

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNESP MARÍLIA-SP**

CRISTIANE BALDINOTTI DE SOUZA

**IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS**

MARÍLIA

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNESP MARÍLIA-SP**

CRISTIANE BALDINOTTI DE SOUZA

**IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp – *Campus* de Marília para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Orientadora: Dr.^a Suely Amaral Mello

MARÍLIA

2022

S729i Souza, Cristiane Baldinotti de
Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a
educação de 0 a 6 anos / Cristiane Baldinotti de Souza. -- Marília,
2022
84 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Suely Amaral Mello

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Implicações Pedagógicas da
Teoria Histórico-Cultural. 4. Papel da Educação Escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CRISTIANE BALDINOTTI DE SOUZA

**IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp – *Campus* de Marília para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra.^a Suely Amaral Mello
Unesp, *Campus* Marília, SP.

Dr.^a Sinara Almeida da Costa
Universidade Federal do Oeste do Pará, PA.

Dra.^a Elieuzza Aparecida de Lima
Unesp, *Campus* Marília, SP.

Marília, 03 de março de 2022.

Para Maria Luiza, minha Malú

Meu raio de sol, mesmo nos dias mais cinzas

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais – Antonio e Antonia – e irmãos – Angela e Alexandre – por sempre me apoiarem e servirem como fonte de inspiração, amor e união;

Ao João e à Maria Luiza, minha Malú, pela família que juntos construímos e diariamente nutrimos com leveza, amor e companheirismo. Cada abraço, cada cuidado foi essencial e que sempre tenhamos um ao outro para juntos crescermos cada vez mais;

A toda a minha família Baldinotti e Souza, pela força que ela representa em minha vida, como ponto de refúgio, apoio e de incentivo em todos os momentos;

À professora Suely Amaral Mello, que sempre compartilhou prontamente seu conhecimento de forma humana e afetuosa;

A todos os colegas de percurso que serviram como rede de apoio nessa trajetória nas disciplinas cursadas, em artigos elaborados em conjunto, aflições compartilhadas, conquistas comemoradas;

À Fernanda Ferraz Soriano e à Maria Aparecida Zambom Favinha (Pili), que foram dois presentes que o mestrado me deu. Vocês foram essenciais para mim nesse processo!

Às amigas de trabalho Vanessa, Patrícia, Thayse, Ana Carolina e Laélia, que sempre me apoiaram, incentivaram e fizeram o possível para viabilizar minha dedicação à pesquisa;

A todos os professores e professoras da pós-graduação, pela grande contribuição em minha formação;

À professora Elieuzza, a quem eu admiro pelo afeto e cuidado em cada palavra e que fez tão ricas contribuições em minha formação desde a graduação, passando pela pós-graduação, nos encontros do GEPEDEI e pelo aceite em estar nas bancas de qualificação e defesa;

À professora Sinara por ter aceitado compor a banca de qualificação e mestrado, com suas importantes contribuições para melhores direcionamentos;

E a tantos que me ajudaram, às vezes sem nem perceber e que posso não conseguir nomear neste curto espaço. Levo no coração a eterna gratidão por cada um que em algum momento esteve comigo, me dando apoio, incentivo e colorindo meus dias.

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal
Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

(Milton Nascimento / Fernando Brant)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Para isso, realizamos um estudo bibliográfico dessa teoria para encontrar conceitos que orientem uma prática educativa intencional e humanizadora, favorecendo o melhor desenvolvimento humano das crianças. Buscamos perceber conceitos como criança, infância, humanização, educação, desenvolvimento, nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente, vivência, periodização, funções psíquicas superiores e situação social de desenvolvimento, que entendemos possibilitar a compreensão do desenvolvimento humano na infância. A partir da compreensão desses conceitos, refletimos a respeito da função social da escola, da importância da cultura para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, bem como sobre o papel do educador e da criança de 0 a 6 anos nesse processo. Tal reflexão envolvendo conceitos à luz da Teoria Histórico-Cultural nos leva a compreender o importante lugar que a escola ocupa na humanização de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Quando compreende a criança como ser capaz e ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo a importância da cultura no desenvolvimento das capacidades essencialmente humanas, o educador tem elementos para agir de forma consciente e intencional. Apresentamos em seguida uma análise sobre os direitos fundamentais da infância na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e no documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) à luz da Teoria Histórico-Cultural. Defendemos que ao conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil, compreender melhor os direitos fundamentais das crianças e sua melhor forma de se relacionar com o mundo em cada etapa de seu desenvolvimento, a função do educador não se limita a dar aulas ou seguir modelos prontos. Reconhecer o lugar da criança em suas relações com as pessoas e com o mundo possibilita ao educador oportunizar vivências que contribuam para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas. Nesse sentido, a educação da criança de 0 a 6 anos que busca contribuir para seu processo de humanização supera a desnecessária antecipação da escolarização ao favorecer o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade pela apropriação da cultura em suas formas mais elaboradas.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; Papel da educação escolar.

ABSTRACT

The present study aims to understand the Historical-Cultural Theory and its contributions to the education of children from 0 to 6 years old. For this, we carried out a bibliographic study of this theory to find concepts that guide an intentional and humanizing educational practice, favoring the best human development of children. We seek to understand concepts such as child, childhood, humanization, education, development, level of real development and zone of imminent development, experience, periodization, higher psychic functions and social development situation, which we understand to enable the understanding of human development in childhood. From the understanding of these concepts, we reflect on the social function of the school, the importance of culture for the development of specifically human capacities, as well as the role of the educator and the child from 0 to 6 years old in this process. Such reflection involving concepts in the light of the Historical-Cultural Theory leads us to understand the important place that the school occupies in the humanization of babies, very small children and small children. When understanding the child as a capable and active being in the learning process, recognizing the importance of culture in the development of essentially human capacities, the educator has elements to act in a conscious and intentional way. We then present an analysis of the fundamental rights of children in the Federal Constitution (BRASIL, 1988), in the Statute of Children and Adolescents (BRASIL, 1990) and in the document *Criteria for care in day care centers that respects the fundamental rights of children* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) in the light of the Historical-Cultural Theory. We argue that when knowing the specificities of child development, better understanding the fundamental rights of children and their best way of relating to the world at each stage of their development, the role of the educator is not limited to teaching classes or following ready-made models. Recognizing the child's place in their relationships with people and with the world enables the educator to provide opportunities for experiences that contribute to the development of maximum human capabilities. In this sense, the education of children from 0 to 6 years old that seeks to contribute to their humanization process overcomes the unnecessary anticipation of schooling by favoring the development of their intelligence and personality through the appropriation of culture in its most elaborated forms.

Keywords: Education; Child education; Pedagogical Implications of Historical-Cultural Theory; Role of school education.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1: Conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural para a educação de 0 a 6 anos.....	17
CAPÍTULO 2: A escola e o professor na educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.....	37
CAPÍTULO 3: A Teoria Histórico-Cultural e a adequação do olhar sobre educação da criança de 0 a 6 anos.....	54
3.1 Um olhar sobre os direitos fundamentais da infância nos documentos oficiais.....	57
3.2 Um olhar sobre o documento <i>Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças</i> (2009)	61
3.3 Um olhar humanizador.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	79

INTRODUÇÃO

A atenção sobre o atendimento dado às crianças de 0 a 6 anos no contexto escolar é recente, e não apenas no Brasil. Especificamente no cenário nacional, percebemos uma reflexão que assume diferentes perspectivas na medida em que o conceito de criança e educação vem sendo reformulado e revisto ao longo dos anos.

O professor da Educação Infantil de 0 a 3 anos é tido muitas vezes apenas como um cuidador, aquele que se responsabiliza pela criança para que a mãe possa retornar ao trabalho depois de sua licença-maternidade e restringir-se a essa concepção desvaloriza o papel do professor e de sua docência.

Esse pensamento não se limita à educação voltada aos bebês e às crianças bem pequenas. Também em relação à educação de crianças de 4 a 6 anos, não é raro encontrarmos esse tipo de discurso, pontuando que a criança frequenta a escola para que a família possa trabalhar, ainda que a partir dos 4 anos a expectativa de pais e educadores¹ pareça mais se confundir com o Ensino Fundamental. Profissionais da educação – não apenas professores e gestores, mas membros da equipe escolar como um todo – e famílias muitas vezes desconhecem a importância da prática educativa no desenvolvimento da criança.

Vale aqui especificar que neste estudo consideramos as denominações bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, especificando o termo bebês para as crianças em seu primeiro ano de vida; como crianças bem pequenas as que têm entre 1 e 3 anos de idade; e crianças pequenas as crianças de 3 a 6 anos de idade. Relacionamos tais termos, portanto, à periodização de que trata Vigotski (1984) ao abordar as atividades que orientam o desenvolvimento infantil neste período da vida.

Reconhecemos a importância de educadores que reflitam sobre sua prática, dela se apropriando e tornando-se consciente. Como afirma Martins (2009), o trabalho do educador não tem como fruto um bem material, mas a promoção da humanidade. Nesse sentido, a reflexão sobre suas ações, sobre sua própria formação, permite que estabeleça uma relação consciente com a alienação que envolve a todos nós e, a partir daí, também uma relação consciente com sua prática, fazendo possível propiciar às crianças o acesso à cultura historicamente elaborada em um processo intencional.

¹ Ressaltamos que trazemos ao longo de nosso estudo o termo educador nos referindo não apenas ao professor, mas a todos os que compõem a equipe escolar e, de alguma forma, integram as relações nela estabelecidas com as crianças.

De acordo com Mello (1996, p. 78), a prática educativa que ocorre pela perspectiva da alienação, sem com ela estabelecer uma relação consciente “[...] naturaliza o histórico e o social que a determinam: o conhecimento de que o educador se apropria é natural, os procedimentos são naturais, as relações com os outros homens, bem como os valores, os costumes e a própria linguagem de que se apropria são naturais”. Nesse contexto, o educador não faz uso da reflexão diante de suas ações, distanciando-as da intencionalidade e liberdade necessárias ao seu fazer pedagógico.

A intencionalidade, segundo Martins (2009, p. 143), “[...] é um pressuposto da consciência e esta, núcleo da personalidade, e assim, deduzimos não existir ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador”. A consciência de seu papel, da importância de seu trabalho no desenvolvimento das crianças permite ao educador buscar o desenvolvimento de suas capacidades individuais, que pode possibilitar a análise, a reflexão, a apropriação, a busca de respostas ao estabelecer uma relação consciente com sua prática.

Em outras palavras, quando o profissional da Educação Infantil está consciente de seu papel e assume sua profissão como intelectual em condições concretas para efetivação e potencialização da autoria pedagógica, passa a se responsabilizar pela formação e desenvolvimento da consciência e personalidade das crianças. O reconhecimento de sua função, da função da educação, do conceito de criança e a constante reflexão sobre sua prática permitem que o professor se humanize e se emancipe para que possa viabilizar a emancipação da criança.

Ao apropriar-se da teoria e identificar-se como intelectual capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança o professor ganha liberdade, ou seja, rompe com os modelos prontos e sem sentido para a criança, limitados e limitadores, e amplia as possibilidades de apresentação da cultura à criança, garantindo seu acesso inclusive às formas mais elaboradas (VIGOTSKI², 2018). Como assevera Mukhina (1995, p. 50):

Sem dúvida, é melhor um ensino não espontâneo, consciente que dê à criança o que ela necessita e garanta seu pleno desenvolvimento. Para isso, é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a criança nas várias etapas da infância.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a criança é um ser social. Essa compreensão transforma a concepção anterior que justificava o assistencialismo do trabalho com as crianças. De acordo com Mello e Singulani (2014, p. 884):

² Consideramos as diferentes formas de escrita do nome de Lev Semiónovich Vigotski e destacamos que adotamos a grafia Vigotski – exceto nas referências bibliográficas, que se apresentam com a grafia conforme apresentadas no texto original.

A compreensão de que as aprendizagens promovem o processo de humanização – isto é, movem o desenvolvimento – envolve necessariamente olhar o positivo do desenvolvimento das crianças desde pequeninhas, envolve perceber a especificidade das formas de relação da criança com o mundo que a rodeia, ou seja, a linguagem por meio da qual ela estabelece relações com o mundo de objetos e pessoas em seu entorno e vai atribuindo um sentido ao que vive e conhece.

Ao conhecer as especificidades da infância, o professor – e o profissional da educação de modo geral – reconhece seu papel social como responsável no processo de humanização da criança. Romper com as ideias do senso comum permeadas de preconceitos – principalmente para com a criança da classe trabalhadora – e adotar uma teoria sobre o desenvolvimento que sustente uma educação desenvolvvente constituem condição para viabilizar, em sua prática docente, ações que contribuam para a formação de uma criança capaz tomar de iniciativas, posicionar-se e argumentar, participar, pensar, uma vez que as funções psíquicas se formam e se desenvolvem ao longo da infância de acordo com as vivências a elas oportunizadas.

A cultura historicamente elaborada é igualmente conceito fundamental para compreender o desenvolvimento humano. A vida da criança desde o seu nascimento é envolvida pela cultura, colocando-a em contato com sons, objetos e a própria organização social, dando base ao seu desenvolvimento ao permitir que a todo momento se organize interna e externamente em sua forma de se relacionar com o mundo. A qualidade da comunicação da e com a criança desde bebê, o lugar que ela ocupa em suas relações com seus pares mais experientes e com os adultos ao seu redor, e as possibilidades de exploração vivenciadas condicionam a formação de sua personalidade. Conhecer aspectos e especificidades do desenvolvimento infantil – e a própria cultura – é condição para o professor proporcionar a relação da criança com a cultura de modo a promover seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a educação de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Para tanto, vale-se da apresentação de conceitos dessa teoria que possam contribuir para elucidar uma prática intencional que favoreça o máximo desenvolvimento humano das crianças.

A partir desse objetivo, a questão que norteia nosso estudo é: Como a Teoria Histórico-Cultural contribui para uma prática humanizadora na educação de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas? Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica para conhecer a teoria histórico-cultural em seus princípios fundamentais ao dialogar com autores como Leontiev (2004, 2010a, 2010b), Vigotski (1984, 2000, 2010a, 2010b, 2018), Mukhina (1995), Venguer e Venguer (1993), Mello (1996, 2019, 2020), Lima (2001), Prestes (2010), Davídov (1988),

Pasqualini (2006), Elkonin (1987, 2009), Zaporózhets (1987a, 1987b). Nos apoiamos também em Falk (2011), que traz contribuições para a prática com crianças até os 3 anos.

Com o intuito de elencar produções científicas contemporâneas relevantes à temática escolhida, foi realizada a revisão de literatura, auxiliando em relação ao embasamento teórico sobre o objeto de pesquisa ao contemplar os estudos já realizados a respeito da contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil. As bases de dados consultadas foram o Portal de Periódicos Capes, SciELO e o Banco de Dissertações e Teses da Capes.

O recorte temporal estabelecido teve como período inicial o ano de 2009, considerando a publicação do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), que apresenta um olhar humanizado e humanizador ao elencar os direitos das crianças atendidas em instituições escolares por meio de proposições e reflexões objetivas e práticas direcionadas aos educadores e gestores. O ano final delimitado para as buscas foi 2020, por ser o ano em que este estudo teve início.

A busca nas bases de dados mencionadas utilizou o descritor *Educação Infantil* articulado ao operador booleano AND com os descritores *Humanização*, *Formação Humana* e *Teoria Histórico-Cultural* separadamente nos três momentos de busca realizados. Com o intuito de refinar e delimitar os resultados das buscas, tivemos como critério de exclusão as pesquisas pertencentes a áreas divergentes à Educação Infantil; pesquisas relativas a delimitações específicas dentro da temática – tais como o desenvolvimento da fala e o papel da brincadeira na Educação Infantil; e pesquisas que não pertenciam ao recorte temporal previamente estabelecido. Quanto aos critérios de inclusão, tomamos como referência os trabalhos dentro do recorte temporal; a leitura do título ou resumo dos trabalhos encontrados, considerando apenas os que se mostravam pertinentes à pesquisa; e artigos avaliados por pares.

A busca realizada conciliando os diferentes buscadores nos permitiu identificar 8 trabalhos relevantes no Portal de Periódicos Capes. Destes, o artigo de Arruda e Barros (2020) apareceu nos três momentos da busca; o estudo de Akuri, Kohle e Pereira (2020) se repetiu nos buscadores referentes à formação humana e à Teoria Histórico-Cultural; e o estudo de Rocha e Valiengo (2019) se repetiu com os buscadores Formação Humana e Teoria Histórico-Cultural, reduzindo este número a um total de 6 artigos encontrados no portal. As buscas na base de dados SciELO nos três diferentes buscadores identificaram apenas 1 artigo de relevância para leitura. A busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes nos apresentou 3 trabalhos de

relevância para nossa pesquisa apenas quando utilizados os buscadores *Educação Infantil AND Teoria Histórico-Cultural*. Estes dados estão organizados no quadro a seguir:

Quadro 1: Trabalhos elegíveis para o estudo com os diferentes descritores

Descritores de busca	Trabalhos elegíveis por site		
	Periódicos Capes	SciElo	Capes – teses e dissertações
Educação Infantil AND Humanização	2	0	0
Educação Infantil AND Formação Humana	2 (um repetido)	1	0
Educação Infantil AND Teoria Histórico-Cultural	5 (três repetidos)	0	3
Total	8 (quatro repetidos)	1	3
	12 (quatro repetidos)		

Fonte: Elaboração própria

Consolidando a seleção de acordo com os critérios de inclusão e exclusão anteriormente esclarecidos, portanto, destacamos os 8 estudos que apresentaram maior pertinência à pesquisa, a saber: Arruda e Barros (2020); Akuri, Kohle e Pereira (2020); Mello e Singilani (2014); Rocha e Valiengo (2019); Cunha, Cunha e Ferreira (2020); Braga (2019); Graciliano (2014); e Santos (2016).

O estudo de Arruda e Barros (2020) aborda as implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, destacando a relevância de uma prática docente planejada com intencionalidade. Apresenta conceitos à luz da teoria, tais como nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente, a função da escola e o papel do professor, acrescentando ao defender a impotência de possibilitar os conteúdos científicos às crianças da Educação Infantil.

Voltado à educação de bebês, o estudo de Akuri, Kohle e Pereira (2020) aborda sobre a contribuição de um Projeto Político Pedagógico pautado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, envolvendo toda a equipe – desde os docentes, gestão, funcionários responsáveis pela alimentação das crianças e higiene da escola – e as famílias enquanto *educadores* em um processo de humanização viabilizado pelo conhecimento científico-teórico, que lhes permite compreender quem é a criança, como se desenvolve e seu papel nesse processo.

Também com a intenção de contribuir para a educação de bebês e crianças bem pequenas, Mello e Singilani (2014) apresentam a abordagem do Instituto Pikler-Lóczy e a

relação das práticas nele desenvolvidas para a concretização dos pressupostos da Teoria-Histórico Cultural ao considerar a criança enquanto sujeito ativo nas relações e contribuir para a formação de suas máximas potencialidades desde pequenininhas. A evidente contribuição do estudo é a apresentação de elementos norteadores que concretizam a teoria, ressaltando a importância de sua apropriação docente quando se pretende oferecer uma educação desenvolvvente aos bebês e crianças bem pequenas.

Ainda no contexto dos bebês e crianças bem pequenas, Rocha e Valiengo (2019) apresentam uma resenha do livro organizado por Silva (2018) *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*, trazendo um apanhado da discussão apresentada em cada capítulo dessa obra tão significativa ao pensarmos o desenvolvimento dos bebês nas instituições escolares respeitando-os como seres ativos, históricos e sociais.

A pesquisa de Cunha, Cunha e Ferreira (2020) traz em seu artigo contribuições da comunidade científica a respeito do conceito de formação humana. No estudo, os autores identificaram que os conceitos de infância, criança, o binômio educar e cuidar, bem como os preceitos da Teoria Histórico-Cultural de um modo geral têm lugar significativo nas publicações acadêmicas, o que indica o interesse científico pela formação humana integral, possibilitando o desenvolvimento pleno dos sujeitos e justificam que essa perspectiva da educação seja comum também nas instituições escolares.

A dissertação de Braga (2019) traz reflexões sobre a organização do ensino e da aprendizagem no contexto da Educação Infantil, proporcionando a reflexão docente sobre a relação entre o papel do professor e a formação das funções psíquicas superiores na criança, promovendo seu desenvolvimento integral. Sob esta reflexão, ao conhecer a criança, sua idade e a atividade principal, numa ação intencional e com embasamento científico o educador tem condições de conhecer o período da infância, bem como a criança em suas especificidades, reconhecendo que a eficácia de seu trabalho não se dá diante da aceleração forçada do processo, mas ao potencializar as possibilidades de desenvolvimento da criança.

O estudo de Graciliano (2014) apresenta a análise de 20 dissertações e 3 teses que se apoiam na Teoria Histórico-Cultural para entender como é abordada a organização do ensino na escola de Educação Infantil. Partindo da consideração de que o desenvolvimento infantil tem aspectos peculiares que merecem atenção diante de uma prática que objetive o desenvolvimento pleno das crianças, busca verificar como a literatura aborda a organização do trabalho educativo. Assim, defende a relevância de pesquisas sobre a temática quando se visa uma Educação Infantil que contribua para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e das

máximas potencialidades das crianças, possibilitando-as reais condições de apropriação da cultura historicamente elaborada, sinalizando que ainda é escassa a produção a respeito do trabalho educativo com base nesses pressupostos.

Santos (2016) apresenta em sua dissertação uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de investigar os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino, considerando as relações entre criança, infância e escola na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. O estudo ressalta a intencionalidade, o planejamento com delimitação específica do que se pretende ensinar e aprender, assim como o conhecimento historicamente elaborado proporcionado às crianças, instrumentos metodológicos que dão condições para a organização do ensino visando o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.

Dentre os estudos aqui analisados, foi possível visualizar o que tem sido dito nas produções científicas a respeito do objeto da presente pesquisa permitindo-nos observar a escassez de pesquisas que apresentem a Teoria Histórico-Cultural e seus conceitos de forma sistematizada aos educadores, o que possibilitaria a apropriação de conceitos da teoria que têm implicações decisivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por possibilitar uma educação que se projeta para a humanização.

Neste sentido, dimensionamos a contribuição do nosso trabalho ao reiterar que o conhecimento científico dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural por parte do educador permite que ele conheça e compreenda melhor a criança, como ela aprende e se desenvolve. Essa apropriação pode possibilitar a adequação do olhar docente mediante compreensões orientadoras de ricas composições de contextos e situações favoráveis à autoria do professor e da criança. Esse processo envolve respeito e garantia de efetivação dos direitos sociais das crianças para que vivem plenamente sua infância.

Este estudo está dividido em três partes. No primeiro capítulo, intitulado “Conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural para a educação de 0 a 6 anos”, apresentamos uma visão geral da Teoria Histórico-Cultural por meio de conceitos que possibilitam a compreensão do desenvolvimento humano na infância, pelos quais podemos buscar elementos para a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Tendo como objetivo principal elucidar quem é a criança, como ela se constitui e se desenvolve a partir do aporte teórico de Vigotski e seus colaboradores, a compreensão de tais conceitos se faz essencial e ampara o professor na organização de uma prática cada vez mais consciente e que promova o desenvolvimento humano.

No segundo capítulo – “A escola e o professor na educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas”, após a apresentação dos conceitos que fundamentam o presente estudo discutidos no capítulo anterior, abordamos suas implicações pedagógicas. Nele, destacamos a função social da escola, assim como a importância da cultura no desenvolvimento humano e o papel do professor no processo educativo.

O terceiro capítulo, “A Teoria Histórico-Cultural e a adequação do olhar sobre a educação da criança de 0 a 6 anos”, aborda de que forma a compreensão dos conceitos apresentados nos capítulos anteriores incidem na prática do professor da Educação Infantil que busca promover a humanização das crianças. Nessa perspectiva, supera uma antecipada e desnecessária escolarização e busca possibilitar a apropriação da cultura mais elaborada ao valorizar que a criança vivencie a infância tal como é seu direito, conforme afirmam a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o documento *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Cabe aqui salientar que o termo escolarização não é utilizado neste estudo quando se fala a respeito de tornar a criança escolar, mas no sentido de antecipar conteúdos pertinente a etapas subsequentes à Educação Infantil.

Em seguida, apresentamos as considerações finais ressaltando a importância da intencionalidade do educador na educação de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas ao oportunizar situações nas quais as crianças possam se apropriar da cultura historicamente elaborada como sujeitos ativos e capazes. Destacamos a apropriação da Teoria Histórico-Cultural como forma de subsidiar uma Educação Infantil desenvolvente e humanizadora, distanciando-se da escolarização e da abreviação da infância. Por fim, destacamos as referências bibliográficas que deram base para a realização deste estudo.

CAPÍTULO 1

Conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural para a educação de 0 a 6 anos

Neste capítulo, apresentamos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão de criança, das regularidades em seu desenvolvimento e de sua capacidade desde bem pequena de aprender e se humanizar à medida que tem acesso à cultura e é tratada como sujeito capaz que participa do contexto social em que vive.

Entendemos que quanto maior a clareza do educador sobre a definição de criança, sobre como ela aprende e se desenvolve, mais concretas são as possibilidades de organizar a sua prática de forma intencional, uma vez que estará melhor fundamentada. Como ressalta Mello (2020, p. 31) “Acompanhar a aventura do desenvolvimento intelectual e da personalidade das crianças é um privilégio do trabalho docente. Precisamos estar preparados para vivê-lo, com o coração aberto e com fundamento teórico.” Assim, a compreensão de tais conceitos ampara o professor na organização de uma prática cada vez mais consciente e que promova o desenvolvimento humano.

A intenção aqui não é esgotar os conceitos e contribuições apresentados pela Teoria Histórico-Cultural e seus colaboradores. A fim de delimitar a abrangência do presente estudo, apresentamos definições à luz da teoria que contribuem e condicionam a compreensão do educador acerca de fundamentos que possam embasar sua prática quando se objetiva a formação humanizadora das crianças na Educação Infantil.

A concepção de criança sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural está relacionada a conceitos como infância, vivência, atividade, educação, desenvolvimento, periodização, situação social do desenvolvimento e humanização a serem abordados mais adiante. Quando pretendemos compreender a criança e como ela se desenvolve, temos duas opções, que trazem suas implicações divergentes:

Podemos entender que a criança já nasce com as características de inteligência e de personalidade e, nesse sentido, não há muito de verdadeiramente significativo que a educação possa fazer para essa constituição. De outra forma, entendemos que as características humanas – o pensamento, a fala, as linguagens, a memória, a imaginação, o controle da conduta, assim como as capacidades, as habilidades, as aptidões – são aprendidas com as experiências vividas – e, desse ponto de vista, a escola da infância se torna o lugar da vida coletiva das crianças que tem um papel essencial nessa constituição (MELLO, 2009, p. 100).

Concepções referentes à corrente naturalista e biológica definem a criança como um ser que necessita atingir certo nível de desenvolvimento para ter a maturação necessária à

compreensão de determinados conceitos. Sob tal perspectiva, a ação educativa quando ocorre antes que a criança tenha alcançado naturalmente esse nível de maturação, não promove desenvolvimento e, portanto, o serviço oferecido às crianças limita-se à assistência e aos cuidados diante da condição da criança como um ser incapaz.

Trata-se de uma concepção centrada no adulto, que olha para a criança evidenciando suas incapacidades e fragilidades, dependente do cuidado do adulto e sem lugar de destaque no contexto escolar. Não se pode dizer que se trata de uma concepção que se encerra no passado. Ainda encontramos, nos dias atuais, práticas baseadas no controle das crianças ao considerarem que elas são seres passivos e incapazes, que não têm capacidade de se apropriar da cultura.

As propostas oferecidas entre esses cuidados não precisam ser alvo de reflexão e correm o grave risco de recorrer sempre aos mesmos objetos, aos mesmos espaços, sempre pensados e decididos pelo adulto.

Nesse contexto em que apontamos uma prática educativa pouco ou nada reflexiva, isenta de intencionalidade por parte do educador, a discussão a respeito da esfera cotidiana e não cotidiana abordada em Mello (1996) elucida o quanto esse processo pode vir a ser alienante. A esfera cotidiana da atividade humana está diretamente relacionada à consciência em-si, que envolve o uso de objetos, os costumes e valores humanos básicos, relacionados à espontaneidade, ao imediatismo e à naturalidade. A reflexão não é necessária nem viável na esfera cotidiana, uma vez que exige “[...] que o sujeito se detenha sobre as decisões a tomar; e as respostas exigidas pela vida cotidiana são imediatas, numerosas e heterogêneas” (MELLO, 1996, p. 41). Desse ponto de vista, a reflexão atrapalharia o desenvolvimento das ações cotidianas.

A esfera não cotidiana resulta da expansão das atividades humanas, um momento posterior no desenvolvimento no qual a ciência, a arte e a filosofia possibilitam que o ser humano amplie seu domínio pela natureza, desenvolvendo as máximas possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas. “Para a constituição dessas objetivações não-cotidianas, é necessária uma atitude intencional, baseada na utilização intencional da consciência e do conhecimento” (MELLO, 1996, p. 41). Essa é a exigência da prática educativa, como atividade da esfera superior humana.

Por isso, ao dirigir o processo educativo pela estrutura do pensamento cotidiano, o educador tende à alienação por meio de uma prática que não se orienta pela reflexão, que não é intencional e permeada de consciência crítica.

Isso acontece porque os fins que projeta – tanto os já existentes quanto os que ainda não existem mas podem vir a existir – são dirigidos por visões de mundo

apropriadas espontânea e subliminarmente com a linguagem e que impedem a concretização de valores que humanizam o homem (MELLO, 1996, p. 72).

Ao superar a condição de consciência em si, direcionando à consciência para si – que pode dirigir a atividade de forma mais reflexiva e crítica – o fazer do educador se aproxima da esfera não cotidiana. O viés científico oportunizado pela apropriação da Teoria Histórico-Cultural, neste sentido, adequa o olhar para uma prática mais intencional e voltada ao desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças em suas máximas possibilidades, garantindo-lhes o direito de vivenciar a infância e afastando-se da errônea antecipação da escolarização na Educação Infantil.

É relevante destacar que os estudos de Vigotski e seus colaboradores compreendem a criança como um ser ativo, que desde que nasce é capaz de estabelecer relações com o mundo ao seu redor.

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea (MUKHINA, 1995, p. 40).

Ao conceber a essência humana como algo externo à criança, a teoria Histórico-Cultural entende que não é de forma espontânea e natural, mas sim por meio da apropriação ativa da cultura pela criança que ela pode se humanizar, formando e desenvolvendo sua inteligência e personalidade. As características essencialmente humanas – tais como a fala, o desenvolvimento da linguagem, a imaginação, a memória, o autocontrole da conduta – são formadas e desenvolvidas a partir das experiências vividas e da apropriação que a criança faz delas nas relações sociais.

Isso porque o processo de desenvolvimento humano não se reduz à maturação do aparato natural e à adaptação do organismo ao meio externo. O desenvolvimento natural é a maturação do aparato orgânico que se inter-relaciona com o desenvolvimento de caráter evolutivo e cultural, garantindo a segunda natureza humana, a natureza social da consciência e conduta do homem (LIMA, 2001, p. 25).

A compreensão da criança à luz da Teoria Histórico-Cultural vai além de seu aspecto biológico, uma vez que esse por si é insuficiente para promover seu desenvolvimento e humanização. De acordo com Mukhina (1996, p. 43):

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das

condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.

O princípio social, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tem papel principal ao superar e tornar subordinadas as determinações naturais do indivíduo. Como explicam Pasqualini e Eidt (2019), as funções biológicas certamente não podem ser eliminadas, mas subordinam-se à dimensão cultural:

Em síntese, podemos afirmar que o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança, instituindo uma unidade contraditória entre natureza e cultura. Com isso, nosso próprio desenvolvimento biológico maturacional passa a existir de modo subordinado às determinações culturais e sociais, ou seja, a maturação biológica passa a ser um processo biológico historicamente condicionado (PASQUALINI; EIDT, 2019, p. 60).

O reconhecimento da criança como sujeito em suas relações com os adultos e demais crianças em seu contexto social, com os objetos e espaços implica a necessidade de organização de uma nova cultura escolar, que considera a criança como indivíduo ativo e capaz, sugerindo uma prática que mantenha um olhar atento e consciente, que vise o desenvolvimento e a autonomia das crianças. Como vemos em Mukhina (1995, p. 61), “a atitude da criança para com o mundo que a rodeia, o conjunto de suas necessidades e interesses, é determinada em primeiro lugar pelo lugar que ocupa na sociedade, pelo sistema de solicitações, expectativas e influências provenientes dos adultos”.

A criança é plenamente capaz de se desenvolver como ser histórico e cultural, apropriando-se da cultura que lhe é apresentada, se reconhecendo como sujeito que exercita e desenvolve capacidades humanas. Reconhecer a criança como sujeito ativo e capaz lança uma nova perspectiva à infância, que passa a ser compreendida como importante tempo no que se refere à formação da personalidade. Nas palavras de Mello (2007, p. 90), “a infância é o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”.

A infância, sob esta perspectiva, supera a concepção de preparação para a vida adulta e é então considerada como tempo de formação da consciência e da personalidade humana, uma vez que a criança, como ser social e ativo, atribui sentido ao que vivencia e converte suas funções elementares em superiores ao apropriar-se da cultura.

A concepção da infância como um período de preparação para a vida adulta, em que a criança não pode brincar e ter, no jogo, uma atividade em que adquira conhecimentos, habilidades e qualidades psíquicas para a humanização, restringe as possibilidades de a criança ser criança, de viver a infância, como um momento de descobrir o mundo de objetos e relações humanas, de construir as qualidades que se tornarão premissas para a formação de sua

personalidade e desenvolver sua inteligência, considerando as máximas possibilidades humanas (LIMA, 2001, p. 37).

O período da infância, no entanto, pode assumir diferentes definições a depender do desenvolvimento social na qual está contextualizada e não à idade cronológica da criança propriamente dita. Como aponta Mukhina (1995, p. 59):

As etapas de desenvolvimento por idade não coincidem em sua totalidade com as etapas de desenvolvimento biológico e sua origem é histórica. É claro que a infância, entendida como uma etapa do desenvolvimento físico do homem, como o tempo que o homem necessita para seu crescimento, é um fenômeno natural. Mas a duração da infância, o período preparatório até que a criança comece a realizar um trabalho socialmente útil e as formas dessa preparação dependem das condições históricas e sociais.

As características especificamente humanas não são, pelo exposto, transmitidas biologicamente, mas adquiridas no decorrer da vida por meio da apropriação da cultura historicamente elaborada. No entanto, essa relação da criança com a cultura não acontece de forma direta:

[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos no original).

Sendo a criança um ser ativo e capaz, sua apropriação da cultura ocorre pela atividade, que de acordo com Leontiev (2004), é a base da produção e apropriação cultural, é o vínculo da pessoa com o mundo, identificando-se como sujeito. Nas palavras do autor, “designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto), coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Desta forma, a atividade está sempre motivada por um objeto que responde a uma necessidade. Este, ao se tornar consciente, orienta o ser humano para que alcance determinado fim, relacionado de forma específica às emoções e sentimentos (LEONTIEV, 2004).

A realização de uma atividade envolve um conjunto de ações visando um objetivo. Esses termos – atividade e ação – são diferenciados pelo autor quando afirma que “uma ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objeto (isto é, com aquilo que visa) pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (LEONTIEV, 2004, p. 316). Esse conceito complexo difere da prática que vemos comumente nas escolas, as quais remetem a atividade a ações e operações muitas vezes sem um motivo que a ela coincide.

Por meio dos processos de comunicação e educação, ao apropriar-se da cultura humana, inclusive em suas formas mais elaboradas, a criança é colocada “ao ombro das gerações anteriores” (LEONTIEV, 2004, p. 301). Esse processo de apropriação é sempre ativo considerado do ponto de vista da criança: ao se apropriar, em atividade, a criança cria aptidões novas, funções psíquicas novas.

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efetue sob forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifo no original).

É por meio de sua atividade que a criança se humaniza, se apropriando gradualmente da cultura e da atividade tipicamente humana que permitem seu desenvolvimento cultural e de suas funções psíquicas superiores.

O processo de humanização – que resulta da aprendizagem e que também podemos chamar de apropriação ou de reprodução das qualidades humanas – acontece por meio da atividade que a criança realiza com as pessoas que a rodeiam e com os objetos da cultura, como, por exemplo, a linguagem, a arte, as formas de pensar, os hábitos e os costumes, valores, a ciência e as técnicas, os objetos e instrumentos. (MELLO, 2019, p. 95).

A importância da cultura na humanização é destacada por Vigotski (2018) quando afirma que ela é a fonte das qualidades humanas. Essa afirmação é reforçada por Leontiev (2004) quando defende que as aptidões específicas do ser humano não se dão pela hereditariedade ou predisposição biológica, mas pela apropriação da cultura herdada das gerações anteriores. Ainda segundo o autor, “cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Ao se apropriar da cultura, a criança constitui para si as habilidades historicamente produzidas pela sociedade, uma vez que os objetos da cultura – sejam eles materiais, tal como um talher, um aparelho eletrônico; ou não materiais, tal como a linguagem, a arte, a música – trazem consigo uma habilidade, uma qualidade humana em repouso no próprio objeto (VIGOTSKI, 2018). Nas palavras de Mello (2019, p. 95):

Isto acontece porque junto com cada objeto criado, cria-se também o seu modo de uso e, com isso, criam-se as capacidades necessárias ao seu uso. Essas capacidades ficam como que guardadas junto ao objeto e à medida que as novas gerações aprendem a usar um objeto, aprendem também as capacidades ali guardadas.

Essa compreensão carrega dois elementos para o processo educativo: a essencial presença da cultura, inclusive em suas formas mais elaboradas (VIGOTSKI, 2018); e a valorização das diferentes linguagens – tais como o desenho, a escultura e a dança. “Esse processo de humanização – cultural por excelência – acontece na presença e sob a influência das formas mais elaboradas de cultura” (MELLO, 2019, p. 96), sendo esta uma condição necessária para que a criança desenvolva as máximas qualidades humanas. O processo de humanização, portanto, envolve a apropriação e objetivação da cultura pela criança de forma ativa, com voz e expressando-se pelas múltiplas linguagens.

Ao conceber que as características especificamente humanas não se garantem no indivíduo apenas pelo aparato biológico, a Teoria Histórico-Cultural propõe que não é possível que um indivíduo se humanize sozinho (LEONTIEV, 2004). Partindo de tal pressuposto, destina-se à educação a responsabilidade de garantir às crianças o direito de se humanizar no processo de apropriação cultural.

É essa a discussão apresentada por Vigotski (2018, p. 85, grifos no original) quando afirma que “[...] *no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido no final, como seu resultado, é dado, desde o início pelo meio*. E não simplesmente é dado desde o início, mas influencia os primeiros passos do desenvolvimento da criança”. Se pretendemos, portanto, o desenvolvimento da criança em suas formas mais sofisticadas como resultado do processo educativo, as formas mais elaboradas da cultura humana devem estar disponíveis desde o início para que a criança tenha a possibilidade de se apropriar delas.

Nesse contexto, não é pintando desenhos prontos que a criança vai desenvolver sua expressividade e gosto pela apreciação artística, por exemplo. O contato com obras de arte de diferentes artistas para sua apreciação – que estão ali não para que o professor dê aulas sobre elas, mas para que a criança tenha a oportunidade de perceber seus detalhes, para que delas usufrua de acordo com suas percepções – proporciona à criança referências mais elaboradas, influenciando as crianças em sua sensibilidade artística.

A convivência da criança com as formas mais elaboradas da cultura lhe possibilita a ampliação de seu repertório, o que não necessariamente significa que ela vai gostar de tudo o que lhe é apresentado, mas serão nelas despertadas novas necessidades e novos prazeres, educando sua sensibilidade a depender da maneira como se apresenta a cultura à criança: sem imposição, permitindo que ela conviva, se encante e se afete por elas.

Partindo da ideia de que é em meio às relações sociais que a criança se humaniza e, portanto, se desenvolve, “[...] a escola é por excelência, um espaço rico e propício para a

humanização da criança e isto implica o planejamento adequado que corresponda a esta possibilidade [...]” (MENDES; LABADESSA, 2019, p. 136).

A educação assume, sob tal perspectiva, seu papel humanizador, diante do compromisso de socializar o conhecimento e a cultura historicamente elaborados ao ter em vista a máxima humanização das crianças, oportunizando o desenvolvimento de sua consciência, inteligência e personalidade.

Desse modo, o espaço educativo deve possibilitar situações em que haja questionamento (formulação de hipóteses) e reflexão infantil (busca de afirmação ou modificação conceitual da hipótese formulada), para que a criança possa se apropriar de conhecimentos humanos acumulados (LIMA, 2001, p. 45).

A educação e o desenvolvimento estabelecem uma relação dialética na qual há a ação da educação que promove o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a educação faz uso dos avanços conquistados no desenvolvimento para propor novos objetivos. Visando constituir oportunidades de desenvolvimento, a ação educativa deve munir-se de intencionalidade, proporcionando vivências que considerem os interesses e necessidades das crianças, oportunizando que elas alcancem capacidades ainda não atingidas. Ao mesmo tempo, cabe à ação educativa criar nas crianças novas necessidades humanizadoras por meio de novas vivências em contextos que encantem as crianças.

Por meio de suas vivências a criança se relaciona com o outro, bem como com seu meio e com a cultura nele presente. De acordo com Vigotski (2018, p. 78, grifos no original):

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão presentes na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento.

O conceito de vivência evidencia como a criança – que é ativa – se sente, como percebe e que sentidos atribui nas relações que estabelece com o meio e com a cultura considerando, portanto, fator de importância fundamental em sua aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se da unidade indivisível entre os aspectos particulares da personalidade e, de outro lado, da situação que se vivencia.

Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Nesse contexto o autor afirma que, em uma vivência, determinadas particularidades do sujeito desempenham papel principal, enquanto outras particularidades tampouco se manifestam e esta organização pode ser modificada quando se considera uma outra vivência. Assim, pessoas com diferentes características constitutivas têm diferentes vivências inclusive quando se trata da mesma situação.

Da mesma forma, uma situação pode influenciar a criança de diferentes formas, a depender de sua compreensão do que vivencia. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 79, grifos no original), “[...] *a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece*”. Isso implica que não apenas o conteúdo da situação, mas o sentido que lhe é atribuído determinam a sua influência sobre a criança.

A vivência resulta do encontro de dois elementos, sendo eles: a cultura na forma como está sendo apresentada pelo educador ou pelo parceiro mais experiente; e por outro lado como a criança se sente, como percebe e como se relaciona nessa situação. O que a criança pensa e sente, a sua experiência acumulada – ainda que estejamos falando de um bebê – não pode ser desconsiderado e isso é resgatado no conceito de vivência.

No entanto, ainda de acordo com Vigotski (2018, p. 78, grifos no original), nem todas as particularidades do sujeito desempenham igual papel em todas as situações, de modo que “[...] é importante saber não apenas quais são as particularidades constitutivas da criança, *mas quais delas, em dada situação, desempenharam papel decisivo na definição da relação da criança com determinada situação, enquanto em situação distinta, outras o fizeram*”. A vivência evidencia, portanto, quais as peculiaridades que tiveram destaque na relação da criança em determinada situação.

O acolhimento das necessidades e desejos de saber da criança compõe o currículo da Educação Infantil que busca promover o desenvolvimento na infância, uma vez que nestas situações ela se encontra inteira, ativa e curiosa, presente na atividade – condição para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Isso envolve necessidades e desejos de saber que a criança expressa na escola e necessidades e desejos criados na escola.

Nesse sentido, o trabalho docente deve considerar que quanto mais elaboradas as vivências proporcionadas à criança, mais aprimorado será seu desenvolvimento – mais elaboradas as funções psíquicas que as crianças formam e desenvolvem. Assim, segundo Vigotski (2018, p. 76):

Os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança.

O conceito de vivência permite compreender que a relação entre a criança e o entorno é específica tanto se consideramos diferentes crianças diante de uma mesma situação quanto se consideramos a mesma criança ao longo de seu desenvolvimento. A criança, à medida que se relaciona e se apropria da realidade, se transforma e, desta forma, transforma também sua relação com essa realidade.

Se o conceito de vivência permite a compreensão de que diferentes crianças vivem o meio de formas diferentes, então, as propostas de vivências feitas pelos adultos terão sentidos diferentes para cada uma delas. Elas vivem o momento de forma diferente, em razão das diferenças em sua situação social de desenvolvimento e, conseqüentemente, o meio apresenta-se diferente para cada uma delas (SILVA, 2018, p. 44).

A criança aprende quando age plenamente envolvida com o que faz, quando o afeto entre ela e o objeto de sua investigação se estabelece e, assim, ela se humaniza, constituindo gradualmente as funções psíquicas – percepção, atenção, pensamento, memória e linguagem – que possibilitam a formação da criança reconhecida como ser social, psicológico e cultural.

[...] qualidades humanas não nascem com as crianças, mas são ensinadas às novas gerações por adultos e crianças mais experientes no convívio com as crianças pequenas. Ou seja, na ausência de processos educativos, elas não se formam ou não se desenvolvem em suas máximas possibilidades (LIMA, AKURI; 2017, p. 120).

Compreender a relação entre a educação e o desenvolvimento implica, então, em conhecer as características desse desenvolvimento para que seja possível, por meio do processo de educação, influenciá-lo positivamente.

Já discutimos acima que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento não se dá de forma natural, mas resulta das experiências vividas, das vivências oportunizadas pelas gerações mais experientes às gerações mais novas, quando elas entram em contato com a cultura historicamente elaborada, dela se apropriando e, a partir dela se objetivando. Nesse sentido, Vigotski (2000) postula que o desenvolvimento é um processo de ativa adaptação do indivíduo ao meio exterior no mesmo processo que o meio exterior é transformado pelos indivíduos.

Para Vigotski (2000), o uso de tarefas ou problemas apresentados às crianças como meio de, ao observar suas habilidades e desempenho durante a resolução, avaliar seu nível de

desenvolvimento revelam apenas as habilidades já desenvolvidas, habilidades que a criança já formou e pratica de forma autônoma, desconsiderando habilidades que ela estaria em vias de desenvolver.

O que, então, propõe para compreendermos melhor o desenvolvimento e como ele ocorre é que não podemos nos limitar a observar um único nível de desenvolvimento. De acordo com o autor (VIGOTSKII, 2010a, p. 111) “[...] podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”. Desta forma, o processo educativo deve considerar e relacionar esses dois níveis de desenvolvimento: o nível de *desenvolvimento real* e a *zona de desenvolvimento iminente*³.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem requer uma relação entre o nível de desenvolvimento atual da criança – o nível de desenvolvimento real, que se refere ao “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKII, 2010a, p. 111), expresso por situações que a criança é capaz de resolver sozinha – e os processos psíquicos que se encontram em desenvolvimento – zona de desenvolvimento iminente, expresso pelo que a criança é capaz de fazer com ajuda de um parceiro mais experiente. Nas palavras de Vigotski (2010a, p. 111, grifos no original):

[...] quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico.

É neste contexto que analisar o conhecimento da criança ao considerar apenas o que ela sabe fazer por si põe à parte as suas potencialidades que estão em vias de se manifestar, uma vez que:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois,

³ Em relação aos termos utilizados aos dois níveis, é comum encontrarmos uma denominação que difere um pouco da aqui mencionada e, diante disso, trazemos aqui um breve esclarecimento. Zoia Prestes (2010), em sua tese de doutorado aborda que os termos *Zona de Desenvolvimento Proximal* (da tradução americana) e *Zona de Desenvolvimento Imediato* (de Paulo Bezerra) apresentam problemas de tradução que interferem na interpretação e compreensão do termo trazido por Vigotski *Zona Blijaichego Razvitia*. De acordo com a autora, os termos anteriormente utilizados e amplamente difundidos nos estudos disponibilizados no Brasil “não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa” (PRESTES, 2010, p. 168). No presente estudo, portanto, é considerado o termo defendido por Prestes: *Zona de Desenvolvimento Iminente*, exceto nas citações, que serão transcritas conforme o texto original.

determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKII, 2010a, p. 113).

As atividades propostas por meio do processo educativo à criança devem intencionalmente incidir na zona de desenvolvimento iminente, consolidando assim um trabalho consciente por parte do educador que, adiantando-se ao que a criança já sabe, favorece a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento da criança em relação às capacidades especificamente humanas.

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (VIGOTSKII, 2010a, p. 114, grifos no original).

Há que se cuidar, no entanto, para que esse passo adiante em relação ao desenvolvimento da criança não seja demasiado, o que poderia deixá-la fora da possibilidade de desenvolvimento e assim provocar nela o sentimento de frustração e desinteresse pela tarefa. Daí a necessidade de uma relação em que criança e o adulto – ou criança mais experiente – podem agir de forma colaborativa, permitindo que os sujeitos nela envolvidos possam superar seus níveis de desenvolvimento tornando-se autônomos em seu processo de formação.

Duas importantes referências ao educador para orientar sua prática nesse contexto, mencionadas por Pasqualini e Eidt (2019), são o *olhar* permanentemente atento do educador e a *teoria da periodização*. Ao olhar para a criança, dar a ela voz e ouvi-la, o educador poderá perceber suas conquistas, o que ela já é capaz de fazer sozinha, em quais aspectos ela tem dificuldade ou necessita de apoio – e refletir sobre qual seria esse apoio. A teoria da periodização, por sua vez, esclarece os períodos do desenvolvimento infantil e as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico em cada um deles, auxiliando na garantia da intencionalidade do processo educativo.

Diante da necessidade de contribuir dentro da zona de desenvolvimento iminente da criança, conhecer e compreender seus períodos do desenvolvimento psíquico dá ao professor maiores e melhores condições de identificar as neoformações que estão em processo.

Tais períodos não são coincidentes com o desenvolvimento biológico de forma regular, uma vez que se relacionam diretamente às condições sociais em que a criança se encontra: sua relação com o mundo e as pessoas à sua volta, o lugar que ela ocupa nessas relações, o acesso que ela tem à cultura historicamente elaborada. No entanto, algumas regularidades podem ser

reconhecidas e o entendimento das mesmas muito contribui para o enriquecimento da organização da prática docente.

Para Vigotski (1984) em cada período de idade há diferentes processos que integram o desenvolvimento da criança e que constituem novas estruturas que modificam sua personalidade.

A estrutura de cada idade é específica, única e irrepetível, e determina o papel e o peso específico de cada linha parcial do desenvolvimento. Isso significa que não se verificam modificações em aspectos isolados da personalidade da criança, mas ao contrário, modifica-se a estrutura interna da personalidade como um todo (PASQUALINI, 2009, p. 34).

Em cada etapa do desenvolvimento infantil há uma *atividade principal* que serve como guia para seu desenvolvimento, uma forma em que a criança melhor se relaciona com o mundo e se apropria da cultura oportunizando mudanças em seus processos psíquicos. Nas palavras de Leontiev (2010b, p. 122):

[...] a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Neste sentido, a brincadeira não pode ser considerada a atividade principal da criança pré-escolar apenas por ser uma atividade frequente em seu contexto. No caso da brincadeira, sua função está no próprio processo e não no resultado desta ação, enquanto o conceito de atividade principal está relacionado às interações psíquicas possibilitadas na criança. Assim, “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, 2010a, p. 65).

Vale ressaltar que os estágios de desenvolvimento, apesar de apresentarem uma certa sequência que acompanha a idade da criança, não são imutáveis e precisamente definidos e sim dependem diretamente da relação social da criança, do lugar por ela ocupado em seu contexto. A idade da criança não determina seu estágio de desenvolvimento e o conteúdo do mesmo, mas é determinada de acordo com suas condições sociais. Conforme define Leontiev (2010a, p. 65):

[...] embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. E dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo.

Cada estágio de desenvolvimento, de acordo com a perspectiva da teoria Histórico-Cultural, apresenta-se, portanto, vinculado a uma atividade que guia esse desenvolvimento. A *comunicação emocional* é a atividade que guia o desenvolvimento no primeiro ano de vida; a *atividade objetual manipulatória* é a atividade guia na primeira infância; e o *jogo de papéis* corresponde à idade pré-escolar.

A *comunicação emocional* refere-se a uma fase em que a relação com o adulto é de fundamental importância para a satisfação das necessidades básicas e orgânicas da criança. De acordo com Vigotski (1984), o desenvolvimento da criança começa desde seu nascimento e na idade que o sucede. Ao nascer, a criança se separa fisicamente do corpo da mãe, no entanto ainda é um ser biologicamente dependente do ponto de vista de suas funções vitais. O período pós-natal, para o autor, constitui o elo entre o desenvolvimento uterino e extrauterino, uma vez que nele se encontram características de ambos os períodos.

O bebê, logo que nasce, possui movimentos, posturas, reflexos e comportamentos instintivos importantes em relação à garantia de sua sobrevivência quanto às suas necessidades vitais, porém tais comportamentos não constituem a base necessária ao seu desenvolvimento psíquico (MUKHINA, 1995).

Por meio da satisfação das necessidades vitais do bebê, criam-se novas oportunidades e necessidades de comunicação, de se relacionar com os objetos que o adulto aproxima do bebê. Nesse processo, tem início seu desenvolvimento psíquico e o déficit na comunicação emocional representa uma influência decisiva no desenvolvimento da criança nesse período (ELKONIN, 1987b).

Gradualmente o bebê vai se apropriando da capacidade de comunicar-se à medida que as relações à sua volta são permeadas de afeto e possibilidades de contato e exploração com os objetos apresentados pelo adulto, que aos poucos permitem envolver-se em situações de comunicação mais elaboradas exercitando a linguagem, memória, atenção e pensamento, desenvolvendo-os.

Nesse período da vida, cabe ao/a professor/a responder à necessidade de comunicação emocional do bebê. Estabelecer uma relação por meio do olhar, da voz, do toque e da escuta que seja capaz de compreender as necessidades do bebê e responder a elas. Nesta fase do cuidado e educação dos bebês é essencial que nós, adultos, professores/as, compreendamos que o bebê é um corpo e por meio dele sente e conhece o mundo, os outros e a si mesmo. Assim, não se separam o cuidado e a educação nessa idade: todo cuidado envolve o corpo do bebê e é por meio do corpo e das sensações que o bebê percebe o mundo e atribui sentido a ele – em outras palavras aprende (MELLO, 2019, p. 95).

O trabalho com crianças desta faixa etária no contexto escolar envolve, portanto, o cuidado individualizado e permeado de afeto, o respeito ao tempo da criança, a exploração sensorial de objetos, brinquedos e espaços, garantindo sempre a atenção e interação com a criança nesses diferentes momentos.

Por meio dessa relação com o adulto inicia-se a exploração dos objetos que lhe são apresentados e, assim, uma nova atividade principal se estabelece na primeira infância: a *atividade objetual manipulatória*. Iniciando pela exploração por parte da criança do que o adulto a ela apresenta, aos poucos se interessa por mais objetos que, por volta dos três anos, facilitará na compreensão das ações dos adultos, dando a elas significados e objetivos. Elkonin (1987b, p. 116, tradução nossa) ressalta a importância do meio social ao afirmar que “[...] o domínio destas ações é impossível sem a participação dos adultos que as mostram às crianças [...]”.

O uso dos objetos apresenta à criança, portanto, a atividade humana sobre os mesmos e efetiva seu uso social, permitindo-a apropriar-se das ferramentas socialmente acumuladas. Nesse contexto, é evidente e de fundamental importância que os objetos estejam organizados e disponibilizados garantindo um repertório variado para a exploração por parte da criança, permitindo-a interagir com sons, texturas, cheiros e formas de modo que ela, num primeiro momento, reproduza as ações observadas no uso indiscriminado dos objetos para, aos poucos, fazer uso das ações que já domina e se apropria, substituindo um objeto por outro. E a ação objetivada do professor ao favorecer essa atividade principal da criança, acaba por favorecer suas funções psíquicas em formação, tais como percepção, memória, linguagem, pensamento e atenção.

Nesta fase, a curiosidade e o interesse pela descoberta podem ser estimulados na criança com a experiência com materiais diversos, envolvendo desafios com movimentos com o corpo, o desenvolvimento da autonomia ao executar ações diárias, o contato com diferentes elementos encontrados na natureza e inclusive a ampliação de seu acesso à cultura mais elaborada, como a arte, a música, a dança e diferentes formas de expressão do homem.

A exploração e apropriação do uso dos objetos, por sua vez, juntamente com a atenção ao uso que os adultos ao redor da criança fazem deles, vão dar oportunidade para que a criança exercite e desenvolva a capacidade de representar por meio deles, ou seja, seu uso simbólico. Nesse contexto, um pedaço de pano pode se tornar um véu ou uma capa de super-herói e, na brincadeira da criança que tem por volta de 4 a 6 anos, a brincadeira de fazer de conta anterior assume o grau da brincadeira de faz de conta em que a criança assume papéis sociais – os *jogos de papéis sociais*.

[...] ao representar diferentes papéis no jogo, a conduta da criança vai sendo por ela controlada conforme as regras sociais do papel representado, o que a ajuda a iniciar um processo de reflexão – quando compara seu comportamento representado na brincadeira com o seu próprio comportamento –, assimilar outras formas de ser e organizar sua conduta e desenvolver seu pensamento e sua consciência (LIMA; AKURI, 2017, p. 126).

A educação voltada a esta faixa etária engloba e amplia as experiências referentes às idades anteriores, ampliando a capacidade de interagir com objetos, espaços e pessoas ao seu redor, comunicando-se pelo uso de diferentes linguagens e de forma ativa. Trata-se de uma atividade de importância múltipla para o desenvolvimento psíquico da criança (ELKONIN, 1987b). Nas palavras do autor:

Seu principal significado consiste em que, graças aos procedimentos peculiares [...] a criança modela no jogo as relações entre as pessoas. Na ação objetual mesma, tomada isoladamente, ‘não está escrito’ para que se realiza, qual é seu sentido social, seu motivo eficiente. Somente quando a ação objetual se inclui no sistema das relações humanas se evidencia nelas seu verdadeiro sentido social, sua orientação às outras pessoas (ELKONIN, 1987b, p. 118, tradução nossa).

O conceito de periodização de um modo geral, pelo que apresentamos, ressalta que é quando está em atividade que a criança se apropria da cultura e, buscando a forma que ela melhor se relaciona com o mundo em cada período de seu desenvolvimento, maior será essa troca e essa apropriação para ela. Desta forma, a atividade principal, ao ser priorizada pelo educador, favorece o desenvolvimento da criança:

Todavia, a vida ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividades são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade geral (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Não é demasiado destacar que mais uma vez esse conceito nega a espontaneidade do desenvolvimento humano: é pelo social, pelo contato com o outro, pelo que foi socialmente elaborado que a criança se humaniza, desenvolve o que é especificamente humano. Isto implica, no processo educativo, na necessária intencionalidade por parte do educador, pois uma vez que o biológico e natural não é suficiente, é no contato com o outro na apresentação das formas mais elaboradas da cultura que se possibilitam as condições favoráveis para o máximo desenvolvimento humano.

A existência social do ser humano em suas relações estabelecidas interferem e determinam o desenvolvimento de sua personalidade e aqui é apresentado o conceito de situação social de desenvolvimento. Superando o conceito cronológico em relação às possibilidades da criança, o conceito remete ao lugar que a criança ocupa nas relações sociais das quais participa.

De acordo com Vigotski (1984) quando se inicia um novo período de idade, a relação estabelecida entre a criança e seu entorno, seu meio social, é extremamente peculiar, específica e irrepetível. É denominada situação social de desenvolvimento, caracterizada como referência para todas as mudanças produzidas no desenvolvimento durante o período em que a criança se encontra. Retomando as palavras do autor:

A situação social do desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social. [...] Uma vez conhecida a situação social de desenvolvimento existente ao princípio de uma idade, determinada pelas relações entre a criança e o meio, devemos esclarecer em seguida como surgem e se desenvolvem nesta situação social as novas formações próprias da idade dada. Essas novas formações, que caracterizam em primeiro lugar a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa, mas o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade. As mudanças na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade dada. Por elas as novas formações maduram sempre ao final de uma idade e não ao começo (VYGOTSKI, 1984, p. 264, tradução nossa).

Desta forma, sendo o contexto social a verdadeira fonte do desenvolvimento, a situação social de desenvolvimento determina as possibilidades na formação de novas propriedades de sua personalidade. Neste contexto, a nova formação ocasiona uma mudança na estrutura da consciência da criança que, por sua vez, influi no desenvolvimento do período posterior por modificar também sua relação com sua realidade e consigo mesma. Isto porque a criança, já com sua personalidade modificada, já é diferente da que era antes e diferente também de crianças de menor idade: percebe e relaciona de forma distinta tanto com a realidade ao seu redor quanto com os processos internos de suas funções psíquicas.

Ao final de uma idade, portanto, a criança se converte em um sujeito já bastante diferente do que era no início dela. A situação social inicial serve de base ao desenvolvimento, por ele é desintegrada e ocasiona então uma nova situação social de desenvolvimento, que agora será ponto de partida para a idade seguinte.

As forças que movem o desenvolvimento da criança de uma idade a outra acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento da idade anterior, determinando, como necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento – o fim da etapa vigente do desenvolvimento em direção à etapa seguinte. (PASQUALINI, 2006, p. 121).

Segundo Vigotski (2000), a análise do desenvolvimento humano partindo do ponto de vista biológico e natural não dá a ideia de unidade, mas sim de seus elementos isolados. O desenvolvimento humano é um processo complexo diretamente ligado ao desenvolvimento cultural e social, que proporciona mudanças em suas funções psíquicas elementares.

A atenção e memória voluntárias, a linguagem, o cálculo, o desenho, a escrita, o pensamento verbal, a percepção, a imaginação entre outras são exemplos de funções psíquicas superiores, conceito abordado por Vigotski (1984, 2000, 2018). Tratam-se de funções desenvolvidas não pela maturação biológica, mas que são especificamente humanas e, portanto, desenvolvidas em direta dependência do meio pela apropriação de elementos culturais advindos da vida em sociedade. Como sintetizam Pasqualini e Eidt (2019, p. 71), “[...] a formação das funções psíquicas superiores é resultado do processo de apropriação das produções culturais, que requalificam os processos psíquicos humanos”.

Com a *Lei Geral Genética do Desenvolvimento*, Vigotski (2000, 2010, 2018) defende que as funções superiores relativas ao desenvolvimento humano aparecem primeiramente no âmbito externo (social) para depois ocorrer no plano interno (psicológico). Nas palavras do autor:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria inter psíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 2000, p. 150).

Não se trata, no entanto, de um processo simples a passagem da função do exterior para o interior. Implica na reorganização das transformações ocasionadas pela interiorização que alteram qualitativamente seu desenvolvimento e efetivamente se concretizam em uma função psíquica de nível superior, de modo que:

[...] as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

Tal premissa ressalta mais uma vez o valor que o contexto social e a atividade humana têm no desenvolvimento do psiquismo, uma vez que a internalização de situações vivenciadas socialmente forma-se posteriormente no indivíduo conforme ele – ativamente – se apropria delas. Como ressalta Leontiev (2010), as funções se desenvolvem e se reestruturam não por um

processo de treinamento com exercícios formais, mas pela *atividade* em sua complexidade envolvendo necessidade, objeto, motivo, fim, ações e operações – em poucas palavras, sentido.

Vigotski (1984, 2000) parte do pressuposto de que as funções psíquicas podem ser diferenciadas entre as funções elementares e as funções superiores. As funções psíquicas elementares são comuns aos homens e aos animais, próprias do biológico, tais como a atenção e a memória imediata. Já as funções psíquicas superiores têm origem no processo cultural específico do humano. Nas palavras do autor:

O desenvolvimento das funções superiores é regido por leis totalmente distintas das inferiores ou elementares; seu desenvolvimento não transcorre paralelamente ao desenvolvimento do cérebro, ao surgimento nele de novas partes ou incremento das velhas. Seu tipo de desenvolvimento é diferente, pertence a outro tipo de evolução psíquica (VYGOTSKI, 1984, p. 118).

Ainda de acordo com o autor, os elementos da cultura que vão sendo apresentados às crianças se reorganizam e oportunizam o desenvolvimento do autodomínio de sua conduta, como ocorre em relação à atenção e à memória voluntárias. A mediação do adulto ganha relevância, uma vez que a intencionalidade nela presente interfere diretamente nas funções que serão desenvolvidas. Assim, não basta expor as crianças a estímulos variados, mas há a necessidade de organizar a atividade para que seja favorecido o desenvolvimento da função.

Diferença primordial entre as funções psíquicas elementares e superiores está relacionada ao uso das ferramentas das quais o psiquismo se utiliza nas situações vivenciadas (PASQUALINI; EIDT, 2019). Nas funções elementares, as respostas são determinadas pelos estímulos dados ao organismo, enquanto que quando se trata das funções psíquicas superiores há o uso das ferramentas denominadas por Vigotski (2000) de signo.

Signos são, portanto, meios auxiliares ou “ferramentas psicológicas” que o ser humano utiliza para orientar sua própria conduta, em sua luta para ter domínio sobre os processos comportamentais (dos outros e de si próprio). As funções psíquicas superiores são aqueles processos psicológicos mediados por signos da cultura, os quais, por sua estrutura mediada, rompem a fusão organismo-meio e abrem a possibilidade, para o ser humano, de autorregular sua conduta no mundo (PASQUALINI; EIDT, 2019, p. 72).

O uso dos signos, portanto, possibilita ao indivíduo a orientação da própria conduta, dominando seus processos psíquicos que passam então de elementares, naturais e não mediados a superiores, sociais e permeados pela mediação. Esta mediação leva a mudanças de caráter sistêmico, o que quer dizer que a formação de uma função interfere na reestruturação de outra, elevando o nível de seu desenvolvimento.

Ao considerar a prática pedagógica que almeja mudanças qualitativas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, não é o treino por meio de exercícios, mas

a ação intencional do educador que provocará motivação da atividade por parte da criança.

Assim:

Ao longo do desenvolvimento individual humano, a relação entre sujeito e objeto deixa de ser instintiva para se tornar mediada por um elemento, que pode ser tanto um conhecimento anteriormente apropriado pelo sujeito, quanto a intervenção de outra pessoa. Nesse processo, as relações mediadas superam as relações primárias, baseadas principalmente nas reações instintivas do sujeito, prevalecendo relações de comunicação e educação entre os homens (LIMA, 2001, p. 53).

Compreender o aspecto social da formação das funções psíquicas superiores ressalta mais uma vez o papel da educação no desenvolvimento humano ao viabilizar, em situações intencionais e organizadas, a mediação e a relação com o outro e com a cultura. Nesse processo, favorece o domínio da própria conduta e a formação da personalidade, resultando no desenvolvimento do psiquismo e na formação humana da criança.

Em síntese, neste capítulo, buscamos apontar a complexidade do processo de desenvolvimento humano na infância e discutir a importância da clareza conceitual do professor em relação à concepção de quem é a criança, suas capacidades, de como ela aprende e qual o papel da educação em sua formação para orientar suas escolhas, direcionar o processo educativo. Ao refletir sobre quais ações e intenções em seu trabalho viabilizarão melhores oportunidades para que as crianças se apropriem das qualidades especificamente humanas, o professor assume sua responsabilidade docente e dela se apropria, tornando sua ação pedagógica mais intencional e humanizadora (DAVÍDOV, 1988).

A identidade do que é ser educador da criança pequena requer o conhecimento de quem é essa criança, exige que o professor avance e se aproprie em relação à sua própria formação para que seu trabalho seja consciente, uma atividade de produção e não de reprodução – fundamentando sua formação de modo que não se fragmente no trabalho com as crianças.

Com esse entendimento, no próximo capítulo, a discussão parte dos conceitos aqui discutidos, ampliando a reflexão a respeito do papel da escola, do professor e da cultura na educação de bebês e crianças pequenas.

CAPÍTULO 2

A escola e o professor na educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas

Com base no que foi discutido no Capítulo I acerca da criança e seu desenvolvimento à luz da Teoria Histórico-Cultural, a reflexão no presente capítulo é sobre a função da escola, o papel do professor e da cultura quando se vê a criança como sujeito ativo e capaz e se assume a responsabilidade intelectual docente diante do desenvolvimento humano na infância.

A Teoria Histórico-Cultural entende a educação como um processo social, que por meio da relação entre sujeitos e na apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade promove o desenvolvimento. De acordo com Leontiev (2004, p. 291), “o movimento da história só é, portanto, possível, com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Nesse sentido, a natureza social do homem encontra nas relações sociais a possibilidade de apropriar-se da cultura, fonte das qualidades humanas, e tornar-se humano. Como afirma Leontiev (2004, p. 301):

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

A educação ocorre nos diversos contextos frequentados pela criança desde seu nascimento. As experiências, as relações nas quais a criança se encontra e que, por meio delas, vivencia situações em que se apropria da cultura e produz qualidades humanas – funções psíquicas – constituem a sua situação social de desenvolvimento e, por isso, não podem ser desconsideradas quando ela chega à escola.

Desse ponto de vista, a educação acontece na vida, quando cada ser passa a se constituir como humano em suas relações, nas quais se oportunizam as experiências culturais que são sociais e históricas. De acordo com Vigotski (2010, p. 456), “no fim das contas só a vida educa, e, quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo”.

Essa visão, no entanto, não diminui – ao contrário, transforma e amplia – o reconhecimento do valor do papel do professor e da escola no desenvolvimento da criança. Como argumenta Martinez (2017, p. 66):

Reconhecer que o saber escolar e que os saberes que nós, professoras e professores, carregamos não são necessariamente mais importantes que os saberes que cada ser humano carrega consigo é o primeiro ponto de discussão para refletirmos acerca do nosso lugar em uma perspectiva que possa criar

condições para o desenvolvimento da criança em uma instituição educativa. Com essa atitude, a forma de olhar para a criança e para suas possibilidades de desenvolvimento são imensamente ampliadas.

De acordo com Mello (2007), a compreensão do papel humanizador da educação remete à superação do processo educativo direcionado às crianças pequenas com base na antecipação da escolarização. Para Zaporozhets (1987) não é o ensino forçado, com vistas à abreviação da infância ao converter de forma antecipada a criança pré-escolar em escolar que favorece a humanização, a formação do que é especificamente humano nas crianças. Pelo contrário, a defesa do autor – a qual compartilhamos – se refere à importância da atividade lúdica e plástica, da comunicação das crianças entre si e com os adultos à sua volta, das oportunidades de apropriação da cultura historicamente elaborada para que seja possibilitado o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. A apropriação sistemática do conhecimento envolve aspectos do desenvolvimento infantil – tais como o controle da vontade, a atenção, os sentimentos, a percepção e a memória – que ainda estão em formação ao longo da educação pré-escolar.

Ao refletirmos sobre essa perspectiva de escola e de educação, refletimos também sobre o papel da escola, o papel do professor, o lugar ocupado pela criança nas relações estabelecidas. A percepção de que cada ser humano encontra-se em um contexto social e nele aprende desde que nasce, acumulando as apropriações da cultura em seu meio, requer uma relação horizontal e não hierárquica entre o educador e a criança.

Nessa relação horizontal não há conhecimentos mais ou menos importantes. As situações vivenciadas no meio são internalizadas e apropriadas pela criança, impulsionando seu desenvolvimento, conforme a Lei Geral Genética do Desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000) que apresentamos no capítulo anterior.

Essa relação não hierárquica possibilita um trabalho colaborativo entre o professor e a criança. Ao professor fica a responsabilidade de apresentar a cultura construída historicamente, orientando as crianças no uso de seus objetos e nelas criando novos encantamentos, novas necessidades humanizadoras (LIMA, 2001). A educação colaborativa requer o protagonismo da criança juntamente com o professor, ambos ativos e se constituindo como sujeitos na atividade.

Não é possível falar em educação colaborativa se existe uma linha hierárquica verticalmente estabelecida. É preciso uma relação horizontal, em que o professor esteja atento à criança e às suas inúmeras formas de expressão, criando um ambiente de compartilhamento e, sobretudo, acreditando nas diversas possibilidades de desenvolvimento da criança (MARTINEZ, 2017, p. 69).

Na vida cotidiana, somos geridos pela lógica da vida cotidiana. A educação escolar, por outro lado, se refere a uma esfera que transcende a esfera cotidiana e nela é preciso trabalhar com uma outra lógica, distinta do cotidiano para assumir uma atitude intencional e consciente. Nesse contexto, retomamos a relação do trabalho pedagógico com a esfera cotidiana e a esfera não cotidiana, discussão iniciada no Capítulo I.

A consciência humana surge e acompanha a atividade humana, seja ela material ou não-material. De acordo com Mello (1996), o ser humano sempre coloca idealmente o objeto que pretende com sua atividade já em seu início. No entanto, nem toda atividade é consciente, uma vez que determinadas atividades podem ser realizadas de forma espontânea e natural, o que pode ser denominado consciência em-si. A consciência para si, por outro lado, dirige a atividade do ser humano de forma intencional a valores relacionados ao máximo desenvolvimento humano, capaz de reflexão crítica.

A consciência em-si se subordina à lógica social cujas bases são alienantes e não possibilitam o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades. Nesse sentido, quando utilizada para tratar objetos da esfera não cotidiana, o faz de forma alienada. Ainda segundo Mello (1996, p.35) “a alienação do trabalho – atividade humana vital – é o elemento determinante do processo geral de alienação que toma a vida do homem”. Nesse sentido, quando o produto do trabalho do sujeito lhe é indiferente, não passa por sua reflexão, é alienante.

Assim, o professor que sustenta sua prática em bases não reflexivas e com origem no senso comum não concretiza uma prática que promova o desenvolvimento das máximas qualidades humanas da criança. Com essa atitude, as questões educacionais podem parecer óbvias ao professor, o que produz a indiferença de que falamos acima. Como ressalta Mello (1996, p. 72):

[...] o educador envolvido pelo uso alienado da obriedade anuncia algo que não sabe o que é e que, por isso, não pode ser traduzido em procedimentos que dirijam sua ação. Sua ação acaba dirigida por um conceito esvaziado que não pode deflagrar senão uma prática confusa – nunca uma prática intencionalizada necessária à objetivação do desenvolvimento da consciência crítica. Isso acontece porque os fins que projeta – tanto os já existentes quanto os que ainda não existem mas podem vir a existir – são dirigidos por visões de mundo apropriadas espontânea e subliminarmente com a linguagem e que impedem a concretização de valores que humanizam o homem.

A prática educativa isenta de intencionalidade e reflexão assume o caráter natural e espontâneo, norteados pelos costumes, modismos e valores sociais como aspectos indiscutíveis

e naturalizados, pelas exigências da sociedade capitalista que burocratizam e afastam o professor de uma educação humanizadora, o aspecto histórico-social do conhecimento não é considerado e o educador se submete à prática existente, não é capaz de assumir uma atitude intencional diante da prática educativa.

Dessa forma, o educador não se percebe como um produtor de conhecimentos. Sem compreender a determinação histórica da produção do conhecimento, esse educador, ainda, lança mão de conhecimentos de forma a-crítica, não buscando perceber, de forma intencional, as consequências envolvidas nas escolhas que realiza. Sua adesão às teorias não é feita de modo intencional, mas da mesma forma acidental, dirigida pelo acaso (MELLO, 1996, p. 75).

Quando o processo educativo tem como objetivo promover o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades, no entanto, há uma tendência à superação da alienação – uma vez que na sociedade capitalista a alienação não pode ser superada por completo –, de modo que a consciência crítica permite o posicionamento do educador e tende a ser uma atividade para si. O educador, nesse contexto:

[...] é capaz de perceber que a atividade educativa escolar é complexa, plena de especificidades e não se confunde com as atividades da vida cotidiana. Ao contrário, pertence a uma esfera distinta e sua apropriação plena exige uma atitude distinta daquela desenvolvida por ele em relação à esfera cotidiana (MELLO, 1996, p. 84).

Ao direcionar sua prática às atividades para si, de forma intencional e consciente, portanto, o educador assume a complexidade da atividade escolar e possibilita, em suas ações, condições para a humanização da criança. O processo de apropriação da cultura pela criança ocorre nas diferentes situações sociais nas quais a criança se encontra – dentro e fora da escola – e contribui para seu desenvolvimento, de modo que “[...] não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (VIGOTSKII, 2010, p. 110), o que reafirma que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento não se estabelece pela primeira vez na escola, mas desde os primeiros dias de vida da criança.

Nessa perspectiva, o saber que a criança já tem quando chega à escola tem grande importância e favorece uma relação mais horizontal entre ela e o educador. Uma vez que a criança aprende e se desenvolve de acordo com sua experiência social, sua situação social de desenvolvimento deve ser considerada pelo educador como ponto de partida para novos avanços, uma vez que ela indica o desenvolvimento já alcançado pela criança. Como já abordamos no Capítulo I, não são as fases ou etapas cronológicas que demonstram o

desenvolvimento da criança, mas as relações estabelecidas entre a criança e o meio, bem como o lugar que ela ocupa nessas relações (VYGOTSKI, 2000).

De acordo com o autor, “o maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. [...] Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital” (VIGOTSKI, 2010b, p. 456). Ao superarmos a visão da instituição escolar como um prédio com muros altos, isolado e superior à sociedade, a percebemos como um contexto que tem sua base nas pessoas que a constituem, nas relações que estabelecem e no lugar que ocupam nessas relações.

A escola é a instituição designada socialmente para a educação, é seu papel ampliar o acesso das crianças ao maior e mais diverso número de experiências para promover o desenvolvimento humano. Para isso, a educação escolar deve reconhecer as experiências culturais das crianças, e apresentar outras experiências e culturas (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 85).

O desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como vimos, tem o meio como fonte (VIGOTSKI, 2010b). Esse processo ocorre a partir da experiência das crianças, envolvendo suas relações com as pessoas e os objetos da cultura aos quais ela tem acesso.

Nesse contexto, quanto mais elaboradas as vivências que a criança tem, tanto mais elaboradas serão as capacidades psíquicas desenvolvidas. Considerando o papel da escola no desenvolvimento das crianças, o educador que pretende proporcionar as vivências que promovam o desenvolvimento das crianças em suas formas mais elevadas precisa garantir que tais vivências sejam ricas, que promovam a apropriação da criança das formas mais elaboradas da cultura humana.

Ao compreender a importância da relação da criança com a cultura em situações intencionalmente planejadas, o educador traz a cultura mais elaborada à sua prática, reconhecendo o importante papel de sua ação frente ao desenvolvimento da inteligência e personalidade das crianças.

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se insere a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral e também da escola de Educação Infantil. É no processo de viver as experiências que se apresentam que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência: suas formas de se relacionar com os outros e com as coisas, sua imaginação, sua autonomia, sua autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas ideias (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

A ação do professor, sob essa perspectiva, não se utiliza de modelos prontos, desenhos para que a criança pinte ou o traçado das letras por meio do treino. Ao contrário disso, cria contextos para vivências significativas, que estabeleçam o contato ativo da criança com a cultura.

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova (VIGOTSKI, 2010, p. 462).

Para que possamos assegurar às crianças vivências que as permitam estar em atividade, de forma autônoma e livre, buscando conhecer e se apropriar do novo, precisamos estar atentos a seus interesses, organizando um ambiente que as provoquem em relação a novas explorações e descobertas. Para a Teoria Histórico-Cultural, isso não ocorre quando a criança se vê cumprindo o que alguém solicitou, mas quando se vê como sujeito capaz e ativo nessa situação. Como ressalta Mello (2017, p. 47): “[...] toda atividade desejada e realizada ativamente pela criança tem para ela consequências imediatas e a longo prazo muito mais enriquecedoras que aquilo que costuma ser imposto por nós, adultos”.

Para Vigotski (2010b), o processo educativo requer o caráter criador que é capaz de orientar a criança para a vida e, nesse sentido, o educador não se assemelha ao gramofone que não tem voz própria e apenas reproduz o disco, mas é sempre político, uma vez que toma consciência de sua responsabilidade. Como afirma Lima (2001, p. 49), “no processo dialético de desenvolvimento da inteligência, da personalidade e da conduta infantil, a criança é ativa, o educador é ativo e a relação existente entre eles também”.

Diante da especificidade da criança e de seu desenvolvimento, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural o educador é responsável pela reflexão, pelo planejamento, pela escuta atenta e constante das crianças, assumindo a autoria e intelectualidade que competem à sua prática que tem como objetivo proporcionar o contato da criança com a cultura.

Leontiev (2004) aponta que se é por meio das relações sociais nas quais se envolve que a criança se humaniza, o processo educativo enquanto situação social que envolve a criança com adultos e crianças de diferentes idades assume, juntamente com a instituição escolar, papel humanizador da criança, seja ela bebê, criança bem pequena ou criança pequena.

A função do professor de Educação Infantil, à luz da Teoria Histórico-Cultural não consiste, portanto, em *dar aulas*, resumindo sua prática à apresentação de conteúdos alheios e impostos à criança. Ao compreender a forma como a criança aprende, como melhor se relaciona com o meio em cada idade e reconhecendo sua capacidade de aprender quando está afetada e

motivada pelo que aprende, torna-se parte do trabalho do educador criar novas necessidades nas crianças, despertar nelas o encantamento pelos objetos da cultura em suas formas mais elevadas tais como a música, a literatura, as artes, a dança, as ciências, a história de seu e de outros povos.

Segundo Mello (2019, p. 98), “[...] trata-se de buscar encantar as crianças por conhecimentos e atividades que sejam humanizadoras – temas que as crianças trazem deste tempo histórico em que elas vivem” e possibilitar que cada ser se desenvolva, tornando-se humano ao se relacionar com os objetos da cultura, ao se expressar pelo uso de diferentes linguagens, ao ter sua expressão considerada.

Assim, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, considerando a forma como as crianças pequenas se relacionam com o mundo que as rodeia e aprendem, podemos destacar que o eixo do trabalho educativo não será, à semelhança de práticas adotadas no ensino fundamental (e mesmo lá, inadequadas), a atividade dirigida pelo/a professor/a ao conjunto de crianças da sua turma sob a forma de tarefas, não será a aula expositiva o recurso pedagógico central, nem a atividade repetitiva ou a tarefa sistemática de ensino organizada sob a forma de aula. O trabalho educativo que vise o desenvolvimento cultural e psíquico das novas gerações não se sustenta pela transmissão verbal do conhecimento (MELLO, 2019, p. 100).

Ao conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil e orientar intencionalmente sua prática, o educador pode fazer sua ação incidir na zona de desenvolvimento iminente das crianças, auxiliando-as no que elas não conseguem realizar de forma independente, mas já conseguem realizar com a ajuda de alguém mais experiente desafiando-as a novas possibilidades de ações e atividades. Nas palavras de Lima (2001, p. 43) “com o direcionamento, a intencionalidade e a colaboração do educador, a criança tem possibilidade de realizar atividades que, num momento posterior, fará independentemente”.

Sendo a cultura a fonte das qualidades humanas, cabe ao educador superar a cultura simplista e comercial que tem frequentado o trabalho com as crianças. Partindo dessa compreensão somada ao conhecimento das especificidades do desenvolvimento infantil, o educador seleciona objetos materiais e não materiais da cultura a fim de organizar tempos, espaços, estabelecer relações – nas quais a criança se sinta acolhida e ocupe seu lugar. Em poucas palavras, propõe vivências que promovam a atividade da criança.

O educador que reconhece e valoriza as capacidades da criança permite que ela se expresse, exponha suas percepções de mundo, seus questionamentos. Em um contexto em que é ouvida e valorizada em suas capacidades, onde não precisa ter receio de fazer perguntas, ampliam-se as possibilidades para a criança aprender, se relacionar, ampliar seu contato com a

cultura e com as variadas formas de expressão, condições que impulsionam seu desenvolvimento.

O lugar que a criança ocupa em suas relações sociais em que participa condiciona a qualidade de seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000). Dessa forma, se o lugar que ela ocupa nessas relações é importante, impulsiona positivamente seu desenvolvimento; se, por outro lado o lugar por ela ocupado não tem relevância na relação – se não tem voz e vez –, cria-se um obstáculo em seu desenvolvimento. Como afirma Leontiev (2010, p. 60):

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com as pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação.

De acordo com Davídov (1988), a educação é a forma universal do desenvolvimento psíquico das crianças, o que implica os meios utilizados pelos adultos para organizar as atividades das crianças. Essa compreensão do desenvolvimento da criança envolve a compreensão do conceito de atividade (Leontiev, 2004). Como ressalta Lima (2001, p. 47) “entendemos que o desenvolvimento cultural depende e é determinado pelas condições externas e por meio da atividade, pois a essência da riqueza da conduta e da capacidade psíquica depende integralmente da riqueza das relações reais, estabelecidas entre o meio real e o sujeito ativo”.

Já vimos (LEONTIEV, 2004; LIMA, 2001) que a atividade é o vínculo da criança com o meio, por meio da qual, de forma ativa e motivada por uma necessidade, a criança se apropria da cultura e das capacidades criadas pelos humanos ao longo da história. “Será no processo de apropriação da atividade humana que a criança formará e desenvolverá qualidades psíquicas e propriedades da personalidade fundamentais ao seu processo de humanização” (LIMA, 2001, p. 30).

O compromisso de promover vivências – o que supõe que a criança se encontra em atividade – implica compreender que nas diferentes idades a criança exerce uma atividade por meio da qual melhor estabelece sua relação com o mundo – a atividade principal que apresentamos no capítulo anterior. A partir daí, a forma como professores e professoras organizam o processo educativo respeitando a atividade principal da criança possibilita que ela melhor se relacione com o mundo e encontre as melhores condições para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Em relação aos bebês, a atitude de acolhimento do professor é fundamental para que sejam estabelecidos o elo e a segurança que possibilitam a comunicação emocional entre

criança e adulto. Como já foi apresentado, a maneira como a criança se encontra nas relações vai determinar as condições de seu desenvolvimento e, por isso, a maneira como nos relacionamos com os bebês condiciona a formação de sua inteligência e personalidade.

De acordo com Vigotski (1984), o primeiro ano de vida do bebê apresenta a grande contradição de, por um lado ser totalmente dependente da pessoa adulta e, de outro, das mínimas possibilidades de comunicação que possui. Nas palavras de Mello (2017, p. 43), “isso significa que nossa intenção, como professoras e professores, deve se orientar para promover essa relação com o bebê e devemos fazer um esforço para estabelecer e manter essa comunicação com ele em todos os momentos de cuidado”.

O trabalho voltado aos bebês, devido à sua dependência em relação às suas necessidades tais como banho, sono, troca, alimentação nos diferentes períodos do dia, estão relacionadas aos cuidados, que aqui pretendemos evidenciar como importante aspecto do processo educativo.

O acolhimento da criança, o contato visual, o toque afetuoso e a comunicação estabelecida com ela vão gradualmente fortalecendo a comunicação que, a princípio pode vir apenas por parte do educador, diante da condição do bebê que ainda não tem a linguagem desenvolvida. A necessidade de comunicação e a comunicação de forma afetuosa com o adulto despertam a atenção e concentração do bebê, gradualmente ampliando sua capacidade de se comunicar. Assim, “quando o professor ou professora é um(a) investigador(a), atento(a) às atividades e ao desenvolvimento do bebê, aos seus sinais, à voz, aos movimentos, à posição do corpo, essa relação positiva vai se estabelecendo” (MONTEAGUDO, 2018, p. 59).

Desde os primeiros momentos após seu nascimento a criança expressa suas emoções pelo choro, pelo sorriso, ampliando sua capacidade de expressar suas necessidades e gradualmente sendo capaz de se comunicar com o mundo à sua volta.

A abordagem de iniciativa da pediatra Emmi Pikler (FALK, 2011) teve início no contexto dos anos de 1940, no Instituto Pikler-Lóczy, destinado então às crianças órfãs de Budapeste. O trabalho realizado na experiência de Lóczy se articula com os preceitos da Teoria Histórico-Cultural e tem como base oportunizar às crianças condições harmoniosas para seu desenvolvimento, nas quais elas são tratadas não como objeto de trabalho dos adultos, mas sim como sujeitos ativos e em desenvolvimento.

A orientação aos educadores do Instituto é a comunicação do adulto com a criança, promovendo uma relação afetiva e valorizando a atividade autônoma da criança, uma vez que o desejo da criança pela atividade “[...] depende, em grande medida, da alegria, da intimidade

e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto, sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela” (FALK, 2011, p. 26).

Ao considerarmos a atividade principal dos bebês, a comunicação emocional, a orientação dada aos educadores de Lóczy – cujos resultados positivos são observados e abordados por Falk (2011) – demonstra que a atenção dada à criança, perceber como se sentem, conversar com elas preparando-as para os cuidados com seu corpo em lugar de executar as ações tratando-as como objetos, estabelece uma relação de afeto que proporciona à criança mais segurança, contribuindo em seu desenvolvimento.

Em situações em que a criança não é vista como sujeito ativo que sente, pensa e aprende desde a mais tenra idade, o trabalho com bebês pode cair no grave engano de não falar com as crianças, uma vez que a concepção é que elas não compreendem.

Ao estabelecer constante comunicação com o bebê, incluindo os momentos de cuidado e de forma carinhosa, despertamos gradualmente sua capacidade de se concentrar e de se sentir afetivamente seguro, criando nele a necessidade da fala e interferindo na forma como se relaciona com seu entorno e se desenvolve.

O cuidado com a criança, quando feito de forma brusca, que não a orienta quanto às ações que serão realizadas, pode gerar nela angústia, deixando-a insegura. Conforme assevera Falk (2011, p. 34): “o bebê não deveria ser considerado como um simples objeto de cuidado, mas como uma pessoa que tem uma influência sobre os acontecimentos e que estabelece relações [...]”. Nesse contexto, ao educador fica a compreensão dos indissociáveis processos de cuidar e educar.

Quando o bebê é tratado como sujeito nessa relação de cuidado, ele vai formando uma imagem positiva de si mesmo e da pessoa adulta que lhe cuida e educa. Por isso, cuidado e educação não se separam na vida das crianças pequenas e pequeninhas: educamos enquanto cuidamos. Essas atividades não estão separadas na vida do bebê: sua educação não acontece de forma coletiva, mas apenas no momento da relação face a face, ou seja, nos momentos de cuidado, que são essencialmente momentos de encontro [...] (MELLO, 2017a, p. 44).

O cuidado constitui, portanto, importante momento do processo de educação, no qual a criança percebe e conhece seu corpo, descobrindo sensações e movimentos que é capaz de realizar, criando sua identidade.

Quando a fala do educador é dirigida à criança apenas em situações que restringem seu comportamento com proibições e ordens fica evidente a concepção de criança como um ser incapaz. Nesse contexto, a fala a ela direcionada é pobre, não é frequente e o vocabulário é pobre. Por outro lado, “se a educadora entende a importância desses pequenos diálogos,

inclusive os mais curtos, na vida das crianças, terá atenção em sua resposta e deixará de responder contra formas negativas de comportamento como fazia antes” (FALK, 2011, p. 62).

Nesse contexto em que estabelece uma relação afetiva nos momentos de cuidado do bebê o educador também aos poucos apresenta o mundo à sua volta, que possui pessoas, objetos da cultura, costumes ao inserir a criança em situações comunicativas vivas (LIMA; AKURI, 2017). Ainda de acordo com as autoras:

Conforme a criança vai crescendo, crescem também as possibilidades de ampliarmos para ela o conhecimento da realidade, planejando situações que a motivem a conhecer coisas diferentes e se relacionar com mais pessoas, em situações diversas, acumulando experiências a partir do que é vivido (LIMA; AKURI, 2017, p. 124).

A ação com os objetos que surge da ação intencional do educador na comunicação emocional com a criança possibilita a ela manipular e perceber suas propriedades, iniciando a atividade principal chamada de atividade objetual manipulatória. A importância do papel do educador mais uma vez se evidencia frente ao desenvolvimento da criança, pois a intencionalidade em sua ação vai direcionar a apresentação dos objetos da cultura humana com seus usos, as habilidades humanas que eles carregam em si, como já argumentado anteriormente no Capítulo 1.

De acordo com Lima (2001) o trabalho educativo nesta idade se relaciona ao bem-estar da criança em seus aspectos físico e emocional por meio de ações como o desenvolvimento dos movimentos; a exploração e uso dos objetos; o início das ações relacionadas ao autocuidado; o desenvolvimento da linguagem oral; a percepção pelos sentidos como visão, audição e tato; o desenvolvimento da atenção, memória e pensamento.

Dessa forma, "a escuta envolve não apenas as relações, mas também a forma como organizamos o espaço para os bebês e crianças pequeninhas, a forma como distribuimos o tempo que passam na creche” (MELLO, 2017, p. 46). Não é o improviso, mas a intencionalidade do professor que vai permitir que a criança tenha um contato multissensorial com os objetos da cultura, manipulando-os, tendo acesso a eles de acordo com suas necessidades e deles se apropriando por meio de sua atividade.

A organização intencional de espaços e materiais é fundamental para garantir o acesso a uma variedade de objetos (com diferentes texturas, cores, cheiros, formas, sons; objetos de madeira, papelão, vidro, metal tecido – para além do plástico, quase exclusividade nos espaços infantis) (LIMA; AKURI, 2017, p. 125).

A diversidade na oferta de materiais, quando se intenciona oferecer novas possibilidades à criança na atividade objetual manipulatória, vai permitir que a criança perceba suas diferentes

propriedades e as sensações que eles provocam. Destaca-se, nesse sentido, a relevância da reflexão do educador quanto à qualidade desses materiais: os brinquedos prontos e cheios de estímulos cedem espaço a materiais que possibilitem a exploração livre da criança.

À medida que vamos apresentando o mundo para as crianças, elas precisam de tempo para experimentar, descobrir, expressar o que vão descobrindo e aprendendo. Por isso, as crianças pequenas na escola de educação infantil precisam de um espaço rico de materiais diversos – que contemplem a cultura inclusive em suas formas mais elaboradas – e de tempo para explorar esses objetos da cultura [...]. As possibilidades de material são infinitas e as formas como as crianças usarão esses materiais é igualmente infinita: basta que elas tenham tempo e material acessível (MELLO, 2019, p. 98).

Nesse contexto de infinidade de materiais, objetos recolhidos pelas próprias crianças no gramado da escola, pedaços de madeira, retalhos, papéis com diferentes texturas, molhos de chaves, cones de linha de costura, prendedores de roupas, frascos de produtos de higiene, tampinhas de garrafas ganham vida, ganham novas formas por meio da manipulação e imaginação da criança, ao mesmo tempo que se apropria da cultura. Recursos como tintas, pincéis, papéis de diferentes texturas, livros, também enriquecem o repertório da criança, oportunizando o surgimento de novos interesses.

Quando a criança não está rodeada de brinquedos 'inoportunos' que se movem ou produzem ruídos a cada gesto involuntário que faz e quando está confortável, livre em seus movimentos, então, sua atenção e seu interesse se organizam no ritmo exato de sua maturidade, no nível que corresponde ao estágio de seu crescimento (FALK, 2011, p. 46).

A exploração dos diferentes objetos por parte da criança em suas relações oportuniza que ela desenvolva diferentes habilidades a eles relacionadas, como lançar, empurrar, compará-los. Enquanto executa essas ações, a criança exercita o pensamento, a atenção, a percepção, a comunicação e a memória que estão em desenvolvimento.

A linguagem verbal, a fala direcionada às crianças não perde seu lugar de destaque no processo de humanização das crianças. Quando o educador estabelece o diálogo com as crianças nas diferentes situações, permite que ela consiga relacionar os objetos aos sons que socialmente os representa. “Gradativamente, este objeto poderá ser substituído por uma palavra. Isto significa dizer que a palavra passa a orientar a relação do bebê com o objeto” (SILVA, 2018, p. 45).

Quanto maior a variedade de objetos disponibilizados às crianças, maiores e mais diversificadas as possibilidades que terão de apropriação pelos seus modos de uso. As situações intencionalmente planejadas pelo educador organizam vivências que coloquem a criança em relação com o mundo e com a cultura, de modo que não é necessário que sua atividade seja o

tempo todo dirigida. Recordando Vigotski (2010), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança, incidindo em sua zona de desenvolvimento iminente “[...] o que significa propor situações em que as crianças ajam de forma independente e solicitem ajuda para realizar o novo que ainda não são capazes de realizar sozinhas” (MELLO, 2019, p. 100).

Isso não quer dizer que as crianças se humanizem sozinhas em seu contato com o mundo e com os objetos da cultura. De acordo com Leontiev (2004), a experiência pessoal, por mais rica que seja, não basta para a humanização. A relação com o outro, a mediação do parceiro mais experiente, potencializa a apropriação da cultura no desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Nesse contexto, ressaltamos a importância da participação do professor, que não se limita a acompanhar o comportamento das crianças evitando as disputas ou decidir por si quais materiais estarão disponíveis às crianças. De acordo com Magalhães e Lazaretti (2019, p. 156):

[...] sua atuação deve ser a de um observador atento sobre como as crianças se relacionam, escolhem, movimentam-se nos espaços, e disso extrair indícios importantes pra pensar sobre o grupo e suas aprendizagens coletivas, além de participar e compartilhar desses momentos juntamente com as crianças.

No período pré-escolar, a ação com os objetos vai esgotando as possibilidades de desenvolvimento, provocando na criança a necessidade de vivenciar e explorar seus modos de ação. Nesse contexto, a atividade principal é o jogo de papéis, de modo que o brincar é a melhor forma de relacionamento da criança com seu meio. Partindo de sua apropriação no uso dos objetos da cultura, a imitação dos adultos em suas relações está presente na brincadeira da criança.

O jogo protagonizado surge com a nova posição social da criança: como não pode ser inserida na sociedade através de uma atividade diretamente útil, ela reconstitui, por meio do jogo, esferas da vida adulta que não lhe estão diretamente acessíveis. Assim, o uso dos objetos, as relações sociais e suas regras, que eram aprendidos pela criança no interior da atividade produtiva, serão agora aprendidos no jogo protagonizado que acontece no coletivo de crianças (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 98).

Dessa forma, o uso dos objetos com autonomia permite à criança ampliar sua ação a mais objetos à medida que observam seu uso social pelos adultos em suas relações. Por meio da atividade lúdica, nessa fase, a criança desenvolve sua imaginação, o pensamento, a percepção, o controle da vontade entre outras funções psíquicas que se viabilizam devido às mudanças na personalidade infantil.

[...] no brincar a criança está conectada com o processo, com o papel que assume, com as regras que percebe nas relações sociais. Não quer aprender a segurar corretamente a colher nem aprender a contar. Ela quer aprender o uso

dos objetos humanos, compreender como as pessoas fazem uso dos objetos e instrumentos, como se relacionam [...] (MAGALHÃES; GIROTTO; SILVA; MELLO, 2017, p. 225).

É nesse contexto que a criança atribui novos significados aos objetos que conhece, encontrando pontos em que se assemelhem a outros objetos que ela não tem em mãos, mas que de alguma forma a eles se remetam. De acordo com Venguer e Venguer (1993) a criança é suficiente que o objeto seja reconhecível e não ser um objeto determinado para isso estimula sua imaginação e criatividade.

A importância do jogo de papéis é ressaltada por Elkonin (2009, p. 406): “[...] em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas quanto no jogo”.

Em Venguer e Venguer (1993), vemos que por volta dos três anos de idade as crianças começam com os jogos mais simples. O educador pode contribuir no desenvolvimento dos processos psicológicos relacionados ao jogo quando oferece possibilidades para que as interpretações sejam mais ricas, quando possibilita que sejam acrescidas variantes que o tornam mais complexos e elaborados. Como apontam Marcolino, Barros e Mello (2017, p. 103):

[...] intervenções do professor são fundamentais para o desenvolvimento do papel. A apresentação dos objetos (com o que se brinca), o cenário (onde se brinca), as ações e relações interpretadas na brincadeira (como se brinca) devem ser alvo da atenção dos educadores que lidam com as crianças pequenas.

Ao permitir que a criança conheça e explore a realidade em seu entorno e as relações nela estabelecidas, a ação do educador proporciona oportunidades de repertório para as crianças, para que a atividade seja mais rica e diversificada.

Dessa forma, parece correto afirmar que o desafio proposto à Educação Infantil, que tem como pressuposto o jogo como atividade-guia da criança, é ampliar o conhecimento da criança acerca das relações sociais e da atividade humana, para que esses conhecimentos transformem-se em matéria prima para o jogo infantil (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 102).

Ainda de acordo com as autoras, os temas e conteúdos que aparecem nos jogos são variados tais como as atividades da vida humana. Ao reconstruir os aspectos da vida social humana, a criança demonstra seu conhecimento acerca da realidade pelo viés das suas relações, que ganham vida na brincadeira. “Assim, por meio da brincadeira a criança assimila a atividade humana e as formas de relacionamento entre as pessoas, sendo a forma acessível para que a criança se aproprie dos motivos e objetivos da atividade humana” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p.101).

A conduta da criança durante a brincadeira se molda de acordo com o papel que ela desempenha. Dessa forma, ao mesmo tempo que a criança assimila condutas dos adultos, que diferem da própria conduta, com ela acaba por estabelecer comparações e, portanto, organiza a própria conduta. Como ressaltam Magalhães e Lazaretti (2019, p. 158):

Os papéis assumidos na brincadeira – sejam de mamãe e filha, motorista e passageiro – exigem que a criança assuma, com exatidão, as funções de cada personagem; essa sujeição à regra modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, o que permite que ela veja suas próprias ações e tome consciência delas.

O esforço da criança em reproduzir e controlar as ações na brincadeira são a base para a formação de sua consciência e para o desenvolvimento do controle de sua conduta. De acordo com Elkonin (1987), quando a criança objetiva as próprias ações nas ações de outras pessoas, facilita sua tomada de consciência. As próprias ações são controladas com maior dificuldade pelas crianças, enquanto em relação à ação do outro o controle se dá de forma mais simples. E é nesse contexto que se dá a importância do jogo de papéis no desenvolvimento da consciência e do autocontrole da conduta infantil.

Por serem os temas dos jogos bastante variados, o conteúdo da brincadeira também varia. A ação dos adultos e a forma como se relacionam socialmente é reconstruída pela criança, de modo que o conteúdo do jogo é seu aspecto característico central. Nesse contexto, esclarece Elkonin (2009, p. 35):

[...] os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio mais vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes.

Pelo que foi abordado a respeito do jogo de papéis, vemos que o que está em evidência é a compreensão que a criança tem das relações sociais das quais participam os adultos, interpretando seus diferentes papéis. O uso do jogo como instrumento didático, no entanto, não combina com o conceito de Elkonin (2009), uma vez que não possibilita o desenvolvimento do papel, a criação, a autoria, a iniciativa, enfim, a expressão – característica essencial da brincadeira.

As propriedades dos objetos não são aprendidas pelo jogo protagonizado, mas em atividades para este fim específico. Portanto, “quando se transforma o jogo em uma atividade para ensinar um conceito, sua especificidade está sendo relegada a um segundo plano, portanto ele está sendo descaracterizado, transformando-se em outra atividade” (MARCOLINO; BARROS; MELLO, 2014, p. 103).

Nas diferentes idades e formas de melhor se relacionar com o mundo a *atividade* é um aspecto fundamental na apropriação e objetivação da cultura pelos indivíduos. É por meio de sua atividade que o homem transforma a natureza, se apropria da cultura e de seus objetos. Ao definir o processo de apropriação, nos aponta Leontiev (2004, p. 286):

Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Como vimos em Vigotski (2018), os objetos carregam em si as habilidades humanas para seu uso. Complementando com as palavras de Leontiev (2004, p. 287, grifo no original), o objeto não tem apenas forma e propriedades determinadas, mas “é ao mesmo tempo *social* na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas”.

O uso dos objetos nas relações sociais estabelecidas proporciona novas operações motoras por meio da organização de seus movimentos, formando capacidades motoras superiores. Ainda de acordo com o autor, isso vale também para aspectos da cultura não material, tal como a fala. Sendo assim, o processo de apropriação caracteriza-se por “criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais” (LEONTIEV, 2004, p. 289).

A apropriação dos objetos criados ao longo do desenvolvimento da cultura humana é resultado da atividade do sujeito, porém ela não ocorre sob a influência dos próprios objetos. A criança está em permanente relação com as coisas, com as pessoas, com o mundo e sua atividade inclui a relação que estabelece com eles.

[...] o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo deve *sempre* ocorrer sem que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente a continuidade do processo histórico (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Nesse sentido, o processo educativo organizado de forma intencional tem mais uma vez destacado seu importante papel no desenvolvimento da criança, ao oportunizar situações para que ela se aproprie da cultura historicamente construída pelos homens.

Com o que apresentamos no presente capítulo, podemos ressaltar que quando olhamos para a criança como um ser capaz, valorizando suas habilidades e não a ausência delas, bem como a importância da cultura em seu desenvolvimento nos comprometemos em proporcionar-lhes vivências significativas, que considerem suas necessidades, interesses e possibilidades.

Apenas haverá avanços em relação às concepções assistencialistas e adultocêntricas quando deixarmos de tomar decisões pelas crianças e tomá-las como sujeitos da exploração do meio, da vivência significativa, da investigação, da descoberta, da pesquisa por meio de todos os órgãos dos sentidos, realizada pelo próprio bebê sob nosso olhar, nossa atenção como profissionais da educação, para que o atendimento na creche caminhe, de fato, para uma Educação Infantil de qualidade, promotora de desenvolvimento (SILVA, 2018, p. 49).

Dessa forma, a criança é ativa em sua relação com o mundo e o professor é ativo ao organizar o processo educativo de forma intencional e contribuir no processo de desenvolvimento das crianças. Ao oportunizar vivências que favorecem a humanização das crianças pela apropriação da cultura em suas formas mais elaboradas e garantir seu direito de viver a infância, o educador supera a desnecessária e inadequada escolarização da Educação Infantil, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A Teoria Histórico-Cultural e a adequação do olhar sobre educação da criança de 0 a 6 anos

Nos capítulos anteriores buscamos elementos e conceitos que favorecessem a compreensão da Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição para a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. À luz da teoria, o desenvolvimento humano não ocorre em um processo natural (LEONTIEV, 2004; MUKHINA, 1996; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993), ressaltando assim a importância da educação e o papel do educador no desenvolvimento da criança, uma vez que a orientação intencional de sua prática, a forma como tempo e espaço estão organizados, o lugar que a criança ocupa nas relações e as experiências propostas desde a mais tenra idade têm papel essencial em sua apropriação do que é especificamente humano.

Como vemos em Mukhina (1995) e Leontiev (2004), a criança é capaz de aprender e se desenvolver desde que nasce, por meio do conjunto de experiências que lhe são oportunizadas, das pessoas com as quais convive, sua relação com elas e com os objetos da cultura, constituindo gradativamente as bases de sua personalidade e inteligência.

Nesse contexto, a atenção dada à higiene, à alimentação e ao bem-estar das crianças desde bebês é, apesar de importante, insuficiente para promover seu desenvolvimento. O processo de humanização não é natural, nele a criança não se encontra de forma passiva e a escuta por parte do educador precisa compreendê-la além de seus aspectos biológicos e necessidades fisiológicas.

Quando compreendemos a capacidade da criança de aprender e tornar-se humana desde o momento de seu nascimento e ao longo de sua vida, evidencia-se a importância da educação e do cuidado a ela oportunizado, de forma integrada, de modo que na Educação Infantil sejam propostas vivências que possibilitem maiores condições de desenvolver sua inteligência e personalidade.

Os atos de cuidado que nós, professoras e professores, realizamos para as crianças pequenininhas constituem o próprio processo de educação. A criança conhece seu corpo e se conhece por meio daquilo que ela mesma é capaz de fazer com o corpo e por meio daquilo que os outros fazem ao seu corpo. É nesse processo que ela vai criando uma compreensão de quem ela é – uma identidade (SOUZA; MELLO, 2018, p. 214).

A possibilidade de desenvolvimento da criança, portanto, está relacionada ao lugar por ela ocupado em suas relações e como se sente nelas. A relação entre adulto e criança, quando permeada de carinho e afeto nos momentos de cuidado, permite estabelecer um vínculo de confiança e segurança afetiva que favorece seu desenvolvimento. Por outro lado, a dicotomia

entre o cuidar e o educar, quando a criança é apenas expectadora, objeto do cuidado por parte do adulto e considerada um ser incapaz, empobrece suas possibilidades de aprender e se desenvolver.

Por isso, nosso trabalho no cuidado e educação de bebês e crianças pequenininhas é um dos trabalhos mais importantes da sociedade, uma vez que a maneira como entendemos e conduzimos este trabalho forma a inteligência e a personalidade de cada criança e depende de nós e do trabalho que realizamos formar cada criança para ser o máximo (MELLO, 2017, p. 42).

Quando compreendemos que o processo de humanização não se dá de forma naturalizada ou mecanizada, mas que ocorre a partir dos sujeitos em atividade, considerando cada criança, independentemente de sua idade, de forma inteira nas situações, também compreendemos que a tarefa da educação é dar à criança a possibilidade de tomar posse do patrimônio construído pela humanidade. Quanto mais sabemos o modo como a criança aprende, mais podemos organizar as condições propícias para que ela se aproprie dessas capacidades especificamente humanas.

Nesse sentido, compreender a criança, como ela se desenvolve, o papel da educação e da cultura, a função social da escola e o papel do educador, são aspectos importantes quando se pretende promover uma educação humanizadora e capaz de possibilitar o desenvolvimento das crianças em suas máximas potencialidades. A apropriação do conhecimento científico sobre a maneira que as crianças aprendem e se desenvolvem permitem que o educador adeque seu olhar, orientando seu trabalho como profissional ativo e autor de sua prática.

O estudo por parte do educador permite a qualificação de suas formas de pensar, de sentir e de agir. A apropriação de conhecimentos científicos numa perspectiva humanizadora pode adequar o olhar e a escuta do professor, permitindo maior autoria em sua prática ao ser capaz de fazer escolhas que favoreçam de forma mais significativa o desenvolvimento das crianças. Quando adequa seu olhar, o educador se humaniza e tem condições de proporcionar também situações mais desenvolvintes às suas crianças, favorecendo seu processo de humanização.

A Educação é o pilar central do desenvolvimento da humanidade em cada criança, assim, é fundamental que os profissionais que atuam na Educação Infantil se instrumentalizem, isso é, possuam os meios teóricos e práticos necessários para planejar, organizar e conduzir consciente e intencionalmente sua prática em favor de uma educação humanizadora (GAZOLI; PRIETO, 2020, p. 254-255).

A garantia de uma educação humanizadora vai além do aspecto cognitivo, perpassando por uma educação que envolva também as emoções e sentimentos das crianças, seu direito de vivenciar a infância.

Ao demonstrar como as crianças aprendem e como se desenvolvem, a Teoria Histórico-Cultural nos permite compreender nosso inacabamento, que somos pessoas que nos fazemos por meio das relações sociais que estabelecemos em nosso meio. Ao refletirmos a respeito da escola de Educação Infantil, falamos de um espaço aberto para os encontros, para as relações estabelecidas entre as crianças de diferentes idades, bem como entre as crianças e os adultos que participam de sua educação.

O desafio dos educadores da escola de Educação Infantil é torná-la um movimento de garantia dos direitos das crianças e espaço de autoria do professor. Nesse contexto, ao mesmo tempo que o professor garante seu espaço de criação e intencionalidade, garante às crianças o direito ao acesso e apropriação da cultura humana, possibilitando que elas tomem para si, como uma herança, o que foi construído historicamente pela humanidade.

Nosso compromisso é formar capacidades humanas em suas formas finais⁴ (VIGOTSKI, 2018) que nos permitem conhecer e nos relacionar com o mundo em suas formas mais sofisticadas, tais como a linguagem mais elaborada que a criança tem contato tanto pela fala quanto pelas leituras, a sensibilidade para apreciar diferentes formas de expressão (esculturas, pinturas, música).

O desenvolvimento dessas capacidades não se dá de forma espontânea, mas ao olhar a criança como um sujeito, capaz de aprender por meio da atividade (LEONTIEV, 2004), sendo esta uma condição para propormos situações em que elas estejam em atividade e formem as funções requeridas para a execução da atividade proposta. O compromisso da escola é educar o outro dando a ele condições para ser dirigente da sua própria história, uma vez que “educar é garantir ao outro o direito de se humanizar” (PASQUALINI; EIDT, 2019, p. 78).

⁴ Sobre o conceito e importância das formas finais/ideais no desenvolvimento da criança, retomamos Vigotski (2018, p. 85, grifos no original): “A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, *sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento*”. Neste contexto, quando pretendemos o máximo desenvolvimento das características especificamente humanas nas crianças, estas devem ser proporcionadas desde a mais tenra idade, uma vez que “se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas sobre as quais já lhes falei, ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Como apontam Lima e Oliveira (2020, p. 118), “[...] em relação ao valor da Educação Infantil para a formação humana em sua plenitude, fazer uma educação de qualidade exige observar suas especificidades e os direitos sociais da infância brasileira”. Nesse sentido, pensarmos no compromisso da Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural nos remete aos documentos que nos permitem compreender a ideia da criança enquanto sujeito de direitos. O que dizem as leis e documentos oficiais sobre os direitos da criança de 0 a 6 anos à educação que contempla a plenitude da formação humana?

3.1 Um olhar sobre os direitos fundamentais da infância nos documentos oficiais

A fim de resgataremos os direitos fundamentais da infância, buscamos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e os *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, trazendo elementos que contribuem para o processo de humanização das crianças em detrimento de práticas que antecipem desnecessariamente a escolarização.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), já nos artigos iniciais no Título II, referente aos direitos fundamentais, trata dos direitos sociais da criança: “Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 18).

Nesse contexto, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, cabendo ao Estado sua garantia, de modo que o direito à educação é retomado de forma mais específica mais adiante. O Artigo 205 do documento afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando o pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123, grifo nosso).

Nos interessa ainda, na análise do presente documento, considerar a responsabilidade dada ao Estado em garantir o acesso democrático de *todos* aos bens culturais, com incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais. No documento são elencados como patrimônio cultural:

- I – as formas de expressão;
- II – os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, p. 126).

O acesso de todos, sem exceção tal como apresentado na Constituição, inclui as crianças, que têm seu direito como cidadãs brasileiras ao que, no Artigo 215 do documento, parágrafo 1º, Inciso II é definido como “universalização do acesso aos bens e serviços culturais” (BRASIL, 1988, p. 127). É esse acesso à cultura, quando oportunizado de forma que considere o indivíduo enquanto sujeito, em atividade, que lhe oportuniza apropriar-se do que é especificamente humano (LEONTIEV, 2004).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (BRASIL, 1990) sucede a Constituição Federal e traz os direitos civis direcionados especificamente a crianças e adolescentes. No Artigo 3º do documento, encontramos:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Pensar no desenvolvimento da criança nesse sentido ressalta a compreensão à luz da teoria que concebe a criança como ativa e capaz de se desenvolver desde a mais tenra idade, possibilitando que ela esteja no centro do planejamento, reconhecendo-a como sujeito ativo e oportunizando espaço para a escuta atenta e acolhedora de suas necessidades e intenções. Como aponta Costa (2017, p. 249):

Colocamos a criança no centro do planejamento quando escutamos e consideramos o que ela diz, quando possibilitamos que ela seja protagonista no seu processo educativo, quando colocamos o currículo como “pano de fundo” da nossa prática e não como cenário principal que guia as nossas ações. [...] É pensar na criança real, concreta que temos ao nosso lado todos os dias. Isto não significa abandonar um planejamento, mas tê-lo preocupado com o máximo desenvolvimento cultural e psíquico das crianças.

A atenção maior do professor não está, nesse sentido, no currículo a ser cumprido – muitas vezes imposto pela escola, pelo sistema ou pela tradição – como uma lista de conteúdos que deve dar conta, mas na criança, em seu real compromisso. Desse ponto de vista, reflete intencional e constantemente sobre sua prática com o intuito de dar melhores e maiores oportunidades para o desenvolvimento da criança de forma integral ao despertar nelas novos desejos e necessidades. Como apontam Lima e Akuri (2017, p. 119):

Em nosso trabalho de composição do currículo na Escola de Educação Infantil, não apenas identificamos as necessidades das crianças – em sua relação com a cultura material e não material – e planejamos situações comunicativas para responder a elas, mas, de forma intencional, as

organizamos de forma a criar na criança desejos e necessidades que sejam mais complexos como conviver em harmonia com os outros, conhecer mais, compreender o porquê das coisas, experimentar, desfrutar (fruir) apreciar e expressar-se por meio de diferentes linguagens. Estas são necessidades humanizadoras, que superam as ligadas à sobrevivência – comer, dormir, higienizar-se – e as criadas pelos meios de comunicação orientadas pelo consumo. Potencialmente, essas necessidades conduzem o sujeito a uma atitude cada vez mais rica em sua relação com o mundo das coisas e das pessoas.

O ECA reitera em seu Artigo 4º, retomando a Constituição Federal, ser dever da família, da comunidade e da sociedade em geral assegurar direitos da criança e do adolescente “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990). Mais adiante, em seu Artigo 6º, menciona: “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos e a *condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento*” (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Tal condição de pessoa em desenvolvimento, à luz da Teoria Histórico-Cultural, não é peculiar exclusivamente da criança e do adolescente, uma vez que para que o indivíduo aprenda a ser homem “é-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). O processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade não se restringe a uma idade específica, mas permeia a atividade humana ao longo da vida, modificando o psiquismo e formando a inteligência e personalidade.

Em relação ao direito de acesso à cultura, no Art. 54 encontramos no ECA: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990). A partir do proposto neste artigo, ressalta-se a valorização do contexto cultural da criança, permitindo que ela se aproprie e expresse os conhecimentos e elementos socialmente elaborados sem hierarquizar as culturas como superiores e inferiores. Como apontam Barros e Pequeno (2017, p. 79), “hierarquizar as culturas escolhendo o que é bom e o que é ruim significa deixar de reconhecer nas pessoas sua humanidade e seu percurso histórico”, uma vez que toda manifestação da cultura é fruto de um processo de criação e transformação da espécie humana.

O documento *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) foi elaborado em 1995 sob

autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg e posteriormente reeditado em 2009. Nele, são apresentadas proposições e práticas possíveis ao considerar o processo de humanização das crianças e a efetivação de seus direitos. Não se trata, portanto, de uma lei, mas uma proposição objetiva e possível na tentativa de subsidiar uma prática educativa humanizadora e desenvolvvente.

Cada um dos direitos nele elencados, ao serem assegurados às crianças, representam detalhes do nosso trabalho como educadores, direcionando nossa prática a uma educação mais humanizada, humanizadora e desenvolvvente e é esse o teor das páginas que compõem o documento. Divide-se em duas partes que se complementam, sendo uma primeira destinada à organização e práticas concretas para o trabalho com as crianças visando seu desenvolvimento integral; e uma segunda parte voltada às diretrizes e normas políticas para o funcionamento da creche.

Ainda nas páginas iniciais, as autoras pontuam que “[...] a qualidade da educação e do cuidado constitui o objetivo principal do documento” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7), ressaltando a importância da integração entre esses dois elementos no trabalho com as crianças. Descrevem ainda o documento como uma afirmação de compromissos por parte de políticos, administradores e educadores da escola com uma educação de qualidade e direcionada às necessidades fundamentais da criança, que “podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7), com uso de uma linguagem direta e bastante clara.

Três áreas de conhecimento e ação servem como base para o documento, sendo elas:

[...] dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7-8)

A primeira parte do documento recebe o título: *Esta creche respeita a criança - Critérios para a unidade da creche* e apresenta 12 direitos inegociáveis da infância, sendo eles:

Nossas crianças têm direito à brincadeira;
 Nossas crianças têm direito à atenção individual;
 Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
 Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde;

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Tais direitos são primeiramente elencados e na sequência pormenorizados em atitudes e situações que os viabilizam, oportunizando ao leitor uma reflexão detalhada sobre uma prática voltada à criança que se preocupa com seu desenvolvimento integral. Partimos, a partir de agora, a uma leitura do documento à luz da Teoria Histórico-Cultural, relacionando-os uns com os outros à medida que se complementam.

3.2 Um olhar sobre o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009)

A reflexão acerca do direito da criança à brincadeira nos remete a pensar em aspectos tais como o tempo oportunizado às crianças para brincar, o espaço em que elas brincam, os materiais a elas disponibilizados, bem como as relações que elas estabelecem ao brincar.

De acordo com Leontiev (2010), a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança se justifica por tratar-se da maneira como a criança resolve a discrepância entre sua necessidade de agir sobre o mundo e sua impossibilidade de executar determinadas ações. Nesse contexto:

O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança — área esta que não é diretamente acessível a ela — só pode, portanto, ser obtido em um jogo⁵. Por causa disso, o jogo adquire uma forma muito rara, qualitativamente diferente da forma do brinquedo que observamos na idade pré-escolar, e neste mais alto estágio do desenvolvimento mental da criança, o jogo agora torna-se verdadeiramente a principal atividade (LEONTIEV, 2010, p. 122).

A compreensão da importância que a brincadeira tem enquanto atividade principal no desenvolvimento da criança não pretende afirmar que se trata da atividade que ocupa maior parte de seu tempo, mas sim, como discutido anteriormente no Capítulo 2, que é a forma pela

⁵ Vale ressaltar que a atividade principal da criança pequena (idade pré-escolar) tem referência nos estudos da Teoria Histórico-Cultural a diferentes terminologias, tais como *jogo protagonizado*, *jogo*, *jogo de papéis sociais*, *brincadeiras de faz de conta*, *brincadeiras simbólicas* e *brincadeiras de papéis sociais*.

qual a criança assume maior conexão com o mundo e que oportuniza as mais significativas mudanças em seus processos psíquicos.

Na Educação Infantil, forma e conteúdo estão diretamente ligados, de modo que desde a maneira como se fala com as crianças, como se organiza o espaço e os materiais disponíveis para as crianças, bem como as relações com elas estabelecidas oportunizam situações para que se apropriem de condutas, de formas de agir e sentir que não estão determinadas em apostilas, mas nas relações com elas e entre elas estabelecidas.

O *como* fazer, visando uma formação humana integral na Educação Infantil, considera a especificidade de cada momento da infância e o exercício proposto ao professor neste sentido comprometido é sofisticar as possibilidades de aprendizagens das crianças, dando a elas condições para um desenvolvimento mais pleno, que repercutirá em sua formação como pessoas.

Se a criança tem o direito à brincadeira e esta tem tamanha importância em seu desenvolvimento, porque, na rotina da escola, o tempo reservado ao brincar livre das crianças seria reduzido? Poupar as crianças de brincar seria privá-las não somente de um direito, mas da sua possibilidade de máximo desenvolvimento naquele momento da vida.

O direito à atenção individual mencionado no documento de 2009 nos remete à escuta, ao acolhimento da criança em suas particularidades e de forma afetiva, à relação individual dela com os adultos, bem como dela com crianças de diferentes idades no ambiente escolar. Ressalta-se, novamente, a importância do lugar que a criança ocupa nas relações com ela estabelecidas, como apontam Garcia e Lobo (2020, p. 83):

Professoras e professores ao saberem o lugar que a criança ocupa nas relações por meio da escuta e observação, consideram-na no planejamento e organizam o espaço como ambiente educativo que permite e promove vivências nas quais as crianças são sujeitos ativos e por meio de suas ações acumulam experiências, mexendo, tocando, cheirando, observando, rolando, ou seja, interagindo e relacionando-se com objetos e pessoas.

O exercício posto ao educador é compreender que ao se dirigir especialmente à criança, chamando-a pelo nome, conversando e olhando diretamente para ela, possibilita um sentimento cada vez maior de segurança e pertencimento. A relação entre a criança e o meio, sua vivência, está diretamente relacionada ao sentido por ela atribuído em determinada situação e, assim, condiciona seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018). Como aponta Mello (2020, p. 22):

Orientar nossa atuação como professores e profissionais de educação infantil por intenções claras baseadas no conhecimento das crianças – a escuta como método – e conhecimento dos processos como ela aprende e se desenvolve é condição para educarmos as novas gerações como sujeitos de direitos.

É nesse sentido que conhecer e respeitar a criança em sua singularidade, manter com ela uma relação acolhedora e afetuosa independentemente de sua idade, desde o momento que adentra a escola, é uma importante forma de escuta, que a coloca como sujeito ativo e valioso na relação, dando a ela maiores condições para seu desenvolvimento psíquico (LÍSINA, 1987).

Tratar o bebê e a criança como sujeitos é crucial para fazer avançar seu desenvolvimento, pois conforme a criança vai estabelecendo relações, vai também formando uma autoimagem de si, uma valoração de si e das pessoas do seu entorno. E isso é fundamental para o desenvolvimento psíquico, pois a criança ainda não é capaz de regular a própria conduta e vai aprendendo por meio das relações que vive e, nesse processo, vai formando sua inteligência e personalidade. A segurança emocional, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia, também desperta sentimentos de coletividade, tão fundamentais numa educação humanizadora (SANTOS, 2020, p. 46).

Junto à atenção individual, outros direitos postos no documento remetem ao direito da criança ser tratada como sujeito nas relações: tais como o direito à higiene e saúde, o direito à especial atenção no período de adaptação e o direito a uma alimentação sadia. O binômio cuidar e educar é o coração do processo, uma vez que ao cuidarmos da criança em suas necessidades físicas, estamos também educando, visto que a saúde do corpo e das emoções não se separam na criança como um ser completo.

Desta forma, as relações nos momentos de cuidado realizados que acolhem o corpo e as possibilidades da criança, quando a pessoa adulta olha nos olhos, dirige-lhe a fala, possibilitam que participe ativamente desses momentos. Não é o que acontece quando a criança é tratada como um objeto, de forma mecanizada. A percepção da escola de Educação Infantil como ambiente de necessária acolhida e escuta das crianças, de suas expressões e necessidades possibilita novas vivências e relações nas quais as crianças se envolvem por inteiro ao se encantarem com o que vivem e fazem (MELLO, 2017).

A atenção durante o período de adaptação também está relacionada à atenção individual dada à criança e sua família, estabelecendo um elo de confiança e familiaridade. A flexibilidade em relação à presença da família quando a criança começa a frequentar a escola ou mesmo a possibilidade de trazer um objeto afetivo de sua casa para a escola contribuem para que a criança se sinta mais segura, oportunizando o estabelecimento de interações com as outras crianças e adultos à sua volta.

Quando falamos do direito da criança a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante à luz da Teoria Histórico-Cultural, estamos falando de um processo educativo que possibilita um espaço onde criança é ativa, professor é ativo e o conhecimento também é ativo. É compromisso do educador organizar intencionalmente o espaço de modo a oportunizar

situações em que a criança possa aprender e se desenvolver, permitir que a criança explore, seja afetada e estabeleça vínculos ao se sentir nele acolhida.

A organização do espaço da escola está diretamente relacionada à concepção que se tem de criança e de infância: pode ser pensado pelo professor e por ele organizado com decorações e materiais prontos; ou pode ser pensado para a atuação das crianças, com os materiais ao seu alcance e com suas produções.

Ao refletirmos orientados pela Teoria Histórico-Cultural, “a periodização do desenvolvimento infantil fornece indicadores importantes para refletirmos sobre a organização do espaço [...]” (MAGALHÃES; LAZARETTI, 2019, p. 160). Tais indicadores orientam o professor a organizar o espaço de modo acolhedor ao pensar na comunicação emocional dos bebês, possibilitando sua ampla circulação, materiais que lhes proponham desafios tais como escalar e experimentar diferentes posturas, além de não ser preenchido com enfeites e imagens prontas, mas com imagens dos próprios bebês e até das suas famílias. Pensar na atividade objetual manipulatória, relacionada às crianças entre 1 a 3 anos, inclui a disponibilidade de objetos que compõem a riqueza cultural da humanidade e a diversidade e riqueza da natureza. Ao pensarmos nos jogos de papéis – atividade principal das crianças entre 4 e 5 anos –, o espaço é organizado favorecendo o brincar e o explorar objetos representando as ações dos adultos.

Vale observar que ao conceber o espaço da escola de Educação Infantil sob a perspectiva da periodização do desenvolvimento da criança, tal como resumimos acima, não há espaço para carteiras enfileiradas nas quais as crianças estão voltadas apenas para o professor à frente da sala junto à lousa. Quando entendemos a criança como ser ativo e capaz de aprender desde que nasce, reconhecemos que a condição essencial para que ela se aproprie das qualidades especificamente humanas se refere à sua atividade por meio do tato, da manipulação de objetos, da relação estabelecida com as demais crianças e adultos à sua volta.

Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar (MELLO, 2007, p. 91).

O ambiente escolar intencionalmente organizado amplia as possibilidades de relações das crianças para além de seu convívio familiar, permitindo o contato com novos objetos da cultura, novos costumes e experiências. De acordo com Singulani (2017, p. 130):

Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, colocá-los na altura das

mãos e olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília.

Sendo o meio e a cultura fontes de desenvolvimento para a criança em relação à sua personalidade e características especificamente humanas (VIGOTSKI, 2018) podemos mais uma vez pontuar a importância da reflexão e intencionalidade do educador ao disponibilizar os materiais às crianças visando ampliar as possibilidades de conhecimento a respeito das produções humanas incluindo suas formas mais elaboradas e que viabilizem seu máximo desenvolvimento. “Sendo assim, a escola torna-se um espaço interessante, provocador, desafiante e promotor do desenvolvimento humano” (SINGULANI, 2017, p. 130).

Pensarmos nos espaços a serem disponibilizados às crianças possibilitando que ela vivencie a infância nos convida, portanto, a pensar além da sala de referência, incluindo os ambientes externos da escola como ambientes de significativa importância para sua exploração, permitindo a variedade de experiências. Como ressalta Singulani (2017, p. 137), “na área externa, as vivências podem ser tão ou mais interessantes que na área interna. Dessa forma, os ambientes devem ser planejados e tratados educativamente, sem uma hierarquia que define os espaços mais e menos importantes e sem uma supervalorização das salas”.

Ao considerarmos a necessidade de explorar, de movimentar-se, de estabelecer relações e de estar em atividades próprias da infância ao apropriar-se da cultura, nosso olhar se amplia e compreende que todo o espaço escolar pode ser intencionalmente planejado. O movimento em espaços amplos contribui para o desenvolvimento motor da criança. Este não resulta do desenvolvimento espontâneo do sistema nervoso central, mas da adaptação motivada da criança a novas tarefas ao longo de sua vida e educação (ZAPORÓZHETS, 1987).

Além disso, como apontam ainda Magalhães e Lazaretti (2019, p. 160), “se queremos contribuir para o processo de humanização das crianças, precisamos levá-las ao encontro da cultura, o que implica a possibilidade de abriremos o portão da escola e explorarmos para além dele”, possibilitando às crianças interações que não se efetivam quando consideramos apenas o interior da escola. Isso inclui desde o passeio pela praça ao lado da escola – principalmente quando o contato com a natureza dentro da escola é reduzido – quanto uma visita ao mercado, a um museu, cinema ou teatro da cidade, à feira, ao comércio local, ampliando as oportunidades das crianças de contato com a cultura em suas diferentes formas de manifestação.

Ainda, o direito das crianças ao contato com a natureza mais uma vez ressalta a concepção da criança como ser capaz e ativo, incluindo seu afetamento pela natureza à sua volta. Inúmeras perguntas, curiosidades e hipóteses podem brotar da simples observação de um

jardim, do olhar mais atento à quantidade de patas de uma aranha, da percepção de uma borboleta. De acordo com os estudos de Pagani (2021, p. 103), a relação da criança com os elementos da natureza:

[...] oferece múltiplas possibilidades sensoriais e motoras capazes de potencializar processos de brincadeiras, e, por meio delas, ativar processos de imaginação e criação na infância. Nesses momentos, há possibilidades de afetamentos mediante encontros com animais, plantas e outras pessoas, enquanto a criança manipula argila, água, barro, areia e folhas. Isso implica envolver efetivamente a criança no processo educativo, oferecendo a ela situações intencionalmente organizadas para fomentar relações afetivas de partilha, colaboração e troca, pelas quais as emoções se expressam.

Possibilitar esses momentos de contato com a natureza e manter a escuta atenta às percepções e necessidades das crianças pode encaminhar a novas pesquisas, resultando em caminhos e descobertas permeados de sentido, uma vez que partiram diretamente das crianças. Assim se constitui um currículo com a participação das crianças, de um planejamento que é alimentado na ação.

O direito à proteção, ao afeto e à amizade mencionado no documento de 2009 é necessário ao atendimento a todas as crianças desde o momento que adentram a escola. Protegida e segura, a criança terá mais condições de estabelecer relações com as demais crianças e com os adultos à sua volta, tendo assim maiores possibilidades de apropriar-se da cultura que a envolve. Como considera Pagani (2021, p. 22-23):

Sinalizamos o afeto como um processo psíquico com implicações educacionais intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa perspectiva difere da visão dicotômica entre afeto e cognição ainda comum no campo pedagógico na qual o emocional associa-se somente às experiências vividas pelas crianças em dinâmicas externas à escola.

Desta forma, os aspectos cognitivo e afetivo estão intrinsecamente relacionados e a unidade entre esses dois elementos organiza o desenvolvimento psíquico e intelectual que nos torna humanos. Como aponta Mello (2017, p. 94, grifo no original):

Quando descobrimos que esses aspectos não se separam – crescido, ainda, da nova compreensão de que a educação escolar é responsável pela humanização das crianças – trazemos para o centro da discussão a questão da *forma* como realizamos o trabalho docente: o modo como apresentamos a cultura, o lugar que a criança ocupa na relação com a cultura, o modo como se dão as relações entre adultos e crianças, as relações entre as próprias crianças e mesmo as relações entre a escola e a família.

A proteção a que se refere esse direito não está relacionada apenas ao aspecto físico, mas nos remete ao cuidado também com suas emoções, seu cognitivo, à acolhida, à atenção dada à criança ao considerá-la única. Ao garantirmos esse direito, valorizamos a criança em

nossas relações, garantimos seu afetamento e seu lugar na escola, possibilitando vivências nas quais ela tenha condições de humanizar-se.

O que a criança vivencia de forma afetiva dentro e fora da escola tem implicações na formação de sua inteligência e personalidade, não sendo possível separar o afeto dos processos educativos. Neste sentido, uma relação autoritária e fria não cabe nas relações estabelecidas na escola que almeja uma prática humanizadora, que se oponha a conteúdos ensinados por um processo de escolarização antecipado e forçado.

Diante disso, a luta de todos nós que nos preocupamos com a cidadania dos pequenos se torna uma luta pelo direito à infância. Superar esses equívocos e buscar as formas adequadas pelas quais deve se dar o trabalho pedagógico podem ser a condição para a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças (MELLO, 2007, p. 100).

Ao tratar do direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, bem como do direito a expressar seus sentimentos, somos provocados a investigar o desejo das crianças em conhecer, escutar seus questionamentos para viabilizar explorações que lhes possibilitem novas descobertas (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). A curiosidade das crianças é algo a ser cultivado pela provocação e pela escuta: provocar situações nas quais ela desenvolva curiosidade pelo mundo que a envolve ao mesmo tempo em que damos espaço para que ela manifeste essa curiosidade, acolhendo-a e valorizando seus interesses e criando novos afetos.

Criamos afetos e necessidades nas crianças quando apresentamos o mundo a elas de modo a encantá-las. As crianças não nascem com a necessidade de ouvir histórias, mas quando contamos ou lemos para elas histórias que as encantam, elas vão criando uma nova necessidade – um novo desejo, um novo afeto. Da mesma forma se dá com os outros elementos da cultura: criamos nas crianças novos “afetos” e novas necessidades com a forma como apresentamos o mundo e organizamos as situações a serem vividas na escola da infância (MELLO, 2017, p. 95).

Quando se pretende despertar a curiosidade e imaginação das crianças, as situações que envolvem a cultura em suas formas mais elaboradas podem estar presentes desde o berçário sob a forma de livros que o educador apresenta mostrando e comentando as ilustrações com a turma; mais tarde, lê para as crianças e os livros sempre são acessíveis a elas, que podem manuseá-los; músicas de diferentes regiões e métricas são a ela apresentadas; pinturas de artistas locais e reconhecidos são apreciadas.

À medida que apresentamos diferentes formas de expressão, podemos despertar na criança o interesse em fazer uso delas para comunicar seus desejos, ideias e sentimentos, que a

possibilitam o desenvolvimento de funções psíquicas que lhe serão necessárias mais adiante, no Ensino Fundamental. Desta forma:

[...] as experiências vividas por meio das diferentes linguagens e da brincadeira, garantem à criança a possibilidade de formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar percepções, fazer estimativas, planejar ações. É nesse emaranhado de linguagens, brincadeiras, textualidades, vozes, que a criança também se apropria gradativamente da linguagem escrita (SILVA, 2019, p. 182).

Desta forma compreendida, a prática docente está organizada de acordo com o que orienta Vigotski (2018), uma vez que a forma ideal é dada desde o início da experiência da criança no mundo e influencia todo o processo de desenvolvimento da criança. A apreciação da cultura em suas diferentes formas de apresentação – desde bebê – desperta o apreço da criança a encaminha nos primeiros passos para a constituição da pessoa capaz de cada vez mais se expressar e compreender o mundo ao seu redor.

Mais uma vez, as condições pedagógicas que mais favorecem as potencialidades das crianças não estão relacionadas, portanto, à abreviação da infância antecipando sua escolarização. “É indispensável, pelo contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 247, tradução nossa).

A criança tem no documento de Campos e Rosemberg (2009) o direito de expressar seus sentimentos e a garantia deste direito facilitará seu afetamento no processo. O desenvolvimento da criança requer que ela esteja em atividade, inteiramente envolvida com seu corpo, mente e emoção (LEONTIEV, 2010). Calar a criança, não abrir espaço e condições para que expresse seus sentimentos seria prejudicar seu afetamento e não há aprendizagem quando a criança não foi afetada pelo processo.

De acordo com Mello (2019, p. 103), a possibilidade de expressão das crianças pelo uso de diferentes linguagens indica a qualidade da educação proporcionada. Assim:

A expressão, juntamente com a apropriação, constitui o processo de humanização, numa dinâmica em que o processo de humanização se completa com o processo de objetivação – de expressão – por meio do qual a criança expressa o que aprende a partir das situações que vive e pelas quais aprende. [...] Ouvir a criança – metaforicamente – por meio de suas múltiplas linguagens (o desenho, a fala, o faz-de-conta, atitudes) é condição para compreendermos seu processo de apropriação e desenvolvimento das qualidades humanas.

A escuta atenta da criança em suas diferentes possibilidades de expressão amplia sua possibilidade de relação com o meio, permitindo maior interação com o professor para que trabalhem em cooperação, realizando juntos ações que em dado momento a criança ainda não consegue realizar por si (VIGOTSKI, 2018).

A ação pedagógica que promove o contato da criança com as diferentes formas de expressão humana reconhecendo-a como sujeito ativo, capaz de se apropriar e se expressar por meio de diferentes linguagens, possibilita à criança situações em que ela se expresse e seja a interlocutora da expressão de outras pessoas – e esse é um dos compromissos da Educação Infantil comprometida com a humanização e o máximo desenvolvimento humano de suas crianças.

Em relação ao direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, a Educação Infantil tem o compromisso de, ao respeitar a criança em sua individualidade, afastar-se de atitudes racistas e preconceituosas, permitindo que ela desenvolva sua identidade ao vivenciar situações que possibilitem sua humanização com espaço para suas especificidades. Tal direito é viabilizado à medida que diferentes culturas e modos de vida são apresentados às crianças, permitindo o desenvolvimento e ampliação de sua identidade cultural ao mesmo tempo que nenhuma cultura é considerada hierarquicamente melhor que outra.

A leitura do documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2009) à luz da Teoria Histórico-Cultural nos permite reconhecê-lo como um documento que traz unidade para o trabalho desenvolvido na escola de Educação Infantil, apresentando ações que podem ser incorporadas não apenas pelos professores, mas por todos os educadores que a compõem. Trata-se de uma oportunidade – necessária – de conhecer como a criança aprende e se desenvolve para qualificar cada vez mais as relações com elas estabelecidas.

A compreensão da criança como sujeito capaz, histórico e único remete a um educador também ativo, intelectual e autor de sua prática, que propõe um currículo que privilegia a relação da criança de forma ativa com o mundo e com as pessoas à sua volta. Ao pensarmos um currículo na Educação Infantil que considera a criança e o educador de forma integral, atribuindo sentido às suas ações, Campos e Rosenberg (2009) apontam direitos inegociáveis que permitem o direcionamento de um trabalho humanizador e desenvolvvente.

A garantia dos direitos das crianças aqui discutida não abre espaço, portanto, para uma prática de antecipação da escolarização e encurtamento da infância. Como assegura Mello (2017, p. 92-93):

Para que isso [a autora refere-se ao desenvolvimento pleno] aconteça na escola da infância, planejamos as vivências vividas pela criança como vida e não como aula; reprimimos nosso desejo de fazer pelas crianças coisas que elas podem fazer sozinhas; reprimimos nosso desejo de decidir pelas crianças o que é melhor para elas; reprimimos nosso desejo de manter as crianças ocupadas o tempo todo com tarefas que não nascem do desejo e da necessidade vital de saber, de explorar, de descobrir das crianças, mas que se caracterizam por ações que as crianças fazem porque nós mandamos fazer.

3.3 Um olhar humanizador

Nosso estudo tem como base a Teoria Histórico-Cultural considerando sua possibilidade de provocar revoluções no pensar e agir dos educadores, adequando seu olhar a respeito de quem é a criança; como ela aprende e se desenvolve; do papel da escola e da educação em seu desenvolvimento; bem como da relevância de um processo em que esteja assegurada a autoria docente e os direitos sociais da infância na defesa de uma Educação Infantil comprometida com a humanização e o máximo desenvolvimento das crianças. Neste contexto, afirma Lima (2017, p. 121):

Com a defesa de que o trabalho pedagógico na Educação Infantil pode dirigir intencionalmente seus objetivos para a garantia dos direitos sociais da criança, [...] uma das tarefas principais da Educação infantil é a ampliação das necessidades de conhecimento e das formas de expressão na infância, em lugar de priorizar algumas formas de expressão em detrimento de outras, o que vem acontecendo de maneira acentuada na sociedade contemporânea, por meio da antecipação da escolarização formal das crianças desde que são bem pequenas.

Zaporózhets (1987b) aponta para a importância da infância pré-escolar no que concerne aos fundamentos da personalidade do sujeito, uma vez que a organização adequada das vivências oportunizadas às crianças determina o curso de seu desenvolvimento psíquico.

Ainda de acordo com o autor, reconhecer a plasticidade e capacidade de aprender da criança amplia as perspectivas do conteúdo da Educação Infantil, possibilitando seu enriquecimento. No entanto, a eficácia da educação pré-escolar exige a consideração das particularidades psicofisiológicas.

De acordo com Mukhina (1995, p. 42):

Nos sete primeiros anos, a massa encefálica fica três vezes e meia maior, se transforma e aperfeiçoa suas funções. A maturação do cérebro é muito importante para o desenvolvimento psíquico, graças a isso o cérebro faz a criança assimilar melhor e aumentar sua capacidade de trabalho, criando condições para uma educação mais sistemática e concreta.

Deste modo, ao reconhecer a criança como sujeito capaz de aprender desde que nasce não se pode considerar que é possível ensinar a ela os conteúdos de qualquer disciplina e em qualquer idade.

Assim, pois, o desenvolvimento psíquico evolutivo da criança, dependente da assimilação da experiência social, tem, simultaneamente, uma profunda base orgânica que cria, de um lado, as premissas indispensáveis para o desenvolvimento e que, de outro lado, sofre mudanças substanciais sob a influência das peculiaridades do desenvolvimento dos correspondentes sistemas funcionais, que realizam um ou outro tipo de atividade infantil (ZAPORÓZHETS, 1987b, p. 240, tradução nossa).

Em consonância com Mukhina (1995, p. 54), “o ensino tem que garantir o caminho mais válido do desenvolvimento psíquico, dar em cada idade aquilo que ajuda ao máximo esse desenvolvimento”. Ainda de acordo com a autora, o êxito do ensino acontece mediante sua adaptação ao nível de desenvolvimento psíquico da criança respeitando, portanto, a forma em que ela melhor se relaciona com o mundo, sua atividade principal, adiantando-se àquilo que a criança consegue realizar por si, em sua zona de desenvolvimento iminente.

É indispensável ao educador, de acordo com Zaporózhets (1987b), prever o que a criança é capaz de fazer com certo treino em determinada idade e o desgaste possível – nos aspectos físico, nervoso e psíquico – que lhe causa a atividade proposta, já que a sobrecarga traz implicações para o curso do desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.

Desse ponto de vista, sintetiza Mello (2007, p. 99):

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança – que equivale a dizer: o desenvolvimento humano – só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo. [...] Compreender a complexidade do processo de humanização exige perceber que o desenvolvimento humano, que tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada, tem, simultaneamente, uma base orgânica que, ainda que não seja suficiente para tal desenvolvimento, cria as condições indispensáveis para essa apropriação e desenvolvimento.

Quando impomos o treinamento forçado às crianças da Educação Infantil, antecipando conteúdos referentes ao Ensino Fundamental e privando-as de atividades lúdicas e plásticas, não se considera, de acordo com Zaporózhets (1987b), a importância dos períodos iniciais da infância e a relevância que as mudanças ocorridas neste período têm para o desenvolvimento humano de um modo geral.

Para melhor compreender essa questão – essencial à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil – é importante destacar que a Teoria Histórico-Cultural compreende a consciência humana não como níveis isolados e estruturados sem o apoio de

processos psíquicos desenvolvidos anteriormente, mas como uma estrutura sistêmica (VYGOTSKI, 1984). A concepção sistêmica da personalidade pode ser melhor compreendida ao nos remetermos novamente ao conceito de *situação social de desenvolvimento* – o desenvolvimento alcançado a partir da relação entre a criança e o entorno que a rodeia e que constitui a realidade de desenvolvimento da criança que supera, portanto, o aspecto cronológico. Recuperando a afirmação de Vigotski (1984, p. 264, tradução nossa), “uma vez surgidas, as novas formações modificam a personalidade consciente da criança, feito que influi poderosamente sobre o desenvolvimento posterior”.

Neste sentido, ao final de uma idade, tendo sua personalidade modificada, a criança é um ser diferente do que era no início da mesma idade. Ainda de acordo com Vigotski (1984, p. 265, tradução nossa), “a anterior situação de desenvolvimento se desintegra à medida que se desenvolve e se configura em características gerais e, proporcionalmente a seu desenvolvimento, a nova situação de desenvolvimento passa a converter-se em ponto de partida para a idade seguinte” (1984, p. 265, tradução nossa).

O enfoque sistêmico, de acordo com Zaporózhets (1987b) permite que a estrutura psicofisiológica da personalidade humana apresente uma hierarquia diante da percepção da realidade e da regulação psíquica da atividade do sujeito. Para o autor, no homem adulto, o sistema de diferentes níveis hierárquicos de atividade funciona como um todo na resolução das tarefas estabelecidas, sejam elas mentais ou práticas. A organização coordenada de tais mecanismos psicofisiológicos é que possibilitam a transformação da informação obtida em todos os níveis do sistema. Deste modo, segundo Zaporózhets (1987b, p. 243, tradução nossa):

No curso do desenvolvimento da criança os níveis de um sistema semelhante se formam ‘por etapas’, um após o outro, e ainda que quando surge um nível mais alto de atividade os níveis inferiores mudem, se desenvolvam, subordinando-se ao controle superior, eles não perdem a significação, mas cumprem seu papel subordinado no sistema geral de orientação e regulação da atividade consciente.

É neste sentido que os processos desenvolvidos nas crianças – de forma significativamente mais intensa na idade pré-escolar, por exemplo a percepção – têm fundamental papel não apenas na vida da criança como mais adiante, na vida do adulto em suas diferentes tarefas e ocupações, uma vez que “esta base sensorial de toda atividade mental começa a formar-se já nos primeiros anos de vida da criança” (ZAPORÓZHETS, 1987b, p. 243, tradução nossa).

O conhecimento por parte do educador acerca do desenvolvimento da criança e da importância que as neoformações referentes a esta etapa têm para o desenvolvimento

multilateral do sujeito dão maiores possibilidades para a efetivação de uma prática humanizadora, que não aprisiona as crianças da Educação Infantil em uma sala de aula para acelerar e abreviar a infância. Ao contrário, o compromisso com uma prática desenvolvvente oportuniza às crianças vivências que favorecem a expressão por parte da criança – como o desenho, a representação pela dramatização, a modelagem ou mesmo a produção de textos tendo o adulto como escriba.

Quando as tarefas na escola da infância assumem o aspecto forçado de treino, acabam ocupando o tempo e ensinam às crianças não a possibilidade de se expressar, mas de obedecer ao comando do adulto na sua concretização. Nesse fazer, a criança não é sujeito e sem conseguir atribuir àquela ação um sentido humanizador, este fazer não se constitui como atividade que a afete e, conseqüentemente, não ocorre aprendizagem nem desenvolvimento.

Levar em conta as particularidades psicofisiológicas do pré-escolar, pela perspectiva de Zaporózhets (1987b), reforça três aspectos a serem considerados pelo educador: em primeiro lugar estar lidando com um organismo, o cérebro infantil, em crescimento e formação; em segundo lugar a correspondência entre os métodos e formas utilizados e as particularidades do pré-escolar em cada idade; e em terceiro lugar a importância que a infância pré-escolar tem para a formação de novas estruturas psíquicas e para a formação da personalidade.

A personalidade, a necessidade humana de criar e imaginar, de acordo com Davíдов (1988), tem seu desenvolvimento inicial na idade pré-escolar não devido à apropriação de conceitos técnicos advindos da antecipada escolarização, mas “graças à atividade lúdica da criança” (DAVÍDOV, 1988, p. 97, tradução nossa). É pelo jogo que favorecemos o desenvolvimento da imaginação, gerando nas crianças os elementos de criação artística, no contato e possibilidade de improvisarem canções, danças, ou quando representam seus projetos em desenhos. Nas palavras do autor:

Desta forma, sobre a base da atividade lúdica, na criança, se constitui uma série de neoformações psicológicas. Se trata, antes de tudo, da imaginação e da função simbólica da consciência, que lhe permitem transferir em suas ações as propriedades de umas coisas a outras, substituir um objeto por outro. [...] Em conjunto, até o final da idade pré-escolar se forma na criança a aspiração à atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui a premissa fundamental da preparação para a aprendizagem escolar (DAVÍDOV, 1988, p. 81-82, tradução nossa).

Esse desenvolvimento, ainda de acordo com o autor, ocorre quando a criança se relaciona plenamente com o mundo, ou seja, respeitando a atividade principal de cada idade, o que permite sua participação ativa nas diferentes situações. Assim, reiteramos a ineficácia da prática que transforma de maneira antecipada crianças pré-escolares em escolares, uma vez que

“o trabalho didático-educativo com as crianças está orientado a formar nelas uma posição vital ativa, o que, do ponto de vista psicológico, significa desenvolver a necessidade de criar, como fundamento interno da personalidade humana” (DAVÍDOV, 1988, p. 98, tradução nossa).

A antecipação de conteúdos referentes ao Ensino Fundamental não é adequada na Educação Infantil, mas isso não quer dizer que deve ser negado às crianças o acesso à escrita. Por outro lado, a apresentação da cultura escrita à criança, ainda no contexto pré-escolar, deve se preocupar em criar nela a necessidade, o desejo de ler e escrever enquanto vivencia atos autênticos de leitura e escrita realizados pelos adultos sem perder de vista seu direito de viver sua infância.

Isso porque as funções psíquicas superiores que as crianças precisam ter desenvolvidas para se apropriar da escrita se formam e se desenvolvem justamente na idade pré-escolar, enquanto as crianças brincam. Por exemplo, a função simbólica da consciência, ou seja, a capacidade de usar um objeto para representar outro que é essencial para a escrita, pois a escrita representa o nome do objeto e o nome do objeto representa o próprio objeto real (SOUZA; MELLO, 2017, p. 200).

A criança está envolvida pela cultura historicamente elaborada desde que nasce e toda essa riqueza de conhecimentos e objetos, com toda sua complexidade, se apresenta a ela gradualmente. Não se trata, como vimos, de um processo passivo: é por meio da atividade da criança que se torna possível a apropriação das qualidades essencialmente humanas.

Disso, se conclui que, na infância até os 6 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado. Com isso, esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade (MELLO, 2007, p. 91).

Quando se compromete com uma prática humanizadora e desenvolvvente, com vistas a garantir às crianças a possibilidade de se apropriar das características essencialmente humanas, a escola de Educação Infantil descarta o conhecimento pontual, isolado e alheio às necessidades da criança. Nesse sentido, sintetizam Souza e Mello (2017, p. 199):

A brincadeira de papéis sociais, a investigação e o conhecimento de mundo, a expressão das crianças por meio das tantas outras linguagens – como o desenho, a fala, o movimento, a música, o gesto –, o ouvir e o contar histórias, a relação com os adultos e as outras crianças são cruciais como atividades que promovem o desenvolvimento humano na infância (SOUZA; MELLO, 2017, p. 199).

Na busca de superar uma prática educativa estreita e limitadora que abrevia a infância, o educador, ao se apropriar de uma concepção de educação desenvolvvente e tornar-se capaz de

organizar de forma intencional sua prática e suas escolhas, valoriza o sentido mais amplo da educação, reconhece a criança como sujeito ativo e capaz com espaço nas relações estabelecidas, possibilita que se aproprie-se da cultura socialmente elaborada em situações que respeitem suas particularidades e sua melhor forma de se relacionar com o mundo.

A partir da reflexão acerca do necessário olhar humanizador para a educação de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas com vistas à humanização e desenvolvimento das máximas potencialidades das crianças, tecemos as reflexões que compõem as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, partimos do reconhecimento da importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças quando organizada de forma intencional e reflexiva por parte dos educadores, dando condições para a formação e o desenvolvimento das possibilidades essencialmente humanas das crianças.

A intencionalidade por parte do educador é possível à medida que ele se apropria do conhecimento científico, fazendo uso de sua autoria ao ampliar as possibilidades de apresentar a cultura historicamente elaborada às crianças, rompendo com modelos prontos, acabados e isentos de reflexão.

Buscamos inicialmente compreender conceitos à luz da Teoria Histórico-Cultural com vistas a contribuir para o entendimento de quem é a criança, como se dá o desenvolvimento humano na infância e o papel da educação escolar em creches e pré-escolas nesse processo.

Tendo como referência Zaporózhets (1987) que assinala a importância das etapas iniciais para o desenvolvimento multilateral da personalidade humana, ressaltamos a importância do conhecimento científico para fundamentar a prática dos educadores desde a Educação Infantil voltada aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Quanto maior a compreensão sobre as regularidades no desenvolvimento da criança, maiores as condições de direcionar a prática pedagógica para situações que as favoreçam.

Neste sentido, quando conhece as especificidades da infância, reconhecendo a criança como ser capaz de aprender desde que nasce, o educador tem condições de reconhecer seu importante papel no que diz respeito a proporcionar vivências que proporcionem a ela a apropriação da cultura historicamente elaborada e consequente formação humana. É fundamental ao professor de Educação Infantil apropriar-se do conhecimento científico para que se torne capaz de desconfiar e questionar práticas referentes a uma educação baseada no senso comum.

A Educação Infantil voltada à formação humana em suas formas mais elaboradas, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e nos documentos aqui visitados, está comprometida com a garantia dos direitos sociais da infância, permitindo às crianças que vivenciem esta etapa da vida tendo respeitada sua melhor forma de se relacionar com o mundo ao seu redor – sua atividade principal – e possibilitando sua expressão por meio das diferentes

linguagens, tais como o desenho, a fala, a modelagem, a produção de textos tendo o professor como escriba e reconhecendo gradualmente sua função social.

A compreensão da Teoria Histórico-Cultural possibilitada pela pesquisa realizada permite repensar situações que presenciamos em creches e pré-escolas, referentes à preocupação em preparar as crianças para o Ensino Fundamental pela via da antecipação da escolarização, que abrevia a infância e transforma a criança pré-escolar em escolar cada vez mais cedo. Sob tal perspectiva, a prática educativa se restringe ao tempo das crianças ocupado com treinos mecânicos que privam-nas de se expressarem, não as reconhecem como sujeitos, mas as limitam a cumprirem tarefas estabelecidas pelo professor e que, portanto, não lhes afetam.

A organização intencional do fazer pedagógico na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural possibilita ao educador fazer melhores escolhas, uma vez que tem consciência das práticas que favorecem o máximo desenvolvimento humano na infância. Neste contexto, é possível contemplar os direitos fundamentais das crianças, possibilitando a elas maiores condições de apropriação da herança cultural elaborada pela humanidade, afastando-se do equívoco de uma escolarização antecipada e viabilizando os caminhos a uma sociedade mais livre e emancipada.

O percurso da pesquisa bibliográfica favoreceu o objetivo inicial referente à apropriação de conceitos e contribuições da Teoria Histórico-Cultural quando se pretende uma Educação Infantil humanizadora e desenvolvente, possibilitando a compreensão e a relação entre os conceitos abordados. No entanto, reiteramos que nossa intenção não foi esgotar os conceitos, tampouco na profundidade de abordagem que cada um deles possibilita. Delimitamo-nos à compreensão dos fundamentos que possibilitam o embasamento de uma prática humanizadora desde a Educação Infantil.

Desta forma, as reflexões aqui apresentadas vislumbram possibilidades de dar continuidade aos estudos sobre a temática seja por meio da ampliação dos conceitos apresentados, pela compreensão de conceitos não abordados na presente pesquisa ou mesmo ao estabelecer reflexões mais específicas como, por exemplo, a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir dos pressupostos aqui discutidos.

O reconhecimento do valor da Educação Infantil no processo de humanização das crianças na perspectiva da Teoria Histórico-cultural não é compatível com a prática que normaliza a antecipação da escolarização. Considerar a criança como ser ativo, capaz e que possui direitos fundamentais responsabiliza a prática educativa a comprometer-se com a

apresentação da cultura historicamente elaborada em suas múltiplas linguagens às crianças, respeitando sua forma de relacionar-se com o mundo e possibilitando que assim elas se expressem e se relacionem com seus pares e parceiros mais experientes. A expressão por parte da criança é o ponto central do processo de humanização, de sua constituição como pessoa.

Ressaltamos que o presente estudo trouxe resposta à nossa questão inicial acerca da contribuição da Teoria Histórico-Cultural para uma prática humanizadora na educação de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Reiteramos a potência que a teoria estudada representa como fonte de revoluções no pensar e agir docente – desde a Educação Infantil – bem como a importância do estudo por parte do educador como forma de qualificar sua prática e adequar seu olhar subsidiando, assim, uma educação humanizada e humanizadora que, ao reconhecer as potencialidades da criança, como ocorre seu desenvolvimento e os seus direitos fundamentais, questiona sua antecipada escolarização.

Pelo exposto, almejamos que esta pesquisa possa contribuir para novos estudos, bem como para aproximar educadores da apropriação da Teoria Histórico-Cultural, reconhecendo-a como possibilidade de subsidiar uma Educação Infantil humanizadora e desenvolvente, que se afaste de práticas caracterizadas pela abreviação da infância e da antecipação da escolarização.

REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M.; KOHLE, E. C.; PEREIRA, M. C. Cuidado e educação dos bebês e crianças pequenas: um olhar por dentro da creche. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 171-192, set.-dez. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/53182/30295>>. Acesso em 24.jan.2022.
- ARRUDA, V. A. B. de; BARROS, M. S. F. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil: socialização do saber sistematizado em questão. *Rev. HISTEDBR On-Line*, Campinas, v. 20, p. 1-12, e020027, 2020. Disponível em < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655250/22659>>. Acesso em 24.jan.2022.
- BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 77-86.
- BRAGA, N. P. da S. *A Organização dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1138/1/N%c3%addia%20Paula%20da%20Silva%20Braga.pdf>>. Acesso em 24.jan.2022.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 20 jul. 2021.
- BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 20 jul. 2021.
- CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2009.
- COSTA, S. A. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-252.
- CUNHA, N. V S.; CUNHA, M. L.; FERREIRA, H. S. Concepção de formação humana para a Educação Infantil: um estado da questão. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, 17.jul.2020, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yCmpsPLLy7tdYPh3KTKpN4f/?lang=pt#>>. Acesso em 24.jan.2022.
- DAVÍDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988. p. 46-98.

ELKONIN, D. B. Problemas psicologicos del juego en la edad preescolar. In: SHUARE, M. (org. e tradução). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS* – Antologia. Moscou: Progreso, 1987. p. 83-102.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: SHUARE, M. (org. e tradução). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS* – Antologia. Moscou: Progreso, 1987b. p. 104-124.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FALK, J. “Lóczy” e sua história. In: FALK, J. (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência Lóczy*. Tradução: Suely Amaral Mello. 2.ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

GARCIA, A. T.; LOBO, R. F. O processo de humanização como cuidado e educação de bebês: o papel do professor e da professora. In: CORRÊA, A. B. (et al) (org.). *Educação e humanização de bebês e crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária, 2020, p. 79-96.

GAZOLI, M.; PRIETO, M. N. Formação inicial de professores para a Educação Infantil: aproximações entre teoria e prática. In: CORRÊA, A. B. (et al) (org.). *Educação e humanização de bebês e crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária, 2020, p. 253-276.

GRACILIANO, E. C. *Organização do ensino pré-escolar: o que dizem as pesquisas da Teoria Histórico-Cultural?* 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014/2014%20-%20Eliaana.pdf>>. Acesso em 24.jan.2022.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 119-142.

LIMA, E. A. *Reconceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski*. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LIMA, E. A.; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-128.

LIMA, E. A. de. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. *Questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 113-129.

LIMA, E. A. de; OLIVEIRA, A. da S. de. Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil: por uma leitura crítica de sua essência. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. (orgs). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 113-127.

LÍSINA, M.A. La génesis de las formas de comunicación em los niños. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (orgs). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

MAGALHÃES, C; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, G. F. da; MELLO, S. A. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 153-164.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de bebês e crianças na educação infantil. In: MAGALHÃES, C; EIDT, N. M. (orgs). *Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil*. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-162.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 219-230.

MARCOLINO, S.; BARROS, F. C. O.; MELLO, S. A. A teoria do jogo de Elkonin e a Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educação*. Maringá, v. 18, n. 1, p. 97-104, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yPJRxRsQfQtNGMBKPGG8ym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2021.

MARTINEZ, A. P. de A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 65-75.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. (orgs). *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

MELLO, S. A. *A obriedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador*. 1996. 94 f. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 1996.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, p.83-104, jan./jun., 2007. p. 83-104.

MELLO, S. A. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. *Amazônida*, Manaus, ano 14, n.1, jan./jun., 2009. p. 97-122.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017a. p. 41-50.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações da escola da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017b. p. 87-96.

MELLO, S. A. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, C; EIDT, N. M. (orgs.). *Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil*. Curitiba: CRV, 2019. p. 93-108.

MELLO, S. A. Acolhimento e escuta: Desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, C; CARBONIERI, J. *A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil*. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-34.

MELLO, S. A.; FARIAS, A. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n.1, p.53-68, jan.-abr., 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1603>>. Acesso em 12 mai. 2021.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequeninha como sujeito nas relações. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879-900, abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p879>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MENDES, A. C. B.; LABADESSA, V. M. Os sentimentos e a formação da personalidade infantil: elemento para a organização da prática pedagógica. In: CORRÊA, A. B. et al. (org.). *Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 125-145.]

MONTEAGUDO, B. C. da S. Crianças independentes e autônomas: o papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês nas creches. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de (orgs.). *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 51-68.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PAGANI, C. G. P. *Afeto e desenvolvimento humano na Educação Infantil: um estudo a partir da produção de dissertações, teses e documentos legais brasileiros (1996 - 2018)*. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e*

Elkonin. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.14, n.1, p. 31-34, Mar. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 25 jun. 2021.

PASQUALINI, J.; EIDT, N. M. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, C; EIDT, N. M. (orgs). *Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil*. Curitiba: CRV, 2019. p. 59-80.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROCHA, P. da S.; VALIENGO, A. Formação de professores da Educação Infantil para um cuidar e educar humanizadores. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 3, p. 172-176, jul./dez., 2019. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/159/104>>. Acesso em 24.jan.2022.

SANTOS, G. R. dos. *A organização do ensino e as possibilidades para o desenvolvimento humano da criança*. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/168024/340694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 24.jan.2022.

SILVA, J. R. Contribuições da teoria Histórico-Cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A., LIMA, V. A. de (orgs). *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 27-49.

SOUZA, R. A. M; MELLO, S. A. O lugar da cultura da escrita na cultura da infância. In: COSTA, S. A; MELLO, S. A. (orgs). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017, p. 199-215.

SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A., LIMA, V. A. de (orgs). *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 207-243.

VENGUER, L.; VENGUER, A. En broma y de verdad. In: VENGUER, L.; VENGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos em edad preescolar*. Tradução: Marta Shuare. Madrid: Visor, 1993. p. 19-35.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e*

Aprendizagem. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A psicologia e o mestre. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b. p. 445-464.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução e Organização: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor, 1984.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño pré-escolar. In: SHUARE, M. (org. e tradução). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS* – Antologia. Moscou: Progreso, 1987a. p. 71-82.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: SHUARE, M. (org. e tradução). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS* – Antologia. Moscou: Progreso, 1987b. p. 228-249.