

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

CASSIANA MAGALHÃES

**IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MARÍLIA
2014**

CASSIANA MAGALHÃES

**IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO
PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Suely Amaral Mello

MARÍLIA
2014

Magalhães, Cassiana

M188i Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil / Cassiana Magalhães. – Marília, 2014.
196 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

Bibliografia: f. 182-188

Orientador: Suely Amaral Mello.

1. Educação de crianças. 2. Professores - Formação. 3. Aprendizagem social. I. Título.

CDD 370.710981

CASSIANA MAGALHÃES

IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Membros componente da banca examinadora

Dra. Suely Amaral Mello (UNESP) _____

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP) _____

Dra. Sandra Aparecida Franco (UEL) _____

Dr. Carlos Toscano (UEL) _____

Dra. Nadia Aparecida de Souza (UEL) _____

Suplentes

Dra. Regina Aparecida Marques de Souza (UFMS)

Dra. Elieusa Aparecida Lima (UNESP)

Dra. Stela Miller (UNESP)

Marília, 26 de fevereiro de 2014.

Ao Bernardo, que dialeticamente me faz
um ser humano rico em potencialidades
e recria a cada dia a necessidade de viver.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Suely Amaral Mello, pela confiança e coragem em orientar alguém que estava apenas começando a estudar a Teoria Histórico-Cultural.

À minha família, que, com todos os atropelos da rotina, cidade diferente, conseguiram colaborar, especialmente em relação aos cuidados com o Bernardo. Vocês vieram a Londrina (Silvana, Luciana e até você, pai, mesmo dividindo o tempo entre as quimioterapias, conseguiu cuidar do Ber) e, muitas vezes, durante os quatro anos, o Bernardo ficou em Telêmaco Borba com vocês!

Ao Fabiano – pai do Bernardo –, por esses mesmos cuidados.

Aos pais dos amigos do Bernardo: Aline, Márcia, Estefânia, Marisa, Mário, Simone, Eugênio, Akiko, Renata e Cláudia, que muitas vezes transportaram meu filho nos momentos em que me ausentei de Londrina.

Às duas Nadias, Nadia de Souza, pelos ensinamentos durante o Mestrado e encorajamento para o doutorado, e Nadia Eidt, pelo apoio durante as dúvidas referentes à Teoria Histórico-Cultural.

Às professoras participantes da pesquisa: Aline, Juliana, Inez, Priscila, Beatriz, Fabiane, Amanda e Cristiane; sem o desejo de aprender e continuar estudando destas professoras que almejam concretizar um trabalho mais humano com as crianças pequenas, o movimento da tese não seria esse.

À Celiana, diretora da escola pesquisada, por incentivar que o espaço da instituição se tornasse lugar de pesquisa e aprimoramento da prática.

À prefeitura Municipal de Londrina, pelo aceite da realização da pesquisa.

Aos colegas de Departamento da área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Andréia, Beatriz, Magda, Sandra, Rovilson, Ednéia, Mari Clair e Carlos, por dividirem minhas tarefas entre eles para que eu pudesse durante o ano de 2012 coletar os dados da pesquisa.

Aos colegas, Lucinéia, Armando, Flávia, Greice e Marta, pela leitura do material e apoio constante.

Aos membros do grupo de pesquisa “Implicações da Teoria Histórico-Cultural”.

Em especial, às professoras Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Sandra Aparecida Pires Franco, pela rica contribuição durante o exame de qualificação.

Aos professores Carlos Toscano, Nadia Aparecida de Souza, Elieusa Aparecida de Lima, Regina Aparecida Marques de Souza e Stela Miller pelo aceite em participar da banca de defesa.

Aos colegas e professores da UNESP que, ultrapassam as relações de ensino e contribuem para um processo de formação verdadeiramente humana.

A todas as crianças da Educação Infantil, com o desejo sincero de que sejam afetadas por uma educação humanizadora.

Aos amigos e vizinhos que estiveram presentes nos diferentes momentos da jornada.

Finalmente, e não menos importante, ao meu namorado, Antonio Luiz Milagre, pela paciência, dedicação e cuidado dispensados a mim nesse processo final de doutoramento.

“Através dos outros constituímos-nos.”
(VIGOTSKI, Manuscrito de 1929).

RESUMO

A presente tese é resultado de uma pesquisa sobre Implicações da Teoria Histórico-Cultural na Formação dos Professores da Educação Infantil realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina-PR, com a participação de oito professoras atuantes com crianças de zero a cinco anos de idade. Teve como objetivo principal compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural, partindo da seguinte hipótese: a educação é uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana, da esfera complexa da atividade humana. Portanto, é uma atividade que exige reflexão, intenção, fundamentação teórica. No entanto, a lógica que tem orientado o trabalho docente é a lógica do cotidiano. O problema desta pesquisa se apresentou da seguinte forma: Como podemos impactar o trabalho pedagógico docente numa perspectiva humanizadora por meio da Teoria Histórico-Cultural? Para responder ao questionamento, a geração de dados aconteceu no ano de 2012 com a realização de grupo de estudo semanais no primeiro semestre e quinzenais no segundo semestre. Cada estudo gerou uma reflexão individual escrita utilizada na análise da pesquisa. Além das reflexões aconteceram dezoito sessões de observação nas turmas das professoras participantes. Os dados foram analisados focando as seguintes concepções e suas concretizações nas práticas observadas: Aprendizagem e Desenvolvimento; Educação como processo de Humanização; A organização das práticas pedagógicas. Os resultados indicaram que a prática da leitura de textos que explicam a Teoria Histórico-Cultural fornece bases para impactar o trabalho docente, afetando qualitativamente as práticas em direção a uma educação desenvolvvente. Tais resultados foram evidenciados nas concepções das professoras acerca dos conceitos de criança, escola, papel do professor e conduziram mudanças nas práticas pedagógicas em relação à organização do espaço, ao lugar da criança nas relações vividas na escola, ao lugar da criança no planejamento das atividades diárias e à ação e presença do registro e da documentação na altura dos olhos e das mãos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This thesis is a result of research on Implications of Historical-Cultural Theory in Teacher Education of Early Childhood Education held in a Child Education Centre of the City of Londrina-PR, with the participation of eight teachers working with 0 to 5-year-old children. It aimed to understand possible changes in pedagogical practice of teachers participating in the research study from the Historical-Cultural Theory, based on the following hypothesis: Education is an objectification of the sphere of non-daily activity, of the complex sphere of human activity. Therefore, it is an activity that requires reflection, intention, theoretical foundation. However, the logic that has guided teaching is the logic of everyday life. The problem of this research is presented as follows: How can we impact the teaching job in humanizing perspective through the Historical-Cultural Theory? To answer the question, data were generated in 2012 with the completion of the weekly group studies in the first semester and biweekly in the second half. Each study generated an individual reflection writing used in the research analysis. Besides the reflections, eighteen observation sessions occurred in classrooms of the participating teachers. Data were analyzed focusing on the following concepts and their embodiments in practices observed: Learning and Development; Education as a Humanization process; The organization of teaching practice. The results indicated that the practice of reading texts which explain Historical-Cultural Theory provides bases to impact the teaching work qualitatively affecting the practices toward a developmental education. These results were shown in the teachers' conceptions on the concepts of child, school, and teacher, and led to changes in teaching practices in relation to the organization of the space, the place of children in relationships experienced in school, to the child's place in planning daily activities and to the action and presence of the registration and documentation at eye and hand.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Training. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa.....	20
Quadro 2 – Organização das turmas	23
Quadro 3 – Roteiro de estudo	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Um tapete no estacionamento	120
Figura 2 – O momento da história	121
Figura 3 – Meleca de tintas e penas	122
Figura 4 – Será que a professora arrancou a pena do pato?	123
Figura 5 – Será que é?	123
Figura 6 – Cuidando do pato	124
Figura 7 – Exploração dos sons	125
Figura 8 – Produzindo sons com os cones	126
Figura 9 – Ouvindo músicas	126
Figura 10 – Perucas e lanterna	126
Figura 11 – Quem está aí?	142
Figura 12 – Também quero me esconder	142
Figura 13 – O passeio pela floresta	143
Figura 14 – Vamos almoçar?	145
Figura 15 – Alguém quer sobremesa?	146
Figura 16 – Exploração do espaço	166
Figura 17 – Nas alturas	167
Figura 18 – Já cansei... Vamos dormir?	168
Figura 19 – Bagunçando a sala	169
Figura 20 – Acho que vou participar da brincadeira	170
Figura 21 – Enchendo bexigas	170
Figura 22 – a Professora faz para mim	170
Figura 23 – Eu sei fazer sozinho	171
Figura 24 – Eu também quero fazer	171
Figura 25 – Organizando-se e lanchando	172
Figura 26 – Atividade do projeto alimentação	173
Figura 27 – Descobrimo o Kiwi	173
Figura 28 – Brincando e desenhando	173
Figura 29 – Atividade mimeografada	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO OS MOTIVOS E OBJETIVOS	14
Percurso metodológico	18
Campo da Pesquisa.....	22
Apresentação da pesquisa.....	25
1 O SER HUMANO E SEU DESENVOLVIMENTO: O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	27
1.1 O processo de humanização do ser humano	27
1.2 As funções psíquicas superiores	41
1.3 A criança e sua atividade principal	45
1.4 O processo de educação.....	54
2 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
2.1 O lugar do professor na promoção da humanização da criança	67
2.2 O lugar da criança na escola da infância.....	76
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	81
3.1 Formação Continuada: A Atividade de Estudo rumo à Educação Desenvolvente	83
3.2 A atividade docente: a lógica do não cotidiano.....	94
3.3 O grupo de estudo e seus desdobramentos.....	98
3.3.1 O observado confirma a necessidade do estudo	99
3.3.2 O grupo de estudo e as professoras	100
4 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	107
4.1 Um olhar para as narrativas das professoras	107
4.2 Aprendizagem e Desenvolvimento: a compreensão das professoras	111
4.3 Educação como processo de Humanização.....	127
4.4 A organização das práticas pedagógicas	147

CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES	190
APÊNDICE A – Roteiro de Observação.....	191
APÊNDICE B – Autorização do Centro Municipal de Educação Infantil Malvina Poppi Pedriali para realização da pesquisa	192
APÊNDICE C – Autorização do Centro Municipal de Educação Infantil Malvina Poppi Pedriali para registro fotográfico	193
APÊNDICE D – Autorização da prefeitura para a realização da pesquisa.....	194
ANEXO	195
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	196

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO OS MOTIVOS E OBJETIVOS

Pesquisamos porque nos inquietamos com o que acontece ao nosso redor. Investigamos porque nossas dúvidas vão se tornando cada vez maiores, e, quanto mais estudamos melhor percebemos quão pouco e pequeno é nosso conhecimento diante da riqueza dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Como professora e coordenadora pedagógica atuante nos espaços voltados para a Educação das crianças pequenas durante quinze anos, tivemos a oportunidade de vivenciar com as crianças e com os professores a aventura de um tempo rico de aprendizagens múltiplas, ao mesmo tempo em que um lugar inundado por dúvidas e medos advindos da falta de uma teoria que sustentasse o trabalho educativo com as crianças pequenas.

Durante o Mestrado, dedicamo-nos a estudar acerca do **Portfólio na Educação Infantil: Desvelando possibilidades para Avaliação Formativa**¹, visando essencialmente encontrar uma ferramenta de avaliação que acompanhasse o processo vivido pelas crianças na escola infantil, sem classificá-las, mas com o intuito de promover cada vez mais e melhor a sua aprendizagem e, com isso, possibilitar ao professor uma reflexão crítica em relação às ações avaliativas presentes da escola, criando nesse profissional novas necessidades, especialmente voltadas à melhoria do seu próprio trabalho.

Inicialmente, a ideia de pesquisa para o Doutorado era a continuidade do tema, voltado à Documentação Pedagógica; em outras palavras, não apenas aos portfólios, mas envolvendo o planejamento do professor, a documentação nas paredes, os registros das atividades das crianças, enfim a documentação do processo, que implica na vivência das crianças na escola de Educação Infantil.

Porém, ao iniciar a pesquisa em 2011, em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina, que já realizava a elaboração dos portfólios avaliativos, ficou evidente um problema que antecede a elaboração dos portfólios, e

¹ Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

a forma de documentar o vivido. O problema anterior à documentação reside no momento do planejamento do professor, principalmente quanto ao que propor para a criança, como organizar o planejamento, o que envolve também a compreensão de como a criança aprende e se desenvolve.

Mendonça (2009), em sua tese de doutorado, detém-se sobre a questão da documentação e finaliza seu trabalho defendendo que o processo de documentação pedagógica “[...] só se desencadeia a partir da apropriação pelos/as professores/as de uma teoria que explicita o papel da educação como sinônimo do processo de humanização”. Acrescenta que isso acontece “[...] a partir de uma compreensão sobre quem é o ser humano e como ele se desenvolve, como forma para si sua humanidade”. Para a autora, “[...] sem esse redimensionamento de concepções, não há possibilidade de mudança de foco no processo de documentação em direção à essência do processo educativo” (MENDONÇA, 2009, p. 127). Confirmando o que tínhamos observado: a necessidade de estudo e de uma teoria para direcionar o trabalho do professor.

Nesse contexto, a hipótese residiu na seguinte reflexão: **A educação é uma objetivação da esfera da atividade não cotidiana, da esfera complexa da atividade humana. Por isso, é uma atividade que exige reflexão, intenção, fundamentação teórica. No entanto, a lógica que tem orientado o trabalho docente é a lógica do cotidiano. A questão estaria, então, em encontrar formas de impactar positivamente a compreensão do professor numa perspectiva de transformação da lógica que orienta seu pensar e agir na escola da infância.**

O problema, então, se enunciou da seguinte forma: **Como impactar o trabalho pedagógico docente numa perspectiva humanizadora por meio da Teoria Histórico-Cultural?**

Para responder a este questionamento, delimitamos como objetivo maior: **Compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural.**

Como objetivos específicos, buscamos: (a) criar situações promotoras das concepções dos professores que envolvem a educação com base

na Teoria Histórico-Cultural; (b) discutir as práticas pedagógicas com base nessa teoria; (c) refletir sobre a importância da intencionalidade do trabalho educativo na escola infantil.

Tomamos por referência Mendonça (2009) e entendemos que, somente com uma teoria que subsidie nossa atividade, seremos capazes de promover uma análise crítica das nossas próprias práticas e propor transformações. Na mesma direção, já afirmava Mello:

Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade – arrisco dizer – o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança (MELLO, 2007, p. 12).

Assim pensando, o desafio colocado para esta tese foi o acompanhamento de um grupo de professores, verificando, após um espaço curto de tempo, os impactos dos estudos teóricos em suas práticas pedagógicas. A categoria de Atividade orientou a proposição do trabalho de formação dos professores.

De acordo com Repkin (2003, p. 1), “A idéia da atividade humana como base e fundamento de toda vida humana foi adotada também por Marx.” Para o autor, esta ideia é uma das mais valiosas e importantes do marxismo, justificando que nesta perspectiva os seres humanos não são escravos, ao contrário, são criadores de sua vida.

Segundo Repkin (2003), os psicólogos emprestaram do Marxismo a categoria Atividade no início da década de 1920, com intuito de enfrentar a crise da psicologia. Repkin (2003) relata que Vigotski² aproximou-se da ideia de Atividade, porém não trabalhou diretamente para sua elaboração. No início da década de 1930, e durante os anos 1940 e 1950, Leontiev, Elkonin, Davydov, Galperin e Zaporózhets, desenvolveram a abordagem da Atividade. Repkin acentua ainda que, independente

² Utilizaremos a grafia Vigotski, quando nos referirmos ao autor; uma vez que há várias maneiras de escrever seu nome. Nas referências será apresentada a grafia conforme a edição e o editor.

da escola de Vigotski, Rubinstein desenvolveu também a ideia de Atividade (REPKIN, 2003).

O que interessa para a análise é o dado de que: “[...] ambas as linhas de pesquisa comprovaram que a abordagem é extraordinariamente fecunda e levou à solução de uma série de grandes problemas” (REPKIN, 2003, p. 2). Repkin ressalta, ainda, que a pesquisa da atividade de estudo, da qual trataremos brevemente, pode resultar em contribuições científicas e práticas, o que para nós será fundamental, ao tentarmos entender o grupo de estudo que nos propusemos a desenvolver com as professoras participantes desta pesquisa.

Nas palavras de Repkin (2003), na Atividade de Estudo, “[...] tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como agente/sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a auto-transformação do sujeito” (REPKIN, 2003, p. 4). A esse respeito, Lampert-Shepel (2003, p. 3) afirma

[...] no processo de se tornar um sujeito da atividade de estudo, através do exclusivo processo subjetivo de enculturar-se no significado e no ser das normas culturais objetivada da atividade de estudo, o sujeito torna-se capaz de uma auto-transformação libertadora.

Nesse sentido, o objetivo e o resultado da atividade de estudo não são externos ao sujeito, mas estes devem estar de fato envolvidos e presentes na ação e, portanto, estar em atividade. Para Repkin (2003), os conceitos de atividade e de sujeito estão estreitamente ligados, por isso o autor afirma que a “[...] Educação Desenvolvente é o desenvolvimento do sujeito” (REPKIN 2003, p. 5). Para o autor, “[...] na Atividade de Estudo a pessoa primeiro se descobre como um agente, e nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-se num sujeito” (REPKIN, 2003, p. 5).

Para Davidov, Slobodchikov e Tsukerman,

Na capacidade de estudar está presente um componente de independência, iniciativa e de ser ativo que não se reduz à reflexão. No entanto, os conceitos de “reflexão” e “capacidade de aprender” estão interconectados e conectados por meio do conceito de “sujeito/agente”: uma pessoa que sabe como ensinar a si mesma determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do

conhecido, do acessível (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 3).

Nessa perspectiva, se as professoras participantes se envolvessem de fato no grupo de estudo e buscassem por meio dele a transformação das suas práticas, não apenas para aquilo que lhe era solicitado, mas ampliando seu interesse e suas leituras, estaríamos nos conduzindo a uma educação desenvolvente.

Segundo Lampert-Shepel (2011), a Atividade de Estudo é a mesma – tanto para os alunos, como para os professores. Desse modo, pode ser vivenciada em grupo de formação de professores, ajudando-os a refletir sobre suas próprias ações, compreendendo os motivos que os levam a estudar e como as discussões podem refletir em suas práticas.

Entendemos, a partir daí que a Teoria Histórico-Cultural pode conduzir a mudanças qualitativas no trabalho dos professores na medida em que oferece suporte teórico para as ações posteriores, bem como ajudar os professores a refletir sobre a intencionalidade do trabalho docente.

Percurso metodológico

Com base na explanação da realidade social e na importância do estudo teórico para auxiliar a prática, em especial na importância da Atividade de Estudo para a melhoria do trabalho docente, é que orientamos nossa pesquisa pela organização de grupos de estudo na escola investigada com o intuito de discutir a Teoria Histórico-Cultural e, a partir dessa teoria, refletir sobre as possíveis implicações para a prática docente. O intuito foi apresentar textos que problematizassem o modo de condução do trabalho das professoras.

Para a geração de dados, o contato inicial aconteceu em 2011 não apenas com a instituição pesquisada, mas também percorrendo os trâmites da Prefeitura Municipal de Londrina-PR (APÊNDICE D), bem como do Comitê de Ética por meio do processo: CEP 2012417. Em 2012, iniciaram-se os grupos de estudo que aconteceram semanalmente durante o primeiro semestre (Janeiro a Julho) e quinzenalmente no segundo semestre (Agosto a Novembro). O grupo iniciou com

vinte e três professoras, porém, destas, apenas oito permaneceram até o final o que é possível conforme previsto no próprio Termo de Consentimento (ANEXO A).

As justificativas para a saída das professoras foram especialmente a falta de tempo para realização das leituras e dificuldade em ausentar-se da sala. Os encontros aconteceram na escola pesquisada, no período de trabalho das professoras, com a autorização da escola (APÊNDICE B).

No grupo inicial, composto pelas vinte e três professoras, percebemos que, para algumas delas, o grupo tinha o objetivo de aprimorar a sua prática à partir do conhecimento da teoria Histórico-Cultural, a cada novo encontro faziam perguntas e articulavam cada vez mais o texto com o seu dia a dia, indicando gradualmente que os motivos que as traziam ali coincidiam com o resultado proposto para o processo (aprender sobre a Teoria Histórico-Cultural e evidenciar alguns impactos dessa teoria na escola infantil) e, ainda, demonstravam um desejo de transformar seu trabalho com as crianças. Para outras, era apenas um momento de encontro, sem grande comprometimento com o texto e sem articulação com a prática no espaço educativo. Essas últimas foram gradativamente desligando-se do grupo. O sentido expresso por cada professora foi diferente, e, com isso, o envolvimento de cada uma delas também. De acordo com Mello,

Toda tarefa que a pessoa faz tem sempre um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa – seu resultado-, mas que a pessoa já prevê como uma idéia, antes de começar a agir. O motivo é a necessidade que leva a pessoa a agir. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo – ou resultado – previsto para a tarefa. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará no final da tarefa, então a atividade tem um sentido para ela. Em outras palavras, se o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que a realiza, percebemos que a pessoa está inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao seu resultado. Nesse caso, dizemos que ela realiza uma atividade e, ao realizar essa atividade, está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa. (MELLO, 2002, p. 9).

O sentido foi atribuído pelas professoras e foi configurado um grupo menor, disposto a estudar, discutir, refletir e articular com as práticas desenvolvidas na escola.

Buscamos como resultado a apropriação teórica por parte das professoras participantes, e cada encontro teve a duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. Os encontros foram orientados por leituras prévias e ao final solicitávamos uma autorreflexão com o seguinte roteiro: (a) as ideias principais do texto; (b) como essas ideias mexem com as minhas ideias; (c) como mexem com a minha prática. Partindo deste roteiro de discussão, os encontros tornaram-se mais ricos, direcionando a uma reflexão pessoal sobre o texto e ampliando a discussão com os pares, porque, além da leitura do texto, foi necessária uma articulação com as experiências anteriores e com o vivido.

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM OUTRA INSTITUIÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA	ATUAÇÃO EM 2012
A	Magistério Direito Cursando Pedagogia	7 anos	1 ano e 7 meses	EI* - IIIA (crianças de 3 a 4 anos)
B	Magistério Pedagogia Cursando Psicopedagogia	9 anos	3 meses	EI* - III A (crianças de 3 a 4 anos)
C	Magistério Pedagogia Cursando Psicopedagogia	Não atuou	3 meses	EI* - II B (crianças de 1 a 2 anos)
D	Pedagogia	12 anos	3 meses	EI* - IIIA (crianças de 3 a 4 anos)
E	Pedagogia	Não atuou	3 meses	EI* - IIIA (crianças de 3 a 4 anos)
F	Pedagogia	5 anos	3 meses	EI* - IIIB (crianças de 3 a 4 anos)
G	Magistério Farmácia e Bioquímica	Não atuou	7 anos	EI* - I (crianças de 4 meses a 1 ano)
H	Pedagogia Especialização em Educação Infantil	1 ano	3 meses	EI* - V (crianças de 4 a cinco anos)

*Referem-se à Educação Infantil
Dados gerados em Janeiro de 2012

No primeiro semestre, os encontros envolveram leitura, discussão do texto e das reflexões escritas sobre cada material estudado. A proposta inicial para o

segundo semestre de 2012 era acompanhar a rotina da escola, o modo de planejamento das professoras, a organização do espaço e da rotina e as intervenções pedagógicas. Mas, as professoras solicitaram a continuidade dos estudos, o que aconteceu quinzenalmente. Considerando que as professoras A e B e as professoras D e E trabalhavam com a mesma turma, foram observadas seis turmas, sendo três no período da manhã e três no período da tarde, totalizando dezoito sessões de observações. Concordamos com Mukhina (1995) que o pesquisador acompanha as crianças em condições naturais, sendo que o êxito da observação depende do modo como foi definido o objetivo do estudo; nesta pesquisa, o olhar voltou-se para como as professoras atuam no espaço, convivem com seus pares e com as crianças, e, especialmente, o impacto da Teoria Histórico-Cultural em suas práticas. Nesse momento, a autorreflexão registrada no roteiro de estudo foi essencial, pois o que as professoras anunciavam no discurso quanto às suas aprendizagens podia ser verificado nas ações práticas.

Com intuito de observar possíveis impactos da apropriação da Teoria Histórico-Cultural, buscamos fugir do aparente, do imediatismo, do apenas verbalizado, e, almejando acompanhar a formação continuada das professoras no Centro Municipal de Educação Infantil, ouvimos suas narrativas, vimos seus apontamentos quanto à teoria estudada, observamos suas práticas e possíveis transformações. Como afirma Kosik,

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno, por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 2002, p. 20).

Ao observar (APÊNDICE A) o trabalho das professoras, foi possível compreender a contribuição do grupo de estudo, as dúvidas e equívocos que muitas vezes aconteciam – especialmente no modo de conduzir o trabalho, por exemplo,

não envolvendo de fato a participação da criança –, cuja importância para o desenvolvimento infantil era defendida pelo discurso docente. Observações, descrições, novos estudos foram realizados. As cenas serviram para despertar novas discussões e articulações com o a teoria estudada.

Campo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina-PR. A escola atende famílias com renda mediana, nas quais as mães trabalham para ajudar no orçamento doméstico. Conforme pesquisa realizada pela instituição, 9% das famílias possuem renda de até 1 salário mínimo, 75% possuem renda entre 1 a 3 salários, 15% têm renda de 3 a 5 salários, e 1% tem renda acima de 5 salários. De acordo com a pesquisa, a maioria das mães é trabalhadora assalariada, assumindo funções do comércio e na área de prestação de serviços na cidade de Londrina: são atendentes, secretárias, garçonetes, balconistas, operadoras de *telemarketing*, empregadas mensalistas, agentes de saúde, vendedoras, etc. Constatamos, ainda, que 32% das mães têm Ensino Médio completo, seguido de 23% com Médio incompleto, 22% com Fundamental incompleto, 11% com Fundamental completo, 7% com Superior completo, 4% com Pós-Graduação, 1% com Superior incompleto. Paralelamente, 32% dos pais têm o Ensino Fundamental incompleto, seguido de 28% com o Ensino Médio completo, 25% têm o Ensino Médio incompleto, 8% com o Fundamental completo, 3% com Ensino Superior Completo, 2% com Superior incompleto e 2% com Pós-Graduação (LONDRINA, 2012).

O Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado atende atualmente (2012) 124 (cento e vinte e quatro) crianças, distribuídas em sete turmas. As turmas ficam assim organizadas:

Quadro 2 – Organização das turmas

TURMAS	FAIXA ETÁRIA	Nº CRIANÇAS ATENDIDAS
E.I. 1	4 meses a 1 ano	12
E.I. 2	1 a 2 anos	12
E.I. 3 A e B	2 a 3 anos	40
E.I. 4	3 a 4 anos	20
E.I. 5 A e B	4 a 5 anos	40

Fonte: Londrina (2012, p. 11)

O Centro Municipal de Educação Infantil conta com a Associação de Pais e Funcionários (APF) – eleita em assembleia geral: representantes dos pais, funcionários e comunidade, e, ainda, com o Conselho Escolar, que serve de ponte entre a escola, a comunidade e os dirigentes políticos. “O conselho é representado pelo colegiado da escola, que exerce a função deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, dentro do seu regimento” (LONDRINA, 2012, p. 13).

Na proposta pedagógica da instituição é anunciado que “A Educação Infantil não é mais um espaço destinado somente ao cuidar, mas também um lugar de formação que envolve o desenvolvimento e aprendizagem em que cada faixa etária de modo integral” (LONDRINA, 2012, p. 14).

A instituição trabalha com a metodologia de projetos e justifica que “[...] cada projeto desenvolvido conta com um tipo de participação (entrevistas, receitas, o envolvimento de um familiar numa aula de culinária, apresentação de algum animalzinho)” (LONDRINA, 2012, p. 14).

A proposta anuncia que todos os projetos realizados são avaliados por meio de registros fotográficos e relatórios, posteriormente anexados em portfólios, permitindo aos pais acompanharem o desenvolvimento dos seus filhos.

Ao final de cada semestre é realizada a culminância e a apresentação da finalização dos projetos, no qual se expõe as atividades que as crianças produziram durante o semestre. A participação das crianças apresentando e descrevendo as atividades desenvolvidas no (s) projeto (s). Desta maneira, expõem-se os desafios que ainda precisam ser alcançados pela instituição, juntamente com os pais para o desenvolvimento pleno das crianças. Dentro de um espaço coletivo, organizado e comunicativo, para que os objetivos e os anseios de ambos sejam atingidos, visando o desenvolvimento e o processo educativo da criança (LONDRINA, 2012, p. 14).

Além da metodologia de projetos, a instituição anuncia em sua proposta pedagógica que acompanha o desenvolvimento das crianças por meio das observações realizadas, relatórios descritivos e composição dos portfólios individuais. Nesse sentido, a avaliação de acordo com a proposta pedagógica,

Implica numa reflexão do professor sobre o processo de aprendizagem e sobre as condições oferecidas por ele. Assim, caberá a ele investigar sobre a adequação dos conteúdos escolhidos, sobre a adequação das propostas lançadas, sobre o tempo e o ritmo impostos ao trabalho, tanto quanto caberá investigar sobre as aquisições das crianças em vista de todo o processo vivido, na sua relação com os objetivos propostos (LONDRINA, 2012, p. 139).

De acordo com a proposta pedagógica, a observação e o registro viabilizam o aperfeiçoamento da ação educativa.

Porém, em alguns momentos das observações, identificamos que os projetos eram tomados por atividades mimeografadas, com tempo de início e fim previstos, desarticulados das orientações sobre projeto, sem criar na criança a necessidade de pesquisa, sem envolvê-las na produção de hipóteses, na construção da atividade, sem fazê-la partilhar buscas e resultados, participar do processo avaliativo, enfim, sem contemplar o que, de fato, consolida a metodologia de trabalho pedagógico por projetos na prática.

Da mesma forma, a avaliação com portfólios se convertia em atividades tarefas, em determinação pelas professoras para as crianças do que comporia os portfólios, em padronização de relatórios, em construção pelas professoras em lugar da criança, distanciando a criança do direito de exercer a atividade, de organizar, realizar e avaliar seu próprio processo. Enfim, uma ferramenta que se anunciava formativa, era tomada como ação da professora, na maioria das vezes sem parceria com as crianças.

A necessidade de uma reflexão com base em uma teoria de caráter humanizador e desenvolvente era cada vez mais presente e urgente, não para melhorar o discurso, mas para criar condições para pensar e transformar a prática. Justamente por essas razões, a Teoria Histórico-Cultural foi escolhida por possibilitar práticas humanizadoras voltadas para o máximo desenvolvimento das crianças, numa perspectiva de educação desenvolvente, exigindo reflexão sobre as práticas até então consolidadas. A reflexão partiu das leituras de textos, da observação

crítica da realidade e resultou na elaboração de novas ações pelo grupo de professoras.

Romper com a lógica do cotidiano concedendo à escola o lugar do acesso à cultura elaborada demandou estudo, discussão e reflexão constantes e é essencial compreender que o trabalho apenas começou. A atenção voltou-se para o grupo de crianças, para o trabalho pedagógico realizado na escola, especialmente para a intencionalidade do professor. Os textos trouxeram a possibilidade de pensar com base em uma teoria e, ainda, a compreensão acerca do desenvolvimento infantil esclareceu e possibilitou superar equívocos na organização das práticas. O movimento da leitura e utilização destas para reflexão sobre as vivências com as crianças foi essencial na organização de novas tarefas e novos desejos de estudo. O processo de Formação Continuada foi vivenciado com entusiasmo, angústia e muitos questionamentos, como veremos posteriormente.

Para organizar e analisar as narrativas das professoras, elegemos os seguintes elementos que expressavam as novas concepções em processo de apropriação: Aprendizagem e Desenvolvimento; Educação como processo de Humanização; A organização das práticas pedagógicas. E ainda, o quadro com algumas cenas observadas no dia a dia da escola infantil. Os dados foram gerados a partir dos quadros construídos com roteiro de leitura, observações nas diferentes turmas e conversas com as professoras. Nos quadros, as ideias foram registradas pelas próprias professoras, por escrito. As observações foram redigidas e fotografadas (APÊNDICE C) pela pesquisadora, bem como os registros das conversas realizadas durante todo o processo de estudo e pesquisa foram organizados no diário de campo.

Apresentação da pesquisa

Alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural explorados junto ao grupo de professoras participantes orientam a organização do trabalho. Desse modo, o primeiro capítulo, intitulado **O SER HUMANO E SEU DESENVOLVIMENTO: O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL** pretendeu apresentar os conceitos de ser humano, humanização, apropriação e objetivação, funções psíquicas superiores, atividade principal da criança e, ainda, processo de

educação de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, estudados pelo grupo de professoras participantes da pesquisa durante os encontros de formação continuada. O segundo capítulo, **IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**, teve como objetivo perceber a Teoria Histórico-Cultural nas práticas pedagógicas, compreendendo a escola como lugar privilegiado da humanização, entendendo o lugar do professor e das crianças no processo de humanização. No terceiro capítulo, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**, buscamos inicialmente evidenciar outros trabalhos realizados envolvendo a formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (GAMBA, 2009), (RIBEIRO, 2009), (RAMOS, 2011) e (ALMADA, 2011). Em seguida, discutimos a importância da formação continuada nesta pesquisa, voltando o olhar especialmente para a Atividade de Estudo do professor e suas implicações para uma educação desenvolvendo. Trouxemos neste item, um breve resumo sobre as leituras realizadas pelo grupo de professoras e os conceitos trabalhados durante o processo de Formação Continuada proposto na pesquisa e organizamos um quadro estruturante com as leituras realizadas sem o objetivo de servir como roteiro para outros, apenas para evidenciar o caminho percorrido por aquele grupo, naquele momento, com aquelas condições de trabalho.

No quarto capítulo, **AS PROFESSORAS PARTICIPANTES E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**, apresentamos as ideias e conceitos discutidos durante os grupos de estudo, ressaltando as narrativas das participantes. Refletimos sobre algumas cenas observadas no dia a dia da escola e, finalmente, trouxemos os dizeres das professoras evidenciando como foram impactadas pela Teoria Histórico-Cultural e como tais afetações transformaram suas práticas.

Nas considerações finais, apresentamos tanto as nossas aprendizagens no caminho da pesquisa, como os resultados evidenciados com o estudo, especialmente a defesa da tese em relação aos impactos da Teoria Histórico-Cultural frente ao trabalho docente na escola de Educação Infantil.

1 O SER HUMANO E SEU DESENVOLVIMENTO: O OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo tem por objetivo discutir os conceitos apresentados durante o grupo de estudo realizado no processo de Formação Continuada das professoras participantes dessa pesquisa à luz da Teoria Histórico-Cultural. Os conceitos estudados foram: ser humano; humanização; apropriação e objetivação; funções psíquicas superiores; atividade principal da criança e processo de educação.

Entendemos, a partir dos estudos realizados, que compreender como o ser humano aprende – e porque aprende se desenvolve – é essencial para criar uma nova atitude em relação ao trabalho docente. Subsídios teóricos são essenciais para demarcar uma compreensão sobre quem é a criança e como ocorre o processo de seu desenvolvimento, que pode resultar em novas possibilidades de organização do fazer pedagógico para a apropriação pelas crianças das máximas qualidades humanas, promovendo sua humanização. O que queremos dizer é que não adianta uma orientação rígida sobre o que fazer com as crianças pequenas para direcionar o trabalho na escola; ao contrário, quanto mais as professoras estudarem e conhecerem sobre o desenvolvimento humano da criança, mais e melhor poderão organizar sua atividade para incidir sobre tal desenvolvimento, contribuindo para a apropriação pelas crianças das máximas qualidades humanas.

1.1 O processo de humanização do ser humano

Compreender como ocorre o processo de humanização do ser humano nos remete a identificar o que é essencial na constituição social do homem em humano. Leontiev (1978) explica que a natureza do homem é social e tudo que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, da cultura criada e objetivada pela humanidade.

Para Vigotski (1930), o tipo biológico humano mudou pouco no decurso do seu desenvolvimento, dando espaço para um amplo desenvolvimento do indivíduo como ser social. Diferente de outras teorias que explicavam sobre o processo de formação das qualidades humanas como herança genética, a Teoria

Histórico-Cultural entende o ser humano como produto da história, ou seja, conjunto de qualidades criadas pelos próprios seres humanos ao longo da história da sua atividade produtiva.

Nesse sentido, a partir desse pressuposto da teoria supracitada, podemos inferir que o homem nasce dotado de necessidades elementares, biológicas, que são atendidas pelas ações de outros. Quando o indivíduo começa a estabelecer relações entre as necessidades e os objetos que as atendem, aprende a descobrir novos objetos e com isso, cria novas necessidades.

Leontiev (1978) contribui ao afirmar que o que é dado pela natureza não é suficiente para que o indivíduo possa viver em sociedade. É preciso que haja apropriação do que já foi conquistado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Isso significa que cada *indivíduo aprende a ser um homem*: “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Nessa mesma direção, Marx (2004) afirma, ao explicar sobre o desenvolvimento dos sentidos:

Não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo. Por outro lado, subjetivamente apreendido: assim como a música desperta primeiramente o sentido musical no homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. (MARX, 2004, p. 110, grifos no original).

Podemos refletir sobre essa citação pensando na humanização dos sentidos, por exemplo, o paladar – conquista do aparato biológico –, mas aprendemos a gostar de determinados alimentos e não gostamos de outros, fazemos isso a partir da cultura sensorial gustativa.

Esse salto qualitativo está expresso não na adaptação natural do homem em relação ao meio, mas possível por meio do trabalho. Por meio da atividade social é que os seres humanos relacionam-se e satisfazem suas necessidades, esse processo supera a evolução biológica porque um novo tipo de necessidade, a da adaptação cultural (LEONTIEV, 1978) é criada por tal atividade. O trabalho foi a primeira e fundamental condição para o surgimento do gênero humano, pois permitiu um processo de transformação da natureza e do próprio homem. A atividade do homem é, portanto, sustentada por motivos que orientam novas formas de ação.

Diante disso, compreender o conceito de ser humano como aquele que se humaniza na relação com o outro e no meio em que vive significa valorizar a atividade vital humana, o trabalho, e o lugar desse ser humano nas relações sociais e no tempo histórico, ou seja, o ser humano aprende com as gerações anteriores e não para de modificar sua condição de vida e seu desenvolvimento. Porém, é importante ressaltar que, na condição do trabalho alienado ou alienante, o desenvolvimento pode não ir além do necessário à vida cotidiana, não alcançando as qualidades já criadas pela cultura.

Nesta perspectiva teórica, o que diferencia os homens dos animais é a capacidade de os primeiros trabalharem e, por meio do trabalho, desenvolverem a consciência e a linguagem.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. **Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida**, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1986, p. 27, grifos nossos).

O conceito de ser humano nesse sentido é condição essencial para a compreensão do conceito de desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural. Na medida em que entendemos o ser humano como histórico-cultural, como aquele que

aprende nas relações e que, portanto, se apropria das qualidades humanas, compreendemos que o desenvolvimento e a formação das qualidades humanas não estão presentes desde o nascimento. Ainda em relação a tais diferenças, Engels (1976) afirma:

O máximo que faz o animal é colher para consumir; ao passo que o homem produz, cria meios de subsistência no mais amplo sentido do termo, os quais, sem ele, a Natureza jamais produziria. Desta maneira, torna-se impossível qualquer transferência imediata das leis relativas à vida das sociedades animais para as humanas (ENGELS, 1976, p. 163).

Nesse sentido, a atividade vital humana torna-se produtora de objetivações, e, com isso, o trabalho exige a formação das qualidades humanas. Tanto os seres humanos quanto os animais precisam da natureza para reproduzir a si mesmos e à sua espécie. Porém, a atividade animal está limitada ao consumo de objetos para satisfazer suas necessidades biológicas, ou seja, herdadas da sua espécie. Esta experiência particular do animal não é, portanto, transmitida de geração em geração, por isso os animais não fazem história. No caso dos seres humanos, existe a apropriação desta natureza, ou seja, o ser humano vai incorporando o gênero humano e transformando dialeticamente a natureza para satisfazer suas próprias necessidades. O animal apenas utiliza a natureza e produz nela modificações por sua presença, já o ser humano domina a natureza e coloca-a a serviço das suas necessidades.

Nesta direção, Engels (2004, p. 13) afirma: “[...] o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Ainda nas palavras do autor,

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor a alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura e, mais tarde, a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política e, com eles, o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. (ENGELS, 2004, p. 25).

O primeiro instrumento foi a mão humana. Em virtude da luta pela sobrevivência, a flexibilidade e destreza das mãos foram gradativamente aumentando de geração em geração. Graças à utilização da mão, do cérebro e da mediação dos instrumentos que são fonte fundamental do desenvolvimento intelectual necessários às atividades sociais, e com isso, a herança cultural que exige apropriação dos modos de agir, os homens aprenderam a executar operações cada vez mais complexas, buscando alcançar objetivos cada vez mais elevados (ENGELS, 2004).

Assim, o ser humano foi aprimorando as ferramentas de trabalho e executando operações mais complexas, aperfeiçoando os instrumentos e evoluindo a cada nova geração. Ao se apropriar da natureza, o homem foi produzindo cada vez mais meios para a sua sobrevivência. Apropriar-se da cultura torna-se essencial para o processo de humanização do homem, como vemos apontado por Leontiev,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Desse modo, o homem distingue-se dos animais, o seu fazer humano que acontece por meio do trabalho está fundamentado pela consciência, como vemos na afirmação de Marx (1844),

O animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ser-genérico. [...] Só por isso, a sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser auto-consciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência (MARX, 1844, p. 96).

O animal estabelece relações com a natureza, porém não tem consciência das suas relações, enquanto o homem é resultado da relação que estabelece com o outro. A atividade animal está relacionada ao comportamento hereditário, resultante das experiências individuais que o antecederam. Enquanto que o ser humano aprende o que foi produzido pelas gerações anteriores e amplia a

sua ação sobre o meio, partindo de suas necessidades. “Dizer que o homem vive da natureza significa que a natureza é o corpo dele, com o qual deve manter-se em contínuo intercâmbio a fim de não morrer.” (MARX, 1844, p. 02). Nesta mesma direção, afirma Martins (2007, p. 40): “O homem é uma parte da natureza que só pode sobreviver por seu constante metabolismo com ela. Esse metabolismo é garantido por sua atividade vital, o que o torna um ser natural ativo”.

O trabalho é, nesse sentido, um processo entre o homem e a natureza; ao atuar na natureza por meio do trabalho, o homem a modifica e modifica-se a si mesmo. É através do trabalho que a atividade vital humana se concretiza, isso acontece na atuação do homem durante a utilização de instrumentos, via linguagem e relações que estabelece com outros homens.

De acordo com Mello,

Com o desenvolvimento da atividade de trabalho, da consciência e da socialidade – que determinam-se reciprocamente em seu desenvolvimento –, a atividade do homem que nos seus primórdios era determinada pelas leis biológicas, vai se tornando cada vez mais determinada pelos objetos criados pelo conhecimento cada vez mais complexo da natureza, pelos outros homens, e pelas relações existentes entre eles; enfim, vai se tornando cada vez mais determinada por leis sócio-históricas. Nesse processo é que a atividade humana passa a distinguir-se da atividade animal propriamente dita, pois vai se tornando uma atividade consciente (que surge social e historicamente) e, portanto, dirigida por leis sócio-históricas (MELLO, 2005, p. 5).

O desenvolvimento do trabalho exige transformações constantes nas características humanas, pois, à medida que as necessidades se tornam mais complexas e exigem a produção de novos instrumentos e meios de mediação, a atividade de trabalho torna a realidade cada vez mais humanizada. Quando o ser humano transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, tal transformação torna-se meio para o ser cultural dos indivíduos e, com isso, passa a ser objeto de apropriação.

Pensando nesta existência humana, Marx (1979, p. 173) afirma como primeira premissa a condição de viver. Em suas palavras: “A vida, contudo, implica antes de mais nada comer e beber, uma habitação, vestuário e muitas outras coisas”. O autor esclarece: “O primeiro ato histórico, pois, é a produção de meios de atender a essas necessidades, a produção da própria vida material” (MARX, 1979, p.

173). Essas condições são construídas no decurso da história, cada nova geração nasce num mundo de objetos e relações já criados pelas gerações anteriores. Desse modo, a relação das novas gerações com a cultura é mediada de modo intencional, para que o ser humano se aproprie, por exemplo, da utilização correta dos objetos.

Quando o ser humano cria instrumentos e o uso para cada objeto, cria também a sua humanidade, e, esse conjunto de características é expresso pelas aptidões e capacidades formadas ao longo da história. Podemos dizer, conforme Pino (2000), que o conceito de cultura remete ao conjunto das produções humanas, ou seja, a tudo aquilo que se contrapõe ao que é fornecido pela natureza, pois resulta da ação criadora e transformadora do homem sobre a natureza.

Como então o homem se torna humano? Reproduzindo para si aquilo que foi criado historicamente, por exemplo, “[...] ao aprender a utilizar um objeto criado pelas gerações anteriores, o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas” (LEONTIEV, 1978, p. 7). Dito de outro modo, ao aprender o uso social dos objetos, o para quê foram criados e a forma de sua utilização, reproduz para si as qualidades humanas “guardadas” nesses objetos e criadas no mesmo processo da criação material do objeto. De acordo com o autor, “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Mas, para viver em sociedade, é necessário apropriar-se dos objetos e os transformar em instrumentos; desse modo, o instrumento não está apenas ligado à ação, mas passa a ter uma função social, um significado dado pela atividade do homem, que se transforma em meio de objetivação dos sujeitos.

De acordo com Màrkus (1974), o pressuposto de toda história humana é primeiramente a existência de indivíduos vivos humanos, mas a organização destes indivíduos está relacionada com os demais seres da natureza. “[...] O homem não é somente ser natural, é também ser humano” (MÀRKUS, 1974, p. 9). O autor ressalta que o caráter genérico de uma espécie está relacionado a sua atividade vital e que, para o homem, esta atividade é a atividade consciente livre. Por exemplo, a atividade dos animais está relacionada a suprir as necessidades imediatas de satisfação, portanto é limitada. Nesse sentido, o que distingue o homem do animal é a sua atividade vital específica.

Màrkus (1974) afirma, ainda, que a atividade vital do homem é o trabalho, diferenciando os homens dos animais pela sua consciência. Ao produzir os meios de vida, os homens produzem a vida material e a consciência do uso desses meios, das suas finalidades. Por isso, o trabalho se orienta para a satisfação de necessidades mediado por instrumentos, e por meio deles o homem controla sua própria ação, que é significada no processo de apropriação do uso social dos objetos.

Assim, aprendemos a ser humanos por intermédio das relações que estabelecemos com os outros, especialmente na medida em que nos apropriamos dos objetos da cultura e de toda riqueza material e intelectual construída historicamente. A compreensão de que aquilo que o ser humano tem ao nascer não lhe basta, mas de que é preciso apropriar-se da natureza humana, redimensiona o olhar do professor para a prática pedagógica, apresenta possibilidades teóricas para a renovação de tais práticas, especialmente quando percebe que as mudanças na forma de aprender alteram o modo de ensinar, necessitando, portanto, de um ensino que impulse o desenvolvimento.

O que vimos afirmando é que, para humanizar-se, não basta aquilo que o homem dispõe ao nascer, é preciso apropriar-se das objetivações cristalizadas na cultura humana. Se, conforme afirma Leontiev (1978), cada indivíduo aprende a ser homem, isso significa que esse homem aprende por um processo de educação. A finalidade da educação é promover o homem, e por isso passa a ser concebida como atividade mediadora no seio da prática social global, com o intuito de possibilitar ao homem tornar-se cada vez mais um ser histórico-social consciente. Nessa direção, entendemos que a educação não é um mero processo de reprodução, mas uma possibilidade de emancipação do sujeito e, ainda, uma possível superação das relações de dominação.

O ser humano, quando transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, objetiva-se gerando novas necessidades. Por exemplo, quando o homem cria um instrumento por meio da sua ação humana, cria também um novo significado social. Com isso, o indivíduo está se relacionando com a história social, com aquilo que foi criado pela humanidade. Quando a atividade humana é apropriada, ela se torna gradativamente a atividade do sujeito. Como afirma Leontiev,

[...] apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 320).

Na interpretação de Duarte,

O processo de apropriação é aquele no qual o indivíduo se apropria das características do gênero humano e não da espécie. As características do gênero humano resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos membros do gênero humano, razão pela qual eles têm que delas se apropriar. Já as características da espécie humana são transmitidas aos seres humanos através do mecanismo biológico de hereditariedade (DUARTE, 1993, p. 42).

Em síntese, o processo de apropriação é sempre um processo ativo, no qual o indivíduo precisa efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado. Quando afirmamos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa dizer que ela aprendeu a servir-se dele corretamente e que já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito (LEONTIEV, 1978).

Já o processo de objetivação implica a transformação do trabalho,

Então, a transformação [...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objectivação nos produtos da actividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objectiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano (LEONTIEV, 1978, p. 165).

É por meio do processo de objetivação que o homem exterioriza suas capacidades enquanto ser genérico e, pelo emprego destas capacidades em sua atividade, cria um ambiente humanizado, diferenciando-se dos animais, sempre mediado por outros homens, e caracteriza-se por alterar dialeticamente tanto a natureza quanto ao próprio homem. Deste modo, por exemplo, o aperfeiçoamento na fabricação de instrumentos possibilitou o desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana.

De acordo com Leontiev (1978), a apropriação da experiência histórico-social provoca uma modificação da estrutura geral dos processos de comportamento e do reflexo, além de formar novos tipos de comportamento. O autor afirma ainda que a principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões, funções psíquicas novas. Por exemplo, a apropriação de um instrumento de trabalho pelo homem consiste na apropriação das operações motoras, das aptidões nele incorporadas.

Segundo Duarte (1993), a apropriação de um objeto transformado em instrumento pela objetivação gera novas forças e capacidades. “[...] a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais à atividade social gera necessidade de novas apropriações e novas objetivações” (DUARTE, 1993, p. 35).

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”, segundo uma metáfora empregada por Marx (DUARTE, 1993, p. 40).

A atividade humana, o trabalho, é, portanto, geradora de história. Os seres humanos objetivam-se a partir de suas possibilidades, precisam inserir-se na história para objetivar-se enquanto ser humano. A experiência histórica de muitas gerações está acumulada nos instrumentos de quem os produziu, então, além de ser uma objetivação da atividade humana, contempla, ainda, o resultado da história. Para Duarte (1993, p. 40), “A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, se realiza, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos”. Assim, a apropriação e objetivação são ações mediadas entre os homens e a história, como afirma Leontiev:

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inúmeras gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes e multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e

<passam testemunho> do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Portanto, é apropriada pelo conjunto de homens que se humanizam. A formação do indivíduo acontece por meio da apropriação dos resultados da história e se efetiva nas relações com os outros, por isso é sempre um processo educativo. “O desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição” (LEONTIEV, 1978, p. 235).

O homem, ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 1993, p. 31-32).

Nesse sentido, o autor afirma que “[...] a produção de instrumentos é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, quanto um processo de sua objetivação” (DUARTE, 1993, p. 33). O instrumento será transformado e servirá para diversas funções de acordo com as necessidades humanas. À medida que o homem se apropria das objetivações humanas, vai criando para si uma nova realidade, criando novas necessidades e produzindo para si a humanidade.

Màrkus (1974) afirma que, ao contrário dos objetos naturais, os objetos criados pelo trabalho humano têm uma “*aplicação normal*” no interior da vida, e essa aplicação está quase materializada na forma física dos objetos de trabalho. Para se apropriar dos objetos sociais, os indivíduos precisam, em alguma medida, desenvolver as qualidades humanas específicas que possibilitem o uso “*adequado*” desses objetos.

Para tanto, faz-se necessária uma ação educativa voltada ao desenvolvimento humano que permita o acesso ao conjunto das objetivações históricas e sociais acumuladas ao longo da história e, nesse processo, possibilite a

humanização em suas máximas possibilidades. A respeito disso, Marx (2004, p. 108) afirma: “Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade [...]”. Podemos relacionar aqui com a estimulação auditiva, pensando na importância da exposição da criança às músicas mais complexas, com maior riqueza de sonoridade, harmonia e acordes, pensando na interferência desses sons também para outros processos de aprendizagem.

Compreendemos que “[...] a passagem do homem a uma vida em que sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias” (LEONTIEV, 1978, p. 264); ressalta-se, ainda mais, o papel da educação, visto que as modificações biológicas e a hereditariedade não determinaram o desenvolvimento do homem e da humanidade.

Retomamos a ideia de que aquilo que o homem traz ao nascer não lhe basta para viver em sociedade e, que, portanto, ele precisa aprender com outros homens a viver sua humanidade. Tal aprendizagem acontece por meio da vivência,

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VYGOTSKI, 2010, p. 686, grifos do autor).

Aprendemos com a Teoria Histórico-Cultural que as relações que a criança estabelece com os adultos e parceiros mais experientes medeiam sua relação com a cultura. Vigotski aponta o meio como fonte das qualidades humanas. O meio – que “guarda” as qualidades humanas acumuladas historicamente – é a fonte das qualidades humanas, das funções psíquicas superiores criadas ao longo da história. A criança, no entanto, interage com este meio com base nas suas experiências anteriores acumuladas. Por isso, mesmo que o meio permaneça o mesmo, o modo de relação que a criança estabelece muda, justamente porque a criança muda e, com isso, mudam-se as relações.

Para Vigotski, “[...] **o papel do meio no desenvolvimento das características e formas de atividade superiores especificamente humanas é o de fonte do desenvolvimento**, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte dessas características na criança” (VYGOTSKY, 1935, p. 15, grifos do autor). É, portanto, a vivência que medeia a relação da criança com o meio.

Mas, para se formar como humano, o indivíduo precisa fazer parte de um grupo social. A formação do indivíduo como alguém consciente do seu gênero é expressa por Duarte (1993, p. 20): “A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo enquanto alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação [...]”. Pensemos no bebê, será não humano se este não for inserido na cultura.

Para Leontiev (1978), os conhecimentos são transmitidos pelas gerações precedentes, acumulam-se e transmitem-se novamente para as novas gerações. Para o autor, estes conhecimentos se fixam por meio do trabalho, que é a atividade produtiva dos homens, como já dito acima. Voltando ao bebê, a objetivação do trabalho humano está presente no adulto próximo através, por exemplo, da língua materna, da música.

O indivíduo, portanto, precisa apropriar-se das aquisições humanas, desenvolvendo para si as aptidões específicas do homem. Leontiev esclarece esta ideia com um exemplo sobre a aquisição de um instrumento. Afirma que o instrumento é produto da cultura material e, portanto, tem os traços específicos da criação humana. O instrumento é, ainda, um objeto social, ou seja, foram incorporadas nele operações de trabalho. Mas, será a mão do homem que irá integrar o sistema sócio-histórico incorporado no instrumento, em outras palavras, o instrumento está subordinado à mão humana. Então, para Leontiev (1978, p. 269), “[...] a aquisição do instrumento, consiste, portanto, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas”. Para o autor, a principal característica do processo de apropriação é criar no homem novas aptidões, novas funções psíquicas (LEONTIEV, 1978).

Màrkus explica que o conceito marxiano de objetivação não é uma mera alusão em relação à presença de objetos artificiais, mas defende a ideia da função específica, ou seja, o uso do objeto para o qual ele foi criado. Assim, são as

qualidades humanas que permitem o uso adequado do objeto. E, nesse sentido, afirma: “[...] os produtos do trabalho não são simplesmente objetos de uso, são também valores de uso” (MÀRKUS, 1974, p. 13).

De acordo com o autor, o trabalho, a objetivação da atividade na natureza humana é que nos permite ver a história conforme vemos. Para Màrkus, os homens têm história porque têm necessidade de produzir sua vida de um modo determinado. O homem se apropria de novas qualidades humanas, a acumulação de riqueza material para Màrkus (1974) está relacionada também à acumulação de capacidades humanas. Nesse sentido, cabe ressaltar, “[...] é possível dizer que o homem desenvolve suas capacidades de produção ao objetivá-las” (MÀRKUS, 1974, p. 15).

A apropriação e objetivação geram a dinâmica do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. Quando o ser humano transforma um objeto em instrumento, transforma-o em objeto humanizado, ou seja, portador de uma atividade humana; com isso, o objeto passa a ter novas funções sociais. O ser humano, então, se apropria da natureza com intuito de inseri-la na sua atividade social, objetivando-as para depois objetivar-se.

Em síntese, a Teoria Histórico-Cultural concebe o ser humano como produto da história, e, ao criar e desenvolver cultura, o ser humano desenvolve o conjunto de gestos adequados à utilização dos objetos, ou seja, deposita nos objetos as qualidades humanas. Tais aquisições humanas não são transmitidas a partir da herança biológica, mas a partir das qualidades humanas criadas e desenvolvidas historicamente. Podemos dizer que as relações com outros seres humanos são fonte de desenvolvimento; a criança aprende a ser um ser humano a partir da relação que estabelece com outros seres humanos. Em outras palavras, ela se apropria da experiência humana acumulada ao longo da história.

Essa compreensão sobre o desenvolvimento humano como produto histórico e cultural da humanidade nos impulsiona a compreender que o homem agregou não apenas novas qualidades físicas, ao utilizar e dominar objetos, mas aprimorou qualidades psíquicas, denominado por Vigotski (1995) de funções psicológicas superiores.

1.2 As funções psíquicas superiores

Objetivamos na mesma perspectiva teórica refletir sobre as funções psíquicas superiores, entendendo o aparato biológico como condição, porém não suficiente para o desenvolvimento do ser humano.

O psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social, atividade esta mediada por instrumentos como traço principal, interpondo-se entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores apresentam uma base biológica, mas, de acordo com Facci (2006, p. 12), “[...] fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos”.

Para Vigotski,

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte forma: toda a função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio, entre os homens como categoria intersíquica e, logo, no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Compreender que essas formas de comportamento se formam graças ao desenvolvimento histórico da humanidade, mediante a apropriação das objetivações humanas, é fundamental para a construção do trabalho pedagógico na escola, pois a Teoria Histórico-Cultural afirma que as funções psíquicas superiores (sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção, sentimento) (MARTINS, 2013) não se desenvolvem espontaneamente, mas se formam nas relações sociais. Nas palavras de Vigotski:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissoluvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos

convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 1995, p. 29).

De acordo com o autor,

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; mesmo ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase social. O homem, mesmo a sós consigo mesmo, conserva funções de comunicação. (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa).

Vigotski atestou, portanto, que o desenvolvimento resulta da vida social e não biológica, ou seja, o biológico é condição, porém não suficiente para o desenvolvimento humano. As transformações do trabalho do homem, o modo como alterou o uso das ferramentas e, especialmente, a apropriação da cultura conduz ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Leontiev,

[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza. As sensações, por exemplo, incrementam-se em conexão com o desenvolvimento dos processos de percepção dirigidos por um alvo. É por isso que elas podem ser ativamente cultivadas em uma criança, e seu cultivo não pode, de mais a mais, em virtude disso, consistir em um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais (LEONTIEV, 2010, p. 77).

Entendemos, com isso, que as funções psicológicas não podem reduzir-se a ações mecânicas, com treinamentos simples. Nas palavras de Leontiev: “O desenvolvimento das funções psicofisiológicas da criança está assim ligado naturalmente com o curso geral do desenvolvimento de sua atividade” (LEONTIEV, 2010, p. 78).

Como vimos anteriormente, o ser humano aprende a ser humano por meio de outros seres humanos, quando vivencia situações exteriores e, posteriormente, as interioriza, o que ocorre de forma mediada (VYGOTSKI, 1995). Ou seja, as vivências acontecem no coletivo, na relação com o outro – são inicialmente intersíquicas e, posteriormente, tornam-se internas, intrapsíquicas. Para Vigotski, esse desenvolvimento está alicerçado no processo dialético entre o biológico e o social. É importante ressaltar que as funções biológicas não desaparecem, mas são superadas por incorporação nas novas funções.

Por meio da formação das funções psíquicas superiores, o homem supera o legado natural da espécie e passa a integrar o gênero humano.

No plano *genético*, as funções superiores se diferenciam de modo que filogeneticamente *não são produtos da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento*, e têm igualmente a nível ontogenético uma história social específica. No plano de sua estrutura, as funções superiores se caracterizam porque, a diferença da estrutura direta e reativa dos processos elementares, elas são construídas baseadas no uso de estímulos-meios (signos) e, por isso, têm um caráter indireto (mediado). No plano de sua função, as funções superiores se caracterizam pelo fato de desempenharem uma função nova e essencialmente diferente das funções elementares: desempenham uma adaptação organizada a uma situação mediante o domínio prévio da própria conduta (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 50, tradução nossa).

Vigotski (1995) afirma que o signo é introduzido pelo ser humano na situação psicológica como um meio para dominar a conduta. A origem de tal estímulo produzido pelo homem, bem como a sua função para dominar a conduta própria e a do outro são fundamentais na compreensão do signo. De acordo com o autor, as palavras e a linguagem são os signos mais importantes na formação dos processos psíquicos superiores.

Desse modo, a inserção do signo permite ao ser humano dominar os processos de comportamento, controlar a atenção e memorizar uma informação de modo intencional. Partindo desses pressupostos, podemos exemplificar quando conseguimos manter nossa atenção na leitura de um livro, ignorando outros sons e imagens do ambiente, porque decidimos nos concentrar. Essa não é uma condição biológica, mas uma conquista do ser humano ao longo da história.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com o desenvolvimento da sua atividade cultural. A compreensão dialética desse movimento torna-se essencial para o entendimento de como as crianças aprendem e, conseqüentemente, de como o professor, partindo dessas premissas, pode organizar as propostas pedagógicas. A criança precisa ser incluída em atividades que contenham, por sua necessidade, objetos, ações e significados que, para o seu domínio, exijam o uso das funções psicológicas de uma determinada forma cultural e para finalidades conscientizadas para a criança.

É importante ressaltar que, para a Teoria Histórico-Cultural, não há possibilidade de analisar o desenvolvimento psicológico apenas como um processo natural, mas fundamentalmente social e histórico. De acordo com Facci (2006, p. 12), “[...] a superação dessa visão idealista implica compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens”.

Nesse sentido, Vigotski (1995) afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um aspecto muito importante para o desenvolvimento cultural do comportamento. O autor ressalta que a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e, com isso, edifica novos comportamentos.

Vigotski (1995) diferencia as funções psicológicas elementares, aquelas comuns a homens e animais como, atenção e memória involuntárias, das funções psicológicas superiores, a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento abstrato, defendendo que essas últimas têm sua gênese essencialmente na atividade cultural e não biológica. Isso significa que a função psicológica superior responde à exigência de um determinado comportamento presente na atividade social. Por isso, precisam ser ensinadas no processo educativo, de forma que as ações não sejam impulsivas, que a memória não dependa de um sinal exterior, mas possa ser deflagrada pelo próprio pensamento no ato reflexivo, que a abstração se faça por processos de categorização com a utilização de signos culturais, por exemplo.

Essa peculiaridade das funções elementares está relacionada à existência da relação direta entre estímulo e resposta, como também acontece com os animais. Em relação ao comportamento humano, Vigotski (1995) explica que as formas inferiores não se aniquilam no desenvolvimento das formas superiores, mas continuam a existir como conteúdo interior. Por sua vez, as formas superiores separam a relação entre estímulo e resposta, o que o autor caracterizou de ato mediado, ou seja, as operações por meio de signos. “[...] é o homem quem modifica a estrutura natural e submete a seu poder os processos de seu próprio comportamento com a ajuda dos signos” (VYGOTSKI, 1995, p. 125).

Em síntese, diferentemente dos animais, o ser humano precisa desenvolver-se para a vida adulta. A aprendizagem da criança acontecerá por meio

do contato com os objetos da cultura, da compreensão do uso para o qual foram criados por meio de sua atividade, que, como vimos, é mediada socialmente.

A compreensão em relação às funções psíquicas superiores redimensiona o trabalho do professor nas instituições educacionais, especialmente no entendimento do seu papel na promoção do desenvolvimento humano, uma vez que a natureza da atividade proposta pode ser a sustentação de uma nova função. Por exemplo, quando a atividade proposta fica apenas no nível daquilo que a criança já sabe, fica confortável para a criança, ao passo que, quando o adulto mais desenvolvido, no caso da escola, o professor, desestabiliza a criança e a ajuda avançar, amplia, com isso, as possibilidades de desenvolvimento.

1.3 A criança e sua atividade principal

No item anterior, procuramos demonstrar as funções psíquicas superiores fundamentadas pela Teoria Histórico-Cultural, entendendo que tais funções se desenvolvem na e pela atividade, para que possamos discutir o conceito de Atividade e a Atividade Principal da criança pré-escolar.

De acordo com Leontiev, a atividade do homem está dirigida à satisfação de suas necessidades. Deste modo, a primeira condição para a existência da atividade é o surgimento de uma necessidade. Leontiev define motivo da atividade por “[...] aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada” (LEONTIEV, 1960, p. 346). Assim, o conceito de atividade está sempre relacionado ao de motivo. Na atividade, o objeto da ação coincide com o seu motivo. “Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente caracterizados 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, 1978, p. 296).

Nesse sentido, quando o objeto representa a satisfação de uma necessidade, as suas qualidades e características determinam a organização e produção de ações específicas para a atividade correspondente. Dito de outro modo, o que distingue uma atividade de outra é o seu motivo. Por isso, apenas podemos definir determinada ação como atividade se analisarmos o seu motivo.

A categoria atividade é compreendida por Leontiev (1980, p. 51) como “[...] uma unidade não aditiva de vida material, corpórea, do sujeito material. No sentido estrito, isto é, no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediatizada pela reflexão mental, por uma imagem cuja função real é reorientar o sujeito no mundo objetivo”, o que significa afirmar que os homens produzem sua existência a partir de uma atividade material.

Contudo, é sabido que Leontiev desenvolve seus estudos sobre a Teoria da Atividade a partir das produções de Vigotski, procurando explicitar o modo como a atividade externa se interioriza e termina por constituir e reorganizar os processos psíquicos humanos. Leontiev afirma que o desenvolvimento infantil deverá ser estudado partindo da categoria atividade:

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com este modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Diante da citação, podemos exemplificar que as operações mentais superiores (representativas da atividade sociocultural) somente podem se formar na criança mediante o ensino, direto ou indireto, ou seja, se sua atividade externa, prática, for orientada de determinada maneira pelo adulto, construindo ações. Nesse sentido, os processos psíquicos da criança são produto de sua atividade sobre os objetos do mundo exterior, sempre mediada pelo adulto.

Cada etapa da vida, portanto, é caracterizada por uma atividade principal. O autor sinaliza a importância de estudarmos o desenvolvimento da psique infantil analisando o desenvolvimento de tal atividade, como já dissemos. Deste modo, é possível compreender o papel tanto das condições externas, como das potencialidades que a criança apresenta em cada idade, resultado de sua experiência vivida. Isso na escola resulta da melhor organização didática por parte do professor para promover o maior envolvimento da criança nas ações propostas (LEONTIEV, 2010).

Enfatiza ainda o autor que há três atributos para a atividade principal: “É a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da

qual eles são diferenciados”; para exemplificar, o autor cita o brinquedo na infância pré-escolar, justificando que “[...] a criança começa a aprender de brincadeira” (LEONTIEV, 2010, p. 64). O segundo atributo é que “A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos” (LEONTIEV, 2010, p. 64). Finalmente, o terceiro atributo: “[...] a atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas da personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 64-65).

Como afirma ainda o autor, alguns tipos de atividade são mais importantes em determinado estágio e outros apresentam um papel secundário. Nesse sentido, defende que a atividade principal é aquela que conduz o desenvolvimento, é a atividade na qual ocorre a formação dos processos psíquicos, e, a partir desta, surgem outros tipos de atividade. Mas, o autor alerta para a dependência das situações concretas, enfatizando que os tipos de atividade não ocorrem de modo natural (LEONTIEV, 2010).

Os trabalhos de Vigotski apontam que “[...] a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam este todo determinam a dinâmica de cada uma das suas partes” (VYGOTSKI, 2006, p. 262). Nesse sentido, “[...] em cada idade encontramos uma nova formação como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda personalidade da criança sobre uma nova base” (VYGOTSKI, 2006, p. 262).

O autor descreve duas linhas no decurso do desenvolvimento da criança, são elas: as linhas centrais e as linhas acessórias. As primeiras caracterizam-se pela relação imediata que estabelecem com a nova formação principal. As linhas acessórias caracterizam-se pelas mudanças que acontecem em determinada idade. As linhas centrais podem converter-se em acessórias em determinada idade e o inverso também. (VYGOTSKI, 2006). Nas palavras do autor, “[...] a estrutura de cada idade anterior se transforma em uma nova que surge e se forma à medida que se desenvolve a criança” (VYGOTSKI, 2006, p. 263).

[...] se entende que os processos que são linhas principais do desenvolvimento em uma idade, se convertem em linhas acessórias do desenvolvimento na idade seguinte e vice versa, isto é, as linhas acessórias do desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que se modificam seu significado e importância específica na estrutura geral do desenvolvimento, transformando sua relação com a nova formação central (VYGOTSKI, 2006, p. 262).

Os processos centrais em uma determinada idade se convertem em linhas acessórias na idade seguinte e assim por diante. Denominam-se neoformações esse novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade. Tais mudanças se produzem em cada idade, como a consciência da criança e a sua relação com o meio; nesse sentido, graças às neoformações, é possível determinar o essencial em cada idade (VYGOTSKI, 2006). A neoformação pode, então, ser entendida como a estruturação específica da relação com o mundo em dado momento da vida. Lembrando que não surge pela maturação orgânica, mas é fruto da situação social do desenvolvimento. Para o autor, a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia é totalmente única e não se repete. Esta relação é denominada de “situação social de desenvolvimento”, que é o ponto de partida para as mudanças que ocorrem em cada período da vida (VYGOTSKI, 2006, p.264).

Como a realidade verdadeira é fonte de desenvolvimento, o social pode se transformar em individual, isto é, que a relação com outras pessoas torna-se meio para a relação consigo mesmo. A situação social do desenvolvimento, como aponta o autor, determina e regula o modo de vida da criança, bem como sua existência social. Desse modo, a criança, quando modifica a sua personalidade a partir de experiências vividas, já não é a mesma criança, já não se relaciona com o meio e consigo da mesma forma, sua situação social de desenvolvimento já não é a mesma e, ainda, já se diferencia das crianças de menor idade (VYGOTSKI, 2006). A nova estrutura da consciência faz com que a criança perceba de modo diferente a sua vida interior, “[...] assim como o mecanismo interno de suas funções psíquicas” (VYGOTSKI, 2006, p. 265).

Para Davidov (1988, p. 70, tradução nossa), “A situação social de desenvolvimento é, antes de tudo, a relação da criança com a realidade social. Porém, precisamente esta relação se realiza por meio da atividade humana”. A

atividade principal concretiza esse conceito, como vemos na afirmação de Leontiev: “[...] podemos dizer que cada estágio de desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (LEONTIEV, 2010, p. 64).

Nas palavras de Leontiev (2010, p. 65), “[...] 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”. Em cada período, há sempre uma formação principal que tem como objetivo guiar o processo de desenvolvimento em uma dada época. O desenvolvimento em cada período está relacionado com as linhas centrais do desenvolvimento e entendidas como processo de desenvolvimento daquela época.

Esta atividade principal não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um estágio de desenvolvimento ou aquela em que a criança dedica mais tempo, mas é aquela ligada às principais mudanças psicológicas na personalidade infantil. Cabe ressaltar que não é a idade da criança que irá determinar seu estágio de desenvolvimento, mas as condições históricas e sociais. De acordo com Leontiev (2010, p. 67), “[...] a mudança de um tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro correspondem a uma necessidade interior que está surgindo [...]”. A criança relaciona-se com o mundo por meio das atividades principais, formando nela em cada estágio novas necessidades.

É importante esclarecer que, em cada momento da vida, surgem novas e diferentes necessidades. De acordo com Mukhina, “A passagem para uma nova atividade principal depende de todas as condições de vida da criança na sociedade, não apenas do que o adulto lhe ensina” (MUKHINA, 1995, p. 48).

Desse modo, as crianças podem se encontrar em estágios de desenvolvimento, muitas vezes, diferentes de seus pares do mesmo grupo, o que implica a necessidade de um olhar atento para cada criança no espaço escolar, objetivando conhecer sua situação social de desenvolvimento e, a partir daí, criar condições adequadas para o exercício da atividade pela criança, e, com isso, contribuir para o seu desenvolvimento. Quanto maiores forem as chances de contato da criança com o entorno, com os objetos da cultura, melhores serão também as condições para um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Tais condições são

criadas no espaço escolar, não repetindo o que a criança vive no cotidiano, mas especialmente com a ampliação do acesso à cultura, especialmente para o que há de mais elaborado (VYGOTSKI, 2010), porque o conteúdo da atividade da criança está diretamente ligado às suas condições de vida e educação e à sua atividade. Essa compreensão indica o papel essencial da escola de apresentar às crianças a cultura histórica e socialmente acumulada.

A criança pré-escolar realiza suas ações com a ajuda direta do adulto, seja por meio de um modelo (quando o adulto mostra como fazer algo) ou por meio de uma instrução verbal. Para clarificar este processo, reproduziremos o exemplo apresentado pelo próprio Leontiev sobre o processo ativo e mediatizado pelo adulto, por meio do qual a criança aprende a fazer uso do objeto colher:

A criança nunca viu uma colher, e põe-se-lhe uma nas mãos. Que vai fazer com ela? Começará por a manipular, deslocá-la, martelar com ela, tentar metê-la na boca, etc. Por outras palavras, não a verá do ponto de vista dos modos de utilização elaborados pela sociedade, concretizados nas suas características exteriores, mas do ponto de vista das suas propriedades físicas, “naturais”, não específicas. Passemos agora a uma situação real. A mãe ou a ama alimenta a criança à colher; depois põe-lhe a colher na mão e tenta comer sozinha. A princípio, observamos que os seus gestos seguem o processo natural pelo qual “se leva na boca o que se tem na mão”. A colher não se mantém horizontal e o alimento cai. Mas a mãe ajuda a criança, intervém nas suas ações; na ação **comum** que daqui resulta, forma-se na criança o hábito de utilizar a colher. Ela sabe doravante manejar a colher como um objeto humano (LEONTIEV, 1978, p. 321-322).

O adulto tem o importante papel de intervir na execução da atividade desempenhada pela criança, por exemplo, na medida em que mantém a mão dela na posição correta ao segurar a colher, que mostra para criança como desempenhar determinada ação, enfim, quando medeia a relação da criança com os objetos da cultura.

Para Leontiev (1978, p. 271-272), “[...] a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermédio a relação do homem aos seres humanos [...]”. As propriedades naturais humanas são condição para a formação das qualidades psíquicas, mas sozinhas não criam tais qualidades.

De acordo com Davidov,

No fundamento desta periodização se encontra a ideia de que a cada idade, como período peculiar e qualitativamente específico da vida do homem, corresponde a um determinado tipo de atividade principal; sua mudança caracteriza a sucessão dos períodos evolutivos. Em cada atividade principal surgem e se constituem as correspondentes neoformações psicológicas, cuja sucessão configura a unidade do desenvolvimento psíquico da criança (DAVIDOV, 1988, p. 74, tradução nossa).

A periodização como já dissemos, está relacionada às condições de vida e educação das crianças. As condições concretas e objetivas apresentam influências significativas para o desenvolvimento psíquico. Quanto maior for o acesso das crianças ao melhor produto do trabalho humano, maiores e mais ricas serão as qualidades humanas desenvolvidas.

Para Vigotski (2006, p. 254, tradução nossa), o processo de desenvolvimento é modificado constantemente e orientado por “[...] formações qualitativamente novas, com ritmo próprio que precisam sempre de mediações especiais”. Desse modo, o desenvolvimento é visto como “[...] processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal à medida que a criança vai se desenvolvendo”.

As atividades realizadas pela criança na educação infantil lhe permitem o desenvolvimento da consciência tanto sobre os fenômenos como sobre si mesma. De acordo com Mukhina,

As ações que a criança assimila orientadas pelo adulto criam a base de seu desenvolvimento psíquico. Assim, já no primeiro ano, manifesta-se claramente a lei geral do desenvolvimento psíquico, segundo a qual processos e qualidades psíquicos se formam na criança sob a influência decisiva das condições de vida, da educação e do ensino (MUKHINA, 1995, p. 84).

As conquistas da criança sobre o mundo aparecem de acordo com a qualidade da sua participação nos diferentes processos vivenciados. É importante esclarecer que o desenvolvimento é um processo único e não um somatório de experiências que acontecem espontaneamente.

Vigotski (2006) afirma que o desenvolvimento da criança acontece por mudanças bruscas e essenciais e não apenas pela idade das crianças. Elkonin (1987) propõe os estágios vivenciados pelo ser humano: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo;

comunicação íntima pessoal; e atividade profissional. Na educação infantil, evidenciaremos os três primeiros estágios.

O processo de comunicação emocional acontece antes mesmo de a criança ser capaz de manipular os objetos; ela não conhece as palavras, mas anima-se com a presença do adulto. Gradativamente, o interesse pelo adulto se transfere para os objetos. A criança observa, manipula, experimenta e, quando aprende manipular de modo mais autônomo, imita a ação do adulto. O próximo momento é o jogo dramático, quando a criança quer ser como o adulto, utilizando os brinquedos e objetos em situações imaginárias.

O adulto, além de satisfazer as necessidades da criança, comunica-se com ela através de expressões faciais, tons de voz variados; desse modo, a criança vai assimilando novas formas de comportamento. Essa relação adulto-criança produz aprendizagens cada vez mais complexas. Essa necessidade de comunicação que a criança tem em relação ao adulto cria as bases para um desenvolvimento futuro, por isso é tão importante especialmente o primeiro ano de vida.

Para Vigotski (2006), no primeiro ano de vida, acontece uma sociabilidade peculiar em decorrência de uma situação social de desenvolvimento única em que aparecem dois momentos fundamentais, a saber: a total incapacidade biológica, ou seja, a incapacidade de alimentar-se sozinho, de satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, e, mesmo diante desta incapacidade, o bebê carece dos meios de comunicação social em forma de linguagem. Nas palavras do autor, “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VYGOTSKI, 2006, p. 286).

A criança é inserida no mundo dos adultos, e estes, por sua vez, ensinam-na a manipular objetos. É por intermédio dos adultos que acontece a atividade principal dessa idade. O comportamento do bebê está relacionado diretamente com a realidade mediada pelo adulto. É o adulto que provoca na criança a necessidade de desenvolver tal atividade. Essa mudança, então, da atividade da comunicação emocional para a atividade objetual manipulatória é decorrente da necessidade criada; em outras palavras, novas necessidades foram inseridas na relação entre criança e adultos. Desse modo, o adulto apresenta o mundo material,

chama a atenção da criança para os objetos e, quando esta não consegue realizar a ação sozinha, convoca o adulto para ajudá-la. O que vai aparecer neste momento é a capacidade de imitação, a criança observa as ações do adulto e passa a imitá-lo.

Enfatizando a assimilação da atividade objetual, cumpre esclarecer que modifica a orientação da criança em relação ao objeto em cada nova situação social do desenvolvimento. Mukhina (1995, p. 109) enfatiza três fases: primeira, “uso indiscriminado do objeto”; segunda, “uso do objeto apenas para sua função direta”, terceira: “uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica”. Pensemos nesta terceira relacionando com o que dissemos anteriormente, quando a criança brinca com um objeto fazendo de conta que é outro, mas, nem por isso, deixa de saber que aquele objeto continua sendo o mesmo.

As apropriações resultantes da relação emocional entre o bebê e o adulto e, ainda, a atividade objetual manipulatória marcam a vida da criança de zero a três anos de idade na primeira infância. Ao término desse tempo, o jogo surge como nova forma de atividade, bem como as formas produtivas de ação: o desenho, a modelagem e a construção. Mukhina (1995) ressalta que a natureza do jogo não é instintiva como nos animais, mas que a criança copia o conteúdo da vida adulta. O jogo, então, é influenciado pelas atividades humanas, pelas relações estabelecidas entre as pessoas.

É importante enfatizar que a premissa para o jogo de papéis encontra-se na atividade objetual, por isso quanto melhor e maior for a variedade de objetos, o contato da criança com a diversidade, maior também será o repertório do jogo. No momento do jogo, a criança pode, ainda, utilizar um objeto em substituição a outro, ou seja, ela faz de conta que determinado objeto é outro objeto e assim por diante.

Os objetos foram, portanto, adquirindo significados sociais; o que na primeira infância era utilizado de modo restrito, agora se amplia com o desenvolvimento da linguagem. A criança passa a determinar por meio de palavras as suas ideias e a expandir as possibilidades de atuação na brincadeira.

Cabe destacar a importância do seu papel da escola de Educação Infantil na promoção do desenvolvimento da linguagem junto às crianças. De acordo com Martins (2010, p. 65),

[...] a criança se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico social dos homens; como meio de comunicação ou intercâmbio de influências interpessoais que, direta ou indiretamente, orientam as ações realizadas e como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas.

A autora nos alerta sobre a proposição das atividades pedagógicas estarem a serviço do desenvolvimento da linguagem e esclarece que tais funções são representadas pelos conteúdos sistematizados e transmitidos ao longo da história (MARTINS, 2010).

Na Educação Infantil, a criança relaciona-se com o adulto a todo o momento. Na medida em que cresce e depende menos deste, sua relação também se altera e, com isso, surgem novas atividades. Compreender qual é a atividade principal da criança em cada momento do seu desenvolvimento possibilita ao professor preparar intencionalmente suas ações, contemplando tal atividade, ampliando a participação da criança nas propostas e, ainda, oferecendo condições para o seu desenvolvimento psíquico.

Portanto, justificamos o papel da educação no processo de desenvolvimento da criança em relação ao desenvolvimento humano como um todo, e, conseqüentemente, a importância da intencionalidade de quem o orienta para imprimir-lhe uma perspectiva desenvolvente. Desse modo, nosso próximo item tem como objetivo evidenciar por meio do processo de educação a concretização do que discutimos até o momento.

1.4 O processo de educação

Com base nas discussões realizadas anteriormente de que as crianças pequenas aprendem a ser o que são e o que virão a ser na vida adulta e que dependem das condições concretas em que vivem e aprendem por meio da atividade, este item tem como objetivo discutir o processo de educação como fonte do processo de humanização.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, pretendemos estabelecer relações entre o desenvolvimento humano e o processo de educação, visando provocar a

reflexão sobre o indivíduo como ser histórico. O processo de aquisição do que é próprio do humano demanda apropriação do que foi construído historicamente, objetivando-se na prática social.

De acordo com Saviani (1997), o que não é garantido pela natureza precisa da ajuda do homem para ser produzido historicamente, e, nesse sentido, a natureza humana não é dada ao homem. Nesta mesma direção, já apontava Leontiev (1978) ao afirmar que os seres humanos iniciam sua vida nos ombros das gerações anteriores. Por isso, o legado histórico é objetivado na e pela prática social.

A Teoria Histórico-Cultural defende que o papel da educação escolar é o de criar aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos. Para tanto, faz-se necessário que as condições de educação e de vida possibilitem às novas gerações o acesso à cultura historicamente produzida pelos homens. A educação tem, portanto, um papel central no processo de formação do homem, ou seja, a transmissão/apropriação do conhecimento científico em suas formas mais desenvolvidas, as quais são resultantes do processo histórico de transmissão da cultura humana.

Para Duarte (1993, p. 13), “[...] a ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares”. Neste sentido, o autor afirma que “[...] a formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana”.

A importância desta compreensão está atrelada à possibilidade de o professor, a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, perceber a relevância da formação teórica e, especialmente, dos contextos culturais e institucionais em que as crianças estão inseridas, o reconhecimento do seu trabalho na mediação entre o homem e os objetos do mundo circundante e, ainda, que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas.

Conceber o indivíduo como resultado das relações sociais, conhecer a sua concreticidade e identificar o que o indivíduo pode vir a ser constituem condição importante no processo de formação dos professores e na organização

intencional do trabalho docente numa perspectiva desenvolvente. Partimos do pressuposto defendido por Leontiev que o homem “[...] é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261). Por isso, a importância da qualidade da relação entre adulto e criança, ou entre professor e criança, e ainda com o legado das gerações anteriores.

Para ilustrar, basta pensar nos objetos e nas qualidades postas neles. Para aprender a usá-los, precisamos de ajuda ou orientação de alguém que conheça o uso de tal objeto, pois o objeto está ali, e nele também estão as qualidades humanas, mas apenas o contato com o objeto não garante a apropriação do seu uso social. Para tanto, faz-se necessária a transmissão desse conhecimento pelo outro, para que, sendo utilizado com a finalidade para a qual foi criado, a atividade adequada para com o objeto proporcione a apropriação das forças psíquicas humanas nele cristalizadas. Conforme Martins (2013, p. 271), “[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social”.

Ao pensarmos na instituição escolar e na concretização do que temos discutido, lembramo-nos de Saviani (2008), que afirma que o planejamento intencional, as ações didáticas e os saberes historicamente sistematizados se diferenciam qualitativamente da educação informal, ou seja, de outras formas de educação. O bom ensino, a organização intencional do professor para provocar o máximo acesso à cultura histórica e socialmente acumulada são condição para o trabalho pedagógico. Atuar como professor da educação infantil nesta direção significa promover a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, as conquistas culturais e científicas, conduzindo ao desenvolvimento das máximas qualidades humanas em cada criança. À escola, portanto, não cabe o saber espontâneo, mas sistematizado, não cabe a cultura popular, mas a cultura elaborada; processos de ensino e aprendizagem que discutiremos no segundo capítulo.

O processo de educação conduz ao processo de humanização. Alicerçados na Teoria Histórico-Cultural que defende a natureza social do homem e, com isso, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como resultado do

processo de educação, neste primeiro capítulo procurou-se subsidiar, a partir das discussões teóricas, as implicações pedagógicas desta teoria no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, especialmente ressaltando o aparato teórico estudado com o grupo de professoras participantes da pesquisa.

2 IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dos conceitos estudados, da compreensão materialista do desenvolvimento psíquico, este capítulo tem como objetivo compreender o papel da escola, do professor e das crianças nos espaços educativos. Acreditamos que os papéis da escola, do professor e das crianças se alteram frente ao olhar deflagrado pela Teoria Histórico-Cultural. O lugar ocupado pela escola encontra o espaço primordial, especialmente considerando que é a aprendizagem que move o desenvolvimento. Em consequência disso, resulta também uma alteração no lugar ocupado pelo professor, visto agora como aquele que medeia a relação da criança com o mundo para a formação das suas funções psíquicas superiores, a partir do acesso à cultura acumulada historicamente. E, finalmente, mas não menos importante, a concepção de atividade adotada pela Teoria Histórico-Cultural aponta um novo lugar à criança, vista agora como participativa no processo de construção do conhecimento, sujeito da atividade.

Os conceitos estudados fornecem elementos para a reflexão na direção de objetivar uma prática fundamentada pela Teoria Histórico-Cultural no espaço onde as crianças são educadas, subsidiando a elaboração de uma proposta voltada para o máximo desenvolvimento humano. De acordo com Zaporózhets (1978), na presença de condições favoráveis, a criança pré-escolar desenvolve intensamente capacidades práticas, intelectuais e artísticas. Citando Krúpskaia e Makárenko, afirma que na idade escolar se concretizam os fundamentos da personalidade e, portanto, o futuro depende da educação realizada em tal etapa, por isso justificamos a importância neste trabalho de discutir as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a Escola da Infância.

Com base na compreensão do processo de humanização do ser humano e na importância de outros seres humanos na mediação com a cultura – com os instrumentos, com os conhecimentos historicamente acumulados –, entendemos o processo de educação como condição para a apropriação e objetivação das qualidades humanas. O ser humano depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser aquilo que é, e não de uma essência do qual os homens seriam dotados desde o nascimento.

No processo de formação do ser humano, conforme Mello (2000, p. 42), “[...] quanto mais o homem se apropria do existente, mais adentra um processo de não apenas satisfazer suas necessidades de sobrevivência, mas de desenvolver novas necessidades [...]”. De acordo com Mello (2000), ancorada nos estudos de Heller (2008), as objetivações mais complexas da sociedade não estão entre as necessidades imediatas do homem, constituem-se em um momento posterior como resultado da ampliação das atividades humanas. “[...] as objetivações para-si sintetizam o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico e manifestam o grau de universalidade, socialidade, liberdade, consciência e domínio sobre a natureza alcançado pela humanidade” (MELLO, 2000, p. 50).

Para Heller (2008, p. 108), “[...] o homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, quando transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e, desse modo, ‘socializa’ sua particularidade”.

A escola, neste sentido, encontra espaço e lugar na vida humana, garantindo ao homem condições de apropriar-se do mundo a sua volta. Desse modo, cabe ressaltar o objetivo do trabalho educativo como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1997, p. 17).

Aprendemos com Saviani (1997), Duarte (1993), Facci (2004), Leontiev (2010), Marx (2004), Vigotski (2010) e outros, a importância da educação no processo de humanização e, ainda, o lugar da escola na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Esse entrelaçamento entre educação e humanização, discutido no capítulo anterior, também é apontado por Mello (2000),

[...] entendemos que o processo de humanização se dá como processo de educação, seja aquele realizado assistematicamente em todas as modalidades da prática social dos homens, seja aquele processo sistematizado, necessariamente marcado pela intencionalidade através da apropriação do conhecimento sistematizado, não-cotidiano. Em outras palavras, entendemos a educação como acesso à possibilidade máxima de apropriação do

gênero humano, do máximo de humanidade desenvolvida social e historicamente [...] (MELLO, 2000, p. 63).

Como mencionado anteriormente, por meio da educação o ser humano se torna humano, e quanto maior for o acesso deste aos bens historicamente produzidos, maior será a possibilidade de apropriação do gênero humano³. De acordo com Heller (2008, p. 113), “O homem, enquanto ser humano-genérico, não pode conhecer e reconhecer adequadamente o mundo a não ser no espelho dos demais”. Não se trata de repetição, mas de evidenciar que o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico.

Para Leontiev (1978, p. 273) “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Compreender a importância dessa afirmação redimensiona o trabalho intencional do professor na escola. Leontiev defende que “[...] esta relação entre o progresso histórico e progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 273). E, como tem nos apontado a Teoria Histórico-Cultural, sem experiências vividas, sem aprendizagem, não há desenvolvimento humano.

Outra questão relevante é a ideia de que toda função psíquica superior passa inicialmente por um processo externo, porque a função é social, para depois ser internalizada. De acordo com Leontiev, “[...] a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles”. E acrescenta, “[...] a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978, p. 272). O que se supunha que já era dado ao nascer, como a fala, o pensamento, a imaginação e outras funções, na realidade é aprendido pela criança por meio da sua atividade coletiva e, portanto, social e somente depois passa a ser interna e pessoal. Por isso que Leontiev (1978) afirma que o processo de desenvolvimento humano é um processo de educação.

³ Termo utilizado por Duarte (1993, p. 99) como categoria histórica, diferente de espécie humana, enquanto uma categoria biológica.

É à luz desse referencial que queremos pensar a educação das crianças pequenas, a escola como o lugar das ações intencionalmente planejadas, o lugar de fazer junto com a criança e não pela criança ou para a criança, com vistas à promoção da humanização, para fazer frente ao que temos observado em práticas infantilizadas, atividades sem sentido, propostas que pouco promovem o encontro da criança com a cultura, que consideram a criança como incapaz, o que resulta em ações empobrecidas, desprovidas de sentido.

Desse modo, retomamos nossa reflexão com os apontamentos de Mukhina,

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. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e ensino (MUKHINA, 1995, p. 40).

O processo de educação é, portanto, essencial para a reprodução das qualidades humanas, para o desenvolvimento da criança e integração desta com a cultura. Sozinha, a criança não terá acesso e condições de usufruir da riqueza material e imaterial, mas, com ajuda de outro, terá possibilidades de aprender, de apropriar-se do mundo a sua volta, de relacionar-se com os demais e de ampliar, desse modo, sua condição no mundo.

Neste sentido, a escola contribui para o desenvolvimento das crianças, bem como para a ampliação das suas vivências e experiências. Para tanto, a escola será lugar da cultura elaborada, do conhecimento científico, do rompimento com a lógica do cotidiano, uma vez que a maneira como organizamos as experiências que propomos às crianças ocupam um lugar impulsionador do seu desenvolvimento. De acordo com Saviani,

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma

elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 1997, p. 94-95).

Desse ponto de vista, justificamos o trabalho educativo voltado para o máximo desenvolvimento, quando a Teoria Histórico-Cultural afirma que o ser humano é produto do momento histórico e, portanto, da cultura da qual faz parte, e compreende seu desenvolvimento como resultado do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Vigotski (1995) valoriza a mediação do adulto no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores discutidas no capítulo anterior e defende que o ensino deve promover o desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento cultural tem como ponto de partida a atuação de outras pessoas sobre a criança,

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (VYGOTSKI, 1995, p. 232).

Tais funções precisam ser cultivadas na criança partindo do trabalho intencional do professor. Nesse sentido, não é qualquer ação que será desenvolvida na escola que promoverá a formação das qualidades humanas na infância. Não é qualquer música que será ouvida na escola para educar o ouvido musical e a sensibilidade humana. Não é qualquer livro que será lido na escola para as crianças. A seleção dos materiais deve visar ao máximo da apropriação humana, preocupando-se com a emancipação dos homens por meio da apropriação dos conhecimentos humanizadores historicamente construídos.

Vale ressaltar que a criança, na escola de Educação Infantil, aprende também neste espaço as ações próprias dos seres humanos, como discutimos no capítulo anterior. De acordo com Mukhina,

No processo educativo, a criança aprende a se enxugar com a toalha, a comer com a colher, a beber da xícara, a colocar as meias, a desenhar com lápis e a construir com blocos. Todas essas ações práticas que conduzem a um resultado externo determinado. Ao mesmo tempo, formam-se na criança as ações internas, por meio das quais ela examina os objetos, compreende sua constituição e as relações entre eles, elabora a ideia de um jogo, de um desenho ou

de uma construção [...]. A formação dessas ações internas constitui o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança. São as operações da percepção, da razão, da imaginação e da memória, isso é, são atos psíquicos. (MUKHINA, 1995, p. 44).

Atos psíquicos aprendidos servirão de premissa para outras aprendizagens. Ações que podem passar despercebidas pelo olhar daquele que não fundamenta sua prática docente por uma teoria que tem como horizonte a educação desenvolvvente (DAVYDOV, 1988), muitas vezes não valorizadas e não propiciadas no espaço escolar. Ao mesmo tempo, ações essenciais para o desenvolvimento humano, para a construção da personalidade, da memória, da imaginação, ou seja, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Neste sentido, ressaltamos o papel da escola como espaço para a promoção do máximo desenvolvimento psíquico da criança, lugar onde a criança aprende o que é próprio do humano, aprende a esperar, a se relacionar, a trocar e a partilhar. Conforme Mello, “As características inatas do indivíduo são condição essencial para o seu desenvolvimento, mas não suficientes, uma vez que não têm força motora em relação a esse desenvolvimento”. Para a autora, “[...] as relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para esse desenvolvimento” (MELLO, 1999, p. 7).

Sem o contato da criança com a cultura, com as gerações anteriores, o aprendizado das qualidades humanas não aconteceria. Os parceiros mais experientes medeiam a relação da criança com o mundo. Assim, cada geração que nasce não repete a história, mas reproduz as habilidades cristalizadas nos objetos da cultura e avança em relação às gerações passadas, criando o movimento da história.

O que buscamos nas implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural enfatiza uma pedagogia que leva em consideração o processo de humanização, nesse sentido tais implicações encaminham-se para a compreensão do papel intencional da atividade do professor na promoção do desenvolvimento das crianças. Para tanto, alguns indicadores são apontados por Mello (2009, p. 1-2): “o acesso das crianças à cultura nas suas formas mais elaboradas e que extrapolam a cultura a que a criança tem acesso na vida cotidiana”; “a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens”; e ainda, “a atividade das crianças em situações

significativas em parceria com os adultos em espaços intencionalmente organizados para promover a expressão infantil e o acesso das crianças à cultura”.

A partir desses elementos, o professor terá subsídios para organizar seu trabalho, de modo a promover as máximas qualidades humanas. A compreensão de que as qualidades humanas não são dadas direciona a escola da infância para ocupar um lugar essencial nesta constituição. Em outras palavras, a concepção informada pela Teoria Histórico-Cultural de que as qualidades humanas são aprendidas conduz o trabalho na escola da infância, especialmente na atividade intencional do professor orientada pelo conhecimento das regularidades do desenvolvimento biológico e cultural.

Mello e Farias (2010) refletem sobre os processos que medeiam a relação entre teoria e prática, explicitando que o meio é fonte das qualidades humanas e, ainda, constituído pela herança cultural. As autoras acreditam que é possível pensar em uma educação promotora do máximo desenvolvimento sem abreviar a infância, ao contrário, respeitando a relação da criança pequena com o mundo a sua volta.

A criança é inserida na herança cultural da humanidade, o processo vivido pelos seres humanos por meio da experiência cultural é muito diferente do processo de evolução biológica de outros animais. Por isso, a importância do papel do meio, tão discutido nos estudos de Vigotski (1995) e salientado no primeiro capítulo. Para Mello e Farias (2010, p. 58), “[...] a relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças”. Nesse sentido, a compreensão do papel da cultura como fonte das qualidades humanas conduz a organização do trabalho pedagógico. Quando o professor tem clareza disto, organiza intencionalmente sua atividade e procura garantir o encontro da criança com a cultura.

Refletindo sobre estas ideias, podemos inferir que as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a escola, estão diretamente relacionadas ao papel do meio na vida da criança. Cabe ressaltar que o meio não é estático, mas está diretamente ligado à criança em seu processo de desenvolvimento. Conforme afirma Vigotski,

Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado (VYGOTSKI, 2010, p. 683).

O meio se modifica para cada criança também em relação à sua idade. Inicialmente, o meio da criança é o útero materno, depois o contato com a mãe e, gradativamente, este meio ganha novos elementos: o bairro, as pessoas mais próximas e a escola (VYGOTSKI, 2010). Cada idade, então, possui seu próprio meio. Mas, de acordo com Vigotski (2010), isso é pouco, visto que a criança também se modifica no processo de desenvolvimento. Para o autor, “[...] os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência”⁴ (VYGOTSKI, 2010, p. 683).

Por isso, se desejamos que as crianças se apropriem das atividades humanas, da cultura mais elaborada, precisamos garantir no espaço escolar que estejam presentes. Nesse sentido, a escola é lugar de música, de arte, de poesia, dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Por tudo o que vimos no primeiro capítulo, podemos afirmar que a escola é o lugar em que os conhecimentos espontâneos podem e devem transformar-se em conhecimentos científicos. De acordo com Martins (2013, p. 307), “Se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar”. Para a autora, o ensino não é aquele que esvazia a educação escolar deixando de lado os conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos do senso comum (MARTINS, 2013).

⁴ O dicionário *Psicologia Clínica* (Tvorogov, 2007) define o termo *pereživánie* [переживание] como uma “condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. *P.* não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental.” Constituído pelo prefixo *pere-* (através) e *-jit'* (viver), etimologicamente o termo significa “viver através” de algo.

Mello (2000), ancorada nos estudos de Luria (1984) e Vigotski (1991), discute a distinção dos conceitos cotidianos e científicos. O primeiro está ligado à experiência do sujeito de modo espontâneo, e o segundo se relaciona à consciência pela aprendizagem. Para a autora, ambos ocupam um papel importante na vida intelectual do homem, mas ressaltam os conceitos científicos como essenciais na formação de educadores, visto que

A creche e escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos – pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas e o respeito às suas formas típicas de atividade: o tato, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças e entre elas e os adultos, o brincar (MELLO, 2007, p. 2).

Para que a escola seja realmente este lugar voltado para a máxima apropriação humana, será essencial o aprimoramento do trabalho pedagógico direcionado para tal finalidade, o que só acontece de modo intencional, planejado e organizado. De acordo com Saviani (2003, p. 98), “[...] a escola tem uma função especificamente educativa, ligada à questão do conhecimento, é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo [...]”.

Este trabalho educativo anunciado pelos autores que se apoiam na Teoria Histórico-Cultural reflete no processo de aprendizagem, de apropriação e reprodução das qualidades humanas, enfim do processo de humanização discutido no primeiro capítulo. Podemos então, refletir sobre algumas das implicações da Teoria Histórico-Cultural para a escola da infância, na medida em que concordamos com a educação enquanto processo de humanização, quando entendemos que a aprendizagem move o desenvolvimento e, ainda, quando concebemos o meio como fonte das qualidades humanas.

Zaporózhets (1978), ancorado na psicologia soviética de Vigotski (1934), Rubinstein (1946) e Leontiev (1947), afirma que as condições de vida e educação conduzem não somente à acumulação de um determinado conjunto de

conhecimentos, mas condicionam a formação de qualidades e capacidades especificamente humanas. Também para Davidov,

Em primeiro lugar, a educação e o ensino do homem, em um sentido amplo, não é outra coisa que a “apropriação”, a “reprodução” por ele das capacidades dadas histórica e socialmente. Em segundo lugar, a educação e o ensino (“apropriação”) são as formas universais do desenvolvimento psíquico do homem. Em terceiro lugar, a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como processos independentes, por quanto se correlacionam como a forma e o conteúdo do processo único de desenvolvimento psíquico humano (DAVIDOV, 1988, p. 57).

Tais processos, apropriação e objetivação, são dinâmicos do ponto de vista do processo histórico. Ao produzir os meios para sua satisfação, o ser humano se humaniza. Ao nos apropriarmos da natureza, objetivamos também nesta transformação. Existe, portanto, uma relação dialética entre o objeto em seu estado natural e o que este mesmo objeto passa a representar na vida em sociedade; o objeto agora é portador da atividade humana.

A dinâmica entre apropriação e objetivação resulta no processo de humanização. Nesse sentido, partindo do pressuposto que as crianças aprendem a ser humanos nas relações que estabelecem com outros, é imprescindível discutir o papel do professor para que de fato as crianças desenvolvam sua humanização. Desse modo, no tópico seguinte, delineamos o lugar do professor e a importância do seu trabalho intencional para a apropriação e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas pela criança.

2.1 O lugar do professor na promoção da humanização da criança

Este tópico tem como objetivo analisar o lugar ocupado pelo professor na promoção do máximo desenvolvimento humano da criança. Ao afirmar que a educação e o ensino são essenciais para o desenvolvimento das crianças, não queremos defender uma escola de Educação Infantil que reproduza as práticas do Ensino Fundamental, ao contrário, queremos enfatizar o lugar da escola infantil e, portanto, do professor da escola infantil na promoção da humanização da criança pequena. Em outras palavras, respeitando o trabalho realizado com as crianças de acordo com a sua atividade principal, conforme refletimos no capítulo anterior.

Os estudos citados por Zaporózhets (1978) apontam que uma organização adequada da vida das crianças, motivos sociais e de comportamento podem formar-se em idade pré-escolar. Para tanto, haverá um adulto mais experiente capaz de organizar situações e criar necessidades de colaboração mútua entre as crianças. Nesse sentido, Mello (2009) afirma:

Para uma concepção de ser humano de caráter marcadamente biológico, a atitude espontânea e mesmo ausente do/a professor/a pode ser adequada. Para uma concepção histórico-cultural do ser humano – para a qual as características humanas são aprendidas –, a intencionalidade do/a professor/a orientada pelo profundo conhecimento das regularidades do processo de desenvolvimento biológico e cultural, e dirigida para a apropriação das máximas qualidades humanas é condição essencial, ainda que não suficiente, para a formação das marcas do humano nas crianças (MELLO, 2009, p. 2).

Com base na compreensão possibilitada pela discussão do primeiro capítulo de que não é possível conceber o desenvolvimento infantil como um processo natural, fica clara a importância da escola no processo de humanização, o papel do professor frente ao desenvolvimento humano na infância, mediando sua relação com o mundo e promovendo experiências infantis envolvendo aquilo que a criança ainda não sabe ou não é capaz de fazer sozinha. Para Vigotski,

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. (VYGOTSKI, 1988a, p. 114).

Ao considerarmos a forma como as crianças pequenas se relacionam com o mundo circundante, percebemos que o trabalho do professor se concretiza na apropriação da cultura, na provocação enriquecida por meio do espaço, na organização das vivências. De acordo Mukhina (1995, p. 51), “[...] o papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois sozinha”. Assim, partindo da atividade organizada pelo professor, a criança será capaz de avançar, aprender algo novo e fazer sozinha o que antes

precisava de ajuda. Do mesmo modo, a criança vai aprendendo com as gerações que a antecederam, conforme aponta Leontiev:

O ponto principal que deve ser sublinhado é que este processo deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

O autor ilustra esta ideia com a passagem de Piéron, explicando que, se nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe de que só restassem as crianças, a história seria inevitavelmente interrompida. Para o autor, os tesouros da cultura seriam mantidos fisicamente, mas ninguém mediará seu uso para as novas gerações (LEONTIEV, 1978), deixando claro que as riquezas da humanidade são transmitidas às novas gerações, os instrumentos são apresentados, ensinados quanto a sua função social, enfim, somos carregados pelas gerações que nos antecederam.

Trazendo estas aprendizagens da Teoria Histórico-Cultural para as implicações na escola e, portanto, para o papel do professor, verificamos que, conforme Zaporózhets (1987),

As condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 247).

Isso porque a forma como a criança se relaciona com o mundo que a rodeia e aprende não é a forma da Atividade de Estudo. Como discutimos, a atividade principal da criança na idade correspondente à Educação Infantil está relacionada ao contato emocional com o adulto, ao acesso e manipulação dos diferentes objetos, ao faz-de-conta, ao desenho, à pintura e à modelagem.

Esse olhar para o especificamente infantil rompendo com a ideia de escolarização antecipada e encurtamento da infância está ligado à concepção de criança ativa, capaz e, ainda, à valorização das práticas lúdicas e das diferentes linguagens (artes, música, literatura) como premissas para o desenvolvimento. Somente a partir desta compreensão da escola como espaço de criação de novas necessidades e, principalmente, do papel do professor no sentido de ampliar o acesso da criança à cultura é que podemos inferir que estamos contribuindo para com o desenvolvimento da personalidade humana. Além disso, cabe ao professor ampliar as referências das crianças, desafiar o seu pensamento e a sua imaginação.

É importante ressaltar que Vigotski (1930) afirma que o desenvolvimento da personalidade, bem como seu modo de comportamento, é produto das relações sociais de produção vigentes em um determinado grupo social do qual o indivíduo faça parte. Ou seja, os seres humanos são criados pela sociedade em que vivem; “[...] a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo” (VYGOTSKY, 1930, p. 02). O ser humano é, portanto, produto do seu tempo.

Para que o trabalho do professor se desenvolva de acordo com esta perspectiva, visando principalmente ao desenvolvimento da criança,

Cada educador de jardim-de-infância deve saber estudar seus educandos e vigiar as particularidades de seu desenvolvimento. O educador estuda as crianças de maneira diferente da do psicólogo. O educador tem outro objetivo: não procura estabelecer as leis gerais do desenvolvimento psíquico, mas as particularidades psíquicas individuais de cada criança para individualizar a educação (MUKHINA, 1995, p. 31).

O professor estuda, observa atentamente as crianças para perceber as necessidades, mas não para permanecer em tais necessidades, avança, promove, cria novos motivos. Lembramos que a mudança de uma atividade principal à outra está ligada às mudanças dos motivos; por sua vez, estes motivos estão relacionados ao lugar que a criança ocupa nas relações sociais. Leontiev (1978) denomina de motivos geradores de sentido aqueles que, ao impulsionar a atividade, conferem sentido.

Leontiev (2010) explica que uma criança, quando representa, por exemplo, um motorista na brincadeira, pode representá-lo por meio do modo como viu um único motorista, mas a sua representação torna-se a de um motorista em geral, reproduzindo as ações de conduzir um carro. Para o autor, “[...] é por isso que o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada” (LEONTIEV, 2010, p. 130).

É importante ressaltar que pode acontecer transformação de motivos. Quando uma criança está envolvida em uma determinada ação porque os adultos criaram para ela um motivo, por exemplo, fazer a tarefa da escola, mas, após algum tempo, esta mesma criança envolve-se sozinha neste fazer, surgiu um novo motivo para uma mesma ação (LEONTIEV, 2010). Isto acontece, de acordo com Leontiev (2010, p. 70-71), perpassando a seguinte questão: “[...] o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu”. O autor explica que “[...] a criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais, ela não obterá apenas a oportunidade de ir brincar, mas também a obter uma boa nota”. Para o autor, a criança passa a compreender suas necessidades com uma complexidade maior.

Cabe refletir também sobre a transformação dos motivos em relação ao que as crianças trazem para escola, pois, muitas vezes, esses motivos são aprendidos nas situações cotidianas e precisam na escola ser transformados, criando, assim, novas necessidades. Os motivos trazidos podem ser ponto de partida, mas, no espaço escolar, ampliam-se sobre forma de diferentes linguagens, por exemplo, pela cultura elaborada, pelo conhecimento científico, pela expressão da arte e outros.

Por meio dessas discussões e ancorado na Teoria Histórico-Cultural, nas condições de vida e educação das crianças, o professor poderá organizar novas estratégias e criar condições para a ampliação das vivências. Bissoli (2005), apontando como fundamental uma prática pedagógica, tendo em vista uma nova sociedade, especialmente na garantia do processo de humanização para todos, ressalta como necessário para um processo intencional e sistemático,

[...] em primeiro lugar, a identificação dos elementos culturais a serem apropriados pelo sujeito para a sua formação omnilateral, eleitos em consonância com valores que dão corpo aos objetivos político-pedagógicos da atividade educativa, em segundo lugar, a organização de formas e meios adequados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico: conteúdos, espaços, tempos, procedimentos, relações, e, em terceiro lugar, a proposição de formas de avaliação coerentes com os objetivos formativos, que permitam a regulação do trabalho do professor de forma a adequar sua prática às especificidades das crianças concretas e históricas (BISSOLI, 2005, p. 238).

Enfim, a compreensão do que é importante para a criança, daquilo que vai ajudá-la na apropriação das máximas qualidades humanas, em outras palavras, o modo de propor intencionalmente as ações, ampliando o acesso à cultura e favorecendo a melhoria do trabalho docente. Não basta permanecer na concretização daquilo que a criança já vivencia em seu meio cultural, em sua vida cotidiana; ao contrário, na escola faz-se necessária a ampliação das experiências.

Entendemos que a criança pequena reproduz para si as qualidades humanas, então decorre a necessidade de o professor ampliar as experiências das crianças e transformar as suas curiosidades em ações orientadas para a investigação. Pensar nos impactos da Teoria Histórico-Cultural no processo educativo,

[...] muda o foco do trabalho desenvolvido nas creches e escolas de educação infantil: a instrução e a educação, considerados inicialmente como processos que dão à criança conhecimentos, começam a ser percebidos como elementos que formulam a orientação da personalidade e da inteligência da criança e, como tal, devem se orientar no sentido de promover em cada criança sua formação para ser um dirigente, como defendia Gramsci (MELLO, 2009, p. 4).

Dessa forma, as funções psicológicas que não são garantidas pelo aparato biológico, ou seja, para além das funções psíquicas elementares que caracterizam-se por reações imediatas entre organismo e meio, o homem necessita desenvolver outras funções, com o intuito de superar seu contato imediato com o meio e concretizar o domínio da sua própria conduta.

Como estudado no primeiro capítulo, de acordo com Leontiev (1978) as funções psíquicas superiores são internalizadas partindo das relações sociais por meio de um processo de apropriação; em outras palavras, não se transmitem via

hereditariedade. Esta ideia de Leontiev (1978) apresenta implicações diretas para o trabalho pedagógico, ao passo que aponta a dependência do desenvolvimento das funções psíquicas superiores em relação aos processos educativos e consequente relação com o papel do professor como responsável na promoção do desenvolvimento da criança, ou seja, pelo trabalho intencional do professor serão garantidos meios de apropriação das formas superiores da conduta.

Nesse sentido, a atividade adequada não se forma espontaneamente na criança; ao contrário, ocorre a partir da mediação do adulto. Nesta perspectiva, o professor é criador de mediações. De acordo com Martins (2011),

Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2011, p. 42).

Levando em consideração que, no processo de apropriação da cultura, os seres humanos não criam novos usos para os objetos já existentes, mas aprendem a utilizá-los, faz-se necessária a mediação de um parceiro mais experiente que ensine aquele que ainda não sabe. Por meio desse processo de transmissão da cultura, será garantido o desenvolvimento histórico da humanidade. Na escola, cabe ao professor mediar o acesso à cultura para as novas gerações; sem a transmissão da cultura, as aptidões humanas não seriam produzidas pelos conjuntos dos homens. Para Basso,

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 1998, p. 4).

Ressaltamos a importância da mediação realizada pelo professor, especialmente pela organização do trabalho pedagógico, ampliando de modo significativo a relação das crianças com a cultura e, desse modo, a apropriação dos

instrumentos culturais. Em relação às ações intencionais, citamos também os trabalhos de Duarte (1993) e Mello (2000):

O processo de formação do educando e do educador, como atividade mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano (Duarte, 1993) é uma objetivação não-cotidiana e tem, como tal, a intencionalidade como categoria fundamental. Ou seja, sua apropriação e objetivação exigem uma postura reflexiva, analítica e ativa. A abordagem dessa objetivação complexa por uma lógica que tem como característica a obviedade, cerceia sua apropriação e objetivação plenas, uma vez que restringe sua apreensão aos limites do pragmatismo (MELLO, 2000, p. 68).

As ações intencionais do professor dirigidas a um fim específico promovem a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Entendemos que compreensão da Atividade contribui para com o trabalho do professor, na medida em que pode criar motivos e interesses, fazendo com que a criança participe do processo escolar. Nesse sentido, o indivíduo está muitas vezes envolvido em uma ação e não em uma atividade, ou seja, determinada ação que não faz sentido para aquele que a desenvolve.

Mas, cabe ressaltar, como aponta Mello, que “[...] a atividade intencional do/a professor/a na educação infantil não se efetiva por meio de tarefas sistemáticas que se assemelham à aula ou por meio da transmissão verbal do conhecimento” (MELLO, 2009, p. 7); em outras palavras, não é a atividade de estudo que dirige o fazer das crianças, isto deve acontecer no ensino fundamental.

A autora acrescenta, “A defesa do processo educativo organizado e planejado na educação infantil de forma distinta da aula que caracteriza a cultura escolar tradicional não significa que a criança se humanize sozinha no contato com o mundo” (MELLO, 2009, p. 9). Perceber a especificidade da escola da infância – nem deixar as crianças enfileiradas realizando tarefas ou, por outro lado, soltas sem intenção e/ou direção – torna-se, então, um grande desafio, possível somente de ser superado com esclarecimento teórico.

Ao processo educativo cumpre operar na atividade da criança, ressaltando, assim, o papel diretivo do professor na promoção do desenvolvimento da criança. Elkonin também sinaliza esse papel:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da

criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades (ELKONIN, 1960, p. 498).

Muitas vezes, os adultos circundantes pouco oferecem à criança a experiência social acumulada novamente ressalta-se a necessidade de a escola ocupar este lugar. Por isso, na escola a experiência social acumulada precisa ser organizada e sistematizada, transmitindo conhecimentos às novas gerações. Mello considera indicadores essenciais de qualidade para educação infantil:

O acesso das crianças à cultura nas suas formas mais elaboradas e que extrapolam a cultura a que a criança tem acesso na vida cotidiana; a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens e a atividade das crianças em situações significativas em parceria com os adultos em espaços intencionalmente organizados para promover a expressão infantil e o acesso das crianças à cultura. (MELLO, 2009, p. 1-2).

Voltamos a afirmar que a defesa da apropriação pelas crianças pequenas não pode ser confundida com um ensino forçado, escolarizado ou qualquer outra ação que roube a infância e esse tempo de vida. O modo como o processo de ensino é organizado difere dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Começando pela organização do espaço que contempla a parceria das crianças na realização dos trabalhos, as paredes que documentam os processos e a relação direta e intencional do professor.

Mello (2009, p. 14) afirma: “[...] o papel essencial do/a professor/a como mediador/a e transmissor/a da cultura acumulada não nos deve fazer esquecer a complexidade do ato educativo no qual estão envolvidos três protagonistas essenciais: o/a professor/a, a criança e a cultura histórica e socialmente acumulada”. A relação estabelecida entre professor e criança não é uma relação de poder, mas de partilha, daquele que possibilita o acesso à cultura, às experimentações, essenciais no desenvolvimento das aptidões e capacidades que não são dadas ao nascer, mas são apropriadas na relação com os outros e com o mundo da cultura. Ao olhar para este protagonismo compartilhado, seremos

capazes de valorizar os diferentes atores, concedendo a cada um deles seu valor primordial no processo de humanização.

Se o fim maior da educação é o desenvolvimento pleno do ser humano e se afirmamos que esse processo é resultado da transmissão do conhecimento historicamente construído, cabe ao professor identificar, por meio do seu trabalho, quais são os elementos essenciais que precisam ser apropriados pelas crianças para que estas desenvolvam sua humanidade.

Vimos que este processo é mediado socialmente pelos parceiros mais experientes e, no caso da escola, especialmente pelo professor. Cabe a ele dirigir o trabalho pedagógico para contribuir com saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças, ou seja, para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados.

A ideia discutida pela Teoria Histórico-Cultural de que a aprendizagem não é resultado de um processo de criação, mas de reprodução das qualidades humanas, está diretamente relacionada ao papel do professor. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem são fontes do desenvolvimento, mas os processos de desenvolvimento não se produzem por si mesmos sem o processo de aprendizagem, por isso ressaltamos o lugar do professor para depois pensar o lugar ocupado pela criança na escola da infância, a seguir.

2.2 O lugar da criança na escola da infância

Este tópico tem como objetivo refletir sobre o lugar que a criança ocupa na escola da infância frente ao processo de humanização que estamos analisando.

Estar junto com a criança entendendo que ela aprende no contato com o outro e com a cultura, na sua interação com o meio e com os pares evidencia uma concepção de criança que ocupa um lugar ativo na escola, que participa dos diferentes processos, entra em contato com novos conteúdos e com a cultura elaborada, internalizando cada vez mais as qualidades humanas. Vimos no item anterior a importância da mediação do adulto no processo de desenvolvimento das

funções psíquicas superiores da criança. De acordo com Mello (2009), temos duas opções de concepção de criança completamente distintas:

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. 2).

Nesse sentido, nosso trabalho e atuação com as crianças está diretamente ligado à concepção que temos a respeito delas. Se ressaltamos a escola como espaço da promoção do desenvolvimento da criança e do professor como mediador e promotor do encontro entre a criança e a cultura, precisamos entender as implicações do processo de educação, visto como processo de humanização no primeiro capítulo. De acordo com Mello (2009),

O processo de aprendizagem – de apropriação e de reprodução das qualidades humanas, que também podemos chamar de processo de humanização – acontece por meio da atividade que a criança realiza com as pessoas que a rodeiam e que envolve os objetos da cultura – como a linguagem, a arte, as formas de pensar, os hábitos e costumes, os valores, a ciência e as técnicas, os objetos e instrumentos - que guardam em si as qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que viveram e vivem, atuaram e atuam no mundo (MELLO, 2009, p. 3).

Essa afirmação aponta a necessidade de a criança estar com os outros e, ainda, a diversidade cultural como fonte das qualidades humanas. Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade não são dados, mas fruto de uma apropriação ativa, ou seja, a criança não nasce com tais aptidões, mas desenvolve no decurso da sua história humana.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 1978, p. 63).

Por isso, nesta perspectiva, a educação é fonte do desenvolvimento, lembrando que, pela mediação do outro, as capacidades especificamente humanas são formadas. Neste contexto, o espaço ocupado pela criança na escola da infância será daquela com aptidão para aprender, apropriando-se da linguagem, dos usos e costumes, da função social dos objetos, internalizando saberes historicamente construídos.

No cotidiano, muitas vezes as crianças são vistas como incapazes, e, com isso, as experiências são cerceadas. A partir desta crença, as atitudes são voltadas para as crianças de modo autoritário, muitas vezes deixando de estimular a sua decisão e participação nas diferentes tarefas. Em algumas situações, a criança sente-se desestimulada a prosseguir em tentativas por julgar-se incapaz. Nas relações educativas, a criança encontrará parceiros mais experientes que irão ajudá-la nas apropriações necessárias para a sua formação como indivíduo. Espera-se que, a partir das relações educativas, a criança seja capaz de participar da vida em sociedade de modo cada vez mais consciente.

Para Vigotski,

[...] as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VYGOTSKI, 1994, p. 353, grifos do autor).

Ou seja, são apreendidas. Inicialmente vividas externamente com o grupo e, depois, internalizadas. Por isso, a relevância de a forma mais elaborada estar presente na escola desde o início, levando em consideração sua importância para as máximas apropriações humanas.

Afirma Vigotski,

[...] deve-se considerar o meio [a cultura] não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam por si próprias o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de **qual relação existe entre a criança e o meio** em dada etapa de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1994, p. 338, grifos nossos).

Ou seja, o meio pode parecer estático, mas na verdade depende de como a criança é afetada por este meio, lembrando que esta relação da criança com a cultura deve ser garantida pelo professor, como vimos no tópico anterior. É o professor que organiza o espaço e o tempo da criança, juntamente com ela, na escola que, portanto, promove seu desenvolvimento.

No desenvolvimento da criança, aquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, no resultado do desenvolvimento, já aparece dado pelo meio logo de início. E não simplesmente dado pelo meio logo de início, mas também, influente nas etapas mais iniciais do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKI 1994, p. 347-348).

Vigotski (1994) ilustra essa afirmação com o exemplo da apropriação da fala, explicando que, inicialmente, a criança articula sons, mas está em contato com falas mais elaboradas ao seu redor. Em outras palavras, são dadas condições para a criança conviver com a mãe, que utiliza uma linguagem gramatical mais complexa.

Nesse sentido, “[...] considerar que as crianças aprendem as qualidades humanas quando aprendem a usar os elementos materiais e não-materiais da cultura significa entender a cultura como fonte dessas qualidades humanas” (MELLO, 2009, p. 4). Esta perspectiva aponta que as implicações da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento da criança defendem o acesso à cultura como elemento essencial para o seu desenvolvimento. Retomamos a ideia do papel do professor, do seu trabalho intencional na garantia do encontro da criança com a cultura. Decorre-se a necessidade de rever as concepções que definem a prática no dia a dia da escola infantil e, frente a isso, construir uma atitude consciente e intencional no sentido de promover o desenvolvimento humano.

A criança deflagrada pelo olhar da Teoria Histórico-Cultural apresenta-se curiosa, capaz de aprender, de transformar a sua curiosidade em conhecimento científico, quando tem condições de vida e educação que lhe permitam interiorizar e reproduzir para si as qualidades humanas.

A teoria histórico-cultural traz elementos para defendermos a necessidade de um conjunto específico de orientações para a educação dos pequenos, uma vez que a forma como a criança pequena interioriza e reproduz para si as capacidades e aptidões humanas – se apropria dos significados da cultura e lhes atribui um sentido pessoal – é essencialmente a atividade lúdica que não é

dirigida imediata e diretamente pelo/a professor/a, mas pode ser provocada e enriquecida por ele/a, por meio da organização de um espaço educativo rico e diversificado que provoque vivências enriquecedoras nas crianças (MELLO, 2009, p. 8).

A maneira pela qual a criança irá aprender e se desenvolver está diretamente relacionada à sua atividade principal. Por isso, a ludicidade será contemplada e guiará as demais aprendizagens. Não haverá necessidade de antecipação da escolaridade, uma vez que entende que, por exemplo, a premissa para a alfabetização encontra-se nos jogos de faz-de-conta, no desenho e na modelagem, práticas essenciais e, muitas vezes, deixadas de lado nas instituições de educação infantil.

Olhar para esta criança como capaz de aprender faz com que o professor diversifique seu trabalho e crie sempre novas necessidades nela. Suas ações estarão voltadas para o máximo e não para o mínimo, o que fará compreender a importância de enriquecer as experiências das crianças no espaço escolar.

Para a criança pequena, o adulto é fonte das novas necessidades; quanto mais o adulto oferece à criança, cria nela novas necessidades. Então, a criança vai formando sua percepção do mundo à sua volta e aprende sobre esse mundo, exercita e amplia sua linguagem, atenção, memória e pensamento, mas não o faz sozinha. Necessita do adulto organizando e possibilitando tais vivências para que em um futuro próximo as realize sozinha. É pela educação que a criança se apropria, aprende e, portanto, se desenvolve. A compreensão do lugar ocupado pela criança na escola da infância possibilita ao professor a organização do seu trabalho voltado para a apropriação das máximas qualidades humanas.

Evidenciamos neste capítulo que o papel da escola, do professor e da criança à luz da Teoria Histórico-Cultural estão voltados para a promoção do desenvolvimento humano; portanto, ressalta-se a importância do lugar ocupado por esses três papéis – escola, professor e criança – como condição para pensar as práticas na escola da infância.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo tem como objetivo analisar a formação de professores por meio da Atividade de Estudo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, refletir sobre a esfera não cotidiana do trabalho do professor e, ainda, apresentar alguns elementos desenvolvidos durante as reuniões do grupo de estudo com as professoras participantes da pesquisa.

Durante os capítulos anteriores, procuramos, por um lado, fornecer elementos da Teoria Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento humano e, por outro, sistematizar algumas implicações desta teoria para a escola, para o professor e para a criança. Acreditamos que tais concepções só se desencadeiam na escola mediante o trabalho do professor. De acordo com Mello (2009), de forma consciente ou não, o lugar que o professor ocupa na vida e na educação das crianças são manifestações da adesão desse profissional por uma teoria.

A adoção de uma teoria condiciona, neste sentido, a realização do trabalho do professor, bem como toda atividade da criança na escola. A formação de professores, seja na universidade, no Curso de Pedagogia ou em Formação Continuada dentro ou fora da universidade, tem sido objeto de estudo de diferentes autores: Gamba (2009), Ribeiro (2009), Almada (2011), Ramos (2011), apenas para citar alguns que trabalharam com a Formação de Professores da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Gamba (2009) buscou compreender a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para o processo de Formação de Professores de educação infantil, concluindo que uma fundamentação teórica consistente sobre o desenvolvimento do ser humano constitui-se determinante para promover mudanças nas práticas.

O trabalho de Gamba (2009) denuncia a necessidade de superação do modelo capitalista de sociedade e pretende contribuir com o planejamento, desenvolvimento e avaliação relacionada à Formação Inicial e Continuada,

especialmente daqueles professores comprometidos com o máximo desenvolvimento humano.

Também Ribeiro, em trabalho sobre as relações na escola da infância, afirma a importância das concepções que orientam o agir docente:

É possível afirmar que, na Escola da Infância observada, as concepções das professoras orientadoras de suas práticas pedagógicas permitem uma mediação limitada com os elementos culturais, obstaculizando aprendizagens e, por consequência, o desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças não participam ativamente desse processo. Nesse sentido, as possibilidades de criação e ampliação das necessidades infantis apresentam-se restritivas. É possível afirmar, ainda, que às crianças não são oportunizadas as *máximas* possibilidades de desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, visto que não realizam atividades que partam de seus interesses e motivos. De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, a atividade representa premissa para o processo de humanização (RIBEIRO, 2009, p. 154).

Ressalta-se a importância de os profissionais reverem conceitos, para, a partir destes, propor condições para as crianças alcançarem as máximas possibilidades de desenvolvimento, o que de acordo com Ribeiro (2009) conduz à necessidade de estudo e aperfeiçoamento teórico. A investigação de Ribeiro (2009) é resultado de um trabalho realizado com crianças entre três e seis anos de idade, focando especialmente as relações entre crianças, professoras e a cultura. Ribeiro (2009) considerou a professora como responsável pela organização das relações, atividades e espaços, partindo das concepções que têm acerca da criança e do processo de humanização, enfatizando que tais concepções permeiam as relações na escola da infância.

Ramos (2011), apesar de não focar diretamente a formação, mas o papel da professora, conclui que esta precisa apropriar-se das ferramentas conceituais de modo a promover sua atividade de forma consciente. A pesquisa revelou

[...] o desenvolvimento humano como categoria essencial à compreensão das explicações da Teoria Histórico-Cultural acerca das funções psíquicas superiores que se manifestam por meio da linguagem, escrita, memória, atenção voluntária dentre outras habilidades tipicamente humanas (RAMOS, 2011, p. 10).

Almada (2011), estudando o processo de Formação de Professor para a Educação Infantil, a partir de um Curso de Formação Inicial de Professores, verificou que o docente não possui uma concepção de criança e educação infantil definidas; nesse sentido, as ementas das disciplinas levam à adoção de práticas escolarizadas, respaldando seu trabalho no Ensino Fundamental. Por outro lado, o autor evidenciou que

[...] existem práticas que comprovam que alguns buscam formas humanizadoras para conduzir suas atividades pedagógicas no curso para a aprendizagem dos alunos e, alcançam níveis satisfatórios de apropriações, confirmando que a ação do professor, exercida em forma de atividade, fornece as possibilidades para o enfrentamento da alienação (ALMADA, 2011, p. 6).

Os resultados da pesquisa de Almada (2011) apontam para a necessidade de aqueles que trabalham com a formação de professores apoiarem sua ação em uma teoria que fundamente a educação desenvolvente, explicitando que é o caso da Teoria Histórico-Cultural. Almada (2011) explica que os dados coletados junto aos professores e alunos evidenciam a reprodução das práticas do Ensino Fundamental por muitos professores da educação infantil, concepções estas teóricas e metodológicas postas no projeto de curso de formação de professores sem clareza e intencionalidade.

Esse conjunto de estudos, ao reafirmar o papel de uma teoria para sustentar práticas de qualidade na escola, estimulou o desenvolvimento deste trabalho.

3.1 Formação Continuada: A Atividade de Estudo rumo à Educação Desenvolvente

A instrumentalização do trabalho pedagógico pressupõe condições teóricas desencadeadoras das ações vivenciadas na escola. Reconhecer na Teoria Histórico-Cultural a possibilidade de instrumentalizar a prática fornecendo ao grupo de professoras condições de conhecer sobre o desenvolvimento humano, sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, funções psíquicas superiores, atividade principal da criança, processo de educação e outras ideias resultantes da teoria, consolidou o desejo e a necessidade de estudo visando ao aprimoramento

das práticas na escola de Educação Infantil. Diante desses aspectos e inquietações é que discutiremos a atividade do professor, com vistas à promoção de uma educação desenvolvvente.

Esta ideia de educação desenvolvvente é discutida por Repkin (2003), como uma abordagem educativa de Elkonin e Davydov, e tem como objetivo buscar alternativas para o problema da ineficácia da educação. De acordo com o autor, “Para implementar a idéia de ensino desenvolvvente, é necessário esclarecer as leis que fundamentam o processo de estudo, analisar a estrutura, conteúdo e gênese da atividade de estudo como uma forma especial de atuação humana [...]” (REPKIN, 2003, p. 3).

A sociedade contemporânea atribui à educação e ao conhecimento um papel cada vez mais importante. Para Repkin (2003, p. 3), “Se, há relativamente pouco tempo, aprender tinha a função de preparar para a vida, e para o resto dos dias eles poderiam viver para sempre a partir dessa bagagem que tinham ‘acumulado’, hoje em dia a aprendizagem está se tornando uma forma necessária da vida”.

Diante disso, o autor argumenta a importância de ponderar o que é processo de aprendizagem, se as pessoas estão fazendo uso das suas capacidades e aponta como superação à educação tradicional um ensino humanista e desenvolvvente. A Educação Desenvolvvente é, então, entendida como o desenvolvimento do sujeito. Para Repkin (2003), quando a criança é sujeito no processo de ensino, podemos dizer que temos uma Educação Desenvolvvente, mas, se a criança é objeto no processo de ensino, não temos uma Educação Desenvolvvente.

Assim como Repkin (2003), Dusavitskii (2003) também afirma a necessidade de uma educação desenvolvvente. Para ele, “[...] pessoas capazes de desenvolver e implementar soluções fora do padrão são o capital mais importante de uma sociedade aberta” (p. 1). Mas, como será o professor que promove a educação desenvolvvente? De acordo com Dusavitskii (2003, p. 8), “Ele deve saber como trabalhar com o pensamento e consciência, como organizar sua própria atividade, e orientar a auto-atividade das crianças”, tarefas nem um pouco simples para professores frutos de uma educação tradicional, da repetição e memorização, frutos

de práticas empobrecidas desde a Educação Infantil, de tarefas enfadonhas no Ensino Fundamental e pouco acesso à cultura mais elaborada.

Dusavitskii afirma:

Ao transformar a criança em um objeto de ensino, a alienamos da escola e, posteriormente da sociedade. A escola é a primeira instituição social regulada socialmente com que ela se depara. É precisamente por esta razão que o encontro com a escola é, na expressão de Leontiev, um evento extraordinário. Aqui, nos primeiros meses e anos de ensino, uma qualidade é ou não é formada na criança que posteriormente pode ser chamada de uma postura cívica (DUSAVITSKII, 2003, p. 4).

A atividade como especificamente humana, ou seja, do homem como espécie, não é voltada apenas para suprir as necessidades, mas também para contribuir com a autorrealização. Repkin (2003) nos lembra de que a atividade somente se caracteriza como tal quando a criança é sujeito, agindo livremente. E exemplifica: “Ela não está estudando porque o professor mandou, mas porque é necessário para ela” (REPKIN, 2003, p. 6).

Na vida adulta, o processo é o mesmo. Quando os motivos que levam o sujeito a agir não coincidem com os objetivos que serão alcançados ao final da ação, o sujeito não está em atividade. Mas, ao estar na ação, pode envolvê-lo mais, criando novas necessidades; com isso, aquilo que não fazia sentido anteriormente passa a fazer, levando, desse modo, o sujeito a estar em atividade.

Lembramos aqui a afirmação de Leontiev (2010, p. 68): “[...] por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Ressaltamos um exemplo do próprio autor, com a situação de um estudante que se prepara para a realização de um exame lendo um livro de história. Esse processo pode ser chamando de atividade? A resposta a essa pergunta depende da análise dos motivos que impulsionam o estudante a ler o livro. Seguindo com o exemplo, suponhamos que o estudante receba a visita de um colega que lhe informa que o conteúdo do livro não é necessário para o exame. Diante disso, o estudante pode dar continuidade à leitura ou não. Se o estudante continua a ler o livro, então podemos dizer que o conteúdo do livro era o que o incitava à leitura, constituindo o

motivo daquela atividade, ou seja, a apropriação do conteúdo do livro atendia a uma necessidade de compreender seu conteúdo. Mas, se o aluno abandona a leitura do livro após saber que seu conteúdo não será cobrado no teste, podemos dizer que o motivo que o incitava a ler o material era outro: a aprovação no exame. Desse modo, a leitura não era, nesse caso, uma atividade, mas sim uma ação.

Em relação ao grupo de estudo algumas professoras começam a estudar por que existe a possibilidade de haver certificado; outras começam por curiosidade; outras, porém, manifestam a necessidade de fundamentar suas práticas na Teoria Histórico-Cultural. Diante da incerteza da aquisição do certificado, algumas professoras desistem durante a formação, outras desistem por outros motivos já anunciados, porém algumas delas permanecem independentemente do certificado, mas porque vislumbram no grupo de estudo a possibilidade de apropriação teórica e melhoria da prática.

De acordo com Leontiev (2010, p. 69), “[...] um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige)”. O autor justifica que o objetivo de uma ação sozinha não estimula a agir, mas é preciso que apareça em sua relação com o motivo. Assim, de acordo com o autor, nem todo processo é uma atividade, apenas aqueles que respondam a uma necessidade que lhes é própria. Ousamos pensar que as oito professoras que permaneceram encontraram, no grupo e no processo de formação, um sentido para a sua atividade.

O significado e sentido pessoal constituem importantes componentes da consciência humana. Ao conteúdo da ação (isto é, àquilo que constitui seu objeto), vincula-se o significado da ação. Duarte (2004) afirma que o significado da ação consiste na resposta à pergunta “O que o indivíduo está fazendo?” (DUARTE, 2004, p. 55).

Já o sentido “[...] é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo com o fim” (LEONTIEV, 1978, p. 97), ou seja, com o objeto de sua ação (seu conteúdo). Duarte (2004) esclarece que o sentido da ação é a resposta à pergunta “por que o indivíduo faz determinada ação?” Leontiev explica esse processo por meio de uma situação de trabalho em uma tecelagem:

A tecelagem tem [...] para o operário a significação objetiva da tecelagem, a de fiação. Todavia, não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ele as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu (LEONTIEV, 1978, p. 123).

Além dos conceitos de atividade e ação, Leontiev (1978) utiliza um terceiro conceito, o de operação. Ele define operação como a maneira de executar uma ação, maneira essa que depende das condições nas quais a ação é realizada.

Por operação, entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim (LEONTIEV, 1978, p. 303-304).

Leontiev exemplifica essa questão com a situação de uma pessoa que precisa memorizar um poema. Sua ação será memorizá-lo ativamente. Entretanto, como fazê-lo? Se o indivíduo está em casa, pode copiar o texto várias vezes, mas, se se encontra andando pela rua, será necessário repetir o conteúdo do poema internamente. Em ambos os casos, a ação será a memorização, entretanto os modos de execução dessa ação, ou seja, as operações serão diferentes, dependendo justamente das condições em que a ação é realizada.

Toda ação consciente para se concretizar necessita de um conjunto de operações que, anteriormente, foram ações. Em outra passagem, Leontiev (1978, p. 103) afirma que chamamos de operação “[...] a fusão de diferentes ações parciais numa ação única que constitui a sua transformação em operações”. Para explicar como isso acontece, Leontiev utiliza o exemplo de um atirador. Quando o indivíduo já sabe atirar, ele não precisa pensar em cada uma das etapas que compõem esse ato (posicionar-se adequadamente, apontar, determinar corretamente a mira, encostar o dedo no gatilho, reter a respiração e apertar o gatilho), pois ele não se utiliza mais da mediação da consciência para guiar o seu agir. Quando isso

acontece, as ações se transformam em operações que compõem a ação de atirar. Desse modo, quando o indivíduo está aprendendo a atirar, cada uma das operações é na verdade uma ação, que contém um fim independente em si.

De acordo com Leontiev (2010, p. 80), “[...] uma ação, ao se converter em operação, reduz-se, por assim dizer, na posição que ela ocupa na estrutura geral da atividade, mas tal não significa que ela seja simplificada”. Para o autor, quando se torna operação, sai do círculo dos processos conscientes, mas pode a qualquer momento novamente tornar-se consciente. No caso da criança, o desenvolvimento de sua consciência está atrelado a uma mudança de sua atividade, ou seja, velhos motivos perdem sua força no surgimento de novos motivos, quando surge uma nova atividade principal, surge também um novo estágio de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010).

No caso da Formação de Professores, tentaremos compreender o que é Atividade de Estudo e como tal atividade foi vivenciada pelo grupo de professoras participantes da pesquisa. Para Marino Filho (2011, p. 34), “[...] a atividade de estudo é um fenômeno social que tem a busca individual – ainda que a atividade do indivíduo seja social por gênese histórica – como base, mas que só ocorre em atividade grupal, como manifestação da consciência desenvolvida social e historicamente”.

É importante esclarecer que a atividade de estudo na vida adulta está incorporada na atividade da vida; em outras palavras, a pessoa não está dedicada inteiramente a esta atividade (REPKIN, 2003). No grupo de estudo das professoras, diante de múltiplos afazeres, muitas justificativas surgiram para a não realização da atividade: *“Não tenho tempo de ler os textos”*; *“Não consigo deixar as crianças e vir estudar”*; *“Não consigo fazer as anotações solicitadas”*; *“Minha cabeça já tem tanta coisa, eu não aguento mais isso”*, ou seja, incluir o grupo em meio à rotina de trabalho pareceu algo pesado, uma tarefa a mais, como se estudar não fizesse parte do trabalho do professor. Como afirma Gramsci,

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento [...] essas questões podem se tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado (GRAMSCI, 1985, p. 89 apud DUARTE, 2001, p. 72).

O trabalho no grupo de estudo, por vezes foi exaustivo, difícil manter a concentração em um texto teórico em meio à rotina de uma escola infantil, onde há barulhos de todos os tipos, especialmente vozes ao mesmo tempo, choros e outros. Colocamo-nos, neste sentido, na mesma condição de aprendizes, assim como o grupo de professoras participantes, também fomos aprendendo com as afetações do trabalho.

Diante do exposto e do desejo de compreender a atividade do professor, questionamo-nos: Será que o professor realiza uma atividade quando está participando do grupo de estudo? Quando procura articular os conhecimentos teóricos com a prática? Em se tratando da atividade do educador, Mello (2000) afirma que esta acontece via linguagem e formas de pensar e agir, podendo este processo ocorrer de modo alienado ou humanizador. Por meio da linguagem verbal, transmitimos as experiências vividas para as novas gerações e, com isso, apresentamos também o conhecimento acumulado (MELLO, 2000).

Cabe ressaltar que a linguagem é uma objetivação da vida cotidiana e por isso, “[...] ao participar de um cotidiano marcado por formas alienadas de produção da existência (que têm como valor maior, o lucro e não a produção da individualidade humana), a linguagem se torna uma objetivação em-si alienada” (MELLO, 2000, p. 64). Ou seja, se na educação escolar que ocupa um lugar primordial no processo de humanização é estabelecida uma relação alienada, e a educação pode ser mediadora da alienação (MELLO, 2000).

No grupo de estudo das professoras em análise, podemos dizer em que tipo de atividade estão engajadas as professoras participantes do estudo? Seguindo a linha de raciocínio de Repkin (2003), podemos pensar: 1. Uma professora está participando do grupo porque pretende receber um certificado; 2. Outra professora está participando porque é uma forma de ausentar-se da sala; 3. Uma outra professora está participando porque quer obter novas informações e tornar-se uma professora mais preparada.

A manifestação externa em todas as atividades citadas é a mesma, porém as atividades diferem umas das outras. Para Repkin (2003, p. 4), “Provavelmente elas não diferem em relação ao que a pessoa está fazendo, mas em relação ao objetivo, a tarefa que está realizando. Aqui reside a diferença entre Atividade de Estudo e a atividade de qualquer outro tipo”.

Quando a pessoa é um sujeito? Para Repkin, “[...] é um sujeito nas esferas em que ela é criadora”. O autor exemplifica esta ideia com a atividade de estudo: “[...] a pessoa primeiro se descobre como agente, e nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-se num sujeito” (REPKN, 2003, p. 5).

No grupo de estudo, quanto mais as leituras avançavam, maiores eram as relações estabelecidas com a prática e maior era o desejo expresso pelas professoras de transformação. Exemplificando, as professoras traziam novas perguntas, contavam experiências realizadas no dia a dia da escola, especialmente envolvendo seu modo de planejar (DIÁRIO DE CAMPO, MAIO DE 2012). Acreditamos que, no processo de Formação Continuada, a Atividade de Estudo contribui para a formação da pessoa, do humano consciente que aprende a dar sentido a sua vida e mais especificamente encontra no espaço da escola um lugar para discutir a prática, aperfeiçoar o trabalho docente na troca com os pares e o estudo de uma teoria.

Cabe ressaltar que, para a Teoria Histórico-Cultural, a necessidade em si não é suficiente para produzir a atividade. Primeiro, é necessário que o sujeito encontre um objeto que responda à necessidade nele criada. Com este objeto, ele tem o motivo da atividade. Inicialmente, a ação pode estar ligada a diferentes motivos (conseguir um certificado ou aprimorar-se). Mas, vale lembrar que a atividade é motivada internamente, ou seja, a pessoa interessa-se pelo produto da atividade, e cada produto configura uma atividade diferente.

Para Leontiev, o motivo é “[...] aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada”. Sem motivo, não há atividade (LEONTIEV, 1960, p. 346).

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno (BASSO, 1994, p. 27).

O desafio que reside nesta afirmação é a reflexão do professor em relação à finalidade do seu trabalho, pois, conforme afirma Mello (2000), sem as condições para apropriar-se da prática, o professor alienado apropria-se dela com

pragmatismo, dispensando a reflexão, utilizando o espontaneísmo, e faz isso sem se dar conta.

Nesse sentido, sem uma atividade intencional fundamentada numa teoria que promova a educação desenvolvente, a alienação da vida cotidiana é transportada para a prática educativa. Desse modo, destacamos a importância da reflexão do professor com base na teoria que norteia seu trabalho, reorganizando seu próprio processo na prática docente com o objetivo de promover a humanização. De acordo com Libâneo (2004), a ação humana é sempre orientada a um objeto, e o êxito da atividade está em estabelecer o seu conteúdo objetual. Para o autor, o ensino está diretamente relacionado com a apropriação pelo homem das capacidades formadas historicamente, objetivadas na cultura.

Com base nessas ideias, o processo vivido na escola fará sentido tanto para o professor quanto para a criança, quando de fato envolver professores e crianças, quando estes tiverem a compreensão do porquê das propostas, quando estas responderem às necessidades de professores e crianças. Em outras palavras, quando a ação for realmente orientada para um fim que coincida com o motivo do sujeito. Nas palavras de Libâneo,

Na base do pensamento de Davydov está a idéia mestra de Vygotsky de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade. Podemos expressar essa idéia de duas maneiras: a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa; b) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento (LIBÂNEO, 2004, p. 14).

Porém, para fomentar o pensamento teórico com seu grupo de crianças, é necessário que o professor primeiro o desenvolva. Para Libâneo (2004, p. 14) “[...] o papel do ensino é justamente o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes”. Desse modo, acreditamos que o grupo de estudo incita o conhecimento, a reflexão científica e, portanto, oferece condição para o professor ajudar a criança a vivenciar o mesmo processo.

Muitas vezes, no grupo de estudo, deparamo-nos com atitudes de espera por aprender a fazer por parte das professoras, querendo um caminho claro. No entanto, nosso objetivo era promover a reorganização da atividade docente pelo próprio professor com a mediação da teoria. Como afirma Dusavitskii (2003), cabe ao professor saber organizar a sua própria atividade. Por isso, coube-nos mostrar que o grupo não se organizava sob a forma de aula, que os encontros de estudo não eram palestras, mas um momento de estudo, de troca de reflexões, ações e análises; espaço e tempo para pensar a prática articulada com a teoria, não lugar para justificar o não fazer, reclamar das condições de trabalho ou buscar soluções para questões pontuais.

Esse esforço conjunto foi conduzindo o grupo ao desenvolvimento da atividade, levando em consideração que a atividade só se concretiza quando o ser humano é sujeito, quando este age de forma consciente e responsável (REPKIN, 2003). As professoras então, precisariam encontrar no grupo de estudo um motivo que justificasse o grupo como necessário para cada uma delas. “A necessidade de auto-realização é o que dá à pessoa a sensação de que ela está vivendo como ser humano” (REPKIN, 2003, p. 8).

Como o grupo começou com vinte e três professoras e terminou apenas com oito, nossa hipótese é de que apenas estas oito estavam em atividade. Refletimos sobre esta questão ancoradas em Repkin (2003, p. 9), quando afirma: “[...] o principal é que qualquer atividade é uma resposta a alguma necessidade da pessoa. Se não há necessidade, então não há atividade”. Como as professoras podiam a qualquer momento desistir, e mesmo assim permaneceram, acreditamos que foram encontrando motivos para permanecerem no grupo, e tais motivos conduziram-nas à realização da atividade.

Davidov (1988, p. 54) afirma que a tese central da Teoria Histórico-Cultural “[...] é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediado por sua educação e seu ensino”. Quanto mais propiciamos condições de a criança aprender, melhor será a sua aprendizagem. Quanto mais as professoras conscientizavam-se da importância do seu trabalho para o desenvolvimento das crianças, melhor planejavam suas ações e percebiam a necessidade de estudo e pesquisa para a transformação das suas práticas. Para Davydov, Slobodchikov, Tsukerman,

[...] os conceitos de 'reflexão' e 'capacidade de aprender' estão interconectados por meio do conceito de 'sujeito/agente': uma pessoa que sabe como ensinar a si mesma determina os limites de seu próprio conhecimento (ignorância) e descobre por si mesma os meios para expandir os limites do conhecido, do acessível. (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003, p. 3).

Nesse sentido, cabe questionar: Quem é o sujeito do grupo de estudo? Ainda que a discussão se inicie pela pesquisadora, são as professoras os sujeitos da atividade. As professoras têm apoio da pesquisadora na orientação das leituras, na organização do tempo, mas são elas as portadoras da reflexão, da articulação com a prática, considerando que “As necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob forma de necessidades do Eu” (HELLER, 2008, p. 35). A autora nos explica que a satisfação dessas necessidades é uma característica individual humana. E exemplifica: “[...] o trabalho tem freqüentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre atividade do gênero humano”. Nesse sentido, a cada encontro havia aprendizagem gerada pelo coletivo, pela partilha de conhecimento e pelos diferentes entendimentos acerca do mesmo texto.

Nas palavras de Martins (2007, p. 75),

A atividade humana exige, portanto, mediações, necessita de um direcionamento que lhe assegure unidade. É a consciência que compete essa mediação, esse direcionamento, e por decorrência pode-se afirmar a atividade humana como essencialmente consciente. Isso é o que possibilita o desenvolvimento humanizador da atividade e da própria consciência.

Por ser a atividade humana consciente, o sentido das ações não é dado por elas mesmas, mas na relação estabelecida com o motivo da atividade. O grupo de estudo foi criando nas professoras novas necessidades, ainda que, de forma inicial, a apropriação teórica fosse conduzindo à reflexão quanto às práticas mais intencionais, no sentido de promover o desenvolvimento humano. O que ficou claro neste primeiro momento foi a importância do estudo, de conhecer uma teoria que sustentasse a prática da reflexão sobre o trabalho docente para que pudesse, então, tornar-se atividade.

3.2 A atividade docente: a lógica do não cotidiano

Como temos discutido até o momento, o trabalho do professor não pode ser entendido como qualquer ação, mas como uma atitude intencional frente ao processo de humanização, diferenciando-se, deste modo, das ações cotidianas, compreendendo-se na esfera não cotidiana da atividade humana. Assumir que a educação promove o desenvolvimento implica aceitar novas tarefas, comprometer-se com a atividade docente que envolve pesquisa, estudo e reflexão. Assim, este item tem como objetivo compreender a atividade docente na lógica do não cotidiano.

Os estudos de Heller (2008) dividem a vida social humana em âmbito da vida cotidiana e âmbito da vida não cotidiana. O não cotidiano tem sua gênese histórica no cotidiano, ou seja, a vida cotidiana se constitui como matéria-prima para a vida dos indivíduos especialmente na constituição da linguagem, da apropriação dos objetos, dos usos e costumes da sociedade. Em outras palavras, todo indivíduo inicia sua formação na vida cotidiana e aprende a reproduzir a si próprio nesse nível. Isso acontece quando nos apropriamos dos objetos, dos costumes e da linguagem, ou seja, das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo. A vida não cotidiana está relacionada às atividades voltadas para a reprodução da sociedade.

Para Heller (2008, p. 36), “[...] o homem é um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano”. Porém, a autora salienta que este representante não é um homem sozinho, mas integrado a uma classe, tribo, nação e/ou outros.

Quando o indivíduo aprende a manipular objetos, aprende a utilizar os instrumentos da cultura, garantindo assim sua sobrevivência diária, vivendo a sua cotidianidade. Por exemplo, aprende a utilizar o garfo, telefone, relógio, lembrando que esses momentos são permeados pela mediação de outros homens, pressupondo, portanto, a apropriação de certas relações sociais. Nesse processo, a autora lembra, ainda, da apropriação da linguagem como forma de comunicação entre os pares, ressaltando que viver em grupo demanda regras de convivência, ser e estar com os outros em espaços comuns, sugere o respeito de normas e combinados socialmente estabelecidos (HELLER, 2008).

Nesta mesma direção, Duarte (2001, p. 32) afirma:

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuem para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas.

As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. (DUARTE, 2001, p. 32-33).

Desse modo, as objetivações em-si estão relacionadas com o natural, espontâneo. Já nas objetivações para-si, aparece a reflexão sobre os conhecimentos científicos, por exemplo. De acordo com Rossler (2004), as atividades não cotidianas aludem à universalidade do gênero humano, mas não pode ser considerada um dado natural, neste sentido, devendo ser vista como resultado de processos da história humana.

O pensamento cotidiano é orientado por ações cotidianas: o ser humano atua com base na probabilidade, assim a atitude da vida cotidiana é pragmática. Para Heller (2008, p. 58), “Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”.

Podemos dizer que o indivíduo alienado é aquele que permanece na esfera cotidiana, constituindo apenas a genericidade em-si, restrito às formas de pensar, sentir e agir cotidianas. Aprendemos com Heller (2008) que tais indivíduos, por conta das relações de alienação vividas nas relações sociais, não se desenvolvem plenamente. O cotidiano torna-se alienante quando a forma de organização da sociedade limita o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Duarte, comentando a análise de Heller, (2008) diz:

Queremos frisar que não se trata de aqui apenas constatar que essa autora utiliza um conceito não-cotidiano de cotidiano, mas principalmente de mostrar que esse conceito é parte de uma teoria na qual o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isso acontece é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada. (DUARTE, 2001, p. 38).

Para nós, o que interessa é encontrar o espaço da escola como o espaço do não cotidiano, o lugar da ampliação dos conhecimentos, da humanização plena, de o professor apresentar a cultura mais elaborada, especialmente aquilo que a criança ainda não conhece. De acordo com Mello (2000), o educador é o mediador entre as novas gerações e as gerações anteriores, é elemento fundamental da prática educativa, responsável pela passagem da cotidianidade alienada à genericidade para si. E ainda alerta que para isto o educador precisa vencer a alienação com intuito de desenvolver uma prática pedagógica como atividade para si, pois, envolvido pela lógica da vida cotidiana alienada, “[...] o educador não percebe a determinação histórica do conhecimento, ou seja, não percebe os instrumentos e as técnicas de que se utiliza como tendo nascido de uma necessidade humana” (MELLO, 2000, p. 91).

Essa atitude espontânea do professor frente à prática pedagógica limita o processo educativo e cerceia o desenvolvimento da liberdade necessária à realização de uma prática docente humanizadora. Para Martins (2009, p. 145), “A alienação produz, ainda, negação e supressão da relação consciente com a vida social, dando lugar a uma existência espontânea, que, por sua vez, é ideologicamente imposta e aceita”. A atitude espontânea leva a pensar nas relações sociais também como dadas e naturais, e não como resultado da atividade humana.

Sem perceber o papel das relações sociais na sua própria constituição como ser humano, ou seja, sem se perceber condicionado pelas relações sociais alienadas, esse educador toma-se como um ser autônomo, ou seja, não desconfia que os motivos e os fins que o levam a agir são criados socialmente como necessidades, não resiste ao que lhe é apresentado como correto e verdadeiro. Também não tem elementos para perceber sua subordinação: tem suas condições de vida previamente estabelecidas e assume, junto com sua classe, sua posição na vida antecipadamente delineada sem se dar conta disso (MELLO, 2000, p. 94).

Essa naturalização das relações sociais pode ser um problema no trabalho pedagógico com as crianças e um desafio enorme, visto que, marcado pela alienação, o processo de formação desse professor não consegue abarcar tantas necessidades. Nessa condição, o processo de formação continuada se apresenta como possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica, como esforço e

autenticidade de um pensar e agir, como criação do desejo de superação da consciência alienada. Para Leontiev, a superação decorre

[...] em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Ao passo que “[...] a verdadeira educação é transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação dos indivíduos tornam-se indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade”. Para que isto ocorra, faz-se necessário “[...] investimento em direção à superação da alienação do professor, superação essa dependente do grau e da universalidade do desenvolvimento de suas propriedades essencialmente humanas” (MARTINS, 2009, p. 148).

Trazemos esses elementos para a educação escolar, por meio de práticas intencionais voltadas para o máximo desenvolvimento humano quando “[...] defendemos uma concepção da educação escolar como mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano” (DUARTE, 2001, p. 39). De acordo com o autor,

[...] defender que a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo significa defender que ela visa produzir no indivíduo carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si, ou melhor, daquelas das quais ele se apropria, tornando-as órgãos de sua individualidade (DUARTE, 2001, p. 40).

Isso implica diretamente no dia a dia do professor, na organização do seu planejamento, especialmente no rompimento da espontaneidade. O processo educativo ganha um espaço privilegiado na construção de uma educação para-si, na mediação entre as ações cotidianas e não cotidianas. Mas, é importante salientar como afirma Duarte (2001), adotando a leitura de Gyorgy Màrkus (1974), que a escola não tem poder por si só, ao realizar tal mediação entre o cotidiano e o não cotidiano de produzir a superação da alienação. Cabe trazer Rossler (2004) para a discussão, quando, referindo-se ao psiquismo com base nos estudos de Leontiev, afirma:

O psiquismo é um produto da experiência sócio-histórica humana. Sintetiza a história e a experiência humana acumulada. Está, assim, determinado pelas condições sociais nas quais vivem os indivíduos concretos, isto é, reproduz certas características da realidade material e social com a qual esses indivíduos interagem. Como a vida cotidiana se constitui numa esfera do ser social, poderíamos dizer que o psiquismo humano, de forma geral, sintetiza ou reproduz certas características da cotidianidade (ROSSLER, 2004, p. 105).

Nesta direção, o autor aponta que “[...] uma dada esfera da realidade social humana, qual seja, a vida cotidiana, corresponderia um determinado modo de funcionamento psíquico” (ROSSLER, 2004, p. 105). Determinadas formas de pensamento, sentimento e ação são, portanto, cotidianas, o que, segundo Heller (2008), não significa um problema. Porém, quando o indivíduo não consegue romper com padrões cotidianos de pensar, sentir e agir, podemos dizer que estamos frente à alienação. De acordo com Rossler (2004), quando a estrutura social é alienada, produz a vida cotidiana alienada, isto determina, de acordo com o autor, o esvaziamento da individualidade humana e, com isso, impede o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Para Martins (2007, p. 55),

[...] a realização das tendências essenciais do processo histórico de humanização dos indivíduos, que implica efetivação da atividade objetivadora social e consciente, realizada de forma cada vez mais universal e livre, só é possível pela superação das relações determinadas pela alienação.

Quando as objetivações do trabalhador não se constituem em objetos de suas apropriações, o resultado pode ser o empobrecimento; em outras palavras, o produto do trabalho não pertence ao trabalhador.

A superação da alienação no espaço escolar é ensejada via conhecimento teórico, oferecendo liberdade ao professor, criando condições para romper com o espontaneísmo e construir uma prática consolidada numa teoria que assuma a aprendizagem e o ensino como formas universais de desenvolvimento.

3.3 O grupo de estudo e seus desdobramentos

Com base nas discussões anteriores, especialmente na superação de práticas espontaneístas e na defesa de que a escola é lugar das atividades

intencionais, neste item apresentamos três cenas que confirmam a necessidade de estudo, contemplamos a organização do grupo de estudo das professoras participantes e, ainda, explicitamos os textos utilizados durante os encontros e as leituras que subsidiaram a discussão.

3.3.1 O observado confirma a necessidade do estudo

Antes da reflexão sobre os impactos da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação de professores, três cenas observadas durante a permanência na escola merecem ser apresentadas para indicar as relações vividas. Muitas outras poderiam compor a justificativa pela necessidade de estudo, porém descrevemos três cenas que confirmaram a urgência da formação.

1. Uma criança está sentada fora da sala na “hora do sono”. Quando questionamos a criança sobre o que ela está fazendo ali, responde: “Estou de castigo. Não quero dormir. Estou aqui para pensar”. Aproximadamente uma hora depois, a criança continua ali, agora tombando de um lado para outro, sonolenta, mas na cadeira, porque “desobedeceu” a ordem da professora, e por isso não pode dormir no colchão (DIÁRIO DE CAMPO, MAIO DE 2012).

2. Todas as crianças saem em fila da sala, segurando na camiseta do colega, sem desviar a atenção. Aquele que sai da fila, empurra, derruba algum objeto ou colega, volta para sala, espera. E só depois recebe “autorização” para seguir (DIÁRIO DE CAMPO, MAIO DE 2012).

3. A professora grita com as crianças enquanto dirigem-se ao parque, determina que todos obedeçam, grita o nome de algumas crianças e faz “pequenas ameaças”: “Está ouvindo fulano?” “Quem não se comportar vai ficar sentado olhando os outros brincarem” (DIÁRIO DE CAMPO, JUNHO DE 2012).

Cenas como essas aconteciam ao longo do dia, e era possível observá-las enquanto estudávamos. Em alguns momentos, questionávamos as professoras participantes sobre o que elas pensavam dessas situações e, especialmente, qual a relação das cenas com os textos estudados. As professoras então buscavam na teoria elementos que ajudassem a pensar a prática e, cada vez mais, verbalizavam a necessidade de estudo.

3.3.2 O grupo de estudo e as professoras

Este item tem por objetivo explicar a dinâmica de organização do grupo de estudo, bem como descrever brevemente os conceitos e ideias estudadas, analisados no primeiro capítulo deste trabalho.

Os encontros destinados ao grupo de estudo aconteceram semanalmente em horário de trabalho das professoras, nos meses de Janeiro a Julho de 2012 e quinzenalmente nos meses de Agosto a Novembro de 2012. Em virtude do calendário escolar e demais atividades das professoras, foram realizados os seguintes encontros: Janeiro (01); Fevereiro (03); Março (04); Abril (03); Maio (04); Junho (04); Julho (02); Agosto (02); Setembro (02); Outubro (02); Novembro (02); totalizando 28 encontros de estudo. Cada encontro teve duração de aproximadamente 1h e 30min. Normalmente, o espaço utilizado foi o da brinquedoteca da escola, respeitando os horários de brincadeiras das crianças. Foram necessários dois grupos no período da manhã e outros dois no período da tarde, considerando que as professoras não podiam ausentar-se da sala todas ao mesmo tempo. Desse modo, os encontros demandaram além da organização de estudo, o replanejamento da equipe de acordo com a rotina das crianças.

A leitura e discussão de um mesmo texto prolongaram-se por mais de um encontro, dependendo da necessidade do grupo, do entendimento, das questões levantadas e, especialmente da articulação com o dia a dia da escola. Às professoras era solicitada a leitura prévia do texto e ainda a organização de um roteiro reflexivo, contemplando: (a) as ideias principais do texto; (b) como essas ideias mexem com as minhas ideias; (c) como mexem com a minha prática.

Inicialmente as leituras apresentaram a Teoria Histórico-Cultural e suas implicações para a educação das crianças pequenas. A preocupação residiu na compreensão materialista, histórica e dialética do desenvolvimento psíquico, encaminhando o estudo para as seguintes ideias: papel da educação; relação entre aprendizagem e desenvolvimento; processo de conhecimento; conceito de atividade. Estas concepções possibilitaram a reflexão sobre algumas orientações pedagógicas para a Educação Infantil, partindo do pressuposto de um novo olhar para a criança pequena frente à Teoria Histórico-Cultural, especialmente enfatizando o acesso à cultura acumulada historicamente por uma criança ativa no processo educativo.

Esses conceitos foram escolhidos para iniciar os estudos, considerando que as professoras não conheciam a Teoria Histórico-Cultural.

Em seguida, as ideias sobre infância e humanização foram discutidas, quando buscamos analisar a relação entre infância, educação e escola da infância, especialmente com o intuito de organizar práticas humanizadoras. A questão da escolarização precoce e do abreviamento da infância também foram tópicos explorados neste eixo. O direito à infância foi defendido como condição para apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações, conforme discussão sobre a atividade que guia o desenvolvimento nessa idade. As ideias discutidas aqui, conforme já apontamos no primeiro capítulo, foram sobre o processo de humanização, ou seja, o processo de formação das qualidades humanas não como produto genético, mas, conforme entendido pela Teoria Histórico-Cultural, como produto da história e, portanto, realizado pela atividade do ser humano ao longo da história. A cultura humana foi compreendida no sentido de que, ao criar cultura, o ser humano cria a sua humanidade.

Em momento posterior, o estudo voltou-se para a discussão de um currículo voltado às crianças pequenas. Com base nas leituras anteriores, havia no grupo a compreensão de que tudo o que somos é resultado das experiências de vida e educação, e, nesse processo, surgem de modo mais claro os conceitos de inteligência e personalidade, essenciais do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural para a edificação de um currículo para a educação infantil. Outro objetivo do estudo foi delinear, frente a esse novo lugar, que a criança passa a ocupar no processo de aprendizagem, o papel do professor no processo de humanização. O estudo ajudou a discutir a identidade do professor das crianças pequeninhas e pequenas, no sentido de compreender a importância do seu trabalho, intervindo intencionalmente para promover o desenvolvimento humano.

Posteriormente, o estudo salientou a questão do meio como fonte das qualidades humanas, especialmente a percepção de que o meio não é estático e sua apreciação difere de acordo com a faixa etária das crianças. Por isso, uma mesma situação pode afetar as crianças de modo diferente. E, ainda, que só podemos entender o papel do meio quando dispomos da relação entre a criança e o meio (VYGOTSKI, 2010).

Finalmente, o estudo contemplou a periodização do desenvolvimento infantil, com o intuito de discutir as regularidades do desenvolvimento à luz da Teoria Histórico-Cultural. As condições históricas concretas foram discutidas como condicionantes do processo de desenvolvimento. A ideia principal deste eixo foi a discussão sobre a importância de uma abordagem histórica do desenvolvimento da criança, refletindo sobre as condições históricas concretas como determinantes para o processo de desenvolvimento da criança e sobre o papel da escola em organizar experiências que promovam desenvolvimento. A categoria da atividade principal também foi estudada pelo grupo de professoras.

Durante todo o trabalho, a cultura social e historicamente acumulada foi estudada como fonte das qualidades humanas, bem como o papel do professor foi apontado como mediador capaz de estabelecer o encontro da criança com a cultura. O processo envolveu estudo, leitura, observação da realidade e reflexão. O movimento constante do grupo de professoras foi essencial para a efetivação da pesquisa. É importante salientar que a apropriação de uma teoria é um processo lento e gradativo de uma objetivação não cotidiana e, portanto, exige estudo, reflexão e ação, rompendo com a espontaneidade, que é a tendência da atividade cotidiana (HELLER, 2008). Desse modo, podemos dizer que as professoras participantes da pesquisa apenas iniciaram sua jornada; esse movimento pode criar nelas novas necessidades e desejos de continuidade.

Explicitamos a seguir um quadro com o material trabalhado durante o grupo de estudo. O objetivo do quadro é compartilhar o caminho de estudo vivenciado pelo grupo de oito professoras e a pesquisadora. Para facilitar a compreensão, organizamos o quadro em duas partes: na primeira consta o nome do texto estudado, na segunda, as referências que subsidiaram a discussão.

Quadro 3 – Roteiro de estudo

TEXTO ESTUDADO
MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. Pro-Posições (Unicamp), Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.
LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO
DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS . Moscou: Editorial Progreso, 1987.
LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do Psiquismo . Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978.
_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem . São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 59-83.
_____. Obras Escogidas . v. III. Madri: Visor Distribuciones, 1995.
TEXTO ESTUDADO
MELLO, S. A. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jul. 2007.
LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO
DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico . Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem . São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 59-83.
MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Orgs.). Linguagens Infantis: outras formas de leitura . Campinas: Autores Associados, 2005. p. 21-36.
MUKHINA, V. Psicologia da Idade Pré-escolar . São Paulo-SP: Martins Fontes, 1995.
VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas . v. III. Madrid: Visor, 1995.
ZAPORÓZHETS, A. V. El desarrollo de la personalidad en el niño pré-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS . Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

(continuação do quadro 3)

TEXTO ESTUDADO
MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. Revista Educação , Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: < http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1603/898 >. Acesso em: 7 fev. 2011.
LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO
LEONTIEV, A. Uma Contribuição para uma teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem . São Paulo: Icone/Edusp, 1988. p. 59-83.
LIBÂNEO, C. J. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação , n. 27, set./out./nov./dez. 2004.
MUKHINA, V. Psicologia da Idade Pré-escolar . São Paulo: Martins Fontes, 1995.
TEXTO ESTUDADO
MELLO, S. A. A Educação das Crianças de Zero a Três Anos . Marília, 2002. (texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/ Unesp).
LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO
MUKHINA, V. Psicologia da Idade Pré-escolar . São Paulo-SP: Martins Fontes, 1996.
VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas . v. III. Madrid: Visor, 1995.
ZAPORÓZHETS, A. V. El desarrollo de la personalidad en el niño pré-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS . Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.
TEXTO ESTUDADO
MELLO, S. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. Teoria e Prática da Educação , Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.
LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO
DUARTE, N. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e Escola de Vygotsky . Campinas: Autores Associados, 1996.
LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do Psiquismo . Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

(continuação do quadro 3)

_____. Uma Contribuição para uma teoria do desenvolvimento do psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 59-83. MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. Proposições: revista quadrimestral da FE. Unicamp, 1999. ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.
TEXTO ESTUDADO
VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.
LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO
MELLO, S. A. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. Amazônia – Revista de Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 2, p. 16-32, 2009. VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. v. III. Madrid: Visor, 1995.
TEXTO ESTUDADO
PASQUALINI, J C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.
LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO
BISSOLI, M. de F. Educação e Desenvolvimento da Personalidade da criança: Contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005. LEONTIEV, A. N. Contribuições para uma teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Editora Ícone/Edusp, 1988. p. 59-83. MUKHINA, Valeria. Psicologia da Idade Pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1995. VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. v. III. Madrid: Visor, 1995.

(continuação do quadro 3)

TEXTO ESTUDADO
MELLO, S. A. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. Teoria e Prática da Educação , Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.
LEITURAS NORTEADORAS DO TEXTO
LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do Psiquismo . Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
_____. Uma Contribuição para uma teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem . São Paulo: Icone/Edusp, 1988. p. 59-83.
ZAPORÓZHETS, A. Importância de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS . Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

É importante esclarecer que o quadro serviu apenas como roteiro de estudo daquele momento, dadas as condições do grupo, do tempo e espaço em que a pesquisa aconteceu.

Pretendemos, portanto, neste capítulo, compreender a educação desenvolvente e como a atividade de estudo pode promover saltos qualitativos no trabalho do professor, assumindo responsabilidades no processo educativo, com a consciência da necessidade de estudo e aprimoramento da prática, rompendo com a lógica do cotidiano e, ainda, mediando as ações da criança para as esferas do não cotidiano. Também explicitamos a organização do grupo de estudo, trazendo as leituras realizadas para anunciarmos no próximo capítulo os dizeres das professoras e a articulação com a Teoria Histórico-Cultural.

4 AS PROFESSORAS PARTICIPANTES E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, compartilhamos o trabalho realizado com o grupo de professoras, a interpretação das leituras, bem como as relações que estabeleceram com a prática no dia a dia da escola. O objetivo foi verificar alguns dos impactos da Teoria Histórico-Cultural no processo de formação das professoras. Para tanto, tivemos três fontes de informação, a saber: (1) ROTEIROS DE LEITURA, realizados pelas próprias professoras por escrito a partir da leitura dos textos; (2) DIÁRIO DE CAMPO (redigido pela pesquisadora a partir das observações e das narrativas das professoras); (3) GRUPO DE ESTUDO (material redigido durante o grupo de estudo pela pesquisadora ou professora participante).

4.1 Um olhar para as narrativas das professoras

Temos discutido desde o início da pesquisa a necessidade de formação de professores para o desenvolvimento do trabalho voltado para a apropriação das máximas qualidades humanas pelas crianças; no entanto, sabemos que apenas o nosso olhar em relação às práticas realizadas na escola não é suficiente para desvelar a concepção das professoras, bem como sua apropriação, em relação ao estudado. Por isso, este item tem como objetivo apresentar as narrativas das professoras em relação aos conceitos e ideias defendidas pela Teoria Histórico-Cultural, o modo como as professoras compreendem algumas das implicações desta teoria no trabalho que realizam com as crianças pequenas e, ainda, discutir algumas cenas observadas no dia a dia da escola.

Começamos por explicitar algumas características das turmas observadas: na turma da professora C, as crianças têm entre 1 e 2 anos, e, portanto, a rotina envolve cuidados com a higiene, alimentação, exploração do espaço, sono, troca de fraldas, muito choro e experiências com materiais diversificados. A professora C apresenta-se tranquila em relação ao grupo de crianças, permitindo que elas se aventurem por espaços e façam diferentes tentativas de exploração. Além da professora C, outra professora também atua na turma no mesmo período e em outras duas diferentes, no período da tarde. Quanto à outra professora da turma,

a professora C estabelece com ela uma relação de diálogo e se fazem presentes alguns combinados prévios, por exemplo: quem vai trocar a criança, quem vai ficar com o grupo de crianças, quem vai contar histórias, quem vai representar a história para as crianças, sem que uma fique determinando o que a outra irá fazer. Além dos cuidados exigidos pelas crianças, a professora faz um exercício intenso de dar atenção individual especialmente no momento da alimentação, banho e troca de fraldas (DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO DE 2012).

As professoras A, B, D e E trabalham com a mesma turma – EI 3A, sendo que as professoras A e B trabalham no período da manhã e as professoras D e E no período da tarde. Quando ambas participam do grupo de estudo, o planejamento da turma acontece de modo consensual, conforme afirma a professora B: *“Nosso trabalho caminha junto, sempre conversamos sobre os textos e tentamos colocar em prática o que aprendemos, o fato de realizarmos as mesmas leituras facilita muito”* (GRUPO DE ESTUDO, AGOSTO DE 2012). Essa situação é compreendida no relato das professoras de que não precisam “convencer” outra professora da importância de determinadas ações, como permitir que a criança também faça escolhas, possibilitar a participação nas decisões. De acordo com a professora D, isso facilita o trabalho. *“Até em relação à organização do espaço, nós conseguimos conversar e nos organizar de modo a permitir que as crianças tenham acesso aos materiais à sua altura, às vezes as professoras de um período não concordam que as crianças peguem sozinhas os materiais”* (PROFESSORA D, GRUPO DE ESTUDO, AGOSTO DE 2012). Essa questão da organização do espaço, já discutida brevemente por nós, recai novamente no fato de serem duas professoras no período da manhã e outras duas no período da tarde, para o mesmo grupo de crianças. A possibilidade anunciada pelas professoras de realizar um trabalho em consonância, desde a organização do espaço, o tratamento com as crianças, o encaminhamento das ações, modifica o modo de atuação das crianças, bem como o seu desenvolvimento no dia a dia da escola. O que queremos dizer é que tudo está atrelado às concepções que as professoras têm sobre educação, criança, instituição escolar e assim por diante, são as concepções das professoras que norteiam e sustentam o trabalho pedagógico.

A turma da professora F (crianças de 2 e 3 anos) geralmente está agitada. A professora F atua com uma professora que não participa do grupo de

estudo, divergindo em algumas situações. A professora F afirma: *“Eu percebo que as professoras do EI 3A trabalham em parceria, fazem combinados e conseguem cumprir. No meu caso, fica mais complicado”* (GRUPO DE ESTUDO, SETEMBRO DE 2012). A cena que descreveremos mostra um pouco das diferentes concepções.

A professora H apresenta seus conflitos no grupo de estudo, *“Fico muito confusa em relação ao que fazia antes e ao que estudamos agora. Às vezes quero fazer algo diferente, mas ainda sinto necessidade de atividades mimeografadas, não vejo outra possibilidade”* (GRUPO DE ESTUDO, OUTUBRO DE 2012). Em muitos momentos, a professora ainda apresentava a necessidade de apenas oferecer algo pronto, sem envolver as crianças na construção e, especialmente, nas decisões. A professora justifica que seu trabalho era fruto das experiências anteriores vivenciadas em outros espaços educativos que contemplavam materiais apostilados, atividades prontas, ressaltando pequena participação das crianças. Como a turma da professora era EI 5, crianças que no ano seguinte estariam em outra escola, foi possível perceber práticas escolarizadas, preocupadas, por exemplo, com o ensino das vogais, o traçado das letras, enfim, ações dos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo que no ano seguinte as crianças fossem para o pré-escolar do município e não para o primeiro ano, ou seja, ainda frequentariam a última etapa da educação infantil (DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO DE 2012).

Do grupo de estudo, a professora G era a que tinha maior tempo na escola, conhecia melhor o seu funcionamento e a sua proposta pedagógica, porém era a quem mais apresentava “vícios” de um trabalho muitas vezes voltado apenas ao cuidado e com ações não fundamentadas teoricamente. Por exemplo: *“eu aprendi na escola que temos que deixar as crianças chorar um pouco no carrinho para aprenderem a esperar”* (PROFESSORA G, GRUPO DE ESTUDO, SETEMBRO DE 2012). A própria professora reconhece, *“Hoje vejo que posso atender o bebê, acalmá-lo, que está aprendendo a conviver aqui e precisa de mim”* (PROFESSORA G, GRUPO DE ESTUDO, SETEMBRO DE 2012).

A professora G também relatou que deixava o rádio ligado na emissora local não se preocupando com a música ou com o que ouviam considerando que as crianças são pequenas (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012). Demonstrou ao longo do ano o quanto foi alterando suas práticas, partindo do grupo de estudo, especialmente em relação às conversas intencionais com os

bebês no momento do banho, das trocas de fralda, da alimentação e outros. Outro dado importante do seu trabalho foi a organização do espaço e o oferecimento de materiais (DIÁRIO DE CAMPO, OUTUBRO DE 2012). Situação relatada pela própria professora:

Outro dia eu derrubei o rolo de papel higiênico no chão e uma das crianças começou a brincar. Desenrolava, amassava, tentava colocar dentro do rolo, o que, logo chamou atenção das demais crianças. Se fosse outra época, eu arrancaria da mão do bebê porque papel higiênico não é para brincar. Mas, com tudo que aprendemos no grupo, com a importância dos objetos, e de quanto as crianças aprendem com os materiais diversificados, eu deixei. Eu não acreditava no que estava acontecendo, às vezes propomos uma atividade e os bebês não ficam atentos e logo se desviam para outras coisas. Com o papel higiênico fizeram várias experiências, adoraram ver desenrolar tudo pela sala e foi a maior bagunça. Também penso que só foi possível porque estamos tirando mais as crianças do berço (PROFESSORA G, GRUPO DE ESTUDO, OUTUBRO DE 2012).

Nesse breve relato, a professora G apresenta algumas apropriações do grupo de estudo, voltadas ao contato emocional da criança como atividade principal do bebê e, ainda, o contato com os objetos. Os dizeres da professora não apenas apontam a compreensão teórica, mas o quanto as modificações começam a acontecer com a sua turma de berçário.

Na turma da professora G, sempre acontecem imprevistos. Em alguns momentos, a professora organiza a sala para uma determinada experiência e não consegue realizar. Bebês chorando, às vezes doentes, troca de fralda, banhos. Satisfeitas tais necessidades, as professoras voltam a organizar-se na promoção de novas descobertas (DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO DE 2012).

Adentrar no espaço pesquisado suscitou atenção e cuidado, pois sabemos que alguém estranho causa curiosidade das crianças. Por isso, foi necessário um tempo de permanência e convívio não apenas no espaço da sala de aula, mas no acompanhamento do grupo durante os diferentes momentos da rotina: banho, alimentação, parque, brinquedoteca e outros.

As observações foram manuscritas e fotografadas pela pesquisadora, as ações das professoras foram atentamente acompanhadas e registradas. Os roteiros de estudo foram preenchidos pelas próprias professoras. Os dados gerados foram analisados focando as seguintes concepções e suas

concretizações nas práticas observadas: Aprendizagem e Desenvolvimento; Educação como processo de Humanização; A organização das práticas pedagógicas.

Assumimos que, com pouco tempo de estudo e uma leitura inicial da Teoria Histórico-Cultural, podem aparecer equívocos na interpretação e na compreensão do material estudado, porém o que pretendemos ressaltar não são pontos negativos ou enfatizar apenas dificuldades; ao contrário, pretendemos ressaltar saltos qualitativos no trabalho das professoras após um curto período de estudo.

4.2 Aprendizagem e Desenvolvimento: a compreensão das professoras

Este item, que aprofunda o anterior, tem por objetivo verificar como as professoras compreendem especificamente a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como as implicações percebidas deste processo para o trabalho desenvolvido com as crianças pequenas.

A compreensão dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e sua relação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural é condição essencial para a compreensão do trabalho pedagógico na escola da infância por parte das professoras. Entender como tais processos se desencadeiam condiciona o modo de atuação do professor e sua atividade no dia a dia da escola.

No grupo de estudo, romper com “falsas ideias”, com o senso comum, assustou e ajudou a revisitar antigos conceitos. Por exemplo, a afirmação da professora C: *“A ideia que mais mexeu é de que não é o desenvolvimento que move a aprendizagem, mas sim é a aprendizagem que possibilita o desenvolvimento”*. Para a professora D, *“A frase ‘o homem não nasce humano, ele se torna humano’ me fez refletir que realmente é assim, eu ainda não tinha pensado nisto”*. Esta mesma afirmação foi feita pela professora E, *“A ideia de que não nascemos humanos a princípio me deixou um tanto assustada, mas na realidade, ainda não havia refletido sobre isso [...]”*. (GRUPO DE ESTUDO, MARÇO DE 2012).

A compreensão de que o ser humano tem sua base biológica e social – biológica, levando em consideração a evolução da espécie; social,

considerando que por meio de sua atividade o homem aprende as qualidades que o humanizam – impactou as ideias das professoras. “Ao contrário do animal cuja herança é exclusivamente biológica, o homem, ao nascer, tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação da experiência sócio-histórica [...]” (MELLO, 2000, p. 8). A Teoria Histórico-Cultural não desconsidera a herança biológica no desenvolvimento humano, aponta como necessária, porém não suficiente para esse desenvolvimento. Além disso, a relação entre os aspectos biológicos e sociais não se trata de uma mera adição, mas o social subordina o biológico.

Outra professora escreveu:

Eu nunca havia parado para pensar a respeito de que a educação que eu recebo/recebi é uma herança de gerações passadas muito anteriores aos meus antecessores. Até mesmo atitudes, ideias que tenho para melhorar minha prática, muitas coisas já foram pensadas e estão presentes em teorias de aprendizagem e que posso buscar com mais facilidade do que ficar me desdobrando para encontrar uma alternativa para solucionar um problema sozinha (PROFESSORA A, ROTEIRO DE LEITURA, MAIO DE 2012).

O homem não nasce com as características humanas como a inteligência, a personalidade, mas se apropria delas ao longo da sua vida. Nas palavras de Duarte (1996, p. 35), “[...] reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente”. Quando solicitadas a pensar em como as ideias do texto impactaram suas práticas, expressaram-se:

O que mexeu muito foi o meu olhar em relação à realização das atividades. Passei a observar quando as crianças estão em atividade e quando elas estão apenas realizando uma tarefa. Tudo é pensado e direcionado para que a criança se desenvolva, mas muito mais após a leitura do texto pensando [...] se a criança sabe o porquê de estar realizando determinada atividade (PROFESSORA A, ROTEIRO DE LEITURA, MAIO DE 2012).

Após a leitura do texto, fiquei confusa. O que as crianças estão fazendo é atividade ou tarefa. Ou melhor, quem está realizando uma atividade e quem está realizando uma tarefa? Com o passar dos dias estes conceitos foram ficando mais claros. Já que eu e as crianças estamos nos conhecendo, percebo que, quando há ludicidade as crianças estão em plena atividade, já em outros

momentos nem todos estão em atividade e talvez nem em tarefa, pois nem se interessam (PROFESSORA E, ROTEIRO DE LEITURA, MAIO DE 2012).

De acordo com Leontiev (2010, p. 68), “[...] não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Para o autor, atividade é designada pelos processos “[...] psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Então, o sujeito está em atividade quando o objetivo coincide com o motivo que move sua atividade, conforme discutimos nos capítulos anteriores.

Por isso, o esforço das professoras para compreender quando objetivos e motivos coincidiam nas ações realizadas pelas crianças, levou-as a se perguntar como poderiam coincidir, se muitas vezes as crianças nem sabiam o que estavam fazendo, para que estavam realizando determinadas ações. *“Muitas vezes nem explicamos para as crianças as etapas do que pretendemos fazer ou para que vamos realizar tal atividade”* (PROFESSORA B, ROTEIRO DE LEITURA). Essa discussão criou nas professoras a necessidade de compartilhar mais e melhor as ações vivenciadas com o grupo de crianças. Por exemplo, passaram a explicar o que pretendiam com determinado projeto e, antes de iniciar uma tarefa, começaram a salientar o que desejavam ao final; em outras palavras, compartilhavam de modo mais organizado o que pretendiam com as propostas pedagógicas.

Entendemos que apenas esta atitude das professoras não garante que as crianças estejam de fato em atividade. Leontiev (1978) afirma que para que a criança se aproprie dos objetos da cultura humana, não basta que a criança seja colocada diante dos objetos, é preciso que ela desenvolva uma atividade efetiva, ou seja, a criança deve agir ativamente em relação a eles. Além disso, é preciso que a criança desenvolva uma atividade adequada em relação a tais objetos.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se

“objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Leontiev (2010, p. 69) afirma que “[...] há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em atividade”. Desse modo, uma ação pode ao longo do processo transformar-se em atividade. De acordo com o autor, quando a transformação de motivo acontece, o resultado da ação passa então a ser mais significativo. Esta questão da atividade mobilizou o grupo de participantes, conforme as palavras da professora G,

A comparação entre Atividade e Tarefa me fez observar mais as crianças. Tento observar se estão realmente interessadas no momento da atividade (planejada) e também da rotina, tentando observar quais são os focos de interesse, necessidades da turma, para assim conduzir os momentos planejados (PROFESSORA G, ROTEIRO DE LEITURA, MAIO DE 2012).

Entendemos, então, que as professoras com interesse em descobrir se as crianças estavam em atividade ou apenas desenvolvendo uma tarefa empenharam-se mais na observação e, especialmente, na organização dos novos planos. Nos relatos que sucederam os demais encontros, ficou clara a preocupação de envolver mais as crianças, de partilhar com elas os acontecimentos, de propor atividades com sentido e significado que lhes garantisse de alguma maneira maior interesse e envolvimento. *“Tenho perguntado mais a opinião das crianças e especialmente dando a elas a oportunidade de escolher”* (PROFESSORA A, GRUPO DE ESTUDO, JUNHO DE 2012). Para Mello,

Os fazeres propostos para as crianças na escola têm mais possibilidades de se estabelecer como atividade quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação –, trazendo elementos para dar corpo à atividade, realizando ela própria as tarefas propostas e buscando a ajuda do educador num processo que caracteriza o ensino colaborativo (MELLO, 2005, p. 32).

Pareceu-nos que as professoras faziam um esforço para entender a criação de novos motivos ou transformação dos motivos já existentes. Mas como poderia ocorrer tal transformação? Leontiev exemplifica:

É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (LEONTIEV, 2010, p. 70-71).

Essa nova objetivação para as crianças pequenas pode ser pensada por nós pela criação de novos interesses e necessidades. Inicialmente, a criança não estava envolvida na atividade, cujo objetivo muitas vezes ela desconhece; na medida em que vai se envolvendo, compreendendo e participando, o resultado da ação passa a ser mais significativo. Por exemplo, ao invés de pintar um desenho mimeografado ou simplesmente recortar algo aleatoriamente, as professoras começaram a perceber que tais ações poderiam estar contempladas em um projeto maior, como vemos: *“Agora estou entendendo, estamos fazendo recortes, porém, dentro do projeto de alimentação, após a pesquisa dos alimentos para cada grupo as crianças estão realizando os recortes; antes eu trazia tudo recortado e depois inventava outra atividade de recorte”* (PROFESSORA H, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012). As crianças envolvem-se mais porque compreendem que não estão recortando porque a professora mandou, mas porque faz parte de uma pesquisa e vai resultar em um cartaz para organizar os dados coletados. Nas palavras de Leontiev, “[...] para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Para isso, reafirmamos a importância da intencionalidade do professor, especialmente na medida em que envolve o grupo de crianças naquilo que estão fazendo. As construções passam a ser de fato coletivas, e não somente a realização de uma tarefa, determinada previamente pelo professor, para que a criança a execute.

Quanto mais o professor permitir a participação da criança, entendendo que seu papel não é fazer para ela, mas com ela, maiores serão as condições de transformação dos motivos eficazes em compreensíveis e maiores serão as chances de avanço para um estágio mais elevado de desenvolvimento. De acordo com Leontiev (2010),

A transição para uma nova atividade principal difere do processo descrito simplesmente nos “motivos realmente eficazes” que se transformam, no caso de uma mudança de atividade principal, naqueles “motivos compreensíveis” existentes na esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança pode ocupar apenas no próximo e mais elevado estágio de desenvolvimento, em vez do lugar que ela realmente ocupa na esfera das relações (LEONTIEV, 2010, p. 71).

Em alguns casos, o desenvolvimento de novos motivos não corresponde às possibilidades da criança, podendo, então, não ser considerada como uma atividade principal, mas secundária. Trazemos um exemplo de Leontiev em relação às crianças pequenas:

Admitamos que uma criança em idade pré-escolar domine a dramatização no decorrer de uma peça e, em seguida, tome parte em uma festa infantil para a qual foram convidados os pais e outros adultos. Admitamos que o resultado de sua criação tenha certo sucesso. Se a criança compreende este êxito como relacionado com o resultado de suas ações, começa a aspirar à produtividade objetiva de sua atividade. Sua criação, anteriormente governada por motivos lúdicos, começa agora a se desenvolver como uma atividade especial que já se distingue do brinquedo. Todavia, a criança pode ainda não se transformar em um artista. A modelagem desta nova atividade, produtiva em sua especialidade, não tem, porém, significado em sua vida; as luzes da festa extinguem-se, e o êxito da criança na dramatização não mais desperta a antiga atitude daqueles que estão ao seu redor; assim, não ocorrem mudanças em sua atividade, e uma nova atividade principal não surge à partir dessa base (LEONTIEV, 2010, p. 71).

Nesse caso, entendemos que a criança dominou alguns elementos como a dramatização, porém não teve um significado em sua vida, não conduzindo, portanto, a uma nova atividade.

É importante pensar que as ações não surgem ao acaso. “Para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2010, p. 72). Percebemos na afirmação da professora B, um esforço para a criação de novas necessidades,

Estou procurando ter um olhar mais observador, oportunizar mais que cada criança aprenda coisas novas e interessantes a cada dia. Criar oportunidades para que elas aprendam mais e que possam ter interesse em aprender mais sobre o mundo que as cercam (PROFESSORA B, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012).

Essa afirmação da professora B veio acompanhada no grupo pela discussão de criar novas necessidades, avançando em relação ao discurso “*eu respeito as necessidades das crianças*”, ou “*nesse momento ela quer saber isso*”, para, o que eu, como professora, estou fazendo para criar novos motivos e interesses? Essa pergunta ajudou na reflexão do papel do professor em organizar com clareza seu planejamento e propiciar na escola aquilo que a criança não tem fora dela, como aponta a professora B (acima), e, ainda, em ajudar a criança a avançar, como afirma a professora C: “*Compreendi que o professor tem papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança. O professor não vai atuar sobre o que a criança já sabe, mas sim no que a faz avançar, desafiando-a e despertando o “motivo” para a aprendizagem*” (PROFESSORA C, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o trabalho do professor ocupa um lugar privilegiado, daquele que medeia a relação da criança com o mundo, daquele que tem mais condições naquele momento, mais experiência para ajudar a criança a avançar, atuando na zona de desenvolvimento próximo e contribuindo para que a criança consiga fazer sem ajuda o que agora faz com auxílio do outro.

Quando a professora C afirma “[...] *o professor não vai atuar no que a criança já sabe*”, avança no discurso da permanência, de respeitar e ficar no mesmo lugar, mas enxerga a criança como capaz e a ajuda a progredir. O trabalho do professor incidirá na zona de desenvolvimento proximal permitindo, de acordo com Vigotski (1988b), delinear o futuro imediato da criança, de modo a propiciar o acesso não só ao que já foi atingido através do seu desenvolvimento, mas também ao que está em processo de maturação. Em outras palavras, o ensino incidirá naquilo que a criança não sabe ou não é capaz de fazer sozinha, mas o faz em colaboração com o outro. Ainda, na afirmação da professora, existe a compreensão da criança deflagrada pela Teoria Histórico-Cultural, como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender.

A professora D relata:

Comecei a observar mais minhas crianças. A refletir sobre a minha postura enquanto educadora. A questionar-me se estou fazendo da melhor forma possível, se estou no caminho certo. E concluí que com certeza preciso melhorar muita coisa (PROFESSORA D, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012).

A compreensão da professora D quanto à necessidade de melhoria constante da prática reflete a necessidade, por nós anunciada, de continuidade nos estudos. Quando estamos em contato com determinado grupo de crianças, precisamos estar cientes do nosso inacabamento como seres humanos, da necessidade de estudo e pesquisa. A professora aponta um caminho – a observação. Olhar atentamente pode ser um caminho inicial, mas não suficiente. Só olhar não basta, é preciso conflitar esse olhar com a teoria, com os pares, com nosso trabalho, na busca por um ensino mais desenvolvente, voltado para as máximas qualidades humanas. A professora F (ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012) afirma:

O grupo tem mexido bastante comigo, no sentido de: será que estou limitando o conhecimento do meu aluno? Penso muitas vezes que posso avançar, quero dizer, proporcionar possibilidades para que meu aluno avance e não retroceda, mas ainda tenho dúvidas de como fazer isso.

A discussão sobre a intencionalidade novamente se faz presente. Muitos são os questionamentos das professoras: O que propor? Como organizar o planejamento para contribuir com o desenvolvimento? Como permitir maior envolvimento das crianças? Nesse momento, parecia que as professoras haviam compreendido na teoria o que era importante, mas faltava, ainda, entender como concretizar tais conhecimentos na prática.

Uma das possibilidades é apontada por Zaporózhets (1987) para assumir um caráter desenvolvente na escola da infância:

[...] os métodos de educação se estruturam em correspondência com as particularidades psicofisiológicas da idade pré-escolar, se, por exemplo, o ensino dos pré-escolares não se realiza sob a forma da tradicional lição escolar, mas sob a forma do jogo, da observação direta e prática, de diferentes tipos de atividade prática, plástica, etc. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 246).

Tais ações conduzem a um ensino desenvolvente na contramão da antecipação da escolaridade, ou seja, antecipação dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental, rompendo com discursos que engessam as crianças na escola da infância com exercícios pautados na repetição, nos pontilhados e nas atividades sem sentido para as crianças. Pensar nesta educação voltada para o

desenvolvimento pode ser um caminho para a professora F e para as demais professoras, no sentido de organizar as propostas pedagógicas com atividades que de fato correspondam com a idade pré-escolar.

Algumas pequenas tentativas começaram a surgir; uma das narrativas chamou nossa atenção, quando, após a leitura do texto, a professora F nos contou:

As crianças não queriam assistir o vídeo das borboletas e após a discussão do texto lembrei deste momento e percebi que poderia ter feito diferente com elas. Proporcionar uma outra opção de vídeo ou parado e discutido o porquê do desinteresse. Percebo que as crianças precisam ter mais que uma opção no sentido de proporcionar algo além daquilo que elas já sabem (GRUPO DE ESTUDO, JUNHO DE 2012).

O que parece algo simples – oferecer outra opção –, na verdade é um grande avanço para nós que acompanhamos a rotina de escolas de educação infantil e assistimos a ações engessadas, com horários rígidos e pré-estabelecidos, impossíveis de serem alterados. A percepção da professora evidencia uma preocupação com os desejos das crianças, o que estão fazendo e querendo de fato fazer. De acordo com Mello e Farias (2010, p. 58), “A unidade do afetivo e do cognitivo diz respeito à relação de envolvimento da criança com aquilo que realiza [...], ao sentido que tem para a criança”. Para as autoras, “[...] quando a inserção da criança na herança cultural da humanidade responde as necessidades de conhecimento criada na criança, melhor ela se envolve no que faz e aprende”.

Outra questão apontada pelas professoras C e F é quanto à necessidade de oferecer algo a mais, especialmente avançando em relação ao que as crianças já são capazes de fazer sozinhas. Atuar sobre o que a criança ainda não sabe ou naquilo que ainda não está formado significa atuar na zona de desenvolvimento potencial (ZDP). Os processos psíquicos que a criança já domina constituem o seu desenvolvimento real. Na ZDP, a criança necessita do auxílio do professor ou de um parceiro mais experiente. Desse modo, para que o desenvolvimento avance, não pode ficar limitado ao desenvolvimento real, mas agir na ZDP conduzindo a novos processos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, ficou claro para o grupo que a aprendizagem move o desenvolvimento e que, portanto, as propostas que fazem para as crianças, o modo

como organizam o trabalho e o espaço, como promovem a relação entre as crianças, entre crianças e adultos, interferem na aprendizagem e, consequentemente, no desenvolvimento delas.

Para clarificar, trazemos algumas cenas que demonstram o planejamento e intencionalidade das professoras, na compreensão de que é a aprendizagem que move o desenvolvimento.

Cena 1 – Um tapete no estacionamento

Essa cena aconteceu no Berçário 2, quando as professoras convidaram as crianças para um passeio cujo destino era o estacionamento da escola. Levaram com elas um tapete e tentaram organizar as crianças sentadas para ouvirem uma história. Percebemos que as crianças dispersam a atenção, procurando gravetos e folhinhas no chão (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012)

Figura 1 – Um tapete no estacionamento



Fonte: Arquivo pessoal.

Cena 2 – O momento da história

Ainda com a turma do Berçário 2 – agora já conseguindo ler a história –, a professora ficou em pé tentando chamar a atenção das crianças com o livro nas mãos. Porém, a distância que estava das crianças em relação à altura dificultou a visualização por parte do grupo (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012)

Figura 2 – O momento da história



Fonte: Arquivo pessoal.

A Cena 1 retrata a curiosidade de um grupo de crianças de 1 a 2 anos que poderiam permanecer apenas na sala, muitas vezes em berços, mas que são estimulados pelas professoras a passearem e a explorarem também o espaço externo. A professora C relata que já sabiam a importância de contar histórias para as crianças, porém o fato de ter estudado no grupo sobre a cultura elaborada e a importância de apresentar algo novo para as crianças, fez com que ampliassem o planejamento, organizando mais momentos fora da sala, leitura de história e novas brincadeiras (GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012). Aproveitamos a cena observada e, com a licença da professora, trabalhamos com a Figura 2 no grupo de estudo. A partir da imagem, o grupo foi convidado a refletir sobre o que poderia ser diferente e a própria professora C afirmou: *“Percebo claramente a dificuldade que as crianças tiveram em acompanhar a história, mas, naquele momento não havia percebido”* (GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012). O grupo discutiu a importância de ler história para todas as crianças, inclusive para as crianças pequenas, porém ressaltou a importância de pensar em um modo de fazer isso, no caso da figura discutida – a necessidade de a professora colocar-se na altura das crianças e que o fato de o livro ficar ao alcance das mãos não seria um problema, ao contrário, a criação de uma necessidade, de conhecer e explorar este instrumento da cultura. De acordo com Mukhina (1995, p. 106),

A passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com destino determinado e com uma forma determinada para seu

uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social.

Quanto mais e melhor o adulto organizar o espaço e propiciar situações de aprendizagem, maior será o salto qualitativo no desenvolvimento das crianças. Práticas na educação infantil que respeitem as crianças, a escola enquanto lugar organizado intencionalmente para realizar um trabalho com as crianças desde pequeninhas, a defesa de uma educação coletiva justificada na compreensão de que as crianças aprendem com os adultos e com seus pares, a possibilidade de produzirem uma cultura infantil, esse foi o olhar desvendado.

Cena 3 – Meleca de tintas e penas

Essa cena aconteceu na turma do EI 3A, nos dias em que as professoras estavam trabalhando com um projeto envolvendo os animais. Decidiram fazer um boné com penas de pato e, a partir daí, desenvolver brincadeiras e pesquisas relacionadas ao animal (Figura 3). O fato é que as crianças já estavam cuidando de um patinho na sala, e, quando a professora distribuiu as penas, algumas crianças foram até a gaiola constatar se elas eram do patinho deles (Figura 4), seguindo pela curiosidade de outras crianças (Figura 5). No período da tarde, após a soneca e a troca de professoras, as crianças envolveram-se com os cuidados ao pato: alimentação, higiene da gaiola e outros (Figura 6) (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012).

Figura 3 – Meleca de tintas e penas



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Será que a professora arrancou a pena do pato?



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 – Será que é?



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 – Cuidando do pato



Fonte: Arquivo pessoal.

O que observamos nas Figuras 3, 4, 5 e 6 é que as professoras começaram a considerar a participação e o envolvimento das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012). Por exemplo, só foi possível observar se a pena dada pela professora era ou não do patinho da turma porque as crianças sabem que podem se locomover livremente pelo espaço e experimentar. Quando apenas o professor fala e as crianças executam, não há essa movimentação. Para 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 essas pessoas [...].

De acordo com Leontiev (2010), o mundo ao seu redor se decompõe em duas partes: uma parte tem pessoas inteiramente relacionadas à criança; e outra parte é o restante do mundo. Nesse sentido, a relação que estabelecem com professores na idade pré-escolar faz parte de seu contato íntimo e, neste aspecto, a professora ocupa um lugar primordial.

A relação que as professoras estabelecem entre si também pode ser considerada relevante na construção de uma proposta pedagógica unificada. De acordo com a professora A, as crianças comentam o tempo todo o que fazem no período da tarde, como cuidam do animal e, assim, professoras e crianças podem dar continuidade na manhã seguinte (GRUPO DE ESTUDO, SETEMBRO DE 2012).

O fato de fazerem o planejamento em parceria também não sobrecarrega as crianças, uma vez que contemplam o tempo das atividades livres e dirigidas e, ainda, exploram os diferentes espaços da escola.

Sabemos dos rumos equivocados da Educação Infantil, nos quais a educação é confundida com instrução, com escolarização precoce nos moldes do Ensino Fundamental. Quando vemos práticas que permitem a movimentação da criança, que respeitam os seus direitos de experimentar, inventar e observar como apontam as cenas, evidenciamos, mesmo que vagarosamente, um trabalho na escola que contempla a atenção individual, a convivência entre os pares e o direito de apropriar-se da cultura.

Cena 4 – Explorando os sentidos no berçário

Essa cena aconteceu no Berçário I, na semana em que a proposta foi trabalhar com os órgãos dos sentidos com o objetivo de explorá-los de diferentes maneiras. As professoras realizaram o planejamento e previamente organizaram os materiais. A cada dia uma experiência nova. Os sons foram reproduzidos com panelas e colheres de metal, como vemos na Figura 7, com cones de costura (Figura 8); ouvindo músicas (Figura 9). As atividades voltadas para a visão foram exploradas com auxílio de espelho, perucas e lanternas (luz e sombra), conforme Figura 10. (OUTUBRO DE 2012).

Figura 7 – Exploração dos sons



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Produzindo sons com os cones



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 – Ouvindo músicas



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Perucas e lanterna



Fonte: Arquivo pessoal.

As figuras da Cena 4 evidenciam o quanto o trabalho no berçário foi organizado de modo intencional pelas professoras, promovendo experiências diversas para o grupo de bebês. A concepção de criança define a prática e foi possível observar quão ricas e intensas foram as propostas da professora G (DIÁRIO DE CAMPO, OUTUBRO DE 2012).

Práticas como essas são vistas em espaços educativos diversos; a diferença que se apresenta é a conduta reflexiva por parte da professora a partir da concepção de criança e sua atividade principal; em outras palavras, sua atitude consciente frente à promoção do desenvolvimento. A escola passa a ser um lugar de investigação, em um processo em que adultos e crianças estão juntos. Essa concepção de criança já estudada no primeiro capítulo estabelece uma compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, deixando claro que, desde os primeiros meses de vida, a criança é capaz de perceber o mundo a sua volta. Para Mukhina (1995, p. 43), “A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; e daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade”.

Nesse sentido, a organização do planejamento, do espaço, dos materiais organizados pela professora G são fundamentais para o enriquecimento da experiência social das crianças. Desse modo, a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento revoluciona o modo de pensar e agir na escola infantil e, ainda, apresenta implicações sobre o conceito de criança, escola e professor, conforme discutimos no segundo capítulo.

Se o tempo da infância é tempo de apropriação das qualidades humanas que permitem à criança inserir-se na cultura, a educação ocupa um lugar essencial nesse processo como discutiremos a seguir.

4.3 Educação como processo de Humanização

Este item tem como objetivo identificar a compreensão das professoras acerca da educação como processo de humanização; em outras palavras, a compreensão das professoras sobre a concretização do que temos discutido até o momento.

A compreensão do processo de educação como processo de humanização possibilita um avanço e consolida a tese da Teoria Histórico-Cultural de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, na medida em que a criança vai se apropriando do mundo a sua volta, por meio do contato com os outros homens e do contato com os objetos da cultura.

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a teoria histórico-cultural vê o ser humano e sua humanidade como produto da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos - e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens -, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (MELLO, 2007, p. 3).

O olhar do professor volta-se para as condições de aprendizagens. Como a escola se organiza? Como o professor faz o seu planejamento? Como as crianças são vistas neste processo? Estas questões norteiam o trabalho pedagógico, frente ao desafio da humanização. Se a aprendizagem é fonte do desenvolvimento, como criaremos novas necessidades de aprendizagem na escola da infância?

De acordo com Leontiev (2010, p. 82-83), “Quaisquer que sejam os processos particulares da vida psíquica de uma criança que tomemos, a análise das forças motivadoras de seu desenvolvimento leva-nos assim, inevitavelmente, às formas principais de sua atividade, aos motivos que a encorajam”. O autor explica que isto está relacionado ao sentido que a criança está descobrindo do mundo a sua volta, especialmente a partir dos objetos e fenômenos.

Mello (2007), citando os estudos de Zaporózhets (1987), Venguer e Venguer (1993) e Mukhina (1995), afirma que as crianças possuem muitas possibilidades psíquicas, levando em consideração as condições de vida e educação. Procedimentos mentais, capacidades práticas, intelectuais e artísticas, além do que se supunha até então. Mas a autora alerta: “[...] essa compreensão não deve levar ao equívoco de pensar que é possível acelerar o desenvolvimento

psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em escolar” (MELLO, 2007, p. 6). Em outras palavras, não acelerar com conteúdos específicos do Ensino Fundamental, mas possibilitar à criança aquilo que é pertinente a sua idade para que novas descobertas aconteçam.

Tornar-se homem significa aprender a agir, a se comportar diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam como humanos. Quando dizemos que a criança, orientada pelo adulto, adquire a experiência social e assimila a cultura da humanidade, não nos referimos apenas ao fato de que ela manipula corretamente os objetos criados pelo homem e adquire capacidade para se comunicar com os semelhantes, ou que procede de acordo com as regras da moral pública, mas também a sua maneira de lembrar, de pensar, etc.; isso é, falamos precisamente do processo de aprendizagem das ações e propriedades psíquicas necessárias (MUKHINA, 1995, p. 43-44).

A criança aprende o comportamento do humano e a orientar-se no mundo em que vive. De acordo com Duarte (2008), cada indivíduo apropria-se daquilo que é produzido historicamente e, ainda, apropria-se dos elementos essenciais à sua formação humana, necessários à sua humanização.

Desse modo, pretendemos retratar como as professoras compreenderam a humanização partindo das leituras e discussões, bem como o modo como as ideias mexeram com suas práticas.

Passei a compreender melhor a importância do trabalho realizado na educação infantil. Já tinha uma visão de que o que é aprendido durante esta fase, a criança carrega para a vida toda, mas não com o peso de que durante este processo ela está se tornando humana. Cada objeto que ela aprende a servir (exemplo, para que serve o garfo), faz parte do processo de humanização. É uma grande responsabilidade trabalhar na educação infantil, pois todos os adultos que rodeiam as crianças são mais experientes e acabam sendo modelos, exemplos. Este adulto não é apenas o professor (PROFESSORA A, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012).

Recuperar a historicidade foi essencial para a percepção da professora A, no sentido de compreender o processo de educação como processo de humanização. A afirmação da professora aponta ainda para um lugar de responsabilidade do professor no processo educativo. Nas palavras de Duarte (1993, p. 123), “[...] indivíduo tornar-se um ser humano equivale a dizer que ele se torna *um ser que objetiva mediado pelas objetivações genéricas das quais ele se*

apropriou”. No caso da escola, apropriou-se com ajuda do professor que intencionalmente organizou o processo pedagógico.

Preciso levar em conta que para ser uma professora capaz, preciso compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização e organizar vivências na educação infantil que possam provocar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Precisamos aperfeiçoar o conteúdo e métodos para que em cada idade a criança possa ter vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência. E isso não acontece por ensino forçado (PROFESSORA B, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012).

Quando a professora B afirma que o papel da educação é “[...] *organizar vivências na educação infantil que possam provocar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças*”, ela aceita para si o papel importante de professora e compreende a relevância desse trabalho no processo de humanização. Estar preocupada com o desenvolvimento das crianças certamente cria na professora novas necessidades e, com isso, novas formas de organizar a atividade pedagógica.

Vigotski e Luria (2007, p. 61, tradução nossa), explicam que o processo geral do desenvolvimento apresenta duas linhas: “[...] a linha da formação biológica dos processos elementares e a linha da formação sócio cultural das funções psíquicas superiores: do trançado dessas duas linhas nasceu a autêntica história do comportamento da criança”. Esta compreensão impacta no trabalho das professoras no sentido de entenderem que as funções psíquicas superiores não são dadas e, portanto, serão desenvolvidas no decurso da história humana.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores não acontece de modo espontâneo; ao contrário, ocorrem na adaptação ativa da criança com o meio. As ações são vividas inicialmente externamente; em outras palavras, no contato com os outros e depois internamente, o que significa dizer que o pensamento, a imaginação, o controle da conduta, a memória e a fala já foram vivenciadas nas relações entre as pessoas, ou seja, as funções psíquicas superiores se fizeram presentes no meio social. Nesse sentido, as implicações da Teoria Histórico-Cultural mudam o foco do trabalho desenvolvido nas escolas,

[...] a instrução e a educação, considerados inicialmente como processos que dão à criança conhecimentos, começam a ser

percebidos como elementos que formulam a orientação da personalidade e da inteligência da criança e, como tal, devem se orientar no sentido de promover em cada criança sua formação para ser um dirigente, como defendia Gramsci. Amplia-se, com isso, o lugar do/a professor/a no processo de desenvolvimento humano na infância vivida na escola de educação infantil. (MELLO, 2009, p. 4).

Quando o professor reconhece esse lugar, tem melhores condições de organizar o seu trabalho de modo intencional, voltado para a apropriação da cultura, para o contato com o que há de mais elaborado, para as práticas que ajudem a criança a pensar e a se desenvolver. Para Mello (2004), quando o professor compreende que a criança nasce com a potencialidade de aprender possibilidades, com a aptidão de aprender aptidões e com uma capacidade ilimitada para aprender e, com isso, desenvolver sua inteligência, o que acontece por meio da linguagem oral, da memória, da atenção, da linguagem escrita, enfim das funções psíquicas superiores, ele elabora o seu planejamento para esta criança e a desafia. Suas ações vão muito além de ensinar cores e formas, seu trabalho é voltado para o desenvolvimento das qualidades humanas, o que demanda estudo e reflexão, como compreendido pela professora B:

Percebi a importância de estudar ainda mais e proporcionar para as crianças um lugar rico e provocador, propondo atividades que criem novas necessidades nas crianças. O grupo de estudo nos faz pensar sobre a importância que temos como educadoras e como influenciemos no processo de desenvolvimento das crianças, no seu crescimento e na sua aprendizagem (PROFESSORA B, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012).

Quando a professora assume a responsabilidade e a essencialidade do seu trabalho no processo educativo, entende que o desenvolvimento não está dado e que, por isso, precisa organizar da melhor forma possível suas ações para contribuir com o máximo desenvolvimento das crianças.

Outra questão levantada pelo grupo foi quanto ao uso dos objetos; inicialmente sem sentido para a maioria das professoras, ganharam contornos diferentes com as leituras, no sentido de perceberem as qualidades humanas depositadas neles, conforme relato da professora D:

Fiquei surpresa ao saber que, quando por exemplo a criança utiliza algumas pecinhas como se fossem um telefone, até uma determinada idade é imitação, somente mais tarde é o faz-de-conta.

Ainda tenho muitas dúvidas com relação a isso (PROFESSORA D, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012).

Mukhina (1995, p. 109) descreve a atividade objetal em três fases, a saber: “Primeira fase: uso indiscriminado do objeto; Segunda fase: uso do objeto para a sua função direta; Terceira fase: uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica”. Em outras palavras, na primeira fase, a criança brinca de qualquer modo explorando o objeto; na segunda fase, compreende seu uso social, ou seja, para que tal objeto foi criado; e finalmente, na terceira fase, explora o objeto com diferentes intenções, por exemplo, em ações de faz-de-conta, conferindo a ele nova função. Nessa terceira fase, assume um papel, e é isso que caracteriza a atividade principal da idade pré-escolar: o jogo de papéis. A autora esclarece,

Os jogos iniciais reduzem-se a duas ou três ações, como dar comida para a boneca ou colocá-la para dormir. Na verdade, as crianças dessa idade não reproduzem no jogo fatos de sua própria realidade (ao contrário do que ocorrerá mais tarde), mas manipulam os objetos tal como vêem o adulto fazer. Não dão comida para a boneca, não a põem para dormir, não representam essas coisas mas, imitando o adulto, aproximam a xícara da boca da boneca, colocam-na deitada e lhe dão palmadinhas. A marca característica desses jogos específicos é que a criança realiza determinadas ações somente com os brinquedos que os adultos utilizam em seu contato com ela; a criança não estende essas ações a outros objetos (MUKHINA, 1995, p. 116).

Identificar tais ideias significa compreender como a criança se relaciona com os objetos e com o mundo a sua volta e, conseqüentemente, compreender o que é importante planejar para as crianças na escola da infância. “Ao longo dos primeiros sete anos de vida, a criança vai assimilando sucessivamente vários tipos de ação. Os três tipos principais são: comunicação, ação com os objetos e jogo” (MUKHINA, 1995, p. 47). Tal compreensão clarifica o trabalho do professor no sentido de entender, por exemplo, a importância de conversar com o bebê, de dar a ele uma atenção individual; de organizar o espaço com diferentes objetos para as crianças de um a três anos, ofertando materiais diversificados que promovam a curiosidade e manipulação; de compreender o faz-de-conta como atividade principal da criança de quatro a seis, permitindo que explorem o jogo e a brincadeira não simplesmente se “der tempo”, mas como tempo principal para o seu desenvolvimento.

De acordo com Leontiev (2010), a infância pré-escolar é o período da vida que mais se abre para a criança; sua atividade e jogos, ultrapassam a manipulação de objetos, e o mundo se abre de forma mais ampla. Desse modo, a relação da criança é ativa não apenas com os objetos mais próximos a ela, mas também existe um esforço em agir como o adulto.

Cabe ressaltar a brincadeira de papéis, com relação à qual, segundo Elkonin (2009), existem dois momentos distintos, sendo que, no primeiro, as ações com os objetos são o conteúdo fundamental e, no segundo, prevalecerão as relações entre as pessoas. Nesse sentido, a dúvida da professora D pode ser esclarecida na afirmação de Elkonin (2009), explicando sobre os dois momentos distintos, na manipulação inicial, e, ao nosso entender, na criação de um enredo destacando a relação com outros. De acordo com Zaporózhets (1987, p.237),

[...] procedimentos generalizados de substituição e assimilação das formas específicas de modelação da realidade circundante no jogo, a criança adquire logo a capacidade geral de recriar e transformar esta realidade no plano imaginário, operando com objetos reais e substitutos externos, com imagens, representações de ideias sobre os correspondentes objetos e sobre aquelas ações que podem com elas realizar.

Disso decorre a importância de a professora reconhecer a brincadeira como atividade principal e, desse modo, propiciar espaço e tempo para que ela ocorra; significa romper com o discurso vazio “brincar é importante”. Mas é importante para quê? Ao conseguir responder a esta questão, a professora terá condições de organizar o espaço e criar situações, valorizando o brincar e a relação entre as crianças, diferentemente das nossas observações em que, muitas vezes, a brincadeira é realizada quando sobra tempo, ou seja, depois que as crianças se envolvem em atividades propostas pelas professoras, por exemplo, preenchimento de espaços, pontilhados, pinturas de desenhos prontos, ações que nem sempre envolvem as crianças.

Quando o professor conhece sobre o desenvolvimento da criança, consegue planejar de modo mais humanizador, respeitando as crianças e fornecendo as bases para o seu desenvolvimento, evitando ações equivocadas, como descritas pela professora E:

Antes de entrar na área da educação, acreditava que quanto mais atividade a criança realizasse desde pequena, seria mais desenvolvida. Hoje percebo que estava equivocada, por não ter conhecimento do assunto e pela nossa própria cultura, que valoriza todas as atividades e menospreza o brincar. Preocupo-me com o encurtamento da infância, pois o lúdico é possível nesse período, já que depois, os inúmeros compromissos nos sufocam. O texto me ajudou a refletir ainda mais no resultado desastroso do processo de preparação de crianças para a vida produtiva: adulto “deficiente” das qualidades humanas (PROFESSORA E, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012).

No relato da professora, fica evidente um equívoco muito comum na escola da infância: o acúmulo das atividades escolarizadas, destinadas por vezes ao encurtamento da infância como justificativa de acelerar o desenvolvimento, deixando perdidas atividades essenciais ao desenvolvimento psíquico, como o contato emocional, o contato com os objetos, a brincadeira de faz-de-conta, o desenho e a modelagem. Por exemplo,

[...] nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais dos objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação imaginária (LEONTIEV, 2010, p. 127).

O autor explica que a situação imaginária surge como resultado dos objetos; o próprio objeto apresenta um significado, ou seja, suas propriedades são conhecidas da criança. A vara continua sendo uma vara, mas seu uso dependerá da criança que a estiver manipulando. É importante ressaltar que “[...] a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar” (LEONTIEV, 2010, p. 128), ou seja, o quanto a criança se desenvolve através da brincadeira. A professora F também reconhece tal importância:

Aprendi com o texto que as crianças aprendem com as próprias crianças. Que o ambiente tem que favorecer a aprendizagem. Cada criança é diferente e aprende de maneira diferente. Também entendi a importância do faz-de-conta, através desta brincadeira as crianças se expressam, criam histórias e convivem com as demais crianças (PROFESSORA F, ROTEIRO DE LEITURA, AGOSTO DE 2012).

Além disso, o reconhecimento pela professora de que o ambiente favorece a aprendizagem pode conduzir a uma mudança na sua forma de organização do espaço criando condições para as crianças o explorarem. Para Martins (2006, p. 49), “O desenvolvimento promovido no jogo de papéis não é um produto de forças interiores naturalmente presentes na infância, mas o resultado da influência educacional disponibilizada”. Em outras palavras, o modo como a professora oferece acesso aos recursos afetará diretamente no desenvolvimento das crianças.

A afirmação da professora F “[...] que as crianças aprendem com as próprias crianças [...]” apresenta ainda a compreensão da professora de que as crianças aprendem também com seus pares, que relações estabelecidas com outras crianças também são mediadoras de conhecimento. De acordo com Mello,

O processo de aprendizagem – de apropriação e de reprodução das qualidades humanas, que também podemos chamar de processo de humanização – acontece por meio da atividade que a criança realiza com as pessoas que a rodeiam e que envolve os objetos da cultura – como a linguagem, a arte, as formas de pensar, os hábitos e costumes, os valores, a ciência e a técnicas, os objetos e instrumentos - que guardam em si as qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que viveram e vivem, atuaram e atuam no mundo (MELLO, 2009, p. 3).

Esse processo de aprendizagem é, então, vivenciado pelas crianças e seus pares, pelas crianças e seus professores, pela criança com a cultura, lembrando que a cultura histórica e socialmente acumulada constitui-se como fonte do desenvolvimento.

Outro elemento importante foi quanto à historicidade das relações sociais, descrita pela professora H (ROTEIRO DE LEITURA, MAIO DE 2012): *“Entender o homem como produto da história no processo de desenvolver e criar a cultura, os objetos, valores e hábitos, deixam mais claros algumas vivências diárias”*. A professora H explicou: *“consigo perceber a importância do meu trabalho frente ao que estudamos, eu preciso apresentar a cultura para as crianças”*. Se afirmamos que a aprendizagem move o desenvolvimento, cabem à escola a função e o compromisso de possibilitar para as crianças a reprodução das qualidades humanas.

As professoras, partindo dessas ideias iniciais, foram convidadas a pensar em como tudo isso impacta nas práticas do dia a dia.

A partir de agora passarei a valorizar mais ainda cada momento, principalmente os “não pedagógicos”, pois a criança em contato comigo está se humanizando a todo momento. Todos os elementos da rotina devem ser intencionais, até mesmo o momento livre para brincar, porque mesmo que não haja interferência (mediação), há observação da criança, o estudo intencional de seu desenvolvimento (PROFESSORA A, ROTEIRO DE LEITURA, MAIO DE 2012).

O olhar da professora voltou-se para a criança em sua totalidade, ou seja, não considerando apenas os “momentos pedagógicos” direcionados, mas a integralidade do tempo que a criança passa na escola. Ainda evidenciamos nas escolas de educação infantil uma ruptura entre as atividades consideradas pedagógicas e as demais atividades da rotina. Percebemos, neste modo de organização, a concepção de que os momentos da rotina, como banho, alimentação, higiene e outros, não ensinam. Encerram em si uma ação tarefaira do dia a dia da escola, destinando a “hora de aprender” para as atividades consideradas pedagógicas, que, como já dissemos, na maioria das vezes, não estão relacionadas à atividade da criança, mas ao cumprimento de uma tarefa determinada pelo professor. Apesar dos avanços na legislação, da luta por uma Educação Infantil de qualidade, que contemple as ações de cuidar e educar como indissociáveis no discurso, ainda, nas práticas escolares, verificamos modos de organização não condizentes com os enunciados discursos.

O relato da professora A caminha, portanto, para uma reflexão de que todos os momentos são importantes, especialmente considerando que trabalham com crianças pequenas e pequeninhas em processo de humanização e que estão aprendendo, nos diferentes momentos, o comportamento próprio dos humanos, a estabelecer relações com os outros, a utilizar os objetos da cultura, a expressar-se. Nesse sentido, desde o momento da acolhida na escola, a criança entra em contato com o adulto, e o modo como esta ação será realizada pode ou não conduzir ao desenvolvimento. A professora B relata:

Estou procurando levar em conta e respeitar o brincar, o manuseio de objetos diversos, o faz-de-conta. Estou procurando não dar atividades prontas e sem significado para as crianças. Tenho sentido mais vontade de ler e aprender para melhorar cada vez mais a prática - pois ser professor é uma responsabilidade muito grande. Sei que preciso enriquecer o meio em que a criança aprende para que seja diversificado e preciso ser uma mediadora permitindo a apropriação da cultura para o desenvolvimento máximo das

qualidades humanas (PROFESSORA B, ROTEIRO DE LEITURA, MAIO DE 2012).

Percebemos, neste relato, o esforço da professora em vivenciar a teoria em sua prática, em pensar ações que concretizem aquilo que havíamos estudado, compreendendo a sua responsabilidade através da organização do espaço, da ampliação das propostas, demonstrando, ainda, maior desejo em continuar estudando, percebendo tal condição para a melhoria do seu trabalho. O conjunto de estudos da Teoria Histórico-Cultural aponta como elemento essencial para a apropriação das qualidades humanas o respeito às suas formas de atividade, ou seja, o que é imprescindível na educação escolar nesta fase da vida: a comunicação, o tato e experimentação, a brincadeira, a relação com os adultos e com as crianças.

A professora D relatou uma experiência que representa sua mudança de atitude frente ao estudado,

Logo após um dos nossos encontros fui ler uma história para as crianças. No entanto, apenas peguei o livro, passei por todas as crianças e fui me sentar no fundo da sala. Quase que instantaneamente algumas crianças foram ajeitando-se ao meu redor. Apenas duas meninas continuaram brincando. Então fui lendo a história e mostrando as gravuras. Ao final, comecei a fazer algumas perguntas e, para o meu espanto, as duas que não estavam perto e, num primeiro momento (para mim), não demonstraram interesse em ouvir a narração, responderam todas as perguntas que fiz. (PROFESSORA D, GRUPO DE ESTUDO, JUNHO DE 2012).

Esse relato foi endossado em um dos nossos encontros pela narrativa da professora nos contando sobre a sua dificuldade em dar essa “liberdade” de escolha para as crianças. Para a professora, sempre que se dispusesse a contar uma história ou realizar outra atividade, todas as crianças deveriam envolver-se ao mesmo tempo. Permitir que ficassem brincando era, em certa medida, perder o controle e atrapalhar a ordem. Após os estudos e a compreensão deflagrada pela professora de que nem sempre todas as crianças estarão envolvidas na mesma tarefa, da mesma maneira, a professora resolveu verificar e percebeu que o fato de não estarem na roda não significava que não estavam prestando atenção. E mais, na discussão a professora compreendeu que, mesmo que as crianças não tivessem respondido às perguntas da história, a elas

havia sido dado o direito de não participar, certa ainda de que, brincando em outro canto da sala, poderiam estar explorando outros conhecimentos.

Outra mudança no modo de conduzir o trabalho aparece no relato da professora E:

Com os estudos ficou mais evidente a importância da linguagem como linha central no desenvolvimento da criança, com isso, dou ainda mais importância aos momentos de roda de conversa e conclui que o espaço que damos aos pequenos para falarem e se expressarem, estreita nossos laços, pois já ouvi outras educadoras comentarem que determinada criança não pede nem para ir ao banheiro, sendo que em nossos momentos de conversa essa mesma criança faz relatos e comentários (PROFESSORA E, ROTEIRO DE LEITURA, NOVEMBRO DE 2012).

Ao perceber que as relações se constituem como fonte de desenvolvimento, a professora E modifica sua ação frente à criança, reconhecendo que o que a natureza lhe dá ao nascer é condição, mas não suficiente para o seu desenvolvimento, e, por exemplo, para que a criança se aproprie da linguagem, precisa conviver com formas mais elaboradas de linguagem e, ainda, ter necessidade de comunicar-se. Quando a professora E relata que entende a importância da hora da roda, ela não o faz simplesmente no discurso, mas organiza o tempo da roda e as condições, de modo a promover o desenvolvimento da linguagem das crianças, como observado durante a permanência na escola. Ou seja, ela cria necessidades de verbalização, de contação de histórias, de novidades, de registro do realizado durante o dia, enfim a professora reconhece a relevância deste momento para o desenvolvimento das crianças.

Outro dado importante é quanto ao relato da professora referindo-se à “mesma criança”. Cabe explicar que, no município pesquisado, duas professoras são responsáveis pela turma no período da manhã e outras duas no período da tarde. Apesar da permanência das crianças, a diferença no trabalho realizado é muito aparente, evidenciando inclusive concepções distintas. Essa situação foi percebida como complicada, considerando que as crianças dormem após o almoço e, quando acordam, já encontram as professoras do período da tarde. A ausência de um projeto pedagógico efetivo possibilita, por exemplo, que a professora da manhã permita que as crianças dirijam-se ao banheiro em diferentes horários, enquanto a professora da tarde prefere levá-las todos ao mesmo tempo. Outro dado observado

é no modo como a professora fala com a criança. Em um período, pode haver uma relação mais estreita, de respeito e escuta; em outro, gritos, exigindo uma ordem. Como as crianças não sabem como agir – uma hora têm determinados direitos e, em outra perdem esses mesmos direitos –, a relação se apresenta de modo confuso.

Em outro relato, a professora E apresenta seu trabalho:

Na primeira história que contei para minha turma iniciando este projeto, utilizei uma caixa temática com vários objetos, o resultado foi muito bom (apenas uma criança não demonstrou interesse), mas no decorrer dos dias ficou evidente que a maioria das crianças da minha turma pouco se interessa pela contação de história - mesmo sendo curtas, com livros ricos em ilustrações e dimensões - foi então que me senti desafiada a trazer uma proposta com história que pudesse despertar o interesse das crianças. O tema do novo projeto é Meu Jardim, então estamos conhecendo um pouco do que há nesse espaço, principalmente com relação aos pequenos animais. Começamos o projeto conhecendo as borboletas e precisava de uma história que narrasse o encontro das borboletas com o jardim, criei uma história, cujos personagens eram as próprias crianças e no decorrer do trabalho, montamos uma pequena maquete de jardim. As crianças manipularam e exploraram diferentes materiais como: isopor, papel camurça, galho de árvore, espuma, retalhos de tecidos, plásticos e outros. Elas também sentiram aroma das flores de jasmim, por meio de um pulverizador que continha água com essência de amaciante de roupas. O resultado foi e está sendo maravilhoso, pois todos se envolveram, cada criança “plantou” uma flor no pequeno jardim e ao sentirem o aroma de jasmim, demonstraram contentamento e alguns até lambeiram a flor aromatizada, dizendo ‘que gostoso’. Ao observar a maquete uma criança tenta “desmontar”, mas logo é repreendida pelos colegas que dizem: “não é para estragar o jardim”, evidenciando que estão envolvidos no projeto. A partir desse resultado, eu e a outra professora do período decidimos enriquecermos a maquete com novos elementos, por meio de outras histórias. (PROFESSORA E, ROTEIRO DE LEITURA, JUNHO DE 2012).

Apesar de a professora ter percebido a importância de criar necessidades, neste caso, a necessidade de ouvir histórias, de ter oferecido uma diversidade de materiais às suas crianças, de demonstrar contentamento no seu relato pelas suas conquistas com o grupo, percebemos uma concepção ainda marcada por práticas pouco desenvolvintes para uma educação humanizadora, estamos nos referindo à qualidade dos materiais e ao modo de explorá-los. Houve uma tentativa da professora para criar novas necessidades no grupo de crianças, mas, ainda, as ações contemplam pouco a natureza, a exploração e a participação real das crianças.

Para Mukhina (1995, p. 277), “As imagens, características da infância, não podem se transformar de modo espontâneo em conceitos. À medida que adquire conhecimentos científicos, a criança assimila os conceitos e as formas lógicas de pensamento que neles se baseiam”. A autora refere-se à assimilação sistemática dos conceitos que acontecem na escola. Por isso, a importância de pensarmos no modo como tais conceitos serão trabalhados, especialmente no sentido de contemplar de fato ações reais, neste caso, o cheiro das flores reais, o jardim de fato plantado como uma oportunidade de interação com a natureza, especialmente porque a escola pesquisada dispõe de espaço para isso.

De acordo com Mello,

Quando olhamos as práticas educativas típicas da escola da infância, percebemos, em geral, a preocupação com a formação de conceitos isolados e pontuais [...], ao passo que, [...] a compreensão de que o que está em processo na infância é a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade envolve uma reviravolta na organização das práticas educativas na escola da infância (MELLO, 2007, p. 10).

Nesse sentido, compreender o que de fato contribui para o desenvolvimento das crianças torna-se urgente e essencial para a elaboração de propostas que valorizem o conhecimento, e não as ações fragmentadas e capacidades isoladas. O desenvolvimento da criança está condicionado à apropriação da experiência historicamente acumulada.

Ainda em relação às experiências vivenciadas na escola, a professora F relatou:

Um fato diferente que aconteceu foi que eu e a professora do Maternal A, trocamos de sala por um dia. As crianças da minha sala amaram conhecer e permanecer um dia inteiro em outro espaço. Essa experiência foi importante para eles e para mim, que pude identificar como a outra professora se organiza. Pude perceber que a mudança de ambiente faz toda diferença (PROFESSORA F, GRUPO DE ESTUDO, SETEMBRO DE 2012).

A sala do maternal A contempla uma disposição dos materiais de modo a permitir maior autonomia para as crianças. Os objetos ficavam ao alcance, as paredes documentavam os projetos, e o espaço, com isso, anunciava uma concepção de criança mais participante, capaz de aprender a cuidar do que é

construído coletivamente, o que certamente ajudou o Maternal B na compreensão do quanto é gostoso um espaço no qual podem participar, visualizar os trabalhos e compartilhar experiências. Naquele momento, a organização do maternal B ainda residia nas mãos do adulto, eram as professoras quem organizavam, alcançavam os objetos para as crianças, e, ainda, pouco se tinha documentado nas paredes – nelas encontrava-se mais decoração.

De acordo com Mello (2007, p. 14), “O enriquecimento da experiência de vida social - a atividade coletiva que ensine as crianças a colaborar entre si e com os adultos, a considerar não apenas seus próprios interesses, mas também as necessidades e os interesses do outro com quem convive [...]”. Sair da sua sala, compartilhar outros espaços, aprender com os pares pode ser um indicativo de trabalho coletivo, o que foi percebido e desejado a partir do grupo de estudo, ou seja, quando uma professora relatava do seu trabalho, contava sobre suas dúvidas, sobre como um determinado cartaz produzido no coletivo afetou o grupo de crianças, criava nas demais professoras participantes a necessidade de conhecer, de identificar quais os elementos da teoria poderiam ser articulados com o modo e a atitude das próprias professoras frente ao grupo de crianças.

Segundo Arce (2010), quando a escola é tomada como lugar privilegiado do saber sistematizado, é afastada do cotidiano, não que este seja ignorado, enfatiza a autora. Porém, ressalta que o dia a dia das crianças e sua bagagem são pontos de partida a serem superados e esclarece que o lugar da escola é o de suspensão da vida cotidiana, respeitando nessa instituição o direito ao conhecimento e, ainda, considerando esse direito como propulsor do desenvolvimento infantil.

Para tanto, é necessário pensar no processo de formação do professor como “[...] um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência” (FACCI, 2004, p. 250).

As cenas 5, 6, 7 e 8, que apresentamos a seguir, mostram algumas características do processo de educação como processo de humanização, ações aparentemente simples, mas que contemplam uma diversidade de vivências no dia a dia da escola e que sintetizam o que temos estudado.

Cena 5 – Quem está aí?

A professora ficou escondida atrás da árvore, o que despertou o interesse e curiosidade das crianças. Gradativamente, o grupo foi se envolvendo em uma brincadeira de adivinhar as partes do corpo. Uma professora gritava do tapete: “mostra sua mão”, e a professora atrás da árvore apresentava outra parte do corpo e assim sucessivamente. As crianças eram instigadas a responder se estava certo ou não. A brincadeira chamou tanto a atenção das crianças, que também quiseram esconder-se atrás da árvore (conforme Figura 12) (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012).

Figura 11 – Quem está aí?



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 12 – Também quero me esconder



Fonte: Arquivo pessoal.

Imitar a professora. Era o que queriam as crianças com menos de dois anos de idade (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012). A criança, desde pequenininha, gosta de estabelecer relações com o adulto que se aproxima dela, especialmente quando este adulto não a vê simplesmente como um ser passivo, mas como capaz de estabelecer relações. De acordo com Mello (2003, p. 4),

Se observarmos as crianças, concordaremos com a teoria quando afirma que o processo de aprendizagem é sempre ativo por parte de quem aprende. Seja imitando o que vêem os adultos fazendo, seja pelo tato e experimentação de um objeto, a forma essencial através da qual as crianças aprendem é sempre a atividade na qual a criança é sujeito.

Desse modo, a atividade é essencial, e quanto mais a criança se envolve, maior o sentido dado por ela. Quanto mais a atividade responde aos seus desejos e interesses, mais estará presente na atividade, conforme já discutimos no item 1.3 do primeiro capítulo.

Cena 6 – O passeio pela floresta

Quando perceberam a curiosidade e o encantamento das crianças pelo espaço, as professoras realizaram um passeio com elas pelo estacionamento da escola, que mais parecia um passeio pela floresta, tamanho era o encantamento do grupo. As crianças pegavam pedaços de pau, folhas caídas e gradativamente manipulavam e exploravam materiais diversos (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012).

Figura 13 – O passeio pela floresta



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas cenas 5 e 6, evidenciamos o olhar observador das professoras para o interesse das crianças. Em conversa com a professora C, ela afirmou: *“Tínhamos planejado apenas contar histórias, a brincadeira atrás da árvore inventamos agora e o passeio também, sentimos que queriam andar pelo estacionamento e pegar as coisas do chão”*. (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012). O que pode parecer falta de planejamento e intencionalidade é, a nosso ver, um planejamento flexível que respeita os interesses das crianças. Tem, sim, uma orientação e uma clareza do que fazer com as crianças pequenas, porém permite mudanças e novas experiências, de acordo com o contexto. Para Mello (2003, p. 4), “O ensino forçado, que não respeita o desejo da criança e não cria nela o desejo de aprender está fadado ao fracasso”. Uma mudança no planejamento da professora C despertou maior interesse no grupo. O que não significa pensar que, a cada dia, chegamos à escola e esperamos para ver o que querem as crianças; ao contrário, planejamos intencionalmente as ações, organizamos a rotina e as aprendizagens, porém entendemos que, ao tratarmos de crianças pequenas, imprevistos acontecem e podem suscitar novas formas de descobertas.

Cena 7 – Vamos almoçar?

O momento do almoço era um tempo de aprendizagem: as crianças eram incentivadas a comer sozinhas, e as professoras iam ajudando aqueles que ainda não conseguiam. Na figura 14, uma criança quer ajudar a outra a misturar sua comida, conforme já havia feito em seu prato, reproduzindo uma ação realizada pelas professoras: geralmente estas, misturavam toda a comida das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012).

Figura 14 – Vamos almoçar?



Fonte: Arquivo pessoal.

As relações são produto do processo de educação. Esta relação de dependência é descrita por Mello (2003) como a própria necessidade de estabelecer relações com outro. “[...] A história do desenvolvimento de cada criança é uma história de sua relação com outros adultos que cuidam e educam, onde o grau de seu aprendizado depende do nível em que a deixa exercer sua função de sujeito” (MELLO, 2003, p. 5).

Cena 8 – Alguém quer sobremesa?

Neste dia, a sobremesa era banana. Ao invés de entregar a banana descascada, as professoras começaram a entregar com casca. Assim, a criança aprendia a descascar, como vemos na figura 15 uma criança descascando, e a criança ao lado, olhando, tentando aprender (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012).

Figura 15 – Alguém quer sobremesa?



Fonte: Arquivo pessoal.

A professora C relatou a questão da humanização, referindo-se aos estudos de como nos tornamos humanos por meio de outros humanos, e, a partir dos estudos, passou a valorizar os momentos que aparentemente são simples, mas recheados de aprendizagens, como descascar uma fruta, por exemplo (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012). Nas figuras 14 e 15, percebemos mais uma vez a atitude da professora frente ao grupo de crianças, atitude daquela que permite experiências: as crianças não ficam passivas no momento de alimentar-se; ao contrário, revelam aprendizagens motoras e de convívio social. Para Mukhina (1995, p. 128), “No primeiro ano, ao manipular objetos a criança adquire ações visuais por meio das quais estabelece certas propriedades [...]”; tais ações permitem à criança perceber formas, tamanhos, cheiros, cores e, com isso, assimilar a atividade objetual. No caso da figura 15, a criança aprende a realizar uma ação imitando o adulto, recordando a realização desta ação; em outro momento, o adulto pode solicitar tal ação para a criança.

Evidenciamos, por meio deste item, que a compreensão das professoras de que o processo de educação é um processo de humanização, ou seja, que a educação tem um papel humanizador, redimensionou o modo como elas mesmas passaram a olhar para a escola e, principalmente, para o seu próprio trabalho. Por mais que as ideias ainda sejam iniciais, que demandem ainda muito estudo e apropriação teórica, houve no grupo a necessidade de uma nova organização das práticas. O exercício de perceber como os elementos da Teoria Histórico-Cultural poderiam ser concretizados ganhou espaço no grupo de estudo. A

discussão residiu tanto na relação que estabelecem com as crianças e com os demais professores, como na própria organização do espaço como fonte de cultura, portanto fonte das qualidades humanas. Outro dado interessante é que as professoras relataram a necessidade de todo o corpo docente participar do grupo de estudo, argumentando que é muito difícil defender uma concepção de criança, realizar uma proposta de trabalho quando os pares não compartilham de uma mesma teoria.

4.4 A organização das práticas pedagógicas

Com base nos elementos discutidos anteriormente, na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, na educação como processo de humanização, pretendemos neste item refletir sobre a organização das práticas pedagógicas também à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Pensar na escola como lugar da esfera do não cotidiano foi também importante na apropriação da Teoria Histórico-Cultural e, especialmente, na implicação desta teoria para prática das professoras no trabalho com as crianças. Um caminho encontrado por nós foi trabalhar a questão da cultura elaborada, em outras palavras, da escola como lugar diferente do cotidiano, que vai além da cultura popular, além daquilo que já se tem fora da escola, escola como lugar da ampliação dos conhecimentos, de conhecer o diferente, o novo, o elaborado, aquilo não visto cotidianamente. Para Saviani (2000, p. 37), a “[...] cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação”.

Reconhecer a escola como pertencente a uma esfera diferente do cotidiano significa perceber o seu papel humanizador e, com isso, organizar intencionalmente a experiência vivida para promover as máximas qualidades humanas e, assim, inserir cada vez mais a criança na cultura elaborada, ajudando-a a expandir das objetivações cotidianas para as objetivações não cotidianas.

Se o meio é constituído pela herança cultural e como possibilidade de apropriação pelas novas gerações, como estudado até o momento, cabe pensar

em formas de promover a concretização desses pressupostos no trabalho realizado com as crianças.

Apresentamos a seguir a compreensão das professoras em relação ao estudado:

As leituras me fizeram refletir mais a respeito do meu desempenho como educadora. Fiquei intrigada: Será que estou oferecendo a cultura mais elaborada? Além disso, passei a olhar com outros olhos para o material pedagógico de que dispomos, pois não é necessário muito, o que importa é a criatividade e a vontade da educadora em estudar e transformar brinquedos simples em objetos impulsionadores do desenvolvimento (PROFESSORA A, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012).

Essa conversa intrigou o grupo todo, que se questionou: será que estamos oferecendo algo diferente do cotidiano? Pensar sobre o que as crianças já tinham fora da escola ajudou na elaboração de novos planejamentos, sempre com o desafio de apresentar algo novo, algo a que talvez fora da escola não tivessem acesso. Para Mello e Farias (2010), o fato de ampliar as referências das crianças promove a passagem da experiência cotidiana para uma esfera mais complexa, na qual as autoras ressaltam a arte, as ciências, o conhecimento elaborado, enfatizando a importância destes para a educação como um todo e também para a escola de educação infantil.

De acordo com Duarte (1996, p. 50), “[...] a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação”. O espaço da escola ganha uma dimensão importante, trazendo com esta ideia o lugar imprescindível do professor, como apontado pela professora B,

Fiquei animada, porém angustiada, pois agora espero aprender mais para ter ideias de como colocar o que tenho aprendido em prática. Sei que meu papel como educadora é muito importante e preciso possibilitar ao máximo que “minhas crianças” aprendam sobre o mundo que as rodeiam (PROFESSORA B, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012).

A professora B reconhece o papel da teoria e o exercício de reflexão necessário para articular esta teoria com as ações que pretende desencadear com as crianças. De acordo com Mello e Farias (2010), o professor não precisa saber

todas as respostas, porém precisa saber buscar referências que vão além daquelas conhecidas pelas crianças, ampliando, assim, o acesso da criança à herança cultural.

A professora C relata: *“Percebo que na prática já utilizava a teoria sem saber. Que tudo é aprendido, banho, brincadeira, onde precisamos estar sempre atentas para não perder a oportunidade de auxiliar no desenvolvimento”* (PROFESSORA C, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012).

Nas palavras da professora C, encontramos o reconhecimento do processo de aprendizagem nos diferentes momentos da rotina, momentos estes entendidos como espaço e tempo para conversar com a criança, estimular a linguagem, apresentar novos elementos e, principalmente, dirigir a ela uma atenção individualizada. Podemos pensar neste momento no ensino, entendido por Vigotski (1988a, p. 115), como “[...] momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”. Isso significa compreender que, desde que nasce, a criança se relaciona e aprende com o adulto e com a cultura, o que é próprio do humano. Na escola, esta aprendizagem se concretiza por meio da organização intencional e sistemática pelo professor de experiências com os objetos da cultura, com a ampliação da linguagem, por meio dos conhecimentos historicamente acumulados e outros.

Nesse sentido, as professoras E e F trazem uma contribuição importante no sentido de refletir sobre a qualidade daquilo que oferecemos às crianças. Se repetirmos apenas aquilo que a criança já vê fora da escola, não cumprimos nosso papel educacional no sentido de avançar, conhecer aquilo que sozinha a criança não teria condições de conhecer e que, portanto, é papel da escola propiciar. Para tanto, a concepção de criança precisa estar clara. De acordo com Faria e Mello (2010, p. 12), “A concepção de criança capaz de aprender é condição para o/a professor/a buscar recursos dentro e fora da escola para apoiar as idéias e iniciativas das crianças e ampliá-las”. As autoras falam de uma criança, “[...] capaz de se relacionar com a cultura e com a natureza, capaz de interpretá-las e de aprender, atribuindo ao que aprende um sentido pessoal - que não precisa ser certo do ponto de vista do conhecimento científico”. Para a professora E,

A leitura do texto fortaleceu minhas convicções e discurso sobre o assunto e ajudou a refletir sobre a reprodução da cultura “popular” dentro do ambiente escolar como os hits do momento, as danças infantis sensuais e eróticas, desenhos e vídeos do cotidiano. Em muitas situações, principalmente em datas especiais/comemorativas, essas manifestações ficam evidentes, o que é lamentável, pois parte dos educadores não compreendem que a cultura mais elaborada na maioria das instituições, em bairros precários, só pode ser oferecida pela própria escola. (PROFESSORA E, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012).

Assim, valorizamos a cultura da criança, aquilo que traz ao chegar da escola, mas não permanecemos no mesmo ponto. Avançamos em direção ao mais elaborado, a outras formas de manifestações, na maioria das vezes, não vivenciadas fora da escola. A escola torna-se, portanto, lugar da cultura elaborada, visando conduzir ao máximo desenvolvimento da criança.

Mello e Farias (2010) relatam uma experiência vivenciada com crianças em que são ampliadas pela professora as referências – com isso permitindo o acesso à cultura mais elaborada –, verificam um salto qualitativo na construção das crianças e evidenciam que, ao constituir um referencial de novas imagens, houve uma contribuição para desafiar o pensamento e a imaginação das crianças observadas.

Nesta mesma direção, Vigotski afirma o papel essencial do meio como fonte de desenvolvimento das crianças,

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e das características específicas ao ser humano, o papel de **fonte de desenvolvimento**, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1994, p. 349, grifos e tradução nossos).

Quanto maior for a riqueza do meio, maiores serão as oportunidades de a criança conhecer e explorar. Nas palavras da professora F,

Como professora, posso proporcionar às crianças músicas mais elaboradas e trabalhar com imagens de grandes artistas, tais como: Tarsila do Amaral, Ivan Cruz, Pieter Bruegel entre outros. Trabalhar mais profundamente as cantigas de roda de modo mais prazeroso para as crianças, introduzindo também, cada vez mais a literatura infantil (PROFESSORA F, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012).

Com os elementos da Teoria Histórico-Cultural, as professoras passaram a ter condições de refletir sobre uma educação promotora do desenvolvimento. Perceber a contribuição do meio em que a criança está inserida para a apropriação do conjunto da herança cultural ajudou a pensar sobre aquilo que era ou deveria ser oferecido às crianças. A teoria foi encorajando o trabalho das professoras, como vemos no relato da professora E:

Sinto-me mais segura e encorajada a trabalhar com a cultura mais elaborada em minha prática. Em nossas rodas de conversa, quando algum questionamento é feito pelas crianças, procuro esclarecer a questão de maneira simples, mas sem ignorar detalhes importantes e informações relevantes. Diariamente e nos momentos especiais, trago canções, vídeos, que provavelmente não teriam no ambiente familiar. Estou motivada a trazer e compartilhar com os pequenos, novas fontes de cultura (PROFESSORA E, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012).

A professora E reconhece o papel da cultura elaborada na formação das qualidades humanas, sente-se encorajada a levar à escola novos elementos, a explicar de modo mais claro suas intenções para com as crianças, a ampliar o repertório dos seus pequenos. De acordo com Mello e Farias (2010), o trabalho do professor também se caracteriza como pesquisa do desenvolvimento infantil, o professor ao observar seu grupo de crianças verifica as condições adequadas para promover seu máximo desenvolvimento. As autoras ainda ressaltam: “[...] observação da atividade das crianças com o objetivo não só de aprender sobre elas [...] mas também de apoiar suas ideias e desafiar seu pensamento” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 66).

As professoras F e G asseveram sobre a importância da escola na ampliação cultural das crianças, bem como do trabalho intencional do professor: “[...] aprendi que mesmo pequenininhas as crianças podem se apropriar de padrões mais elaborados da nossa cultura e que o desenvolvimento infantil é resultado do processo de aprendizagem” (PROFESSORA F, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012). Vejamos o relato da professora G:

Na minha turma do Berçário I, eu e minha parceira tínhamos o costume de ligar o rádio em uma emissora local. Depois do grupo de estudo, essa prática começou a me incomodar e comecei a trazer músicas para os bebês. Além disso, também percebi que novos objetos como latas vazias, chamam muita atenção e despertam

maior interesse dos bebês, sendo mais atrativos que os objetos que já estavam acostumados (PROFESSORA G, GRUPO DE ESTUDO, JULHO DE 2012).

O relato da professora G evidencia o quanto estavam naturalizadas algumas ações. Outro ponto importante está relacionado com os objetos, demonstrando a compreensão da professora quanto ao fato de oferecer uma diversidade maior. Esse relato reflete sobre a ideia de que os resultados da cultura não são apropriados pela criança de modo espontâneo, mas graças às mediações, conforme afirmam Vigotski e Luria:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos mostra que ela consegue adaptar-se ao entorno graças às mediações sociais, através das pessoas que lhe rodeiam. *O caminho da coisa à criança e desta à coisa passa por meio de outra pessoa.* A transição da via biológica à social do desenvolvimento é a conexão chave no processo de desenvolvimento, um ponto de inflexão crucial na história comportamental da criança. (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 29, tradução nossa).

A criança aprende o que é determinado objeto pela mediação do outro. Por isso, ressaltamos novamente a importância da organização do espaço para impulsionar o desenvolvimento da criança, bem como o trabalho intencional do adulto. Outra situação do dia a dia da escola é apontada pela professora D e se refere às filas. *“No início dos nossos estudos acreditava que formar fila para sair da sala era a única maneira de organização. Agora percebo que é possível manter a ordem de várias maneiras”* (PROFESSORA D, GRUPO DE ESTUDO, AGOSTO DE 2012). Esse relato da professora é perpassado por ações consolidadas sem serem questionadas, a ideia de que para tudo é necessário fazer fila, por exemplo. Será que as crianças não são capazes de movimentar-se pelos espaços de outras maneiras? Essa e outras perguntas estiveram presentes nos grupos de estudo, com intuito de propiciar reflexão entre as professoras acerca do trabalho desenvolvido diariamente com as crianças.

Em relação às crianças menores, a professora G comenta: *“Com o grupo de estudo, percebi que tenho me questionado mais quanto às minhas práticas, principalmente no momento da mediação, da manipulação de diferentes objetos, no trabalho com os pequeninhos que atuo”* (PROFESSORA G, GRUPO DE ESTUDO, AGOSTO DE 2012).

Esse questionamento anunciado pela professora G conduz a uma reflexão quanto ao trabalho pedagógico. A compreensão de que com as crianças pequenas, precisamos organizar o espaço, oferecer diferentes recursos, para que, de fato, contribuamos com seu processo de aprendizagem. Quando a professora G afirma a importância da manipulação dos objetos, reportamo-nos a Mukhina (1995, p. 47), quando afirma: “Na primeira infância, o interesse pelo adulto se transfere para os objetos, a criança incorpora à ação com os objetos”. De acordo com a autora, ao manejar os objetos, a criança torna-se mais autônoma, imitando os adultos e provocando a sua atenção. Em outras palavras, a criança manipula os objetos solicitando de algum modo a participação do adulto, seja com elogios ou atenção, lembrando que tal imitação é condição para uma etapa posterior – o jogo dramático. A preocupação da professora G, portanto, é relevante no sentido da sua mediação e participação no momento da manipulação de objetos, não simplesmente deixar a criança “solta”, mas envolver-se também nesta ação.

As reflexões teóricas foram gradativamente sustentando o trabalho realizado pelas professoras e incitando novas discussões, por exemplo, em relação à brincadeira. A professora A apontou em sua narrativa o espaço que as brincadeiras ocupavam até então em sua prática pedagógica, era o espaço de “se der tempo a gente brinca”, como se brincar fosse perder tempo. *“Com nossos estudos passei a dar mais atenção às brincadeiras. Por exemplo, deixava as crianças brincar de montar apenas quando havíamos terminado as tarefas pedagógicas”* (PROFESSORA A, GRUPO DE ESTUDO, SETEMBRO DE 2012).

O estudo também mobilizou a professora B: *“Fiquei com dificuldade para planejar minhas atividades com a turma, fiquei pensando sobre o grupo e no que estou fazendo de ‘errado’ até agora”* (DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO DE 2012). Embora não haja a preocupação com classificar as práticas como certas e erradas, mas com sua contribuição com a humanização das crianças, importa destacar a preocupação da professora, seu olhar mais atento ao momento de planejar, as estratégias criadas para favorecer a aprendizagem, conforme relata: *“Procurei elaborar atividades e procurar outras que tenham a possibilidade de proporcionar maior aprendizagem para as crianças”* (PROFESSORA B, ROTEIRO DE LEITURA, AGOSTO DE 2012).

Neste processo de formação, as professoras foram mostrando-se mais seguras, encontrando na teoria subsídios para pensar as suas práticas. *“Trabalho mais segura, porque fazia pelo senso comum, hoje é embasado na teoria. Nos momentos de banho, por exemplo, procuro conversar mais com o bebê, pois sei que é um momento único para ele, e de muito aprendizado e desenvolvimento”*. (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO DE 2012).

Esta afirmação da professora é, ainda, um movimento em direção à apropriação teórica tão importante no trabalho do professor. Aprendemos com Mello (2007, p. 7) que “[...] o conhecimento teórico é a condição da liberdade do professor. Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade, possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente”. Sentimos na prática tal afirmação, como no relato acima da professora C, que reconhece, por exemplo, a importância de conversar mais com o bebê, porque identifica que a atividade principal deste é o contato emocional com o adulto. A professora C justifica sua segurança pelo conhecimento da teoria, o quanto neste momento compreende o porquê de conversar com o bebê, por exemplo, e não apenas cumprir uma ação da rotina. Reconhece a importância do contato emocional e do seu trabalho no sentido da formação da personalidade.

Já comecei a fazer algumas mudanças quando vou planejar as atividades com as crianças, passei a cuidar mais da forma como organizo o espaço da sala e como proponho e apresento as atividades para as crianças. Passei a conversar mais com cada uma individualmente e explicar mais claramente as atividades e rotinas na creche para que possam fazer mais significado para elas (PROFESSORA B, ROTEIRO DE LEITURA, SETEMBRO DE 2012).

A preocupação da professora B em relação a explicar as atividades e a rotina para as crianças já aponta para a compreensão de que o espaço é para a criança, a atividade é para ser realizada com a criança, e que, portanto, as ações precisam ser compartilhadas por todos. Essa mesma intenção é relatada pela professora E:

Como trabalho com crianças de idades entre dois e três anos, pude concluir que muitas das suas ações estão pautadas na observação e imitação dos adultos nas brincadeiras. O diferencial que tenho tentado fazer é envolver as crianças no preparo de tudo que está

dentro da sala. (PROFESSORA E, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012).

A professora A traz outro dado importante na questão da sugestão de atividades para os bebês “tão esquecidos”, segundo ela. Sabemos que a literatura disponível é ainda pequena; em contrapartida, entendemos a necessidade enorme de compreender os bebês, seu desenvolvimento psíquico, para, de fato, contribuir para com a formação da sua personalidade. O que temos percebido em nossas visitas e observações é que, muitas vezes, as professoras que trabalham em berçários são aquelas menos experientes, as recém-chegadas à escola, ou seja, indicando uma concepção de que, para trabalhar com crianças pequenas não precisa ter experiência, a falsa ideia de que é mais fácil “cuidar” dos bebês, esquecendo-se da enorme responsabilidade na formação desse humano, que aprende no contato emocional com o adulto e que, portanto, necessita de um adulto que compreenda os seus movimentos, o seu modo de comunicação e que intencionalmente organize ações com o intuito de ampliar a relação com o bebê, deste com os outros e com os objetos.

O texto traz ideias e sugestões de atividades que podemos realizar com as crianças, principalmente com os bebês (tão esquecidos). O interessante é a questão da simplicidade dos materiais. Recursos do nosso alcance, coisas do cotidiano que até muitas vezes são descartadas ou desprezadas por nós, podem ser utilizados como material pedagógico (PROFESSORA A, ROTEIRO DE LEITURA, JULHO DE 2012).

Outro dado apontado pela professora “[...] é a questão da simplicidade dos materiais”, rompendo com outro discurso esvaziado de que a escola não possui recursos, e, por isso, nada ou quase nada é oferecido às crianças. Quando as professoras compreendem a importância da sua relação afetiva com a criança, a sua convocação pelo olhar, falar com a criança, dar-lhe uma atenção exclusiva em momentos como de banho, troca de fraldas e alimentação, ela compreende que os objetos neste momento inicial apenas complementarão a sua ação e que independe se é industrializado, reaproveitado ou outro, importa a disponibilidade dos materiais, a alternância deles para despertar interesse.

As professoras vão percebendo que podem e devem apoiar-se nos textos para repensar suas práticas e vivenciar a teoria no dia a dia da escola. Como

aponta a professora D relatou: *“Estou utilizando o texto para fazer planejamento. Eu e minha companheira já planejamos: passeios, atividades com modelagem, mais atividades com música, história e obras de arte” (GRUPO DE ESTUDO, SETEMBRO DE 2012)*. A professora D enfatiza as diferentes linguagens em sua prática pedagógica como fonte de desenvolvimento, compreendendo a importância de tal diversidade para a apropriação da cultura elaborada.

Ler, articular a prática com o referencial teórico também fornece segurança ao trabalho pedagógico, como evidenciado no relato da professora D:

O grupo de estudo me deixou mais tranquila, pois estava muito receosa quanto a minha prática. A partir do estudo pude perceber o quanto preciso e posso melhorar. No entanto, muitas das sugestões abordadas no texto, eu já pratico, como: atividades com objetos diversificados, modelagem, música. Agora estou mais consciente das atividades elaboradas (PROFESSORA D, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012).

A professora D reconheceu a importância de estudar, mas conseguiu amparar sua prática na sustentação da teoria; em outras palavras, não tinha certeza dos motivos pelos quais realizava determinadas ações, mas, com ajuda da teoria, da compreensão acerca do desenvolvimento infantil, conseguiu perceber que sua prática contribui, sim, para o desenvolvimento das suas crianças.

Tal segurança também foi apontada pela professora E,

O que estudamos leva a acreditar mais no potencial das crianças e a avaliar nosso trabalho, especialmente com relação à atividade principal de acordo com a faixa etária. Essas condições culminarão no envolvimento das crianças com as propostas e na satisfação do educador. Também me senti mais segura em realizar as atividades com as crianças (PROFESSORA E, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012).

Além da segurança quanto à realização do trabalho, a professora E também aponta o envolvimento das crianças e a satisfação do professor. Esse destaque liga-se à discussão realizada de que quando as crianças sabem por que estão fazendo determinadas atividades, quando participam de fato do processo, elas conseguem perceber o significado daquilo que estão fazendo, dando sentido às suas ações e, como consequência, essa “satisfação do educador” como a valorização do seu trabalho.

As crianças aprendem enquanto brincam e quanto mais diversificados os materiais, maior a exploração e o desenvolvimento da criança. Nesse processo o professor tem um importante papel na relação com a criança. O papel daquele que organiza o espaço, o planejamento e a rotina das crianças (PROFESSORA H, ROTEIRO DE LEITURA, AGOSTO DE 2012).

Quando a professora compreende o papel da escola e, conseqüentemente, o seu papel, consegue desenvolver um trabalho voltado para a produção da humanidade na criança. A sua relação muda, “[...] o ato de cuidar modifica-se, porque está para além do simples limpar, alimentar [...] Cuidar significa também, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele [...]” (ARCE, 2010, p. 32).

A professora B sintetiza algumas ideias quanto ao planejamento, organização do espaço e a dificuldade de compartilhar do mesmo trabalho com as professoras que não participaram do grupo de estudo.

*Na elaboração do planejamento, procuramos fazer em parceria, professoras da manhã e tarde buscando um sentido maior para as crianças. Em relação aos espaços da sala, agora estamos mudando os materiais, antes deixávamos sempre do mesmo modo. Organizamos sucatas e materiais diversificados, mudamos os materiais de lugar deixando-os ao alcance das crianças. **As professoras que não participaram do grupo não entenderam porque fizemos isto.** Também interferimos na organização da brinquedoteca, por exemplo, as crianças do EI 2 não tinham acesso a este espaço, e nós que participamos do grupo defendemos a presença delas para a exploração dos diferentes objetos. Nos organizamos no horário do nosso almoço e fizemos os novos combinados. Evidenciamos no rosto das crianças o quanto estavam gostando das mudanças e para nós professoras foi ficando mais gostoso trabalhar percebendo a participação e envolvimento das crianças (PROFESSORA B, GRUPO DE ESTUDO NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).*

Quando a professora B afirma que as demais professoras não entenderam as mudanças, estava explicitando o quanto no grupo de estudo ficou claro o papel intencional do professor na organização do espaço e nas intervenções no planejamento. O fato de demonstrarem uma preocupação com a organização dos materiais ao alcance das mãos expressa uma concepção de criança capaz de movimentar-se, de fazer escolhas, de cuidar e pertencer ao conjunto de ações que envolvem o dia a dia da escola.

Em consonância com a ideia da professora B, a professora F justifica que, quando as concepções são muito distintas, isso dificulta o trabalho da equipe escolar:

Na minha turma está muito difícil. Estas crianças ficam doze horas na escola, eu tento de tudo, mas as professoras do outro horário fazem completamente diferente e as crianças ficam confusas. Na outra turma eu percebo que o trabalho funciona, vejo que as crianças estão até mais felizes, porque lá elas falam a mesma língua. A diversidade de concepções gera muito conflito tanto entre as professoras como entre as crianças (PROFESSORA F, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).

Quando a professora F menciona “a outra turma”, está se referindo ao EI 3A em que as professoras da manhã e da tarde participam do grupo de estudo, explicitando que conseguem elaborar juntas o planejamento e realizar o trabalho de modo mais coerente com as mesmas concepções. A professora reconhece as alterações no seu próprio trabalho após os estudos:

*Faz um mês que estou conseguindo fazer uma articulação com os textos e percebo que as crianças estão se envolvendo. Sem a teoria, eu agiria com autoritarismo, sem respeitar as crianças, mas agora entendo que eu vou ajudar as crianças a se desenvolver, por isso, preciso pensar em como fazer isso. Sinceramente, desistiria se não tivesse estudado e participado do grupo ou **simplesmente, repetiria a prática das outras professoras** (PROFESSORA F, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).*

Repetir práticas sem refletir é o que mais vemos nas escolas, muitas professoras recém-chegadas de concurso público (como a professora F) acabam por aprender com as “professoras mais antigas” como proceder com as crianças. Muitas vezes, repetem modelos, planejamentos e atitudes e acabam incorporando isso em sua rotina diária sem questionamento, estudo e reflexão. A escola acaba se transformando em lugar cotidiano. Mas, conforme aponta Martins (2007, p. 24), “[...] a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação das formas de elevação acima da vida cotidiana [...]”.

O tempo de estudo foi também importante para partilha de experiências, como ressalta a professora E:

*Outro ponto importante, foi o tempo que dedicamos para trocar experiências com os colegas de trabalho, **percebo que posso***

conversar principalmente com as professoras que participaram do grupo de estudo. Aprendi a admirar mais os colegas observando as propostas que desenvolvem com as crianças, percebi que aquelas que participaram do estudo procuram desenvolver as coisas com maior riqueza, aconteceu até de outras professoras falarem que “dá muito trabalho”. Por exemplo, na sexta-feira cultural trouxemos músicas diferentes do cotidiano, pesquisamos para fazer isso, sendo que a maioria trouxe músicas sertanejas, empobrecidas e apresentaram aos pais, ou seja, a mesma música ouvida o tempo todo (PROFESSORA E, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).

A professora E justifica que pode conversar mais com as colegas que participam do grupo porque encontra apoio e as mesmas discussões teóricas para sustentar a prática. E, ainda, exemplifica com o evento cultural ressaltando a importância da pesquisa e da cultura mais elaborada na escola. Desse modo, levar para a escola aquilo que, muitas vezes, as crianças não têm fora dela, como afirma a professora E, é tarefa do professor.

Eis o relato da professora D:

O que facilita muito na minha turma é o fato de as professoras da manhã também participarem do grupo, falamos a mesma linguagem, defendemos as mesmas ideias e as crianças ganham com isso. Fica muito claro na escola as professoras que estão participando do grupo de estudo, daquelas que não estão, é nítido no trabalho, no contato com as crianças, nas exposições e apresentações (PROFESSORA D, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nosso).

Quando as professoras estão envolvidas no grupo e compartilham das mesmas ideias, o trabalho acontece de modo mais coerente, pois, como já dissemos, as crianças permanecem na instituição o dia todo. “Todo trabalho educativo sistematizado exige clarezas acerca do seu destinatário, dado que requer o conhecimento sobre a formação e o desenvolvimento” (ARCE, 2010, p. 41). Quando as concepções são distintas alguns problemas aparecem, como vemos no relato a seguir:

Até em relação ao espaço, quero organizar deixando tudo ao alcance, no outro horário, as professoras não concordam, não acham que as crianças são capazes de utilizar sozinhas alguns materiais. Começou acontecer o seguinte, arrumávamos em um período e quando retornávamos no dia seguinte tudo havia sido retirado. Nossa turma ficou muito prejudicada, percebemos a necessidade de mudar o cronograma, começamos a sair mais com as crianças porque

percebemos que as mesmas estavam muito agitadas, as crianças ficavam quase que o tempo todo (doze horas) na sala. Começamos a andar de motoca, brincar no estacionamento, usar mais o parque, utilizar jogos fora da sala, contar histórias fora também. Hoje com a criação dessa necessidade: ouvir histórias, eles concentram-se mais e ainda contam as histórias para seus colegas, antes rasgavam os livros. No momento da escovação eu distribuía as escovas, agora pegam sozinhos. Eu me sentia muito mal trabalhando, vendo as crianças agitadas, batendo e se agredindo o tempo todo, não era prazeroso eu saia daqui fracassada. Também não conseguia levar a teoria estudada para a sala. Mas, aos poucos fui compreendendo (PROFESSORA F, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).

A professora F explica a dificuldade do trabalho sem a parceria, o quanto as concepções fazem diferença nas pequenas ações do dia a dia, por exemplo, organizar o espaço de modo a permitir o acesso, documentar na altura dos olhos e das mãos era o desejo do grupo de estudo, mas ainda não compartilhado por toda equipe da escola. As relações estabelecidas no espaço são determinadas pelas condições do seu modo de organização, a criança se apropria do mundo a sua volta também por intermédio das relações. Para Facci (2006, p. 23), “[...] essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve, e também pela maneira como sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por meio da educação”.

Nesse processo, aparece a necessidade de planejar e o desejo de continuar estudando expresso pela professora C:

*Muitas turmas não estão mais fazendo planejamento porque já estamos no final do ano. E nós ainda queremos mais! Também aprendemos sobre a intencionalidade do professor, não vamos deixar de planejar porque o ano está acabando. Estamos com vontade de estudar mais, outro dia conversamos o seguinte: **se este pouco tempo que estudamos, lemos os textos, já mudamos tanto a nossa prática, imagina se continuarmos.** Agora conversamos mais seguras até com os pais (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).*

A professora C reconhece que o tempo de estudo foi curto, apenas o início de uma jornada de transformações; explicita o quanto as leituras contribuíram para a melhoria do trabalho pedagógico. “O educador que estabelece uma relação consciente para com o conhecimento e para com sua prática pedagógica, que supera a tensão entre valor de uso e valor de troca, pode ter no seu trabalho a

condição de educabilidade do ser humano”. (MARTINS, 2007, p. 149). Decorre daí a importância e necessidade não apenas da formação, mas da continuidade da formação, especialmente articulando o estudado com o vivido. Nos dizeres da professora A:

*A teoria nos encantou. A mudança que promovemos no espaço chamou atenção até dos funcionários da limpeza. Elas disseram, “**essa sala é mais legal!**” Outras professoras que não participaram do grupo de estudo começaram a nos procurar para perguntar como estávamos organizando nosso planejamento. Isso ocorreu porque as crianças das outras salas vinham “sondar” o que estava acontecendo na nossa sala (PROFESSORA A, DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).*

Quando os demais profissionais da escola, como a equipe da limpeza, reconhecem que houve alteração é porque o próprio espaço e a documentação produzida nele foram suficientes para apontar mudanças. Para tanto, foi necessária a atitude intencional do adulto, conforme Arce (2010, p. 55): “É pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento”.

A professora A relata ainda o quanto foi prazeroso perceber a participação das crianças, evidenciando cada vez mais que o espaço escolar é delas, feito para elas e com elas. Esses resultados foram também visualizados pela E:

*O trabalho que realizamos agora envolvendo mais as crianças têm outro resultado. As crianças falavam no começo: “Nós não vamos fazer atividade hoje?” **Acostumados com as folhas mimeografadas, estavam se referindo a tarefa para pintar. Só tinham essa preocupação. As outras ações do dia-a-dia não percebiam como importante. Aliás, nem nós percebíamos para falar a verdade.** Às vezes, chegavam a pedir: “A gente quer atividade para pintar”. Hoje, sentamos na roda e eles perguntam: “o que vamos fazer hoje?” Já compreenderam que na escola podemos pesquisar, rasgar, brincar, desenhar, construir e muito mais (PROFESSORA E, DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).*

O relato da professora E apresenta o reconhecimento de que nem as próprias professoras tinham clareza do que considerar importante para o desenvolvimento infantil, quando o trabalho pedagógico se concentrava na atividade mimeografada e desconsiderava todas as outras ações que envolvem a criança

pequena na escola, ações estas que humanizam, ensinam, educam, transmitem os conhecimentos produzidos pela humanidade. Até as próprias crianças questionavam sobre as folhas de atividade, como se o único sentido de virem à escola fosse pintar desenhos. Ao contrário, “[...] há que se sentir essa educação como um processo que partaja homens conscientes para que possam ser universais e livres” (MARTINS, 2007, p. 150).

Essa mudança na atitude das professoras não é uma tarefa simples, demanda tempo, estudo e dedicação, como evidenciamos nos dizeres da professora D:

Os textos me ajudaram principalmente a enxergar um caminho para cada idade. A partir da atividade principal da criança consigo direcionar melhor meu trabalho. Depois de treze anos trabalhando com material apostilado tudo é muito novo e difícil. Tentei pesquisar mais, buscar brincadeiras e propiciar a participação das crianças. Aprendi a ter flexibilidade no planejamento, às vezes a turma está agitada, então mudo a proposta, levo as crianças para o espaço externo (PROFESSORA D, GRUPO DE ESTUDO, OUTUBRO DE 2012).

A professora justifica a necessidade de estudo através do seu relato em relação à importância dos textos, explicitando o material estudado sobre a periodização que a ajuda compreender qual é a atividade que governa as mudanças mais importantes em cada etapa do desenvolvimento da criança, e, ainda, ressalta a pesquisa como elemento do seu trabalho; reconhece, portanto, que o lugar do professor é também de pesquisador. Outro dado importante enfatizado pela professora é quanto à flexibilidade do planejamento, não retirando a sua importância e necessidade, mas compreendendo que os imprevistos podem acontecer redimensionando as ações.

Ouvir as crianças também começou a se fazer presente:

*As conversas durante os grupos de estudo e os textos me encorajaram a acreditar mais nas crianças. Ser ousada, realizar as coisas em parceria com elas. Aprendi a ouvir mais as crianças e consegui pedir a opinião delas, bem como envolvê-las nas decisões. **As crianças têm boas ideias.** Fizeram a horta, trabalharam com sucatas fazendo os animais sem que eu determinasse modelo ou material a ser usado como fazia antes. **Deram sugestão de pendurar o que confeccionaram, não quiseram expor na mesa como eu havia pensando.** Os textos me deixaram muito segura, as discussões são feitas por alguém que estudou e pesquisou muito sobre isso, eu não retiro do nada, agora eu sei porque determinadas coisas são importantes. **No momento de conversar com os pais***

temos mais propriedade. Na hora de avaliar as crianças mais segurança. Estudar sobre a atividade principal por exemplo, ajudou a conhecer melhor as crianças do grupo que trabalhamos (PROFESSORA E, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).

Nos dizeres da professora E, ficou evidente a mudança do seu olhar em relação ao que falam e querem as crianças, reconhecendo que elas têm boas ideias, mas não apenas isso, compartilha com as crianças a maneira de fazer as coisas, por exemplo, a decisão de como iriam realizar a exposição.

A participação consciente no trabalho produtivo requer antes de mais nada a compreensão do valor social do trabalho. Isso, por sua vez, exige um trabalho em equipe para alcançar um objetivo comum. O trabalho requer um certo nível de desenvolvimento mental, que permita à pessoa programar suas ações e prever os resultados (MUKHINA, 1995, p. 182).

Essas qualidades psíquicas começam a se formar no pré-escolar e podem ser encorajadas pela professora por meio da participação nas decisões, na produção das atividades, aprendendo a realizar uma tarefa com um resultado previsto, como quando organizam uma exposição dos seus trabalhos, quando organizam um teatro ou cuidam da horta, por exemplo, como relatou a professora E.

Na escola pesquisada, as alterações na prática pedagógica foram sendo relatadas pelas professoras, com exemplos simples do dia a dia, porém que apontam o quanto a Teoria Histórico-Cultural ofereceu base para iniciar tais transformações, conforme evidenciamos no relato da professora G:

Os textos estudados ampliaram a minha relação com a prática. Como professora de bebês, percebi a importância da exploração dos objetos, do espaço e passei a prestar mais atenção nas crianças. No começo ficava mais preocupada em dar conta dos cuidados básicos, conversava com os bebês, mas não intencionalmente como faço agora. Antes deixava os bebês no berço porque se alguém morderse a mãe logo reclamava. Mas entendo a importância do acesso ao chão, aos objetos, aos colegas e atualmente só permanecem no berço quando estão dormindo. Em relação ao grupo de estudo penso que se todos participassem seria melhor, é importante que todos caminhem na mesma direção. Pensamos diferente. Por exemplo, a história do berço, eu quero deixar no chão, mas minha colega quer que fique no berço, se ela tivesse participado do estudo compreenderia a importância do trabalho com os bebês, especialmente da atenção dada a cada um deles na hora da alimentação, do banho, da troca [...]. Os pais também sentem a mudança, temos mais fundamentação até na hora de conversar

com eles. Antes do grupo eu só conhecia Piaget, a grande aprendizagem foi conhecer Vigotski e a teoria Histórico-Cultural, eu realmente acredito que a criança vai se humanizando na relação com o outro, no contato com a cultura e com o uso do objeto para o que ele foi criado. Eu ficava presa a alguns conceitos e não me dava conta do acesso à cultura e aos instrumentos culturais (PROFESSORA G, ROTEIRO DE LEITURA, AGOSTO DE 2014, Grifos nosso).

A professora G compreende a mudança na organização da sua prática com os bebês da sua turma, reconhece a importância do seu trabalho e sente maior segurança até no momento de conversar com as famílias, porque o seu trabalho é sustentado por uma teoria; mesmo que de modo inicial na apropriação das leituras, já consegue visualizar um caminho para direcionar sua prática. A apropriação de uma teoria não é simples, necessita de tempo e reflexão, nas palavras da professora B:

Em relação aos textos, deu trabalho compreender e tivemos que muitas vezes procurar o significado das palavras e a cada dia nossa preocupação aumentava. Eu mesma ficava me perguntando: Será que estou fazendo o certo? E percebi que tinha que pesquisar mais para planejar melhor. Dá mais vontade de fazer coisas interessantes e envolver as crianças. Perdemos o medo de fazer bagunça, até banho de lama fizemos com as crianças (PROFESSORA B, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012).

O maior desafio não estava em apenas compreender o texto, mas refletir sobre as suas implicações no dia a dia da escola; não se tratava de discurso acadêmico, mas de pensar a prática com base na Teoria Histórico-Cultural. Aos poucos, a leitura começou a sustentar a prática das professoras,

*As leituras fundamentaram minha prática. Não é mais “eu acho que”. Mas, **a maior dificuldade é que não posso interferir na prática do outro.** Como dividimos a turma com outros professores no outro período fica muito difícil desempenhar nosso trabalho conforme aprendemos. **Tento mudar nas coisas simples, como conduzir as crianças pela escola, procuro não gritar, não exigir filas o tempo todo e também converso mais com as crianças.** Quase não utilizava tinta pela agitação do grupo, agora percebo que precisam experimentar, que vão fazer bagunça as primeiras vezes e depois vão aprender a utilizar (PROFESSORA H, GRUPO DE ESTUDO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).*

A dificuldade de partilhar o trabalho com quem não compartilha da mesma concepção teórica aparece novamente, porém a percepção de que se pode

fazer diferente também se faz presente. A seguir, outro exemplo de algumas implicações da Teoria Histórico-Cultural no trabalho das professoras:

*Em relação ao parque, íamos apenas duas vezes por semana, agora estamos indo todos os dias. Consigo fazer combinados com as crianças: “lá fora pode gritar, correr, aqui dentro da sala não temos espaço para isso”. Tenho acordado com o grupo o que podemos ou não fazer, não sou eu quem determina tudo. Percebo com isso que as crianças apresentam maior autonomia e independência e isso é muito prazeroso. Penso que menos domínio não diminui o papel da professora. Ao contrário, a ideia de que sou professora e mando só prejudica meu grupo. Antes **quando íamos fazer um teatro, por exemplo, eu determinava os papéis, agora definimos juntos. Minha insegurança era tão grande, que parecia não acreditar que as crianças tivessem condições de opinar. Hoje respeito as escolhas. Até o cenário é construído pelas crianças, antes queria fazer para deixar tudo bonito, agora compreendo a importância do envolvimento das crianças** (PROFESSORA D, DIÁRIO DE CAMPO, NOVEMBRO DE 2012, grifos nossos).*

A professora D reconhece a escola como lugar de estar juntos, de produzir conhecimento e construir cultura, conseguindo envolver a participação das crianças. A consideração por aquilo que a criança já sabe e o que ainda pode avançar com ajuda do outro amplia as relações na escola. A partir desse lugar, das experiências fomentadas, a criança pode revelar-se como pessoa capaz de interagir, de relacionar, de criar, de comunicar e assim por diante.

A seguir trazemos as cenas 9, 10, 11 12 e 13 com o objetivo de compartilhar episódios vivenciados no dia a dia da escola e que, de alguma maneira, concretizam os estudos da Teoria Histórico-Cultural neste elemento de análise: a organização das práticas pedagógicas.

Cena 9 – Exploração do espaço

Uma professora realiza as trocas de fralda; enquanto isso, a outra professora acompanha as crianças no solário – que é um espaço externo ao lado da sala do berçário. Apesar dos poucos recursos materiais, as professoras organizam garrafas penduradas em um brinquedo, despertando o interesse das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO DE 2012).

Figura 16 – Exploração do espaço



Fonte: Arquivo pessoal.

A professora C explica que, após o grupo de estudo, ficou ainda mais evidente a importância da oferta de diferentes materiais para as crianças pequenas explorarem. Dessa maneira, ela e a companheira de trabalho têm organizado o espaço de modo a contribuir com o desenvolvimento das crianças. A professora explica que trocam os materiais de lugar e substituem por outros; por exemplo, as garrafas penduradas no brinquedo, quando não mais despertam a atenção das crianças, são substituídas por outros objetos. Para Mukhina (1995, p. 131), “A assimilação pela criança das ações orientadoras externas depende dos objetos que ela manipula e da ajuda que o adulto lhe presta”. A criança vai assimilando as ações orientadoras e captando as características dos objetos.

Cena 10 – Nas alturas

Outro momento importante foi a organização, pelas professoras, do espaço de modo a oferecer desafios, as crianças subiam, escalavam, para alcançar determinados objetos ou figuras colocadas intencionalmente, pelas professoras, em lugares diversos (DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO DE 2012).

Figura 17 – Nas alturas



Fonte: Arquivo pessoal.

Ressaltamos, na cena 10, a importância de as professoras organizarem o espaço de modo desafiador. O espaço não é estático e pode também promover o desenvolvimento das crianças na medida em que desafia, interessa, gera curiosidade. Na figura 17, observamos a criança tentando alcançar algo com ajuda da escada e quase que na ponta dos pés. Para que isso ocorra, faz-se necessário a organização da professora, permitindo que as crianças explorem outros espaços e não apenas fiquem em uma sala o dia todo. A professora C nos contou: *“No começo do ano algumas crianças nem andavam, nós começamos a desafiar, a chamar, colocar objetos para alcançarem e hoje estão assim”*. Desafios postos, conforme exemplifica Mukhina (1995, p. 131), “quando tenta alcançar um objeto distante com um pau e pega um pau muito curto, percebe que não serve e substitui por outro mais comprido, isso é, correlaciona a distância do objeto e a longitude do pau”.

Além disso, a relação da professora com a criança é estreitada, de acordo com Mello (2003, p. 6), “[...] nos primeiros contatos do adulto com a criança, tem início o desenvolvimento das bases da inteligência da criança”. Para a autora,

se essa experiência for positiva, possibilita uma relação agradável e, nesse sentido, amplia a relação da criança com o mundo (MELLO, 2003).

Cena 11 – Já cansei... Vamos dormir?

Após o almoço e a higiene, as crianças foram convidadas a descansar. Os sapatos foram retirados pelas próprias crianças e organizados em um canto da sala. Os lençóis já estavam organizados e cada criança foi encontrando “um canto” para descansar (DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO DE 2012).

Figura 18 – Já cansei... Vamos dormir?



Fonte: Arquivo pessoal.

Na cena 11, observamos a “hora do sono” e sabemos, por meio das observações, que, muitas vezes, as crianças são obrigadas a dormir, mesmo que não estejam com sono. Compreendemos e não negamos a importância do descanso para as crianças pequenas, mas queremos ressaltar que nem todas as crianças dormem ao mesmo tempo e nem tão pouco a mesma quantidade de horas. Permeada pelos textos estudados e pelas especificidades do desenvolvimento das crianças pequenas, a professora C afirmou:

Após o grupo começamos a conversar mais, a nos questionarmos quanto a obrigatoriedade do sono, hoje convidamos todas as crianças para dormir, fazemos carinho, colocamos uma música suave, mas aquelas que, depois de um tempo não dormem podem brincar com pecinhas ou outro material. (PROFESSORA C, DIÁRIO DE CAMPO, AGOSTO DE 2012).

Esse relato da professora rompe com o discurso da obrigatoriedade a todo custo, com crianças chorando porque não conseguem dormir ou, ainda, impedidas de dormir em outro momento porque “perderam a hora do sono”. E, ao mesmo tempo vai ao encontro da ideia de respeito, de valorização dos desejos, dos tempos e espaços diferentes conforme à idade das crianças.

Cena 12 – Agitação e descobertas

A turma havia voltado do horário de lanche e estava envolvida com a rotina de escovação. Enquanto as professoras distribuíam as escovas e o creme dental, algumas crianças se agitavam muito. Uma das crianças chegou a arrancar um cartaz colado na parede, despertando a agitação de outros colegas que não concordaram com a atitude. Quando uma criança tenta arrumar o cartaz, a primeira reage com agressividade (Figura 19). A cena só muda de foco quando as professoras envolvem as crianças em uma brincadeira coletiva. Inicialmente, a criança que arrancou o cartaz continuou brava, mas em seguida começou a envolver-se (Figura 20). Quando tudo estava mais calmo, uma das professoras fez a proposta da próxima atividade, que envolvia bexigas (Figura 21). A professora que não participa do estudo começa desenhar caretas nas bexigas das crianças (Figura 22). Observando o desejo das crianças em pegar o pincel de desenhar, a professora F empresta um pincel à criança que começa a desenhar sozinha (Figura 23), despertando o desejo de outras crianças também fazerem o seu (Figura 24) (DIÁRIO DE CAMPO, SETEMBRO DE 2012).

Figura 19 – Bagunçando a sala



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 20 – Acho que vou participar da brincadeira



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 21 – Enchendo bexigas



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 22 – a Professora faz para mim



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 23 – Eu sei fazer sozinho



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 24 – Eu também quero fazer



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas figuras 19 e 20, temos clareza da dificuldade das crianças daquele grupo por estar na sala sem envolver-se em uma ação. Parecia que apenas esperar os colegas escovar os dentes estava muito difícil. Então, era preciso inventar algo, nem que isso fosse arrancar coisas da parede. “Durante a primeira infância a criança ainda tem possibilidades muito limitadas de se controlar; para ela, é sumamente difícil conter a satisfação imediata de um desejo [...]” (MUKHINA, 1995, p. 146). Outro dado importante é quanto à agitação da criança que rasgava tudo, jogava as escovas no chão, mas, ao perceber uma ação intencional da professora na brincadeira, vai gradativamente envolvendo-se e participando.

Na figura 21, chama a atenção o modo de as professoras permitirem que as próprias crianças encham seus balões; uma delas vai até o espelho para constatar como isso acontece, porém, no momento seguinte, a professora julga as crianças incapazes de desenhar no balão, entendendo que cabe a ela fazer isso.

Quando uma das crianças solicita o pincel e a professora F empresta, percebemos a diferença, a riqueza de características do olhar da criança sobre o seu próprio boneco (Figura 23). Mukhina afirma o seguinte acerca das crianças dessa idade: “essa separação em relação ao outros e essa tomada de consciência de suas próprias e crescentes possibilidades colocam a criança numa nova situação em relação ao adulto” (MUKHINA, 1995, p. 149). Tamanha riqueza na compreensão das novas possibilidades que causa desejo de outros fazerem o mesmo, apesar de já haver um desenho pronto (Figura 24), encontram uma maneira de personalizá-lo.

Cena 13 – Projeto Alimentação

Na turma da professora H, as crianças tinham acabado de acordar. A preocupação da professora residia em deixar todos “bonitos”, chamando uma a uma para arrumar e pentear os cabelos; em seguida, as crianças foram lanchar (Figura 25). Após esse momento, a professora convidou o grupo para a atividade; naquele dia, iria trabalhar com as verduras e legumes, dando continuidade ao projeto sobre alimentação (Figura 26). Na brincadeira de adivinhar, proposta pela professora, houve uma criança que não conseguiu descobrir a fruta – Kiwi; na realidade, nunca havia experimentado tal fruta. Algumas crianças não conseguiam nem pronunciar o nome (Figura 27). Após a atividade, as crianças foram para a área livre, algumas desenharam as frutas no chão, enquanto outras corriam livremente (Figura 28) (DIÁRIO DE CAMPO, OUTUBRO DE 2012).

Figura 25 – Organizando-se e lanchando



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 26 – Atividade do projeto alimentação



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 27 – Descobrimo o Kiwi



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 28 – Brincando e desenhando



Fonte: Arquivo pessoal.

Conforme já dissemos, as professoras foram avisadas quanto aos dias das observações. Nesse sentido, entendemos que podiam escolher a atividade que gostariam de compartilhar. Nesta turma, muitas das atividades eram

mimeografadas, e a professora H ainda apresentava dificuldade em perceber outra forma de trabalho. A experiência com as frutas, construção de cartazes como vemos na figura 26, já pode ser considerado um avanço em relação às suas práticas estereotipadas, como veremos na figura 29.

Figura 29 – Atividade mimeografada



Fonte: Arquivo pessoal.

A atividade mimeografada, conforme figura 29, não contempla as possibilidades de criação e expressão da criança, a única escolha que se pode perceber é a das cores. De acordo com Martins (2010, p. 75), “[...] o desenho, ao mesmo tempo em que conduz a maior exatidão perceptiva, é o primeiro exercício sistematizado de representação gráfica, componente básico da escrita [...]”, daí decorre a necessidade do desenho, e não simplesmente da pintura. Os trabalhos manuais ampliam a relação das crianças com os diferentes instrumentos e objetos, requerendo planejamento por parte daquele que o produz – a criança. Para Martins (2010), as atividades devem conter conteúdos novos, e não simplesmente repeti-los e deixá-los sem sentido para a criança. De acordo com Mukhina (1995, p. 168), “[...] a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto [...]”. Como a criança recorre às suas experiências no momento de desenhar, é importante organizar vivências para a exploração dos diferentes sentidos, oferecendo repertório amplo e diversificado.

Além das cenas e dos recortes das narrativas das professoras, é importante salientar que a teoria foi também confrontada com o dia a dia da escola

por meio das observações realizadas e registradas no diário de campo. Algumas modificações precisam ser ressaltadas aqui, por exemplo, a preocupação em planejar. Ficou evidente no grupo a necessidade de pesquisar para construir o planejamento das atividades; além de conversarem entre si, as professoras começaram a solicitar materiais para a pesquisadora e indicação de novas leituras.

Outro indicativo de mudança foi quanto à participação das crianças no momento do planejamento e, especialmente, no replanejamento das ações. Por exemplo, quando algo que estava planejado não podia mais ser realizado, as professoras começaram a consultar as crianças sobre o que podiam fazer, requisitando a participação do grupo nas decisões.

Em relação à rotina das crianças, também houve pequenas modificações: passaram a não mais obrigar que todas as crianças dormissem. Colocavam as crianças para descansar, mas, se alguma delas não conseguisse dormir, podia então sair do colchonete e brincar ou manusear objetos, livros ou outros. No momento da alimentação, as crianças eram incentivadas a servir-se de modo variado, porém não obrigadas a comer tudo que era servido naquele dia.

A diferença da organização do espaço em relação à visita inicial às turmas e ao segundo semestre também foi grande. Inicialmente, as salas estavam enfeitadas com personagens de histórias infantis, e a maioria dos objetos estava longe do alcance das crianças. Cartazes eram colocados no alto para evitar que fossem rasgados. No segundo semestre, durante as observações, evidenciamos materiais ao acesso das mãos, retirada de alguns enfeites dando lugar à produção das crianças. As paredes começaram a documentar os projetos e a registrar as experiências. Desenhos, fotos, tabelas, textos coletivos começavam a aparecer. O espaço da sala ganhava gradativamente a identidade da turma, a ideia de pertença fazia-se presente entre as crianças. Quando a pesquisadora chegava às crianças, estas faziam questão de mostrar suas produções, contar o que eram, por que determinado cartaz estava ali e assim sucessivamente.

Outra preocupação foi quanto às apresentações aos pais. O exercício voltou-se mais para envolver a participação da criança desde a organização do evento, a escolha do que seria apresentado com a intervenção intencional do adulto, no sentido trazer um bom repertório musical, apresentar o que

de fato foi confeccionado pela criança e, especialmente, algo que fizesse sentido para o grupo.

Em um momento da observação (Diário de Campo, junho de 2012), enquanto as crianças dormiam, as professoras conversavam entre si, discutindo como iriam fazer para registrar tudo. Queriam compartilhar as vivências mais ricas com os outros, queriam comunicar o que estavam fazendo e, especialmente, ressaltar a participação ativa da criança no processo.

Outro dado interessante foi quanto ao desejo anunciado pelo grupo de que toda escola participasse do estudo, evidenciando a necessidade de partilha das leituras, de pensar coletivamente a proposta da escola, justificando que, somente deste modo, seria possível uma prática melhor. Essa ideia surgiu especialmente porque as crianças permanecem na instituição por doze horas e, como já dissemos, duas professoras ficam na turma no período da manhã e outras duas no período da tarde, inviabilizando, muitas vezes, um trabalho voltado para o mesmo objetivo, devido às diferenças existentes entre o trabalho das professoras.

Com esse recorte que trouxemos das narrativas das professoras, entendemos ser possível evidenciar o quanto avançaram em relação ao discurso do cotidiano, ampliando suas ações para o não cotidiano e reconhecendo o lugar da escola no processo de humanização e o trabalho imprescindível do professor neste sentido.

Reconhecemos que só o discurso não é suficiente, que a apropriação teórica é um processo lento e gradual que exige esforço, reflexão e estudo constante. Mas reconhecemos também a responsabilidade assumida pelas professoras em buscar alterações para as suas práticas alicerçadas na Teoria Histórico-Cultural.

É importante esclarecer que a apropriação de uma teoria é uma objetivação não cotidiana, e, portanto, um processo lento e gradativo. Retomamos Heller (1977), ao afirmar que a vida cotidiana se desenvolve e se refere sempre ao ambiente imediato, ela é mediadora para o não cotidiano; neste sentido, a escola é preparatória dela. Lembramos que, para a autora, a formação dos indivíduos começa na esfera da vida cotidiana; desde o seu nascimento, haverá inserção no universo cultural humano, estendendo-se ao longo de toda a vida. A cotidianidade

serve para satisfazer as necessidades essenciais, enquanto o não cotidiano tem uma relação com a universalidade do gênero humano, ressaltando, desse modo, as atividades dirigidas para a reprodução da sociedade.

Por isso, o espaço da escola é fundamental no processo de educação das crianças, promovendo o acesso à cultura nas suas formas mais elaboradas, promovendo saltos qualitativos nas suas objetivações via um trabalho responsável, intencional, baseado na pesquisa, na observação das crianças e na formação continuada de seus professores.

A intenção materializada do professor sob forma de atividade pode propiciar o contato com a cultura, a oferta de materiais diversificados e, com isso, saltos qualitativos no desenvolvimento da criança. As implicações destas ideias discutidas na formação e retomadas pelas professoras em suas autorreflexões na prática pedagógica indicam outro nível de sua apropriação, ressaltando que são apenas indicadores iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietude não nos deixa sossegar. Acompanha nossos dias, nosso trabalho e nos aponta uma única conclusão: de que nunca estamos prontos para concluir. Mas com uma certeza: de que nos desenvolvemos, porque aprendemos muito até aqui.

Por sorte, pesquisamos em uma perspectiva que nos ensina a compreender a ideia de movimento, de aprendizagem constante capaz de mover o desenvolvimento. Por estas aprendizagens, a pesquisadora já não é mais a mesma, a discussão da pesquisa não gerou apenas dados, mas transformou práticas dentro e fora dos muros acadêmicos.

O processo de doutorado conduziu a mudanças importantes na vida, tomada de decisões, escolha de novos caminhos e uma nova maneira de conceber o processo de educação a partir do olhar deflagrado pela Teoria Histórico-Cultural como processo de humanização. O trabalho não é um fim, mas um novo começo, desejo de começar tudo de novo, com esse novo olhar carregado de ideias de outros que fizeram tantos outros trabalhos que enriqueceram este, e com o sonho de que este contribua também com outros.

Não é simples falar em mudanças e em transformações na formação de professores ou, no nosso caso, das professoras, quando estas não estão envolvidas apenas nessa atividade, mas em tantos outros afazeres e compromissos que demandam tempo e dedicação, assim como nós, que, enquanto pesquisávamos para este doutoramento, nos dedicávamos também a outros trabalhos.

Seria olhar apenas para o aparente e acreditar ingenuamente que alguns textos estudados resolveriam problemas e equívocos cometidos diariamente ao longo de muitos anos nas escolas da infância e no nosso próprio processo de formação. Mas o que podemos apontar é que, em um espaço curto de tempo de estudo e aperfeiçoamento, muitas ideias impactaram as professoras participantes como vimos no decorrer da discussão – especialmente no quarto capítulo.

A aprendizagem externa repercute na aprendizagem interna conduzindo a uma participação ativa na construção do conhecimento. Uma prática voltada para a apropriação das qualidades humanas apontou a necessidade de uma

teoria para alicerçar o trabalho do professor. O desenvolvimento das crianças depende diretamente do desenvolvimento das professoras pelo interesse comum em aprender. Pensar na educação das crianças pequenas a partir dos elementos da Teoria Histórico-Cultural conduziu à reflexão por parte do grupo de professoras, tendo na atividade de estudo uma mudança de foco, tanto no seu trabalho individual, quanto nas parcerias com os colegas e, especialmente, na superação de práticas equivocadas desenvolvidas com as crianças.

Quem é essa criança? É um sujeito que aprende. Então, para esse sujeito que aprende, como eu organizo as práticas? Qual é a situação social do desenvolvimento das crianças hoje? Como são as relações com a escola? Qual a especificidade do papel do professor como organizador do meio social? Como criar na escola práticas educativas capazes de promover o desenvolvimento? Isso demanda uma nova cultura escolar, baseada nos interesses e necessidades de crianças e professores, voltada para uma formação criadora e não reprodutiva da realidade, para ensinar a pensar, desenvolver relações afetuosas entre professores e crianças, valorizando a arte, a música, a poesia, a dança, a literatura, produzindo conhecimento a partir de suas próprias experiências. Um caminho para a formação docente? O conhecimento teórico. Como? Através da atividade de estudo. Para quê? Para orientar o pensar e o agir docentes numa perspectiva de educação que promova o máximo desenvolvimento das crianças.

Para isso, será necessário que a cultura seja apresentada à altura dos olhos e ao alcance das mãos das crianças, com paredes que documentam vivências de pesquisas e encantamentos dos pequenos investigadores, em conjunto com a professora. Serão bem-vindas atitudes e trabalhos que promovam mudanças na direção da humanização, uma teoria que supere o discurso, que seja mediadora de uma prática humanizadora e desenvolvente. Para tanto, uma teoria que provoque movimento entre teoria e prática numa relação consciente com novos conceitos.

E para que mais? Para que as crianças estejam afetadas pelo objeto do conhecimento, cujas situações educativas são orientadas e promovem o desenvolvimento. A criança é o sujeito que aprende pela sua atividade. Por isso, a realidade que elas vivem pode ser o ponto de partida, mas, como diz Saviani (1997), não o ponto de chegada. Como fazer isso? Mudando o trabalho, especialmente aquilo que propomos na escola e o modo como nos relacionamos com as crianças,

entendendo as crianças não como aquelas que não sabem, mas como aquelas que são capazes de aprender. Um problema?

Quando não refletimos sobre o que fazemos, alienamos o trabalho pedagógico, as paredes são vazias, sem mapas, estantes sem livros, processos sem referências e sem reflexão. Cópias, alfabetos colocados por todos os lados, carteiras enfileiradas, atividades mimeografadas. Professores que repetem práticas não compartilham sonhos, não pesquisam para planejar. Uma cultura escolar centrada no controle e no protagonismo do professor. Um atalho?

Necessidade de superação de tais práticas. Uma transformação qualitativa no trabalho do professor partindo da sua atividade de estudo. O desenvolvimento do pensamento teórico conduzindo a mudanças na forma de organizar o trabalho pedagógico com as crianças, originando novas necessidades, transformando antigas ações em atividade, havendo coincidência entre motivos e objetivos, utilizando-se das contribuições da teoria para pensar a atividade escolar, rompendo com um modelo de escola voltada para a ação e não para atividade, mas entendendo a educação como revolucionária do ponto de vista da atividade educativa, da importância da escola em seu papel mobilizador de novas ideias e construção do conhecimento.

Olhar para escola da infância como melhor lugar para a criança pequena, lugar de promover a sua humanização. Criar condições para a aprendizagem. Organizar o espaço de modo a ampliar as relações das crianças com os pares e com os instrumentos da cultura. Atribuir sentido ao que fazemos com as crianças na escola.

Ao longo deste trabalho, explicitamos nossa jornada enquanto professora da Educação Infantil, coordenadora pedagógica e docente do curso de Pedagogia, dividindo na Introdução minhas angústias quanto à necessidade de estudo para direcionar o trabalho pedagógico. No primeiro capítulo, procuramos explorar conceitos da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar não apenas o texto da tese, mas, especialmente, para sustentar as discussões do grupo de estudo que se desvelou com as professoras participantes da pesquisa. Compreender o processo de humanização foi essencial para a concretização da Teoria Histórico-Cultural no trabalho com as crianças pequenas.

No segundo capítulo, procuramos entender as implicações desta teoria para a escola de Educação Infantil, principalmente buscando compreender como os papéis de escola, professor e criança se consolidam nesta abordagem teórica. E constatamos o quão grande é o desafio de adotar esta teoria que não está voltada apenas ao trabalho pedagógico deslocado ou isolado, mas relacionado diretamente com o psiquismo humano. Mesmo que de modo inicial, sabendo que ainda há muito para estudar e pesquisar, pensar nas implicações da Teoria Histórico-Cultural para a educação das crianças pequenas foi muito valioso.

No terceiro capítulo, o reconhecimento de que outros também perfizeram o mesmo caminho reafirmou o desejo e a necessidade de estudar sobre a formação de professores na perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Refletir sobre a atividade docente sob a lógica do não cotidiano ajudou na compreensão do papel fundamental da educação na constituição dos sujeitos. Além disso, compartilhar o material estudado, o modo como conduzimos o estudo, abre a possibilidade de outros também o fazerem.

Finalmente, no quarto capítulo, poder ouvir os dizeres das professoras, acompanhar a rotina da escola e perceber a maneira como foram afetadas pela pesquisa constituiu um momento rico e gratificante, especialmente no sentido de que a pesquisa não gerou apenas dados, que aqui podem até parecer poucos, mas que possibilitaram, de fato, pequenas transformações no dia a dia de uma escola de educação infantil. E esperamos que, por meio deste trabalho, outros professores possam ser afetados pela necessidade de estudo e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

No processo de pesquisa, aprendemos e ainda temos muito a aprender. Mas já aprendemos que necessitamos de uma teoria que suporte nossa prática, uma teoria que supere o discurso e que, de fato, se concretize na atividade do professor, promovendo maior qualidade no seu trabalho através do planejamento intencional, do registro, da reflexão constante, especialmente partindo do questionamento: Para que as crianças pequenas frequentam as escolas de educação infantil? E, a partir daí: Como organizar as práticas de modo a promover o desenvolvimento das crianças?

Somente a partir da reflexão será possível desencadear mudanças, e essas mudanças não acontecem ao acaso, demandam tempo, pesquisa, estudo,

reflexão, observação das crianças, registro das práticas, conduzindo ao avanço em relação ao discurso e à apropriação de uma teoria que qualifique o trabalho do professor.

Em relação à nossa pergunta inicial: **Como impactar o trabalho pedagógico docente numa perspectiva humanizadora por meio da Teoria Histórico-Cultural?**

Inicialmente, estudando, pesquisando, refletindo com os pares as implicações desta teoria no dia a dia da escola. Nesta pesquisa, as mudanças foram evidenciadas por meio das concepções das professoras em relação ao papel da educação, ao lugar das crianças e do professor e, com isso, conduziram a alterações nas práticas da educação infantil concretizadas na organização do espaço, no planejamento das atividades e na documentação do processo à altura dos olhos e das mãos.

Por isso, defendemos a seguinte tese: **A Teoria Histórico-Cultural fornece bases para impactar o trabalho docente, afetando qualitativamente as práticas em direção a uma educação desenvolvente.**

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de Assis Carvalho. **A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: _____; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010. p. 13-36.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e Desenvolvimento da Personalidade da criança**: contribuições da teoria histórico-cultural, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Tradución de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

_____; SLOBODCHIKOV, Viktor Ivanovich; TSUKERMAN, Galina Anatolevna. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 5, p. 63-76, Sept.-Oct. 2003. [Tradução de Maria Faria, Stela Miller, Suely Mello para uso em sala de aula (corpo de tradutoras do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da teoria Histórico-Cultural”. Unesp/Marília)].

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. revisada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES – A psicologia de A. N. Leontiev e a**

educação na sociedade contemporânea, Campinas: CEDES, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUSAVITSKII, Aleksandr K. Educação desenvolvvente e a sociedade aberta. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, July-Aug. 2003.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, Anatoliy Aleksandrovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; RUBINSHTAIN, Sergei Leonidovich; TIEPLOV, Boris Mikhailovich (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 504-522.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS** (Antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

_____. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-34.

_____. Humanização do Macaco pelo Trabalho. In: _____. **Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio histórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FARIA, Maria Auxiliadora Soares; MELLO, Suely Amaral. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/1603/898>>. Acesso em: 07 fev. 2011.

GAMBA, Lane Mary Faulin. **Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural**: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAMPERT-SHEPEL, Elina. **As ideias de Lev Vygotsky na Educação**. Teoria da atividade de estudo e Educação para o desenvolvimento (D.B.El'konin, V.V.Davydov, V.V.Repkin). Disciplina do programa de pós-graduação em educação – Unesp, Marília, ago. 2011.

_____. Atividade de Estudo: A Psicologia e Pedagogia do Agir. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 5, p. 3-9. Sept.-Oct. 2003. [Tradução de Maria Faria, Stela Miller, Suely Mello para uso em sala de aula (corpo de tradutoras do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da teoria Histórico-Cultural”. Unesp/Marília)].

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. Atividade e consciência. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (Org.). **Práxis: A categoria materialista de prática social**. v. II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p. 49-77.

_____. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: _____; RUBINSHTEIN, Sergei Leonidovich; TIEPLOV, Boris Mikhailovich (Orgs.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1960. p. 148-158.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIBÂNEO, Carlos José. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

LONDRINA. Proposta Pedagógica Centro Municipal de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Londrina, 2012.

MARINO FILHO, Armando. **A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MÀRKUS, Gyorgy. **Marxismo y Antropología**. Texto alemán de A. Vértes-Meller y F. Brody traducido al Castellano por Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre-

Docente em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

_____. A Personalidade do professor e a Atividade Educativa. In: FACCI, Marilda Gonçalves; TULESKI, Silvana; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). **Escola de Vygotski** - contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009. p. 135-150.

_____. A brincadeira de papéis e a formação de personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

_____. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-Cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010. p. 63-92.

_____. **A formação social da personalidade do professor** – um enfoque Vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesús Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **O capital**. Livro 1, Parte III, Capítulo VII, Processo de Trabalho e Processo de Produção da Mais Valia, 1867. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm#topp>>. Acesso em: 08 fev. 2011.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Primeiro manuscrito. 1844. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2011.

_____; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista. In: _____. **A ideologia Alemã**. 1986. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm#i1>>. Acesso em: 07 fev. 2011.

MELLO, Suely Amaral. **A Educação das Crianças de Zero a Três Anos**. Marília, 2002. (texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/Unesp).

_____. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

_____. A especificidade do aprender na pequena infância e o papel do/a professor/a. **Amazônia** – Revista de Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 2, p. 16-32, 2009.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

_____. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 11- 22.

_____. **Direito à Infância e Práticas de Educação** Infantil. Palestra proferida na III Jornada do Núcleo de Ensino da Unesp de Marília, 2003.

_____. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp Publicações, 2000.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 21-40.

_____.; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1603/898>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PINO, Angel. O Social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, 2. ed., p. 45-78, out. 2000.

RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 5, p. 10-33, Sept.-Oct. 2003. [Tradução de Maria Farias, Stela Miller, Suely Mello para uso em sala de aula (corpo de tradutoras do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”. Unesp/Marília)].

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos do Cedes**, v. 24, n. 62, p. 100-116, abr. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

TOASSA, Gisele. O cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar. **Pro-posições**, v. 16, n. 1 (46), p. 223-240, jan./abr. 2005.

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

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988a. p. 103-117.

_____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988b.

_____. **Obras escogidas**. v. III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Distribuidores, S. A., 1995.

_____. **Obras escogidas** v. IV. Madrid: A Machado Livros, S.A., 2006.

_____. **Obras escogidas**. v. I. Madrid: Aprendizage/Visor, 1991.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

_____. The Problem of the Environment. In: VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan (Orgs.). **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.

_____; LURIA, Alexander Romanovich. **El Instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Tradução de Pablo del Río. San Sebastián de los Reyes, Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilson Dória. Varnitso (USSR), 1930. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2011.

_____. O problema do meio. In: _____. **Fundamentos de podologia**. Leningrad: Izdanie Instituto, 1935. p. 58-78.

ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich. Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. **El principio del desarrollo en psicología**. Moscú: Red. L. Antsiferova. Naúka, 1978. p. 243-267.

_____. Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, Vasili Vasilovich; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Observação



Faculdade de Filosofia e Ciências

OBJETIVOS:

Acompanhar as professoras participantes do estudo no dia-a-dia da escola observando os seguintes elementos:

1. Relação com as crianças;
2. Relação com a outra professora da turma;
3. Organização do espaço;
4. Tempo destinado às crianças, ao planejamento e aos registros;
5. Acesso à cultura mais elaborada;
6. Relação que estabelece com o grupo de estudo;
7. Apropriação da Teoria Histórico-Cultural em suas práticas;
8. Práticas desenvolventes;

APÊNDICE B – Autorização do Centro Municipal de Educação Infantil Malvina Poppi Pedriali para realização da pesquisa



AUTORIZAÇÃO

Autorizo Cassiana Magalhães, doutoranda em Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília/SP, a realizar a pesquisa intitulada “IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL” no Centro Municipal de Educação Infantil Malvina Poppi Pedriali.

Londrina, janeiro de 2012

Celiana Pedroso
Diretora CMEI MALVINA POPPI PEDRIALLI

**APÊNDICE C – Autorização do Centro Municipal de Educação Infantil Malvina
Poppi Pedriali para registro fotográfico**



AUTORIZAÇÃO

Autorizo Cassiana Magalhães, doutoranda em Educação do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília/SP, a utilizar os registros fotográficos da pesquisa intitulada “IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL” realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Malvina Poppi Pedriali.

Londrina, 2013

Secretaria Municipal de Educação de Londrina

APÊNDICE D – Autorização da prefeitura para a realização da pesquisa**Faculdade de Filosofia e Ciências**

Londrina, dezembro de 2011

À Gerência de Educação Infantil, representada por Sandra Rocha

Venho respeitosamente dirigir-me a Vossa Senhoria para solicitar a autorização para a realização da pesquisa intitulada **IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL** no Centro Municipal de Educação Infantil Malvina Poppi Pedriali. O objetivo da pesquisa é **Compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural.**

A referida pesquisa a ser desenvolvida faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (Nível Doutorado) e está sob a orientação da Doutora Suely Amaral Mello, docente do Curso de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Marília.

Permanecerei à inteira disposição para os esclarecimentos e providências que forem necessários e, antecipadamente, agradeço a atenção e a colaboração.

Atenciosamente,

Cassiana Magalhães
(Pesquisadora)
cassiana@uel.br

ANEXO

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estou realizando uma pesquisa no CMEI MALVINA POPPI PEDRIALI, intitulada **IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL** e gostaria que participasse da mesma. Solicito sua participação em grupo de estudo voltados para a Educação das Crianças de Zero a Seis Anos de Idade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

A pesquisa tem como objetivo geral: **Compreender possíveis transformações na prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa a partir do estudo da Teoria Histórico-Cultural.**

Os procedimentos que serão empregados para a obtenção de dados com as professoras serão entrevistas, observação e grupo de estudo.

Caso aceite participar dessa pesquisa gostaria que soubesse que:

- A) SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E QUE PODERÁ DESISTIR DE PARTICIPAR EM QUALQUER MOMENTO;
- B) VOCÊ PODERÁ ACEITAR OU RECUSAR A RESPONDER QUAISQUER PERGUNTAS QUE LHE FOREM FEITAS;
- C) As informações obtidas através da sua colaboração na entrevista serão DOCUMENTADAS/DESCRITAS em relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de Doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP;

- D) OS RESULTADOS PODERÃO SER DIVULGADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS E REVISTAS E QUE ME COMPROMETO A MANTER EM ABSOLUTO SIGILO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS.

Caso necessite de esclarecimentos adicionais, coloco-me à disposição através do telefone (43) 9962 7798 ou cassiana@uel.br.

Cassiana Magalhães
Doutoranda em Educação
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Marília – SP

Eu, _____ portados do RG _____ ACEITO PARTICIPAR da pesquisa intitulada **IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL** durante o ano de 2012. Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Professor participante