

Prefeitura Municipal de Taboão da Serra do Estado de São Paulo

TABOÃO DA SERRA-SP

Professor de Desenvolvimento Infantil

AG082-N9

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo sac@novaconcursos.com.br.

OBRA

Prefeitura Municipal de Taboão da Serra do Estado de São Paulo

Professor de Desenvolvimento Infantil

Concurso Público Nº 04/2019

AUTORES

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco

Matemática - Profº Bruno Chierigatti e Profº João de Sá Brasil

Conhecimentos Específicos - Profª Ana Maria B. Quiqueto

PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO

Elaine Cristina

Leandro Filho

DIAGRAMAÇÃO

Thais Regis

Renato Vilela

CAPA

Joel Ferreira dos Santos

APRESENTAÇÃO

PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

CURSO ONLINE



PASSO 1

Acesse:

www.novaconcursos.com.br/passaporte



PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

Ex: JN001-19



PASSO 3

Pronto!

Você já pode acessar os conteúdos online.



SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

FONÉTICA: Fonemas; Sílabas – Tonicidade; Ortoépia – Prosódia; Ortografia; Acentuação Gráfica; Notações Léxicas; Abreviaturas, Siglas e Símbolos.....	01
MORFOLOGIA: Estrutura das Palavras; Formação das Palavras; Sufixos; Prefixos; Radicais Gregos; Radicais Latinos; Origem das Palavras da Língua Portuguesa; Classificação e Flexão das Palavras; Substantivo; Artigo; Adjetivo; Numeral; Pronome; Verbo; Advérbio; Preposição; Conjunção; Interjeição; Conectivos; Formas Variantes; Análise Morfológica.....	10
SEMÂNTICA: Significação das Palavras.....	52
SINTAXE: Análise Sintática; Termos Essenciais da Oração; Termos integrantes da Oração; Termos acessórios da Oração; Período Composto; Orações Coordenadas Independentes; Orações Principais e Subordinadas; Orações Subordinadas (Substantivas, Adjetivas e Adverbiais); Orações Reduzidas; Sinais de Pontuação; Sintaxe de Concordância e Regência; Regência Nominal e Verbal; Sintaxe de Colocação; Emprego de Classes de Palavras; Emprego de Modos e Tempos, Infinitivo; Verbo Haver.....	55
ESTILÍSTICA: Figuras de Linguagem; Língua e Arte Literária. Interpretação de Texto.....	78

MATEMÁTICA

Estruturas lógicas, lógicas de argumentação, diagramas lógicos: entendimento de estruturas lógicas das relações arbitrárias entre pessoas, lugares, coisas, eventos fictícios; deduzir novas informações das relações fornecidas e avaliação das condições usadas para estabelecer a estrutura daquelas relações. Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais. Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas. Interpretar e compreender textos científicos ou divulgados pelas mídias, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos. Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos. Utilizar as noções de transformações isométricas (translação, reflexão, rotação e composições destas) e transformações homotéticas para construir figuras e analisar elementos da natureza e diferentes produções humanas (fractais, construções civis, obras de arte, entre outras). Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos.....	01
---	----

SUMÁRIO

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 e 3 anos.....	01
A linguagem simbólica.....	07
O jogo, o brinquedo e a brincadeira.....	216
Os três tipos de conhecimento: físico, social e lógico-matemático.....	10
A avaliação na educação infantil. O planejamento do trabalho pedagógico. Avaliação, Observação e Registro...	11
Projetos para a educação infantil.....	21
Reflexões sobre a prática pedagógica: a organização do espaço e do tempo.....	31
Cuidar e educar.....	32
As relações da escola com a comunidade.....	35
LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.....	37
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - e suas alterações.....	38
LEI Nº 13.796, DE 3 DE JANEIRO DE 2019 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa.....	56
LEI Nº 13.005/2014 - Plano Nacional da Educação.....	218
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.....	57
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.....	63
Barbosa, Maria Carmen. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.....	65
BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.....	73
BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998....	78
BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, M. Tizuko (Org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2002, p. 19-32.....	81
FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e na cultura do escrito – Seleção de textos de pesquisa. Cortez. 2017.....	86
FREITAS, M. C. O aluno incluído na Educação Básica – Avaliação e Permanência. São Paulo: Ed. Cortez, 2016. 120p.....	87
FREITAS, M. C. O aluno-problema: forma social, ética e inclusão. Coleção Educação e Saúde. São Paulo: Ed. Cortez, 2012. 128 p.....	89
HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre. ArtMed, 1999.....	91
Kishimoto, Tizuko Morchida Kishimoto. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – FE-USP. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.....	92
MALDAVER, Anastacia. Aprendendo Matemática nos anos iniciais. Porto Alegre. Mediação. 2016.....	102
Projeto Leitura e Escrita. MEC. Caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.56 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm.- (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1).....	104
MEC - Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed. - Brasília : MEC/SEB, 2016. 120 p.; il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4).....	110

SUMÁRIO

MEC. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 112 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm.- (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3).....	119
MEC. Bebês como leitores e autores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC / SEB, 2016.120 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.5).....	126
MEC. Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília: MEC /SEB, 2016.128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm.- (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.6).....	131
MEC. Currículo e linguagem na educação infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016. 128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.7).....	147
MEC. Livros infantis: acervos, espaços e mediações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 152 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v. 8).....	155
Mec- Cadernos pedagógicos - Caderno 2 - Alfabetização.....	168
Mec- Cadernos pedagógicos - Caderno 6 - Cultura e Arte.....	175
Mec- Cadernos pedagógicos - Caderno 8 - Promoção da Saúde.....	187
MONTEIRO, Priscila, AS CRIANÇAS E O CONHECIMENTO MATEMÁTICO: EXPERIÊNCIAS DE EXPLORAÇÃO E AMPLIAÇÃO DE CONCEITOS E RELAÇÕES MATEMÁTICAS. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.....	195
MORAIS, Artur G. de. Sistema de escrita alfabética. Coleção Como Eu Ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012..	204
OLIVEIRA, R. Zilma / ABBUD, Ieda / MARANHÃO, Damaris. O trabalho do professor na Educação Infantil. 2a Ed. 2014 Editora: Biruta. 2014.....	208
SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017.....	211
VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 2007.....	215

ÍNDICE

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – PROFESSOR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 e 3 anos.....	01
A linguagem simbólica.....	07
O jogo, o brinquedo e a brincadeira.....	216
Os três tipos de conhecimento: físico, social e lógico-matemático.....	10
A avaliação na educação infantil. O planejamento do trabalho pedagógico. Avaliação, Observação e Registro.....	11
Projetos para a educação infantil.....	21
Reflexões sobre a prática pedagógica: a organização do espaço e do tempo.....	31
Cuidar e educar.....	32
As relações da escola com a comunidade.....	35
LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.....	37
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - e suas alterações.....	38
LEI Nº 13.796, DE 3 DE JANEIRO DE 2019 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa.....	56
LEI Nº 13.005/2014 - Plano Nacional da Educação.....	218
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.....	57
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.....	63
Barbosa, Maria Carmen. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.....	65
BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.....	73
BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.....	78
BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, M. Tizuko (Org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2002, p. 19-32.....	81
FERREIRO, Emília. O ingresso na escrita e na cultura do escrito – Seleção de textos de pesquisa. Cortez. 2017.....	86
FREITAS, M. C. O aluno incluído na Educação Básica – Avaliação e Permanência. São Paulo: Ed. Cortez, 2016. 120p.....	87
FREITAS, M. C. O aluno-problema: forma social, ética e inclusão. Coleção Educação e Saúde. São Paulo: Ed. Cortez, 2012. 128 p.....	89
HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre. ArtMed, 1999.....	91
Kishimoto, Tizuko Morchida Kishimoto. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – FE-USP. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.....	92
MALDAVER, Anastacia. Aprendendo Matemática nos anos iniciais. Porto Alegre. Mediação. 2016.....	102
Projeto Leitura e Escrita. MEC. Caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016.56 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm.- (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1).....	104
MEC - Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed. - Brasília : MEC/SEB, 2016. 120 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4).....	110

O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DE 0 E 3 ANOS.

AS BASES PSICOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E DA APRENDIZAGEM EM GERAL

Vygotski, ao fazer uma análise crítica das teorias sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem em geral, identificou três grandes linhas de pensamento. A primeira considera que o desenvolvimento ocorre de forma independente do processo de aprendizagem; a segunda propõe como resposta à investigação que a aprendizagem é desenvolvimento; e a terceira concebe a relação entre aprendizagem e desenvolvimento como produtos da interação entre os dois processos.

De acordo com Vygotski, a primeira linha teórica concebe que “o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria do avanço do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso”. Os teóricos pertencentes a essa linha de pensamento entendem que a inteligência da criança, assim como a capacidade de raciocínio, a elaboração de ideias, a interpretação das ações da natureza, a organização lógica do pensamento abstrato são processos mentais que não se relacionam e nem são influenciados pela aprendizagem. Entende-se, segundo essa abordagem teórica, que a aprendizagem segue o desenvolvimento, que a maturação precede a aprendizagem, que a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento sem que haja nenhum intercâmbio entre os dois processos.

Estudos realizados por Tylor e Spencer sobre povos “primitivos”, ao analisarem questões morais, crenças, hábitos, linguagens, entre outros aspectos, fundamentam uma abordagem teórica que também se assemelha, segundo Vygotski e Luriá à primeira linha teórica de investigação sobre o fenômeno. De acordo com tais estudos etnográficos e etnológicos, a lei da associação se estabeleceria como a lei básica da psicologia. Tal concepção estabelece o princípio da universalidade, segundo o qual se identificam princípios únicos aplicáveis a todos os seres humanos em todos os tempos. Os autores afirmam que:

O mecanismo da atividade mental, a própria estrutura dos processos de pensamento e comportamento não difere num homem primitivo e num homem cultural, e toda especificidade do comportamento e do pensamento de um homem primitivo em comparação com a de um homem cultural pode, segundo essa teoria, ser compreendida e explicada a partir das condições em que o selvagem vive e pensa.

Identifica-se, portanto, a presença do sujeito epistêmico, fato que insere a possibilidade de síntese das características de todos os representantes da raça humana. Outra característica explícita desta linha de pensamento é a desconsideração de fatores históricos, culturais ou contextuais. Dentro dessa perspectiva, o objeto de estudo é caracterizado pelo sujeito epistêmico, a partir do substrato biológico.

A segunda categoria apresentada por Vygotski “afirma, pelo contrário, que a aprendizagem é desenvolvimento”. As teorias que se associam a essa forma de interpretação do fenômeno, entendem que o desenvolvimento se estabelece no domínio dos reflexos condicionados. Tal abordagem identifica o processo de aprendizagem com a formação de hábitos e estabelece correspondência entre o processo de aprendizado com o de desenvolvimento. A diferença essencial entre a segunda abordagem e a primeira consiste nas relações de tempo que ocorrem entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Diferentemente da primeira abordagem, que identifica o desenvolvimento precedendo a aprendizagem de forma independente, a segunda abordagem considera “[...] que existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponda uma etapa de desenvolvimento. [...] O desenvolvimento e a aprendizagem sobre-põem-se constantemente, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais”.

Lévy-Bruhl, segundo Vygotski e Luriá (1996), assume a tarefa de comparar o pensamento no homem primitivo e no homem cultural e acredita que as funções psicológicas se constituem na dependência direta da estrutura social do grupo ao qual o indivíduo pertence. A conclusão básica da investigação a respeito das diferenças entre os tipos psicológicos, segundo Vygotski e Luriá, é que:

[...] as funções psicológicas superiores no homem primitivo diferem profundamente dessas funções no homem cultural e que, conseqüentemente, o próprio tipo de processo de pensamento e de comportamento representa uma quantidade historicamente mutável, e que a natureza psicológica do homem também se altera no processo de desenvolvimento histórico, do mesmo modo que sua natureza social.

Tal fato faz com que se considere que a origem das diferenças entre grupos sociais é estabelecida de forma diferente em relação às diferenças individuais que se estabelecem a partir da base biológica; no entanto, são igualmente deterministas, pois o fato de um determinado sujeito pertencer a uma certa cultura é determinante para definir os limites e possibilidades de desempenho do mesmo. Nessa abordagem, os aspectos internos decorrentes da maturação do sistema nervoso determinam as possibilidades de aprendizagem, assim como, e em medida correspondente, a aprendizagem categoriza as possibilidades do desenvolvimento das capacidades humanas.

A terceira categoria, segundo Vygotski, “tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam”. Nessa perspectiva, concebe-se o processo de desenvolvimento como sendo independente do processo da aprendizagem. Contudo a aprendizagem pela qual a criança adquire e elabora novos comportamentos coincide com o desenvolvimento. De acordo com Vygotski, essa abordagem teórica concebe que “[...] o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente”. De acordo com tal perspectiva, a maturação da

criança depende do desenvolvimento do sistema nervoso e, ao mesmo tempo, a aprendizagem constitui-se no processo de desenvolvimento. O autor acrescenta ainda que “[...] o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau”, tornando os dois processos interdependentes.

No entanto, Vygotski aponta três aspectos relevantes nessa abordagem teórica. Um deles é o fato de conciliar as outras duas abordagens anteriores que se constituíam como sendo contraditórias; outro aspecto refere-se à questão da interdependência entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento e o último aspecto refere-se à “ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança.”

Vygotski (1994, p. 109), ao analisar as três correntes teóricas que interpretam as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, propõe “uma nova e melhor solução para o problema.” O ponto de partida da teoria de Vygotski remonta à questão de que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. De acordo com o autor, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento constitui-se num movimento dialético e histórico, pois argumenta que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança, conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

A abordagem teóricometodológicas característica da psicologia histórico-cultural tem como fundamento o materialismo histórico dialético. A base filosófica desta abordagem teórica é relevante na definição da particularidade da quarta teoria sobre aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Shuare, ao fazer uma análise histórica da psicologia soviética, afirma que, apesar de nem toda psicologia soviética corresponder à psicologia histórico-cultural, ocorre a intenção de dar à psicologia o cunho de ser uma ciência verdadeira. Este enfoque científico, segundo a autora, é dado pelos princípios metodológicos dos postulados do materialismo dialético e histórico.

Leontiev afirma que a importância fundamental das elaborações de Vygotski é que ele “introduziu na investigação psicológica concreta a ideia de historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sóciohistórica e ontogênica”. Nessa perspectiva, o autor declara que:

[...] os primeiros trabalhos de psicologia soviética avançaram, por um lado, com a tese do psiquismo como função de um órgão material, o cérebro que se exprime no reflexo da realidade objetiva; por outro lado, estes primeiros trabalhos avançaram fortemente a tese do papel do meio social e da determinação histórica concreta de classe do psiquismo humano.

Os dois aspectos apontados por Leontiev, o avanço teórico na concepção biológica do psiquismo e o papel do meio social e da determinação histórica concreta na constituição do mesmo, estão diretamente relacionados com a atividade produtiva, constitutiva do psiquismo humano por meio do trabalho, e pela mediação de instrumentos e signos que possibilitam a comunicação e, conseqüentemente, a origem, a natureza e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O conceito de desenvolvimento utilizado por Vygotski é explicitado pelo autor ao afirmar: “nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas.” O autor recusa a concepção de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança possa ser investigado a partir da análise de elementos isolados. Conceitua o desenvolvimento como:

[...] processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e [como] processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Para dar conta das necessidades do processo de investigação científica sobre as relações do desenvolvimento do psiquismo humano, Vygotski propõe outro tipo de análise que pressupõe a indivisibilidade do todo em partes. Esse pressuposto é decorrente do entendimento de que o desenvolvimento dos processos psíquicos somente pode ser analisado a partir do conjunto, ou seja, da sua totalidade:

Creemos que substituir este tipo de análise [da decomposição dos elementos] por outro muito diferente é um passo decisivo e crítico para a teoria do pensamento e da linguagem. Teria de ser uma análise que segmentasse o complicado conjunto em unidades. Por unidade, entendemos o resultado da análise que, diferentemente dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade.

Como método de pesquisa característico da psicologia histórico-cultural, Vygotski substitui o método de decomposição em elementos pelo método de análise das unidades. No entanto, a unidade é considerada indivisível, por conservar as propriedades internas do conjunto em sua totalidade. Vygotski, ao referir-se às pesquisas que encerram propriedades inerentes ao pensamento linguístico, afirma que: “cremos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra, em seu significado.”

O significado da palavra, ao ser considerado unidade de análise do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é apropriado e internalizado por meio da educação e da aprendizagem em geral. Assim, o enfoque histórico-cultural, conforme afirma Rivière (1988), concebe que aprendizagem e desenvolvimento não podem ser entendidos como processos idênticos, mas que a aprendizagem pode converter-se em desenvolvimento. O autor afirma ainda que:

[...] sob a perspectiva de Vygotski, a aprendizagem seria uma condição necessária para o desenvolvimento qualitativo desde as funções reflexas mais elementares até os processos superiores. No caso das funções superiores, a aprendizagem não seria algo externo e posterior ao desenvolvimento (como para os teóricos mais idealistas), nem idêntico a ele (como para os teóricos mais condutivistas), mas condição prévia ao processo de desenvolvimento. [...] A maturação, por si só, não seria capaz de produzir as funções psicológicas que implicam o emprego de signos e símbolos, que são originariamente instrumentos de interação, cuja apropriação exige, inevitavelmente, o concurso e a presença dos outros.

Identificam-se, a partir das proposições indicadas, dois aspectos próprios do enfoque histórico-cultural acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O primeiro é que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos não coincidentes, além do que o desenvolvimento acompanha a aprendizagem num curso mais lento e posterior a ela; o segundo é que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao desenvolvimento, os dois processos nunca são paralelos, nem são encontrados em medidas semelhantes.

Essas relações teóricas são dadas por Vygotski, ao introduzir na análise do fenômeno o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Este conceito é apresentado pelo autor como a diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

Essa diferenciação é posta pelo autor ao considerar que, desde os primeiros dias de vida de uma criança, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados. Nas interações com as pessoas ao seu redor, a criança passa a interiorizar as relações sociais e a se apropriar das informações oferecidas pela linguagem. Desde a primeira etapa do desenvolvimento infantil, a criança apreende informações relacionadas à cultura familiar e aos aspectos sociais presentes no seu contexto. Tais conhecimentos adquiridos nas relações interpessoais passam a constituir as relações intrapsíquicas da criança, que por sua vez medeiam as futuras relações sociais. As ações intrapsíquicas, apropriadas no movimento de aprendizagem, promovem a constituição das funções psicológicas superiores que determinam a idade mental da criança e que possibilitam novas aprendizagens.

Nas atividades mediadas em que os conhecimentos particulares são apresentados de forma sistematizada como o ensino escolar, ou de forma não-sistematizada como nas relações educativas em geral, a criança pode fazer uso do conhecimento independentemente da ajuda de outros, ou ainda com a ajuda de outros.

Vygotski identifica o momento em que a criança realiza ações de forma independente da ajuda de outros como o nível de desenvolvimento atual. De acordo com o autor, "na determinação do nível de desenvolvimento atual se recorre a tarefas que exigem ser resolvidas de forma independente e que demonstram tão somente o que se refere às funções já formadas e amadurecidas".

Quando a criança realiza ações mediadas com a ajuda de outros, significa que existe uma possibilidade real dada pela idade mental que já lhe é própria. Quando a criança ainda não apresenta essa condição, Vygotski afirma que não existe a possibilidade de a criança realizar a

ação solicitada, nem mesmo com a ajuda de outros. Na condição de a criança solucionar problemas com a ajuda de outros, o autor identifica a existência da zona de desenvolvimento próximo.

Vygotski afirma que "essa divergência entre a idade mental ou o nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo."

O conceito de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) é de particular importância quando se identifica que são nas atividades mediadas, presentes nas relações interpessoais, que são postas as condições para que ocorra a internalização e a apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A respeito da importância da ZDP para o desenvolvimento intelectual infantil, Vygotski afirma que: "[...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento."

Duarte (2001), ao referir-se à importância da zona de desenvolvimento próximo para o processo educacional no contexto escolar, afirma que:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionado o que desses conteúdos se encontra, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Assim, concebe-se que é a partir das possibilidades efetivas postas pelo desenvolvimento atual do estudante e das possíveis condições de apropriação do conhecimento criadas pelo desenvolvimento próximo que o ensino escolar deve intervir de tal forma a criar situações que possibilitem a transformação das condições instituídas no desenvolvimento infantil.

A respeito do processo educacional em geral, Rivière (1988) afirma que o desenvolvimento das funções superiores humanas é "[...] necessariamente, artificial. É um artifício da cultura e da relação com os demais." Considera que é por intermédio das atividades humanas em geral e da aprendizagem, que os indivíduos adquirem a possibilidade de transformar sua condição psíquica anterior, alterando-a qualitativamente, e transformando suas relações com o mundo objetivo.

A possibilidade de transformação citada, segundo Leontiev, não ocorre simplesmente pelo contato entre os indivíduos e os objetos postos pela cultura. Tal transformação somente se faz possível por meio das aquisições

do desenvolvimento histórico das “aptidões humanas”, pelas relações interpessoais. Assim, a educação é posta como o fator determinante para que a criança se aproprie do conhecimento e das atividades humanas postas em sociedade.

Tendo-se a consciência de que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre por meio das atividades humanas em geral, e não por relações exclusivamente biológicas ou ambientais, torna-se fundamental a compreensão do significado do termo atividade a partir do referencial teórico citado. Tal necessidade se concretiza na concepção de que seria impossível dar continuidade ao processo histórico do desenvolvimento humano se não fosse pela mediação dos signos e instrumentos elaborados ao longo do desenvolvimento sóciohistórico da humanidade.

A Atividade como Instrumento e Unidade de Análise do Desenvolvimento Humano

O termo atividade associa-se, normalmente, à ação e ao movimento de algum agente que executa determinado ato. Vincula-se a um posicionamento ativo por parte de quem ou do que se encontra em atividade. Em termos gerais, verifica-se que o termo atividade é relacionado às ações materiais, às ações animais em geral e às ações humanas. Como ações materiais, podem ser citadas a atividade geocêntrica, ou ainda a atividade nuclear, ou ainda a solar; esses termos reportam-se às ações executadas por determinados agentes físicos que realizam determinados movimentos.

A atividade animal, diante da evolução biológica, é identificada em diferentes escalas: estágio do psiquismo sensorial elementar, estágio do psiquismo perceptivo e estágio do intelecto. “A primeira constituída por grande número de reações que responde a diferentes agentes sucessivos. [...] A outra cria uma forma nova de reflexo do meio exterior; esta forma caracteriza o segundo estágio, já mais elaborado, do desenvolvimento do psiquismo animal, o estágio do psiquismo perceptivo”. A plasticidade das reações dos animais nestes estágios do psiquismo é identificada nas pesquisas em geral de Pavlov e colaboradores, ao tratar da adaptação individual do animal relacionada às reações essenciais de sobrevivência como movimento, alimentação e defesa, entre outras. “O estágio do intelecto caracteriza-se por uma atividade extremamente complexa e por formas de reflexo da realidade também complexa”. O estado do intelecto é identificado em animais altamente organizados e diferencia-se qualitativamente da razão humana. Em experimentos realizados com símios antropóides, Köhler demonstra que estes resolvem problemas sem que tenham passado por situações de aprendizagem prévia; uma vez que a operação realizada pode ser reproduzida sem ensaio prévio, além de transmitir a solução encontrada para outras situações análogas e de resolverem problemas “bifásicos”, necessitam de uma operação para que sejam resolvidos.

A conformação dos estágios do psiquismo animal dá-se em virtude de uma necessidade vinculada à manutenção das condições de sobrevivência em diferentes níveis de complexidade. Configuram-se como atividades para o animal, pois partem de uma necessidade própria do ser, que mobiliza ação para a execução de determi-

nada operação. Nessas situações, os seres posicionam-se de forma ativa diante da atividade a eles atribuída.

Quanto às ações humanas, comumente são feitas referências às ações de produção, como a atividade agrícola e a atividade industrial entre outras, também identificando ações a serem executadas pelos seus participantes, a serviço de um determinado fim.

No entanto, a conceituação de atividade, que tem seus fundamentos no materialismo histórico dialético, é entendida como a unidade de análise do desenvolvimento e do comportamento humano. Deve ser entendida como um processo objetivo que organiza e determina as ações humanas, semelhantemente aos demais processos da natureza. Davidov afirma que “[...] a essência da atividade do homem pode ser descoberta no processo de análise do conteúdo de conceitos inter-relacionados como trabalho, organização social, universalidade, liberdade, consciência, estabelecer finalidades, cujo portador é o sujeito genérico.”

Considerando a amplitude do termo, é de interesse analisar o aspecto psicológico do conceito de atividade relacionada à atividade humana, pois esta é caracterizada pela intencionalidade dos atos de quem os pratica. Nesse sentido, concebe-se que não é coerente atribuir a qualquer processo o termo atividade, mas somente àqueles que estabelecem relações do homem com o mundo e que satisfazem uma necessidade especial do ser humano.

Partindo desse pressuposto, nem todas as ações humanas podem ser incluídas nesta categoria, mas somente aquelas que estabelecem relação entre as necessidades e a produção humana em geral. Exemplo de ações que não são consideradas como atividade, são as recordações que, por si mesmas, não realizam e não alavancam relações entre o homem e o mundo. Também não são consideradas como atividade as ações inconscientes dos sujeitos, ações desvinculadas de objetivo, que não se prendem aos motivos da atividade. A esse respeito afirma Leontiev” (1994, p. 68, grifo nosso): “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”

Segundo Leontiev: A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estreito, quer dizer, no nível psicológico, esta unidade da vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, tampouco um conjunto de reações, mas é um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento.

A amplitude do conceito de atividade expresso pelo autor evidencia a relação entre a atividade humana e os sistemas de relações da sociedade. Ao identificar a atividade como unidade molar, ou seja, como uma unidade íntegra, não fracionada, nem fruto da adição de suas partes, chama a atenção para a relação de interdependência existente entre as “unidades” que a compõem. O autor pontua como função real da atividade a orientação dos sujeitos ao mundo dos objetos, caracterizados pelos ins-

trumentos e signos elaborados no processo sóciohistórico da humanidade. Na atividade, os sujeitos tornam-se humanos, pois se apropriam dos elementos lógico-históricos presentes na produção coletiva humana.

Leontiev, fundamentando-se em Marx, na obra *O Homem e a Cultura*, alerta para a questão de que "são os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes e resultam de todo o intelectual do gênero humano, do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico. Mas esta noção comporta uma certa abstração científica tal como as de 'humanidade', de 'cultura humana', de 'gênio humano'".

Porém, o próprio autor pontua que a produção humana, como ser genérico, não é disponível a todos os herdeiros da espécie humana, tornando praticamente impossível conceber a unidade entre os indivíduos em geral. As diferenças individuais decorrentes das diferentes mediações com signos e instrumentos, promovidas pelas relações fragmentadas postas pela sociedade, geram níveis diferentes de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais.

A separação identificada na relação entre indivíduo e o gênero humano é mediada pela relação entre o indivíduo e a sociedade que, pelo processo de alienação, rompe-se com a possibilidade de os indivíduos se tornarem herdeiros das elaborações sóciohistóricas.

Pelo processo de alienação, a atividade deixa de ser para os indivíduos o que de fato a caracteriza – ser constitutiva do próprio "ser humano". Por meio do dilaceramento histórico da evolução humana e da subtração da dimensão ontológica constitutiva dos indivíduos, "a 'alienação' da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo". Isto significa que ocorre a separação entre o conteúdo objetivo da atividade com o seu conteúdo subjetivo, aquilo que representa para o próprio homem. Por esse processo – a alienação – rompe-se a unidade prevista na atividade humana de ser considerada um sistema molar decorrente da relação entre o significado das ações e operações humanas e o sentido atribuído pelos sujeitos às atividades realizadas nas relações em sociedade.

O sistema molar constitutivo da atividade humana, em geral, é composto por unidades básicas que somente são identificadas separadamente para efeito de análise, no entanto, deve-se ressaltar para a necessidade de serem entendidas numa dimensão unitária, íntegra.

As unidades básicas que estruturam a atividade humana são indicadas por Leontiev como decorrentes do motivo que impele a execução da atividade específica; após o estabelecimento do motivo, desprendem-se as ações que se subordinam aos objetivos conscientes decorrentes da mobilização dos sujeitos, dos motivos e das necessidades humanas; finalmente, as operações, consideradas como o modo de execução de uma ação, desprendem-se diretamente das condições para a execução do objetivo concreto. A unidade molar formada pelas "unidades básicas" atividade – ação – operação, permeada pelos reflexos psíquicos, e estabelecida pelos objetivos conscientes e concretos, configura a atividade como uma ação consciente humana.

A estrutura geral da atividade configura-se como "passos internos" que se inter-relacionam num movimento contínuo, não-linear, porém de interdependência entre eles. As "unidades" da atividade, acima identificadas, não se estabelecem como partes de um todo, como um conjunto de reações que orientam o sujeito em relação ao mundo, mas formam um sistema interdependente que direciona as ações humanas diante das necessidades de produção.

Com referência à atividade humana em geral, deve-se considerar que as ações do homem se estabelecem diante de necessidades específicas direcionadas por motivos específicos que as caracterizam. Da mesma forma, as ações decorrentes do trabalho ou de comunicação, em condições semelhantes, caracterizam-se como atividades específicas.

Leontiev (1983) salienta que, diante das atividades humanas gerais, o que identifica as atividades específicas é o objeto da atividade. Assim, o autor afirma que:

É o objeto da atividade o que lhe confere determinada direção. [...], este pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente como existente somente na imaginação, no ideal. O importante é que além do objeto da atividade sempre está a necessidade, que ele sempre responde ou uma ou outra necessidade.

A necessidade, como característica psíquica estabelecida na relação entre o homem e o mundo, vincula-se diretamente ao objeto da atividade, o que a determina como ação consciente. "Deste modo, o conceito de atividade está necessariamente relacionado ao conceito de motivo. A atividade não pode existir sem um motivo; a atividade 'não-motivada' não comporta uma atividade privada de motivo, mas uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto". A relação intrínseca entre a atividade e o motivo é essencial para que o sujeito execute ações conscientes que correspondam aos objetivos da atividade; portanto, as ações se constituem nos "componentes" fundamentais da atividade.

Leontiev (1983) considera a ação como sendo um momento "criativo" muito importante na atividade. As ações desprendem-se de um objetivo, geral ou específico, que é dado pelo objeto da atividade e pelo motivo. De acordo com o referido autor, a ação é um "[...] processo que se subordina à representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, quer dizer, o processo subordinado a um objetivo consciente. ". Em relação à estrutura da atividade como uma unidade molar, Leontiev resgata a integração entre os seus "componentes", afirmando que as ações se relacionam ao conceito de objetivo, assim como o motivo se relaciona ao conceito de atividade.

De forma semelhante, o objeto da atividade, o que a estabelece numa especificidade espaço-temporal, relaciona-se ao objetivo. Na atividade, as ações dos sujeitos são mobilizadas pelos motivos, elementos excitadores da ação, e dirigem-se a um objetivo que determina a forma e o caráter das ações. Assim, "a determinação dos objetivos e a formação das ações a eles subordinados, produz um desmembramento das funções que anteriormente estavam incluídas no motivo. "

Relacionando os "componentes" da atividade em sua "macroestrutura", como afirma Leontiev (1983), as ações não são executadas isoladamente, não se estabelecem separadas umas das outras, mas vinculam-se umas às

outras, como grupos de ações que visam ao cumprimento de um objetivo, meta a ser concretizada na atividade. Portanto, o objetivo não é estabelecido pelo sujeito de forma arbitrária, mas os objetivos são estabelecidos pelas circunstâncias e condições determinadas na atividade. Segundo o autor,

Todo objetivo existe objetivamente dentro de certa situação objetiva. Evidentemente, para a consciência do sujeito o objetivo pode manifestar-se abstraído desta situação, entretanto, suas ações não podem abstrair-se do objetivo. Por isso, junto a seu aspecto intencional – que é o que deve ser obtido –, a ação apresenta também seu aspecto operacional – como, de que maneira pode obter-se –, que se determina não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivo objetivas para sua obtenção. Em outras palavras, a ação que realiza o sujeito responde a uma tarefa: o objetivo, dado ante condições determinadas. Por isso, a ação apresenta uma qualidade própria, seu componente ‘gerador’ peculiar, que são precisamente as formas ou métodos por cujo intermédio ela se realiza. As formas de realização da ação eu as denomino operações.

Assim como os motivos se ligam à atividade e as ações aos objetivos, como já foi afirmado anteriormente, as operações vinculam-se às condições da atividade. Diante de determinada atividade, o objetivo se mantém o mesmo, definido. No entanto, as condições de execução das ações podem variar, então, o que varia são os aspectos operacionais das ações na atividade.

De acordo com Leontiev, “as ações e operações têm diferentes origens, diferentes dinâmicas e diferentes funções a realizar. A gênese da ação está nas relações de intercâmbio de atividades; toda operação é resultado de uma transformação da ação, originada como resultado de sua inserção dentro de outra ação e a incipiente ‘tecnificação’ da mesma, que se produz.” Conforme afirma o autor, as ações, a partir do domínio que o sujeito tenha sobre elas, convertem-se em funções “mecânicas”, ou seja, em operações.

A estrutura molar da atividade constituída pelas “unidades” ou “componentes”, como afirma Leontiev (1983), é de fundamental importância para se entenderem as ações humanas. A atividade, definida pelo seu objeto, fundamenta-se numa necessidade humana representada pelo motivo, que excita a execução da ação. Esta, por sua vez, vincula-se ao objetivo da atividade, que se liga diretamente ao objeto da mesma, e que por isso é estável. Diante das condições de execução das ações, as operações estabelecem-se como funções automatizadas, que concretizam o objetivo da atividade.

A atividade, como método de compreensão dos processos psíquicos humanos, insere-se na análise das ações humanas gerais, e a sua macroestrutura “[...] é a de conjugação de processos externos e internos da atividade; a lei ou princípio desta união consiste em que sempre segue exatamente o curso das ‘soldas’ da estrutura descrita.”

Ao se conceber a atividade como instrumento e unidade de análise do desenvolvimento humano, há de considerar as especificidades da mesma para a constituição psicológica dos indivíduos em cada etapa do desenvolvimento, a partir das relações humanas estabelecidas no contexto social.

A primeira infância

Veremos como se dá o desenvolvimento das crianças. Para isso, fizemos um apanhado das diversas teorias, traçando de uma maneira geral o perfil da criança nessa idade.

Deixamos bem claro que há diferenças pessoais em cada criança e que essas fases não devem ser vistas como regras inflexíveis que determinam a normalidade de desenvolvimento de uma criança. Outro fator importante é o meio em que ela vive, já que o desenvolvimento se dá também pela interação entre a criança e seu meio.

0 a 2 anos:

O ser humano nasce totalmente dependente do outro, que se responsabiliza pela sua sobrevivência física e também pelo processo de humanização, que inclui a fala, a ato de andar e a vida em sociedade. Esse adulto deve também decifrar seus desejos por meio do choro, das caretas e sorrisos.

Descoberta do tato, movimentos, formas, pesos, texturas, sons. Começa a engatinhar e andar, melhoria da coordenação motora com movimentos exploratórios de abrir, fechar, empilhar, encaixar, puxar, empurrar e da comunicação.

Até um ano e meio, ela está na fase oral, passando ao final pela fase anal. Na fase oral, o maior prazer da criança é o prazer oral, um prazer que dura à vida toda. Tudo o que fazemos, precisa ser recheado de prazer oral. Aliás, o ser humano só vive porque tem prazer. É uma necessidade primordial.

Se não temos prazer, adoecemos, nos deprimimos, não conseguimos viver. O prazer oral é fundamental na vida humana (comida, bebida, chiclete, unha, cigarro...) por isso é tão difícil fazer regime, parar de fumar ou de beber. Nossa boca está sempre ligada a alguma coisa.

Uma criança nessa fase precisa ter sua oralidade estimulada. Por isso, é importante dar algo para ela comer, assim que chorar. Não se deve marcar horário para as crianças dessa idade para mamar ou comer. A chupeta, apesar de ser condenada pelos médicos e dentistas é importante nessa fase oral. A partir dos três anos é que a criança vai se desligando dessa fase e substituindo por outras formas de oralidade (cantar, falar, roer unhas, entre outras).

Nessa fase a criança precisa ser cuidada sempre pela mesma pessoa, por isso a troca de educadora deve ser evitada. Quando há muita troca de pessoas que cuidam da criança nessa fase, ela pode ter problemas, que vão aparecer somente na próxima fase: a fase anal. A criança passa a ter uma dificuldade muito grande em identificar-se com as pessoas. Há casos de, na fase posterior, crianças psicóticas, com má adaptação à vida e à escola.

2 a 3 anos

Com essa idade, a criança utiliza a linguagem para expressar o que sente: fome, sede, frio e sono. No campo afetivo, passa a se relacionar com outras pessoas que não aquelas que cuidam dela. Já é capaz, por exemplo, de trocar objetos com o amigo e não mais tomá-los à força, de sentar-se à mesa durante o lanche e de se alimentar sozinho.

Nessa idade também a criança passa para a fase anal, que vai até os quatro anos e meio. Ela é chamada assim porque o prazer da criança está em controlar seu esfíncter (o ânus) para fazer xixi ou cocô. Ela sente prazer em segurar o xixi e o cocô. Às vezes espera até não aguentar mais. Nessa fase a criança normalmente é desobediente; diz não para tudo e não dá nada do que é seu para os outros.

Nessa fase também acontece o sentimento de pertencimento. Como o cachorro que faz xixi para demarcar seu território, a criança pega um brinquedo e desmancha, destrói, quebra, separa as partes e sai espalhando pela casa. É a fase em que a criança gosta de rasgar livros e revistas. Essa é uma forma normal de a criança demarcar seu território e desenvolver sua personalidade.

Referência:

BERNARDES, M. E. M. As Bases Psicológicas do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem em Geral. O texto para estudo – adaptado - representa parte do capítulo “Desenvolvimento Humano e Apropriação da Cultura” da tese de doutorado “Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica”, 2006.

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/fases-da-aprendizagem-de-0-a-3-anos/41015>

A LINGUAGEM SIMBÓLICA.

PENSAMENTO E LINGUAGEM



#FicaDica

O livro “Pensamento e Linguagem” apresenta um estudo detalhado sobre o desenvolvimento intelectual, orientado para a psicologia evolutiva, educação e psicopatologia.

No decorrer dos capítulos são apresentados conceitos, processos, estágios, métodos e etapas sobre o desenvolvimento intelectual, expondo suas críticas, argumentos e posições, o que para o leitor no primeiro momento tenha a impressão de ler abordagens repetitivas, por ser um dos temas mais complexos da psicologia, a inter-relação entre o pensamento e linguagem. No entanto, torna-se possível entender que, se Vygotsky não tivesse realizado um estudo exaustivo e eficiente, o conhecimento sobre o pensamento e linguagem não teria tanta riqueza de detalhes.

No primeiro capítulo o autor inicia o tema alertando sobre a necessidade de um entendimento aprofundado das relações interfuncionais existentes sobre o pensamento e linguagem para se ter a possibilidade de levantar ou responder a questionamentos.

O autor faz algumas críticas da maneira como a psicologia lidava com este tema, mostrando que nos estudos realizados, os processos psíquicos eram tratados de forma isolada e os métodos de investigação não revelavam a interdependência e a organização das funções na estrutura da consciência como um todo. Segundo ele, as teorias existentes fizeram várias investigações sobre identificação, fusão entre o pensamento e discurso, mas de modo limitativo.

Na sequência faz uma análise dos métodos aplicados utilizando como exemplo a análise química dos elementos da água.

O primeiro método baseia-se na análise dos conjuntos psicológicos intrincados em elementos, o que torna os dados analisados separados, não revelando suas particularidades de todo e no todo.

No segundo método, que é a análise em unidades, o produto da apreciação conserva todas as propriedades fundamentais do todo e não tem divisão para que elas não se percam. Considera que o problema está justamente na aplicação destes métodos, mesmo tendo requisitos necessários, não indicam solução para dúvidas.

Escolhe como método mais apropriado para este tipo de investigação a análise semântica, por combinar análise e síntese, permitindo adequar estudos dos todos complexos.

Em relação à gênese do conhecimento e da comunicação nas crianças, concluiu que a comunicação exige um significado e as formas mais avançadas de intercâmbio humano só se realizam porque o pensamento humano reflete um contexto conceitualizado.

Questões estas, que na análise por unidades podem ser solucionadas num sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, demonstrando que todas as ideias contêm, transmutada, uma atitude afetiva para com a amostra de fato a que cada uma se refere.

No capítulo dois Vygotsky estuda a teoria de Piaget discutindo-a, criticando-a e apontando-a como revolucionária no estudo da linguagem, do pensamento infantil; no estudo sistemático da percepção e da lógica infantil, que foram evidenciadas por Rousseau, ao analisar que a criança não é um adulto em miniatura e provar a ideia de evolução do pensamento aliado à linguagem. Desenvolveu o método clínico de investigação revelando como uma ferramenta inestimável para o estudo dos todos estruturais complexos do pensamento infantil nas suas transformações genéticas. A partir do método desenvolvido conduziu novos olhares para a Psicologia.

Na questão do inter-relacionamento objetivo de todos os traços característicos do pensamento infantil, ele partiu da ideia de que este pautado no egocentrismo ocupa uma posição intermediária, genética, estrutural e funcionalmente, entre o pensamento autístico e o orientado. O que, segundo o autor “o pensamento orientado é consciente, isto é, prossegue objetivos presentes no espírito de quem pensa”. É social, porque vai desenvolvendo e sendo influenciado pelas leis da experiência e da coerência. O pensamento autístico é “individualista e obedece a um conjunto de leis específicas”.

Verifica ainda que o pensamento e o discurso oral são idênticos nas crianças e a linguagem fundamental passa a ser o jogo.

Compara o discurso da criança ao do adulto e chega a constatação de que o desenvolvimento total segue uma evolução: a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos é a comunicação e o contato social.

No terceiro capítulo analisa a concepção intelectualista de Stern sobre o desenvolvimento da linguagem em que estabelece sua distinção entre três raízes: tendência expressiva, social e intencional, sendo as duas primeiras subjacentes a rudimentos de linguagem observados em animais e a terceira particularmente à linguagem humana.

Crítica suas concepções sobre o discurso intelectualizado, objetificado e considera o método intelectualista sem fundamentação genética; é vazio, por não considerar os primeiros estágios do desenvolvimento da linguagem e ignorar todas as complicadas vias que conduzem ao amadurecimento da função do signo; a sua concepção do desenvolvimento linguístico é extremamente simplificada.

No quarto capítulo evidencia o estudo genético do pensamento e linguagem, analisa o estudo realizado em animais (macacos e chimpanzés) e constata que o pensamento e a linguagem têm várias raízes e desenvolve-se segundo diferentes trajetórias de desenvolvimento. No estudo de Koehler evidencia que a ausência de linguagem e a pobreza de imagens diferenciam os homens dos animais.

Nas considerações ontogênicas, as relações entre pensamento e linguagem são mais obscuras e revelam duas linhas de evolução diferentes e resultantes de duas raízes genéticas diferentes. Quanto ao desenvolvimento linguístico da criança, estabelece uma fase pré-intelectual e no desenvolvimento intelectual estabelece uma fase pré-linguística. É no encontro destas duas trajetórias que o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional.

Sobre o discurso aberto e o discurso interior, Vygotsky conclui que a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente.

O desenvolvimento da linguagem segue o mesmo desenvolvimento das outras operações mentais envolvendo a utilização de signos e podem ser explicitadas em quatro estágios: primitivo ou natural corresponde ao discurso pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; na psicologia ingênua, acontece pela "experiência que a criança tem das propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos que a cercam e a aplicação desta experiência ao uso de instrumentos."

O terceiro estágio se diferencia por sinais externos e por operações externas que são utilizadas como auxiliares para a solução dos problemas internos. No quarto estágio denominado crescimento interno, as operações externas interiorizam e sofrem uma profunda transformação durante esse processo. A criança começa a contar mentalmente, utilizando a memória lógica. Ainda sobre as crianças, as raízes e curso seguido pelo desenvolvimento do intelecto diferem da linguagem. Inicialmente,

o pensamento é não verbal e a linguagem é não-intelectual. A palavra é para a criança uma propriedade, mais do que o símbolo do objeto, que a criança aprende a estrutura-palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna.

O discurso interior se desenvolve por meio de uma lenta acumulação de mudança funcionais e estruturais, que se desliga do discurso externo da criança simultaneamente com a diferenciação da função social e egocêntrica do discurso, e finalmente que as estruturas do discurso dominadas pela criança se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento; essa conduz ao desenvolvimento do pensamento, determinado pela linguagem.

No quinto capítulo o autor faz um tratado conclusivo da evolução geral do desenvolvimento dos significados das palavras na infância, discutindo métodos da gênese dos conceitos.

Verifica que os métodos tradicionais foram subdivididos em dois grupos. O primeiro com as suas variantes, foi usado para investigar os conceitos já formados na criança através da definição verbal. O segundo, engloba métodos utilizados no estudo da abstração. Sendo tradicionais e parciais por separem a palavra do material da percepção e operá-los com um ou outro separadamente. Foi criado um terceiro método que combina as partes que antes eram separadas pelos métodos anteriores e permite que as investigações sobre as condições funcionais da gênese do conceito.

Sobre a gênese do conceito, essa investiga alguns teóricos e verifica que nas investigações de Ach este é um processo criativo e ativo e não mecânico e passivo em que um conceito surge e toma forma no decurso de uma complexa operação orientada para a resolução do mesmo problema e que a simples presença das condições externas é que favorece uma relação mecânica entre a palavra e o objeto, não bastante para produzir um conceito. Além de Ach, utiliza-se de vários outros estudos para aprofundar sobre o desenvolvimento do significado das palavras na infância, seus processos, pontos positivos de cada método, resolução dos problemas, como os conceitos se formam, suas fases de formação, tipos fundamentais de complexos exemplificando com experiências como cada um se opera na evolução do pensamento e posteriormente na linguagem.

O sexto capítulo questiona a relação entre assimilação da informação e desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança. Encontra resposta na psicologia contemporânea que acreditava que este conceito não tinha história interna, mas era absorvido de forma acabada por um processo de compreensão e assimilação.

No desenvolvimento dos conceitos dos significados das palavras, pressupunha que o desenvolvimento de muitas funções intelectuais como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Na prática a experiência mostrou que é impossível ensinar conceitos de uma forma direta. A criança necessita de possibilidades para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto linguístico geral.

Estudos anteriores mostram que muitos investigadores utilizaram os conceitos cotidianos para intervir no conhecimento sistemático. Piaget avançou mostrando um paralelo entre as ideias da realidade desenvolvida pelos esforços mentais das crianças e as leis influenciadas pelos adultos. Denominando assim as primeiras leis como espontâneas e a segunda de não espontâneas.

Quanto à instrução exige certo grau de desenvolvimento de algumas funções na criança evidenciando para cumprir certos ciclos antes de iniciá-la. Verifica-se desse modo, as dificuldades das crianças em relação à leitura e escrita. Considera que o processo evolutivo da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. Para o autor, os motivos da escrita estão mais afastados das necessidades imediatas, onde se tem a necessidade de recriar uma situação e auto representá-la exigindo distanciamento da situação real. Exige da criança uma análise deliberada, porque ela precisa tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, reproduzir os símbolos alfabéticos, memorização e estudo prévio. A escrita exige um trabalho mais consciente e uma linguagem completa, o que para o autor faz-se necessário o estudo da gramática.

No que se refere ao tempo da criança e o tempo organizado pelo currículo escolar nem sempre coincidem, porque a maturação é singular e cada ser humano é subjetivo. Quanto às condições de ensino das disciplinas são semelhantes e acabam por estimular as funções superiores, contribuindo para o aprendizado geral, a criatividade e motivando a evolução do pensamento e linguagem.

Outro ponto é a questão do nível de desenvolvimento mental da criança, que se avaliava a partir da utilização de resolução de problemas e que indicava seu nível de desenvolvimento. Esta forma diagnóstica só media a parte do desenvolvimento da criança que se encontrava acabada, desconsiderando seu acervo total.

Ao criar outras condições com as mesmas atividades, mas desta vez com auxílio externo verificou-se que a criança pode ir além do seu nível de desenvolvimento, o que Vygotsky denominou de "Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, experiência que só foi bem-sucedida nos humanos. A ZDP fornece os indícios do potencial humano, de forma que os processos educativos fluam de forma sistemática e individualizada.

No sétimo e último capítulo Vygotsky finaliza com o título da obra analisando que sua preocupação inicial sobre a relação entre pensamento e linguagem nos estágios iniciais de desenvolvimento, filogenético e ontogenético não tem interdependência específica entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra. O que achava ser um requisito prévio para a relação interna, na verdade era o seu produto. Verificou que nos animais embora tenham semelhanças na fala fonética e no intelecto ao dos humanos, não inter-relacionam o pensamento e a linguagem.

A maior parte das investigações ficou fútil por acreditar que o pensamento e a palavra eram elementos fúteis independentes e isolados e que pensamento verbal era fruto de uma união externa. Estas e outras considerações

do autor tece este capítulo apresentando os diferentes resultados utilizando-se de exemplos práticos utilizados em sala de aula que reforçam sua análise do processo total.

Considerações Finais

O estudo do livro Pensamento e Linguagem é um dos estudos mais complexos da Psicologia, mas que nos dá possibilidade de entender detalhadamente sobre o desenvolvimento do pensamento e da palavra, seus estágios de desenvolvimento, como se formam os discursos e quais são os limites e possibilidades das crianças em utilizar certos conceitos e como estes são assimilados e utilizados durante o processo de maturação da criança.

Na prática, o pensamento e a linguagem caminham juntos no entendimento de como o aprendizado acontece e como o professor pode organizar o ensino respeitando os limites e possibilidades das crianças, uma vez que a linguagem precisa do pensamento para ser executada.

Em relação aos profissionais da educação, faz-se necessário conhecer todo o processo do pensamento e linguagem para elaboração de propostas pedagógicas que respeitem os limites das crianças e que utilizem de instrumentos pedagógicos que estimule o aprendizado. O aprendizado desperta internamente nas crianças vários processos de desenvolvimento, sendo que ocorre o seu funcionamento apenas quando há interação da criança com seu ambiente de convívio. Vygotsky crê que é por meio da palavra que se encontram resultados no que se alude ao pensamento e a fala.

Como objeto de estudo esta é uma obra completa que consegue reunir todo o conhecimento de investigações realizadas para provar cada passo do trabalho entre o pensamento e a linguagem.

Referência

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 194 p.



EXERCÍCIO COMENTADO

01. (SEPLAG/MG – Pedagogia – BFC/2016) Para ser considerada como possuidora de certa habilidade, a criança tem que demonstrar que pode cumprir a tarefa sem nenhum tipo de ajuda. Denomina-se essa capacidade de realizar tarefas de forma independentes:

- A) NDP - Nível de Desenvolvimento Potencial.
- B) ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal.
- C) PDH - Processo de Desenvolvimento de habilidade.
- D) NDR - Nível de Desenvolvimento Real.

Resposta: D

Para Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. Nível de desenvolvimento real: Referente as conquistas que já estão consolidadas na criança, ela já aprendeu e domina. Indica os processos mentais da criança que já se estabeleceram. Representa as funções já amadurecidas. Exemplos: andar de bicicleta, cortar com tesoura, dominar o teclado.