

**CRIANÇA, INFÂNCIA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
CONVITE À REFLEXÃO¹**

CHILD, CHILDHOOD AND HISTORICAL-CULTURAL THEORY:
AN INVITE TO REFLECTION

Elieuz Aparecida de Lima²
Aline Escobar Magalhães Ribeiro³
Amanda Valiengo⁴

Resumo

Este artigo retrata as ações e estudos em grupos de pesquisa, dos quais decorreram trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado, focados na criança, em sua infância e educação. Os objetivos envolveram a perspectiva de trazer à reflexão proposições da denominada Teoria Histórico-Cultural para a educação, numa revisão de conceitos essenciais para se (re)pensar ações pedagógicas potencialmente humanizadoras. Especialmente, destacam-se discussões conceituais, por se entender que compreensões que se tem em relação à criança e à infância que, de modo geral, nem se tem consciência acerca delas, fundamentam e orientam as ações e atitudes voltadas à criança, dentro e fora dos ambientes escolares. As pesquisas apresentadas basearam-se em estudos teóricos e de campo, para coleta de dados mediante observações da prática pedagógica e entrevistas com crianças. Foi possível depreender desses estudos que, no processo de tornar a educação, nos primeiros anos de vida, potencialmente humanizadora, a reestruturação do conceito de criança que se tem é fundamental. Com amparo em teses da Teoria Histórico-Cultural, reafirma-se que mudanças conceituais poderão orientar práticas educacionais nas escolas, capazes de vencer os entraves que obstaculizam o desenvolvimento pleno de capacidades e habilidades humanas nas crianças, uma vez que, para se apropriar dessas capacidades e habilidades, a criança precisa realizar, ela própria, as atividades com os objetos da cultura. Para essa atuação ativa da criança, são essenciais processos da atividade infantil, em lugar de tarefas mecanizadas, esvaziadas de melodia, poesia e encanto, ainda tão comuns nas Escolas Infantis.

Palavras-chave: Criança. Infância. Educação. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

This article approaches the actions and studies in research groups, involving scientific studies, master's degree and doctorate, focused on children, on their childhood and education. The goals involved the perspective of bringing to the discussion propositions of educational Historical-Cultural Theory, in a review of essential concepts to (re) think potentially humanizing pedagogical actions. Especially, we highlight conceptual discussions, understanding what conceptions people have about children and childhood, in general, not even aware about them, guide the actions and attitudes for children, inside and outside school. The researches presented were based on presence and theoretical studies, for data collection through pedagogical practice observations and interviews with children. It was possible to conclude from these studies that, in the process of making education, in the early years of life, potentially humanizing, the restructuring of child concepts and childhood we have are essential. With the support of Historical-Cultural Theory theses, we can say that conceptual changes may guide educational practices in schools, to obtain the full development of human skills and abilities, because child may be able to do, themselves, the activities with culture objects. For this child's active role, activities for them are essential, instead of mechanized tasks, devoid of melody, poetry and charm, so common in Children's Education School.

Keywords: Child. Childhood. Education. Historic-Cultural Theory.

¹ Agência Financiadora: Capes

² Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp – Marília, SP.

³ Mestre (Unesp – Marília, SP). Professora da Rede Municipal de Ensino de Marília, SP.

⁴ Doutora (Unesp – Marília, SP). Professora da Rede Estadual Ensino em Mogi das Cruzes, SP e da Universidade de Suzano, SP.

INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas neste artigo decorrem de nossa inserção e ações nos Grupos de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e “GP – FORME, Formação do Educador”, expressadas em trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorado advindos das reflexões nesses grupos.

Desejamos, nesta oportunidade, a tessitura de um texto destinado à materialização de estudos e discussões sobre a importância dos aprendizados sobre a criança, a necessidade de aprender a vê-la como sujeito agente de suas brincadeiras, expressões, movimentos, linguagens – pessoa compositora de espaço, tempo, história e brilho próprio nos olhos. Firmamos aqui a premência de compreendê-la melhor, a partir da sua infância, seus modos de aprender, ser e viver.

Convidamos o leitor a reflexões sobre os entendimentos que temos em relação à criança e que, de modo geral, nem temos consciência acerca deles, mas são essas compreensões que fundamentam e orientam nossas ações e atitudes voltadas à criança, dentro e fora dos ambientes escolares. Na verdade,

[...] quando as relações sociais entre as pessoas mudam, as idéias, os padrões de comportamento, as exigências e os gostos, também, mudam. Quando se muda a concepção de desenvolvimento da pessoa com [ou sem] deficiência, os padrões de comportamento, em relação a ela, também, mudam. (BARROCO, 2008, p. 108).

Com base em estudos de teses e princípios da Teoria Histórico-Cultural⁵ e de outros pesquisadores contemporâneos, revisitamos concepções de criança e de infância, em defesa da ideia da constituição sociocultural dessa criança, sujeito com direitos próprios e vida a ser escrita como uma permanente poesia, de vivências, aprendizados, visibilidade e humanidade.

Motivamo-nos, assim, no convite aberto do poeta para darmos continuidade às nossas reflexões:

Convite

Poesia
É brincar com palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio, pião.

Só que
Bola, papagaio, pião
De tanto brincar
Se gastam.

As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas
Mais novas ficam. [...]

Vamos brincar de poesia? (PAES, 2000, p. 3).

INFÂNCIA E CRIANÇA: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A expressão *infância* assume significados diversos, com base nas concepções de criança, do que ela é capaz de realizar, de quais seus interesses e necessidades e, também, sobre qual prática pedagógica organizamos e dedicamos a ela.

Comungamos das ideias de Quinteiro (2002) sobre nosso pouco e tardio conhecimento sobre a criança e sua infância, e como essa situação de pouco conhecimento venda nossos olhos, torna pouco potencializadoras nossas ações e intervenções educativas. Para a autora,

[...] os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de *criança sem infância* e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? [...].

⁵ O conjunto dos estudos denominado Teoria Histórico-Cultural foi elaborado por Lev S. Vigotski (1896-1934), seus colaboradores – tais como Leontiev e Luria – e seguidores.

(QUINTEIRO, 2002, p. 22, grifos da autora).

Atualmente, deparamo-nos com um paradoxo a respeito do que seja a infância e a criança, ora percebida sob a ótica do adulto e, porque comparada a ele, compreendida como incapaz, frágil e incompetente; ora considerada como sujeito de direitos, com necessidades e desejos próprios, a serem garantidos e respeitados.

A criança brasileira tem assegurados direitos, por meio de leis, regulamentações e pareceres, dentre os quais o direito à educação, conforme preconizam a Constituição Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), dentre outros documentos legais.

Nesse cenário de políticas públicas constituído para a criança e a infância, no Brasil, podemos questionar: que infância as crianças vivem? As concepções de mundo elaboradas pela sociedade adulta constituem sentidos de infância? Seria a infância um momento de preparação, para aquele(a)s que ainda não cresceram e, por isso, são considerados frágeis e sem capacidades em relação a outras pessoas? Ou momento de vivências de sujeitos de direitos, capazes de aprendizagens e de produção de uma cultura típica em uma época específica da vida? A sociedade adulta leva em consideração essa produção das crianças, isto é, a cultura elaborada por elas? Como o(a)s professore(a)s da Educação Infantil as compreendem? Quais são as percepções das crianças acerca da realidade vivida dentro da escola de Educação Infantil? É possível destacar contribuições e implicações pedagógicas decorrentes da Teoria Histórico-Cultural, para pensarmos essas questões?

Para Oliveira (2007), encontramos não um, mas vários modos de conceber a infância e a criança, uma vez que são determinados pelas formas de vida e de educação, pelas ideias adultas sobre esses conceitos e pelo ideário político que rege cada sociedade.

Ao termos em conta a realidade em que vivemos, deparamo-nos com uma infância multifacetada, marcada por desigualdades, incongruências e significações, mesmo porque podemos considerar que, em nosso país, existem diversas sociedades em uma só. As crianças de cidades do interior do país vivem da mesma

maneira a infância do que as crianças das grandes cidades, como a de São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo? E aquelas que, além da comida (fonte de subsistência para o corpo), têm fome de brincadeiras, convivências, educação, acesso aos clássicos musicais, às artes, à ciência, à tecnologia, às ricas formas de linguagem?

Ao se abordar a questão da infância, do ponto de vista histórico-cultural, é necessário pensarmos, pois, em sua historicidade. As crianças, com seus desejos, necessidades e significações perante o mundo repleto de aparatos tecnológicos atuais, não são as mesmas crianças que compunham as gerações precedentes. Cada geração se desenvolve pela apropriação das conquistas humanas – cristalizadas historicamente nos objetos materiais e não-materiais da cultura – das gerações que a antecederam (LEONTIEV, 1978; 1988). Conquistas cristalizadas? O que seria isso? Vamos a um exemplo?

Quando a criança brinca de faz de conta, ela ativa e aperfeiçoa uma série de capacidades: memória voluntária (recorda-se de outros momentos, experiências vividas, exemplos de atitudes e ações de outras pessoas), atenção voluntária (assume papéis específicos e se atém a eles), fantasia (vive papéis sociais, ativando suas emoções e os comportamentos sociais). Assim, ao fazer de conta que é professora, pegar uma folha de papel e torná-la um livro, ela vivencia e ativa o uso dessas e de outras capacidades, tornando-as individuais, parte de sua humanidade.

Dentre essas qualidades humanas formadas, apropriadas e desenvolvidas socialmente, estão: apreciação estética, valores morais, emoções, capacidades de recordação e de atenção voluntária, tipos de percepção voluntária, diferentes formas de linguagem e de pensamento, imaginação, sentimentos, capacidades de planejamento e de representação simbólica, dentre outras.

O desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas é condicionado pelas condições concretas de vida e educação e, portanto, depende do tempo e do espaço em que as crianças vivem e do acesso à cultura que elas têm. De acordo com Vygotski (1995), as apropriações de conhecimento decorrentes do acesso à cultura e o desenvolvimento sociocultural advindo dessas aprendizagens estão subordinados às condições do seu entorno, às significações apropriadas e aos sentidos atribuídos.

A pesquisa de Lima (2005) traz contribuições para essa reflexão e revela que uma

sociedade multifacetada, como a que vivemos, é permeada por diferentes ideias do que seja a infância e as crianças pequenas. Desses entendimentos do que seja a infância, provenientes do imaginário adulto e que subsidiam a forma como a educação dos pequenos é pensada, surgem concepções diferentes. Uma delas compreende a criança pequena como um recipiente vazio, pronto para ser preenchido de habilidades, capacidades e saberes pré-determinados. O desafio da educação é o de dotá-la de conhecimentos pré-estabelecidos, para que possa se adaptar ao ensino obrigatório e responder, mais tarde, às exigências e às demandas do mercado de trabalho. É o ensino preparatório para o amanhã, que desconsidera as reais necessidades e desejos de conhecimento das crianças (LIMA, 2005).

Outra concepção de infância vê a criança como quem precisa ser protegida e amparada da corrupção existente no mundo em que vive. O cuidado e a proteção dão base ao trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil, desconsiderando o papel formador e desenvolvendo desse nível da educação (LIMA, 2005).

A criança pequena pode ser compreendida também como ser “natural”, com desenvolvimento marcado para acontecer, cujas capacidades e habilidades humanas são herdadas e se desenvolvem mediante estágios pré-determinados. Com essa ideia, a prática pedagógica corresponde à estimulação de capacidades inatas na criança, que desabrocharão independentemente da influência sociocultural (LIMA, 2005).

Outro entendimento de infância decorre da construção do ideário de maternidade com base na mulher como biologicamente preparada para cuidar da criança, nos primeiros anos de vida. Trata-se de uma compreensão ainda presente em nossa sociedade, onde a maior parte dos profissionais atuantes na educação extradomiciliar das crianças pequenas é do sexo feminino e é considerado como “tias”.

No decurso da história da Educação Infantil, no Brasil, influenciado pela crescente demanda de mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, surge o cuidado alternativo não-materno. O papel da educação é o de garantir o cuidado e a guarda das crianças, para que as mães possam trabalhar e ajudar a garantir o sustento da família. As instituições dedicadas à primeira infância são

também utilizadas como formas de atrair e manter a mão-de-obra feminina (LIMA, 2005).

A partir de novas perspectivas pedagógicas, sociológicas, filosóficas, psicológicas e políticas, é possível um esboço de novas construções acerca do que a criança possa ser e viver na infância. No tocante às questões políticas, por exemplo, o direito à infância é algo que vem sendo conquistado pelas crianças ao longo dos anos e, diga-se de passagem, de forma tardia.

Quanto à legislação brasileira, a criança tem legitimados os direitos referentes a uma educação que lhe assegure não apenas os cuidados básicos e o atendimento às suas necessidades, mas uma educação provocadora de um desenvolvimento amplo, nos âmbitos físico, psicológico e emocional. De acordo com o artigo 29 da lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação destinada aos pequenos visa ao “desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996).

Contudo, profissionais atuantes em Escolas de Educação Infantil podem e devem revisar os conceitos sobre a infância e as crianças da contemporaneidade. Conforme já afirmado, o modo como pensamos ou “idealizamos” as crianças define a maneira como agimos em relação a elas e, conseqüentemente, a infância que é vivida por elas.

Teses essenciais da Teoria Histórico-Cultural possibilitam revisões da concepção de homem e, conseqüentemente, da compreensão do que seja a infância e a criança. Uma dessas teses revela a criança como quem é capaz de aprender desde o seu nascimento. As múltiplas possibilidades de formação e desenvolvimento humano tornam-se acessíveis, por meio da cultura elaborada e organizada histórica-socialmente pelas gerações precedentes e dependem, em grande parte, da relação estabelecida entre a criança e o entorno que a circunda.

Nesse enfoque teórico, o homem possui uma natureza biológica e uma natureza social, de sorte que a formação de suas capacidades, habilidades e aptidões especificamente humanas advém da aprendizagem, que acontece, num primeiro momento, num nível coletivo, social. Nesse processo, um parceiro mais experiente, seja o(a) professor(a) - intencionalmente, seja o pai, o

irmão, um colega mais velho, ensina para as novas gerações o uso para o qual os elementos – materiais e não-materiais da cultura – foram criados.

Num segundo momento, esse processo acontece como exercício individual em que o sujeito aprende por intermédio da atividade, ao realizar individualmente esses usos. Essa aprendizagem fixa-se no sujeito pelas aprendizagens e pelo acúmulo das experiências, que são exclusivas em cada sujeito, pois cada um percebe uma situação de determinada maneira, ao atribuir-lhe determinado sentido. O sujeito desenvolve a sua individualidade, se caracteriza como indivíduo (VIGOTSKII, 1988; ESCOBAR, 2003; VYGOTSKI, 1995; LIMA, 2005).

Na Escola de Educação Infantil, quais as implicações dessas ideias? Uma delas se refere ao nosso papel como professore(a)s, envolvendo tarefas didáticas essenciais, tais como o registro, o planejamento e a avaliação. A organização intencional do trabalho pedagógico potencialmente humanizador exige estruturação de situações, tempos, lugares, materiais, para que a criança possa, em momentos de ação colaborativa com um adulto ou outra criança, ativar o uso de qualidades humanas, tais como diferentes tipos de pensamento e de linguagem.

Uma possibilidade de planejamento é a inserção de momentos de brincadeiras e jogos, nas rotinas diárias das crianças em Escolas de Educação Infantil. Conforme Elkonin (1998, p. 259),

[...] o caminho do desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*, *dar de comer* com a colher; *dar de comer* com a colher à *boneca*, *dar de comer* à boneca *como a mamãe*; tal é de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado. (grifos do autor).

Por meio do faz de conta, a criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos que a circundam e satisfaz suas necessidades e desejos imediatos e irrealizáveis, pois se torna capaz – no mundo da fantasia – de dirigir, cozinhar, pilotar um avião, cuidar de uma pessoa doente, reproduzir as ações dos adultos e, com isso, se apropria dos significados sociais dos instrumentos humanos. Inicialmente, a criança

brinca para agir perante o mundo de objetos dos adultos, mais vasto em relação aos objetos acessíveis a ela. Posteriormente, a criança passa a reproduzir as relações adultas do mundo em que se insere. Dessa maneira, ao brincar, a criança penetra no mundo social adulto. E, nesse processo, a criança não imita meramente o adulto, mas reproduz em si e para si as relações que percebe ao seu redor: desenvolve a linguagem oral, a imaginação, a sociabilidade, a personalidade, aprende a controlar a própria conduta, dentre outras funções psíquicas e atitudes que representam condição para o seu desenvolvimento futuro, enfim, para o seu processo de humanização (LEONTIEV, 1978; 1988; MUKHINA, 1996; ELKONIN, 1998; RIBEIRO, 2009).

O entendimento sobre a formação do homem e da criança sob essa ótica possibilita-nos uma nova maneira de pensar a infância e a educação das crianças como a única fonte promotora do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKII, 1988) e faz cair por terra conceitos trazidos por correntes afins do biologismo ou inatismo, para as quais o homem nasce com as possibilidades herdadas, prontas para se desenvolver, porque os estímulos recebidos seriam suficientes. Em analogia ao desenvolvimento de uma árvore, consideram a criança como uma semente que, bem regada, faz desabrochar suas aptidões e potencialidades, sem considerar as condições socioculturais na formação humana (OLIVEIRA, 2007).

Essa discussão sinaliza um novo sentido ao desenvolvimento humano, que não “desabrocha” por si só, mas é gerado e impulsionado pela aprendizagem. A criança se desenvolve, constitui as capacidades, habilidades e aptidões humanas, porque aprende.

Para Vigotskii (1988), a aprendizagem não deve ter a mesma conotação de desenvolvimento, contudo, é com sua organização correta que ocorre o desenvolvimento mental na criança, pois ela ativa um grupo de processos psíquicos responsáveis pelo desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se senão por meio da aprendizagem. Para ele, esse processo pode ser considerado como “[...] um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Mas, o que significa uma organização correta da aprendizagem? Dentre outras possibilidades, implica nossa intencionalidade docente nas situações de ensino, para que haja condições reais de aprendizagem. O trabalho com crianças pequenas requer a organização e a reorganização de práticas educativas com quaisquer que sejam os conteúdos ou áreas do conhecimento a serem trabalhadas (CHAVES, 2008). Significa envolver as crianças nas situações de planejamento, especificamente escutando-a e observando-a de maneira mais atenta, dando a elas a oportunidade de se situar no tempo e no espaço educativo, a partir de ações colaborativas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças.

Segundo Leontiev (1978), ao aprender a utilizar os objetos criados ao longo da história, o homem se apropria das operações motoras que neles estão incorporadas. Nesse processo, criam-se funções psicomotoras que hominizam sua esfera motriz, acontece um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores como o pensamento, a atenção e a memória, dentre outros. A criança nasce, portanto, com apenas uma capacidade, a capacidade de aprender, e, por meio da aprendizagem, formar novas aptidões (LEONTIEV, 1978).

Para se apropriar dos resultados do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, a criança (o ser humano) deve entrar em contato com os fenômenos do meio que a cerca, por intermédio de outros homens, mediante um processo de comunicação com eles. “Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Essa nova compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento possibilita uma nova visão em relação ao papel da educação no processo de formação e desenvolvimento da humanidade nas pessoas.

Nessa perspectiva, levar ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas, na criança, exige o oferecimento de experiências ricas e diversificadas, baseadas na vivência dela e no acesso a uma rica cultura. Requer, portanto, que a Escola oportunize o relacionamento em grupos, compostos por crianças de sexos e idades diferentes; situe a criança como um cidadão de direitos e um ser humano, que, como qualquer outro, tem medos, desejos, curiosidades, criatividade e vontade de crescer, aprender,

relacionar-se com o mundo e com as pessoas ao seu redor (ESCOBAR, 2003; 2009; LIMA, 2005).

A percepção da criança como cidadão de direitos, competente e capaz, facilita o acesso delas ao conhecimento e à cultura, garante o direito à igualdade de oportunidades e, conseqüentemente, leva a uma nova concepção de infância. Com base nessa concepção, o processo educativo, tanto para o adulto como para a criança, representa possibilidades de elaborações de teorias interpretativas e, mesmo que sejam provisórias e passem por sucessivas reelaborações, permitem uma explicação satisfatória para os fenômenos do mundo.

Assim concebido, organizado e realizado, o processo educativo embasa uma “pedagogia da escuta”, fundamentada participação ativa da criança em experiências ricas e diversificadas e atuação em grupos formados por crianças de sexo e idades diferentes e pessoas adultas, favorecendo a afetividade, interação social, respeito pelo diferente e desenvolvimento pleno de linguagens, simbologias e expressões infantis (LIMA, 2005; RIBEIRO, 2009).

Essa pedagogia enseja a reflexão sobre a criança, bem como uma nova compreensão do que é infância. Propicia uma relação inovadora entre adultos e crianças, possibilitando a construção de uma nova identidade para a educação, permeada pela participação conjunta de crianças, professores e pais e elaborada por meio da escuta, reflexão, observação, reciprocidade, investigação e documentação.

Com essa constituição, a Escola de Educação Infantil abre o espaço que pertence à criança e que, em muitas experiências, é obscurecido pelo autoritarismo e pela superioridade do professor. Além disso, questiona e procura superar a ideia de Escola Infantil como abreviamento ou desaparecimento da infância (ESCOBAR, 2003; 2009; VALIENGO, 2008).

Nessa perspectiva, atividades tais como o faz de conta, por exemplo, tomam outro significado para nós, professores, porque passamos a percebê-las como formas de experimentação infantil essenciais para a apropriação e o desenvolvimento de funções psíquicas humanas, como o pensamento, a percepção, a linguagem, a memória e a atenção, dentre outras.

Essas funções psíquicas superiores existem concretamente nas relações sociais e não se desenvolvem espontaneamente, porque não existem *a priori* no indivíduo. Antes de se tornar

uma atividade intrapsíquica (inerente à pessoa), cada função psíquica em nível superior é vivenciada inicialmente como atividade intersíquica, isto é, entre as pessoas, nas relações sociais (VIGOTSKII, 1988). Nesse sentido, a Escola de Educação Infantil é o local privilegiado para que o(a) professor(a), intencionalmente, organize situações que favoreçam às crianças exercitarem a apropriação e o aperfeiçoamento dessas funções.

Com essa compreensão, o(a) professor(a) não é, pois, facilitador(a) no sentido de ser quem possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. É de sua responsabilidade oferecer condições que promovam a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para tanto, temos, como profissionais docentes, a tarefa de identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança, para que ela desenvolva ao máximo, as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes. Ao mesmo tempo, é necessário que descubramos o modo mais adequado de garantir esse objetivo (ESCOBAR, 2003).

Sabemos, no entanto, que não se trata de descobertas de receituário:

[...] seria preciso [sim] elaborar metodologias adequadas para que o processo de humanização se realizasse. Mas, [...] não é o método em si que faz a educação ser revolucionária, formando novos homens. Antes, os seus princípios, os seus fins e os conteúdos que veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam e determinam seu caráter reacionário ou revolucionário. (BARROCO, 2008, p. 103).

De acordo com Rinaldi (1996), como professore(a)s, assumimos o papel de suporte e mediação cultural e, além disso, se soubermos observar, documentar e interpretar o processo praticado com autonomia pelas crianças, poderemos organizar possibilidades mais abrangentes de aprender a ensinar, de modo que ocorrerá uma mediação recíproca entre nós, professore(a)s, e a criança, bem como entre o ensino e a aprendizagem.

Ainda sobre o papel docente na infância, ressaltamos:

[...] os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis, devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes. (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, p. 80).

Contudo, pesquisas a propósito das práticas educativas nas Escolas de Educação Infantil brasileiras demonstram que a maioria dessas instituições possui práticas já superadas por experiências mais avançadas (ESCOBAR, 2003; LIMA, 2005).

Essas práticas mostram-se permeadas por uma concepção de criança como incapaz e com desenvolvimento marcado para acontecer, já que seus níveis de aprendizagem são mensurados de acordo com etapas pré-estabelecidas. Além disso, é possível identificar uma preocupação exacerbada em antecipar as etapas de sua vida, transformando as crianças pequenininhas em pré-escolares e as crianças maiores, de até cinco anos, em escolares, como se a alfabetização, nessa fase, respondesse aos reais interesses da criança e às suas reais necessidades de desenvolvimento.

Como afirma Leontiev (1988), o lugar ocupado pela criança, nas relações sociais das quais participa, tem força motivadora em sua formação e desenvolvimento cultural. Dessa forma, se a criança ocupa um papel importante dentro das relações da família e da Escola de Educação Infantil que frequenta e, mais do que isso, se ela se sente valorizada nesses espaços, tem o seu desenvolvimento impulsionado para frente. Porém, se, ao contrário, a criança não ocupa um lugar de importância dentro das relações em que convive, o seu desenvolvimento, por exemplo, relativo à autoestima, à valorização de si mesma e das pessoas que fazem parte de seu convívio, fica comprometido.

Ao considerar a importância em ouvir as crianças “com todos os órgãos dos sentidos”, a fim de propor atividades realmente plenas de sentido e com o intuito de dar voz e vez às crianças, muitas vezes tomadas como sujeitos não-falantes, propomos reflexões a partir do que as crianças percebem sobre a realidade vivida dentro da instituição que frequentam, com base na

seguinte questão: quais são as percepções das crianças acerca do que vivenciam dentro da Escola de Educação Infantil?

O trecho da entrevista concedida por uma criança de cinco anos, frequentadora de uma Escola de Educação Infantil Municipal de Marília (SP) revela como ela percebe o que se passa dentro do espaço da sala de “aula” e as tarefas ali realizadas:

Entrevistadora: Como que acontecem? [as atividades]

Criança: Ah... por exemplo?

Entrevistadora: Por exemplo... aqui na sala... de aula... como que acontece? (você entram e aí como que é?)

Criança: A gente tem... a professora fala pa pegar cada fila o caderno... o livro e a pasta... e a gente... a professora fala pa pôr em qual lugar da folha... a gente põe... e a professora ajuda nós. (RIBEIRO, 2009, p. 124-125).

Esse diálogo permite que distingamos entre “fazer” e “atividade”. “Fazer” é o ato em que a criança realiza uma ação e não sabe por que realiza. Para Leontiev (1988), atividade é o conjunto de ações humanas onde há uma coincidência entre o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado que ele pretende alcançar. Assim, entendemos atividade como aquilo que tenha sentido para o sujeito: ele age motivado com vistas a alcançar um objetivo específico.

Em relação à fala da criança, na entrevista, percebemos sua falta de envolvimento nas suas realizações, dentro da escola. Há centralização de controle dos acontecimentos pela professora da turma. Ela indica quando, como e de que maneira se faz uma tarefa ou outra. Em situações como essas, nem a professora nem a criança são agentes ativos dos acontecimentos. A criança, por sua vez, revela a falta de sentido das “filas”, do controle na entrega dos cadernos, livros e pastas e como o acesso aos materiais fica restrito à concessão do adulto que a circunda, no caso, a professora.

Consideremos ainda que, na Educação Infantil, as atividades potencialmente promotoras de aprendizagens e de desenvolvimento – que mais fazem a criança desenvolver sua humanidade – são constituídas pelo fazer de conta, outros jogos e brincadeiras e por aquelas atividades do tipo produtivo, tais como a construção, a modelagem e o desenho, dentre outras.

A atividade escolar e a de trabalho, em suas formas mais desenvolvidas, vão além da idade escolar. Cada um desses tipos de atividade atende a esquemas muito complexos e requer um psiquismo maduro, que a criança pré-escolar ainda não tem. Mas a formação da criança pré-escolar com vistas ao estudo sistemático e, posteriormente, ao trabalho produtivo é uma das principais missões da educação. Essa formação ocorre de preferência através do jogo e das atividades de tipo produtivo. [...] Na idade pré-escolar apenas nasce, e nada mais, a consciência de que as tarefas escolares e de trabalho devem ser obrigatoriamente cumpridas. (MUKHINA, 1996, p. 178).

Para confirmar o olhar e a voz da criança em relação às necessidades da infância, trazemos um trecho de entrevista de uma criança de seis anos, expressiva da sua insatisfação com os fazeres realizados no interior de sua escola. Vejamos a fala de uma criança de seis anos a respeito do ritmo dos fazeres propostos pela professora:

Entrevistadora: Você faz trabalhos?

Crianças: Faço... muitos... de vez em quando... a gente não faz muitos não.

Entrevistadora: E você gosta de fazer?

Criança: Eu não gosto muito não.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Porque... é muito difícil fazer... ó... tem que fazer ó... a tia... a tia espera um pouco e apaga a lousa... ninguém fez ainda e já apaga.

Entrevistadora: Ah:... aí fica atrasado?

Criança: Aí fica atrasado... aí tem que fazer amanhã... amanhã... amanhã e não pode atrasar a escola... é difícil na sala é MUITO difícil.

Entrevistadora: Qual o lugar mais chato aqui na escola?

Criança: O lugar mais CHATO é:: na salinha.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Ah fica dando MUITA MUITA atividade... eu fico cansada e ela não deixa eu beber água.

Entrevistadora: Não deixa... por quê?

Criança: Bom... ela... ela... a gente tem que terminar tudo pra depois ir beber água.

Entrevistadora: Vai todo mundo jun::to vai... de um em um?... como é?

Criança: Vai todo mundo junto... tem que levantar na mesma hora da cadeira pra ir. (RIBEIRO, 2009, p. 75).

Mediante o diálogo transcrito, é possível observar a desconsideração dos ritmos e tempos da criança e dos desejos e necessidades dela. Percebemos que, além de propor tarefas descontextualizadas e sem sentido para a criança, a professora cobra um número excessivo de fazeres, sem respeito aos limites de ritmos e tempos infantis.

Em outro trecho de entrevista concedida por outra criança de cinco anos, frequentadora da mesma escola, é possível identificarmos suas percepções acerca da realidade e seus desejos, diante de tal realidade:

Entrevistadora: Qual é a atividade de que você MAIS gosta?

Criança: Desenhar.

Entrevistadora: Por quê?

Criança: Eu gosto de desenhar menininha na escola.

Entrevistadora: É?... por que você gosta mais dessa atividade?

Criança: Porque... porque eu fico feliz... dou pra minha mãe... pro meu pai... pro meu irmão.

Entrevistadora: O que você faz pra sua mãe... pro seu pai e pro seu irmão?

Criança: DeSEnho.

Entrevistadora: Ah... tá... você desenha aqui na ESCOLA e leva pra eles?

Criança: É. (RIBEIRO, 2009, p. 105).

Por meio desse diálogo, a criança demonstra que a atividade que mais gosta de realizar, na escola da infância, é desenhar o que, do ponto de vista histórico-cultural, é acertado, porque, pelo desenho, a criança não apenas registra o que percebe ao seu redor, como também se expressa e aprende a dominar o sistema de suas vivências e superá-las. O desenho demonstra as imagens gráficas dominadas pela criança, a impressão visual dos objetos e, ainda, a interpretação e os conhecimentos reais infantis sobre a realidade. O desenho traz consigo o sentido atribuído pela criança às características dos objetos e fenômenos de que vai se apropriando, ao longo das atividades de exploração que realiza. Nesse sentido, o desenho caracteriza-se como uma forma de expressão, de manifestação da percepção das situações vivenciadas pela criança. Além disso,

por meio dessa atividade, a criança desenvolve capacidades como a atenção, a concentração, a capacidade de planejamento e representação, a memória voluntária, a criatividade, o pensamento e a coordenação motora (LURIA, 1988; MUKHINA, 1996).

Estudos apontam que as crianças desenham cada vez menos. O máximo que lhes é oportunizado é a pintura de desenhos mimeografados e atualmente, com o advento das novas tecnologias, impresso. A criança não tem a oportunidade de se expressar e ainda não desenvolve capacidades, habilidades e aptidões que deveriam ser desenvolvidas nesse momento de sua vida (ESCOBAR, 2003; LIMA, 2005; RIBEIRO, 2009),

Vale ponderar que esse é um indicador da ausência de um momento de objetivação/expressão que contribui para as possibilidades máximas de desenvolvimento humano na infância, uma vez que o desenho representa uma forma de linguagem, de registro, enquanto a criança ainda não se apropriou da linguagem escrita. Se ela não tem o que desenhar, logo, não tem o que escrever, pois o desenho constitui-se como o cultivo e a preparação para a escrita. Configura-se ainda, como objetivação do vivido, por isso, expressa as vivências das crianças dentro da escola da infância e demonstra as relações vividas por elas, como por exemplo, a amizade e os conflitos com os colegas, as brincadeiras no tanque de areia e de faz de conta (RIBEIRO, 2009).

Esses diálogos evidenciados nas entrevistas revelam situações que merecem ser pensadas. De um lado, estão as professoras com práticas pedagógicas ainda permeadas pelo poder de superioridade e autoritarismo, pois determinam desde os lugares que serão ocupados pelas crianças aos fazeres a serem concretizados por elas. Há, ainda, uma preocupação em antecipar a escolaridade e uma valorização da “disciplina” e da manutenção do silêncio. Do outro, encontram-se crianças ansiosas por aprender e descobrir, curiosas, e que parecem pouco envolvidas nas suas realizações na Escola. Seus desejos e necessidades infantis vão ao encontro do que a Teoria Histórico-Cultural preconiza como sendo realmente importante, nessa fase da vida, mas que são desconsiderados no interior das Escolas, numa sociedade adultocêntrica como a nossa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar à criança a possibilidade de viver plena e lindamente a infância envolve mudanças conceituais, políticas, pedagógicas, psicológicas, culturais. Exige, portanto, a criação de um paraíso concreto onde cada criança, independentemente da região do Brasil ou do mundo onde resida, possa tomar para si as riquezas culturais postas na sociedade e se humanizar. Infelizmente, numa sociedade capitalista e de classes como a nossa, essas riquezas são acessíveis apenas a uma pequena parcela das pessoas. Esse processo de apropriação cultural e consequente formação do humano em nós, homens, mulheres e crianças, só acontecerá de maneira plena para todas as pessoas com a superação das desigualdades sociais e econômicas que assolam o planeta.

Mas não estamos de mãos amarradas: em nossos espaços de atuação docente, podemos – conscientes das possibilidades humanas e também desigualdades – constituir lugares para brincar, aprender, conviver e se desenvolver.

Nesse sentido, quando pensamos na criança e em sua infância, como momento da vida potencialmente humanizador, a Escola de Educação Infantil se torna espaço e tempo de oportunidades de planejamento, execução e avaliação de atividades diversificadas. Torna-se ambiente para experiências ricas que possam vir a se tornar atividades com sentido para as crianças, desde os primeiros meses de suas vidas.

Na constituição dessa educação com possibilidades de promoção de aprendizados orientadores de desenvolvimento cultural das marcas do humano, nas crianças, elas precisam se envolver inteiramente na realização de tudo o que se propõe na Escola, para terem acesso à cultura elaborada historicamente, e também produzirem uma cultura típica da infância.

É de fundamental importância, por conseguinte, a escolha de conteúdos a serem oferecidos à criança. Quanto mais os profissionais da educação infantil derem condições de a criança se inserir na prática social, cultivando o conhecimento sobre ela e aprendendo a escutar o mundo em suas formas, sons e tons, mais efetiva e intencionalmente organizarão tempos, espaços, atividades e materiais, com base nos interesses e necessidades infantis.

Nesse processo de tornar a educação, nos primeiros anos de vida, potencialmente humanizadora, a reestruturação do conceito de

criança que temos é fundamental. Mudanças conceituais poderão orientar práticas educacionais nas escolas, capazes de vencer os entraves que obstaculizam o desenvolvimento pleno de todas as capacidades e habilidades humanas nas crianças, uma vez que, para se apropriar dessas capacidades e habilidades, a criança precisa realizar, ela própria, as atividades com os objetos da cultura. Para essa atuação ativa da criança, são essenciais processos da atividade infantil, em lugar de tarefas mecanizadas, esvaziadas de melodia, poesia e encanto, ainda tão comuns nas Escolas Infantis.

Essas considerações, amparadas em estudos da Teoria Histórico-Cultural, podem, portanto, fundamentar atuações pedagógicas intencionais e humanizadoras na Educação Infantil, a partir de nossos entendimentos de criança e de infância como constituições socioculturais. Conceber a criança como sujeito ativo na sua relação com o mundo de pessoas e objetos, e a infância, como momento único de apropriações e objetivações desse sujeito, tem impactos decisivos nas oportunidades que criamos para a criança e no lugar no mundo que organizamos para ela.

Está, desse modo, aberto o convite à reflexão e tomada de consciência sobre a necessidade de atentarmos mais à criança, sua infância e educação, em favor da criação de novas, ricas e plenas possibilidades de humanização de todas as crianças, sem discriminação. Poeticamente, esse convite é retratado nas palavras de Paes (2000):

Paraíso

Se esta rua fosse minha,
Eu mandava ladrilhar,
Não para automóvel matar gente,
Mas para criança brincar. [...]

Se este mundo fosse meu,
Eu fazia tantas mudanças
Que ele seria um paraíso
De bichos, plantas e crianças. (PAES, 2000, p. 10).

Referências

BARROCO, S. M. S. L. S. Vigotski e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá-PR: EDUEM, 2008. p. 91-111.

- CHAVES, M. Intervenções Pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá-PR: EDUEM, 2008. p. 75-89.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Congresso Nacional. Brasília: Senado Federal, 1988.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5/09. Brasília, DF, 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 03 mai. 2010.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8.069 de 13.07.90. Brasília, 1990.
- EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ESCOBAR, A. **Com olhos de criança**. 2003. 101f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei 9.394, de 20.12.96. Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone, 1988. p. 59-83.
- LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des)encontros da teoria e da prática. 2005. 261f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone, 1988. p. 143-189.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.
- PAES, J. P. **Poemas para Brincar**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p.19- 47.
- RINALDI, C. A escuta visível. Tradução do texto publicado no Boletim Reggio Children elaborada por Suely Amaral Mello. **Boletim Reggio Children**, 1996. [s.n.]
- RIBEIRO, A. E. M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural**. 2009. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília.
- VALIENGO, A. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008. [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Ícone, 1988. p. 103-117.
- VYGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** v.III, Madrid: Visor, 1995. p.11-46.