

## EDUCAÇÃO INFANTIL E PSICOPEDAGOGIA<sup>1</sup>

### *CHILDISH EDUCATION AND PSYCOPEDEGOGY*

Rosemeri Henn<sup>2</sup>

Carmem Rosane Segatto e Souza<sup>3</sup>

#### RESUMO

Para a psicopedagogia contribuir com a educação infantil, fez-se necessário o esclarecimento sobre o seu campo, e o seu objeto de estudo. Paralelamente, foi indispensável um aprofundamento sobre o desenvolvimento cognitivo da criança nesta faixa etária e, conseqüentemente, uma maior análise da própria questão do brincar, por ser este um ato, intrínseco à criança desta fase. As constatações feitas em relação à prática psicopedagógica preventiva intervindo na área da educação infantil, deram-se por meio da colaboração nos projetos e propostas políticas educacionais; do acompanhamento do desempenho das crianças; do auxílio aos professores em suas ações educativas no processo de ensino-aprendizagem; das contribuições na comunicação e no diálogo com a família; dos encaminhamentos aos especialistas quando necessário. As conclusões podem servir como ponto de reflexão para os profissionais que atuam na respectiva área, e para aqueles que estão direta ou indiretamente ligados com a educação infantil, a fim de auxiliar e prevenir as dificuldades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** psicopedagogia, educação infantil, dificuldades de aprendizagem

#### ABSTRACT

For the contribution of psychopedagogy, with child education, it was necessary a clarification about its field and object of study. At the same time, it was necessary a deeper understanding about the child cognitive development and consequently an analysis about the very act of playing because this act is intrinsic to the child of this phase of life. The results obtained, considering the preventive pedagogical practice which intervenes in the field of child education, were obtained by means of: collaboration in the educational polices of the projects and propositions; accompanying the child performance; with the teachers helping using educational actions for the learning-teaching

<sup>1</sup> Monografia.

<sup>2</sup> Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - UNIFRA.

<sup>3</sup> Orientador.

process; contribution by communicating with the families; and when necessary taking the child to specialists. The conclusion may help as reflection points for the professionals with act in this area and for those who are direct or indirectly linked to child education, to help and prevent learning difficulties.

**Key words:** psicopedagogy, childish education, learning's difficulty

## INTRODUÇÃO

Fazendo uma retrospectiva da trajetória da educação infantil, pode-se perceber que a concepção de instituição "creche – pré-escola", antigamente, era vista somente como um lugar onde se cuidava das crianças, sendo totalmente assistencial, sem embasamento educacional. Hoje, já é vista como 'educação infantil', reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.), instituída pela Lei nº 9.394/96, na qual passou a ser reconhecida como um dever do Estado. E sabe-se que, além de cuidar, deve-se educar, pois é nos primeiros anos de vida que os alicerces da futura identidade serão demarcados. Porém, pergunta-se: será que a educação abarca somente estas duas premissas, funções? Será que não podemos unir ao cuidar e educar, o prevenir?

Para prevenir, pode-se recorrer à psicopedagogia, uma área nova, que atua diretamente na prevenção do processo de ensino aprendizagem, estuda o desenvolvimento humano, os problemas, as dificuldades atribuídas à aprendizagem, tentando sempre equilibrar ou reequilibrar o processo de ensino aprendizagem.

Mediante todos os aspectos colocados, e em vista do tema e seus reflexos significativos no processo ensino aprendizagem, propôs-se refletir "Como a Psicopedagogia pode auxiliar a educação infantil na prevenção das dificuldades de aprendizagem".

Para atingir o objetivo, decidiu-se verificar os aspectos pertinentes a este problema. A metodologia utilizada com base numa pesquisa bibliográfica, teve por objetivos recorrer aos mais diversos documentos, materiais, escritos, contribuições teóricas existentes, que já abordaram o assunto.

A análise dos aspectos relacionados com o surgimento da educação infantil, a psicopedagogia, o desenvolvimento cognitivo da criança nesta faixa etária, segundo Piaget e Vigotsky ressaltam a importância do ato de brincar, pois o mesmo torna o processo educativo mais completo, porque a criança, ao mesmo tempo que brinca, cresce, adquire mais conhecimentos. Quando joga, assimila e acomoda, assim consequentemente, necessita do jogo como forma de equilíbrio com o mundo.

Entender sobre os respectivos assuntos auxiliará para diminuir as dificuldades de aprendizagem, quando diagnosticadas, na educação infantil, impedindo que se perpetuem ou perdurem na educação básica, fundamental e no ensino médio. Outro aspecto é viabilizar outra facção no mercado de trabalho para o profissional da área da psicopedagogia, que ainda não foi explorada. Assim obter informações esclarecedoras, é fator fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### SURGIMENTO E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Numa abordagem sobre educação infantil, é fundamental que se faça uma pequena reflexão sobre a infância, pois, verifica-se que, ao longo da história, a definição de criança teve conotações distintas. O termo ou expressão infância tem seu significado construído ao longo da história da humanidade, desde que o ser humano se organiza socialmente. Por isso, sofre as transformações de acordo com a evolução das diferentes formas sociais de convivência, e diferentes momentos da organização da autoconsciência humana.

Antigamente, a criança não tinha existência social, era considerada um adulto em miniatura. Atualmente, uma nova concepção de criança toma espaço no panorama educacional, ou seja, a criança como ser social.

A obra do francês Philippe Ariès tem contribuído com a elucidação do surgimento da escola, da família, do sentimento de infância, bem como, na análise da “questão da infância” na atualidade, pois seu enfoque extrapola o estudo da infância em si, e passa a considerá-la ligada às perspectivas do contexto histórico em que se insere.

Na Idade Média, a infância era compreendida pelas idades da vida, o que correspondia “a uma das formas comuns de conceber a biologia humana” (ARIÈS, 1986, p. 35) na qual, a definição da idade da infância corresponde ao nascimento dos dentes, desde o seu nascimento até os sete anos, é chamado “enfante”, que quer dizer não-falante, sendo que a idade da razão é associada ao nascimento dos dentes definitivos.

A descoberta da infância, teve início no séc. XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tomaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1986)

Estudos indicam que, até o séc. XVIII, não era muito nítido o limite entre infância e adolescência, porque a juventude significava ‘força da

idade', o que provocava uma ampliação da primeira idade até o jovem adquirir 'força de trabalho'. Neste período, os termos utilizados para expressaram as idades da vida são três, diferenciando-se do anterior: enfance, jeunesse (idade adulta), vieillesse. Não havia uma idade intermediária, a infância, era confundida com a adolescência.

Conforme ARIÈS (1986), a longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então, através dos fenômenos propriamente biológicos (...) A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência (...) Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou ao menos dos graus mais baixos da dependência.

As creches surgiram como necessidade diante das grandes transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas na Europa a partir do século XVIII, especialmente na França e Inglaterra, pois serviam para afastar as crianças pobres do trabalho servil e servir de guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. É precisamente este caráter de guarda e proteção no atendimento às crianças em fase pré-escolar que permanece até hoje, e configura-se, atualmente, como um dos problemas a serem enfrentados.

O surgimento e a expansão da educação pré-escolar, segundo KRAMER (1987), ocorreram no bojo da abordagem da teoria da privação cultural, inicialmente de forma esparsa e isolada entre 1870-1900, e posteriormente, de forma massiva, impulsionada pela combinação de fatores da depressão econômica dos anos 30 e do pós-guerra, gerando muito fortemente, programas de educação compensatória.

Segundo KRAMER (1987), a educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

O conhecimento das necessidades de desenvolvimento da criança entre zero e seis anos de idade nos leva a considerar, indubitavelmente, que ações como proteção, carinho, assistência e cuidados constantes são, além de básicos, indispensáveis para a sobrevivência saudável de uma criança.

Entretanto, não são suficientes se está se tratando de potencializar o desenvolvimento na direção da construção da autonomia.

KRAMER (1993) sistematiza três tendências pedagógicas que determinam a prática pedagógica: a romântica, inaugurada pelo movimento da Escola Nova na década de 20 e 30 que denominava a educação infantil de jardim de infância, pois a criança é vista como uma planta que deve ser regada; a tendência cognitiva, que enfatiza a construção do pensamento in-

fantil, o desenvolvimento cognitivo, inspirada em Piaget, portanto de base psicogenética; e a tendência crítica, em que as atividades são coletivas, a ênfase encontra-se no social.

A história da pré-escola surgiu dentro do espírito preparatório, isto é, preparar a criança para a primeira série; preparar para a vida escolar; preparar para a vida. Todos programas, inicialmente, não depositavam na educação pré-escolar créditos como uma fase importante para o desenvolvimento infantil.

Nas instituições de pré-escola ainda existe a função guardiã, que aparece sob o disfarce da assistência impulsionada por meio das mudanças e efeitos da Segunda Guerra Mundial.

Pode-se considerar que, apesar do momento histórico, este tipo de atendimento, de assistencialismo para a criança, é importante e necessário, pois o seu desenvolvimento posterior depende das condições de atendimento quando bebê. Sendo assim, a assistência é um elemento intrínseco ao funcionamento das instituições escolares para a infância, e inclui, sim, a função de guardar as crianças que a freqüentam. Segundo KHULMANN JR, "qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido." (1996, p.31).

No Brasil, a história e a evolução do atendimento às crianças de 0 a 6 anos passou pela fase onde o mesmo era visto como tendo caráter apenas médico e assistencial. A partir da década de 70, a importância da educação da criança pequena foi reconhecida e as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento. A educação infantil no Brasil, segundo o Referencial Curricular Nacional, BRASIL (1998), já foi contemplada em termos legais, em 1988, no texto da Constituição da República, em 1994 no documento expedido pelo MEC sob o título Política Nacional de Educação Infantil e nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída pela Lei Nº 9394/96, em que a educação infantil passou a ser reconhecida como um dever do Estado. Embora tendo estes preceitos legais, os mesmos devem ocorrer na prática e não ficar restritos ao papel..

A criança atualmente, segundo Corazza citado por CALLIGARIS & JERUSALINSKY (1999), é um sujeito cognoscente que procura, de maneira ativa, compreender o mundo que o rodeia; (...)

A imagem social da infância veio por meio do contexto social se transformando. Nos dias de hoje, existe uma nova concepção de criança, uma visão mais integralizadora, onde a mesma é vista como um todo, em suas potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, capaz de participar ativamente do processo educativo com seus conhecimentos e experiências.

## CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA À PRÁTICA PREVENTIVA

Para se entender a natureza infantil e termos uma melhor qualidade na educação deste período, necessita-se, além das contribuições provenientes da psicologia, sociologia, antropologia, que acentuam o caráter histórico social e cultural da infância, também as contribuições da psicopedagogia. Desta forma, para a psicopedagogia contribuir com a educação infantil, é necessário que se tornem claras algumas definições sobre o seu campo e objeto de estudo.

A psicopedagogia ocupa-se em estudar as características da aprendizagem humana, “como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las” (BOSSA, 1994, p.11), ou seja, a causa e a razão da psicopedagogia são os problemas do processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem é contínuo, o aprender não se dá apenas no sistema escolar, por isto deve relacionar-se com outros sistemas, como da família e comunidade. A preocupação, em relação à análise dos problemas de aprendizagem, está relacionada às próprias origens da psicopedagogia, pois como diz Cavicchia citado por SISTO & OLIVEIRA (1996), a necessidade de compreender melhor o processo de aprendizagem, para evitar ou tratar problemas decorrentes de dificuldades nesse processo no âmbito dos fenômenos individuais.

O campo da psicopedagogia atua no âmbito da educação quando procura compreender e promover um melhor desenvolvimento integral do aluno; “é preventiva quando tenta evitar algumas desadaptações nas escolas, na medida em que orienta professores, assessora escolas, organiza estratégias de ensino.” (Oliveira apud SISTO & OLIVEIRA, 1996, p.183).

O trabalho psicopedagógico institucional, para compreender o sujeito cognoscente, utiliza-se de uma visão holística e sistêmica. Na concepção da teoria geral dos sistemas o mundo é visto em termos de relações e integrações, em que estas relações não são estáticas.

Toda a ação psicopedagógica dentro da instituição escolar procura interpretar a realidade, as relações existentes entre as partes, procurando denotar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem (como aprendemos, como a aprendizagem varia evolutivamente, o que é aprender e ensinar), seus significados, para melhor articular e mediar os problemas que possam se instalar, bem como, os que já estão instalados.

O psicopedagogo deve estar ciente de que a escola é um sistema e que “todos os sistemas apresentam uma certa organização e mantêm certa classe

de balanço e equilíbrio” Whitaker apud GOMES, (2000, p.19) , ou seja, o sistema escolar é um “sistema vivo” que possui uma organização ativa que trabalha para manter a sua estrutura e possui diversos subsistemas que precisam ser trabalhados para um melhor desenvolvimento do todo. Assim, para o psicopedagogo atuar satisfatoriamente na educação infantil, deve saber o que é, entender sua estrutura e organização de funcionamento, “o qual é um todo formado de partes interdependentes e harmônicas.” (GASPARIN,1997, p.58). Dentro deste sistema, o psicopedagogo deve conhecer qual o papel e os limites que cada membro desenvolve na instituição, bem como, procurar informar-se sobre a história, a filosofia, os objetivos, a metodologia e as concepções existentes na mesma.

O psicopedagogo institucional atua no contexto escolar, tanto preventivamente como terapeuticamente, desde a educação infantil. O vínculo deste profissional com a instituição, pode ser de assessor eventual, o qual atua com uma postura terapêutica ou curativa. Entra na “instituição através de uma queixa – sintoma da escola e seu olhar estará voltado para a “resolução” do problema e a “eliminação” da queixa”(GASPARIN, 1997, p.53), reintegrando ao processo de construção de conhecimento o sujeito com problema de aprendizagem, ou como um membro efetivo da equipe escolar, o qual atua na área preventiva em que deve esclarecer e orientar os elementos da instituição e a família sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso, sobre as condições psicodinâmicas e determinantes da dificuldade da aprendizagem, não só em nível de defasagem de conteúdo, mas também em nível cognitivo.

Ambas atuações psicopedagógicas se fundem, pois quando se age preventivamente também se age terapeuticamente, sendo que nas duas se faz diagnóstico psicopedagógico. O diagnóstico psicopedagógico da escola começa a partir de uma análise do organograma, as relações que perpassam entre as várias áreas existentes, uma avaliação do plano didático, comparando teoria e prática entre currículo e a prática pedagógica em sala de aula, sugerindo outras técnicas e estratégias mais adequadas para o contexto e de acordo com os recursos materiais existentes.

Para tanto, o psicopedagogo deve ter uma visão sistêmica da realidade escolar, refletir e desenvolver projetos pedagógicos educacionais, enriquecendo os aspectos referentes à educação como os procedimentos em sala de aula, as avaliações, assessoramento junto a orientadores e professores, bem como, “às relações vinculares professor-aluno, e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento”( FAGALI, 1993, p. 10).

Na instituição de educação infantil, “é preciso levar em conta não apenas as características psicológicas e sociais das crianças, mas, também, as características dos educadores e da própria instituição” (Cavicchia apud SISTO et al, 1996, p.209). Na instituição, o trabalho preventivo avalia “os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem” (BOSSA, 1994, p.12), a fim de diminuir os problemas de aprendizagem utilizando-se da orientação a professores, em relação a sua prática pedagógica, a todos que atuam na área educacional, aconselhamento a pais, elaboração de planos de intervenção baseados no plano diagnóstico da instituição e também se tentam eliminar os transtornos já instalados.

A escola por meio da psicopedagogia analisa o processo das questões metodológicas, relacionais e socioculturais, juntamente com a participação da família e da sociedade, bem como com a visão de quem ensina e de quem aprende. Assim cabe ao psicopedagogo institucional: detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim de favorecer processos de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

Toda a função que compete ao psicopedagogo dentro da escola, deve ser explicitada para os componentes do grupo escolar, para ter um relacionamento que possibilite melhores resultados em seus objetivos e consiga promover algumas mudanças caso necessite. O corpo docente deve ver o psicopedagogo como um apoio que busca, juntamente com eles, melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o professor deve buscar dividir suas preocupações para que o psicopedagogo possa auxiliar e procurar melhores soluções e estratégias para que o aluno progrida. Assim, numa atuação preventiva cabe ao psicopedagogo, “adequar professor e método, além de observar como o saber circula na família” (GASPARIN, 1997, p.57).

Na instituição da educação infantil, o trabalho desenvolvido pelo psicopedagogo, além de ter uma perspectiva interdisciplinar, para compreender melhor os problemas que se apresentam, deve integrar-se num trabalho de equipe, no qual o seu papel define-se e intima sintonia com o dos demais membros da equipe, exigindo, na maior parte das vezes, um trabalho de articulação e coordenação desses papéis.

Outra dimensão que pode auxiliar muito no trabalho desenvolvido em relação à educação infantil, para não se perpetuarem possíveis dificuldades no processo ensino aprendizagem, é em relação ao caráter preventivo que deve abarcar a formação de todos os profissionais desta área. Pois, na pers-

pectiva preventiva, pensar a escola à luz da psicopedagogia, segundo BOSSA (1994, p.71) “implica nos debruçarmos, especialmente, sobre a formação do professor”. Desta forma, o psicopedagogo tem o compromisso de buscar alternativas para uma melhor formação dos profissionais que atuam na educação infantil, habilitando-os a estabelecerem relações com as crianças mais conscientes e em cima de um embasamento teórico, sendo este ato puramente preventivo.

## A COMPREENSÃO DA REALIDADE EDUCATIVA INFANTIL NO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

O psicopedagogo deve estar consciente da evolução do desenvolvimento infantil, que este desenvolvimento recai sobre a ação da mediação, assim, conforme a qualidade com que ele “se interpuser entre a criança e os elementos do mundo exterior, sejam estes de natureza cultural, simbólica ou lógico-matemática, influirão significativamente sobre as condições do desenvolvimento infantil”. (BEYER, 1996, p.59)

Para o psicopedagogo prevenir as dificuldades de aprendizagem na área educacional, deve criar condições favoráveis para o desenvolvimento infantil, “mediante os processos de aprendizagem, que, no seu entender, constituem-se nas formas de mediação ou interação sócio cultural, na relação adulto-criança e também, na relação criança-criança.” (BEYER, 1996, p.61).

Os instrumentos fornecidos pelas teorias, da epistemologia genética da teoria piagetiana e da sociointeracionista de Vygotsky, contribuem para a construção do conhecimento, por ser a aprendizagem um processo que ocorre à medida que acontece a ação sobre as coisas que estão no mundo, pela interação, “na relação da bagagem hereditária com o meio social acionado pela ação”. (Becker apud CALLIGARIS *et al*, 1999, p.244)

## DE VYGOTSKY PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vygotsky em sua visão sociointeracionista, fundamenta-se nos princípios do materialismo histórico/dialético. No interacionismo, o processo de desenvolvimento do ser humano é marcado por sua inserção num grupo cultural, isto é, se dá ‘de fora para dentro’. Logo, para o homem desenvolver-se integralmente, precisa do ambiente social, ou seja, da interação com outros.

Assim, o sujeito é um ser social que se desenvolve a partir da construção e mediação com os seres da sua cultura e de culturas diversas, pois o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social, na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvi-

dos culturalmente, com isto o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais.

Pela interação face a face entre indivíduos é que vai ocorrer a interiorização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico; ou seja, é pela interação social-direta com membros da mesma cultura, ou indireta com elementos do ambiente culturalmente organizado, que o indivíduo retira a 'matéria-prima' para o seu desenvolvimento psicológico. No que se refere à educação infantil tem-se que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (VYGOTSKY & LEONTTEV, 1988)

A criança necessita de um ambiente que aguce a curiosidade, potencialize o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, as experiências físicas, afetivas e cognitivas. Este pressuposto está embasado na concepção vygotskyana de desenvolvimento e aprendizagem, para a qual as relações, transformações e apropriações referentes a estes dois processos, e conseqüentemente às funções psicológicas superiores, ocorrem de maneira dialética e qualitativa.

Sob essa ótica, a aprendizagem é geradora de desenvolvimento, puxando-o para adiante, pois nem a aprendizagem é superposta ao desenvolvimento, tampouco é procedente do mesmo: a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, e este se estabelece mais lentamente, "puxado" pelas sucessivas aprendizagens. Para VYGOTSKY & LEONTTEV (1988), a aprendizagem é condição básica para o desenvolvimento humano, ou seja, das funções psicológicas superiores. Estas são também antecipadas ao desenvolvimento visto que sua construção está interdependente e interligada ao meio, isto é, em interação com o meio físico e social; esta interação construtiva é a aprendizagem. O processo de desenvolvimento do ser humano é, então, nessa perspectiva epistemológica, dialeticamente interligado à cultura e ao meio em que está inserido, no qual um aspecto o afeta e o determina, transformando a si, a sua cultura e ao seu meio. Torna-se necessário, mesmo que brevemente, destacar que a atividade instrumental do sujeito é um elemento de transformação do meio que, auxiliada por instrumentos, promove e efetiva a interação social. Desse modo, o ser humano não é reduzido a uma "tabula rasa", ele afirma que toda criança nasce com suas funções e estas são construídas em interação ao meio.

VYGOTSKY & LEONTTEV, (1988) entende que a educação é "a mediação entre o desenvolvimento individual e social" (FICHTNER, 1997, p.170), visto que as funções psicológicas superiores do

indivíduo tem suas origens na vida social, são construídas ao longo da história social do homem, de fora para dentro do indivíduo, por meio de sistemas simbólicos.

Assim, o homem precisa do ambiente social, ele não nasce com suas funções determinadas, elas são construídas na interação com o meio. Essa interação só é possível, quando o homem utiliza-se de elementos, que Vygotsky denominou de instrumentos e signos que facilitam a mediação entre o homem e o mundo.

VYGOTSKY & LEONTTEV, (1988) propõe a integração entre os processos elementares de origem biológica e os complexos de origem social. O desenvolvimento das funções dos processos superiores é um processo que exige mais que a maturação do sistema nervoso. Em sua essência, é um artifício da cultura e da relação com os demais, mediado pela linguagem, instrumentos e signos historicamente formados, que são apropriados e internalizados pelo indivíduo.

Podemos referenciar que a linguagem é construída por meio de signos, que possibilitam a classificação e categorização do mundo. Quando o indivíduo domina a linguagem, pode-se dizer que os signos são internalizados representando os elementos do mundo. Assim o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, no momento em que o biológico transforma-se no sociohistórico.

O processo de mediação possibilita à criança aprender além de suas possibilidades, em um determinado momento de seu desenvolvimento. A mediação atuando na zona de desenvolvimento potencial suscita processos evolutivos que não só serão ativados nas situações de relação entre as pessoas (relações interpsicológicas) mas também facilitarão a passagem da atividade externa à interna (intrapsicológica). Pois, deve-se ter ciente que, segundo Vygotsky citado por BEYER (1996, p.58) "o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só".

A zona de desenvolvimento proximal é, para Vygotsky citado por OLIVEIRA (1993, p.18), "a distância entre o nível de desenvolvimento real", aquelas funções já estabelecidas, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que pode construir, não está pronto, ou seja, "é a possibilidade que a criança tem de resolver problemas sob a orientação do educador (ou outrem)." (BECKER, 1996, p.21).

Para Vygotsky, o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia, "o único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento" (OLIVEIRA, 1993, p.19), deve voltar-se não tanto para as funções já ma-

duras, mas principalmente para as funções em amadurecimento, proporcionando a transformação da zona de desenvolvimento potencial em desenvolvimento real, o que implica em desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para o sociointeracionismo, a interferência de outros indivíduos é transformadora somente quando atua na zona de desenvolvimento proximal, isto é, quando atua sobre aquelas tarefas que a criança não é capaz de realizar sozinha, como uma forma de mediação entre o real e o potencial de cada indivíduo. O nível potencial é entendido como a prospecção das funções psicológicas superiores que estão se estabelecendo por meio das interpelações com as outras pessoas, com as ferramentas, os signos, os instrumentos. A capacidade de o indivíduo resolver tarefas além do seu nível mental se dá a partir do momento em que ele conta com a participação de elementos mediadores, interferindo de forma intencional ou não, nas situações interativas. É precisamente devido a essas intervenções mediadoras que é possível se observar o potencial de um determinado sujeito. Segundo VYGOTSKY & LEONTTEV, (1988): “A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica que o seu desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.”

Vygotsky propõe que se intervenha, significativamente nos processos de desenvolvimento da criança pra “ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e de desenvolvimento.” (BEYER, 1996, p. 61) O processo de ensino aprendizagem na escola deve ser construído:

Vygotsky propõem que se intervenha significativamente nos processos de desenvolvimento da criança pra “ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e de desenvolvimento.” (BEYER, 1996, p. 61) O processo de ensino aprendizagem na escola deve ser construído tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças.

## DE PIAGET PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da década de 80, a educação brasileira começou a ser influenciada pelas idéias construtivistas de Jean Piaget, as quais se tornaram populares com Emilia Ferreiro. Estas idéias mostraram que o conhecimento é construído

a partir da interação entre o indivíduo e o meio ambiente. Portanto, é o processo pelo qual o indivíduo elabora o seu próprio conhecimento.

Jean Piaget, na Epistemologia genética formulou uma teoria do desenvolvimento cognitivo, descrevendo as características do pensamento das crianças em cada estágio de seu desenvolvimento. Piaget, em relação ao sujeito, ressalta que o mesmo não espera que ninguém lhe transmita o conhecimento, e sim que ele aprenda por suas próprias ações sobre os objetos, construindo suas categorias de pensamento e organizando o seu mundo. Segundo o mesmo autor, o sujeito de sua teoria é aquele que “procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.26). Em sua teoria, o sujeito cognoscente, é o sujeito da aprendizagem que é colocado no centro do processo, o qual é ativo “é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada ( pensamento) ou em ação efetiva ( segundo seu nível de desenvolvimento)”( FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.29).

Nesta teoria, o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito, sendo que “a compreensão de um objeto de conhecimento aparece estreitamente ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir este objeto, por ter compreendido quais são suas leis de composição” ( FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.31).

No funcionamento intelectual do ser humano, segundo Piaget, há dois processos que ocorrem o tempo todo, o da adaptação e o da organização. Para descrever a adaptação utiliza-se dos termos de assimilação e acomodação, sendo a assimilação “o processo de incorporação das novas experiências ou informações; a acomodação é o processo de modificação de suas idéias ou estratégias em função da nova experiência.” (BEE,1986, p. 191). O processo de organização envolve os esquemas que organizam e modificam os padrões de comportamentos através do processo de assimilação e acomodação.

Piaget, com a psicologia genética, procura explicar como a criança desenvolve-se intelectualmente, adquirindo conhecimento por meio de ações sobre os objetos e de experiências cognitivas concretas. Os fundamentos da teoria psicogenética enfatizam a “construção gradual das estruturas intelectuais, conforme o ritmo próprio da ação-interação e do amadurecimento da criança”. (BEYER, 1996, p. 38). Aponta quatro estágios do desenvolvimento cognitivo humano, em que, em cada um, a organização e estrutura do pensamento de cada criança diferem qualitativamente. É importante salientar que cada estágio se apóia no que se passou anteriormente e constrói o fundamento para o que vem a seguir.

Os estágios de desenvolvimento intelectual, segundo a teoria piagetiana são assim denominados: “Sensório-motor (zero a dois anos); Pré-operatório (dois a sete anos); Operatório concreto (sete a onze anos); Operatório formal (onze a quinze anos)” (FERREIRA & CALDAS, 1995, p.13). Porém, neste trabalho, justifica-se abordar somente o segundo período, por pertencerem a esta faixa etária, as crianças da educação infantil.

O estágio Pré-Operatório marca um grande salto qualitativo no pensar da criança porque seus processos de pensamento são usados a fim de se encadearem ao real, ao presente, ao concreto. Nesta fase, há dois momentos distintos: o estágio egocêntrico e o intuitivo. No estágio egocêntrico (2 aos 5 anos), o pensamento da criança é egocêntrico, caracterizado por uma visão da realidade que parte do próprio eu, ou seja, ela não consegue ver outro ponto de vista que não seja o seu. Ela conversa sozinha, brinca com seus brinquedos, etc.

Assim, seu pensamento focaliza-se em uma coisa de cada vez, ou seja, a criança deve aprender a levar em conta mais de um aspecto da situação, ao mesmo tempo. A criança de 2 a 4 anos tende a ir por partes. Também não há reversibilidade do pensamento por que a criança “é incapaz de perceber que as coisas podem ser desfeitas.” (BEE, 1986, p. 195). Na mesma ótica se dá o raciocínio transformacional em que a criança é incapaz de raciocinar com sucesso sobre transformações, enquanto observa uma seqüência de mudanças de estados sucessivos, a criança focaliza exclusivamente os elementos da seqüência ou os estados sucessivos, em vez da transformação pela qual um estado transforma-se em outro.

A criança, diante de um estímulo visual, tende a centrar ou fixar sua atenção sobre um número limitado de aspectos perceptuais do estímulo. Assim, quando centrada, a criança tende a assimilar apenas aspectos limitados de um evento. Outro aspecto presente nesta fase é a função simbólica ou semiótica (linguagem, desenhos, imitações, dramatizações), em que a criança, gradualmente, vai introjetando vai tendo, a capacidade de evocação para si própria de símbolo de pessoas ou eventos, segundo LIMA (1994, p.52) “a criança torna-se capaz de evocar os objetos em sua ausência graças à imagem mental (representação mental do objeto)”. Estas representações mentais constituem-se pela evocação simbólica de significados ausentes por meio de significantes diferenciados. As representações mentais são chamadas de significados ( ou símbolo que representam imagens visuais, auditivas ou cinestésicas que tem certa semelhança com o objeto), e os objetos ou eventos que representam são chamados significantes.

Segundo LIMA (1994), em relação à linguagem, as crianças parecem falar umas com as outras, mas suas frases não se coordenam entre si, e não

se importam com respostas dos outros, caracterizando o monólogo coletivo; a socialização, as crianças começam andar em pares os quais dissolvem-se e refazem-se conforme a atividade, não compreendem regras sociais, há conflitos frequentes, devido ao egocentrismo, nesta relação quase não há interação afetiva, pois brincam juntas e sozinhas ao mesmo tempo; a representação gráfica, caracteriza-se pelo realismo gorado, representando a figura humana pelo esquema cabeça – pernas; níveis de representação, em que a criança faz imitações sem modelo, ou seja, utiliza suas representações mentais não necessitando de modelo.

No estágio intuitivo (5 a 7 anos), as crianças perguntam todo o tempo, é também conhecido pela idade dos porquês. Distinguem a fantasia da realidade, são capazes de organizar coleções e conjuntos, mas há ainda, ausência de reversibilidade do pensamento. Em relação à linguagem, LIMA (1994), neste estágio, a criança não é capaz de manter uma conversação longa, e pode mudar de tema a partir de uma palavra que desperte o seu interesse; a socialização, as crianças encontram-se entre pares fixos, sendo que estes são o começo da construção dos bandos e grupos, os conflitos diminuem, mas as disputas continuam, brincam longo tempo juntos, dividem seus brinquedos, mas sabem o que é seu e o que é do outro; a representação gráfica, a criança pode organizar os elementos na totalidade, o seus desenhos são cheios de detalhes e de quantidades de objetos, esta etapa é conhecida também de transparência; a níveis de representação, caracterizado pelo jogo simbólico, no qual a criança possui a capacidade de reproduzir situações vividas por meio do faz de conta.

## BRINCADEIRA X CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Perante os novos projetos educacionais, encontra-se o brinquedo como um processo educativo mais completo que proporciona ao indivíduo adquirir o conhecimento. Portanto, o psicopedagogo deve estar ciente sobre a importância do ato de brincar, podendo por ele diagnosticar, prevenir e intervir no processo do desenvolvimento da criança.

Existem várias concepções sobre o ato de brincar. Scarfe citado por BONAMIGO & KUDE (1991, p.18) define assim: “O brinquedo é o processo educacional mais completo da mente, é um artifício engenhoso da natureza para assegurar que cada indivíduo adquira conhecimento e sabedoria. O brincar é espontâneo, é criativo, é uma atividade de pesquisa desejada e realizada por si mesma”.

O ato do brincar são ações que refletem formas de pensar e sentir, e revelam a estruturação mental o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.

Vygotsky chama de atividade e Piaget de ação, a mediação para a construção da personalidade, da consciência e da inteligência. Na infância essa atividade “toma a forma de movimento, de brincadeira sempre envolvida de imitação social, de interação com os outros”. (REDIN, 1998, p.73)

A evolução da brincadeira na faixa de zero a seis anos é importante no processo de adaptação à vida em geral. O momento do nascimento da brincadeira é difícil de detectar, pois toda ação é a “busca de um objeto significativo a partir da consciência de sua falta”. ( OLIVEIRA & BOSSA, 1999, p.26)

A consciência elementar, ou corporal é a primeira forma de consciência, em que ocorre o movimento que parte do sujeito (dentro) em busca do objeto (fora). O objeto é acomodado, ocorre a acomodação. Depois, acontece o movimento inverso de fora para dentro, onde o sujeito traz para si e o assimila com prazer. Assim, segundo Piaget, o pensamento da criança “não é criado de fora; ele é construído pela criança. E esta construção se baseia no próprio jogo e exploração da criança”(BEE, 1986, p.205).

O brincar, na teoria de Piaget, existe quando ocorre “um predomínio da assimilação sobre o esforço e a tensão da acomodação.”(OLIVEIRA & BOSSA, 1999, p.27). A primeira forma de brincadeira que aparece é a brincadeira de exercício, em que a criança brincando exercita e vai coordenando os esquemas sensório-motores. Estes movimentos possuem características rítmicas e repetitivas, nesta fase o bebê aprende a lidar com seu corpo e pela brincadeira se dá a troca com o meio.

As brincadeiras repetitivas e funcionais acontecem por meio das reações circulares primárias com predomínio da assimilação e ocorrem no final do primeiro mês, do período sensório-motor. No quarto mês, as reações circulares são chamadas de secundárias e possuem a coordenação viso-manual, tendo uma relativa intencionalidade na ação. Com oito meses percebe que os objetos e pessoas continuam a existir fora de seu campo perceptivo, isto propicia o aparecimento de uma forma ritual pré-simbólica de brincar. A organização significativa da ação sensório-motora é que dá condições de ir mudando a forma de interagir com o meio, e, cada vez mais, tem uma abstração reflexiva.

Dos 12 a 18 meses, a criança possui uma crescente coordenação, descentralização e flexibilidade dos esquemas sensórios – motores, tendo uma idéia de si mesma separada do meio, mas em relação a ele. O processo de estruturação mental possui dois aspectos complementares, o lógico e o biológico, no qual o sujeito tem “consciência de si mesmo como agente do próprio processo de desenvolvimento, em relação ao objeto do conhecimento” (OLIVEIRA & BOSSA, 1999, p.29) . A criança internaliza o vivido,

fala e imita na ausência do modelo, utiliza-se de manifestação simbólica para interagir com o meio. Denota-se que a brincadeira aparece na forma de pensar da criança, pois a mesma é “capaz de introjetar uma situação vivida pelas imagens mentais e de projetá-la em outro contexto, por meio de cenas imaginárias” (OLIVEIRA & BOSSA, 1999, p.29).

Para Piaget, existem dois momentos na evolução do processo de representação imagética simbólica, o da passagem dos esquemas sensório-motores aos representativos, em que a criança separa o significante do significado, e no começo do período operatório, no qual o pensamento é descentralizado, flexível, capaz de lidar além de imagens reprodutoras, “que se limitam a evocar espetáculos já conhecidos e percebidos anteriormente” (PIAGET & INHELDER, 1986, p.62), com imagens antecipatórias, “que imaginam movimentos ou transformações, assim como seus resultados, mas sem haver assistido anteriormente à sua realização”. (PIAGET & INHELDER, 1986, p.62).

Denota-se que as manifestações simbólicas são mecanismos por excelência no processo de tomada de consciência, pois ao organizar as representações o sujeito se organiza tendo um contato progressivo com sua significação.

Na teoria piagetiana, o faz-de-conta é entendido como um tipo de jogo, o simbólico, característico da criança que está no estágio pré-operacional, e tem a capacidade de transformar, mentalmente, um objeto naquilo que lhe dê prazer durante o jogo. Na teoria de Vygotsky, os objetos perdem essa força por determinar a ação, ou seja, a criança atribui outros significados aos objetos, e isto não acontece de uma hora para outra, mas sim, é fruto de um processo de desenvolvimento em que a criança pequena não consegue separar o significado da percepção visual, característico de crianças maiores.

A ação no brinqueado infantil não nasce originariamente da imaginação, pois segundo o pensamento Vygotskyano, denota-se que “nasce da discrepância entre o real (o objeto) e o possível, via imaginação” (REDIN, 1998, p. 64), já que as condições reais da ação é que tornam necessária a imaginação.

Na brincadeira simbólica, o pensamento é mágico pré-conceitual, a criança dá vida aos objetos. Ao se aproximar dos 4 anos começa com um simbolismo coletivo, o que lhe exige uma descentralização e o começo do drama de ter que ceder para conviver. Após os 4 anos, a brincadeira simbólica adquire características progressivamente sociais e introduz a brincadeira de regras.

Na evolução da brincadeira simbólica, pode-se distinguir o seguinte: surgem as primeiras manifestações simbólicas na brincadeira ou jogo dramático num contexto funcional e cíclico, depois ocorre o despreendimento do marco físico para o simbólico, neste acontece a formação de grandes cenas dramáticas (3 a 5 anos); após vem a existência do simbolismo coletivo e a reaproximação da realidade objetiva (4 a 6 anos) e o aparecimento dos primeiros sinais da brincadeira de regras, na qual as crianças começam a estabelecer relações mais regradas no ato de brincar, criam parâmetros para jogar.

Para o sociointeracionismo, o brinquedo não é só algo que dá prazer, e sim, é o mundo ilusório e imaginário em que todos os desejos são realizáveis, fazendo com que a criança desenvolva mentalmente um comportamento superior a sua respectiva idade, ou seja, o brinquedo atua como propulsor de aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da criança ocorre basicamente por meio da atividade do brincar, pois, “são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade”. (OLIVEIRA, 1993, p.67)

A função do brinquedo é produzir maior conhecimento, afetividade, concentração, e tudo isto ocorre na medida em que houver a interação lúdica. Assim, o brinquedo deve constituir-se numa função primordial “que a criança possa adequar a realidade aos seus mecanismos psicológicos ainda em desenvolvimento embrionário”. (BONAMIGO & KUDE, 1991, p. 32)

Para WINNICOTT (1975), o brincar é universal e facilita o crescimento. Seu estudo acompanha a importância do brincar no processo de separação entre o “eu e o não eu”, mostra como o lúdico ajuda no corte do cordão umbilical simbólico. No início o bebê e o objeto são um só, o bebê vê sua mãe de forma subjetiva, está a equilibrar, ser ora o que o bebê espera e ora ser ela própria, possibilita ao bebê experimentar uma sensação boa, de confiança na mãe e de controle saudável do meio e ao mesmo tempo aprender a lidar com pequenas frustrações. Este processo ajuda o bebê “a elaborar sua onipotência inicial, dando-lhe condições de ir circunscrevendo seu eu de forma menos mágica e mais real” (OLIVEIRA & BOSSA, 1999, p.38).

Para WINNICOTT (1975), existem os objetos transicionais e fenômenos transicionais para designar os objetos que não fazem parte do corpo do bebê e não são reconhecidos como externos a si. As primeiras possessões, como o cobertor inseparável, estes objetos são defesa contra o medo da separação, o bebê reconhece a textura, cheiro, cor, e isto lhe dá sensação de continuidade e confiança. O reencontro por meio das sensações com o vivido, com o conhecido, é vital para sua afirmação afetivo-emocional. O bebê acredita que o objeto não vai mudar somente se ele o mudar, toda esta posse,

conquista sobre o objeto fazem com que o bebê se afirme. O aparecimento dos objetos transicionais surge entre 4 a 6 meses e vai até 8 a 12 meses. Esta transição conforme a epistemologia genética coincide com a construção da noção de objeto permanente.

Quando o simbolismo se forma, o bebê distingue o que é fato do que é fantasia, o que é objeto interno do que é objeto externo. Para Winnicott, existe uma evolução dos fenômenos transicionais para o brincar, este para o brincar compartilhado e depois para as experiências culturais.

A grande experiência humana dos 2 primeiros anos de vida é a formação e utilização do símbolo pois para isto necessita "a organização do corpo no meio, a consciência de si como sujeito das próprias ações sensório-motoras, num contexto significativo". (OLIVEIRA & BOSSA, 1999, p.25)

Quando a criança já organiza de forma sistemática e consciente suas representações, ela se encaminha para o período operatório, podendo assim, compreender sistemas simbólicos como a escrita e o número.

A criança necessita das manifestações simbólicas, (linguagem, imagem mental, brincadeira simbólica, desenho representativo, imitação na ausência do modelo, fábulas lúdicas) pois estas lhe garantem ativa e interativamente a condição de se perceber como alguém que constrói a própria história de vida.

No período dos 2 aos 4 anos, na brincadeira simbólica, é presenciado um grande desenvolvimento. Nesta fase, a criança por meio do jogo, dramatizações, desenhos, conversa, consegue assimilar o vivido, pois quando ela se expressa começa a se ver e a se compreender, ressignifica a realidade conforme a sua capacidade de assimilá-la. A criança, nas brincadeiras simbólicas, aprende a ceder para conviver em grupo, e isto é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os contextos histórico, político, econômico e sociocultural determinam as mudanças na área da educação, fato este diagnosticado em todo processo da evolução da educação infantil. Desta forma, para a mesma, ter em seu bojo o aspecto de prevenção, é preciso uma conscientização de sua importância. Essa relevância dada à prevenção psicopedagógica é um dos aspectos oriundos do fato que hoje a criança não é mais vista como um ser anônimo, ou como um adulto em "miniatura", e sim como um sujeito cognoscente, ativo, que aprende pelas ações exercidas sobre os objetos, meio e nas relações com o outro, ou seja, realmente a concepção de criança não é mais uma "folha de papel em branco". Assim, é indispensável que

toda essa, “construção do conhecimento”, esse desenvolvimento, que a criança de zero a seis anos apresenta, deve estar embasado em concepções em que não se temem os “erros”, e sim que se trabalhe a partir deles antes que venham a se calcificar e causar maiores danos, transtornos na vida do ser humano.

Impreterivelmente em relação à educação infantil, junto com os termos cuidar e educar, que foram contemplados em leis e já adquiriram mais viabilidade na prática educativa, também deve estar explícito o verbo prevenir, e este prevenir deve ser exercido por pessoas capacitadas, advindas de uma formação consistente e adequada. Assim, este prevenir na educação infantil, recai sobre o campo da psicopedagogia, já que o Psicopedagogo, é um dos profissionais mais qualificado por abrigar conhecimentos adquiridos de diferentes campos e, portanto, preparado para resolver, diagnosticar e prevenir dificuldades de aprendizagem.

Sabe-se que a educação, desde o ensino básico precisa ser de qualidade e, para isto, a contribuição da prática psicopedagógica torna-se indispensável, para desenvolver as competências e as habilidades básicas de cada criança principalmente na educação infantil. A psicopedagogia deve voltar-se mais àquelas que apresentam um comportamento diferenciado, que possa interferir futuramente na aquisição do conhecimento. Assim a prática psicopedagógica pode auxiliar as crianças para que essas possam transpor com sucesso os desafios decorrentes do processo educacional e do próprio mundo competitivo em que vivemos.

A educação infantil deve ter como exigência em seu quadro funcional, o profissional da área da psicopedagogia, o qual deve ser sensível para entender e respeitar as diferenças próprias de cada indivíduo, e cooperar, auxiliar o professor a entender o que cada aluno quer dizer nas “entrelinhas”, tendo a ação voltada para o prevenir as dificuldades de aprendizagem e, em segundo plano, tratá-las.

O psicopedagogo, na educação infantil para prevenir as dificuldades de aprendizagem, deve trabalhar em vista da ‘zona de desenvolvimento proximal’, servir como um mediador entre a ‘zona de desenvolvimento real e proximal’ citadas na teoria de Vygotsky, dar suportes para que a criança internalize e transforme em signos as ferramentas que lhes são oferecidas, organizando assim a sua ação. Estas ferramentas devem ser oferecidas pelo psicopedagogo, para a criança da educação infantil, por meio da atividade lúdica, pois o brinquedo, o jogo assumem um papel importante, já que, o que mais a criança deve fazer e faz nesta fase é brincar, e é pelas ações do brincar que o psicopedagogo pode ver como a criança está construindo sua história de vida, já que se sabe que toda ação reflete a estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.

O psicopedagogo da educação infantil, para obter uma melhor aprendizagem e prevenir as dificuldades que possam surgir no decorrer do processo ensino – aprendizagem, deve respeitar a fase da brincadeira simbólica, pois, sabe-se que não há atividade que substitua a sua força, a criança necessita dela para se desenvolver. Portanto, é fundamental que o psicopedagogo saiba fazer a leitura das ações da criança enquanto brinca, pois é pelo brinquedo que a criança organiza a sua realidade, posiciona diante da vida, se é ou não criadora da própria história. Além de que é pelo ato de brincar que a criança aprende a lidar com as frustrações, sendo isto vital para qualquer criança, pois, proporciona-lhe um crescimento e encaminha-a para o encontro consigo mesmo e com o outro.

Indubitavelmente, a psicopedagogia preventiva, pelo seu caráter interdisciplinar e seu “olho clínico” pode evitar possíveis dificuldades de aprendizagem em crianças da educação infantil, quando estas apresentam, já nesta idade, diferenças no seu desenvolvimento, nas suas potencialidades: físicas, cognitivas, afetivas e sociais, e mesmo dificuldades muitas vezes imperceptíveis aos professores por conviverem diariamente com as mesmas.

Finalmente, o psicopedagogo para prevenir as dificuldades de aprendizagem na área educacional, deve ter esclarecimento sobre o processo evolutivo das áreas ligadas à aprendizagem escolar, auxiliar na organização da aprendizagem para que seja mais integrada, pesquisada, menos reprodutora de conhecimentos e sempre de acordo com as capacidades dos alunos, criando condições favoráveis para o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, a prática psicopedagógica preventiva na área da educação infantil, com o intuito de evitar as dificuldades de aprendizagem deve desempenhar o seu papel juntamente com a equipe pedagógica da escola, para colaborar nos projetos educacionais, nas propostas político-pedagógica, viabilizando a própria prática educativa; com os professores, para contribuir e acompanhar o desenvolvimento das crianças a fim de prevenir ou suprir desde cedo as lacunas que possam causar as dificuldades de aprendizagem, por meio de encaminhamentos adequados e suportes à ação educativa dos docentes; com as famílias, para melhor veicular o processo de adaptação escolar ou mesmo de inadaptção, conduzindo desta forma uma melhor qualidade, não só no âmbito da educação infantil, como também em todo o processo educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. 1986. **História Social da criança e da Família**. 2, ed. Rio de Janeiro: Guanabara.

BEE, Helen. 1986. **A Criança em Desenvolvimento**. 3ª ed. São Paulo: Harbra Ltda.

BECKER, Jussara Maria Popiolek. 1996. **Repensando a prática educativa** 3ª ed. Curitiba: Opetgraf.

BEYER, Hugo Otto. 1996. **O Fazer Psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget**. Porto Alegre: Mediação.

BOSSA, Nádia A. 1994. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende; KUDE, Vera Maria Moreira. 1991. **Brincar: brincadeira ou coisa séria?** Porto Alegre: Autor.

BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Brasília: Parma. v.1.

CALLIGARIS, Contardo; JERUSALINSKY, Alfredo et al. 1999. **Educar uma criança?** 2ª ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

FAGALI, E. Q. 1993. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: Aprendizagem Escolar Dinâmica e Construção na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes

FERREIRA, Idalina Ladeira; CALDAS, Sarah P. Souza. 1995. **Atividades na Pré-escola**. 16ª ed. São Paulo: Saraiva.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. 1985. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FICHTNER, Bernd. 1997. Ensinar e aprender – um diálogo com o futuro: a Abordagem de Vygotskij. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre. p. 146 – 176.

GASPARIN, Maria Cecília Castro. 1997. **Contribuição do modelo relacional Sistêmico para a Psicopedagogia Institucional**. São Paulo: Lemos Editorial.

GOMES, Caio César Piffero. 2000. **Dinâmica das Relações Familiares e Aprendizagem**. Santa Maria. Caderno Didático – Curso de Especialização em Psicopedagogia, Centro Universitário Franciscano.

KRAMER, Sonia. 1987. **A Política do Pré-Escolar no Brasil – Arte do Disfarce**. 3ª ed. Rio de Janeiro:Dois pontos Editora.

\_\_\_\_\_. 1993.**Com a Pré-Escola nas Mãos**. 6ª ed. São Paulo: Ática.

KHULMANN, Junior Moisés. 1996. **As Exposições Internacionais e a Difusão das Creches e Jardins de Infância**. Revista Quadrimestral. São Paulo, v.07, n.3, p.21-33, nov.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. 1994. **Pré-Escola e Alfabetização – uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. 8.ed. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. 1993. **Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento – Um Processo Sócio-Histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione.

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia A. 1999. **Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. 1986. **A psicopedagogia da criança**. 9ª ed. São Paulo: Difel.

REDIN, Euclides. 1998. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. 2ª ed. Porto alegre: Mediação.

SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila Diehl Tolaine et al. 1996. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. 1988. **A Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Ícone/Edusp.

WINNICOTT, Donald W. 1975. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago.