos “não-aptos” acreditavam estarem contribuindo para a justiça social. Sob a égide de avaliar prontidão mental e nível intelectual, através da aplicação de testes, surge uma das formas de exercício dos psicólogos no cenário escolar. (CORREIA, CAMPOS, 2004; MARTINS, 2003).

Do enfoque comportamentalista defendido por Skinner e outros estudiosos, que tem em vista mudanças de comportamento através da instalação de novas respostas e modificação das já existentes por parte do aprendiz (CUNHA, 1998; SEBER, 1995), aparece outra maneira de atuação dos psicólogos no cenário educacional: no planejamento de modificação de comportamentos dos alunos que desviavam do padrão estabelecido. O profissional se concentrava nos “alunos-problema” e com o objetivo de devolvê-los adaptados (CORREIA & CAMPOS, 2004; CORREIA, LIMA & ARAÚJO, 2001; MARTINS, 2003). Existiriam ainda psicólogos que atuavam predominantemente na demanda ostensiva sem buscar e agir na origem das demandas apresentadas. Geralmente um trabalho alheio à conjuntura e sem a necessária reflexão crítica sobre a relação destas com aquele cenário de atuação específico.

Estas práticas denunciam uma formação deficiente, desvinculada da realidade e que advêm da ausência de teorias que permitam “conhecer as bases epistemológicas e refletir sobre as implicações ético-políticas das ideias e técnicas que adotam.” (PATTO, 1997; p. 465).

A Psicologia, entretanto, tem buscado mudar esta história apresentado possibilidades efetivas de contribuições

à Educação, especialmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Isto porque há muito se têm construído nas cercanias acadêmicas conhecimentos capazes de revolucionarem diretrizes pedagógicas que seguem na contramão do desenvolvimento intelectual. A apropriação de tais conhecimentos, geralmente conhecidos superficialmente, inclusive pelos psicólogos, embora paradoxalmente em evidência no discurso educacional, pode contribuir para uma transformação significativa na relação de estudantes e docentes com a construção do saber. E é este o pedido que tem sido endereçado aos especialistas.

A psicologia fornece subsídios que convidam o PEE a protagonizar ações voltadas para a transformação desse panorama educacional. Ao mesmo tempo, esta iniciativa levaria à (re)conquista de um espaço de atuação relevante que acontecerá via exploração de um saber constituído e pertinente neste cenário e contexto histórico. Existe uma falsa crença de que conhecimentos de base, como os que apresentaremos para nortear os primeiros passos que possibilitarão a construção de sólida fundamentação, já são conhecidos. O que se observa é que de fato são comuns ao discurso educacional, porém desarticulados da práxis. Nas próximas sessões abordaremos alguns desses pressupostos teóricos, imprescindíveis para uma atuação mais eficiente do PEE, dentro dos limites permitidos em um trabalho desta natureza, com o objetivo de ilustrar possibilidades.

EM BUSCA DE SUBSÍDIOS INTERACIONISTAS

Como nós aprendemos, ou como nos apropriamos dos diversos conceitos com os quais nos defrontamos, é uma

questão central quando o objetivo é proporcionar ambientes favorecedores da aprendizagem. Antes mesmo da Psicologia se tornar uma ciência independente este já era um problema sobre o qual os filósofos se debruçavam. Dessa maneira, tínhamos resposta que suscitariam caminhos diferentes e até opostos, racionalistas e empiristas, por exemplo. Posteriormente, as pesquisas em Psicologia se debruçaram em busca de respostas à pergunta sobre como aprendemos, originando posições que influenciaram sobremaneira na educação, como as inatistas-maturacionistas, empiristas-associacionistas e, as mais consensuais atualmente, as interacionistas (SEBER, 1995).

Como representantes mais ilustres das interacionistas temos Piaget e Vigotski, estudiosos que perceberam a necessidade de relacionar indivíduo e objeto de conhecimento, inseridos em determinado contexto, para acessarmos o processo de aprendizagem em movimento. Piaget iniciou sua investigação com o objetivo de responder a célebre pergunta: como o ser humano poderia evoluir de um menor para um maior estágio de conhecimento? Fazendo com que a análise de seus pensamentos se transformasse em uma das principais fontes para os interessados na construção do saber.

Por vezes, pensa-se que esse tema já foi suficientemente debatido, nas “formações continuadas”. Mas, é exatamente este pensar equivocado um dos principais obstáculos para as mudanças. Equivocado porque citar nomes de conceitos dista da real apropriação destes. Para esclarecer melhor a afirmação, podemos nos questionar se o psicólogo tem se apropriado destes saberes em sua formação ou em atualizações e se este profissional tem lançado mão destes conhecimentos em sua atuação na escola de maneira a instigar autorreflexões, de acordo com as diferentes práticas, e relacioná-los a conteúdos ou didáticas específicas. Não estamos nos referindo

a palestras, mas ao fornecimento sistemático de diretrizes e acompanhamento da evolução na escola com vistas a mudar posturas na relação com o processo de conhecer.

As ações cognitivas como precursoras da aprendizagem

Para responder à pergunta como nós seres humanos aprendemos, Piaget partiu do entendimento de que a aprendizagem consistia em um processo no qual se exige a ação do sujeito frente ao objeto de conhecimento. Aqui são estabelecidos pré-requisitos para a promoção da aprendizagem e, ao mesmo tempo, alvos de equívocos que não permitem seu entendimento. Primeiramente, se confunde esta ação algo do ambiente, pessoas ou fatores externos ao indivíduo, como era consenso na época. Mas, ao contrário, referem-se às provocações cognitivas que são geradas quando o indivíduo se defronta com algo novo ou aparentemente contraditório, que desafia a manutenção da estrutura que está lá. Uma atividade, portanto, interna.

O ambiente de aprendizagem, naquele sentido, deve ser rico em tais provocações, possibilitando novos “arranjos cognitivos”, ou seja, reorganizações nas estruturas cognitivas e distanciamento da hipótese de conhecimento como cópia da realidade; “mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor.” (GLASERFELD, 1998, p. 20).

O conhecimento parte, assim, de uma interação entre sujeito cognoscente, o que pressupõe autonomia, e objeto de conhecimento, tratando-se de uma contínua construção, na qual o indivíduo passa de um estado de desenvolvimento para o seguinte através da formação de novas estruturas² cognitivas

(COLL, MARTÍ, 2004). A aquisição destes conhecimentos ultrapassa o nível de cópia, repetição e constatação porque precisam gerar ações como relações e combinações. Dessa maneira, a aprendizagem se dá apenas quando ocorre uma abstração, seja empírica, quando as informações são retiradas do próprio objeto, ou reflexiva, quando promove uma reorganização mental. Isto significa uma superação da visão tradicional de aprendiz como receptor de informações. O conhecimento então passa a ter suas relações compreendidas mais profundamente, liberando-o, inclusive, para ser aplicado a outras situações diferentes daquela onde se deu as primeiras reorganizações cognitivas.

A aprendizagem assim compreendida leva a escola a ter uma visão mais focada no processo – porque entende que as ações internas ou o “caminho percorrido” são a mola mestre – do que nos resultados ou respostas apresentadas. A escola procurará entender como o aluno pensou (agiu cognitivamente) e quais as estratégias que utilizou na tentativa de chegar a uma solução adequada, no sentido de superar contradições ou incoerências. Esta alteração do foco é corroborada pelas próprias pesquisas realizadas por Piaget, nas quais este autor procurava compreender o raciocínio utilizado, partindo do princípio que existem diferentes estágios de desenvolvimento e diferentes formas de se pensar determinado problema, e relativizar o produto apresentado pelo indivíduo.

As avaliações nesta perspectiva adquirem um valor diagnóstico, cuja meta é analisar se o objetivo do professor foi atingido ou mesmo em que nível foi alcançado para que se possam fornecer ferramentas mais efetivas para a aprendizagem planejada. Dessa maneira, se reflete também na forma em que a avaliação discente é empreendida.

Essa discussão, entretanto, não atingiu o cotidiano escolar como se esperava, especialmente por não conter prescrições diretas de procedimentos, tal como o requisitado “método”. Uma das justificativas para esse distanciamento é a carência, ou exigência, de aprofundamentos naqueles preceitos para que de fato subsidiem a construção de estratégias e ferramentas didáticas. Em grande parte esse aporte teórico foi reduzido aos estágios de desenvolvimento e ainda assim de maneira recortada e interpretados de forma rígida. Dessa forma, compostos que deveriam ser interpretados de acordo com contextos culturais específicos é enfatizado em caráter universalista, hegemônico e distanciado dos pressupostos que tratam e subsidiam o melhor aproveitamento do funcionamento cognitivo.

O que deveria ser percebido essencialmente, em relação à construção de novas estruturas cognitivas e, portanto, à aprendizagem, é a perspectiva construcionista do conhecimento, porque requer um aprendente participativo que constrói (trazendo a necessidade de ações também internas) e compartilha novas aquisições (trazendo a necessidade do desafio colocado pelo outro) possibilitadas pela interação entre cognição e objeto de conhecimento. Sim, o caráter interacionista destaca esta interação e não simplesmente entre “indivíduo e meio”.

O desenvolvimento mental nesta perspectiva é explicado considerando pelo menos três fatores: a maturação, a experiência com o objeto de conhecimento e a experiência com as pessoas. Distanciando seus pressupostos de posições tanto inatistas (como foi inadequadamente interpretado) – as quais propõem a existência de fatores inatos do desenvolvimento, que se manifestariam ao passo que a maturação biológica evoluísse – quanto empiristas, que explicam o desenvolvimento

como um registro cumulativo de dados advindos da experiência (COLL, MARTÍ, 2004). A origem do conhecimento, portanto, não é pré-determinada tampouco dependente apenas daquilo que ‘recebe’.

Há ainda a **equilibração**, o quarto fator, que atua como coordenador dos demais e equiparada ao conceito de homeostase, tendência do sujeito em conservar a organização interna. A **equilibração**, ou **auto-regulação**, consiste em um “conjunto de reações ativas do sujeito às perturbações externas” (PIAGET, 1977, p.104). Deste modo, seria como um *insight*, no qual o indivíduo apreende e compreende o que causou alguma perturbação (desequilíbrio cognitivo). Quando, por exemplo, uma criança compreende que um objeto não deixa de existir porque saiu do seu ângulo de visão.

Esta **EQUILIBRAÇÃO** cognitiva existiria para colocar em equilíbrio outros dois processos: a **assimilação** e a **acomodação**. A **assimilação** pode ser definida como uma forma de tentar organizar o mundo a partir de nossas próprias estruturas lógicas ou entendimentos, sem modificá-las (COLL & MARTÍ, 2004; FOSNOT, 1998A; MIZUKAMI, 1986). Na **acomodação** a nova experiência traz contradições frente ao que já foi construído, gerando mudanças na estrutura cognitiva. Então, para o restabelecimento do equilíbrio é necessário uma mudança na estrutura que possibilitará a compreensão da demanda do meio. (FOSNOT, 1998a).

As **acomodações** decorrem de **auto-organizações** de um aprendiz ativo, no sentido cognitivo, uma vez que tendemos a manter o equilíbrio. A transformação da estrutura original juntamente com o entendimento do por que aquele padrão aconteceu, possibilita a generalização, o que Piaget chama de **abstração reflexionante**. Com o decorrer do desenvolvimento

intelectual, o sujeito pode passar a elaborar formas de equilíbrios mais estáveis, **equilíbrio majorante**, antecipando e compensando perturbações possíveis (COLL, MARTÍ, 2004).

O funcionamento cognitivo, que coloca esses conceitos em jogo, relaciona-se diretamente à motivação dos estudantes, ao prazer em descobrir novas relações. O papel do “ensinante” (FERNÁNDEZ, 1994) seria, por exemplo, provocar desafios constantes, colocá-los em desequilíbrio (lançando problemas, questionamentos, reflexões), e permitir que cheguem ao resultado, que leva à retomada do equilíbrio “por si”. Este “por si”, o outro alvo de equívocos, significa resistir à facilidade de fornecer respostas prontas e permitir – além de auxiliar através de pistas e questionamento das construções apresentadas – que cheguem onde o professor quer pela descoberta; promovendo construções de conhecimentos.

Para se ampliar a visão do “como” se aprende, deve-se ter em mente ainda que o aprendizado vem da interação do sujeito com “estruturas perceptivas e conceituais anteriormente construídas.” (GLASERFELD, 1998, p.21). Para Piaget cada pessoa possui um campo experiencial, de maneira que não há conhecimento fora da mente das pessoas. Assim, cada pessoa produz um sentido próprio para cada elemento, minimamente compartilhado, e as estruturas conceituais não são as mesmas em diferentes pessoas, podendo ser compatíveis. Por exemplo, o aluno ‘A’ entende casa como sendo “o lugar onde mora”, já o ‘B’ como “o lugar onde as pessoas moram”; conceituações diferentes, ainda que compatíveis.

Tudo isso conduz à compreensão de que o ambiente (no sentido piagetiano) pode ser percebido de forma diferente pelos alunos, inclusive diferente do que o educador idealizou, então é necessário considerar modelos de mundos conceituais

diferentes favorecendo uma compreensão compatível com os conceitos que o professor pretende ensinar. Isto não significa isolar o mundo de cada aluno, tarefa utópica, mas organizar saberes de forma que sejam historicamente construídos e culturalmente organizados (COLL & MARTÍ; 2004; GLASERFELD; 1998). Nesta perspectiva, “a tarefa do educador não é dispensar conhecimento, mas oferecer aos estudantes oportunidades e incentivos para construí-lo.” (GLASERFELD, 1998, p. 23).

O que deve ser enfatizado é que ambientes que pretendem promover aprendizagem significativa têm como condição possibilitar a ação intelectual do sujeito, através de desafios/desequilíbrios (viáveis e próximos). E que, para se propor verdadeiros desafios, é necessário que o professor conheça mais profundamente a disciplina (COLL & MARTÍ; 2004; CORREIA, LIMA & ARAÚJO, 2001).

Destarte, é necessário que o ensino leve ao desenvolvimento de operações³, sendo baseado no “ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc.” (MIZUKAMI, 1986, p.76). O professor assume o papel de “criador de situações”, daquele que propicia condições de aprendizagem, evitando rotinas, fixação de respostas, o que só será possível através da provocação de desequilíbrios a partir de desafios. Ao aluno cabe observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, levantar hipóteses, argumentar, entre outros.

Piaget não determinou uma metodologia a ser adotada nas escolas. O chamado “construtivismo” é um referencial teórico acerca do conhecimento que procura explicar o que é “saber” e “como” adquirimos este saber (FOSNOT, 1998b).

Nesta perspectiva o conhecimento é visto como temporário, em desenvolvimento, sendo internamente construído, social e culturalmente intermediado. Estratégias educacionais não eram uma das suas preocupações, embora a construção destas seja possibilitada pelo aprofundamento dos seus pressupostos.

A riqueza dos achados de Piaget, entretanto, estimula importantes reflexões e enriquecimento da prática pedagógica, como quisemos demonstrar ao longo da explanação. A tabela a seguir propõe outras relações, ilustrando um pouco mais as transposições possíveis (Figura 01).

Figura 1: Possíveis implicações da teoria de Piaget para a prática pedagógica

PRESSUPOSTOS	REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
Aprendizagem requer invenção e auto-organização do aprendiz	Professores devem permitir que os alunos construam suas próprias hipóteses
O desequilíbrio facilita a aprendizagem	Oferecer desafios para que os alunos explorem e gerem possibilidades/soluções
A abstração reflexionante é força motora da aprendizagem	O professor deve possibilitar a reflexão e dar tempo para a representação simbólica nas suas variadas formas
O diálogo engendra mais pensamento	Alunos são responsáveis pela defesa, prova, justificativa e comunicação de suas ideias
A aprendizagem avança em direção ao desenvolvimento de estruturas	O empenho dos alunos em produzir significados levará a mudanças estruturais que poderão ser generalizadas

Fonte: Tabela baseada nas considerações de FOSNOT (1998a), página 46.

O pensamento piagetiano motiva várias modificações em ambientes de aprendizagem. Outros importantes estudiosos partem de uma vertente sócio-cultural e trazem outros aspectos também norteadores para a abordagem do cenário escolar. Na próxima seção passaremos a enfatizar tais pressupostos e suas possíveis inserções no contexto educacional.

A inserção de pressupostos sócio-culturais no cenário escolar

Lev Vigotski, psicólogo russo que produziu no período de pós-Revolução Soviética de 1917, elabora sua obra em um momento histórico em que os esforços estavam direcionados à mudança estrutural das relações sociais. Essa mudança levou a transformações significativas na forma de se pensar a constituição dos sujeitos (subjetividades) e sua relação com a sociedade. Nesta direção, VIGOTSKI questionava os pensamentos psicológicos da época que sofriam de uma visão demasiadamente objetivista e superficial (concepções behavioristas, por exemplo, de desenvolvimento individual) ou estavam atreladas a um subjetivismo extremado (concepções psicanalíticas, por exemplo, que entendiam que as forças inconscientes eram responsáveis pela formação dos sujeitos. (VAN DER VEER & VALSINER, 1996; VIGOTSKI, 2001)

Esse estudioso, por outro lado, acreditava que somos regidos por leis que transcendem nossa biologia e subjetividade e resultam de relações sócio-históricas. Pode-se dizer que VIGOTSKI (1930; 2001) redefine o conceito de natureza humana, entendendo-a como interiorização da experiência cultural desenvolvida entre as gerações. Logo, a natureza, enquanto essência ontológica, influencia no desenvolvimento

humano, tanto quanto as pessoas criam e modificam suas próprias condições de desenvolvimento. A compreensão do homem (“homem” como categoria universal) residiria assim nas “relações dialéticas que este mantém com seu meio” (Cubero, Luque, 2004, p. 95). Dessa maneira, o indivíduo é ativo e responsável pelo seu próprio desenvolvimento, sem que se deva esquecer que indivíduo enquanto categoria singular sofre influências em larga medida da sociedade.

Estudar desenvolvimento nesta concepção requeria pensar em um novo método de pesquisa, pois os existentes no período não contemplavam a relação dialética entre o método e a reflexão teórica acerca deste. Vigotski propõe, então, o entendimento do comportamento humano a partir da análise do próprio desenvolvimento, das suas origens e transformações genéticas, ao que chamou de método de pesquisa genético-experimental. Isto significa entender desenvolvimento como **processo** de mudança, situando-o no tempo, como um fenômeno histórico, ou seja, em uma perspectiva de transformação, cujo foco distancia-se do que está pronto, do produto apresentado (VALSINER & CONNOLLY, 2003; LYRA, 2006).

O desenvolvimento entendido como processo, no qual ocorrem reorganizações do conhecimento internalizado, não deve ser visto como acúmulo de conhecimento, porque assim eliminaríamos da análise as dimensões dialética e histórica. O indivíduo se desenvolve na medida em que participa de um contexto cultural constituído historicamente. A partir daí coloca-se a questão sobre como aquilo que inicialmente é social/cultural passa a fazer parte do sujeito? Para explicar esta passagem, VIGOTSKI (2001) elabora os conceitos de **internalização, apropriação e zona de desenvolvimento**

proximal. A INTERNALIZAÇÃO é definida como transformação de atividades ou fenômenos sociais em fenômenos psicológicos (abstração de fenômenos empíricos). Neste sentido, seria uma reconstrução em nível interpsicológico de uma operação intrapsicológica possibilitada através da ação dos signos: “relações interpsicológicas externas se tornam funções mentais intrapsicológicas”, a exemplo da linguagem. (Fosnot, 1998a, p. 36).

A APROPRIAÇÃO, por sua vez, é um processo histórico de reconstrução pelos indivíduos de ferramentas psicológicas. O indivíduo se apropria dos produtos da cultura humana ao passo que entra em contato com seus semelhantes, “assim, as atividades no plano intrapsicológico são sociais porque se realizam com outras pessoas dentro de uma cultura e com ferramentas que a própria cultura proporciona, mas são também sociais, porque são compartilhadas ou concebidas como funções distribuídas no grupo (CUBERO & LUQUE, 2004; p. 99)

Pensemos agora na relação destes conceitos de interiorização e apropriação, ainda que de modo preliminar, com o ambiente escolar. A escola é um meio social onde a criança entra em contato com sua cultura e reconstrói conhecimentos culturais, através do ensino ou da relação com seus semelhantes. Ao professor cabe entender que ensina a alunos que estão inseridos num contexto histórico com determinada forma cultural dominante a ser incorporada. Ter esse entendimento e possibilitar a convivência social torna-se, portanto, essencial.

O que se observa na instituição escolar, como contraponto, é o esvaziamento de conteúdos sistematizados em função de uma suposta liberdade dos alunos em estudar

temas sobre os quais têm interesse (SAVIANI, 2003; DUARTE, 2004; FACCI, 2004). Uma das principais consequências desta postura é a desconsideração do próprio cotidiano e dos conteúdos como histórica e socialmente constituídos, dificultando o questionamento e a revolução do contexto em que se inserem. Dessa maneira, à medida que se preconizam práticas espontâneas auxilia-se a manutenção de determinada configuração educacional. Quando se aceita a premissa de Vigotski – a essência humana é social e culturalmente constituída – não existe espontaneidade que aponte unicamente para o indivíduo, pois qualquer manifestação subjetiva é, também, social.

Assim, em uma perspectiva vigotskiana, há que se valorizar a intencionalidade da ação educacional e dos conteúdos sistematizados, o conhecimento que foi produzido ao longo da História da humanidade. Estudar os conteúdos ultrapassa a barreira do utilitarismo (“para que vou usar isso?”) de forma a intencionalmente desenvolver nos indivíduos novos modos de funcionamento, tipos de raciocínio, habilidades. Estudar Matemática, então, não se resume a fazer contas e decorar fórmulas, mas se amplia para o desenvolvimento do raciocínio indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo. A Física oferece a possibilidade da pesquisa e experimentação; a Língua Portuguesa amplia as possibilidades de acesso do sujeito ao mundo do letramento. Neste sentido, cada conteúdo oferece elementos que vão além do conteúdo *per se*, cabendo ao professor uma visão ampliada do seu objeto de estudo, exigindo apropriação plena dele.

O conceito de ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP), por sua vez, merece atenção especial por ser o mais divulgado dos pressupostos de Vigotski, embora não menos

complexo. A definição mais usual é a de que a ZDP “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Para FOSNOT (1998a), a ZDP seria onde os conceitos espontâneos (não-sistematizados) se encontram com a lógica e a sistematicidade do adulto (ou de “companheiros mais capazes”), proporcionando a aquisição dos conhecimentos científicos (que vêm da atividade estruturada de instrução, fazendo com que a criança tenha uma abstração mais formal e logicamente construída). CUBERO E LUQUE (2004) afirmam que na ZDP funciona um sistema interativo, uma estrutura criada por outras pessoas e ferramentas culturais que permitem ao indivíduo ir além de sua capacidade. O propósito (especialmente da escola), então, é atuar nesta zona, no sentido de mediar o conhecimento a ser construído, atuando sobre funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (ARAÚJO & ALMEIDA, 2003; CUNHA, 1998; VYGOTSKY, 1998).

Os conceitos progredem melhor quando há cooperação com o adulto ou par mais competente, propiciando, deste modo, um desenvolvimento efetivo das capacidades do aprendiz (FOSNOT, 1998a). Os agentes ativos da ZDP não precisam ser necessariamente pessoas com graus diferentes de experiências, mas podem também ser artefatos (livros, vídeos, suporte informático, entre outros). A ZDP é dinâmica, logo, mais uma vez visualizando ambientes educacionais, o apoio dado deverá ser ajustado às competências que o

aprendiz detém no momento, variando à medida que há maior engajamento na atividade por parte dele (CUBERO & LUQUE, 2004).

A ideia de Vigotski propõe que o indivíduo ao ser ajudado aprende (atuação na ZDP), ou seja, atuar no que ainda está em processo leva à aprendizagem. Esta ideia é inversa àquela interpretação de estrutura como algo limitador, a noção de prontidão na qual a criança só poderia aprender quando estivesse “pronta para”, quando fosse detentora de determinada estrutura cognitiva que a permitisse aprender. Vigotski, ao contrário, defendia uma visão prospectiva de desenvolvimento, de forma que o desenvolvimento já efetivado não teria mais importância, uma vez que já foi internalizado. O ponto nevrálgico é justamente aquilo que ele *pode vir a desenvolver* com o apoio de mediadores. Deste modo, fica evidente o papel da interação com colegas mais habilidosos, com professores, com ferramentas, elementos que possam mediar a passagem de níveis reais de desenvolvimento para níveis potenciais de desenvolvimento.

Dessa maneira, analisando mais de perto as implicações do conceito de ZDP para a sala de aula, visualizamos a necessidade de (a) incentivar/propor trabalhos em grupos, com objetivos claros e bem programados (nos quais os próprios alunos possam se ajudar); (b) realizar atividades que possam desafiar-los a ir adiante do conhecimento atual; (c) proporcionar maior interação professor-aluno (de forma que o docente auxilie o estudante a atingir seu nível potencial); e (d) utilizar diferentes recursos e procedimentos para mediar conteúdos, inclusive para trabalhar o mesmo conteúdo através de diferentes caminhos. Alguns autores (GASPAR & MONTEIRO, 2005; MACEDO & MORTIMER, 2000) têm destacado a

colaboração e interação social como critérios de análise da efetividade de uma ação pedagógica. Tal análise seria dada, inicialmente, pela definição da situação, momento em que o professor apresentaria os materiais e iniciaria as exposições; pela intersubjetividade, que pode ser entendida como um acordo implícito entre os sujeitos, aceito temporariamente em face dos limites dos interlocutores; e mediação semiótica, quando a linguagem (oral, escrita ou simbólica) permite a interação social.

Gaspar e Monteiro argumentam, ainda, que a inter-relação entre conceitos cotidianos e científicos dever ser outro critério de análise dos padrões interativos na escola. Outros autores (MAGALHÃES & LIBERALI, 2004; BARBOSA & AGUIAR, 2011; SOARES & AGUIAR, 2011) destacam a possibilidade de trabalhar a constituição de sentidos sobre a atividade como forma de ressignificar e transformá-la. Neste caso, compreendem que a prática docente (que pode ser estendida à equipe pedagógica), quando significada positivamente ou compreendida em todas as suas determinações, permite maior efetividade de intervenção deliberada no desenvolvimento discente.

Vigotski propunha, além disso, que as pessoas são capazes de regular e transformar a natureza e, assim, a si mesmas, pelo uso de ferramentas. É através do uso dos instrumentos (técnicos ou psicológicos) que os indivíduos atingem esta capacidade. A linguagem, instrumento psicológico por excelência, é uma das principais responsáveis pela inserção na cultura, pois ela pode permitir que o indivíduo conheça a realidade de forma mais aprofundada, incluindo características que não são dadas pela mera contemplação do fenômeno. É através da ação mediadora dos signos, e da

linguagem em especial, que as formas tipicamente humanas são internalizadas, possibilitando a constituição do pensamento, do conhecimento e, em última instância, da pessoa como sujeito de consciência. Dessa maneira, a linguagem assume o papel de reguladora da ação e, logo, a fala teria papel fundamental para aprendizagem de conceitos, os quais, por sua vez, definem-se como a capacidade de se captar/traduzir, em vocábulos e signos, a essência dos fenômenos. Neste sentido, a intervenção dos conhecimentos sistematizados oferecidos pela escola permite que os sujeitos ultrapassem seus níveis reais de desenvolvimento em direção à aquisição de novos modos de funcionamento.

A partir das discussões elencadas pode-se definir aprendizagem como um “processo distribuído, interativo, contextual e que é resultado da participação dos alunos em uma comunidade de prática” (Cubero & Luque, 2004 p. 105), no qual o professor guia o aprendiz e a meta educacional é a apropriação dos recursos da cultura. E tais recursos, devem ser entendidos como conhecimentos acumulados ao longo da História da humanidade e que permitem o desenvolvimento de habilidades, competências, comportamentos e conhecimento científico. Pensar a aprendizagem nesta direção obrigamos a repensar o tipo de escola e educação necessárias ao cumprimento dos objetivos educacionais.

Neste sentido, os conceitos apresentados até aqui podem ser “traduzidos” em sugestões práticas para ambientes de aprendizagem, conforme evidenciamos ao longo do texto. Vigotski, por ter seu pensamento voltado para o cotidiano educacional, **destacaria** o papel fundamental da escola, uma vez que nela são oferecidos vários conteúdos e desenvolvidas modalidades de pensamento específicas, possibilitando ao

indivíduo novas formas de pensar, se inserir e atuar em seu ambiente. **Proporia** que o bom ensino deve estar à frente do desenvolvimento, pois esse ocorreria na atuação na ZDP. O professor, dessa maneira, deveria aproveitar os conhecimentos que o indivíduo traz, para ampliá-los e desafiar a construção de novos conhecimentos. Logo, não se deve ‘transmitir’ conhecimentos, mas ensinar a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento para que o aprendiz seja capaz de fazê-lo de maneira autônoma em outras situações. **Evidenciaria** o papel do outro na aprendizagem, pois os conceitos são internalizados através de ações compartilhadas. Assim, o professor deve intervir na construção dos aprendentes por meio de trocas de experiências com o Outro, este no sentido bakhtiniano⁴. E, por fim, **enfatizaria** a função de mediador do professor na dinâmica de interações interpessoais e entre o aluno e o objeto de conhecimento, de modo que fossem promovidas situações que incitassem descoberta, sem o fornecimento de respostas prontas.

Até este momento buscamos verificar possíveis contribuições de cada ênfase teórica para a educação. Apesar de discutidas separadamente, ambas oferecem relevantes contribuições e compõem o que atualmente se denomina interacionismo; bastante comum no discurso educacional. Esta corrente de pensamento une, então, duas tendências: **cognitiva**, que acredita serem os alunos responsáveis pela construção ativa do conhecimento, havendo sempre diferenças qualitativas nos graus de compreensão, de acordo com as diferentes pessoas; e a tendência que enfatiza a natureza **social** e culturalmente situada da aprendizagem (COBB, 1988). Interacionismo, assim, não se constitui como método, mas referencial teórico que busca responder à questão sobre como o indivíduo aprende (FOSNOT, 1998b).

Analisar as tendências mais presentes no discurso educacional e demonstrar a utilidade destas em ambientes de aprendizagem teve como objetivo colocar em evidência um espaço de atuação para o psicólogo: o de mediador de tais conhecimentos no cotidiano escolar. Intentamos responder o que mediar e apenas apresentar possibilidades, instigando a busca e/ou aprofundamento de determinados corpos de conhecimentos.

Assim, se torna fundamental que neste cenário recém saído de indefinições com relação às ações do PEE, como foi referido nas primeiras sessões, o profissional assumira uma postura baseada na apropriação de conhecimentos essenciais para este contexto específico, contribuindo de forma mais eficiente com o processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve revisão de diferentes papéis assumidos pelos psicólogos escolares ao longo do tempo demonstra que a postura de atuação defendida atualmente envolve mais que focalizar “alunos-problema”. A atuação mais próxima do processo educacional, mediando conhecimentos e concretizando a interface psicologia-escola, coloca como essencial a construção de fundamentação teórica coerente com a meta de levar mais eficiência ao processo ensino-aprendizagem.

Grande parte do conhecimento que subsidia a Educação relaciona-se às Psicologias do Desenvolvimento e da Aprendizagem, indicando a necessária apropriação deste pelos PEE, habilitando-os à mediação junto à comunidade escolar; e leva-nos a questionar sobre a qualidade da representação deste profissional na escola.

Tendo isso em vista, podemos considerar atingido o objetivo assinalado para este estudo, uma vez que discutimos tais aportes teóricos e os relacionamos à prática pedagógica. A meta era demonstrar que a construção de ambientes de aprendizagens mais produtivos e prazerosos passa necessariamente pela relação que se estabelece com o saber e que, neste sentido, a postura dos personagens envolvidos (especialmente do ensinante) determinará e/ou modificará esta relação.

Outrossim, sabe-se que tais considerações gerais não esgotam as possibilidades de trabalho, especialmente com relação à sala de aula. São inúmeras as diferenciações, de acordo com o contexto histórico-sócio-cultural ou disciplinas ministradas, não permitindo perder de vista que contextos diversos produzem práticas também diversas e demonstrando a necessidade de inserção da Psicologia em domínios específicos.

Inúmeros estudos, nesse sentido, vêm sendo produzidos nas distintas áreas de conhecimento: na matemática (a exemplo de CAMPOS & NUNES, 1994; BRITO, 2001; CORREA & SPINILLO, 2004), na disciplina de Ciências (CARRAHER, 1987; CARVALHO, 1992), em leitura e escrita (NUNES, 1985; SPINILLO, ALBUQUERQUE & LINS E SILVA, 1998), informática (CARRAHER, 1992; JOLY, 2002), entre outros. Nossa tarefa aqui foi apenas fornecer diretrizes iniciais e fomentar a busca por aprofundamentos e pelas várias possibilidades que emergem a partir da escola.

NOTAS

1. Estamos considerando contexto educacional todos os elementos que compõem o sistema, como o corpo docente, currículo, normas da instituição, material didático, corpo discente.
2. Estruturas são “propriedades organizacionais da inteligência, organizações criadas através do funcionamento e inferíveis a partir de conteúdos comportamentais cuja natureza determinam.” (FLAVELL, 1986, p. 17).
3. “As operações (...) são as ações escolhidas entre as mais gerais (...) interiorizáveis e reversíveis. Nunca isoladas, porém coordenáveis em sistemas de conjunto. (...) são comuns a todos os indivíduos de nível mental compatível e intervêm não apenas nos raciocínios privados, senão também nas trocas cognitivas (...)” (PIAGET & INHELDER, 1989, p. 82).
4. O Outro do dialogismo de Bakhtin, histórico e ideológico; diferentes vozes sociais. (BAKHTIN, 2002).

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E.G.C.de. Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18. n. 2. p. 196-199, 2005.

ARAÚJO, C.M.M; ALMEIDA, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org), **Psicologia escolar: éticas e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003. p. 59-82.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V. N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico da Ciência da Linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBOSA, S. M. S; AGUIE, W. M. J. Re-significação da atividade docente em sala de aula: reflexões a respeito da atividade da professora dos anos iniciais do ensino fundamental. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, Maringá, 2011.

BRITO, M. R. F. de. **Psicologia da Educação Matemática: teoria e pesquisa**. Florianópolis: Insular, 2001.

CAMPOS, H. R; JUCÁ, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org), **Psicologia escolar: éticas e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003. p. 37-56.

CAMPOS, T; NUNES, T. Tendências atuais do ensino e aprendizagem da matemática. **Em aberto**, v. 14. n. 62. p. 3-7, 1994.

CARRAHER, T. N. Desenvolvimento cognitivo e ensino de ciências. **Revista de Educação**, v. 5. p. 13-19, 1987.

CARRAHER, T. N. A aprendizagem de conceitos matemáticos com auxílio do computador. In: ALENCAR, E. S. de. (Org), **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

CARRAHER, T; CARRAHER, D; SCHILIMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.

CARVALHO, A. M. P. (1992). Construção do conhecimento e ensino de ciências. **Em aberto**, v. 11. n. 55. p. 9-16.

CARVALHO, D. B. A psicologia escolar no Brasil: uma análise da sua transformação em especialidade profissional e da sua configuração nas diretrizes curriculares. In: YAMAMOTO, O. H; NETO, A. C. (Orgs), **Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**. Natal: Editora da UFRN, 2004. p. 189-201.

CHEVALLARD, B. M; GASCÓN, J. **Estudar Matemáticas: O Elo Perdido entre o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

COBB, P. Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens sociocultural e cognitivo-construtivista. In:

FOSNOT, C. T.(Org), **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 51-69.

COLL, C; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C; MARCHESI, C, A; PALACIOS, J. (Orgs), **Desenvolvimento psicológico e educação**. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-59.

CORREA, J; SPINILLO, A. G. O desenvolvimento do raciocínio multiplicativo em crianças. In: PAVANELLO, R. M. (Org), **Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: a pesquisa e a sala de aula**. São Paulo: Biblioteca do educador matemático, 2004. p. 103-128.

CORREIA, M. F. B; CAMPOS, H. R. Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: YAMAMOTO, O. H; NETO, A.C. (Orgs), **Psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**. Natal: Editora da UFRN, 2004. p. 137-180

CORREIA, M. F. B; LIMA, A. P. B; ARAÚJO, C. R. de. As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14. n. 3. p. 553-561, 2001.

CUBERO, R; LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C; MARCHESI, C. A; PALACIOS, J. (Orgs), **Desenvolvimento psicológico e educação**. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 94-106.

CUNHA, M. V. da. **A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais**. Faculdade da Educação, São Paulo, v. 24. n. 2., 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Artes Médicas: Porto Alegre, R. S, 1994.

FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1986.

FOSNOT, C. T. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In:

_____. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-50.

FOSNOT, C. T. Prefácio. In:

_____. **Construtivismo:** teoria, perspectivas e prática pedagógica (pp. xi-xiii). Porto Alegre: Artmed, 1998. p. XI- XIII.

FRELLER, C.C. et al. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6. n. 2. p. 129-134.

GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In:

_____. **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-39.

GASPAR, A; MONTEIRO, I. C. C. Atividades experimentais de demonstrações em sala de aula: análise segundo o referencial da teoria de Vigotski. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10. n. 2., 2005.

GLASERFELD, E. V. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, C. T. (Org), **Construtivismo:** teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 19-24.

GUZZO, R. S. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 26. p. 131-142, 2010.

JOLY, M. C. R. A. **A tecnologia no ensino:** implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

KOCH, I. V. **A Inter-Ação pela Linguagem.** São Paulo: Contexto, 2003.

LYRA, M. C. D. P. Desenvolvimento como processo de mudança. In: MEIRA, L. L; SPNILLO, A.G. (Orgs), **Psicologia cognitiva:** cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Recife: Editora da UFPE, 2006. p. 170-189.

MACEDO, M. A. N.; MORTIMER, E. F. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21. n. 72., 2000.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. O Interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2. n. 2. p.105-111, 2004.

MARTINS, J. B. Atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8. n. 2. p. 39-45, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educação em revista**, p. 21-32, 1985.

PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Ed. Artes Médicas, 4. ed. Porto Alegre, R.S, 1992.

PATTO, M. H. S. O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In: _____. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 459-468.

PIAGET, J. A teoria de Jean Piaget. In: CARMICHAEL, L. (Org). **Manual de psicologia da criança**: Desenvolvimento cognitivo 1. v. 4. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977. p. 71-115.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

REGO, T. C. **Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEBER, M. G. (1995). Processos de desenvolvimento e de aprendizagem. In:

_____. **Psicologia do pré-escolar**: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995. p. 20-37.

SPINILLO, A. G; ALBURQUEQUE, E. B. C. L. de.

SILVA, M. E. Para que serve ler e escrever? O depoimento de alunos e professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 187. n. 3. p. 477-498, 1998.

SOARES, J. R; AGUIAR, W. M. J. A dialética essência/aparência da atividade do professor: em busca do real da atividade realizada. In: X CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, Maringá, 2011.

VALSINER, J; CONNOLLY, K. (2003). Introduction - The nature of development: the continuing dialogue of processes and outcomes. In: VALSINER, J; CONNOLLY, K. (Orgs.), **Handbook of developmental psychology**. London: Sage, 2003. p. IX-XVIII.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VARGAS, G. C; CORREIA, M. F. B. Psicólogo escolar: traçando um perfil da sua atuação [Resumo]. Em Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Org.), Resumos de comunicações científicas, VIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (CD). São João Del Rey: ABRAPEE. 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. A transformação socialista do homem. 1930. Tradução de DÓRIA, N. **Socialisticheskaja peredelka cheloveka**. USSR: VARNITSO. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/index.htm>>. Acesso em: 27 out. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Capítulo 7

O psicólogo escolar educacional e a conquista de um espaço de ação contextualizado: análise de uma experiência

Mônica F. B. Correia

(Universidade Federal da Paraíba)

Miriane S. Santos

(Universidade Federal da Paraíba)

INTRODUÇÃO

Neste início de século a inserção do psicólogo vem sendo reconhecida como fundamental em diversas instituições. A escola, em consequência da complexidade de sua dinâmica e da responsabilidade social que lhe é infligida, começa a reconhecer esta importância e vem buscando, pouco a pouco, estabelecer uma parceria entre Psicologia e Educação.

A prática profissional, por outro lado, tem demonstrado que a figura do psicólogo dentro da escola é, antes de qualquer coisa, atender às tradicionais expectativas de atendimentos individuais. Há também indicativos de uma batalha cujos objetivos principais são a demarcação de espaço e a busca de oportunidades para uma atuação consonante com as necessidades deste contexto histórico (CORREIA, LIMA & ARAÚJO, 2001; MARTINS, 2003). Tais objetivos resultam de um longo processo histórico, iniciado nos primeiros relatos sobre as implicações psicológicas da educação. Mas, apesar

de passados muitos anos desde o registro desses relatos, ainda existem inúmeras controvérsias acerca da identidade do psicólogo escolar educacional.

Novos debates vêm sendo realizados no intuito de esclarecer de que maneira é possível estabelecer a parceria entre psicologia e escola, mediada pelo PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL, de modo que sejam adotadas estratégias de ação que tragam resultados significativos (ANDALÓ, 1984; ANDRADA, 2005; CORREIA, 2004; CORREIA, CAMPOS, 2004; MARTINS, 2003). Contudo, ainda que existam várias possibilidades de atuação do psicólogo na escola, nos deparamos com empecilhos às contribuições do psicólogo nessa instituição; tema focalizado no presente manuscrito. Inicialmente é realizada uma retrospectiva na qual é apresentado o percurso histórico da entrada do psicólogo no contexto escolar e se apresenta, de forma breve, uma proposta de inserção do psicólogo no cenário escolar. Em seguida são discutidas as dificuldades encontradas nesta inserção e como elas contribuem na construção da identidade profissional. Por fim, é apresentado o relato de uma experiência de estágio, no qual se demonstra ao mesmo tempo como vem sendo considerada a função do psicólogo escolar e a necessidade de se analisar criticamente estratégias de ação deste profissional.

COMPREENDENDO AS ORIGENS DE UMA REPRESENTAÇÃO

No Brasil, a gênese das preocupações com a relação Psicologia-Educação remonta à colonização do país (CORREIA, CAMPOS, 2004). Os escritos da época, no entanto, não apresentavam um caráter sistemático que possibilitasse

pesquisas, embora já se encontrasse informações no que tange a aspectos da personalidade, do desenvolvimento infantil e utilização do reforço no processo de aprendizagem. Chegando o século XIX, a Psicologia ainda não adquirira identidade própria enquanto disciplina lecionada nas escolas daquele período, contudo, a produção de conhecimento e as práticas de cunho psicológico estavam perceptíveis nas cercanias acadêmicas.

A inserção dos temas referentes à Psicologia nos debates essencialmente pedagógicos foi impulsionada, sobretudo, pelos estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos (COLL ET AL., 1999). Com a fundação do primeiro laboratório por Wundt e das pesquisas realizadas por Galton, Catell, Binet e Simon, a cientificidade da Psicologia passou a ser utilizada como respaldo na elaboração de práticas pedagógicas. No que concerne à atuação do psicólogo escolar, a cientificidade da Psicologia expressou-se através da psicometria, a qual endossou a prática do PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL segundo o modelo clínico. Assim, o experimentalismo originado com a psicometria passou a ganhar cada vez mais espaço dentro de ambientes com objetivos educacionais, contribuindo com o fortalecimento dos traços de uma cultura caracterizada pela estagnação e conservadorismo social. (CORREIA & CAMPOS, 2004).

A prática do PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL baseada numa orientação clínica, entretanto, se mostrou estigmatizadora e preconceituosa, pois ao diagnosticar um aluno tendo como justificativa o resultado de um teste, o psicólogo conferia-lhe o rótulo de incapaz ou inapto às exigências da sociedade (SALAZAR, 1996). Esta postura escondia ainda um ponto o qual não se ousava pôr em xeque: uma provável ineficiência da própria escola enquanto

promotora de resultados educacionais desejáveis. Aqueles testes não eram adaptados à realidade brasileira e não obedeciam a princípios éticos, além de seus resultados serem embasados na culpabilização do aluno, de sua família, de seu contexto social ou de qualquer outro agente externo que não a escola (ANDRADA, 2005; CAHARRER, 1989; KRUPPA, 1993; OLIVEIRA, ARAÚJO-MARINHO, 2009; PATTO, 1997).

A atuação do PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL segundo a orientação clínica, infelizmente, ainda se constitui como uma das mais frequentes representações dentro da sociedade. Esta forma de inserção em ambientes educacionais enfatiza apenas questões relativas ao ajustamento e adaptação do aluno (ANDALÓ, 1984; MACHADO & SOUZA, 2004; NEVES & MARINHO-ARAÚJO, 2006), o que implica no não questionamento a respeito da estrutura curricular e dos programas da escola, das metodologias de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno.

Além da forte influência da psicometria enquanto aporte para a prática profissional, somam-se dois outros fatores que em muito têm contribuído para dificultar a construção de uma identidade para o PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL. Primeiramente, a formação ainda nas universidades. Os cursos de graduação muitas vezes apresentam deficiências na estrutura curricular ou oferecem de modo restrito disciplinas e estágios relativos à atuação do psicólogo no cenário educacional (CORREIA, 2004). Pode-se pensar, porém, que esta limitação desaparecerá, uma vez que as atuais diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia buscam assegurar a equidade na distribuição de disciplinas e um mínimo de carga horária prática nas diferentes áreas da ciência psicológica. Em segundo lugar, cita-se a escassez de

obras científicas tratando diretamente das contribuições da Psicologia para o contexto educacional. Aspecto que também pode ser influenciado a médio e longo prazo pelas citadas mudanças na estrutura curricular.

Também no que se refere ao processo de formação do psicólogo escolar, SOUZA (2009) destaca que, por não terem os conhecimentos necessários para atuar no contexto escolar, muitos profissionais buscam, após a graduação, compensar a defasagem inicial participando de cursos de atualização e especialização. Mas de acordo com a autora, tal tentativa não resolve o problema, isso porque esses cursos se voltam para discussões de ordem teórica, que muitas vezes não contribuem na instrumentalização do profissional. Desta forma, as atividades mais indicadas para auxiliar o profissional seria a participação em supervisões com outros psicólogos mais experientes.

Como resultado das limitações na formação do PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL fomenta-se a noção de que esse profissional exerce sempre o mesmo papel, independente de sua formação. A pesquisa realizada por YAMAMOTO, SPINELLI E CARVALHO (1996), por exemplo, demonstrava uma relação problemática entre formação deficitária e atuação profissional: os psicólogos escolares participantes da investigação não se especializaram na área quando estudantes de graduação nem depois de inseridos no contexto escolar, considerando suas formações insuficientes para fundamentar a prática. Essa mesma constatação é feita por GUZZO (2011), ao observar que o fato de receber um diploma ao final do curso de graduação em Psicologia permite que o psicólogo atue em qualquer área, independente de possuir experiência nela ou não.

Esses dados levam à reflexão de que é necessário que haja tanto requisitos como diretrizes para uma atuação eficiente no cenário escolar. Como requisitos podem-se destacar, primeiramente, a necessidade de reflexões sobre o porquê de ser a escola a área de trabalho do profissional; depois sobre sua familiaridade com a instituição e sobre a compreensão do contexto e práticas deste ambiente específico. É necessário buscar constante aperfeiçoamento profissional; atuar a partir de uma ótica multidisciplinar; fazer a comunidade escolar compreender que a instituição não visa simplesmente o cumprimento do currículo, mas a educação no sentido mais amplo do termo (ALMEIDA, 2003; CORREIA, CAMPOS, 2004).

Atualmente temos ao menos um consenso: não é possível elaborar-se um guia de “o que fazer quando inserir-se na escola”. Considerando que cada instituição funciona a partir de uma dinâmica e em função do atendimento a uma demanda específica, é fácil compreender esta afirmação. Assim, o papel primeiro do psicólogo dentro da instituição é, a partir de cuidadosa análise, detectar aspectos (focos ou prioridades) nos quais os conhecimentos construídos na ciência psicológica possam contribuir, com vistas a mudanças e alvejando a eficiência do processo educacional. Estas são algumas das diretrizes sugeridas (CORREIA & CAMPOS, 2004).

Ao realizar a análise institucional, norteadora da ação do psicólogo, é necessária a medida exata de profissionalismo e bom senso para que o PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL não seja enxergado como a “fada madrinha” da escola ou, pelo contrário, o intruso perseguidor que chegou para apontar defeitos. Seu trabalho deve ser exercido em função das queixas colocadas, mas principalmente a partir das observações, dos dados levantados, das necessidades mais estruturais,

considerando-se que o processo ensino-aprendizagem insere-se em determinado contexto social (CORREIA, LIMA, ARAÚJO, 2001; MALUF, 2001; MARTINS, 2003). Atuar em desacordo com este contexto pode levar a ações pouco significativas ou mesmo a inadequações, como por exemplo, reduzir o processo a aspectos individuais, geralmente relacionados somente ao afetivo-emocional.

A proposta de atuação voltada para a real parceria entre Psicologia e Educação objetiva, neste sentido, oferecer subsídios que possibilitem a elaboração de diferentes estratégias de ação, de acordo com o que o contexto aponta como prioritário, e apresentar o alerta de que nem sempre o que a escola nos solicita é aquilo o que realmente é mais necessário naquele momento (ANDALÓ, 1984; CORREIA, CAMPOS, 2004; MALUF, 2001; SANTOS, CORREIA, 2007).

Essa breve revisão aponta para as dificuldades de atuação do psicólogo no cenário escolar, mas também apresenta elementos de uma proposta adequada, ao que tudo indica, para o atual contexto histórico.

PROPOSTA DE ATUAÇÃO EM ACORDO COM UMA VISÃO ECOLÓGICA

Atuar em conformidade com uma perspectiva ecológica significa ancorar-se numa concepção sociohistórica para fundamentar as atividades desenvolvidas dentro da escola. E implica em considerar a instituição como um todo, no qual os personagens que o compõem são igualmente responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, e este processo como, indiscutivelmente, influenciado por fatores sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, além de cognitivos e

afetivo-emocionais. Desta forma, toda e qualquer ação deve ser planejada em equipe e em função das características e condições das quais dispõe o contexto.

Neste estudo coloca-se em evidência uma experiência de estágio, cuja postura ancorou-se nesses pressupostos ecológicos. O referido estágio foi composto por basicamente quatro etapas – embasamento teórico, diagnóstico, ação e avaliação – que por vezes ocorrem simultaneamente. Na primeira etapa, EMBASAMENTO TEÓRICO, são realizadas leituras relacionadas ao atual panorama educacional (sem perder de vista fatores históricos que contribuíram nessa construção), ao papel do PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL, à relação entre Psicologia e Educação, à aprendizagem (sobretudo teorias interacionistas) com seus desdobramentos (dificuldades de aprendizagem e construção do fracasso escolar, por exemplo), e diagnóstico a ser realizado na escola, para ser breve (para maiores detalhes ver CORREIA, 2004).

Paralela à realização das leituras, os estagiários, já inseridos no cotidiano escolar, apresentam à direção da escola as diretrizes que regem o funcionamento do estágio, ao mesmo tempo em que buscam consolidar uma parceria com a escola. O passo seguinte, DIAGNÓSTICO, consiste em traçar estratégias, baseadas na análise da instituição, que possibilitem a construção de um plano de ação. Esta análise é realizada a partir da observação da estrutura física e levantamento de dados nos arquivos da escola, entrevistas, observações da rotina de sala dos professores, sala de aula, quadra, pátio, nas diversas reuniões que envolvem componentes da escola, entre outros.

Ao final dessa etapa é entregue à escola um projeto de estágio, constituído do referencial teórico que subsidiou a análise; das observações realizadas e de um plano de ação (com previsão das atividades, materiais e cronograma) a ser acordado com a escola.

A AÇÃO profissional, embora seja iniciada a partir da entrada dos estagiários na escola, é considerada uma etapa diferenciada e deve ser programada em termos de solução de problemas e manutenção desta solução. Isto implica em trabalhar em conjunto com a escola e de maneira a fornecer condições para que o(s) projeto(s) possa(m) ser levado(s) adiante mesmo depois da saída dos estagiários. Este trabalho em equipe e esta multidisciplinaridade é uma das principais características da proposta e pré-requisito para o alcance das metas estabelecidas.

Na fase de AVALIAÇÃO busca-se analisar (a) as atividades planejadas e realizadas, com seus resultados; (b) as não realizadas, justificando os motivos; (c) as atividades realizadas, mas não previstas no projeto, justificando a priorização destas; assim como (d) o que provavelmente facilitou ou dificultou a ação; (e) se houve conquista de efetivas parcerias; e, por fim, (f) o que mais poderia ter sido feito. Além da avaliação do estágio, o estudante realiza também uma auto avaliação, avaliação da supervisão e do material didático utilizado durante o estágio.

Na próxima seção encontra-se o relato dos principais acontecimentos vivenciados durante dois semestres de experiência à luz desta perspectiva de atuação ecológica: os olhares (do estagiário, da supervisora e da instituição), as estratégias de ação planejadas, as dificuldades para efetivá-las e conclusões após o término do estágio.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

A instituição escolar selecionada para a realização do estágio em PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL estava sob administração municipal e referida como escola modelo, um dos motivos para sua escolha. Na escola apresentou-se a estrutura e os objetivos do estágio e obteve-se autorização para desenvolver as atividades necessárias. As dificuldades de inserção do estagiário em psicologia nesta escola, especialmente em sua equipe pedagógica como membro participante e contribuinte, entretanto, apareceram logo nos primeiros dias.

Na primeira semana de ingresso na escola, as estagiárias foram oficialmente apresentadas pela diretora à supervisora escolar, à psicóloga e às professoras. Em um destes momentos, quando aquelas se apresentavam às docentes, esclarecendo a proposta de trabalho e a necessidade de observações em sala de aula, foram emitidos comentários que sinalizaram para uma indefinição, desvalorização do serviço psicológico naquela escola e para a necessidade de se priorizar o esclarecimento sobre quais as possibilidades de parceria e contribuição efetivas da psicologia em ambientes que se propõem a promover aprendizagem.

Nos primeiros meses de inserção na escola foi realizada uma análise da instituição, o que possibilitou a percepção de vários pontos positivos no seu funcionamento, aqueles que certamente contribuíram para a sua colocação como “escola modelo”. Entre estes se ressalta: (a) a estrutura física da escola; (b) o bom relacionamento entre os funcionários; (c) a participação dos docentes e da equipe pedagógica em atividades quando solicitada; (d) a realização de atividades

contextualizadas e que consideravam a realidade dos alunos; (e) incentivo de participação das docentes em cursos, atualizações e palestras; (f) abertura para a realização de projetos de estágios em diferentes formações (pedagogo, psicólogo, assistente social, entre outros).

Durante a fase do diagnóstico, as análises na escola fizeram emergir também pontos que necessitavam de mais atenção, dentre os quais se podem destacar: (a) necessidades de encontros sistemáticos entre equipe técnica e docentes; (b) delimitação na atuação da supervisão pedagógica; (c) definição mais clara do papel do psicólogo escolar; (d) incentivo à realização de planejamento das aulas de Educação Física e; (e) resgate à autoestima profissional das docentes. A seguir analisam-se mais cuidadosamente cada um desses pontos.

Na escola existiam dois tipos de encontros realizados semanalmente. No primeiro, as professoras apresentavam à supervisora suas queixas com relação aos alunos, comentavam sobre conteúdos e atividades desenvolvidas em sala e recebiam desta os temas que deveriam ser trabalhados. Tais temas eram decididos no segundo tipo de reunião, realizada entre os componentes da equipe técnica da escola (diretora, supervisora, orientadora, psicóloga e assistente social). Nestes encontros eram transmitidos informes sobre cursos para os funcionários, dadas sugestões de como contextualizar temas no cotidiano da classe, além de serem discutidos o cronograma e os eventos a serem realizados na escola. Embora este encontro possibilitasse alguma reflexão sobre projetos comuns à escola, ele não supria a necessidade de momentos que oportunizassem a participação das docentes em discussões subsidiadas pela equipe técnica, evitando que os docentes apenas acatassem as decisões durante a supervisão.

Nas referidas reuniões com a supervisora, o que está relacionado ao segundo ponto apontado como necessitando avaliação e reorganização – **delimitação da atuação da supervisora** – observou-se que as docentes pareciam apenas obedecer a comandos e esperar aprovação desta, uma vez que não houve registros de qualquer debate ou emissão de sugestões pelas docentes. No modelo observado, a postura da supervisora levava ao favorecimento de subserviência e acomodação em detrimento da estimulação da criatividade e da autonomia.

A principal atividade da psicóloga, outro ponto que se destacou, estava limitada a conversas individuais com os chamados “alunos-problema”, nas quais a profissional os questionava sobre o porquê do mau comportamento em sala de aula, pedia que mudassem suas condutas e oportunizava brincadeiras não dirigidas, como montar quebra-cabeças, jogar dominós ou fazer pinturas, deixando a criança realizar a atividade lúdica livre e solitariamente. Dessa maneira, a psicóloga acabava endossando a tentativa de retirar o problema de sala de aula e transferir responsabilidades.

Durante os oito meses em que estivemos presente na escola não foram observadas **atividades coordenadas pela profissional de Psicologia**, apesar das necessidades observadas. Pode-se citar, a título de ilustração, algumas atividades que poderiam ser implementadas naquela escola, como (1) visitas às salas de aula, visando observar sua dinâmica e a partir daí sugerir ferramentas teóricas que proporcionassem enriquecimento do processo ensino-aprendizagem; (2) elaboração de projetos que contribuíssem com o aprendizado dos alunos e de acordo com necessidades também observadas; (3) construção de projeto para trabalhar

a indisciplina, envolvendo subprojetos que atingissem todos os personagens implicados na temática, como professores, alunos e pais.

A focalização nas **aulas de Educação Física**, por sua vez, ocorreu porque as atividades eram realizadas sempre da mesma forma: as meninas pulando corda e os meninos jogando bola; evidenciando a ausência de qualquer planejamento para esses momentos. As aulas pareciam funcionar apenas como extensão do recreio e as oportunidades de se trabalhar aspectos importantes do desenvolvimento físico, motor, moral e emocional eram desperdiçadas. Tais atividades poderiam ser orientadas, por exemplo, para a cooperação, o respeito às regras e aos demais colegas, para o incentivo à autonomia, além da exploração de exercícios apropriados para cada faixa etária. O fato desta professora não ser requisitada para as reuniões semanais com a supervisora, como todas as outras, reforçava a ideia de que não havia planejamentos.

O outro aspecto em destaque referia-se à aparente **desmotivação das docentes** para estarem em sala de aula. Este dado emergia nos frequentes discursos sobre baixos salários, jornada de trabalho (todas trabalhavam em mais de uma escola) e desesperança quanto à contribuição delas para a melhoria da educação. Dessa maneira, era necessário buscar estratégias que as ajudassem a elevar a autoestima, a compreender a sua importância no processo, inclusive de mudança com relação à valorização do docente e, sobretudo, resgatar o prazer em ensinar. Certamente estas teriam ganhos em relação a realizar esta atividade diariamente, além de se refletir também no prazer em aprender dos alunos e das alunas. Era necessário assim desconstruir a crença de que as dificuldades encontradas em suas práxis justificavam aquela

postura, uma vez que além de não solucionar o problema, estaciona e imobiliza o educador, bem como fortalece a atual conjuntura – caracterizada pela fragmentação do ensino, falta de entrosamento entre família e escola, estigmatização de alunos e pela não formação de cidadãos conscientes de seu papel crítico dentro da sociedade, consequências destacadas por outros autores (AZANHA, 2004; COLL. ET AL. 2000; KRUPPA, 1993; ZABALA, 1998). Essas são algumas das implicações quando flagramos atuações descompromissadas na educação.

DA TEORIA À PRÁTICA

Em conversa com a direção da escola, iniciou-se outra fase do estágio: a entrega do projeto de ação para conhecimento e análise pela equipe técnica, composto pela fundamentação teórica (o olhar levado à escola), o relatório de observação com as discussões relacionadas e o planejamento das atividades propostas. O projeto foi elogiado em relação à fundamentação, mas houve resistência na concordância dos pontos destacados para a ação. As críticas contidas no documento pareciam soar para a diretora como uma avaliação negativa da escola. O que a levou a se fixar nos aspectos apontados como necessitando de avaliações e reorganizações, embora o documento também contivesse ênfases nos vários aspectos positivos, além da insistência das estagiárias no caráter construtivo da proposta e do cuidado que se teve na elaboração do projeto para não atingir diretamente nenhum setor ou profissional específico.

Para cada ponto destacado a diretora buscou uma justificativa para ter sido percebido da maneira relatada no projeto, assumindo uma postura defensiva. Dessa forma, a

diretora parecia resolver todos os itens observados naquele mesmo instante, anulando qualquer necessidade de ação por parte das estagiárias. Nenhuma das suas tentativas de justificar, no entanto, pareciam subsidiar a hipótese de que tivesse havido falhas nas observações e demovê-las das análises cuidadosamente realizadas.

Todas as tentativas de justificativa por parte da direção possibilitaram o estabelecimento de uma clara relação entre as discussões da literatura (ANDALÓ, 1984; ANDRADA, 2005; CORREIA, CAMPOS, 2000; GUZZO, 2001) e a prática do PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL no que se referem aos setores nos quais a atuação deste profissional pode ser considerada legítima por alguns contextos educacionais. Ficou claro ainda que o espaço teoricamente concedido à Psicologia anteriormente se restringia a realização de atividades apenas junto a alunos.

Ao analisar esse fato fica implícito também, na atitude da escola, o endosso de uma postura que culpabiliza o aluno ou o outro, inviabilizando processos de auto avaliação, pré-requisito para se atingir objetivos em qualquer instituição e especialmente em relação à promoção de aprendizagem.

Finalmente, após a discussão sobre o projeto de ação, lembrou-se à diretora que as lacunas levantadas nas observações, baseadas em cuidadosas análises do dia a dia da escola, almejavam contribuir com a qualidade do processo educacional. A atuação seria uma maneira de ir além do apontamento de necessidades e, ao mesmo tempo, a contrapartida para a escola que nos daria a oportunidade de junto com ela efetivar projetos relevantes para aquele espaço educacional. O almejado, portanto, era que aquelas observações contribuíssem para o desenvolvimento de novas alternativas

de trabalho naquela instituição e que dessa maneira fosse estabelecida a tão desejada parceria entre a Psicologia e a Educação. Após longo debate, decidiu-se que as estagiárias teriam o espaço requerido para atuação na escola.

Em conversa posterior com a direção ficou acordado que a primeira atividade, daquelas previstas no plano de ação, seria a realização de um encontro com as docentes no qual seria debatido o tema “concepções acerca do processo ensino-aprendizagem, fatores que nele influenciam e suas implicações”. Tema escolhido com base nas observações em sala de aula e verbalizações das professoras sobre estarem saturadas do trabalho e se julgarem incapazes de promover melhoras para um ensino de qualidade.

A direção passou então a relatar as dificuldades para reunir todas as docentes para um encontro. Ao mesmo tempo não cedeu um espaço, dentro da programação, específico para a realização deste, tampouco permitiu a negociação direta com as docentes, o que se caracterizou, em nosso entendimento, como forma sutil de burlar o espaço (re)concedido às estagiárias. Por fim, sugeriu a realização do encontro nos horários utilizados pela supervisora pedagógica nas reuniões com as docentes, gerando um atrito. Os argumentos das estagiárias de que aquele dia sem supervisão pedagógica poderia trazer outros ganhos também para o trabalho da supervisora pareciam inúteis, embora esta tenha concordado em ceder seu horário.

Dessa maneira, o encontro seria realizado nos seguintes moldes: dois turnos com duração de uma hora e meia cada um, no primeiro participariam duas professoras e as técnicas em educação e no segundo viriam as outras duas docentes e as mesmas técnicas – pois as professoras do segundo grupo também necessitavam ouvir as opiniões das técnicas bem

como compartilhar de suas experiências profissionais. Este formato não era o mais apropriado, pois sem a presença de todas as docentes o encontro ficaria prejudicado em muitos aspectos, especialmente na interação e debates entre elas das atividades propostas. Ainda assim a proposta foi aceita pelas estagiárias, haja vista ser colocada como a única possibilidade.

No dia agendado, as estagiárias se encaminharam com antecedência para o local onde seria realizado o encontro, a fim de que tudo estivesse organizado na chegada das participantes. O tema abordado seria o mesmo para os dois grupos, mas os procedimentos e as atividades a serem realizadas seriam diferentes, respeitando a participação de algumas nos dois momentos. Ademais, visava-se a mediação de reflexões pautadas na construção de estratégias de atuação conjunta.

Nas duas fases seriam debatidas com as participantes, em um diálogo bilateral, as diferentes concepções de aprendizagem. Logo em seguida seria exibido um videoclipe, cujo objetivo era fornecer elementos para reflexões sobre como cada uma das concepções de aprendizagem afetava diretamente a postura docente, demais profissionais da escola e a relação do aluno com a construção de conhecimento. Os passos seguintes seriam a realização de dinâmicas visando o fortalecimento da reflexão sobre a importância de novas posturas dentro da escola, da participação de todos os funcionários para que o processo levasse a bons resultados e do planejamento de outros momentos para aprofundamento e manutenção desta intenção.

Para surpresa das estagiárias, no entanto, a hora da atividade chegou e ninguém compareceu. Buscou-se então a sala do apoio pedagógico e nos foi informado que as professoras chegariam atrasadas porque estavam respondendo a um

questionário. Toda essa situação, considerando o histórico anterior, parecia configurar boicote às atividades programadas.

Apesar daquele contratempo as estagiárias resolveram esperar. Somente uma hora e meia após o horário combinado as supostas participantes chegaram à sala: uma professora, a supervisora e a orientadora. Ainda assim, com muita persistência, ou insistência, as estagiárias apresentaram o tema e objetivos daquele encontro. Na explicação da finalidade da dinâmica realizada inicialmente, a professora presente falou de sua inquietação, uma vez que seus alunos, naquele momento, estavam sozinhos na sala. Dessa maneira, a supervisora sugeriu que o encontro fosse adiado.

O contentamento inicial transformara-se em frustração. O encontro tinha sido cuidadosamente preparado e discutido em supervisão de estágio, desde as melhores estratégias para abordar o tema, até as dinâmicas e atividades. Ao sair da escola, as estagiárias procuraram a supervisora de estágio e relataram os fatos. Em meio ao discurso destas estava claro o cansaço, a sensação de impotência e descaso experimentado na desvalorização do trabalho e no não cumprimento do compromisso de parceria firmado.

A experiência na escola demonstrara o que antes só se conhecia na teoria. Foi possível comprovar a real dificuldade de compartilhamento do espaço de atuação com o PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL, se a proposta deste ultrapassar ações individualizadas e restritas aos alunos. Neste sentido, quando este espaço é “concedido” geralmente não é como colaborador no processo ensino-aprendizagem.

A experiência de estágio oportunizou mais do que a observação do cenário educacional sob a ótica da Psicologia, possibilitou também algumas reflexões. É possível que os

acontecimentos tenham sido favorecidos ou reforçados por posturas empreendidas pelas estagiárias, não esgotando, por exemplo, todos os argumentos e negociações possíveis com vista à realização das atividades planejadas. A condição de estagiárias pode ter gerado nos demais profissionais insegurança e desconfiança com relação à capacidade de atuação daquelas. A descrença, verbalizada pelos próprios funcionários da escola, quanto à importância do papel de cada um dentro da escola pode ter auxiliado na geração de dificuldades para a realização do que foi planejado, uma vez que levava a reflexão e implicações de suas práticas. E, por fim, a existência de uma psicóloga na instituição, cuja postura diferia daquela que se tentou imprimir também pode ter exercido influência nas expectativas para o tipo de atividades que se realizaria.

Ao mesmo tempo refletiu-se também sobre como poderiam ter sido os resultados se a escola selecionada fosse outra e da rede privada invés da pública. Sabe-se que a dinâmica escolar também é fator essencial a ser considerado mediante o sucesso ou não da atuação do PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL, o que foi observado em outras experiências bem sucedidas dentro do mesmo grupo de estágio. Neste sentido, considera-se desde as características específicas daquele ambiente, como o fato de ser considerada uma das “escolas modelo” da rede municipal e a possibilidade deste “status” gerar um sentimento de autossuficiência, até características da inserção das estagiárias e maneiras de enfrentamento das primeiras dificuldades, como fatores que exerceram influência naquele desfecho.

A conclusão a que se chega, por fim, é a de que acima de tudo a escola considerava a presença das estagiárias

ou do PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL, pelo menos com aquele perfil, entre desnecessária e ameaçadora. Dadas as circunstâncias, os desgastes e o passar do tempo, concluiu-se que já não seria produtivo insistir em realizar o trabalho planejado naquela escola. Uma vez tendo chegado a tais conclusões, enviou-se à direção uma carta informando o desligamento das estagiárias da instituição, expondo respeitosamente os motivos que levaram a isto e implementando parte do projeto em outra escola que se mostrou mais receptiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relatada experiência possibilitou o contato com várias nuances da realidade escolar que antes passavam despercebidas pelas estudantes e corrobora o que a literatura traz acerca da atuação do psicólogo escolar (ANDALÓ, 1984; ANDRADA, 2005; CORREIA, CAMPOS, 2000; GUZZO, 2000; GUZZO, MEZZALIRA, MOREIRA, TIZZEI, 2010; MACHADO, SOUZA, 2004; MALUF, 2001) no que concerne à concepção do senso comum. Esta concepção leva à atribuição constante de atividades que não competem a este, à demonstração de que permanece a crença de que a culpa pela dificuldade de aprendizagem é do aluno ou da sua família, assim como, de que a ação do PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL deve focalizar o atendimento ao aluno, de acordo como o modelo clínico de atuação. Reflexões a partir dessa experiência levaram, dessa forma, à compreensão de que as estratégias de ação deste profissional devem ser discutidas em conjunto com toda a comunidade escolar e antes de serem colocadas em prática.

Ainda que ao final do estágio tenham ficado indagações e especulações sobre os resultados, ou seja, se poderiam ser melhores ou não, de acordo com a mudança de condução das estagiárias, este possibilitou reconhecer a factível necessidade em se formar os graduandos em Psicologia criticamente sobre a realidade e as possibilidades de atuação, além de levar à avaliação, da perspectiva ética, da atuação de psicólogos que não estagiaram nem buscaram especialização na área escolar educacional e ainda assim trabalham nas escolas. Se refletiu sobre os prejuízos que tal conduta ocasiona ao processo ensino-aprendizagem e à imagem do psicólogo escolar educacional, tornando cada vez mais difícil a construção da identidade profissional. Atualmente, pelo menos em nossa universidade existe, pelo menos, um estágio curto (“mini-estágio”) que tem o objetivo de discutir criticamente a ação do psicólogo escolar educacional (além das outras áreas de estágio) e conhecer um pouco da realidade escolar.

Para finalizar, enfatizamos que a conquista do espaço para uma atuação que envolva toda a comunidade escolar, essencialmente voltada para o processo ensino-aprendizagem, o que significa se voltar para o resgate do prazer em ensinar e em aprender, necessidade frequentemente observada neste contexto histórico (VARGAS, CORREIA, 2007), está diretamente relacionada à preparação/formação do profissional. É preciso estar bem fundamentado teoricamente e a par das nuances que compõem o cenário educacional, possibilitando a assunção da postura de mediador entre os conhecimentos da ciência psicológica e o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar: Ética e Competências na Formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003.

ANDALÓ, C. S. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 1. p. 43-48, 1984.

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 18. n. 2. p. 196-199, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200007&lng=pt&nrm=iso >. doi: 10.1590/S0102-79722005000200007 (2014)

AZANHA, J. M. Uma reflexão sobre a formação do professor na escola básica. **Educação e Pesquisa**, v. 30. n. 2. p. 369-378, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016&lng=pt&nrm=iso.%20doi:%2010.1590/S1517-97022004000200016 >. (2014)

CARRAHER, T. N. (1989). **Sociedade e Inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.

COLL, C. et al. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

COLL, C. et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CORREIA, M. F. B. O desafio do cenário escolar para o profissional de psicologia: por onde começar? In: CORREIA, M. (Org.), **Psicologia e Escola – uma parceria necessária**. São Paulo: Alínea, 2004. p. 61-82.

CORREIA, M. F. B; CAMPOS, H. R. Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: YAMAMOTO, O; NETO, A. (Orgs.). **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da Psicologia Escolar**, Natal: EDUFERN, 2004. p. 137-185.

Correia, M.F.B., Lima, A.P.B. & Araújo, C.R. de. (2001). As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14. n. 3. p. 553-561. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000300010&lng=pt&nrm=iso.%20doi:%2010.1590/S0102-79722001000300010 >. (2014)

GUZZO, R. S. L. (2001). Saúde Psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas: Átomo & Alínea, 2001. p. 25-42.

GUZZO, R. S. L. (2011). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**, Campinas: Átomo & Alínea, 2011. p. 63-79.

GUZZO, R. S. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 26. p. 131-142, 2010.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MACHADO, A. M; SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In: DEL PRETTE, Z. A. P (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas: Alínea, 2001. p. 59-71.

MARTINS, J. B. Atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8. n. 2. p. 39-45, 2003.

OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO, C. M. A. Psicologia Escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9. n. 3. p. 648- 663, 2009.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SANTOS, M. S; CORREIA, M. F. B. Da teoria à prática: um debate acerca da atuação do psicólogo escolar [Resumo]. In: Conselho Regional de Psicologia CRP - 15 (Org.), V CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA. Maceió. 2007.

SALAZAR, R. M. O laudo psicológico e a classe especial. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 3. p. 04-11, 1996.

SOUZA, V. L. T. Psicologia e Compromisso Social: reflexões sobre as representações e a identidade do Psicólogo Escolar-educacional. **Revista Eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas**, v. 1. n. 1. p. 14-34, 2009.

VARGAS, G. C; CORREIA, M. F. B. Psicólogo escolar: traçando um perfil da sua atuação [Resumo]. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL. São João Del Rei. 2007.

YAMAMOTO, O; SPINELLI, S; CARVALHO, D. O psicólogo escolar em Natal: em busca de uma identidade profissional. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 9. n. 2. p. 269-291, 1996.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

