

Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural

Elieuzza Aparecida de LIMA

Departamento de Didática da FFC-UNESP-Marília/SP. (aelislima@ig.com.br; elieuzza@marilia.unesp.br)

Ana Laura Ribeiro da SILVA

Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP (alr_silva@yahoo.com.br)

Aline Escobar Magalhães RIBEIRO

Prefeitura Municipal de Marília (aline.esc@ig.com.br)

Resumo

Este texto apresenta nossos olhares sobre a criança e a educação infantil sob o ponto de vista de Vigotski e seus colaboradores, a partir de pesquisas em nível de mestrado e de doutorado com foco na infância entre zero e seis anos. Nele trazemos parte dos resultados de estudos bibliográficos: ainda hoje permanecem idéias de criança e de educação embasando um processo sistemático de antecipação da escolaridade, transformando a criança em escolar, como se o ensino forçado respondesse às reais necessidades de desenvolvimento humano neste momento da vida. Em lugar disso, a perspectiva histórico-cultural anuncia uma nova compreensão de criança, de educação infantil, de infância e de professor/a, como alicerce teórico para a organização de uma nova escola da infância.

Palavras-chave

Educação infantil; escuta da criança; teoria histórico-cultural.

Esta exposição se pauta nas contribuições da teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores, denominada Teoria Histórico-Cultural, para a educação de modo geral e de modo particular para a educação das crianças pequenas. É fruto de olhares atentos à infância e dos estudos realizados, com a perspectiva de reflexão sobre os novos sentidos atribuídos à educação infantil, por meio da nova compreensão sobre a criança e sua infância, bem como de suas necessidades de desenvolvimento. Com isso, nesta discussão, apresentamos parte dos resultados da pesquisa bibliográfica, advindos de investigações com foco na educação infantil.

As reflexões ora apresentadas sobre a questão da importância da educação infantil no processo de formação da inteligência e da personalidade da criança – seu desenvolvimento como ser genérico, isto é, seu desenvolvimento cultural – emergiram por meio das indagações: Qual o papel da educação infantil no desenvolvimento cultural da criança? Qual o papel do professor e da professora atuantes na escola da infância? E das crianças? As respostas a essas questões impulsionaram estudos práticos e teóricos. A partir das investigações práticas (realizadas por meio de observações, produção de dese-

nhos e entrevistas com as crianças) e teóricas foi possível a discussão de uma nova visão de criança, de infância e de educação infantil, surgida a partir do entendimento de que a criança possui ilimitada capacidade de aprendizagem, é capaz de ações humanizadoras, de relacionamentos, de convivências com outras crianças e adultos de seu entorno, constituindo sua natureza social humana, mediante apropriações e objetivações motivadoras de seu desenvolvimento cultural. Assim, a expectativa que se tem sobre a criança, o lugar destinado a ela na sociedade em geral e, em particular, no espaço educativo e, fundamentalmente, as oportunidades de aprendizagem que lhe oferecemos, fortalece esse novo entendimento: a criança como pessoa com direitos próprios, particularidades e interesses a serem ampliados por meio das relações vivenciadas dentro e fora da escola da infância. Decorrente desse novo olhar sobre a criança, surge, também, uma nova significação para a educação infantil como possibilidade de humanização, oriunda de processos intencionais e conscientes de ensino e de aprendizagem das crianças a partir do seu nascimento.

Com base nesses novos sentidos atribuídos à criança e à sua educação, o papel do professor e da profes-

¹ Dadas as diferentes maneiras de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) - Wigotsky, Vigotsky, Vygotsky, Vygotski, Vigotskii., Vigotski, entre outras, destacamos que, neste trabalho, a forma usual será VIGOTSKI; salvo as referências bibliográficas que terão a grafia do texto original.

² Este trabalho decorre dos estudos: RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural. 2009. (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2009. RIBEIRO, A. L.

ra, também, se modifica. De acordo com nossa defesa, no complexo processo de educação infantil, o professor e a professora são profissionais capazes da criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser aprendido, de maneira a escolher os melhores caminhos e conteúdos da cultura para a atividade e, conseqüente, aprendizagem infantil.

Essas novas idéias sobre quem é a criança na sociedade contemporânea avançam e se fortalecem em vários lugares do mundo. Em alguns países europeus e mesmo entre nós, a partir de experiências avançadas na área da educação infantil, emerge uma nova concepção de criança, que é construída por um princípio de escuta dos professores e das professoras em relação à criança. Essa escuta não é algo tão simples. Trata-se do sentido de ouvir além dos ouvidos, com todos os órgãos dos sentidos e perceber, por intermédio dessa escuta e da reflexão oriunda dela, quais são as especificidades da infância e seus direitos fundamentais (KRAMER, 2001; LEITE FILHO, 2001; MUKHINA, 1996; CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). A partir desta nova perspectiva sobre a infância e a criança, o professor e a professora têm elementos de reflexão sobre as reais necessidades e as formas mais adequadas para motivação do desenvolvimento de capacidades humanas em cada criança.

Essa nova concepção indica um outro entendimento de educação. A educação assume papel primordial no desenvolvimento humano. Por meio da educação, a criança se apropria dos objetos criados historicamente pela humanidade e, nesse processo, reproduz e incorpora as capacidades, habilidades e aptidões humanas, também historicamente criadas pela humanidade. Esses objetos podem ser materiais como instrumentos do dia-a-dia – objetos e máquinas – ou podem também ser objetos não-materiais, como a linguagem e os costumes, por exemplo.

Além desse novo sentido de educação, muda também a concepção de quem sejam os professores e as professoras dessa nova instituição educativa na infância. Esses profissionais passam a compreender a criança como cidadã, portadora de direitos, capaz, forte, hábil, rica em simbologias e em formas de expressão, com mil faces, curiosa, com desejo de relacionamentos e de comunicação com outras pessoas. Isto é, uma pessoa – embora pequena – participante ativa na aprendizagem do conhecimento e das relações humanas. Esses professores e professoras assumem um papel importante de mediação cultural e suporte social, na medida em que observam, escutam, refletem,

documentam e interpretam o processo realizado pela criança, questionam os seus próprios saberes e certezas. Assim se tornam sensíveis e abertos para escutá-la, oportunizando uma educação infantil com base na mediação recíproca, na qual a criança e o professor/a professora constituem-se como sujeitos e parceiros na prática pedagógica.

Nesse entendimento, as bases direcionadoras dos processos de ensino e de aprendizagem fundamentam-se na compreensão de que a criança e o adulto se apropriam do conhecimento historicamente construído a partir da elaboração e re-elaboração de teorias interpretativas que, mesmo provisórias, oferecem uma explicação satisfatória para as coisas do mundo.

Com isso, professor (e professora) e criança assumem diferentes papéis no processo educativo, embora ambos sejam denotativos de protagonismo e de atitude ativa nas relações vivenciadas no interior da escola da infância. Ressaltamos, em outras palavras, a importância de professor/professora e criança serem protagonistas de sua atividade, como sujeitos capazes de atribuição de sentidos às suas realizações dentro e fora da escola da infância. Evidentemente, o ensino intencional e planejado é a atividade do professor e da professora. Ensina-se à criança aquilo que ela ainda não sabe e que só o professor e a professora, como sujeitos mais experientes e profissionais preparados para isso, podem realizar, por meio de tarefas didáticas essenciais, dentre as quais o planejamento e a avaliação. As relações entre adultos e crianças tomam outra conotação: esses sujeitos surgem como protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem de conhecimentos historicamente elaborados.

Nas últimas décadas, pesquisas na área das neurociências confirmaram teses essenciais da Teoria Histórico-Cultural acerca do homem: ao nascer, cada pessoa tem uma estrutura física humana, mas as capacidades e aptidões que a tornam humana são decorrência de formações socialmente elaboradas, a partir de processos de vida, de educação e de atividade. Isso significa que as características biológicas, com as quais a criança nasce, são necessárias, mas insuficientes para o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e aptidões (LEONTIEV, 1978). De acordo com essa teoria, o ser humano se humaniza, desenvolve as capacidades humanas, ao se relacionar com outros seres humanos que lhe ensinam essas capacidades. Nesse sentido, o homem, segundo essa

teoria, é um ser social. Tudo o que é, resulta da aprendizagem que é social, realizada pela mediação de um parceiro mais experiente, em processos de educação (LEONTIEV, 1978; 1988; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996; ESCOBAR, 2003; 2009; RIBEIRO, 2004; LIMA, 2001; 2005).

Como espaço promotor de um pleno desenvolvimento das capacidades humanas na criança, a escola passa a oferecer a ela experiências ricas e diversificadas, baseadas em suas percepções, seus direitos e suas particularidades. Acima de tudo, entende a criança como um ser humano que, como qualquer outro, tem medos, desejos, curiosidades, criatividade e vontade de crescer, aprender, relacionar-se com o mundo e com as pessoas ao seu redor.

Fundamentada por essas idéias, a escola abre espaço para as experiências colaborativas, a reciprocidade, o questionamento, o envolvimento entre a criança e seus parceiros (outras crianças e adultos), superando ações pedagógicas comumente baseadas no autoritarismo, na superioridade do adulto em relação à criança, no abreviamento ou desaparecimento da infância. Nessa perspectiva, atividades como a brincadeira e o faz-de-conta tomam outro significado para o professor e a professora e para a própria criança. Esses profissionais passam a percebê-los como formas de experimentação infantil e elementos sem os quais o desenvolvimento de funções psíquicas humanas, como o pensamento, a percepção, a linguagem, a memória, a atenção, dentre outras, não acontece da mesma maneira e com a mesma qualidade. Ao sabermos que essas funções não nascem formadas no indivíduo, mas são formadas pelas vivências socialmente organizadas, inicialmente nas relações sociais e, só depois, incorporadas como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 1988) o papel essencial da educação infantil se fortalece e amplia suas possibilidades de motivação de bases para a humanização de cada pessoa.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, na infância (até os seis anos de idade), ao fazer de conta, a criança não imita meramente o adulto, mas reproduz para si e em si, as aptidões, habilidades e capacidades humanas encarnadas historicamente nos objetos. Assim, o faz-de-conta representa sua atividade principal, por meio da qual ela mais aprende e se desenvolve, isto é, nela, a criança desenvolve funções psíquicas e atitudes, como condição para seu desenvolvimento futuro. Nessa atividade, a criança aprende a controlar a conduta, exercita a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento e aprende a viver em sociedade. Além disso, desenvolve a função simbólica (quando faz de conta que o toquinho de madeira é o carrinho ou que o pente é a tesoura), compreende que uma coisa representa outra, condição para mais tarde compreender o que é escrita.

Para Leontiev (1988, p. 65),

"[...] a atividade principal é então a atividade, cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento". Leontiev (1988, p. 65)

Nesse sentido, o tempo livre destinado à brincadeira representa condição fundamental para garantia do máximo desenvolvimento nesta etapa da vida, ao invés do ensino forçado e antecipado que acabam por encurtar a infância.

Pela exposição realizada até aqui, nas escolas da infância, a prática pedagógica intencional e humanizadora é movida, dentre outras coisas, pela resignificação dos entendimentos sobre a criança, a infância e a sua educação. A partir da observação da capacidade de aprendizagem infantil, torna-se possível uma educação motivadora dos avanços do desenvolvimento da criança pequena, considerando o que ela já sabe e desafiando-a para o que ela ainda não consegue realizar sozinha, mas o faz, com a ajuda de um parceiro mais experiente.

Vale aqui o destaque para as proposições de Vigotskii (1988) acerca do desenvolvimento humano. Segundo o autor, a Zona de Desenvolvimento Real configura-se como o nível de desenvolvimento no qual a criança é capaz de realizar algo sozinha, independente da ajuda de outras pessoas e mesmo da instrução verbal. Aponta também outro nível de desenvolvimento caracterizado como Zona de Desenvolvimento Próximo, isto é, o nível de desenvolvimento no qual a criança realiza ações com a colaboração de um parceiro mais experiente. Para esse mesmo autor, ao realizar a atividade com a ajuda de um parceiro mais experiente, a criança prepara-se, para em breve, realizar a atividade sozinha. Sendo assim, para Vigotskii (1988), o bom ensino incide sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo para que ocorra a aprendizagem deflagrada de novas possibilidades de desenvolvimento.

Entendemos que ensinar a criança o que ela já sabe, não promove aprendizagem e muito menos desenvolvimento. Ao mesmo tempo, ensinar algo que esteja fora do alcance de aprendizagem da criança, mesmo com a colaboração de outros, também não promove aprendizagem. Nesse sentido, esse bom ensino indicado por Vigotskii (1988) é aquele que acontece a partir de um processo colaborativo, em que o professor e a professora auxiliam a criança e não realizam a atividade em lugar dela. Nesse processo, esses educadores atuam como parceiros mais experientes, e auxiliam a criança para que, posteriormente, ela realize a atividade sozinha.

Esse processo de troca, em que o parceiro mais experiente ajuda um parceiro menos experiente, na manipulação e no uso dos objetos e, por intermédio desse uso, a apropriação das aptidões encarnadas nesses objetos, cristalizadas ao longo da história, caracteriza-se como um processo de educação. Por meio dele, a criança aprende e se apropria do desenvolvimento histórico da humanidade de geração em geração.

A educação é, portanto, fundamental para que a criança aprenda o uso social para o qual os objetos foram criados. Ela só aprende que um lápis serve para desenhar ou escrever e não para furar o papel, se ela tem um parceiro mais experiente orientador do uso do objeto, aquele para o qual o objeto foi criado. O professor e a professora têm, então, um papel fundamental nesse contexto. Nesse processo de apropriação motivado pela educação, no entanto, é imprescindível que a criança realize ela própria a atividade. O seu parceiro jamais poderá realizá-la por ou para ela. Cabe ao parceiro, o papel de ensinar, demonstrar, colaborar, mas nunca realizar, por ela, a atividade.

Ao mesmo tempo, é essencial que a atividade a ser realizada pela criança, tenha sentido para ela, só assim haverá condições necessárias para a aquisição de aptidões, habilidades e capacidades que se encontram envolvidas nesta atividade. O sentido e a significação da atividade infantil dependem, assim, do conhecimento – em nível de idéia – do resultado a ser alcançado e coincidente deste resultado com o motivo que levou a criança a agir. Assim, pois, entendemos que a realização de uma atividade não significa execução de tarefas. A atividade envolve o entendimento do resultado a ser alcançado pela criança e esse resultado deve corresponder a um motivo que se configura como desejo, interesse dela. Se o resultado a ser alcançado pelo sujeito, responde aos seus interesses ou necessidades, este realiza o seu fazer, inteiramente envolvido no que faz, ele sabe porque realiza a tarefa e quer alcançar o seu resultado.

Quanto mais a escola da infância oferece oportunidades de experiências ricas e diversificadas, mais a criança tem a chance de realização de experiências desafiadoras capazes de motivarem atividades com sentido, o que oferece condições para a formação de novos motivos e interesses infantis. Nesse ponto, o papel docente na infância envolve o planejamento, a execução e a avaliação de atividades capazes de se tornarem possibilidades da criação de novos motivos e interesses por parte da criança.

Pelo exposto, em síntese, professores e professoras, ao se constituírem profissionais conscientes de seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, oportunizam experiências diversificadas e ricas, promotoras da atividade infantil. Com isso, a escolha do que vai ser oferecido à criança, para inserção e atuação cada vez mais ampla da criança na sociedade,

tem importância vital. Essas escolhas envolvem seus interesses e necessidades e a contemplação do desejo de conhecimento das crianças e de seus direitos fundamentais. Especialmente, tais escolhas didáticas (em suas dimensões política, técnica e pedagógica) envolvem a educação infantil como expressão de atuação pedagógica intencionalmente organizada, planejada e avaliada.

Referências Bibliográficas

- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
- ESCOBAR, Aline. **Com olhos de criança**. Monografia (de Conclusão de Curso de Pedagogia, 2003, 101 f.). Pedagogia. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília. 2003.
- FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-45.
- LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.) **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-84.
- LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski**. 2001, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.
- _____. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)
- RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. 2009, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2009.
- RIBEIRO, A. L. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita**. 2004, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Informações sobre as autoras:

Elieuzza Aparecida de Lima

É pedagoga, mestre e doutora em educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP. Na mesma Faculdade é Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. É membro ativo dos Grupos de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”; “Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação”.

E-mail: aelislina@ig.com.br;
elieuzza@marilia.unesp.br.

Ana Laura Ribeiro da Silva

É pedagoga e mestre em educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos: “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” na mesma universidade.

E-mail: alr_silva@yahoo.com.br.

Aline Escobar Magalhães Ribeiro

É pedagoga e mestre em educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP. Atua como professora do ensino fundamental na rede municipal de educação de Marília – SP. É membro do grupo de pesquisa: “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”.

E-mail: aline.esc@ig.com.br