

CONCEIÇÃO DE MARIA MOURA NASCIMENTO RAMOS

**O PAPEL DA PROFESSORA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA
PRÉ-ESCOLAR SOB O ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Projeto de Doutorado Interinstitucional (Dinter) – Convênio UFMA e UNESP
Marília-SP; São Luís-MA
30/05/2011

CONCEIÇÃO DE MARIA MOURA NASCIMENTO RAMOS

**O PAPEL DA PROFESSORA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA
PRÉ-ESCOLAR SOB O ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientação: Profa. Dra. Suely Amaral Mello

Marília-SP; São Luís-MA
30/05/2011

Ramos, Conceição de Maria Moura Nascimento
R175p O papel da professora no desenvolvimento humano da
criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-
cultural / Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos. –
Marília, 2011.

142 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado - Educação) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011

Bibliografia: f. 133-141

Orientador: Prof^a Dr^a Suely Amaral Mello

1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Professora da Pré-Escola.
3. Criança Pequena.

CDD 372.21

CONCEIÇÃO DE MARIA MOURA NASCIMENTO RAMOS

O PAPEL DA PROFESSORA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR SOB O ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Suely Amaral Mello
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília

Profa. Dra. Stela Miller
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília

Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília

Profa. Dra. Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

SUPLENTE

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena - UNESP/Marília

Profa. Dra. Adelaide Ferreira Coutinho - UFMA

Profa. Dra. Ivana Maria Lopes Ibiapina - UFPI

Ao meu tio
Lourival Joaquim de Moura *in memoriam*

*[...] a Deus nada é impossível.
(Lucas, 1, 37)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo a Deus pela oportunidade de viver a experiência de cursar o Doutorado em Educação, bem como as pessoas que estiveram ao meu lado apoiando-me incondicionalmente à conclusão desta importante etapa pessoal e profissional de minha vida. Particularmente agradeço...

Aos meus queridos pais Enock Ramos do Nascimento e Pastora do Socorro Moura Nascimento pelo carinho, pelo incentivo e pelas condições materiais que me abriram espaço para o estudo e a pesquisa.

Ao meu amado marido Vilson Ramos, presença constante e decisiva sem a qual meus sonhos não se tornariam realidade.

Aos meus singulares filhos Allan Moura Ramos e Mônica Moura Ramos, razões de minha reinvenção cotidiana.

À minha família pernambucana nas pessoas de Terezinha Francisca de Moura, Edmir Ramos do Nascimento, Cícero Ramos do Nascimento Neto, Mônica Maria Moura do Nascimento e Estéfane Moura Amâncio pelas orações e encorajamento nos momentos difíceis deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Erasmo Campello, mentor do projeto do Doutorado interinstitucional – DINTER em educação/MA, cujo papel foi determinante para minha inserção no processo de seleção.

À minha grande amiga e irmã Dourivan Camara Silva de Jesus, prova objetiva de que a amizade e humanidade existem para além das aparências no mundo em que vivemos.

Ao meu amigo Rodrigo Bianchini, pelos momentos de estudo, dificuldades e alegrias que atravessamos no curso.

Aos freis João, Gilmar, Adriano, Bruno, Wagner, Anísio, Roberto e Luciano da Ordem Franciscana da Paróquia de Nossa Senhora de Fátima em Marília - São Paulo, pela acolhida e lições de vida.

Ao Sr. Abílio, taxista de atenção ilimitada e pronta disposição para ajudar sempre.

À Professora Dra. Suely Amaral Mello que orientou o meu encontro com a teoria histórico-cultural, referência de um magistério íntegro, sério e fundamentado que eu guardarei para sempre em meu coração.

À Profa. Dra. Stela Miller e à Profa. Dra. Marta Chaves pelas contribuições valiosas dadas ao texto da qualificação as quais foram determinantes para a elaboração desta versão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior - CAPES, pelo apoio material que favoreceu a realização das atividades acadêmicas previstas para o DINTER/MA.

À Universidade Federal do Maranhão - UFMA por viabilizar as condições necessárias para cumprimento deste percurso acadêmico.

Aos professores da UNESP-Marília que participaram do DINTER em educação/MA pelo compartilhamento de suas reflexões teóricas sobre a área da educação.

E aos professores da banca de defesa pela leitura e contribuições para o formato final do trabalho em questão, bem como aos professores que assumiram os compromissos inerentes a suplência.

A todos e todas o meu: MUITO OBRIGADA!

LISTA DE SIGLAS

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Ministério da Educação – MEC

Coordenação de Educação Infantil – COEDI

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento. *O PAPEL DA PROFESSORA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR SOB O ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL*. Marília, 2011, 141 fls. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, Marília, 2011.

RESUMO

Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica com base na teoria histórico-cultural e tem por objetivo evidenciar o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar. Tal busca, 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. Neste sentido, evidenciou-se que as concepções de ser humano, humanização, apropriação e objetivação da cultura vão ao encontro do desenvolvimento em questão por afirmarem que o homem aprende a ser humano em decorrência do processo de humanização que visa à apropriação das objetivações genéricas para-si. Esta dimensão da humanização amplia a forma de conceber a criança como um ser dialético e concreto e a infância como um período essencial ao desenvolvimento humano. Desta forma são evidenciadas as especificidades do aprender da criança manifestas por meio de atividades dominantes que guiam o seu desenvolvimento psíquico caracterizado por viragens e saltos bruscos. A singularidade de tal processo revelou a importância do papel da professora na escola da infância que perpassa pela busca de sua identidade enquanto profissional que necessita apropriar-se de ferramentas conceituais que promovam a consciência de sua atividade voltada para o cuidar-ensinar às novas gerações .

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Professora da Pré-Escola; Criança Pequena.

RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento. *O PAPEL DA PROFESSORA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR SOB O ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL*. Marília, 2011, 141 fls. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília – UNESP, Marília, 2011.

ABSTRACT

This study is characterized as a literature research based in the historical cultural theory and it aims to highlight the role of teachers in the human development of preschool children. This research revealed human development as an essential category to understanding the explanations of the historical-cultural theory about the higher mental functions that are manifested through language, writing, memory, and voluntary attention among other skills typically human. In this sense, it became clear that the conceptions of the human being, humanized, appropriation and objectification of culture are in line with the development in question by affirming that man learns to be human as a result of the humanization process that seeks the appropriation of generic objectifications. This dimension of humanization amplifies the way of conceiving a child as a dialect and concrete being and the childhood as an essential stage to the human development. This way the specifications of the child's learning expressed by dominant activities that guide the psychic development characterized by psychological turns and sudden jumps are evidenced. The singularity of the process revealed the importance of the teacher's role in the childhood education that pervades through the search for their identity as a professional that needs to appropriate themselves with conceptual tools that promote the understanding of their activity focused on the taking care and teaching of new generations.

Key-words: Historical-Cultural Theory. Preschool Teacher. Toddler.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	26
1.1 O ser humano e a humanização.....	37
1.2 A apropriação e objetivação da cultura na formação humana.....	46
CAPÍTULO 2 – AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENTENDIMENTO DA INFÂNCIA.....	53
2.1 A criança e a infância.....	61
2.2 O desenvolvimento do psiquismo na primeira infância: processos e crises.....	67
2.3 O brincar como atividade principal da criança pré-escolar.....	79
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO EDUCATIVO DA INFÂNCIA	86
3.1 Escola da infância: que espaço é este?.....	94
3.2 A professora e o seu trabalho na escola da infância.....	102
3.3 O papel da professora na educação da infância.....	107
3.4 Tornando-se professora na escola da infância.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	133
REFERÊNCIAS DAS ILUSTRAÇÕES.....	141



A Madona de Port Lligat – Salvador Dalí - 1950

INTRODUÇÃO

Neste item, relatamos o início de nossa relação com o objeto de estudo em questão, bem como o percurso seguido para evidenciar o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural.

“A Madona de Port Lligat” de Salvador Dalí ilustra a essencialidade do cuidado do adulto para o desenvolvimento psíquico da criança, ideia que pode ser traduzida tanto de forma alienada quanto de forma humanizada pela professora da escola da infância.

Neste sentido, registramos a importância da teoria histórico-cultural para concebermos o trabalho da professora de crianças pequenas numa perspectiva humanizadora.

Ser ou não ser professora¹ na pré-escola? Eis a questão!

O desejo de estudar o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar, não nasceu diante do desafio de escrever e defender uma tese. Ele tem relações com as nossas experiências pessoais e profissionais vividas no chão da pré-escola, cujos papéis de professora e supervisora nos permitiram compreender que há a necessidade de teorizar sobre a prática pedagógica vivida.

A teoria – nem sempre consciente na prática – lembra-nos da essencialidade da observação, reflexão, do questionamento e do agir em cada atividade, de forma fundamentada, como requer o nível da esfera da vida não-cotidiana o qual, por muitas vezes, esquecemos de desenvolvê-lo no âmbito da educação pré-escolar.

Registramos nesse item, o percurso vivido em relação à busca dos fundamentos teóricos que promoveu a compreensão conceitual do trabalho docente na educação pré-escolar, e que em sua gênese originou o objeto dessa tese, qual seja o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural.

Essa busca para nós teve início na década de 1980 quando concluímos o curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e ingressamos na rede municipal de ensino da cidade do Recife-PE. Na época, Campos (1981), discutia o significado do termo “pré-escola” relacionado à ideia de uma instituição anterior a escola e que na prática buscava transformar a criança em aluno, conforme afirma:

Na história da pré-escola destaca-se a preocupação de adequar a criança à escola tal como ela é, ou seja, em nenhum momento se coloca um questionamento em relação à escola, mas se procura simplesmente adaptar a criança ao seu papel de aluno. (CAMPOS, 1981, p. 37).

Na denúncia feita por Campos (1981) a criança teria que se moldar ao que a pré-escola lhe oferecia sendo comum atribuir à criança e a sua condição social os insucessos do processo educativo que enfatizava uma programação voltada à memorização e cópia de modelos com vistas a preparar a criança para a série seguinte.

¹ Adotaremos nesse trabalho o termo professora pela mulher se constituir maioria na educação infantil, no entanto, não temos a intenção de excluir o sexo oposto que também se faz presente nessa modalidade de ensino.

Com efeito, a preocupação em inserir a criança em um processo de escolarização sem levar em consideração as suas necessidades denunciava à valorização do processo em detrimento do seu sujeito, no caso, a criança.

Quanto a esse aspecto Patto (1981) destaca:

A verdade é que os programas pré-escolares, tendo em vista essa preocupação de escolarização precoce têm-se desenvolvido muito mais numa linha cognitiva (...) A programação é toda em função de um programa artificial, em que se coloca a criança diante de situações artificiais, em que se aproveita muito pouco seu comportamento exploratório e se impõe, de cima para baixo, toda uma série de atividades altamente desmotivadoras para a criança daquela faixa etária, extremamente duvidosa quanto às suas possibilidades de promover o desenvolvimento cognitivo. (PATTO, 1981, p. 39).

Regida por programas assistencialistas que desconsideravam as especificidades do aprender na infância, a pré-escola submetia a criança a uma rotina de atividades que pouco contribuía para o seu processo de conhecimento do mundo, bem como de si mesma.

Nesse contexto de reflexões e questionamentos quanto ao papel da pré-escola no desenvolvimento infantil assumimos uma turma composta por crianças de cinco a seis anos.

Recém-formada, encontrávamos diante da necessidade de buscar no trabalho educativo uma via para o desenvolvimento do processo de humanização historicamente produzido, onde a investigação, a curiosidade e o diálogo com as crianças fossem constantes, pois tínhamos a compreensão de que era necessário superar o assistencialismo na educação pré-escolar, no entanto, não sabíamos como concretizar tal desejo no exercício de nossa profissão.

A convivência com as crianças e o trabalho desenvolvido com elas fez-nos perceber o quanto era complexo (e ainda é) exercer a docência na educação infantil, levando-nos às seguintes questões:

- a) Que fundamentos teóricos vão ao encontro das necessidades das professoras de crianças pequenas?
- b) Quais são as implicações do ensinar e do aprender na educação infantil?
- c) Qual é o papel de quem atua na educação infantil? É de mãe, tia, babá ou professora?

A ausência de interlocução entre nossos pares sobre as questões que nos afligiam, ocasionada por uma opinião geral de aparente desinteresse por essas

indagações, levaram-nos a uma busca solitária e, por vezes, desencontrada quanto às respostas a essas perguntas.

No final de 1986 de “professora” da educação infantil, fomos selecionadas por meio de uma seleção interna para ser supervisora na mesma modalidade de ensino. Esse fato se deu pelas modificações administrativo-pedagógicas realizadas pela equipe que assumia a Secretaria Municipal de Educação do Recife escolhida pelo novo gestor municipal.

Nesta mesma década, o construtivismo² torna-se uma referência na área educacional por meio da influência da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1985)³ que resgata a centralidade do aprender na criança trazendo implícita as marcas do escolanovismo compreendido por Saviani na década de 1980 da seguinte forma:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008a, p. 9).

As ideias do escolanovismo reeditadas pelo construtivismo são justificadas pela base teórica comum, ou seja, os estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) que fundamentam o lema “aprender a aprender” que fortalece o agir do professor “como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”. (Saviani, 2008a, p. 9).

Pensar o papel da professora na educação infantil na direção apontada pelo lema “aprender a aprender” fez com que no lugar de supervisora refletíssemos com maior acuidade sobre o sentido das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo de professoras que coordenávamos na pré-escola, porém, o compartilhamento das

² Teoria que se contrapõe ao “repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores [...]” (BECKER, Fernando. O que é construtivismo? Disponível http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf> Acesso em 02 de outubro de 2010.

³ Estudo elaborado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky baseado nas contribuições da escola de Jean Piaget, versa sobre as hipóteses que a criança constrói em seu processo de aquisição da escrita, foi publicado pela Editora Artes Médicas em 1985.

dúvidas e das incertezas que tínhamos indicava a necessidade de um aprofundamento teórico acerca das questões que levantávamos acerca do ensinar e do aprender na infância.

As reflexões possibilitadas nesses momentos de compartilhamento levavam-nos a reconhecer as lacunas do processo de formação inicial e a ansiedade de superá-las na formação continuada. Essa situação foi debatida no Grupo de Trabalho de que fazíamos parte na Secretaria Municipal de Educação do Recife, o qual foi formado a partir do projeto de educação assumido pelo poder público municipal.

O exercício de compartilhar as nossas inquietações revelou não ser só nossa essa realidade, constituindo-se em um tema comum aos supervisores integrantes da regional em que estávamos inseridas.

Coordenado por professores e professoras da UFPE, esse Grupo de Trabalho era constituído por supervisoras que atuavam em escolas organizadas por região e tinha por objetivo discutir os avanços e os percalços do trabalho pedagógico a partir do acompanhamento das professoras em suas salas de aula, bem como em analisar o momento histórico que vivenciávamos na educação.

A inserção da educação infantil na Constituição Federal de 1988 em seus Artigos 205⁴ e 208⁵ aguçou nossos propósitos para com a educação das crianças pequenas que a partir de então estava legitimada na Lei maior do país.

A educação infantil, que historicamente teve um atendimento assistencialista passava a ser garantida pelo Estado, o que gerou a necessidade de uma sistematização nacional acerca de sua oferta.

Com efeito, no início da década de 1990, o Ministério da Educação - MEC - por meio da Coordenação de Educação Infantil - COEDI - encarregou-se de elaborar, com a participação dos gestores estaduais e municipais de educação, um

⁴ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. Disponível < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 02 de outubro de 2010.

⁵ BRASIL. Constituição (1998). **Emenda constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação ao art. 208 da Constituição Federal, alterando o parágrafo IV. Disponível < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1> Acesso em 02 de outubro de 2010.

documento intitulado *Política Nacional de Educação Infantil*, cujos desdobramentos explicitavam a lógica dos novos rumos da educação infantil no país perpassando pela formação profissional dos adultos que trabalhavam com as crianças, definição de critérios para o funcionamento de creches e pré-escolas, dentre outros aspectos.

A inserção da educação infantil na educação básica registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - de 20 de dezembro de 1996 representou mais uma conquista à educação das crianças pequenas. Nesse ano - 1996 – estavam matriculadas nas pré-escolas da Federação 4.270.376⁶ crianças. Contudo, a não obrigatoriedade da matrícula das crianças na educação infantil relativizou o papel do Estado diante da sua oferta.

A interrupção da *Política Nacional de Educação Infantil* e a mudança da equipe do COEDI/MEC levaram Faria e Palhares (2000) a organizarem a coletânea “Educação Infantil: pós – LDB: rumos e desafios”⁷. Em suas palavras o referido documento caracterizava-se por registrar “na História da Infância e na História da Educação Brasileira este grave momento que as crianças pequenas estão atravessando”. (FARIA e PALHARES, 2000, p. 2).

Cerisara (2000) uma das articulistas da citada coletânea assim se manifestou após a análise dos pareceres em relação ao documento elaborado pela nova gestão do COEDI/MEC intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI:

[...] a área da educação infantil é ainda uma área em processo de construção. Ou seja, foram vários os aspectos em que os pareceristas tiveram posições conflitantes e divergentes. Isso, no meu entender, não é positivo nem negativo é, antes, uma marca do processo de amadurecimento de uma área ainda tão recente e com uma diversidade tão grande. Parece que podemos dizer que a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um Referencial único para as instituições de educação infantil do país. (CERISARA, 2000, p. 43).

E acrescenta:

Lendo os pareceres, foi ficando claro que a produção na área, nos últimos cinco anos coordenada pela COEDI, atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área para este momento histórico. Por isso, (...) o RCNEI (...) continua significando

⁶ Sinopse Estatística 1996: Brasil, Regiões e Unidades da Federação. Disponível <http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/1996/tabela_2.htm> Acesso em 02 de outubro de 2010.

⁷ A referida coletânea põe em destaque a mudança de rota da política nacional da educação infantil em função de alterações na equipe do COEDI/MEC.

uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil. (CERISARA, 2000, p. 44).

A concepção da educação infantil como uma área nova, exigiria a realização de estudos e pesquisas antes que quaisquer documentos fossem elaborados para normatizar o trabalho com as crianças pequenas no país. O RCNEI entrou nas instituições infantis fortalecendo o “espontâneo, o lúdico, o prazer, o não-diretívismo no trabalho pedagógico como seus eixos norteadores”. (ARCE, 2007, p. 27).

No início da década de 1990, por motivos pessoais, passamos a residir no Estado do Maranhão onde acompanhávamos as discussões acerca do RCNEI na rede municipal de educação em São Luís – MA e no lugar de supervisora – condição adquirida por aprovação em concurso público - refletíamos acerca da naturalização das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil e muitas vezes até a “retirada” da professora da sala com o argumento de que assim as crianças poderiam “interagir e construir seus conhecimentos acerca do mundo”.

Ainda na década de 1990, ingressamos no quadro de professores efetivos da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, o que resultou na nossa saída da rede municipal de educação de São Luís-MA.

No Curso de Pedagogia, encontramos novo fôlego para prosseguirmos com nossa busca em relação a compreender o trabalho docente na educação infantil numa perspectiva conceitual, no entanto, pensar de forma compartilhada o trabalho docente em sua base teórica com inter-relações filosóficas, econômicas, culturais, sociais em uma sociedade marcada pela exclusão não se constitui uma tarefa simples face às condições objetivas do mundo em que vivemos.

De um lado, observa-se a sedução de um repertório teórico que nega o valor do ensino na transmissão dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores em nome de um “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser”. (DELORS et all, 2000).

De outro, o distanciamento dos processos de formação de professores em relação a um trabalho que dê conta da complexidade do processo educativo, o que exige diálogo sobre a base de um pensar permanente por parte das instituições responsáveis pela educação na sociedade, dentre elas, as Universidades e as instituições que a concretizam (como as secretarias estaduais e municipais de educação, planejamento, saúde, etc.), pois, como afirmam Marx e Engels (2007):

[...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

No papel de professora de um dos estágios do Curso de Pedagogia, observávamos e discutíamos a prática pedagógica desenvolvida pelas “professoras” da educação infantil com as alunas do referido Curso, entendendo-a, como indica Marx (2007): “É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior de seu pensamento”. (MARX & ENGELS, 2007, p. 533).

Com efeito, a cada observação realizada buscávamos entender “as verdades” que definiam a atuação das professoras com as crianças, as quais na maioria das vezes evidenciavam as marcas do assistencialismo e do distanciamento do seu papel enquanto profissionais da educação.

Desta forma, em 1999, um expressivo contingente de crianças matriculadas na educação pré-escolar continuava a desafiar a lógica do papel das professoras nesse espaço, pois no Nordeste encontravam-se 1.268.816 crianças matriculadas na pré-escola, 206.030 dessas matrículas concentravam-se no Estado do Maranhão. (BRASIL, 2000).

Ao discutirmos com as estagiárias de pedagogia o papel da professora na educação infantil e as contribuições que queríamos dar ao processo de formação da personalidade das crianças maranhenses, nos questionávamos em relação às condições objetivas de acesso aos bens culturais de que dispúnhamos como envolvidos no contexto de exploração a que somos submetidos no regime capitalista.

As reflexões propiciadas no estágio ajudavam-nos a compreender o papel da professora da educação infantil para além dos limites das quatro paredes da sala de aula, ou seja, seu papel de trabalhadora numa sociedade de classes.

Todos os esforços que empreendíamos levavam-nos a crer que a transformação do papel da professora da educação infantil passava necessariamente por vários investimentos, dentre eles, o intelectual, uma vez que concordamos com Marx (2007) no que afirma: “[...] o próprio educador tem de ser educado”. (MARX & ENGELS, 2007, p. 533). Mas, os cuidados devem ser redobrados em relação ao tipo de educação que é oferecida ao educador.

Nesta direção, Arce (2001), ao discutir a formação dos professores da educação infantil mediante a influência das políticas atuais, alerta quanto aos perigos dessa formação - formação aligeirada, aprender a fazer em serviço, reflexão sem fundamentos teóricos acerca das ações que realizam, educação à distância, livro didático e manuais como fontes de acesso ao conhecimento, dentre outros – não percebidos criticamente pelos professores.

Frente aos mecanismos de formação dos (as) professores (as) apontados por Arce (2001a) e ao nosso percurso na educação infantil, mais precisamente na pré-escola, sintetizamos nesse estudo as nossas inquietações em relação ao problema: Qual o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar?

Para tanto, apresentamos como hipótese: O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar, segundo a Escola de Vigotski, traz a dimensão intelectual para o trabalho docente com as crianças pequenas, voltado para o cuidar-ensinar numa perspectiva humanizadora.

Para esse estudo, destacamos os objetivos que nos orientaram na trajetória de compreensão do problema proposto e da afirmação ou negação da nossa hipótese.

Desse modo, o objetivo geral consiste em evidenciar o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar com base nas contribuições da Escola de Vigotski. E como objetivos específicos: pôr em relevo as concepções da teoria histórico-cultural que tenham relação direta com o nosso objeto de estudo; realçar algumas especificidades do desenvolvimento na infância e das formas do aprender nessa etapa da vida; e, refletir acerca do papel da professora no desenvolvimento humano pré-escolar considerando o cuidar-ensinar numa perspectiva humanizadora.

Tais objetivos estão relacionados a uma concepção de educação infantil que se contrapõe aos rituais de imposição do que deve ser aprendido pelas crianças, tais como: a hora do descanso, a hora de merendar ou de ir ao banheiro que muitas vezes são “propostas” pelos adultos, sem que as crianças sintam a sua necessidade; atividades previstas e pautadas em projetos, cujos temas e desenvolvimento já foram elaborados pelas professoras sem considerar as crianças e suas experiências; bem como o cumprimento rígido de diretrizes e normas criadas por quem desconhece as especificidades do tempo da infância.

De acordo com Russo (2007) há outras formas de se desenvolver o trabalho educativo com as crianças pequenas. Ele demonstra em um dos seus “testemunhos de reflexão” a possibilidade e realização de uma prática educativa compartilhada entre professor e crianças pequenas, fortalecida pelo uso da linguagem que traz subjacente uma intencionalidade que se renova diante das escolhas, das descobertas e das formas de conceber o mundo que são vividas não somente pelas crianças, mas, também, pelo professor que atribui com elas - as crianças - novos sentidos e significados para o que faz todos os dias: ensinar as crianças pequenas que são capazes de aprender o que está no mundo sem terem a formalidade das “aulas” para tal compreensão.

Neste estudo bibliográfico, temos por foco o desenvolvimento da criança de três a seis anos, aspecto que acentua a necessidade da apropriação conceitual da Escola de Vigotski por parte da professora da infância que do nosso ponto de vista contribui para a formação da personalidade infantil.

Desse modo, destacamos a importância do livro como fonte de conhecimento e objeto fundamental à transformação do pensamento cotidiano da professora – estimulado pelo lema aprender a aprender - em pensamento teórico, condição necessária a sua atuação conseqüente na escola da infância.

A seguir relataremos o nosso percurso de apropriação da teoria histórico-cultural para compreender o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar.

A busca pelo papel da professora na educação pré-escolar

Dada a natureza teórica do tema, optamos por realizar o estudo na forma de uma pesquisa bibliográfica e para desenvolvê-la nos baseamos em Salvador (1982) que a define a partir de quatro aspectos, a saber:

- a) Elaboração do projeto de pesquisa – exercício que compreendeu a formulação e registro dos itens que compõem um projeto – escolha do tema, justificativa, formulação do problema, etc. Essa etapa foi concluída com a contribuição do Seminário de Pesquisa realizado em novembro de 2008;
- b) Investigação das soluções – trabalho que constou do levantamento da bibliografia e das informações contidas nela. Essa etapa aconteceu concomitantemente à etapa seguinte;

- c) Análise explicativa das soluções – esforço que revela a análise do conteúdo ao lidar com o material selecionado para a compreensão do fenômeno em estudo;
- d) Síntese integradora – caracteriza-se por ser a etapa final do trabalho, ou seja, compreende o registro das considerações finais onde foram retomados os elementos iniciais do processo visando à reflexão dos achados da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de livros e publicações avulsas impressos ou digitalizados sobre determinado tema, cuja análise aprofunda o conhecimento teórico do objeto por meio das informações adquiridas. (MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M, 2001).

A seleção das referências bibliográficas se deu em função do:

- a) Levantamento de publicações disponíveis no mercado editorial de língua espanhola e portuguesa e materiais da internet sobre a teoria histórico-cultural;
- b) Refinamento do levantamento a partir da participação em duas disciplinas do Curso de Doutorado, a saber: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a Formação de Professores e Didática da Língua Materna: princípios e metodologia.

De posse das referências e após a definição do sumário, selecionamos as leituras de acordo com os itens que integraram o mesmo, tendo os objetivos do trabalho como guias orientadores para a produção escrita.

Dessa forma, o itinerário da leitura foi voltado para a compreensão da teoria histórico-cultural com vista a encontrar o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar.

Durante as buscas para o aprofundamento do objeto, encontramos dois livros que se aproximaram das intenções de nossa pesquisa. O primeiro, Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana⁸, escrito por Marilda Gonçalves Dias Facci, a obra traz um estudo teórico acerca do trabalho do professor com destaque para os aportes da psicologia histórico-cultural. O segundo, Quem Tem Medo de Ensinar na Educação infantil? Em defesa do ato de ensinar⁹, organizado por Alessandra Arce e Lígia Martins, reúne textos em favor de um

⁸ Publicado pela Editora Autores Associados em 2004.

⁹ Publicado pela Editora Alínea em 2007.

trabalho educativo baseado na psicologia vigotskiana que discute o papel do professor da educação infantil na aquisição do patrimônio histórico da humanidade pelas crianças.

Tais referências fortaleceram nosso propósito de evidenciar a essencialidade do papel da professora na infância voltado para o cuidar-ensinar às novas gerações à luz do legado cultural elaborado pelas gerações que as antecederam, dado que estimula o processo de humanização desde mais tenra idade.

Os demais autores estudados contribuíram para a disseminação de outro pensar e agir na educação infantil com base nas concepções da teoria histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano.

Tal apropriação passou por níveis de interlocução diferenciados, procuramos “ouvir” os autores em seus tempos históricos, refletir acerca do que propunham para a sociedade, a educação e o homem buscando os nexos necessários entre suas obras e o desenvolvimento do nosso objeto de estudo, nesse processo encontramos em Vygotski¹⁰ (1987) a lição necessária para prosseguirmos:

[..] Estudar algo historicamente quer dizer estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Abarcar na investigação o processo de desenvolvimento de alguma coisa em todas as suas fases e modificações [...] é o que significa em essência descobrir sua natureza, descobrir sua essência, já que somente em movimento o corpo mostra o que é. (VYGOTSKIJ, 1987, p. 74, tradução nossa).

Outrossim, encontramos em Vigotski (2001a, p. 315) uma maneira peculiar de adentrar nos itens desse estudo aliando a reflexão teórica à experiência estética sob a afirmação de que “a arte é o social em nós”.

A mensagem foi associada a uma das referências que apreciamos no mundo das artes, daí trazermos Salvador Dalí (1904-1989), pintor espanhol por sua valorização do conhecimento sistematizado e objetivação singularmente criadora para ilustrar as ideias contidas a cada item desenvolvido.

Desse modo, no primeiro capítulo, explicaremos o desenvolvimento humano, as concepções do ser humano e a humanização com base na teoria histórico-cultural, bem como abordaremos a apropriação e a objetivação da cultura na formação humana.

¹⁰ Utilizaremos a grafia Vigotski para nos referirmos ao autor da teoria histórico-cultural, mas consideraremos a grafia utilizada pelos autores e autoras das obras que estudamos.

No segundo capítulo, enfocaremos as contribuições da teoria histórico-cultural para o entendimento da infância realçando as concepções de criança e infância, o desenvolvimento do psiquismo na primeira infância com destaque aos processos e crises, bem como ao brincar como atividade principal da criança pré-escolar.

No terceiro capítulo, discorreremos acerca do processo educativo na escola da infância enfatizando o cuidar-ensinar no papel da professora à luz do desenvolvimento humano da criança pré-escolar na perspectiva histórico-cultural.

Por fim, a relevância desse estudo reside na articulação do objeto com os fundamentos da Escola de Vigotski que, a nosso ver, justificam-se pela vitalidade dos seus conceitos e coerência de sua abordagem acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, advindos da lógica marxista que os referenciam e que, por conseguinte, trazem novos elementos para pensar e agir na educação das crianças pequenas que têm ainda comprometido no século XXI, o acesso pleno a um processo educativo humanizado.

Portanto, a realização desse trabalho configura-se como um ciclo de pesquisa conforme afirma Minayo em “[...] um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”. (MINAYO, 1994, p. 26).



Criança Geopolítica Assistindo ao Nascimento do Novo Homem - Salvador Dalí -1943

CAPÍTULO I

Neste capítulo, abordaremos o desenvolvimento humano como ponto de partida à compreensão da teoria histórico-cultural, com destaque às concepções de ser humano e humanização, engendradas na apropriação e na objetivação da cultura.

Tais temáticas moveram-nos à escolha desta obra daliniana para demarcar o referido capítulo, nela “lemos”: o desenvolvimento humano pondo em xeque a lógica de um mundo alienante e alienado reivindicando para as gerações mais velhas e mais novas o nascimento de uma sociedade plena de sentidos sob o foco da cultura.

1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O objetivo deste capítulo é pôr em relevo as concepções da teoria histórico-cultural que tenham relação direta com o nosso objeto de estudo, qual seja o papel da professora no desenvolvimento humano na criança pré-escolar.

Por tal razão, o ser humano, a humanização, bem como a apropriação e objetivação da cultura na formação humana são enfocados.

Para compreendermos o que propõe a teoria histórico-cultural para a educação da criança pré-escolar é essencial destacarmos como ela surgiu e de que forma concebe o desenvolvimento humano, o que em outras palavras significa compreender dialeticamente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Desse modo, a teoria histórico-cultural ou Escola de Vigotski nasceu entre as décadas de 1920 a 1930 do século XX na Rússia tendo como expoente Lev Semenovich Vygotski (1896-1934) que contou com a colaboração de Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1974) dentre outros pesquisadores que se contrapunham às explicações naturais e a-históricas sobre o desenvolvimento do psiquismo humano dadas naquela época.

Derivada dos princípios da filosofia marxista, a teoria histórico-cultural constitui-se em uma das “[...] contribuições ideológicas de Vygotski ao tecido conceitual do organismo da ciência psicológica [...]” (Yaroshevski e Gurguenidze, 1997, p. 451, tradução nossa) razão pela qual se tornou referência para as investigações acerca das funções psíquicas superiores que versam sobre a busca das potencialidades do homem enquanto ser que pensa e planeja o seu destino.

O surgimento da nova psicologia está relacionado à crise que enfrentava a “velha psicologia” - expressão utilizada por Vigotski ao se referir à psicologia de sua época - por defender um raciocínio biologizante para as explicações acerca do desenvolvimento humano desconsiderando desta forma a existência do social e do cultural na constituição do homem. Ou seja, a velha psicologia simplificava – e ainda na atualidade simplifica - os processos psicológicos complexos em processos simples, reduzindo as propriedades das formações psíquicas aos fatores biológicos, o que traz por consequência o predomínio da lógica naturalizante à compreensão do desenvolvimento humano.

Em seu texto sobre “O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica”, Vygotski (1997, p. 279, tradução nossa) comenta acerca de sua oposição à velha psicologia “Para seguir adiante há que marcar-se um caminho”.

A sua marca reside em enfrentar a revisão das teorias psicológicas do momento histórico que vivia e propor uma nova psicologia a partir dos estudos que vinha empreendendo em seu país. Sobre essa psicologia Vygotski (1997) afirma:

Esta psicologia, que está chamada pela prática a confirmar a veracidade do pensamento e que não trata de explicar a psique como de compreendê-la e dominá-la, estabelece entre as disciplinas práticas e no mesmo seio da estrutura da ciência uma relação total e essencialmente distinta da que se dava na psicologia anterior. Nesta, a prática era uma colônia da teoria, que dependia em tudo de sua metrópole; a prática era uma conclusão, um anexo, uma saída, em último termo, fora dos limites da ciência; uma operação que se achava do outro lado da ciência, que estava atrás dela, que começava onde se considerava que a tarefa científica havia terminado. O êxito ou fracasso da prática não se refletia em absoluto no destino da teoria. Agora a situação é inversa; a prática coloca as tarefas e é o juiz supremo da teoria, o critério de verdade; dita como construir os conceitos e como formular as leis.

Isso nos leva diretamente ao segundo fato: a metodologia. Por estranho e paradoxal que pareça à primeira vista, é precisamente a prática, como princípio construtivo da ciência, a que exige uma filosofia, quer dizer, uma metodologia da ciência. (VYGOTSKI, 1997, p. 356-357, tradução nossa).

A crítica à velha psicologia fornece a base para o nascimento da nova psicologia passando a prática a ser referência para a reelaboração de conceitos e leis que legitimaria a utilização do materialismo histórico-dialético nas pesquisas que a nova psicologia haveria de realizar.

Desse modo uma nova lógica estaria presente nos estudos acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois na velha psicologia havia a redução do papel dessas funções.

Vygotski (1995) em relação a esse aspecto comenta:

[...] estas formações e processos complexos se decompunham nos elementos constituintes, perdendo deste modo seu caráter unitário. Reduziam-se a processos de ordem mais elementar, de índole subordinada, que cumpriam certa função com respeito ao todo que forma a parte. Do mesmo modo que o organismo fracionado em seus elementos revela sua composição, porém já não põem de manifesto suas propriedades e leis organicamente específicas, também essas formações psíquicas complexas e íntegras perdiam sua qualidade fundamental: deixavam de ser elas mesmas quando se as reduziam

a processos mais elementares (VYGOTSKI, 1995, p. 12, tradução nossa)

A simplificação das funções psíquicas superiores concebida pela velha psicologia fortalecia a explicação do desenvolvimento humano por uma só linha que continha o orgânico e o cultural, admitindo-os como fatos similares, fenômenos, leis e princípios de uma mesma ordem. Discordando dessa idéia Vygotski (1995) afirma:

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar os fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os enjuizam unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (VYGOTSKI, 1995, p. 12, tradução nossa).

A redução dos processos históricos e culturais aos biológicos e naturais é segundo Vygotski (1995) um equívoco, pois o desenvolvimento humano possui uma lógica complexa que necessita de uma compreensão dialética das funções psíquicas superiores sem a qual o conceito de desenvolvimento humano permanece refém da velha psicologia.

Pelo exposto, a nova psicologia teria pela frente a tarefa histórica de desvendar o desenvolvimento do psiquismo humano tendo na teoria histórico-cultural uma das principais referências para tal objetivo. Mas, como o desenvolvimento humano é visto por tal teoria?

Para a teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano apresenta duas linhas distintas, a orgânica e a cultural que estão presentes tanto na ontogênese - desenvolvimento do indivíduo - como na filogênese - desenvolvimento da espécie -, no entanto, o entrelaçamento dessas linhas é diferenciado.

Na ontogênese, o biológico e o cultural são fundidos numa mesma linha. Na filogênese, as linhas biológica e cultural tornam-se independentes, isto é, uma não se sobrepõe a outra.

Vygotski (1995) sobre as linhas mencionadas, afirma:

Esclarecer a tese das duas linhas do desenvolvimento psíquico da criança é a premissa imprescindível de toda a nossa investigação [...] O comportamento de um adulto culturizado de nossos dias [...] é o resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico. Por uma parte, é um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu a aparição da espécie *Homo Sapiens*; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o

homem primitivo se converte em um ser culturizado. Ambos os processos, o desenvolvimento biológico e o cultural da conduta, estão presentes por separado na filogênese, são duas linhas independentes do desenvolvimento, estudadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares. (VYGOTSKI, 1995, p. 30-31, tradução nossa).

Para a teoria histórico-cultural as funções psíquicas superiores têm no social, ou seja, no meio externo, as referências necessárias para a sua formação mobilizando relações que resultam da leitura do homem acerca da realidade que vive. Portanto, a sua compreensão extrapola as explicações dadas pelo enfoque natural que simplificam a lógica dos processos complexos em elementares.

Sobre as funções psíquicas superiores Vygotski (1995) assevera:

Trata-se em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas não determinadas com exatidão que na psicologia tradicional se denominam de 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, tradução nossa).

A explicação dada pelo autor acerca das funções psíquicas superiores não deixa a menor dúvida quanto ao caráter tipicamente humano que essas funções possuem, pois para escrever, ler, calcular e desenhar, dentre o desenvolvimento de outras habilidades o homem evidencia a sua supremacia em relação a outras espécies, bem como desenvolve sua conduta influenciado pelo meio social e cultural, pois segundo Vygotski (1995):

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).

Portanto, se a realidade social for desconsiderada as funções psíquicas superiores não serão estimuladas, o que compromete o desenvolvimento humano que nas palavras de Vygotski (1995) é concebido como:

[...] um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, pela desproporção no desenvolvimento das diferentes funções, permitindo metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, um entrelaçamento complexo

dos processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos e um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1995, p.141, tradução nossa).

Longe de ser concebido como um processo estereotipado e quantitativo para a teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano advém de uma lógica que o compreende de forma complexa e qualitativa guiado pela presença de mudanças e saltos bruscos.

Desse modo, nem toda mudança pode ser considerada um desenvolvimento. Para que seja interpretada como desenvolvimento, a mudança deve estar relacionada aos processos internos do homem que se afirmam, se negam ou se reconstróem por meio de etapas como o próprio (Vygotski, 1995) ressalta:

Cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por uma parte, a etapa anterior, a nega no sentido de que as propriedades inerentes a primeira etapa do comportamento se superam, se eliminam e se convertem às vezes em uma etapa contrária, superior. (VYGOTSKI, 1995, p. 157, tradução nossa).

Esse movimento reflete-se no surgimento de aptidões, habilidades e capacidades necessárias à reprodução do homem como um ser histórico e social que tem na regulação de sua conduta, o desenvolvimento de sua personalidade.

Neste sentido, o que se apresenta de positivo no comportamento humano deve ser investigado segundo a lógica vygotkiana que tem por objetivo compreendê-lo com base no social e no cultural. Quanto a esse objetivo Vygotski (1995) ressalta em relação ao comportamento da criança:

Temos sempre presente o negativo de sua personalidade, o negativo que nada nos diz das peculiaridades positivas que diferenciam a criança do adulto e a criança anormal da normal” (VYGOTSKI, 1995, p. 141, tradução nossa).

A valorização das peculiaridades positivas pode ser evidenciada por meio das relações que a criança desenvolve em seu meio. Daí a relação entre o desenvolvimento, a educação e a aprendizagem que têm um papel essencial para a formação do psiquismo humano.

A educação e a aprendizagem estimulam as funções essencialmente humanas, tais como: o raciocínio lógico, a memória, a linguagem, a atenção, a escrita, etc que promovem o exercício das formas superiores de conduta, expressas na vida cotidiana e não-cotidiana.

Para tanto, a concepção de educação que corrobora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores deverá ter por referência a transmissão do legado dos homens do passado os quais com suas experiências fornecem as bases para a assimilação do capital cultural para as novas gerações, bem como a sua ampliação, o que não deve ser considerado como uma ação passiva, pois segundo Vigotski (2004)

Na educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo. (VIGOTSKI, 2004, p. 70).

Com efeito, a herança cultural provinda dos nossos antepassados fornece o conteúdo essencial para que a educação condicione o desenvolvimento psíquico e a experiência cultural acumulada, tornando-se fonte das qualidades humanas.

Dessa forma sem educação não há desenvolvimento humano, tese que evidencia a valorização da educação pela teoria histórico-cultural.

Nesta direção, Leontiev (2004) traduz a relação entre a educação e o desenvolvimento indicando a necessária compreensão de suas interfaces sob pena de se ter reduzido o papel que a educação tem para o progresso dos povos. Em suas palavras:

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. Razão por que toda etapa nova de desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferenciam-se o trabalho do educador, do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente. (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

A educação, processo essencial para o progresso da humanidade torna-se mais complexa na medida em que a sociedade vai ampliando as suas exigências, resultado de um processo histórico e dinâmico que possibilita ao homem o surgimento de novas necessidades, novas atividades, aprofundamento de suas relações com o mundo, o que implica novas aprendizagens.

Para a teoria histórico-cultural a aprendizagem é a mola propulsora que se antecipa e impulsiona o desenvolvimento em espaços específicos, cuja essencialidade a transforma na chave de ampliação da conduta humana.

Vigotskii (2006a) em relação à aprendizagem afirma:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, 2006a, p. 115).

Tal concepção de aprendizagem volta-se à mobilização de complexos processos psíquicos necessários à assimilação das formas mais elaboradas da vida humana, o que afasta do trabalho pedagógico a espontaneidade e a naturalidade que tornam superficial o ato de aprender.

Dado o caráter específico da aprendizagem perante a teoria histórico-cultural a criança descobre – formas de interagir com o social – bem como de ampliar – em função das experiências que vai adquirindo - sua relação com o mundo.

Neste sentido, Vigotski (2010) ressalta a importância da relação entre o meio e a criança que deve ser compreendida através de parâmetros relativos, pois por mais que o meio reúna características significativas para o desenvolvimento infantil por si só não se transforma em condição suficiente para que a criança aprenda.

Para tanto, é essencial pensar de que forma o meio poderá contribuir para o desenvolvimento da criança, ou seja, como a criança se relaciona com o meio, aspecto que realça o papel da vivência na formação da personalidade infantil, conforme o autor explica:

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 constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 686, grifos originais).

Com efeito, a vivência revela as interfaces dinâmicas entre as particularidades do meio e as particularidades da personalidade constituindo-se em uma via

essencial para compreendermos a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança.

Desse modo, convém registrarmos que as mudanças por que passa a criança a cada faixa etária refletem-se na relação que estabelece com o meio e na influência que esse exerce sobre ela, conforme afirma Vigotski (2010):

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então, o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 691).

Ainda segundo o autor:

[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 697, grifos originais).

Na perspectiva apontada, o meio e a sua relação com a criança são essenciais para compreendermos a aprendizagem e o desenvolvimento humano que ancorados nos estudos vygotskianos ultrapassaram as explicações dos grupos de teorias da velha psicologia.

No primeiro grupo havia uma relação de independência entre a aprendizagem e o desenvolvimento, no segundo a aprendizagem era concebida tal qual o desenvolvimento e, no terceiro, a conciliação entre o primeiro e o segundo grupo torna-se fundamental para a compreensão tanto da aprendizagem quanto do desenvolvimento da criança.

Nas palavras de Vigotskii (2006a) o primeiro grupo é compreendido por trazer as seguintes características:

O primeiro tipo de soluções propostas parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. (VIGOTSKII, 2006a, p. 103).

Neste sentido o desenvolvimento biológico sobressai por um lado e secundariza o papel da aprendizagem por outro, descolando as experiências sociais da criança em seu processo de desenvolvimento humano.

Quanto ao segundo grupo, Vigotskii (2006a, p. 104) assevera: “A segunda categoria de soluções propostas para o problema das relações entre aprendizagem e desenvolvimento afirma, pelo contrário, que a aprendizagem é desenvolvimento”.

A equiparação das categorias apresentadas revela, também, uma concepção biologizante, ou seja, há predomínio de uma lógica natural na forma de compreender o processo da aprendizagem e do desenvolvimento como processos similares, portanto, biológicos, dada a compreensão predominante do desenvolvimento estar voltada para o aspecto orgânico da criança.

Para o terceiro grupo de teorias Vigotskii (2006a, p. 105-106) afirma:

[...] tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam. Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem – no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento – considera-se coincidente com o desenvolvimento.

Para as três explicações o desenvolvimento representa um estágio ou nível a ser alcançado pela criança restando à aprendizagem pouca importância nesse processo que regido por leis naturais - conforme já registrado – torna-se fiel da velha psicologia.

Contrário a essas explicações acerca da aprendizagem e do desenvolvimento, Vigotskii (2006a) reafirmou que a aprendizagem e o desenvolvimento são interdependentes e que a aprendizagem ao adiantar-se ao desenvolvimento, assume a responsabilidade de guiá-lo e ampliá-lo.

Esta forma de pensar a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem vira pelo avesso as práticas educativas acostumadas a pensá-los com base na exclusividade do enfoque orgânico. Então, de que forma a aprendizagem e o desenvolvimento defendidos pela teoria histórico-cultural podem contribuir para a educação de crianças pequenas, mais precisamente da criança pré-escolar?

Partindo do pressuposto de que as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem trazem, em sua essência, a valorização do biológico e do cultural desde os primeiros dias de vida, podemos dizer que o conhecimento da criança não começa quando ela entra na pré-escola. (VIGOTSKII, 2006a).

De fato, existe uma pré-história de toda a aprendizagem que a criança adquire na pré-escola e considerá-la na aquisição de outras aprendizagens é condição necessária para compreender o seu desenvolvimento (VIGOTSKII, 2006a).

Com efeito, não podemos negar as relações que a criança estabelece em seu meio social, bem como as experiências que tem acumulado no momento que chega a pré-escola, pois ela não parte do zero para aprender o que é proposto nesse espaço social.

Esta é uma das primeiras contribuições que as concepções de desenvolvimento e aprendizagem com base na teoria histórico-cultural apontam para a educação da criança pré-escolar, qual seja, valorizar o desenvolvimento já alcançado em função do que a aprendizagem possibilitou.

A criança diante do que já sabe fazer explicita o que foi capaz de aprender, no entanto, permanecer fazendo o que já sabe limita as possibilidades de sua aprendizagem, o que limita, também, o seu desenvolvimento.

Para ultrapassar o que já sabe e descobrir novos conhecimentos acerca do mundo, a criança tem na imitação, uma fonte para auxiliá-la em tal propósito. Ao considerar a imitação essencial para o desenvolvimento infantil, Vigotskii (2006a) explica:

[...] Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, à criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VIGOTSKII, 2006a, p. 112).

Na perspectiva vygotskiana a imitação adquire um sentido diferenciado do senso comum. Ao imitar a realidade a criança evidencia seus sentimentos de concordância ou de divergência em relação a ela, manifestando a sua compreensão acerca do que foi imitado, fato que afasta da imitação o entendimento de simples cópia do real, ou seja, uma reprodução mecânica da realidade.

A escolha das situações a serem imitadas, bem como a sua realização confere ao adulto um papel importante neste processo, pois na atividade independente a criança revela no presente o que já internalizou, mas por meio da imitação com o outro sinaliza o que poderá no futuro realizar sozinha.

O entendimento do desenvolvimento infantil nestas duas dimensões – do que a criança consegue fazer por si só e do que ela pode realizar por meio da imitação com o outro – põe em destaque a zona de desenvolvimento potencial que Vigotskii (2006a) esclarece:

Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VIGOTSKII, 2006a, p. 112)

A existência da zona de desenvolvimento potencial provocada pelo movimento que a aprendizagem realiza, leva a criança a uma travessia constante que parte do desenvolvimento já adquirido para alcançar o desenvolvimento pretendido, em um processo caracterizado pela presença de descobertas, que tem na experiência do adulto a sua orientação.

Assim, o desenvolvimento humano perante a teoria histórico-cultural apresenta-se como um conceito engendrado a outros que tem na educação e na aprendizagem as fontes para a sua viabilização no contexto da educação das crianças pequenas.

Para tanto, torna-se essencial abordarmos o processo de constituição sócio-histórica do ser humano, para compreendermos os nexos necessários que tornam o homem um ser superior em relação a outros da natureza. Esse aspecto será desenvolvido no próximo item.

1.1 O ser humano e a humanização

A concepção de desenvolvimento humano apontada por Vygotski (1995; 2006), no item anterior, está vinculada ao pensamento de Marx (2008) acerca do homem concebido como um ser natural e produto da natureza, cujas forças naturais e vitais confirmam a sua existência. Segundo o autor:

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a

atuação e confirmação de suas *forças essenciais*. (MARX, 2008, p. 127, grifos originais).

A relação do homem com a natureza é vital, é dela que emergem as suas forças para manter-se vivo, porém, o homem é limitado a um corpo que um dia terá fim, assim como outros seres vivos que não duram para sempre. No entanto, o homem não é só um ser natural. Sobre o homem, Marx (2008) acrescenta:

Mas o homem não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo (für sich selbst seiendes Wesen), por isso, *ser genérico*, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. [...] E como tudo que é natural tem de *começar*, assim também o *homem* tem como seu ato de gênese a *história*, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se supra-sume (sich aufhebender Entstehungsakt). A história é a verdadeira história natural do homem. (MARX, 2008, p. 128, grifos originais).

O homem como ser natural humano é um ser genérico, possuidor do gênero humano que tem na história o seu nascimento. A sua humanidade é decorrente de um longo processo que ultrapassa a sua explicação enquanto ser natural para um ser histórico e social.

De acordo com Leontiev (2004) o processo mencionado passa por três estágios: o primeiro, da *preparação* biológica; o segundo, o da *passagem* ao homem e por fim, o terceiro que culmina com o surgimento do *Homo sapiens*.

No primeiro estágio, os ancestrais do homem tinham uma vida gregária, uma posição vertical e um sistema primitivo de comunicação, sua formação estava sob o comando das leis biológicas.

No segundo estágio, as alterações anatômicas continuam por força do desenvolvimento do trabalho e da comunicação que são transmitidas de geração em geração. O cérebro, os órgãos do sentido, as mãos e os órgãos da linguagem são exemplos destas alterações.

No terceiro estágio, constitui-se a etapa da viragem, isto é, o homem é libertado do lento processo biológico. “Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado”. (LEONTIEV, 2004, p. 281).

Dito de outra forma, as alterações anatômicas do corpo do homem atingiram uma forma mais elaborada, resultado do processo de hominização, responsável

pelas características fundamentais da espécie humana que são transmitidas geneticamente de geração em geração.

Diferentemente do processo de hominização, o processo de humanização não tem suas características transmitidas geneticamente. Ele deriva do legado histórico, social e concreto de cada geração que transmitido a outra promove o desenvolvimento humano.

Temos, pois, no processo sócio-histórico de formação do homem a chave da sua humanidade para entendermos o que é essencial para ele tornar-se um ser livre e singular.

Com efeito, o trabalho, a linguagem e o fabrico dos instrumentos decorrentes do seu desenvolvimento sócio-histórico marcariam para sempre a vida da espécie humana, pois dariam ao homem a consciência de suas necessidades e a descoberta de outras possibilidades de sua existência no mundo, para além da sobrevivência física.

O trabalho por motivar o surgimento da linguagem e a fabricação dos instrumentos tem uma contribuição essencial no processo de humanização do homem desencadeando seu desenvolvimento de forma diferenciada em relação a outras espécies da natureza.

Nesta perspectiva, o trabalho transforma o homem e a natureza por meio de uma relação de criação manifesta ao longo de sua existência física e espiritual.

Sobre o trabalho Marx (2008, p. 211) assevera:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

O trabalho desenvolve as potencialidades humanas, ou seja, o homem por meio do seu corpo físico e mental põe-se a serviço da produção de sua vida material. Portanto, o trabalho é uma *atividade vital humana*.

Engels, (1979, p. 215) sobre o trabalho afirma: o trabalho “[...] é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo criou o homem.”

De forma concomitante ao trabalho, a linguagem aprimorou-se entre os homens, fruto do desenvolvimento de suas relações e de sua consciência do mundo, impulsionada por necessidades e buscas humanas que nas palavras de Marx e Engels (2007) registradas na Ideologia Alemã assim ficou representada:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem os homens. (MARX E ENGELS, 2007, p. 34-35).

Diferentes, mas articuladas entre si, a linguagem e a consciência complementam-se no social não podendo dessa forma ser compreendidas separadamente, pois uma favorece a existência da outra. Implicadas e concebidas pelo trabalho elas tornam-se essenciais às experiências que conferem ao homem a capacidade de atribuir sentido e significado às ações que promove na direção do seu desenvolvimento, bem como da preservação de sua própria espécie, o que em outras palavras significa continuar seu processo sócio-histórico.

Sobre as condições objetivas do processo sócio-histórico do homem Marx e Engels (2007, p. 33) lembram-nos que as necessidades básicas do homem precisam ser supridas para que ele tenha condições de viver e atuar de forma livre, pois segundo esses autores, “[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais.” E complementam:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX E ENGELS, 2007, p. 33).

Para suprir as necessidades de sua sobrevivência, o homem busca o sentido de sua existência para além do animal que vive em função das suas satisfações orgânicas. A exemplo, Engels (1979, p. 223) põe em relevo a utilização da natureza pelo homem e pelo animal deixando nítido o abismo que separa os dois no tocante à potencialidade que o homem tem de transformá-la. Em suas palavras:

O animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhes as modificações que julga necessárias, isto é, domina a natureza. E esta é a diferença

essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença.

É pelo trabalho na natureza que o homem se diferencia do animal e aprende a ser humano desenvolvendo por meio do trabalho seu pensamento, o que leva Leontiev (2004, p. 91) a afirmar:

O pensamento do homem distingue-se, por isso radicalmente da inteligência dos animais, que como o mostram experiências especiais, só se realizam uma adaptação às condições de uma dada situação e não pode transformar estas últimas a não ser pelo acaso, pois a atividade animal no seu conjunto permanece sempre orientada não para estas condições, mas para tal ou tal objeto das suas necessidades biológicas. No homem, é diferente. A “fase de preparação” donde surge o pensamento humano torna-se conteúdo de ações independentes orientadas para um fim e pode, posteriormente, tornar-se atividade independente, capaz de se transformar numa atividade totalmente interna, isto é, mental.

Ao longo do tempo as diferenças existentes entre o homem e o animal foram demarcadas por meio da reprodução de cada um. O animal reproduz seu comportamento de acordo com a herança genética de sua espécie, portanto, um gato mia da mesma forma em diferentes momentos históricos ao passo que o homem pensa e age em decorrência da acumulação de sua experiência sócio-histórica.

Desta forma o desenvolvimento da atividade mental do homem traduz a sua capacidade de pensar e elaborar hipóteses de intervenção frente às situações vivenciadas em seu meio social, teorizando o que vai acontecer em função do que pretende alcançar.

Portanto, reiteramos que o caráter ontológico do trabalho, concebido como uma atividade humana que distancia o homem do animal possibilita ao homem modificar a sua realidade exterior de acordo com a intencionalidade de seus atos, isto é, o homem tem a capacidade de decidir, planejar e alterar o que está em seu entorno social não se adaptando de forma passiva como o animal que repete o mesmo comportamento de sua espécie nos diferentes momentos da História.

O homem graças à *experiência histórica* – legado adquirido das gerações passadas -, à *experiência social* – obtida pela mediação com as pessoas do meio circundante – e à *experiência duplicada* – movimento que materializa o que foi mentalizado - cria objetos materiais e simbólicos essenciais a sua reprodução na sociedade. (VYGOTSKI, 1997).

Segundo Engels (1979) e Leontiev (1982, 2004) é por meio do fabrico e uso de instrumentos, bem como da atuação de forma coletiva e comunicativa com seus pares que o homem desenvolve a mediação. Sobre esse aspecto Leontiev (1982) afirma:

Os instrumentos canalizam a atividade do homem, não somente com respeito ao mundo dos objetos, se não também ao mundo das pessoas. Graças a eles, a atividade humana entranha em si a experiência da humanidade; de onde se desprende, que os processos psíquicos humanos - suas funções psicológicas superiores - adquirem uma estrutura que tem, em qualidade de elo obrigatório, os meios e métodos transmitidos de geração em geração no acontecer histórico e social da humanidade, durante o processo de colaboração, de comunicação humana. (LEONTIEV, 1982, p. 78).

A elaboração e utilização da forma adequada dos instrumentos possibilitaram ao homem comunicar-se com outros homens pondo em evidência o desenvolvimento da atividade teórica interna, bem como da atividade prática externa, resultantes do processo histórico.

A evolução dos instrumentos fabricados pelo homem revela o aprimoramento de seu pensamento teórico que teve por base a satisfação de suas necessidades. A exemplo destacamos de Engels (1974) o seguinte quadro: no estado selvagem, o homem retira da natureza o seu sustento aperfeiçoando o uso do arco e da flecha, instrumentos considerados produtos artificiais; no estado da barbárie descobre a cerâmica, cria animais e lança-se à agricultura; e, por último, no estado da civilização a escrita imprime novos impulsos às descobertas anteriormente reveladas nas formas alternativas de trabalho com a natureza, refletidas na indústria e na arte.

De acordo com as especificidades do desenvolvimento humano a atividade vai sendo vivenciada de forma distinta pelo homem. Leontiev (2006, p. 65) ao investigar a natureza da atividade nos seres humanos, descobre a existência de uma atividade principal ou dominante e em seus registros afirma:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.

Com efeito, comunicar, brincar e estudar foram atividades investigadas pela Escola de Vigotski, o que levou Leontiev (1982) a aprofundar os estudos acerca da atividade e, nela ressaltar a importância de sua estrutura geral, a saber: no âmbito

da *orientação*, a necessidade, o objetivo, o objeto, o motivo e no da *execução*, as ações e as operações.

Desse modo, os componentes da atividade são assim explicados: a *necessidade* é o que o homem busca satisfazer; o *objetivo* é o que pretende alcançar; o *objeto* é compreendido como o fim a ser perseguido; o *motivo* é o fator que gera a atividade, as *ações* são meios de realização da atividade e, por último, as *operações* que refletem o conteúdo da atividade realizada.

A relação existente entre os componentes apresentados revela a consciência do que vai ser realizado, o que tem relação direta com as condições objetivas de reprodução do indivíduo, pois segundo Leontiev (2004, p. 94):

[...] A consciência do homem é a forma histórica e concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas.

De acordo com o contexto vivido pelo homem a atividade pode ser alterada em função das características que sua prática social vai adquirindo, o que nas palavras de Leontiev (1982) é assim descrito:

A atividade pode perder seu motivo originário e então transformar-se em uma ação, que realiza um tipo de relação completamente diferente com respeito ao mundo, outra atividade; pelo contrário, uma ação pode adquirir força excitadora própria e converter-se em atividade específica; finalmente, a ação pode transformar-se em um procedimento para alcançar o objetivo, em uma operação, que contribui para a realização de distintas ações. (LEONTIEV, 1982, p. 89).

Com efeito, o homem para satisfazer suas necessidades traça objetivos, persegue o que quer obter, tem clareza do que e do como fazer para alcançar o que deseja de forma consciente em relação a atividade por ele desenvolvida.

A divisão social do trabalho, movida pela superação da lógica de produção da comunidade primitiva de acordo com Ponce (1982), impõe um novo ritmo às relações entre os homens modificando substancialmente a forma de realizar à atividade. A este respeito, Leontiev (2004, p. 294, grifos originais) afirma:

A divisão social do trabalho tem igualmente como conseqüência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece. Esta limitação, este empobrecimento podem tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando um operário, gasta todas as suas

forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes.

Voltada à produção de excedentes que favorece o enriquecimento da minoria e conseqüentemente o empobrecimento da maioria, a divisão social do trabalho gera mudanças quanto à forma de enxergar a propriedade que de comum tornou-se privada dando início a uma relação de exploração do homem pelo homem (PONCE, 1982)

A sociedade dividida em classes, resultado da divisão social do trabalho, traz modificações quanto à consciência dos seus indivíduos que se forma tendo por referência a separação do objetivo e do motivo da atividade, bem como do seu aspecto teórico e prático, o que gera alienação no homem perante o que produz. (LEONTIEV, 2004).

Divididos por seus interesses de classe – dominante e dominada – os homens lutam entre si em condições desiguais para obter a liberdade atrelada à satisfação de suas necessidades materiais e espirituais, aspecto que favorece a classe dominante e põe em situação de opressão a classe dominada.

Com efeito, a classe dominante além de tomar para si os resultados da produção material e cultural restringe o acesso da classe dominada a tais riquezas, conforme indica Leontiev (2004, p. 294):

A concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas.

Não sendo concebida de forma natural, a desigualdade gerada entre as classes é produto de um complexo sistema social que tem por objetivo perpetuar as relações de produção e, conseqüentemente, de exploração da classe dominada sem a qual não existe a classe dominante.

A esse respeito Leontiev (2004, p. 295) afirma:

É esta desigualdade que serve o mais das vezes para justificar uma distinção entre os representantes das raças “superiores” e “inferiores”. Os países onde se fazem os maiores esforços neste

sentido são aqueles em que as classes dirigentes estão particularmente interessadas em dar uma justificação ideológica ao seu direito a submeter os povos menos avançados no seu desenvolvimento econômico e cultural.

A desigualdade social e as especificidades do processo sócio-histórico levam Marx e Engels (2007) e Marx (2008) a denunciarem a situação de opressão vivida pela maioria dos homens perante as relações de produção na sociedade de classes, dado que tais relações fragmentam a atividade humana, tornando-a estranha ao próprio homem que a executa. Como destaca Marx (2008) a liberdade do homem é condição para o desenvolvimento da sociedade. Em suas palavras:

[...] A estrutura do processo vital da sociedade, isto é, do processo da produção material, só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra de homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado. Para isso, precisa a sociedade de uma base material ou de uma série de condições materiais de existência, que por sua vez, só podem ser o resultado natural de um longo e penoso processo de desenvolvimento. (MARX, 2008, p. 101).

Deste ponto de vista Marx (2008) leva-nos a compreender que as condições objetivas adequadas à existência livre e universal dos homens não estão dadas na sociedade capitalista. Historicamente elas têm sido buscadas em um contexto de desigualdades socioeconômicas que distancia para a maioria dos homens o máximo desenvolvimento humano, ou seja, o desenvolvimento das capacidades e aptidões especificamente humanas.

Na perspectiva de contribuir para a superação de uma sociedade desigual Vygotski (1995; 1997 e 2004), bem como Leontiev (2004) nos mostram que a teoria histórico-cultural contribui para que o desenvolvimento humano não seja um privilégio de uma determinada classe social, ao contrário, seja oportunizado para os indivíduos independente de sua condição social.

Vale ressaltar que o desenvolvimento humano para todos não é uma utopia, uma mera abstração, mas, sim, uma realidade que pode ser concretizada mediante a vivência de um processo humanizador que potencializa cada homem a traçar seu caminho na sociedade, pois quanto mais humanizado for o homem mais desenvolvido ele se torna.

Assim, o homem torna-se humano por meio de um processo de humanização que tem na realização da atividade vital humana, o desenvolvimento de sua consciência. Tal aspecto é comprometido com a divisão social do trabalho que

dicotomiza a atividade teórica da atividade prática extinguindo o processo de humanização.

Diante da importância do processo de humanização para o desenvolvimento humano, realçaremos no próximo item a apropriação e a objetivação como referências essenciais para o seu fortalecimento no seio das práticas educativas com as crianças pequenas.

1.2 A apropriação e a objetivação da cultura

De acordo com o que foi apresentado acima o trabalho é a principal atividade humana; nele o homem desenvolve sua consciência, sua linguagem, relaciona-se com a cultura enquanto legado histórico da humanidade, transforma e é transformado, condições que determinam a sua existência no mundo.

Com efeito, o processo de humanização, concretizado na dinâmica da apropriação e objetivação transforma o homem em ser humano. Esse processo exclusivo da espécie humana é revelado por meio de relações particulares e específicas do homem com a natureza, o que não ocorre com os animais, pois para Leontiev (2004, p. 178-179):

A atividade do animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia. Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na sequência deste processo – sempre ativo – é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objetiva.

A adaptação do animal ao ambiente já está circunscrita em sua carga genética ao passo que no homem, para além de outros animais a apropriação decorre de sua atividade em seu meio circundante, pois ainda como afirma Leontiev (2004, p. 180-181):

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica *transformar* as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções

humanas historicamente formadas. Pode dizer-se que é o processo pelo qual o homem atinge o seu desenvolvimento ontogênico o que é atingido no animal, pela hereditariedade. Isto é, a encarnação das propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 2004, p. 180-181, grifos originais).

Com efeito, a Escola de Vigotski ao desvendar a importância das leis sócio-históricas para o desenvolvimento humano destacou o valor da cultura como aquisição essencial à compreensão do homem enquanto ser social, o que lhe possibilitou um lugar de destaque na natureza (LEONTIEV, 2004; VYGOTSKI, 1995)

A cultura compreendida como o conjunto de criações artificiais - materiais e imateriais - elaborado pelo homem “[...] origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1995, p. 34, tradução nossa) por esta razão torna-se condição essencial para o pleno desenvolvimento do psiquismo humano.

No relato de Leontiev (2004) observamos que a humanidade ao vivenciar os processos de apropriação e objetivação da cultura estabeleceu as bases de reprodução do homem e, que, por conseguinte, devem ser transmitidas às gerações mais novas para a preservação da espécie. Em suas palavras:

No decurso da sua história, a humanidade empregou forças e faculdades enormes. A este respeito, milênios de história social contribuíram infinitamente muito mais que milhões de anos de evolução biológica. Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações. Por consequência, estas aquisições devem necessariamente ser fixadas. (LEONTIEV, 2004, p. 176).

De fato, o capital cultural acumulado pela humanidade concentra a riqueza simbólica e material apropriada e objetivada por diferentes povos ao longo do processo evolutivo, cuja transmissão às novas gerações possibilita em primeiro lugar a sua própria humanização e re-significação frente a um novo momento histórico, processo que depende não da maturação biológica do ser, mas sim das atividades que ele realiza.

Leontiev (2004), neste sentido, ainda esclarece que a *atividade vital humana* revela em sua essência a apropriação da experiência sócio-histórica, e a sua objetivação de forma concreta e/ou simbólica, põe em evidência o processo de

transformação do movimento do homem que passa a repousar no produto por ele gerado.

Com efeito, o autor afirma:

Então, a transformação de que acabamos de falar manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade 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 objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. (LEONTIEV, 2004, p. 176-177).

As objetivações resultantes do processo de apropriação do gênero humano levam o homem a estabelecer novas relações com o mundo refletindo-se na sua personalidade e no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Para Vigotskii (2006a) o processo de apropriação revela por duas vezes as funções psíquicas superiores que tem na comunicação com o outro e consigo próprio as referências para a internalização do que é socializado no meio exterior.

Tal como ele afirma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 2006a, p. 114).

Desse modo, a atividade compartilhada intersíquica e a individualizada intrapsíquica geram a base para uma aptidão superior: o pensamento humano, o que concluímos ser a apropriação, um processo exclusivo da espécie humana. Neste caso, cabe destacar o que Leontiev (2004, p. 290, grifos originais) afirma sobre tal questão:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles, assim a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Para se apropriar do patrimônio cultural da humanidade a criança em seu processo de constituição humana tem na comunicação com os indivíduos mais experientes a orientação necessária para realizar a atividade que lhe possibilite a

objetivação do gênero-humano e, por conseguinte, promova a formação de sua personalidade.

Na ausência ou secundarização do processo de comunicação, bem como no acesso limitado da cultura, a criança tem obstaculizado sua apropriação, o que em outras palavras compromete a sua educação e o seu processo de humanização. Esse aspecto nos remete a uma reflexão acerca das condições objetivas em que se desenvolve as práticas educativas.

Na sociedade de classes as apropriações e objetivações da cultura ocorrem de forma diferenciada em função do apoderamento dos bens materiais e simbólicos pela classe dominante, pois para a maioria dos homens,

[...] a encarnação do desenvolvimento [...] dos resultados adquiridos pela humanidade [...] e a de todas as aptidões humanas permanecem sempre unilaterais e parciais. (LEONTIEV, 2004, p. 185).

Portanto, como produtos históricos elaborados pelo homem, as objetivações refletem as apropriações de outras objetivações e traduzem marcas diversas da constituição sócio-histórica humana.

Neste sentido, os processos de apropriação e de objetivação apresentam dois lados: um voltado para humanizar e, o outro para alienar. Quanto a esse aspecto, destaca-se a leitura de Heller (1991; 2008) que trataremos a seguir.

Para a autora húngara a apropriação e a objetivação constituem-se em processos complementares e essenciais para a formação do ser humano que tem nesses processos o acesso para diferentes genericidades que podem estar voltadas para o em-si ou para-si, cuja diferença reside segundo a sua interpretação:

[...] Pelo que afeta a natureza, é ser em-si tudo o que ainda não tenha sido penetrado pela práxis e pelo conhecimento; neste sentido, falando da relação entre a natureza e sociedade, toda zona da práxis pode ser considerada para-si (porque está penetrada pelo sujeito e a respeito da natureza segue um desenvolvimento com suas próprias leis). (HELLER, 1991, p. 227, tradução nossa).

O gênero humano, categoria portadora de historicidade da espécie humana traz implícita a marca das objetivações dos nossos antepassados no nível do em-si e do para-si, a sua apropriação e posterior objetivação leva-nos ao exercício dialético de elaborar a partir do já existente, novas contribuições para a ampliação da nossa humanidade. Mas, Heller (1991, p. 228, tradução nossa) adverte:

[...] nem todo objetivar-se implica uma objetivação. Antes de mais nada as objetivações são sempre genéricas e encarnam distintos

tipos de genericidade. Além disso, elas não são simplesmente conseqüências de ações exteriorizadas, objetivadas, mas sim sistemas de referência que, com relação às atividades do homem que se orientam para eles e os moldam são externos. O homem particular deve, portanto apropriar-se delas para que as objetivações sejam referentes a ele e ele as possa moldar. E se cada um pode delas se apropriar relativamente ao mesmo nível, nem todas as objetivações podem ser formadas, moldadas por ninguém ao mesmo nível. Aqui reside precisamente a diferença fundamental entre as objetivações genéricas em-si e as para si.

As objetivações genéricas em-si iniciam o processo de humanização do homem; sem elas não há ser humano.

Este é o ponto de partida de toda cultura humana, o fundamento e a condição de toda a esfera de objetivações para-si, com uma particular importância para a vida cotidiana. (HELLER, 1991, p. 229, tradução nossa).

Tais objetivações possuem três momentos, quais sejam: os utensílios e os produtos, os usos e a linguagem que se objetivam por meio da vida cotidiana.

Os utensílios e os produtos – *sistema de referência primário* – são instrumentos criados pelo homem para facilitar seu trabalho; os usos e a linguagem – *componentes orgânicos da atividade de trabalho* – são apropriados pelos homens de cada momento histórico de forma unitária, isto é, cada um deve ter a experiência dessa apropriação sem a qual as objetivações não se realizam. (HELLER, 1991).

A repetição, o caráter de regra e a normatividade, o sistema de signos, o economicismo e o vínculo com a situação são características comuns das objetivações genéricas em-si as quais estão presentes na vida cotidiana. (HELLER, 1991).

Em outras palavras, a *repetição* é realçada pela função que ela ocupa para a manutenção do conteúdo social e tem por base a repetibilidade; o *caráter de regra e a normatividade* que vão ao encontro da *validade obrigatória* e a *moral* que são incorporadas mediante o exercício e o comportamento vivido; o *sistema de signos* que representa a variedade de significados que são apropriados; o *economicismo* que utiliza com brevidade o tempo e minimamente o pensamento inventivo; e, por último, o vínculo com a situação que é expresso nos contextos imediatos e interpessoais (HELLER, 1991)

Ao contrário, as objetivações genéricas para-si têm na ciência, arte e filosofia as vias para as suas manifestações na vida não-cotidiana.

As objetivações genéricas para-si tendem a buscar a homogeneização, ou seja, a concentração de esforços sobre uma única questão, suspendendo a atenção para outras atividades. (HELLER, 2008).

As objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si não são puras; ambas estão presentes na sociedade de classes assumindo feições diferenciadas podendo apresentar-se de forma humanizada ou alienada.

Na medida em que as objetivações genéricas em-si colaboram para o surgimento das objetivações genéricas para-si tornam-se humanizadoras. Mas, quando são realizadas de forma espontânea e natural, tornam-se alienantes e alienadoras por inserir a lógica do cotidiano nas esferas do não-cotidiano.

Da mesma forma as objetivações para-si assumem caráter humanizador quando superam a lógica do cotidiano distanciando-se dos limites das objetivações genéricas em-si. Cabe lembrar que na sociedade capitalista, a superação alienada das objetivações em-si está distante de ser alcançada, no entanto, combatê-la é uma tendência presente na História.

Para a teoria histórico-cultural a superação das formas alienadas da apropriação e da objetivação da cultura é possível. No entanto, Leontiev (2004) assevera que tal superação decorre, mas,

[...] 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. (p. 302).

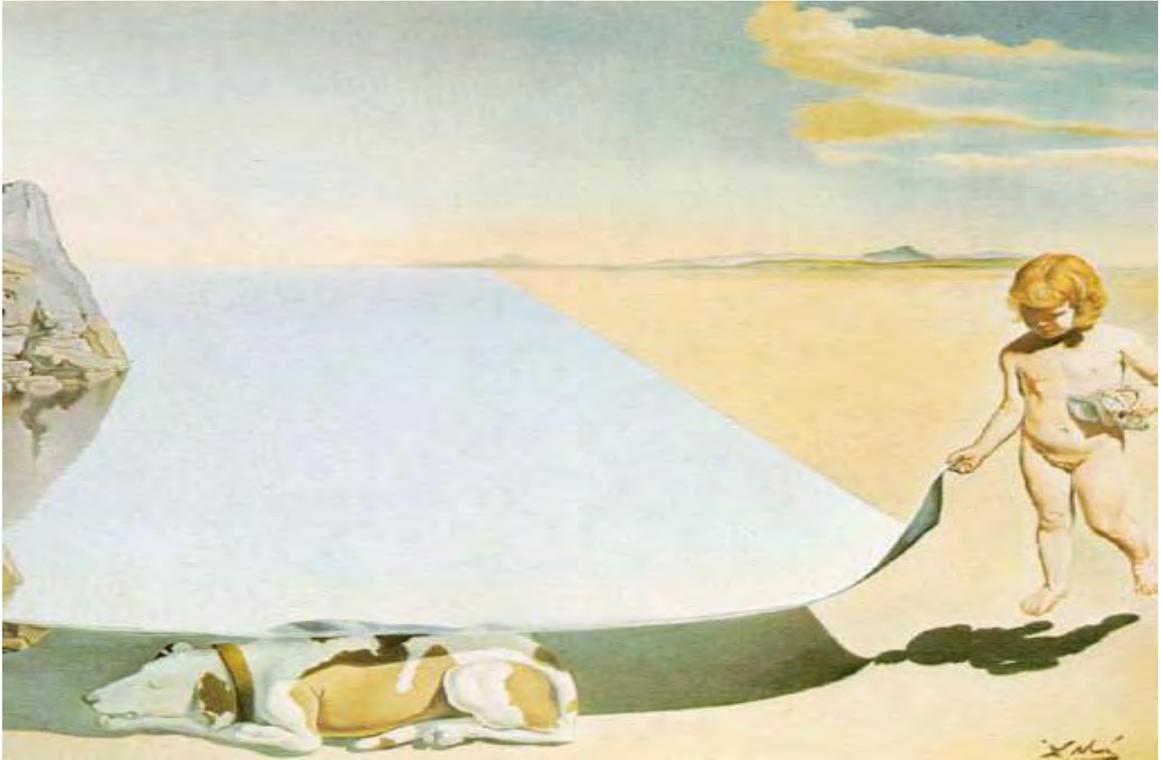
Para tanto, tais condições evidenciam a necessidade de outro tipo de sociedade, onde todos os homens usufruam sem restrições do mundo material e simbólico, o que põe em evidência o pensamento de Timiriazec retomado por Leontiev (2004, p. 282, grifos originais) “Toda a atividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência*”.

Assim, no item em questão, procuramos desvelar a apropriação e a objetivação voltadas para o processo de humanização que tem nas objetivações genéricas para-si a referência para seu desenvolvimento.

Em síntese, neste capítulo buscamos destacar com base na teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano como uma categoria chave para as explicações acerca do psiquismo do homem que se torna homem por meio da vivência de um

processo de humanização que tem por essência a realização da atividade vital humana, fruto da dinâmica existente entre os processos de apropriação e objetivação do gênero humano.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano e as concepções do ser humano, humanização, apropriação e objetivação da cultura dele decorrentes trazem significativas contribuições à forma de conceber a infância, temática a ser abordada no próximo capítulo.



Dalí com seis anos de idade – Salvador Dalí – 1950

CAPÍTULO II

Neste capítulo, explicitaremos algumas contribuições da teoria histórico-cultural para o entendimento da infância. No percurso realizado, encontramos nas teses acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a base essencial que nos conduziu à concepção de criança e de infância, bem como aos processos e crises que envolvem o desenvolvimento psíquico infantil com destaque ao brincar como atividade principal da criança pré-escolar.

A singularidade destes temas se expressa na obra de Dalí que do nosso ponto de vista põe em evidência a capacidade ilimitada da imaginação e da função simbólica da criança.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENTENDIMENTO DA INFÂNCIA

Vimos no capítulo anterior, que a concepção do desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural é dinâmica, dialética e revolucionária, refletindo-se na forma de compreender o homem como um ser natural humano, que se humaniza superando a lógica das objetivações genéricas em-si decorrente da apropriação das objetivações genéricas para-si.

Tal compreensão de desenvolvimento rejeita quaisquer explicações de ordem linear acerca dos processos que o homem vivencia em seu processo de humanização.

Neste sentido, a teoria histórico-cultural apresenta uma explicação diferenciada acerca de tais processos, concebendo-os com base no materialismo histórico-dialético que, por meio do movimento revolucionário do pensamento, revela de forma crítica as leis que regem os fenômenos.

Dessa forma o período da infância torna-se essencial à compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural por ser neste momento da vida do indivíduo que tem início os complexos processos que se desenvolvem e repercutem na formação da personalidade humana. (LEONTIEV, 2004; VYGOTSKI, 1995).

Por isso, neste capítulo, temos por objetivo realçar as especificidades do desenvolvimento na infância e das formas do aprender nesse período da vida.

Nessa direção, as teses acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que dão origem aos processos tipicamente humanos, se constituem em referências essenciais para pensarmos como o período da infância é determinante para o desenvolvimento da conduta, pois de acordo com Mukhina (1996):

[...] a infância foi estabelecida pela humanidade como período de preparação para a vida, para uma atividade adulta, durante o qual a criança adquire os conhecimentos, os hábitos, as qualidades psíquicas e as propriedades individuais necessárias. A cada etapa etária cabe um papel próprio nessa formação. (MUKHINA, 1996, p. 59).

Com efeito, a infância caracteriza-se como promotora dos primeiros contatos da criança com a cultura, o que em outras palavras significa dizer que a infância é o período do desenvolvimento humano em que tem início o processo de apropriação

da experiência sócio-histórica da humanidade, sem a qual a criança tem obstaculizado o seu desenvolvimento, pois segundo Vygotski (1995):

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, trata-se de dominar os meios externos da cultura, tais como: a linguagem, a escrita, a aritmética, como pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, quer dizer, a formação da atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, o livre arbítrio, etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 313, tradução nossa).

A dependência do desenvolvimento das funções psíquicas superiores em relação à cultura traz implícita a necessidade da inserção ativa da criança em seu meio circundante, o que promove para a criança novas aprendizagens.

Do nosso ponto de vista, as teses a seguir fundamentam as bases essenciais para que tais aprendizagens aconteçam. Desse modo, temos nas quatro teses apresentadas por Vygotski (1995) a generalização de qualquer função psíquica superior que tem início na infância. Vejamos como elas contribuem para a compreensão do desenvolvimento da criança:

Tese 1 - O reconhecimento da base natural nas formas culturais de comportamento:

O desenvolvimento do psiquismo perante esta tese ressalta o valor dos componentes orgânicos na relação estabelecida com o meio. Em outras palavras, a criança para desenvolver seu processo “dialógico” com a cultura necessita do funcionamento dos órgãos de sua sensibilidade que lhes permitam comunicar desde o seu nascimento as suas impressões acerca da realidade externa e necessidades internas, pelo toque, pelo olhar, pelo choro e sorriso.

O reconhecimento da base natural como condição para o aprender, assinala o valor dos condicionantes biológicos para o desenvolvimento da criança, dado que segundo Vygotski (1995, p. 310, tradução nossa) deve-se ao fato de:

Toda nossa cultura está destinada a pessoas dotadas de certos órgãos, mãos, olhos, ouvidos e determinadas funções cerebrais. Todas as nossas ferramentas, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão idealizados para um tipo humano normal.

Desse modo é por meio do funcionamento do seu aparato biológico que inicia sua relação de ser vivo: primeiro passo para o desenvolvimento das suas funções psíquicas elementares.

De acordo com Mukhina (1996, p. 74) a criança ao nascer se depara com um ambiente muito diferente de sua vida intrauterina, pois:

Nas novas condições, a vida da criança é assegurada por mecanismos inatos. A criança nasce com um sistema nervoso formado de maneira a adaptar o organismo às novas condições externas. Imediatamente após o nascimento entram em ação os reflexos, que asseguram o funcionamento dos principais sistemas do organismo (a respiração e a circulação do sangue).

As funções psíquicas elementares propiciam as bases para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que permitem à criança levantar hipóteses, interagir com seus coetâneos, criar teorias e explicar ao seu modo os fenômenos que observa e dos quais participa, pois por si só “a cultura não cria nada” (VYGOTSKI, 1995, p. 152, tradução nossa).

Portanto, a criança para iniciar sua relação com o meio circundante necessita do funcionamento de sua base natural, condição essencial para que tenha acesso à cultura expressa nos objetos materiais e imateriais que propiciam a vivência e acumulação de experiências necessárias a sua constituição de ser humano.

E, na falta de tal condição, a criança ficará segregada das experiências sociais necessárias para o seu desenvolvimento? Esta pergunta será respondida a seguir.

Tese 2 - A substituição de funções por outras mediante a presença de vias colaterais:

Nesta tese, encontramos como uma das marcas do pensamento de Vygotski (1995), a preocupação com o outro e com as formas de inseri-lo no mundo social, dado que o animou a conhecer ao máximo as potencialidades humanas não só das crianças em geral, mas daquelas que apresentavam dificuldades de aprendizagem em virtude de comprometimentos em sua base natural.

Segundo o relato de Luria (2006, p. 22):

O trabalho de Vigotskii na escola de formação de professores pusera-o em contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos – cegueira, surdez, retardamento mental – estimulando-o a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolver suas potencialidades individuais. Foi ao procurar respostas para esses problemas que se interessou pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos.

Vygotski (1995), dos resultados dos seus estudos sobre tal questão, afirma: “Se uma criança anormal não pode alcançar algo por meios diretos, o desenvolvimento de vias colaterais se converte na base de sua compensação” (VYGOTSKI, 1995, p. 153, tradução nossa).

Tais meios se caracterizam pela criação de recursos artificiais, cujo objetivo reside em incluir a criança na sociedade de forma a conhecer e participar das conquistas humanas, contribuindo deste modo para que a segregação seja excluída da vida do indivíduo.

Leontiev (2004) ao confirmar o valor desta tese expõe uma realidade sobre a situação das crianças com dificuldades no seu desenvolvimento intelectual que na atualidade ainda é real. Nas palavras do autor:

Milhares e milhares de crianças de todos os países do mundo manifestam um atraso no seu desenvolvimento intelectual quando sob todos os outros pontos de vista nada as distingue essencialmente das outras crianças da sua idade. Estas crianças são incapazes de estudar com resultados e em ritmos satisfatórios nas condições consideradas normais. Mas quando são colocadas nas condições que lhes convêm e lhes aplicam métodos de ensino especiais, a experiência mostra que em muitos casos conseguem fazer consideráveis progressos e por vezes mesmo liquidar completamente o seu atraso. (LEONTIEV, 2004, p. 337).

O emprego de vias colaterais mobiliza a inserção da criança no meio social, pois de acordo com as dificuldades que a criança apresenta há formas específicas de inclusão que substituem os comprometimentos de sua base natural. Conforme registra Vygotski (1995, p. 311, tradução nossa):

As vias colaterais vêm a ser como um experimento espontâneo da natureza, pois demonstram que o desenvolvimento cultural da conduta não está obrigatoriamente relacionado com uma ou outra função orgânica. Não é obrigatório que a linguagem dependa do aparato fônico, para encarnar-se em outro sistema de signos, igual a escrita do sistema visual que pode transformar-se em um sistema tátil.

Desse modo, as vias colaterais convergem para a autonomia da criança, bem como colabora para a superação do pensamento determinista que por muito tempo segregou – e segrega ainda hoje - milhares de pessoas no mundo.

Diante da importância da base natural e da sua compensação pelas vias colaterais - caso haja algum comprometimento orgânico no indivíduo -, destaca-se com base na teoria histórico-cultural, o lugar da mediação e da utilização dos signos para o desenvolvimento da conduta, aspecto presente na tese a seguir.

Tese 3 - A base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, a utilização de signos externos como meio para o desenvolvimento posterior da conduta:

Esta tese tem por foco a atividade humana que é a força motriz para desenvolvimento do psiquismo humano. É pela atividade que a criança entra em contato com o meio relacionando-se com as pessoas de forma ativa. “Toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas” (LEONTIEV, 2004, p. 305).

Desse modo, a atividade humana traz em seu cerne a mediação que se configura na relação entre os homens e desses com a natureza por meio dos signos e das ferramentas em favor de suas necessidades.

De acordo com Vygotski (1995, p. 83, tradução nossa) “os signos são estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação”. A linguagem é um dos mais importantes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é por meio dela que a criança é envolvida nas relações sociais e aprende a sua função em situações concretas. Ao apropriar-se da fala do outro a criança a transforma em sua passando a utilizá-la para comunicar suas necessidades em função de sua relação com o mundo.

Complementando tal raciocínio, Leontiev (2004) afirma que as ferramentas são meios que trazem a marca do social, do coletivo e da comunicação entre os homens. São elaboradas para viabilizar a atividade que o homem desenvolve para transformar a natureza de forma intencional.

Com efeito, os signos e as ferramentas estudados por Vygotski (1995) revelam-se como meios auxiliares para a realização da atividade mediadora, pois segundo o autor:

A invenção e o emprego dos signos na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica levantada ao homem (memorizar, comparar algo, informar, escolher, etc) supõe, desde sua *faceta psicológica, em um momento* uma analogia com a invenção e o emprego de ferramentas). (VYGOTSKI, 1995, p.91, tradução nossa).

Dito de outra forma, os signos e as ferramentas são meios que promovem o desenvolvimento da conduta por meio da função mediadora que possuem em

comum, o que resulta na *função instrumental do signo*, no entanto, isto não quer dizer que eles não tenham diferenças entre si.

Os signos e as ferramentas ao convergirem para a realização da atividade mediadora saem de direções diferentes, porque são diferentes. Vygotski (1995) explica a diferença entre o signo e a ferramenta com base em um esquema proposto por ele o qual afirma:

[...] A diferença, essencialíssima, entre o signo e a ferramenta, que é a base da divergência real de ambas as linhas, é sua distinta orientação. Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas ou outras trocas no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, bem em sua própria conduta, bem na dos demais; é um meio para a sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. (VYGOTSKI, 1995, p. 94, tradução nossa).

Por esta razão, a ferramenta é o meio externo pelo qual o homem transforma a natureza e o signo o meio interno pelo qual domina a si e aos outros. Respectivamente temos na atividade externa e na atividade interna direções diferentes que explicam a orientação tanto do signo – para o interior – quanto da ferramenta – para o exterior -, o que dialeticamente possibilita o encontro de ambos na atividade mediadora.

Diante deste quadro, o signo e a ferramenta são meios que colaboram para o domínio da conduta e da natureza por meio de um processo de transformação recíproca que resulta na reconstrução de operações psíquicas que conduz ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Na tese seguinte serão abordados alguns nexos que possibilitam o entendimento da importância das funções psíquicas superiores para o desenvolvimento do comportamento humano.

Tese 4 - *Domínio da própria conduta:*

Esta tese revela-se pela capacidade que o ser humano tem de fazer suas escolhas, decorrentes das complexas relações realizadas pelas funções psíquicas superiores, mediante as situações que requerem o domínio das reações com o auxílio de meios. (VYGOTSKI, 1995).

O homem para ter domínio de sua conduta desenvolve processos internos que envolvem estímulos, motivos, vontade, emoções e ações tendo por ápice a consciência que se manifesta na escolha do que deseja obter.

Cabe registrar que é a escolha, o aspecto que mais caracteriza a própria conduta, e que o ato de escolher implica a ação de pensar. (VYGOTSKI, 1995).

Na perspectiva apontada a liberdade e o livre arbítrio desafiam o homem a olhar para-si e a “ouvir” a sua consciência em busca de respostas acerca do que significa dominar a própria conduta, constituindo-se em um problema filosófico acerca do que leva o homem a dominar a si próprio e querer dominar aos demais.

Neste aspecto, ressalta Vygotski (1995):

[..] é o próprio homem quem cria os estímulos que determinam suas reações e utiliza esses estímulos como meios para dominar os processos de sua própria conduta. É o próprio homem o que determina seu comportamento com ajuda de estímulos meios artificialmente criados. (VYGOTSKI, 1995, p. 77, tradução nossa).

O homem, ao criar os estímulos artificiais para determinar o domínio de suas reações, altera o caminho “natural” do seu comportamento provocando a passagem das funções psíquicas elementares a funções psíquicas superiores expressas pelo raciocínio lógico, atenção e memória voluntárias, enfim, pelas habilidades tipicamente humanas.

Tal passagem pressupõe que o homem entre em contato com as formas mais elaboradas da cultura alterando seu comportamento em função do conhecimento adquirido que passa a guiar as suas escolhas.

Na infância, o domínio da conduta vai sendo aprendido pela criança por meio da vivência de situações sociais eivadas de estímulos pelas quais a cultura é transmitida, pois “[...] É a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem. Nela consiste toda a ideia do desenvolvimento cultural da criança”. (VYGOTSKI, 1995, p. 89, tradução nossa).

Com efeito, o repertório de experiências que a criança acumula fornece a base para seu comportamento social, pois quanto mais educativo for este meio, mais a criança terá possibilidades de desenvolver uma conduta que reproduza as marcas, faculdades e modos tipicamente humanos.

Desse modo, reforçamos que a educação caracteriza-se como a fonte para o domínio da conduta tornando-se essencial por possibilitar a aproximação da criança ao gênero-humano, base necessária para a sua reprodução enquanto ser humano.

Nos casos de crianças com comprometimentos em sua base orgânica “[...] é preciso diferenciar os níveis de desenvolvimento de uma ou outra função dos níveis de desenvolvimento no domínio desta função”. (VYGOTSKI, 1995, p. 153, tradução nossa), ou seja, há níveis de desenvolvimento diferenciados em decorrência da dificuldade que a criança apresenta.

Portanto, o domínio da conduta é a expressão concreta do desenvolvimento das funções psíquicas superiores que converte as formas naturais do comportamento em formas culturais por meio da apropriação da conduta historicamente elaborada pela humanidade.

Assim, a teoria histórico-cultural por meio de suas teses acerca das funções psíquicas superiores evidencia as potencialidades, capacidades e aptidões humanas que tem início na infância e que se desenvolvem mediante a educação.

Neste sentido, podemos afirmar que uma das contribuições da teoria histórico-cultural para o entendimento da infância reside na valorização dos processos psíquicos para além do que propunha a psicologia infantil questionada por Vygotski (1995) por supervalorizar as funções psíquicas elementares em detrimento das funções psíquicas superiores.

As teses apresentadas validam a importância atribuída à infância como um período pleno de aprendizagens que tem no seio da cultura, o esteio para tal formação.

Tais registros possibilitam-nos evidenciar como a criança e a infância são pensadas pela teoria histórico-cultural, aspecto a ser apresentado a seguir.

2.1 A concepção de criança e infância

A essencialidade do papel da educação para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores propõe que vejamos a criança como um ser que aprende e a infância como um período rico em possibilidades de apropriações significativas, o que fundamenta a forma de pensar a criança como um ser ativo e a infância como um período essencial ao desenvolvimento humano.

De fato, as investigações acerca do desenvolvimento cultural da criança e da periodização da infância concebidas pela teoria histórico-cultural trouxeram novas perspectivas para o conhecimento do ser humano, bem como dos fatores que promovem seu desenvolvimento.

Tais descobertas levam-nos a compreender o ser humano como um ser incompleto – biologicamente seu corpo está em processo de transformação e culturalmente inicia seu processo de assimilação do mundo.

Ao nascer a criança é indefesa, necessitando dos cuidados do adulto para sobreviver, aspecto que a diferencia dos animais, cujas mobilizações para a sobrevivência se manifestam desde as primeiras horas de vida. (MUKHINA, 1996).

A aparente fragilidade da criança esconde a complexidade que possui o seu processo de formação, que fundamentado em leis sócio-históricas e, em condições objetivas adequadas a transformam em um ser singular frente às conquistas diárias que realiza ao apropriar-se dos modos tipicamente humanos de inserção social.

Com efeito, usar uma colher para comer, pegar um pente para pentear o cabelo, descobrir sua imagem no espelho, ações aparentemente simples escondem a dinamicidade do seu desenvolvimento, traduzido pelo entrelaçamento da herança biológica e das experiências culturais a que têm acesso em seu processo de apropriação do mundo.

Conforme destaca Mukhina (1996, p. 7):

O que oferece enorme dificuldade para os macacos antropóides não supõe esforço algum da criança: ao pensar, ela não utiliza apenas sua pequena experiência pessoal, mas também a experiência de toda a humanidade, que gradualmente é transmitida pelos adultos.

Desde cedo ao comunicar-se por meio de uma linguagem sem palavras a criança dá início a sua relação com o adulto que se refletirá em seu desenvolvimento psíquico.

Quanto a esta relação Vigotski esclarece:

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Desde esse ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, incluindo a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se tem presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. Isto se pode expressar de outro modo quer dizer, que qualquer relação da criança com as coisas é uma relação que se chega a cabo com a ajuda de outra pessoa. (VYGOTSKI, 2006b, p. 285, tradução nossa).

Desse modo, desde o início de sua existência a criança tem no adulto a referência para iniciar seu processo de humanização, pois é pelas mãos do adulto que a criança aprende a se relacionar com seu meio social, candidatando-se a

condição de humana; identidade que não traz em sua base biológica, mas que assimila em contato com as objetivações humanas.

Tal condição trará por consequência o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores que a tornará superior em relação a outras espécies da natureza.

Neste sentido, a criança tem um duplo nascimento: o biológico e o cultural. O biológico que possibilita a estrutura necessária para iniciar seu contato com o mundo e o cultural que promove seu nascimento como sujeito histórico e concreto, um ser com capacidades, potencialidades e aptidões para aprender as máximas qualidades humanas. (VYGOTSKI, 2006b).

Ao decodificar as mensagens do seu universo social a criança vai internalizando a dinâmica que rege o mundo exterior por meio das relações com seus pares, com os adultos e com os objetos que estão ao seu redor, fatores que enriquecem seu nível interpsíquico, produto de suas relações sociais, condição necessária para a ampliação de sua experiência no nível intrapsíquico, traduzido por seu mundo interior.

Os referidos níveis são expressos nas respostas que as crianças elaboram com base nas relações que desenvolvem em seu meio. As respostas assim são explicadas por Luria:

No começo as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas por processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. (LURIA, 2006, p. 27).

O desenvolvimento da consciência motivado pela dinâmica social a que tem acesso permite à criança a sua inserção, cada vez mais significativa de sua identidade na família, na escola e na comunidade.

A consciência de pertencimento a uma família, a uma escola e a uma comunidade possibilita a criança viver seu papel de criança que se emociona, estuda, brinca e se relaciona com o mundo de forma dinâmica.

O direito de brincar, de ir à escola, de ser cuidada com respeito e carinho contribui para a formação de sua personalidade refletida nas suas máximas possibilidades de aprendizagem, dado que comprova a afirmação de Marx e Engels (2007) quanto ao desenvolvimento da consciência: “Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem os

homens” (MARX e ENGELS, 2007, p. 35). Portanto, o acesso a experiências sociais humanizadas é fundamental para a formação da consciência.

Concebida como um ser dialético a criança vivencia importantes transformações psíquicas em seu processo de apropriação das artes, da língua e das ciências que se refletem em sua consciência.

O aperfeiçoamento e o funcionamento do cérebro, nutrido pelo repertório de experiências validadas socialmente, gera uma compreensão mais refinada do uso dos signos.

No entanto, cabe ressaltar que nas atividades cotidianas e não-cotidianas¹¹, nós, adultos, expressamos como compreendemos a presença da criança na sociedade, o que nos leva a refletir acerca dos distanciamentos que as práticas sociais revelam da concepção de criança como um ser pensante e da infância enquanto um período essencial para o desenvolvimento humano.

Neste sentido, consideramos pertinente o pensamento de Mello (2004) a respeito de como a criança é e de como pode ser vista pelos adultos. Em suas palavras:

[...] a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade de aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão de aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo desenvolver sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade. (MELLO, 2004, p. 136).

Contudo, na sociedade de classes a criança explorada é afastada de sua condição de criança, pois por sua pobreza material é inserida precocemente no mercado informal; por sua riqueza acumulada contrai compromissos de adultos. O tempo de brincar fica reduzido quando não inexistente.

Faria (2000) chama de dupla alienação da infância a condição em que se encontram as crianças que em suas classes sociais têm o tempo da infância negado. A autora manifesta a sua opinião em relação a tal lógica:

A “dupla alienação da infância”, isto é, a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades;

¹¹ Segundo Heller (1991) as atividades cotidianas estão voltadas de forma direta para a reprodução do indivíduo e indireta para a reprodução da sociedade e as atividades não-cotidianas estão relacionadas de forma direta para a reprodução da sociedade e indireta para a reprodução do indivíduo.

e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho, deve ser combatida [...]. (FARIA, 2000, p. 70).

Em ambos os casos o direito de viver a infância é secundarizado impossibilitando a criança de ser criança, o que traz conseqüências para o seu desenvolvimento, realidade presente na sociedade de classes, pois o acesso diferenciado ou negado às formas elaboradas de conduta põe em xeque a apropriação das máximas qualidades humanas por todas as crianças, o que compromete a vivência plena do desenvolvimento humano tal como defende a teoria histórico-cultural.

Além disso, a extinção da infância é uma realidade manifesta na precoce inserção da criança na dinâmica do mundo adulto da classe a qual pertence, o que perpetua nas relações de produção, o lugar social ocupado por suas famílias.

Tal constatação evidencia o desconhecimento das potencialidades da infância por parte do adulto que não compreende esse período da vida da criança como um tempo de apropriações essenciais para o desenvolvimento da conduta, aspecto relacionado à apropriação conceitual da infância numa perspectiva humanizadora.

No entanto, sabemos que a apropriação da lógica conceitual acerca da infância não é condição suficiente para a reversão desta realidade, porém, sem ela dificilmente a escolha dos caminhos a seguir será consciente e eficaz.

Sobre a importância da apropriação da teoria à superação dos dilemas humanos, Marx registrou em 1844 na *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel* que:

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem. (Marx, 2010, s/p).

Na questão da infância a radicalidade consiste, pois em ultrapassar a sua concepção tradicional ou o seu desconhecimento e pensá-la com base em fundamentos teóricos que respondam qualitativamente aos desafios que o desenvolvimento infantil impõe.

Nesta perspectiva, a teoria histórico-cultural pensa uma infância encarnada de significados e aprendizagens específicas como em nenhum outro período do desenvolvimento humano. O que leva Vygotski (2006b) afirmar:

Sabemos que no desenvolvimento da criança existem prazos ótimos para cada tipo de aprendizagem. Isto significa que somente em determinados períodos de idade a aprendizagem de uma disciplina dada, dos conhecimentos dados, dos hábitos e atitudes resulta mais proveitoso e produtivo. (VYGOTSKI, 2006b, p. 270, tradução nossa).

A infância constitui-se em num desses períodos. Assim, as teses propostas pela teoria histórico-cultural que têm início na infância vão ao encontro da defesa do direito de toda criança vivê-las em sua plenitude, o que em outras palavras significa viver experiências que promovam apropriações e objetivações da cultura sob pena de se ter comprometido o desenvolvimento da sociedade.

Desse modo, a concepção da infância está vinculada à concepção de desenvolvimento humano, esse definido como um processo dialético e revolucionário (VYGOTSKI, 1995). E nesta direção, a infância se constitui em um período, cujas forças motrizes edificam o processo de constituição sócio-histórica do ser humano.

Tal aspecto está relacionado às mudanças que acontecem na sociedade, o que leva Davidov a afirmar “[...] a tese de que a infância tem sua história e um caráter histórico-concreto”. (DAVIDOV, 1988, p. 67, tradução nossa).

Para compreendermos a infância e o seu caráter dinâmico, Davidov acrescenta:

O estudo da história da infância testemunha que a infância atual possui traços estáveis e também outros que apareceram somente em nossa época (assim, diante de nossos olhos, a infância começou a prolongar-se no tempo: cada vez com maior frequência se observam trocas nas peculiaridades psicológicas inerentes a este período).

A investigação da essência psicológica da infância pressupõe o exame de sua natureza social, do vínculo interno com as solicitações sociais apresentadas à formação do homem como elo principal das forças produtivas. Aqui se deve levar em consideração que o caráter da infância está determinado pelos processos massivos socioeconômicos e psicossociais que têm lugar na sociedade em particular, pelo tipo e as formas de instituições educativas e de ensino, as quais, ao final de contas, também, são determinadas pelos processos sinalizados. (DAVIDOV, 1988, p. 67-68, tradução nossa).

Segundo as observações do autor, a infância na atualidade apresenta certa estabilidade quanto aos traços que a compõem, mas incorpora outros específicos do momento histórico em que vivemos, resultando ser determinada pelas circunstâncias concretas de vida da criança, expressas nas condições socioeconômicas e psicossociais. Dito em outras palavras, a infância não existe desvinculada das

formas de produção de uma dada sociedade. No caso, da sociedade capitalista, em que a forma de compreender a infância traz a marca da alienação, ou seja, do seu não reconhecimento como período essencial para o desenvolvimento humano.

Assim, perante a teoria histórico-cultural a criança caracteriza-se por ser um sujeito historicamente situado em um contexto social de múltiplas determinações e com grande capacidade de aprender o que a cultura tem a lhe oferecer e a infância apresenta-se como um período dialético e revolucionário, histórico e concreto que se configura na base e no próprio processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

De acordo com os aspectos registrados acerca da criança e da infância abordaremos no próximo item as especificidades do desenvolvimento psíquico na infância perante a teoria histórico-cultural.

2.2 O desenvolvimento do psiquismo infantil na primeira infância: processos e crises

As marcas das concepções de criança e de infância traçadas pela teoria histórico-cultural emergem da crítica elaborada por seu principal autor (Vygotski, 2006b) em relação a um conjunto de ideias propostas por pesquisadores de sua época acerca da forma como eles concebiam a infância e sua periodização.

Algumas dessas idéias, a exemplo, têm por parâmetros a organização do sistema educacional dividida por etapas, bem como as etapas da dentição, como indicativos para a determinação do desenvolvimento geral da criança.

Tais aspectos conduzem a uma explicação da infância com base em classificações fragmentadas e isoladas, cujos períodos são demarcados por critérios externos que têm em seus indícios a possibilidade de determinar e observar o desenvolvimento geral da criança de forma facilmente exequível. (VYGOTSKI, 2006b).

No entanto, diante do que já foi registrado à luz da teoria histórico-cultural, observa-se justamente o oposto, pois dentre as características relacionadas ao desenvolvimento psíquico, a facilidade ou simplicidade estão distantes dos processos que o definem.

Desse modo, a análise de Vygotski em relação à forma de pensar o desenvolvimento psíquico na infância com base na apresentação de indícios externos aponta para a necessidade de investigá-los para além do que eles revelam.

Em suas palavras:

Um indício valioso e importante para determinar o desenvolvimento da criança em um período dado, perde seu significado no seguinte, já que os aspectos que ocupavam antes o primeiro plano no curso do desenvolvimento se despreza no segundo. (VYGOTSKI, 2006b, p.252, tradução nossa).

A rejeição às tentativas de classificar a infância com base nos indícios externos, parte da compreensão de que eles aprisionam o caráter complexo e dialético do desenvolvimento infantil, desconsiderando as transformações interiores que ocorrem no psiquismo da criança. Daí a importância de investigar o que está oculto nos indícios, ou seja, o que os move na dinâmica do desenvolvimento em questão.

Com efeito, Vygotski (2006b) vê nas transformações internas, o dado essencial para a periodização do desenvolvimento do psiquismo infantil. Segundo o autor, o verdadeiro fundamento para tal elaboração:

[...] há que buscá-lo nas trocas internas do próprio desenvolvimento; tão somente as viragens e giros de seu curso podem proporcionar-nos uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos de idade. (VYGOTSKI, 2006b, p. 254, tradução nossa).

Nesta direção, a idade ultrapassa o significado cronológico passando a ser discernida em função das formações psíquicas que dão origem aos processos que fundamentam o desenvolvimento, o que proporciona o conhecimento acerca da criança e o seu processo de formação humana.

Por conseguinte, o conhecimento das viragens e giros próprios de cada período do desenvolvimento infantil sugere formas adequadas de atuação do adulto junto à criança.

Tais formas estão diretamente relacionadas às perguntas: o que fazer? Como fazer? E por que fazer? Constituído-se em um fazer fundamentado e intencional, ou seja, em um fazer que se transforme em práxis¹².

¹²No sentido realçado por Vázquez (2007) que afirma: Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.

Desse modo, a passagem de uma idade a outra da criança demarca o surgimento de novas formações, que impulsionam os processos evolutivos e involutivos que traduzem o conteúdo do desenvolvimento psíquico. Sobre essas formações Vygotski (2006b) afirma:

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as trocas psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam no aspecto mais importante e fundamental a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (VYGOTSKI, 2006b, p. 254-255, tradução nossa).

As novas formações determinam o essencial para as idades denominadas de estáveis e críticas que se apresentam com traços lentos nos períodos estáveis e com marcas bruscas nos períodos críticos; tais aspectos se manifestam desde a primeira infância.

As idades estáveis têm por características as mudanças que acontecem de forma gradual e que se acumulam a ponto de gerarem novas formações. “Na idade estável a criança aprende a caminhar, falar, escrever”. (VYGOTSKI, 2006b, p. 339). Nos períodos que concentram as idades estáveis a criança apresenta marcas positivas em seu comportamento.

Quanto às idades críticas, por essência, são opostas as idades estáveis e trazem como característica central o surgimento de crises, movidas pela lógica interna do desenvolvimento infantil que pode ser variada de criança a criança.

De acordo com Vygotski (2006b) as crises possuem peculiaridades que se manifestam na indefinição do seu início e término nas idades críticas; nas dificuldades para educar as crianças que se encontram nesses momentos por parte dos adultos, bem como na existência de uma índole negativa do desenvolvimento que põe em xeque as formações adquiridas pelas idades estáveis. (VYGOTSKI, 2006b).

Neste sentido, Leontiev (2004) esclarece que as crises não são vividas por todas as crianças, ou seja, elas podem ser evitadas mediante a relação vivida entre a criança e o adulto por meio da educação. Sobre as crises na infância e no início da adolescência o autor afirma:

Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualificativos no desenvolvimento. A crise, pelo

contrário, é sinal de ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. (LEONTIEV, 2004, p. 314).

Conforme Leontiev (2004) afirma, as crises podem ser evitadas, o que provoca a necessidade de avaliar as bases de sustentação da mediação entre a criança e o adulto, possibilitando a tais sujeitos reverem a forma como se comunicam e resolvem os conflitos com que se deparam.

Na dinâmica das idades críticas as formações acumuladas pelas idades estáveis são sufocadas para que novas formações sejam originadas, no entanto, as formações já adquiridas seguem latentes dando prosseguimento ao desenvolvimento que se caracteriza pela alternância dos processos evolutivos e involutivos, pois “o desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criadora e até nos momentos críticos se produzem processos construtivos”. (VYGOTSKI, 2006b, p. 259, tradução nossa).

Neste sentido, vale ressaltar a importância que a situação social tem para o desenvolvimento psíquico da criança, dado que evidencia a importância do contexto o qual a criança está inserida, o que deve possibilitar as experiências necessárias para a sua formação.

Nas palavras de Vygotski (2006b, p. 264, tradução nossa) tal situação é explicada da seguinte forma:

A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as trocas dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. [...] As trocas na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência, própria da idade dada. Por ela as novas formações amadurecem sempre ao final de uma idade e não ao começo.

Com efeito, a criança desenvolve seu psiquismo em correspondência com as situações que promovem seu contato com a cultura de forma elaborada, o que põe em destaque a responsabilidade dos adultos que estão em seu entorno, pois eles, na perspectiva da teoria histórico-cultural, devem possibilitar a mediação entre a cultura e a criança.

Desse modo, na medida em que a criança se apropria dos modos tipicamente humanos, novas propriedades são incorporadas à sua personalidade, dado que a

aproxima das formas de conduta socialmente validadas, isto é, de um comportamento social adequado.

Na situação social, condição para que haja o desenvolvimento das relações entre a criança e o meio, o surgimento de novas formações é essencial para que haja o aprimoramento da consciência da criança que de acordo com Vygotski (2006b, p. 265, tradução nossa) é assim percebido:

[...] Vemos que devido ao desenvolvimento as novas formações que surgem ao final de uma idade trocam toda a estrutura da consciência infantil, modificando assim todo o sistema de sua relação com a realidade externa e consigo mesmo. A criança, ao término de uma idade dada, se converte em um ser totalmente distinto do que era a princípio da mesma.

Dessa forma com base nas observações e análises dos conteúdos das formações geradas pelas idades, a teoria histórico-cultural propõe uma lógica diferente à periodização do desenvolvimento psíquico baseado nas idades, conforme Vygotski (2006b, p. 261, tradução nossa) nos apresenta:

Crise pós-natal; primeiro ano (dois meses a um ano); crise de um ano; primeira infância (um ano a três anos); crise dos três anos; idade pré-escolar (três anos a sete anos); crise dos sete anos; idade escolar (oito anos a doze anos); crise dos treze anos; puberdade (catorze anos a dezoito anos) e a crise dos dezessete anos)

Tal periodização apresenta de forma inovadora a inclusão das idades críticas e transfere para as idades estáveis a idade de maturação sexual, bem como exclui os períodos embrional e juvenil do desenvolvimento infantil, dados presentes nas periodizações anteriores, o que significa pôr em evidência o conceito de desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural, ou seja, buscá-lo para além do enfoque biologizante.

De acordo com Vygotski (2006b), a inclusão e exclusão dos aspectos relacionados à periodização do desenvolvimento psíquico são justificadas pelo seguinte raciocínio:

- a) A introdução das idades críticas - põe em relevo o caráter dialético do desenvolvimento, rompendo com a compreensão linear desse processo, pois o desenvolvimento ocorre de forma revolucionária;
- b) A inserção da idade de maturação sexual às idades estáveis - resulta de uma dedução necessária e lógica que atesta a importância vital dessa etapa para o desenvolvimento do indivíduo, alterando desse modo, a compreensão da idade de maturação sexual como uma “patologia normal”;

- c) A retirada dos períodos embrional e juvenil – deve-se ao fato do primeiro estar relacionado a impossibilidade de estudo da criança como um ser social ainda em sua vida intrauterina e, o segundo por estender para idades mais maduras as fronteiras do desenvolvimento psíquico infantil.

Segundo os estudos de Elkonin (1987), as descobertas realizadas pela teoria histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento psíquico devem ser consideradas e atualizadas.

Tal proposição é justificada pelo autor em relação:

- a) às mudanças de ordem histórica que surgem de uma geração a outra;
- b) ao enfoque a ser dado em cada período evolutivo na dinâmica do desenvolvimento psíquico infantil;
- c) à compreensão do desenvolvimento psíquico como um processo revolucionário que se caracteriza por evoluções e involuções que dão origem as formações psíquicas;
- d) à distinção das crises obrigatórias e necessárias e dos pontos críticos como indicadores de um período a outro do desenvolvimento;
- e) à diferenciação das passagens, épocas, estádios ou fases do desenvolvimento psíquico.

Em relação a esse último item Elkonin (1987, p. 104-105, tradução nossa), esclarece:

Convencionamos chamar épocas e estádios aos períodos da vida infantil separados por crises, umas mais marcadas (épocas) e outras menos marcadas (estádios). Também convencionamos em chamar fases aos momentos da vida infantil não separados entre si bruscamente.

Mediante tais especificidades, abordaremos a seguir algumas marcas das idades relativas ao período da infância que compreende a crise pós-natal, primeira infância e infância pré-escolar com destaque às atividades dominantes, presentes nas respectivas idades.

Sobre esta questão, Leontiev (2004) considera que, cada geração, assim como cada indivíduo de uma geração em particular, se depara com certas condições de vida já prontas, logo as condições de vida de cada criança não são fruto de sua escolha, elas são construídas historicamente e tornam possível este ou aquele conteúdo. Daí sua preocupação em distinguir e enfatizar o papel da atividade

dominante¹³ para o desenvolvimento da personalidade da criança. Em suas palavras:

[...] a vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma de diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto mas da atividade dominante. (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Ao situar a sua compreensão a respeito da atividade dominante da criança Leontiev (2004; 2006), começa por afirmar que ela não se restringe a aspectos puramente quantitativos, não é aquela atividade com a qual a criança ocupa maior parte de seu tempo ao realizá-la. Em síntese, o autor defende que

“[...] a atividade dominante, é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”. (LEONTIEV, 2004, p. 312).

O próprio Elkonin (1987) enfatiza que há na infância a vivência de quatro atividades dominantes por meio das quais a aprendizagem da criança em relação ao mundo é manifesta, elas são: atividade de comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; atividade do jogo de papéis e atividade de estudo.

Estas atividades mobilizam o desenvolvimento psíquico da criança desencadeando mudanças essenciais à formação de sua personalidade além de pôr em evidência o seu modo de aprender.

Na perspectiva vygotskiana a crise pós-natal tem início logo após o nascimento da criança em virtude das mudanças geradas pela passagem do ambiente intrauterino ao ambiente social.

Nas novas condições de vida, o recém-nascido aprende um modo novo de respirar, comer, dormir dentre outras aprendizagens que aos poucos vão alterando a sua forma de viver, fato que caracteriza ser o período pós-natal um período de transição, ou seja, um período de ruptura com o passado para que o novo tenha seu lugar.

O recém-nascido traz em sua bagagem biológica, além dos sistemas – nervoso, digestório, circulatório, etc - uma série de reflexos não-condicionados que

¹³ A atividade dominante é também identificada por atividade principal (LEONTIEV, 2006).

protegem, orientam, apreendem e impulsionam mecanismos que, no entanto, não asseguram a sua “adaptação” ao meio social.

Assim, o recém-nascido volta-se para a luz como os girassóis para o sol; abre a boca para comer se as bochechas são tocadas; tenta agarrar algo se a palma da sua mão for tocada e reage ao tocarem a sola do seu pé. (MUKHINA, 1996).

Ultrapassada a marca dos 45 dias a condição de recém-nascido é mudada para a de bebê que passa a diferenciar os períodos de sono e vigília – antes não diferenciados a ponto de comer dormindo - a alimentação passa a ser regular e no geral dá sinais de bem-estar em relação à satisfação de suas necessidades orgânicas que tem no adulto a referência para resolvê-las.

Este período regido por leis biológicas caracteriza a extrema dependência da criança em relação às pessoas que estão ao seu redor. Em sua essência o período pós-natal é assim destacado por Vygotski (2006b):

O desenvolvimento da criança começa pelo ato crítico do nascimento e a idade crítica que lhe segue, que se denomina pós-natal. No momento do parto, a criança se separa fisicamente da mãe, porém, devido a uma série de circunstâncias, neste momento não se produz, todavia seu afastamento biológico dela. [...] Ao longo desse período, a atividade e a própria existência da criança tem um caráter tão peculiar que este mero fato permite considerar o período pós-natal como uma idade especial, dotada de todos os traços distintivos da idade crítica. (VYGOTSKI, 2006b, p. 275, tradução nossa).

E o cérebro do bebê? Como se apresenta neste momento de sua vida? A plasticidade do cérebro do bebê denuncia a sua capacidade de aprender, conforme nos relata Mukhina (1996, p. 39):

A criança nasce com grande parte do cérebro “limpo”, disponível para captar e fixar o que a experiência e a educação lhe proporcionarem. [...] o cérebro do homem continua a se formar depois do nascimento, de acordo com as condições em que a criança se desenvolve. Essas condições permitem encher as “páginas em branco” e, além disso, influenciam a própria constituição do cérebro.

Por volta do segundo mês, o bebê manifesta interesse pelo mundo exterior, momento em que o adulto deve enriquecer seu período de vigília por meio da linguagem e de manifestações de afeto, pois o bebê presta muita atenção ao que ouve, mesmo sem saber falar.

No terceiro mês, o bebê revela o quanto é importante o papel da fala do adulto para desencadear situações positivas, que se caracterizam pela alegria e

cumplicidade entre ele e o adulto. O complexo de animação evidencia bem este aspecto dando início à *atividade de comunicação emocional do bebê*.

Neste caso Mukhina (1996, p. 81-82) afirma:

Paulatinamente, produz-se na criança uma relação emocional motora dirigida para o adulto e que se denomina complexo de animação. O complexo de animação se manifesta quando a criança concentra seu olhar no rosto que se inclina sobre ela, sorri para esse rosto, move animadamente os braços e as pernas e emite sons suaves. Esse desejo de comunicação com o adulto é a primeira necessidade social da criança. O surgimento do complexo de animação demarca a fronteira entre o período do nascimento e o do primeiro ano de vida.

O complexo de animação, vivido pela criança até o final do primeiro ano de vida, tem por centro da situação social, o adulto que desencadeia as reações de alegria na criança.

Convém destacar que o complexo de animação surge antes que a criança comece a manipular os objetos formando a base para que esta ação se desenvolva juntamente com o adulto. (ELKONIN, 1987).

Durante a primeira infância, a criança de 1 a 3 anos vivencia a *atividade objetual-manipulatória* a qual é dominante nesta faixa etária. Essa atividade é caracterizada pelo contato e exploração dos objetos, demarcando um novo estágio no desenvolvimento infantil.

Neste sentido, mais uma vez, destaca-se a presença do adulto no desenvolvimento da criança, pois é decorrente de sua atuação adequada que a criança começa a interessar-se pelo mundo material, o adulto “mostra-lhe praticamente todas as formas de manipular os objetos, com frequência ajuda a realizar uma ação e orienta os movimentos”. (MUKHINA, 1996, p. 83).

A assimilação da função dos objetos tem início com a sua exploração indiscriminada por parte da criança, ação que a conduz para a descoberta do uso social do objeto manipulado e, que uma vez consciente da finalidade do objeto, o utiliza de forma livre sem esquecer para quê o objeto serve.

Quanto mais objetos a criança experimentar com a mediação do adulto que apresenta seu uso social, tanto mais ela vai se inteirando do mundo que está ao seu redor, no entanto, tal apresentação pode não ser intencionalizada.

E para que o adulto medie o acesso da criança à experiência humana acumulada é necessário que conheça essa experiência humana acumulada sob a

forma de cultura. Desta forma, Elkonin (1987) afirma como o adulto, perante a teoria histórico-cultural, apresenta-se nesta fase para a criança:

[...] o adulto aparece ante a criança como um portador de novos e cada vez mais complicados procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante. (ELKONIN, 1987, p. 115, tradução nossa).

Tais procedimentos absorvem grande parte do tempo da criança que tem sua atenção voltada para as possibilidades que o objeto apresenta. Neste sentido, o adulto ensina a função social dos objetos e, a criança por imitação, reproduz os procedimentos socialmente elaborados, de ação com os objetos, validando a sua “entrada” no mundo social.

Quanto a esta questão, Elkonin (1987) afirma:

O sistema <criança-objeto> é, em realidade, o sistema <criança-objeto social>. Os procedimentos, socialmente elaborados, de ações com os objetos não estão dados em forma imediata como certas características físicas das coisas. No objeto não estão inscritos sua origem social, os procedimentos de ação com ele, os meios e procedimentos de sua reprodução. Por isso, não é possível dominar tal objeto por meio da adaptação, por via da simples <equilíbrio> com suas propriedades físicas. Torna-se internamente indispensável o processo peculiar de assimilação, por parte da criança, dos procedimentos sociais de ação com os objetos. (ELKONIN, 1987, p. 113, tradução nossa).

Desse modo, a manipulação dos objetos por parte da criança favorece o surgimento da colaboração prática entre ela e o adulto. Tal colaboração surge quando a criança não consegue realizar uma ação sozinha. O objeto, pois, passa a concentrar a atenção da criança, atenção anteriormente dada ao adulto.

Ao final do primeiro ano a criança dá os seus primeiros passos e, com dificuldades desloca-se no espaço. Essa característica ao lado do surgimento dos protestos para que se cumpra a sua vontade frente à dos adultos, bem como as relações complexas relacionadas à linguagem oferecem as bases para que a crise do primeiro ano seja instalada.

O surgimento da linguagem dentre as características apontadas, a que toma mais atenção dos estudiosos da teoria histórico-cultural, justamente por conta de sua relação com a consciência e das especificidades que apresenta para o desenvolvimento da criança.

Para que a criança faça uso da linguagem de forma convencional, ou seja, para que possa se comunicar com os outros em sua língua materna, ela desenvolve

uma linguagem própria denominada linguagem autônoma infantil, cujo código para ser decifrado requer uma convivência com a criança.

Vygotski (2006b) descobriu na linguagem autônoma três particularidades que destacam a sua importância para a aprendizagem da linguagem convencional. Essas particularidades revelam por que muitas vezes os adultos não conseguem compreender a criança gerando nela um sentimento de insatisfação na maioria das vezes em que não consegue se comunicar com ela.

A primeira das particularidades está relacionada à articulação de palavras criadas pela criança a partir de fragmentos das palavras do idioma a que pertence. A criança cria, portanto, uma forma de se expressar verbalmente diferente do idioma convencional.

A segunda peculiaridade diz respeito ao significado de cada palavra que cria, pois em nada se parece com o significado das palavras utilizadas pelos adultos, além de ser modificado constantemente, o que torna referênci-a para compreendê-la o aspecto visual-direto, dado que complementa o que a criança necessita comunicar.

E, a última particularidade é manifesta pela compreensão que a criança possui tanto da linguagem autônoma quanto da linguagem utilizada pelas pessoas que estão em seu entorno.

Portanto, a linguagem autônoma é encontrada no início e ao final da crise do primeiro ano e nela o pensamento da criança é realizado por meio de palavras que ela cria com significados variados, complementados por diversas situações que envolvem o contato visual-direto.

Na primeira infância, a criança assimila a função social da linguagem e por volta dos dois anos a consciência é manifesta por meio do autoconhecimento do seu “eu” que se reflete em um comportamento mais humanizado.

Neste período, a criança dificilmente mente, pois a sua fala é respaldada naquilo que ela vê. Vygotski (2006b) ao investigar este aspecto da fala da criança questiona e acrescenta:

O que condiciona tal caráter de conduta? O primeiro que caracteriza a consciência da criança é o surgimento da unidade entre as funções sensoriais e motoras. A criança deseja tocar tudo o quanto vê. Se observarmos a uma criança de dois anos deixada ao livre arbítrio, veremos que sua atividade é infinita, que remexe constantemente; sua atividade, no entanto, está circunscrita a uma situação concreta,

ou seja, faz tão somente aquilo que sugerem os objetos circundantes. (VYGOTSKI, 2006b, p. 343, tradução nossa).

É impossível para a criança da primeira infância, falar algo descolado da situação que está inserida, pois sua percepção está articulada à ação, ou seja, o que ela realiza é baseado no que ela vê, portanto, a sua consciência é a sua verdade.

A percepção possibilitada pelo campo visual permite à criança interessar-se pelos objetos que estão em seu entorno passando a ter atração ou repulsão com relação a esses mesmos objetos em decorrência do que eles estimulam.

Segundo Vygotski (2006b) a percepção tem duas peculiaridades. A primeira é o caráter afetivo, pois a criança “apaixona-se” pelo novo que vê; e a segunda que diz ser a percepção a função predominante da consciência. Sobre a percepção Vygotski (2006b) comenta:

Não deve surpreender-nos, portanto, que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança comece pelo desenvolvimento da percepção. Se toda a consciência funciona em benefício da percepção, se a percepção é o novo na idade dada, resulta evidente que a criança alcança seus mais importantes êxitos não na esfera da memória, senão no terreno da percepção. (VYGOTSKI, 2006b, p. 345, tradução nossa).

À medida que a percepção da realidade é ampliada pela consciência, a criança torna-se mais exigente em relação às situações que vivencia. A crise dos três anos revela a necessidade de novos encaminhamentos em relação à comunicação entre a criança e as pessoas que estão ao seu redor, cujo diálogo deve ser estimulado.

Para identificarmos a crise dos três anos deparamo-nos com o negativismo, a teimosia e a rebeldia, conceitos cotidianos que são transformados em sintomas quando explicados pela teoria histórico-cultural.

Os referidos sintomas investigados por Vygotski (2006b) adquirem uma lógica específica no contexto da crise dos três anos. A exemplo destacamos, o negativismo como um sintoma que em nada tem a ver com a desobediência, conforme afirma o autor:

Uma manifestação do negativismo é quando a criança não quer fazer algo pelo simples fato de que a proposta parte de um adulto, quer dizer, não se trata de uma reação contra o conteúdo da mesma, senão por provir de outro. (VYGOTSKI, 2006b, p. 369, tradução nossa).

O negativismo tem como principal marca a oposição da criança a tudo o que é proposto pelo adulto sem uma causa que justifique, “[...] é uma reação, uma tendência, cujo motivo está à margem da situação dada” (VYGOTSKI, 2006b, p. 370, tradução nossa). Já a desobediência da criança é caracterizada pelo não cumprimento de algo, orientado pelo adulto que lhe desagrada.

O segundo sintoma é a teimosia que difere da perseverança. “A teimosia é uma reação infantil quando a criança exige algo não por desejá-lo intensamente, senão *por havê-lo exigido dela*”. (VYGOTSKI, 2006b, p. 370, tradução nossa). A insistência presente na perseverança não se encontra na teimosia, nesta há uma tendência da criança voltar-se para si mesma.

A rebeldia ou a idade da rebeldia é o terceiro sintoma da crise dos três anos que tem por característica a oposição da criança a todos os aspectos de sua vida.

Este sintoma é descrito por Vygotski (2006b) do seguinte modo:

[...] A rebeldia vai dirigida contra as normas educativas estabelecidas para a criança, contra o modo de vida; se manifesta em um peculiar descontentamento infantil expresso em gestos e palavras depreciativas com as quais responde a criança a tudo quanto lhe propõe e se faz. (VYGOTSKI, 2006b, p. 371, tradução nossa).

Diante deste quadro, a criança manifesta dificuldades em suas relações sociais as quais se repercutem em sua educação. Cabe ao adulto ajudá-la a superar tais dificuldades e o primeiro passo para tal auxílio é entender esta crise como parte do seu desenvolvimento infantil, dado geralmente desconhecido pelos adultos.

Ao final da idade dos três anos novas formações anunciam a chegada da segunda infância e, com ela, *a atividade de jogo de papéis* passa a ser desenvolvida pela criança como atividade dominante, ou seja, a que guia o seu desenvolvimento psíquico. No próximo item, abordaremos a atividade dominante da criança pré-escolar.

2.3 O brincar como atividade principal da criança pré-escolar

As experiências anteriormente conquistadas pela criança por meio da atividade de comunicação emocional do bebê e da atividade objetual-manipulatória são ampliadas pela atividade de jogo de papéis que surge na infância pré-escolar.

Esta atividade é baseada na imitação da realidade por parte da criança e tal forma de brincar é específica da criança pré-escolar que tem por aliadas a

imaginação e a função simbólica que rompem com as limitações com que se depara no mundo concreto.

Na atividade de jogar com os papéis que os adultos encarnam na sociedade, a criança recria as ações revelando seu olhar perante o visto e o vivido acerca do que acontece em seu entorno, pois “a criança reproduz ativamente e assimila o que vê nos adultos, aprende as mesmas relações [...] de que irá necessitar na futura atividade”. (VIGOTSKI, 2004, p.120).

Daí a importância de exemplos éticos e humanizados por parte dos adultos às crianças que os revivem por meio dos textos dramáticos que elaboram, de forma a validar ou expurgar os comportamentos sociais neles contidos.

Desse modo, o jogo de papéis favorece o desenvolvimento de processos psíquicos específicos, tais como a memória, o pensamento, a imaginação, a percepção, a vontade e, por esta razão, não se caracteriza em uma atividade simples de ser vivida ou dirigida. Para Elkonin (1987) tal atividade é essencial na infância:

Sua significação para o desenvolvimento da criança de idade pré-escolar está determinada porque afeta os aspectos mais importantes do desenvolvimento psíquico da personalidade do pequeno [...]. (ELKONIN, 1987, p. 84, tradução nossa).

Por ser uma das atividades mais livres na infância pré-escolar, o jogo de papéis possibilita a diversificação de temas e ações com os objetos por parte da criança além de expressar a liberdade criativa “[...] com que a criança se entrega a ele com toda a emocionalidade que lhe é inerente, experimentando enorme satisfação”. (ELKONIN, 1987, p. 86, tradução nossa).

No entanto, a satisfação não deve ser entendida como o princípio que rege o ato de brincar, pois ela pode estar presente ou não na brincadeira. Vigotski (2008, p. 24) aponta dois motivos para esta afirmação. “Primeiramente, porque há uma série de atividades que podem proporcionar à criança vivências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira”.

Neste primeiro motivo, o autor se refere a outras fontes de satisfação que a criança possui referindo-se especificamente ao processo de sucção relacionado ao ato de chupar uma chupeta. Neste caso, há uma *satisfação funcional* por parte da criança.

O segundo motivo está vinculado à existência de brincadeiras que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar que

necessariamente não promovem a satisfação, como os jogos esportivos que trazem insatisfação quando o resultado não é positivo para a criança. Portanto, “[...] a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada correta”. (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

O reconhecimento da importância do ato de brincar para o desenvolvimento psíquico da criança passa pelo conhecimento dos motivos, dos impulsos e das necessidades que regem a realização desta atividade por parte da criança, pois de acordo com Vigotski (2008):

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. ((VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Nisto reside o sentido da brincadeira para a criança pré-escolar que realiza por meio da imaginação o que é irrealizável, aspecto não manifesto na criança da primeira infância, conforme afirma Vigotski (2008):

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência, forma-se originalmente na ação. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A situação imaginária protagonizada pela criança pré-escolar revela a liberdade conquistada em relação ao que se apresenta em seu campo visual direto, traço que a constitui como critério de distinção da atividade de brincar em relação a outras atividades desenvolvidas pela criança nesta etapa de seu desenvolvimento.

Na brincadeira a imaginação transforma o que está posto no mundo real “[...] os objetos perdem o seu caráter impulsionador. A criança vê algo, mas age de forma diferente em relação ao que vê”. (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Tal agir na situação imaginária deflagra um aprender na criança com base na significação da situação e não mais na percepção direta do objeto ou situação que está sendo vivenciada por ela.

Na composição da situação imaginária um componente essencial se evidencia: as regras a serem seguidas. Tais regras não são formuladas previamente, elas decorrem da situação imaginária que é protagonizada no ato de brincar, o que leva Vigotski (2008) a esclarecer que:

O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre, Mas essa liberdade é ilusória. (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

A dependência mútua entre a situação imaginária e as regras, bem como o movimento por ela criado na brincadeira, põe em evidência a tese que afirma: “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”. (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Para que compreendamos o sentido das regras na brincadeira do pré-escolar, Vigotski (2008) menciona a contribuição de Piaget que destacou dois comportamentos morais para melhor entendê-las: o primeiro está relacionado à influência das orientações dos adultos acerca do comportamento social a ser assimilado pela criança e o segundo é destacado pela colaboração mútua entre adulto, a criança e outras pessoas. Mas, Vigotski (2008) ressalta:

É claro que as regras das brincadeiras diferenciam-se substancialmente de regras como não mexer nas coisas dos outros, e ficar quieto à mesa. Em primeiro lugar, por serem estabelecidas pela própria criança. São regras da criança para si própria, como diz Piaget, regras de auto-limitação e auto-determinação internas. A criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que pode fazer isso e não pode fazer aquilo. (VIGOTSKI, 2008, p. 29).

Tal diferença encontrada nas regras ensinadas pelos adultos em relação às regras contidas nas brincadeiras também revela que no ato de brincar prevalece a lógica infantil.

Com efeito, a criança na situação imaginária tece na ação com os objetos ideias que ultrapassam o próprio significado dos objetos a ponto de transformar um cabo de vassoura em um cavalo, um pedaço de madeira em uma boneca “a ideia separa-se do objeto; a ação em conformidade com as regras começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto”. (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

A transformação do pedaço de madeira em boneca e do cabo de vassoura em cavalo modifica o significado dos objetos que se tornam pivôs, ou seja, pontos de apoio entre a realidade e a imaginação. “Na brincadeira, as características dos

objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central”. (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

A separação da ideia do objeto constitui-se uma travessia difícil que é possibilitada por meio do pivô. Nele, a criança se apóia para que em suas ações seja reproduzida a ideia que elaborou em sua mente, ou seja, o sentido imaginado dirige a ação com o objeto.

Na criança pré-escolar, inicialmente, a ação é predominante em relação ao sentido; é uma incompreensão dessa ação. A criança sabe fazer mais do que entender. Na idade pré-escolar, pela primeira vez, surge uma estrutura de ação em que o sentido constitui-se em determinante; porém, a própria ação não é secundária, um momento submisso, mas um momento estrutural. (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

A ação antes determinante na primeira infância cede espaço para o sentido na infância pré-escolar por meio do movimento do campo semântico que engendra o pensado e o vivido na brincadeira. Essa dinâmica favorece o início do pensamento abstrato na idade escolar.

Neste sentido, o brincar colabora para que a criança elabore “análises, sínteses e generalizações primárias, identificando e destacando as propriedades principais dos fenômenos que a cercam, sintetizando-as para sua melhor compreensão”. (MARTINS, 2006, p. 35).

As características apontadas por Martins (2006) em relação à atividade de brincar concorrem para que a atividade de estudo possa ser iniciada pela criança por volta dos seis anos, pois o estudo é uma atividade caracterizada por novas tarefas a cumprir em um espaço chamado escola.

O lugar que a criança ocupa nas relações sociais mais uma vez é modificado, a criança passa a estudar e ter compromissos a seguir. A brincadeira não será banida de sua vida, mas será colocada ao lado de outras tantas atividades a serem realizadas.

A atividade de estudo como as demais é constituída por um processo histórico e social que reflete a marca do humano na formação do indivíduo. De acordo com Davidov (1988):

Sobre sua base surge, nos escolares de menor idade, a consciência e o pensamento teórico, se desenvolvem as capacidades correspondentes (reflexão, análise, planejamento mental) e também as necessidades e motivos de estudo. (DAVIDOV, 1988, tradução nossa).

Por tais aspectos, a atividade de estudo é considerada uma atividade integral, pois congrega elementos essenciais ao desenvolvimento de um pensamento articulado, movido por objetivos e necessidades.

O exercício da atividade de estudo está relacionado por parte da criança à formação de um “sentido pessoal, que se converta em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social”. (DAVIDOV e MARCOVA, 1987, p. 320).

Para que tais ações aconteçam é essencial a reprodução dos conteúdos científicos pela criança que tem na atividade de estudo o cerne para o desenvolvimento de sua autonomia, condição necessária para seu desenvolvimento psíquico.

Desse modo com base em Davidov e Marcova (1987), destaca-se como componentes da atividade de estudo, a *compreensão das tarefas de estudo; a realização das ações de estudo e, a realização das ações de controle e avaliação*. Tais ações ocorrem sob a direção do adulto que tem por objetivo incentivar a independência da criança.

Desse modo, a atividade de estudo traz como marcas a reprodução da cultura por meio da apropriação dos conceitos científicos e o exercício da autonomia por parte da criança que tem na escola a referência que a aproxima do legado histórico-cultural da humanidade.

O final da idade dos seis anos põe em evidência o surgimento da crise dos sete anos, cuja principal característica é a perda da espontaneidade infantil. Este é um período de transição, pois “a criança já não é um pré-escolar, porém tampouco um escolar”. (VYGOTSKI, 2006b, p. 377, tradução nossa).

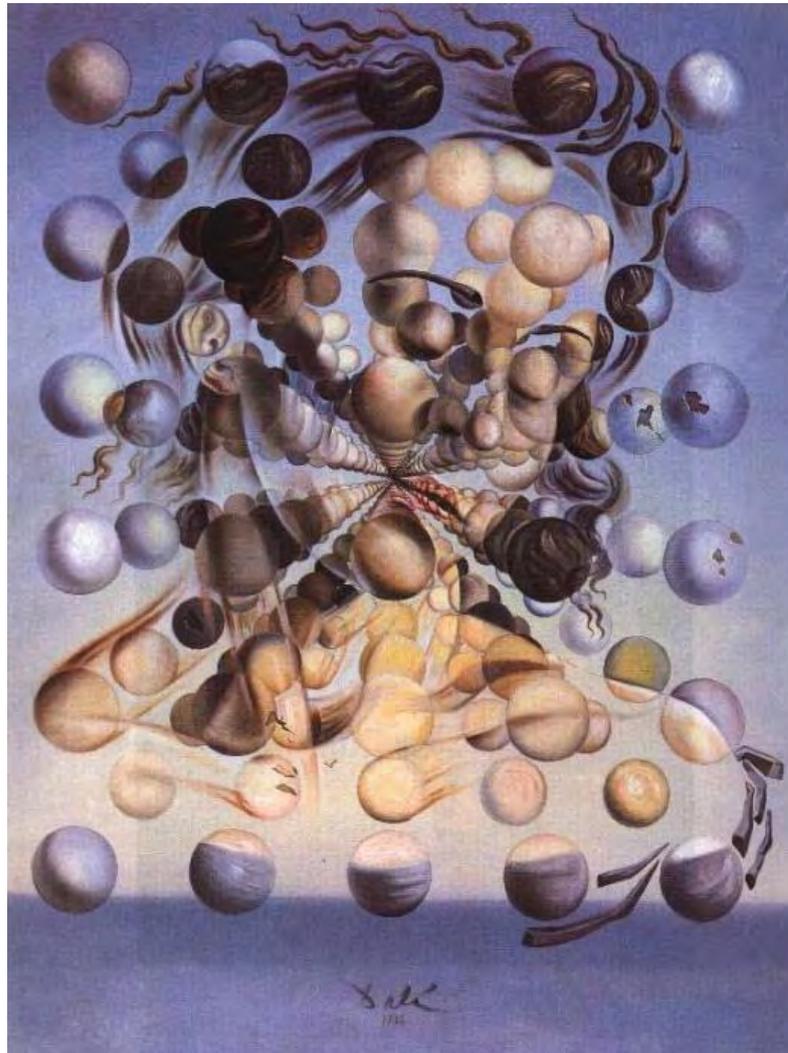
A conduta ingênua da criança pré-escolar transforma-se em artificial na criança de sete anos que se comporta de forma caprichosa diante das situações sociais.

No entanto, as novas formações adquiridas pela criança, no final do período pré-escolar, colaboram para a consciência de suas vivências, bem como para o controle da conduta, necessário para a realização das ações específicas para o período escolar.

Portanto, a crise dos sete anos demarca mais uma importante passagem que a criança faz em relação ao seu desenvolvimento, caracterizado por saltos e viragens, típicos das idades críticas.

Assim, buscamos destacar algumas especificidades da brincadeira na idade pré-escolar e da atividade de estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural, bem como sinalizamos a existência da crise dos sete anos, como uma das marcas do desenvolvimento psíquico da criança.

A seguir, abordaremos o processo educativo na educação da infância visando a explicitar o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar.



Galatéia e as esferas – Salvador Dali - 1952

CAPÍTULO III

Neste capítulo, destacamos o processo educativo na infância ressaltando o lugar da escola enquanto espaço social que possibilita o encontro dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem com a cultura.

Nesta perspectiva, buscamos realçar a identidade, o papel, o trabalho e o tornar-se professora na escola da infância com ênfase ao cuidar-ensinar numa perspectiva humanizadora.

Tais ideias estão relacionadas ao movimento de redefinição do que significa ser professora na educação pré-escolar, o que implica a escolha consciente dos caminhos a seguir como expressa a obra daliniana em evidência.

3 O PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Nos capítulos anteriores ressaltamos a importância da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento humano envidando esforços para a compreensão do processo educativo na escola da infância.

Nesta perspectiva, retomaremos algumas idéias já sinalizadas para melhor enfocarmos o objetivo deste capítulo, qual seja refletir acerca do papel da professora no desenvolvimento humano pré-escolar considerando o cuidar-ensinar numa perspectiva humanizadora.

A referência ao processo educativo na escola da infância provoca de início alguns questionamentos: o que caracteriza o processo educativo? Há peculiaridades relativas à escola da infância? Do que precisamos para pensar e realizar o processo educativo na escola da infância? Quem deve se ocupar diretamente do trabalho educativo na escola da infância? Responder a essas questões constitui o mote com o qual abordaremos a temática proposta.

Nos estudos de Saviani (2007a) vamos encontrar o processo educativo situado na origem do homem, com base no pressuposto marxista de que o homem se humaniza à medida que se relaciona com a natureza ajustando-a às suas necessidades. Ou seja, a existência do homem não está dada, mas depende de ser produzida por ele continuamente, extraindo da natureza tudo que necessita para sobreviver, de forma ativa e intencional. Marx e Engels (2007, p. 14-15, grifos originais) argumentam que o que faz o mundo

São os indivíduos reais, a sua ação e as condições materiais de vida, tanto as que encontram como as que produzem pela sua ação [...] Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o *que* produzem e também *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

O processo de fazer-se humano envolve tanto o “trabalho material” como “trabalho não material”, segundo Saviani (2008b, p. 12), visto que a subsistência do homem depende do trabalho de transformação da natureza para produzir bens materiais, bem como do trabalho educativo para aprender a produzir materialmente. Como explica Saviani (2007a, p. 154), “[...] os homens aprenderam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. Ao agir na e com a natureza eles se relacionam entre si e educam-se, aprendem a trabalhar trabalhando, ou seja,

[...] A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

De acordo com o pensamento do autor, a educação se caracteriza como “trabalho não material”. Este por sua vez compreende duas modalidades: uma constituída pelas atividades cujo produto se separa do produtor em virtude da autonomia que há entre o ato de produção e o produto em si, logo o ato da produção também se separa do consumo, como ocorre com livros e objetos de arte; a outra modalidade envolve as atividades caracterizadas pela unidade entre produto e o ato de produção. A educação configurada pelo conjunto da produção humana subdividido em produção do saber sobre a natureza e sobre a cultura compreende atividades - cuja natureza traduz-se na unidade entre o ato de produção e o próprio produto, dito de outra forma, o ato de produção ocorre simultâneo ao ato de consumo - fato que o autor exemplifica com o ato de dar aula, fenômeno do qual participam professor e alunos. Ao mesmo tempo em que a aula é produzida pelo professor é também consumida pelos alunos. (SAVIANI, 2008b).

Logo, sendo de natureza do trabalho não material, a educação se ocupa do desenvolvimento de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, enquanto elementos necessários à constituição da própria natureza do homem. Dessa forma, para Saviani,

[...] 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, 2008b, p. 13).

Cabe, portanto, retomar os dois aspectos que para o autor compõem o objeto da educação separadamente. O primeiro - a identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados - consiste na distinção entre aquilo que é fundamental e o que é acessório, razão pela qual o autor destaca a importância do conhecimento clássico - o conhecimento que se firmou na história - é ele que demarca a diferença quanto aos propósitos da educação. Se a educação for pensada alijando-o do processo educativo a sua qualidade fica comprometida em relação à apropriação da cultura. Mas, se ele for centralizado no conjunto das atividades a serem

desenvolvidas, o resultado será de natureza superior, pois distancia o processo educativo do que é óbvio e comum, portanto, do já apreendido. (SAVIANI, 2008b).

O segundo aspecto – a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico – diz respeito à seleção, elaboração/organização dos meios com os quais cada indivíduo, de forma singular, se aproxima da humanidade historicamente produzida para se apropriar desse legado cultural e dar continuidade à produção de ideias, valores, hábitos, conceitos, símbolos, atitudes e habilidades. Segundo Saviani (2008b), os conteúdos, espaços, tempo e os procedimentos, são os meios ou formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A complexidade inerente ao objeto da educação aponta para a complexidade do desenvolvimento do processo educativo, pois este incide diretamente no desenvolvimento da consciência. Conforme Leontiev explica (2004, p. 75):

[...] a consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo.

Leontiev (2004, p. 103) destaca o papel das relações sociais para a compreensão da consciência ao afirmar:

[...] a consciência individual como forma específica humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante toda a formação e desenvolvimento da sociedade.

Tal afirmação atribui à comunicação um papel essencial ao processo de apropriação do conhecimento, ideia explicitada no argumento a seguir:

A comunicação, na sua forma exterior inicial, enquanto aspecto da atividade coletiva dos homens, isto é, sob forma de 'coletividade direta' ou sob uma forma interior, interiorizada, constitui a segunda condição específica indispensável do processo de apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade. (LEONTIEV, 2004, p. 182).

O processo educativo é, portanto, um processo formativo que abarca tanto a formação social como a formação individual, imbricadas em uma relação dialética, fato que realça o valor da comunicação para assegurar o intercâmbio cultural de ideias, aptidões e habilidades acumulados pelas experiências anteriores. Mas, Gramsci (1995) ao conceber o homem como um processo constituído de várias

relações ativas, realça que a relação dos homens entre si não é algo simples. Em suas palavras:

[...] deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos [...] Desta forma, o homem não entra em contato com a natureza simplesmente pelo fato de por ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: essas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível que cada um transforme a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. (GRAMSCI, 1995, p. 39-40).

Corroborando as ideias de Gramsci sobre a complexidade da comunicação, Saviani (2007b, p. 57) esclarece várias implicações que decorrem do âmbito sociocultural no seio de uma sociedade de classes. Para ele a comunicação é um esforço de transcendência, fenômeno que ele traduz como “capacidade de sair de minha situação e de colocar-me na situação do outro, na perspectiva do outro”. E, da mesma forma que Gramsci, ele reconhece que a comunicação se dá na medida em que ocorre uma inserção cultural em relação ao meio de trabalho, com implicações socioculturais inevitáveis, ligada à divisão de classes. Pois, para o autor, o fato de pertencermos a uma classe nos identifica com o modo de ver o mundo, com as perspectivas, e com a maneira de encarar a realidade própria dessa classe, e tudo isso reflete diretamente no modo como nos relacionamos com outras classes.

Ao analisar a educação como fenômeno Saviani (2007b, p. 59) a considera “como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada”. E conclui afirmando que a finalidade da educação é a promoção¹⁴ do próprio homem, daí sua presença em todas as sociedades: nas primitivas ela se apresentou de forma simples e homogênea; nas sociedades contemporâneas ela se torna complexa e diversificada. Na comunicação

¹⁴ Nas palavras de Saviani (2007b, p. 61), “promover o homem significa torná-lo capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. E, para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a ciência”.

que acontece em diferentes espaços sociais, mesmo sem o objetivo de educar, desenvolve-se aí a educação de forma difusa e indiferenciada, assistemática, não intencional, “ao nível da consciência irrefletida”. (SAVIANI, 2007b, p. 60).

Mas, salienta Saviani (2007b), no momento em que a educação se apresenta como uma problemática para o homem, ou seja, quando o homem precisa educar e não sabe como fazê-lo, a educação passa a ser priorizada como objeto de preocupação e atenção explícita na sua consciência, questiona-se a respeito, pensa-se nas finalidades, levanta-se hipóteses, traça-se objetivos e metas, delinea-se o caminho para o desenvolvimento do processo educativo sistematizado, intencional, ou seja, um processo educativo orientado por objetivos definidos previamente. Dito de outra forma, o homem age em função de resultados, portanto, “para agir, e ao fazê-lo, nós precisamos saber para que agimos” (SAVIANI, 2007b p. 78), para que nossa ação de fato incida sobre o sentido exigido pela situação.

Desse modo, tanto a definição dos objetivos quanto dos meios necessários à sua consecução, decorrem da tomada de consciência das necessidades a serem atendidas em uma determinada situação. Logo, a análise de tal situação indicará tanto as lacunas, aquilo que deve ser superado, como também os meios que permitam realizar os objetivos propostos. Com essas ideias, Saviani (2007b) demonstra a imbricação entre objetivos e os meios, a necessidade de definir os meios coerentes com os objetivos que se quer alcançar.

O pensamento vigotskiano, ao valorizar a experiência histórica e cultural que a criança acumula em seu processo de apropriação do mundo, propõe uma lógica investigadora da conduta infantil de forma a garantir descobertas que ilumine o aprender na infância de acordo com as especificidades que essa etapa da vida humana requer, fato que implica a organização do ensino a partir das atividades não-cotidianas, como processo desencadeador de humanização. Pois, segundo a contribuição de Martins (2009, p. 99):

[...] a história mostra que crianças desprovidas de condições histórico-sociais de desenvolvimento que sobreviveram não se tornaram seres representativos da espécie humana, ou seja, não se humanizaram.

Nesta perspectiva, a humanização apresenta-se como um processo simultâneo, ou seja, como “um processo de apropriação da natureza incorporando-a à atividade social humana e um processo de objetivação do ser humano. O homem passa a ‘aspirar e expirar’ as forças da natureza”.(DUARTE, 1999, p. 102-103).

Contudo, a educação numa perspectiva humanizadora incorpora formas mais elaboradas de se fazer presente na vida dos indivíduos, imprimindo um movimento diferenciado à história dos povos que ao ser desvelado possibilitará um trabalho pedagógico comprometido com a apropriação da cultura por parte dos seres humanos. Mas, não podemos esquecer que o sentido do aprender na perspectiva apontada é minimizado na sociedade de classes, que precariza não somente as condições materiais necessárias ao trabalho educativo nas escolas, mas, também, a qualidade das relações sociais que se estabelecem na convivência diária entre professoras, crianças e cultura. (DAVIDOV, 1987).

Verificamos, portanto, que o desenvolvimento humano na infância, para além de ser realizado de forma natural, apresenta como implicações educacionais, a necessidade de se compreender como as crianças se desenvolvem, bem como, a forma adequada de ajudá-las a conquistarem sua humanidade na sociedade. Esta é uma das razões pelas quais, “[...] a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo”. (VIGOTSKI, 2004, p. 77).

Reconhecida a necessidade de desenvolver a educação de forma sistematizada, ou seja, como um processo educativo planejado, intencional, voltado à promoção do homem, a escola surge enquanto espaço destinado ao desenvolvimento desse processo. Por este motivo Saviani (2008) defende que a escola está vinculada diretamente ao problema da ciência, à *episteme*, ao conhecimento metódico e sistematizado. Por outro lado, no espaço da escola não há lugar para o conhecimento espontâneo originado da experiência cotidiana, fragmentado, um saber próprio do senso comum. A existência da escola se justifica, segundo o autor, como espaço garantidor da “aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (2008, p. 15).

Com base na premissa de que os meios educacionais se definem com base nos fins a atingir, Saviani (2008b) nos lembra que a escola, para existir, depende tanto do saber sistematizado quanto das condições necessárias à sua transmissão e apropriação.

Tais condições abarcam o ato de recortar, selecionar, dosar e sequenciar o saber sistematizado, de forma a permitir que com sua transmissão o indivíduo faça a

transposição do não domínio para o domínio do legado histórico, dentro de um tempo determinado.

A respeito da escola, MARTINS (2007, p. 24) considera como sua função essencial “a socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos”. A autora acrescenta: “essa função não se exerce na centralização das esferas do cotidiano”. Compartilhando com o pensamento de Martins, Arce (2007) reporta-se à escola como uma instituição diferenciada, que por sua natureza deve ser voltada para as atividades não cotidianas, logo, sua função social consiste em ensinar o que deve ser apropriado e objetivado pelas novas gerações.

No argumento a seguir, Arce (2007) explicita peculiaridades da escola como espaço privilegiado do saber sistematizado:

Ao tomar-se a escola como lócus privilegiado do saber sistematizado, afastamos a mesma do cotidiano, não significando que este será ignorado. O dia-a-dia das crianças e toda a bagagem oriunda deste constituir-se-ão apenas em pontos de partida a serem superados. A escola passa a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. (ARCE, 2007, p. 31).

A partir das ideias apresentadas, entendemos que a escola ocupa um lugar de destaque em relação à transmissão sistematizada da humanização, como eixo principal do trabalho educativo, que elaborado de forma consciente, amplia as experiências de quem aprende e de quem ensina conferindo-lhes uma compreensão singular do movimento da história e de sua participação no processo de produção da cultura.

Ao explicar o ato educativo, Martins (2007, p. 25) ressalva que quando a intenção volta-se para afirmar a finalidade emancipatória da educação, o ato educativo passa a ser considerado como “a atividade por meio da qual os indivíduos se apropriam das objetivações humanizadoras produzidas pelos homens histórica e socialmente, condição para sua humanização e conseqüente emancipação”.

A importância atribuída à escola e ao trabalho educativo para a produção da humanidade no indivíduo, no enfoque vigotskiano, demarca a singularidade desse espaço tanto quanto do trabalho que se desenvolve nele. Duarte (1998, s/p) dissecou as peculiaridades de tal trabalho no seguinte argumento:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas

espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos.

Vigotski (2004, p. 73) refere-se ao trabalho educativo inerente ao espaço da escola como processo educativo, e com base em sua natureza psicológica afirma-o como “um processo dinâmico, ativo e dialético [...] movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo”. Dessa forma, ele se coloca contrário à concepção desse processo como algo pacífico e lento.

Com base em tais pressupostos, compreendemos que o processo educativo consiste em um contínuo processo comunicativo constituído de atividades interativas, envolvendo o ambiente natural e social, voltadas ao conhecimento da realidade e à apropriação do legado histórico da humanidade, ou seja, processo no qual se ensina e se aprende de forma espontânea e planejada, base necessária à objetivação do indivíduo, ao desenvolvimento de normas de comportamento moral, de concepções e convicções próprias, da inteligência e da personalidade.

Uma vez caracterizado o processo educativo, passamos à compreensão da escola da infância e do que precisamos para pensar e realizar o processo educativo no referido espaço social.

3.1 Escola da infância: que espaço é este?

Segundo Mello (2003), as crianças pequenas se inserem no mundo da cultura, ao longo da história, a partir das relações com seus familiares, com a comunidade da qual faz parte, na convivência cotidiana com os mais velhos. Como explica Leontiev (2004), o mundo dos homens que rodeia a criança e no qual ela se insere, nesta primeira fase de sua vida, se divide em dois círculos:

O primeiro compreende seus íntimos: a mãe, o pai ou aqueles que ocupam o seu lugar junto da criança; as suas relações com eles determinam as suas relações com o resto do mundo. O segundo círculo, mais largo, é constituído por todas as outras pessoas; as relações da criança são mediatizadas pelas relações estabelecidas

no primeiro círculo, menor, quer a criança seja ou não educada na sua família. (2004, p. 306).

Como acusa Mello (2003), a partir do século XX, mais precisamente nas últimas décadas deste século, tem crescido o quantitativo de crianças que passam a viver coletivamente esse período da vida na escola infantil, aqui denominada de escola da infância, sob a observação de um ou mais adultos, dado que exige a necessidade de um trabalho educativo voltado para as singularidades das crianças pequenas.

A compreensão do processo educativo que defendemos no item anterior levamos à concordância com o pensamento de Cerisara (1999), quando se refere à especificidade do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Desse modo, a autora destaca a importância do espaço para o desenvolvimento infantil, no entanto, pondera:

[...] as instituições de educação infantil – tenham elas a denominação que tiverem – não devem ser depósitos de crianças, substitutas maternas ou hospitais [...] creches e pré-escolas não devem reproduzir as práticas sociais que têm sido desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental. (1999, p. 15).

O desafio posto às instituições de educação infantil, na visão de Cerisara (1999), passa pela compreensão de que o trabalho educativo voltado às crianças pequenas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou ainda, de conteúdos escolares que estreitam e fragmentam o conhecimento. No seu entender, tal trabalho tem caráter de intencionalidade e sistematização, pois deve envolver todos os processos de constituição da criança em suas múltiplas dimensões: intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais e interacionais - para assim demarcar o afastamento necessário da reprodução de práticas familiares, hospitalares ou escolares, com as quais tem se identificado essas instituições até então.

Conforme assinala Mello (2003, p. 17), a escola da infância é o espaço para se “[...] promover o encontro coletivo de crianças com a cultura, sob o olhar de adultos”, e, dada, a sua breve existência, esse espaço é considerado como “[...] o lugar da educação dos pequenos e também dos adultos”, pois segundo a autora, a maior conquista que a educação pode permitir é “a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças” (MELLO, 2005, p. 21). Em virtude de ser recente a destinação deste espaço para a educação das crianças, a

autora considera ser necessário que os adultos aprendam a explorar as múltiplas possibilidades que a escola da infância apresenta para o desenvolvimento infantil.

Na acepção de Farias (2000), as instituições de educação infantil devem constituir-se como espaços acolhedores do imprevisto, mas não da improvisação, espaços organizados para favorecer a convivência entre as variadas diferenças. E, considerando a arbitrariedade das regras e normas que regulam as relações sociais, deve configurar-se como um espaço lúdico acima de tudo, em virtude de ser o jogo e a brincadeira atividades que, por excelência, provocam “o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações”. (2000, p. 70).

Diante do exposto, dois pressupostos são fundamentais à organização da escola da infância como espaço privilegiado de promoção do desenvolvimento das crianças pequenas na perspectiva da teoria histórico-cultural, a saber:

- a) O primeiro pressuposto diz respeito à compreensão da infância como uma etapa de crescimento revolucionário da criança, período em que ela vai assimilando por meio da mediação com o adulto a conduta humana. (VIGOTSKI, 2004);
- b) O segundo pressuposto está voltado para a qualidade do conjunto de atividades externas e internas que a criança vivencia, o qual incide diretamente no desenvolvimento do seu psiquismo. (Leontiev, 2004; 2006).

Portanto, a importância da escola da infância atribuída por Mello (2005), reside no fato de ser ela o espaço destinado à criação de novas necessidades humanizadoras, em oposição aos espaços estimuladores da necessidade de consumo. Entre as necessidades humanizadoras que podem ser ensinadas à criança, a autora aponta “a necessidade de conhecer mais, de ler mais, de expressar-se por meio de diferentes linguagens”. (2005, p. 33). A respeito de como a criança conhece o mundo Leontiev (2006), posiciona-se com o seguinte argumento:

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo. (LEONTIEV, 2006, p. 73)

Assim, compreendemos que o espaço dedicado à promoção do encontro da criança com a cultura, precisa integrar um conjunto rico e diversificado de atividades

acessíveis, selecionadas, criadas, priorizadas, recortadas da totalidade da cultura, por ser o que há de essencial naquele momento, por garantirem relações da criança com a realidade que não são oportunizadas em outros espaços, por serem imprescindíveis ao desenvolvimento da criança nos diferentes estágios. Mello (2005, p. 24), refere-se às atividades de expressão como atividades típicas da educação, uma vez que a humanização se constitui na dinâmica apropriação/objetivação. Dentre elas, destaca “o desenho, a pintura, a brincadeira do faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala”.

Na visão de Kostiuk (1991), no pensamento vigotskiano encontra-se a explicação de como o processo de aprendizagem estabelece as condições necessárias ao desenvolvimento psico-intelectual da criança. O autor também chama atenção para a complexidade que envolve a transição entre as aquisições da criança e seu desenvolvimento, apoiado em três premissas, a saber:

[...] Em primeiro lugar, o processo pelo qual de fato as crianças conseguem dominar conhecimentos, capacidades ou hábitos específicos, não se produz de repente, como demonstraram muitas experiências; passa através de uma série de etapas cujo caráter depende da complexidade do conteúdo que tem de ser dominado, e da receptividade do estudante. Em segundo lugar, o domínio de um material perfeitamente determinado não leva sempre e imediatamente a um progresso no desenvolvimento mental do aluno, ao aparecimento de novas características qualitativas, ou seja, a um desenvolvimento real. Tudo isto depende do que se adquire e de como se adquire [...] Em terceiro lugar, a passagem da aquisição ao desenvolvimento dá-se de diferentes modos, segundo os diversos aspectos do processo de desenvolvimento. (KOSTIUK, 1991, p. 56-57).

Luria (1979), quando se referiu ao desenvolvimento da consciência humana, apontou a capacidade de assimilação do legado histórico da humanidade, transmitido no decorrer do processo de aprendizagem, como o divisor de águas entre a atividade consciente do homem e o comportamento dos outros animais. Diz o autor:

[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal. (1979, p. 73 grifos originais).

O posicionamento de Vigotskii (2006a) a respeito da relação entre aprendizagem e desenvolvimento é claro e contundente quanto a diferenciar esses dois campos. São suas palavras: “ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento, e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes” (2006a, p. 109).

Com efeito, o processo educativo que deve ocorrer na escola da infância reveste-se de complexidade, pois acima de tudo precisa ser um processo lúdico, mas não marcado pela espontaneidade. Tal processo, ao colocar a criança perante novos fins, novas tarefas, novas perguntas, e garantir-lhes os meios necessários a encontrarem as soluções, conduz o desenvolvimento (KOSTIUK, 1991). Portanto, é um processo que requer intencionalidade e sistematização fundadas no conhecimento das peculiaridades da criança e de seu desenvolvimento, para assim favorecer a formação de faculdades que somente acontecerão se for dada à criança a oportunidade de integrar uma experiência educativa nesta direção. (MELLO, 2006).

No entanto, o mérito da imitação para o desenvolvimento das crianças pequenas, foi apontado primeiramente por Vigotski (2004), ao definir os dois níveis de desenvolvimento e a relação deles com as possibilidades de aprendizagem. Na oportunidade ele defende que “o mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita” (2004, p. 480). O autor atribui à imitação na atividade coletiva, quando orientada pelos adultos, a condição para a criança realizar muito mais ações com compreensão e autonomia.

Retomando os níveis de desenvolvimento da criança, segundo o pensamento vigotskiano temos: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento imediato. Vigotski (2004, p. 478) destacou o desenvolvimento atual¹⁵ como o primeiro nível de desenvolvimento da criança, compreendendo “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento”. Ou ainda, “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como

¹⁵ Em outra produção Vigotski (2006), esse primeiro nível de desenvolvimento da criança é identificado também por nível de desenvolvimento efetivo. Há também o registro de desenvolvimento real em outras obras.

resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (Vigotskii, 2006a, p. 111).

Contudo, ao reconhecer a divergência entre os níveis de solução de tarefas, quando auxiliadas pelos adultos e quando realizadas de forma independente pela criança, Vigotski (2004, p. 480) identificou o segundo nível, denominado por ele de zona de desenvolvimento imediato da criança, como expressão do “estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento”, em processo de formação. Assim, em outro momento Vigotskii (2006a) explica a diferença entre esses dois níveis de realização de tarefas pelas crianças, e, define a partir disso a área de desenvolvimento potencial¹⁶ da criança.

Com base nestas descobertas Vigotski afirma que “só é boa a aprendizagem que supera o desenvolvimento” (2004, p. 482). Em função disso, Mello destaca que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva, e explica:

[...] não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc. (MELLO, 1999, p. 19).

Tendo em vista a elucidação desses dois níveis de desenvolvimento, Vigotski (2004; 2006) considera ser possível determinar o estado de desenvolvimento mental da criança. Reconhecer o que a criança já sabe fazer por si só e o que ele consegue realizar com a ajuda de alguém mais experiente, é determinante para o adulto a quem é confiada a responsabilidade por criar, organizar, pensar e provocar o encontro da criança com a cultura visando à sua apropriação. Pois, com base nos resultados de suas pesquisas, Vigotskii (2006a) comprova que

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. (2006a, p. 113).

¹⁶ Inferimos que em função das diferentes traduções da produção de Vigotski, encontramos nomenclaturas diferentes, mas com igual sentido, como em relação à zona de desenvolvimento: zona de desenvolvimento imediato, zona de desenvolvimento potencial, bem como zona de desenvolvimento próximo ou proximal.

Assim, entendemos que a escola da infância, segundo a teoria histórico-cultural, configura-se como espaço educativo lúdico, sistematicamente organizado para oportunizar interações ricas em possibilidades de apropriação dos aspectos culturais essenciais ao desenvolvimento da criança. Portanto, neste espaço há necessidade do adulto como articulador de atividades geradoras de conhecimento e do estabelecimento de relações promotoras de construções coletivas, do pensar conjuntamente e não da passividade e, da espera de respostas prontas dadas por uma única pessoa.

Tais premissas colocam em evidência quão determinante é a relação da criança com outras crianças e com alguém mais experiente para sua aprendizagem, para seu desenvolvimento. Tais relações são destacadas por Leontiev (2006) distintamente: a) primeiro situa como incomparável as relações da criança pequena com suas professoras, incluindo estas relações no pequeno círculo¹⁷ dos contatos da criança. Lembra o autor que a criança nesta fase recorre frequentemente à mediação da professora quando estabelece relações com outras crianças de sua idade; b) quanto às relações das crianças entre si, o autor destaca-as como peculiares, pois delas depende o estabelecimento de vínculos entre as crianças, e destes decorre, em geral, a constituição do elemento pessoal em seu desenvolvimento, base sob a qual desenvolvem um verdadeiro espírito de grupo. E conclui retomando as relações pessoais da professora com a criança para afirmar o papel principal da professora em possibilitar a formação do espírito de grupo entre as crianças.

Por tudo isso, concordamos com Mello (2003, p. 16) quando assevera, com base nos estudos de Zaporózhets (1987), que “as condições adequadas para garantir o máximo desenvolvimento da criança não se criam com o ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância [...]”. À criança é indispensável o tempo livre para brincar e assim aprender imitando, concordando, discordando, fazendo analogias, internalizando símbolos e significados, neste ambiente social e historicamente localizado que é a escola da infância. Logo, a intervenção do adulto deve voltar-se à criação e organização de espaços e processos de interlocução,

¹⁷ Leontiev (2006) considera este pequeno círculo como o primeiro grupo de pessoas com o qual a criança se relaciona e de cuja relação depende as relações futuras com todo o resto do mundo. Essas pessoas são sua mãe, seu pai, ou aquelas que ocupam lugares junto à criança.

ricos, diferenciados, essenciais ao seu desenvolvimento e à constituição do modo de ser social de cada criança.

Assim, entendemos a pertinência da recomendação feita por Mello (2003) em relação à necessidade de observação sistemática de como acontece o encontro das crianças com a cultura, de que parceiros necessitam, como se apresenta o espaço que mais favorece esse encontro, as relações que ocorrem, como, com quem e quando ocorrem, de forma favorável à promoção desse encontro. A autora é enfática ao afirmar que, nós adultos, “precisamos aprender com as crianças como elas são ao conviverem juntas num grande grupo, com crianças da mesma idade e de idades diferentes”. (2003, p. 17). Corroborando com o pensamento de Mello, Gomes (2008, p.146) assinala que:

[...] só poderemos, efetivamente, saber quais as demandas que afetam as crianças, conhecendo-as, ou seja, penetrando em suas realidades de vida, no interior de suas necessidades. Levar a cabo essa ideia implica saber quem é a criança? De onde ela vem? Quais são seus afazeres no dia-a-dia fora da escola? E quais as necessidades que traz consigo para dentro dela, formadas na vida fora dessa instituição? Que lugar ela ocupa no interior das relações por onde transita? Ou seja, falamos de uma infância historicizada, com um lugar e um tempo marcados socialmente que condicionam o desenvolvimento das capacidades humanas.

Logo, a necessidade de se conhecer as crianças, segundo o enfoque histórico-cultural, é uma condição essencial para se pensar e realizar o processo educativo, desde que esse conhecimento seja considerado para orientar a escola e o professor quanto à especificidade das motivações para aprender inerentes à infância, e, assim, garantir que o espaço escolar, incluindo o trabalho do professor, oportunize a relação da criança com a cultura de forma diferenciada do seu cotidiano. Para tanto torna-se necessário que a professora da infância aprenda a ensinar as crianças. Por esta razão, concordamos também com Dandolini e Arce (2009, p. 54), ao defenderem que: “para ensinar as crianças de 0 a 6 anos é preciso que as professoras sejam ensinadas”.

O processo educativo que se delineia a partir dos pressupostos vigotskianos se contrapõe radicalmente à visão naturalizante do desenvolvimento do indivíduo, da qual resulta a compreensão do processo educativo como um mero acompanhamento do desenvolvimento da criança, e atribui à professora um papel secundário, restrito à tarefa de estimular e facilitar esse desenvolvimento, respeitando as características de cada estágio do processo.

Os estudos sobre as peculiaridades da infância e seu desenvolvimento nesta vertente teórica apontam para a importância da mediação do adulto, da professora, em promover o encontro da criança com a cultura na escola da infância. Assim, nos deteremos no próximo item em elucidar a seguinte questão: segundo a teoria histórico-cultural, qual é o papel da professora da escola da infância e em que consiste seu trabalho?

3.2 A professora e o seu trabalho na escola da infância

Concebemos a educação, a partir da teoria histórico-cultural, como o processo pelo qual o indivíduo transforma-se em ser humano por meio das apropriações das objetivações socialmente validadas, resultando no desenvolvimento das capacidades psíquicas, fontes de novas objetivações. Tal pressuposto teórico acentua o caráter desafiador do trabalho da escola da infância e da professora, cuja essência é apresentada por Mello (2003, p. 17) ao argumentar que: “em lugar de dirigir o momento de realização da atividade pelas crianças, seu trabalho passa a ser o de promover o encontro das crianças com a cultura”. Por esta razão, defendemos que o trabalho da professora na escola da infância, na perspectiva humanizadora aqui discutida, abarca a unidade das dimensões do cuidar e do ensinar com vistas a educar.

Deter-nos-emos primeiro em abordar as questões inerentes à identidade da professora da educação infantil e, na sequência, situaremos aspectos relativos ao seu trabalho e à sua formação. A escolha do ponto de partida deve-se à compreensão de que a discussão sobre a identidade da professora nos aproximará de aspectos essenciais para pensarmos a educação das crianças pequenas sob o enfoque vigotskiano. Pois, entendemos que o modo como nos percebemos, nos identificamos, nos representamos, traduz significados reveladores do mundo que nos cerca, conforme afirma Bakhtin (1992, p. 378), sobre “mim mesmo”:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome e que penetra em minha consciência vem-me do mundo exterior da boca dos outros [...], e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que serviram à formação da representação que terei de mim mesmo.

A complexa construção do ser professor para nós e do ser professor para fora de nós integra o pensamento de Arroyo (2000, p. 29) no argumento seguinte:

[...] teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...]. Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história.

Tomando por base os estudos de Leontiev (1982) sobre atividade e o destaque à vinculação entre sensorialidade externa, consciência, significados e realidade do mundo objetivo, Gomes (2008, p. 126) concluiu que

A vivência ou aquilo que o sujeito experiencia, o que atravessa sua existência objetiva – transformando significados sociais em sentidos pessoais – constitui sua atividade. É por meio dessa atividade – que pode humanizar tanto quanto alienar ou adoecer – que o sujeito responde às solicitações do meio circundante e é também por meio dela que o sentido pessoal se realiza [...].

Neste sentido, concordamos com os autores acima quanto a ser a identidade algo construído e não descoberto, não dada a priori. Assim, devido à importância, já anunciada, desse ser adulto a quem cabe orientar o processo educativo sistematizado, dedicamos este item ao estudo das especificidades integradoras do ser professora de crianças pequenas.

Perguntamos de início qual conhecimento, características, habilidades, atitudes e aptidões, são necessárias a alguém que se propõe coordenar o processo educativo na escola da infância, a partir do ponto de vista histórico-cultural?

Uma das primeiras respostas que encontramos advém da análise elaborada por Arce (2001) a respeito da educação infantil e da formação de seus profissionais na atualidade. Do ponto de vista da realidade explicitada pela autora, a formação inicial da professora da educação infantil se realiza em condições precárias e sem o mínimo de conhecimento necessário ao trabalho docente. Prática que escamoteia um atendimento ruim e “acaba por empurrar a educação de crianças menores de 6 anos para o amadorismo, a improvisação, o vale tudo”. (2001, p. 269).

Outro dado que corrobora para tal diagnóstico nos é apresentado por Mello (2005, p. 23), ao afirmar que “[...] muito do que temos feito com a educação de nossas crianças pequenas na escola da infância [...], carece de uma base científica [...]”.

Nos estudos de Cerisara (2002) sobre a identidade da professora de crianças pequenas, a autora discute a dimensão atribuída por esta profissional às combinações casa-creche-escola, familiar e escolar, público e doméstico, fato que confirma a identificação da professora vinculada a um trabalho educativo desprovido de sistematização e conhecimento sobre as peculiaridades inerentes ao desenvolvimento da criança. Segundo a autora,

[...] a presença maciça de mulheres, o predomínio das formas femininas de relacionamento entre elas, a organização do espaço físico, as práticas desenvolvidas utilizando objetos vinculados ao universo doméstico [...] ajudam a confirmar um universo onde estão presentes práticas femininas domésticas e ausentes práticas femininas profissionais. (2002, p. 64).

A professora que atua na educação infantil tem experimentado, em sua trajetória, diferenciadas exigências quanto à sua atuação, oriundas da determinação social das instituições que atendem as crianças pequenas e das transformações sociais históricas, que por sua vez implicam mudanças nas concepções de infância e de educação infantil. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005).

No Brasil, as professoras da educação infantil eram identificadas também por educador e técnico de educação infantil (BRASIL, 1994), dado que se modifica com a definição da função docente para toda a educação básica pela LDB 9394/96, em atendimento à solicitação do movimento docente em defesa da denominação de “professor” também para os profissionais com atuação nas creches e pré-escolas.

A reivindicação dos docentes clamava, entre outros aspectos, por reconhecimento e qualificação, conforme esclarece Ostetto (1997, p.14):

[...] profissional que poderia dar conta desta função pedagógica apregoada era sem dúvida o professor, pois além de já possuir um estatuto legitimado de profissional da educação, sua presença crescia em instituições de atendimento à faixa de quatro a seis anos. Por que não trazê-lo para trabalhar com crianças de zero a três anos? Se tanto creche como pré-escola eram consideradas, na prática, espaços pedagógicos, nada mais natural que o professor fosse seu agente.

As propostas para a educação infantil no país, segundo Azevedo e Schnetzler (2005, p. 2), historicamente apontam para um perfil de profissional articulado às diferentes tendências pedagógicas que nortearam o atendimento das crianças nesta fase etária. Cada uma delas organizou-se a partir de diferentes concepções de criança, professor e educação escolar, pensadas e defendidas por pesquisadores contemporâneos.

Assim, para uns, o perfil da professora afinava-se com o “ser mulher, ativa, culta, paciente, sincera, humana, criativa, estudiosa e crente no Criador” (ANGOTTI, 1994, p. 21), para outros a professora era concebida como mediadora entre o conhecimento e a criança, estimuladora do desenvolvimento cognitivo da criança. (KRAMER, 1993).

Retomamos agora o que propõe Arce (2001) para a constituição do ser professora das crianças pequenas, por entendermos que tais requisitos integram a identidade da professora da infância, segundo a teoria histórico-cultural, e, portanto, deve constituir-se um parâmetro orientador de nossa luta política e ideológica para que a formação das professoras de crianças pequenas lhes garanta o desenvolvimento e aprimoramento necessários ao desenvolvimento de um processo educativo que se contraponha ao conformismo e à adaptação passiva das crianças ao meio estabelecido, à sociedade vigente.

Concordamos ainda com o pensamento da autora, em considerar que a professora da infância deve ter no ensino sua atividade profissional principal, bem como disposição para desenvolver e aprimorar competência, precisão técnica, rigor filosófico, disciplina metodológica, criatividade e criticidade, base necessária para entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido, e buscar superar a improvisação, o amadorismo e a mediocridade.

Neste sentido, Venguer (1986) concebe as professoras da educação infantil como mediadoras e criadoras de mediação entre a criança e a cultura acumulada no decorrer da história humana. Lima, Silva e Ribeiro (2010, p. 19) confirmam que tais professoras constituem-se “profissionais conscientes de seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, oportunizam experiências diversificadas e ricas, promotoras da atividade infantil”. As autoras asseveram que em virtude da importância vital de uma ampla inserção e atuação da criança no meio social, cabe às professoras as escolhas didáticas¹⁸ do que será oportunizado à criança. São escolhas que precisam considerar os interesses, necessidades, desejos de conhecimento das crianças e de seus direitos fundamentais que “envolvem a educação infantil como expressão de atuação pedagógica intencionalmente organizada, planejada e avaliada”.

¹⁸ Escolhas didáticas abarcam as dimensões técnica, política e pedagógica do trabalho docente. (LIMA, SILVA; RIBEIRO, 2010).

Visto que, para a Escola de Vigotski o conhecimento é fundamental ao processo de tornar-se homem, tal premissa aplica-se igualmente ao processo de tornar-se professora de acordo com o pensamento vigotskiano, fato que se contrapõe radicalmente às proposições oficiais para tal função, definidas com base na lógica instituída¹⁹. Logo, para assumir a função de mediadora do processo de humanização das crianças pela via crítica, a professora precisará de vontade política de conhecer e de garantia de acesso ao conhecimento, bem como, de condições objetivas traduzidas em melhores salários, disponibilidade de tempo para estudos e planejamento, formação continuada, dentre outros. (FACCI; BARROCO; LEAL; MARCHI; BEGA; BROGIN; PLEPIS; DIAS, 2004).

Pensar a identidade da professora de crianças pequenas à luz da Escola de Vigotski materializou nossa contribuição, na configuração do ‘espelho social’, a ser mirado pelas professoras que atuam ou venham a atuar na escola da infância, e desejarem compor sua identidade profissional a partir desta vertente teórica.

Por fim, esclarecemos que compartilhamos do pensamento de Azevedo e Schnetzler (2005, s/p) ao concordarem com a idéia de que as instituições de educação infantil precisam ser identificadas como escolas, mas com isso

[...] não estamos propondo um retorno ao que Paulo Freire chamou de ‘educação bancária’, na qual predomina a transmissão-recepção de conhecimentos dos professores aos alunos, nem tão pouco a permanência do modelo da *racionalidade técnica* na formação docente, ou que se insista na valorização acrítica do modelo de ‘professor reflexivo’. Consideramos, também, que definir especificidades para a EI não significa promover o ‘divórcio’ entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os quais, hoje, fazem parte da mesma categoria profissional. Mas, nos posicionamos a favor do reconhecimento social dos profissionais de EI enquanto ‘professores’, integrantes de uma mesma categoria de profissionais da educação, sem qualquer distinção, uma vez que a luta por este reconhecimento cabe igualmente a todos. (grifos originais).

Desenvolvemos este item sobre a identidade profissional da professora da infância em concordância com as idéias de Silva (2006), ou seja, para enfatizar a importância do trabalho docente voltado para as crianças pequenas, desde que se caracterize pelo compromisso, pela competência técnica e política como elementos

¹⁹ A lógica oficial, norteadada pelo ideário liberal, desloca as responsabilidades institucionais para as de ordem pessoal. Assim ganha centralidade a idéia de que as pessoas carecem de desenvolver competências competitivas, aprendam a aprender, e que superem, com criatividade, os problemas que surgem. (FACCI; BARROCO; LEAL; MARCHI; BEGA; BROGIN; PLEPIS; DIAS, 2004).

preponderantes na composição da identidade política das professoras. E, dessa forma, contribuir para a negação do trabalho docente na escola de crianças pequenas como uma “atividade natural/vocação feminina” (p. 332) e das instituições de educação infantil como extensão do lar, impregnadas de práticas domésticas vinculadas à maternidade, para afirmar o trabalho docente nestas instituições como trabalho fundamental e complexo que necessita de formação sólida e salário compatível.

Partimos agora para a discussão sobre o papel da professora na educação da infância sob a orientação dos aportes teóricos vigotskianos, os quais, no nosso entender, se materializam no trabalho docente.

3.3 O papel da professora na educação da infância

Nossa discussão neste item inicia-se com a retomada da finalidade da escola da infância, desse espaço destinado à educação das crianças pequenas de forma intencional e sistematizada, espaço privilegiado de convivência, da brincadeira, do imprevisto, do encontro da criança com a cultura, de humanização.

Neste sentido nos perguntamos: em que consiste o trabalho docente voltado a promover o encontro de crianças com a cultura, fonte da humanização?

Uma forma de iniciar essa discussão é resgatar o sentido e o significado do cuidar, do ensinar e do educar, bem como a unidade entre estas dimensões, e ainda, o que diferencia esta proposta do binômio ‘cuidar-educar’, apontado como finalidades das instituições de educação infantil até então.

Esclarecemos de antemão que nossa hipótese estabelece a unidade entre cuidar-ensinar, mas não a identidade entre as duas dimensões, pois entendemos que o desenvolvimento de capacidades psíquicas e a apropriação do legado cultural não ocorrem como processos independentes, mas sim como partes distintas que se interconectam na constituição de um único processo, o do desenvolvimento humano, fato que justifica uma breve digressão sobre a origem do trabalho educativo nas instituições de educação infantil para explicitarmos as razões que motivaram nossa proposição.

O binômio cuidar-educar vincula-se à origem das creches e pré-escolas no Brasil e às duas formas de trabalho realizado por estas instituições, onde umas

ocupavam-se com um trabalho assistencialista²⁰ e outras com um trabalho educativo²¹, conforme constata Cerisara (1999).

Em seus estudos, a autora afirma, com base em várias pesquisas, a falsa dicotomia entre essas duas formas de trabalho, por considerar que ambas tinham um caráter educativo. Segundo seu entendimento, a proposta de educação assistencial, inspirada no modelo hospitalar/familiar, desenvolvia atividades desvalorizadas, “ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças”, voltadas ao atendimento das crianças pobres. Para as crianças menos pobres era reservada uma proposta de educação escolarizante, inspirada, por sua vez, no modelo da escola de ensino fundamental, composta por atividades pedagógicas, consideradas “sérias e merecedoras de atenção e valor”. (CERISARA, 1999, p. 13).

No entendimento da autora, a luta empreendida por diferentes segmentos da sociedade e representantes de órgãos públicos, motivados pelas transformações decorrentes da inserção da mulher no mundo do trabalho, demarca o caráter histórico e não natural que caracterizou a superação da dicotomia apontada, cujo avanço deu lugar a uma proposta de trabalho menos discriminadora, que respeita as especificidades da faixa etária e quebra a hierarquização existente, seja em termos de faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos); ou de tempo de atendimento (parcial ou integral); ou pela natureza da instituição (creche ou pré-escola).

A proposta resultante desse esforço defende a indissociabilidade entre educação e cuidado das crianças pequenas para o trabalho a ser realizado pelas instituições de educação infantil, amparada inicialmente tanto pela Constituição Brasileira de 1988²² como pela LDB n. 9394/96²³. (CERISARA, 1998; MACÊDO; DIAS, 2006)

Entre as consequências geradas a partir dessa forma de conceber o trabalho educativo com as crianças pequenas, Cerisara (1998) reconhece benefícios e

²⁰ O trabalho assistencialista compreendia “atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar *elou* hospitalar”;

²¹ O trabalho educativo caracterizava-se por inspirar-se no “modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental”. (CERISARA, 1999, p. 12).

²² A Constituição de 1988 incorpora a compreensão da criança como sujeito de direitos ao contrário das leis anteriores que a concebiam como objeto de tutela, e reconhece o direito da criança pequena de ter acesso à educação em creches e pré-escolas;

²³ A LDB 9394/96 reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, constituindo-se assim em um nível de ensino, fato que implicou a desvinculação das creches e pré-escolas das Secretarias de Assistência Social e Saúde e vincularam-se às Secretarias de Educação. (CERISARA, 1999).

desafios. Como benefício de tal proposição, destaca os avanços em relação a: configuração de um trabalho cujo caráter educativo-pedagógico respeite as especificidades das crianças de 0 a 6 anos; possibilidade de garantias de formação inicial e em serviço para as profissionais que atuam nessas instituições; e valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros. Quanto aos desafios a autora indica três considerados por ela como fundamentais:

- a) Materializar a educação infantil como nível de ensino sem reproduzir as práticas desenvolvidas no ensino fundamental. A forma encontrada já na própria redação da LDB foi manter a expressão educação infantil para não fortalecer a concepção instrucional e escolarizante dos demais níveis de ensino, nem limitar-se às práticas hospitalares e familiares recorrentes, e assim demarcar a preponderância do caráter educativo sobre o instrucional, aspecto que deve orientar o trabalho educativo sistematizado que integre as especificidades etárias, de gênero, raça e classe social, das crianças pequenas enquanto sujeitos da e na cultura. Portanto, o trabalho na direção apontada não deve se restringir ao ensino de conteúdos ou disciplinas que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas sim considerar os diferentes contextos educativos e os processos de constituição da criança em suas múltiplas dimensões: social, emocional, intelectual, interacional, expressiva e cultural.
- b) Esclarecer a especificidade do cuidar e educar para as instituições de educação infantil diferenciando-as do papel da família e das demais instituições de ensino. Concordamos com a autora ao reconhecer que este desafio continua atual, ainda precisa ser enfrentado pelos profissionais da área, em função da falta de clareza dos papéis que devem assumir as instituições que se ocupam da educação infantil (família e creches/pré-escolas), no atual contexto histórico, pois embora tenham papéis complementares também congregam responsabilidades diferentes, que uma vez indefinidas terminam fortalecendo omissões de ambos os lados, cujos reflexos negativos terminam incidindo diretamente na educação das crianças.

c) As professoras da educação infantil e sua formação. Dado o caráter educacional conquistado pelas instituições de educação infantil, a formação mínima exigida das professoras, segundo a LDB 9394/96, passa a ser em nível superior. Entre as implicações dessa decisão localiza-se a necessidade que se apresenta às agências formadoras quanto a repensar a formação das professoras de forma a responder às especificidades do trabalho docente destinado ao desenvolvimento das crianças pequenas.

Detivemo-nos nestes três desafios por entendê-los atuais e parte integrante de nosso objeto de estudo. Independente dos avanços e retrocessos que possam ter ocorrido após sua identificação, no nosso entender, eles configuram a base sobre a qual queremos pensar um trabalho docente assentado na unidade cuidar-ensinar, como caminho viabilizador da educação das crianças pequenas, segundo os pressupostos vigotskianos.

Nesta direção cabe interrogar: o que entendemos por cuidar-ensinar visando a educar? Em que aspectos tal perspectiva se diferencia do trabalho desenvolvido com base no binômio cuidar-educar?

Ao contrário da dimensão do cuidar inspirado no modelo familiar/hospitalar antes caracterizado, de caráter assistencialista, assentado na concepção de criança como um ser frágil, incapaz, dependente do adulto, defendemos o cuidar como uma das dimensões do trabalho docente na infância, tendo por base outro pressuposto, o de que a criança é por excelência um ser curioso, capaz de explorar os espaços e objetos ao seu entorno, capaz também de estabelecer relações com outras pessoas e com sua experiência anterior, bem como de elaborar explicações sobre fatos e fenômenos que vivencia (MELLO, 2003). Assim, em concordância com Mello (2003, p.18), entendemos o cuidar como

[...] a atitude pedagógica que os professores devem ter nos momentos das atividades cotidianas como a hora do banho, a hora da alimentação e da troca, assim como os momentos em que a criança procura a professora ou o professor buscando uma atenção individual.

Encontramos nos trabalhos de Rossetti-Ferreira um registro sobre duas situações envolvendo a atividade cotidiana do banho, que caracterizam o cuidar nas duas perspectivas que estamos contrapondo neste trabalho. A descrição da primeira situação revela a realização de uma atividade em série, de forma mecânica e

hierarquizada, desprovida de sistematização fundamentada e que contribui para que as crianças aprendam a submissão e a passividade, mesmo que não seja esta a intenção de quem desenvolve tal atividade. Neste primeiro relato, identifica-se a criança concebida como incapaz e dependente do adulto e uma visão do cuidar restrita ao corpo, uma clara transposição do cuidado doméstico para o ambiente institucional.

Duas educadoras compunham a situação, com um grupo de 15 crianças de 2 a 3 anos. O ritmo de umas e de outras era bem diferenciado. Enquanto as educadoras, automática e rapidamente, desempenhavam as tarefas de despir, lavar, secar e vestir uma criança após a outra, as crianças eram submetidas a um contínuo e longo tempo de espera. De início, permaneciam em penicos encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegadas, esfregadas, enxaguadas e deixadas, ainda pingando, no estrado, para esperar a vez de serem vestidas e penteadas pela outra educadora. Terminada essa rotina, as crianças ficavam à espera da rotina seguinte, sendo repreendidas se não ficassem quietas e silenciosas. Pouca ou nenhuma oportunidade era propiciada a elas de ter alguma autonomia na situação, desfrutar o prazer da água no corpo, interagindo e brincando umas com as outras. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10-11).

A segunda situação reporta-se à mesma rotina do banho, mas realizada de forma completamente diversa da primeira. Nela vislumbramos a concretização do cuidar na perspectiva que defendemos em que a intervenção consciente, sistematizada e fundamentada da professora revela-se na organização do momento do banho, a partir do ambiente e do material implicado em tal tarefa, bem como, na atitude de acolhimento e atenção de forma a proporcionar às crianças as melhores oportunidades de desenvolvimento. Assim, possibilita-lhes o exercício da autonomia e de outras habilidades, “como despir, lavar, enxugar, vestir e calçar a si próprias e às outras”. (2003, p. 11). Oportuniza-lhes também, a experimentação da textura e outras qualidades da água, do sabão e das esponjas, bem como, o exercício de ajudar os outros e cuidar deles, ou serem cuidadas por eles. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003).

Deduzimos, das duas situações referidas, que a relação que a professora estabelece com as crianças se dá por processos comunicativos e interativos múltiplos e diferenciados, os quais traduzem sentimentos, emoções, modos de conceber a criança e seu processo educativo. Tudo isso reflete diretamente na forma de conceber o trabalho docente, as manifestações da criança, as interações criança/criança, criança/adulto, a mediação de todas as atividades - tanto as de

higiene, alimentação, como a brincadeira, o jogo, a leitura -, tudo isso, intrinsecamente relacionado, constitui-se a matéria prima da educação realizada via escola. (MACÊDO; DIAS, 2006).

A especificidade da educação que se realiza na escola está em sua intencionalidade. Para Vigotski (2003) a educação intencionalmente organizada é condição essencial mas não suficiente para o desenvolvimento máximo dos indivíduos. Como nos diz o autor:

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (2003, p. 77).

Do ponto de vista filosófico, essa especificidade é peculiar ao ser humano, aspecto destacado por Saviani (1990, p.7) quando assevera que a educação é uma atividade especificamente humana que se caracteriza pela intencionalidade, ou seja,

[...] pela antecipação mental de seus resultados na forma de objetivos a serem alcançados. É mister, pois, que no curso da ação se mantenham continuamente presentes os objetivos que são a razão de ser mesma da atividade que está sendo realizada. Sem isto a prática degenera em burocratismo o qual consiste na aplicação mecânica, a um novo processo, de formas extraídas de um processo anterior do qual foram autonomizadas, passando a justificar-se por si mesmas.

Portanto, a atitude pedagógica em relação às atividades cotidianas que caracterizam o cuidar, segundo Mello (2003), com a qual concordamos, é uma atitude intencional voltada ao atendimento das especificidades e necessidades da infância, orientada por um aporte teórico/prático, o qual subsidia a leitura e interpretação das disposições e expressões da criança, e assegura a proposição de atividades e situações de aprendizagem que não são oportunizadas em outro espaço. Portanto, é uma atitude que se distancia tanto de um trabalho espontâneo e mecânico, bem como, da preocupação com a preparação precoce do aluno visando a seu ingresso no ensino fundamental, para focar o desenvolvimento da criança. Pois, como afirma Kuenzer (2003, p. 8),

A prática por si só não ensina, pois não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as

estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.

Em concordância com Dandolini e Arce (2009, p. 53), consideramos o cuidado uma dimensão importante do processo de educação das crianças pequenas, mas “insuficiente para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da sua profissão”.

Compreendemos que o ensinar enquanto dimensão integrante do educar na infância é, antes de tudo, o ato de intervir no espaço e no tempo de convivência das crianças, de forma a possibilitar-lhes infinitas oportunidades de desenvolvimento integral por meio da realização de atividades específicas.

Para Mello (2006), a criança está em atividade quando ela sabe o que está fazendo, para que faz e está motivada pelo resultado daquilo que realiza. A implicação direta dessa premissa para o trabalho docente é de garantir a participação da criança na escola

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).

Em outro momento, Mello (2006) torna a enfatizar a importância da participação da criança na escola, agora como condição necessária à configuração das tarefas como atividades significativas:

Quanto maior for a participação da criança na escola [...] participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança. (MELLO, 2006, p. 185).

Compartilhamos com a autora na defesa de que a necessidade desencadeadora da atividade da criança é a necessidade de “expressar-se por meio das muitas linguagens possíveis” (MELLO, 2006, p. 188). Todas essas linguagens devem estar interligadas entre si e com as experiências significativas, ou seja, as

experiências das quais as crianças retiram o conteúdo para se expressarem de formas diversas. Pois, a necessidade de expressão nasce “do que as crianças vêem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem” (MELLO, 2006, p. 189).

Retomamos a explicação da autora quanto às condições necessárias à aprendizagem da criança, à sua apropriação do conhecimento. De acordo com seu pensamento, a condição para que aconteça a apropriação do conhecimento pela criança, ou ainda, para que ela aprenda, configura-se no sentido que tem para a criança tal apropriação e na expressão desse sentido por ela. Ou seja:

A informação será apropriada apenas se a criança puder interpretá-la e expressá-la sob a forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão – que pode ser a fala, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz-de-conta, uma dança ou mesmo um texto escrito numa situação em que, se as crianças não escrevem, a professora é a escriba da turma. É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediado pela professora e pelas outras crianças. Isso implica, essencialmente, dar a voz à criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas. (MELLO, 2006, p. 185).

Assim, cabe à professora estimular e exercitar o desejo de expressão da criança, segundo recomenda Mello (2005). Então perguntamos: o que deve fazer a professora para que isso ocorra? A autora aponta várias possibilidades para tanto, vejamos:

- a) Deixar a criança contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo, mas também contar histórias para ela, as quais ela recontará depois;
- b) Estimular a criança ao exercício de observação solicitando-lhe sua participação rotineira na solução de problemas e na discussão de temas apresentados na sala, avaliando vivência do dia na escola coletivamente, participando da definição das regras e dos combinados a vigorarem na escola e na turma, bem como, da organização da rotina diária e do espaço;
- c) Incluir no horário diário um tempo para uma atividade livre, escolhida pela criança entre as possibilidades existentes na escola;
- d) Criar o momento coletivo para a criança relatar sua experiência para o grupo.

Além das possibilidades acima arroladas pela autora, encontramos uma proposta complementar quando faz referência às atividades significativas, aquelas que permitem e provocam maior expressão da criança, que favorecem a sua interpretação e apropriação do conhecimento, entre elas estão os passeios pelos espaços da escola, pelo bairro, pela cidade. Entre outros: conhecer pessoas por meio de visitas à escola, por meio de aproximação tanto dos que trabalham na escola, como dos pais, mães, avós da turma; leitura de histórias e poesias; audição de música; projeção de filmes; conhecer assuntos de seu interesse por meio de observação e experimentação na natureza, leitura, vídeo, conversa com especialistas; comentar e registrar as experiências com desenhos, pinturas, modelagem, brincadeiras, teatro de fantoches, brincadeira do faz-de-conta. (MELLO, 2006).

Rizzoli (2005) corrobora essas ideias ao situar a importância da atividade de contar e ouvir história, bem como, da atividade de leitura para as crianças de 0 a 6 anos. Sobre a primeira atividade, a autora nos diz que “[...] o fato mais importante que acontece, quando se conta uma história, é o relacionamento que se cria”. (2005, p. 6). Logo, contar e ouvir histórias ganha importância singular na educação infantil, conforme assevera a autora:

Contar histórias é uma arte muito antiga e ela responde à necessidade humana mais profunda de manter esse relacionamento de empatia entre os indivíduos, tornando possível experimentar o que o outro experimenta e, assim, dar forma à própria experiência. Ouvir histórias tem uma importância muito grande para a criança: faz com que ela se sinta importante, sinta que alguma coisa está sendo feita especialmente para ela. As histórias também têm um valor terapêutico e, por isso, são narradas para as crianças como forma de terapia. (RIZZOLI, 2005, p. 6).

Mas os efeitos do ato de contar e ouvir histórias, apontados pela autora, resultam da forma como as histórias são contadas, ou seja, quando ao contar as histórias estimula-se a curiosidade da criança, quando provocam nas crianças a necessidade de perguntar os porquês, neste fato reside o encontro entre a imaginação e o conhecimento. A partir desse encontro, origina-se, no interior da criança, um sentido moral, e por sua vez um sentimento de empatia, de satisfação, fatores geradores do “alfabeto dos sentimentos e das emoções”, com o qual elas reconstroem, aceitam e adotam como comportamentos conscientes. (2005, p. 9).

Assim, conclui a autora que a história contada promove mais que a capacidade de ouvir, pois ela “ensina uma maneira de ouvir que fala do significado da vida” (2005, p. 10). Por isso considera que ao contar e ouvir histórias interpretamos aquilo que acontece conosco, encontramos significado para aquilo que fazemos e assim damos sentido a uma série de eventos.

Ao referir-se à segunda atividade, a leitura de livros para e com crianças de 0 a 6 anos, explicita sua compreensão de leitura e do livro. A leitura nesta fase etária é identificada como “leitura sem letras, com livros que as crianças podem tocar [...] livros de pegar, de escutar, de olhar”. (2005, p. 17). Já quando se reporta ao livro, a autora o reconhece como instrumento de conhecimento e, também, como um veículo que fomenta o relacionamento, que favorece os encontros e pode dar asas à imaginação. É um objeto a ser explorado e que ajuda a criança em seu processo inventivo e construtivo de histórias, a partir da “criação de cenários, de desenhos, de atuação, de construção de novos livros”. Para tanto, recomenda que “os livros servem para ser tocados, olhados, lidos, folheados, levados para casa, trazidos para a escola, e podem ser discutidos, criticados, construídos”. (2005, p. 12).

E quanto à professora? Como a autora situa o papel da professora na realização de tais atividades? A autora não faz referência direta ao papel da professora e sim à figura do adulto. No entanto, entendemos que sua proposição é adequada igualmente ao papel da professora. Suas considerações realçam a extrema importância da figura do adulto/da professora em relação às duas atividades, a elas reserva-se a proposição de cenários para as histórias, as escolhas dos lugares onde contar as histórias e dos temas.

Além disso, é a professora “quem ampara a criança no momento em que ela escolhe um personagem para representar”. (2005, p. 13). E mais, é somente no relacionamento com a professora, por meio da leitura, que a criança descobre segredos, imagina coisas diferentes; desenvolve a curiosidade, o prazer, a fantasia, e se percebe parte da história. “A criança enriquece a história ouvida e se enriquece com todas as fantasias que a história deflagra”. (2005, p. 14).

Em síntese, reafirma-se quão essencial é a expressão da criança para seu desenvolvimento, portanto, cabe à professora “permitir à criança exercitar seu papel de protagonista neste seu processo de aprender a tornar-se cidadã. Isto implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender”. (MELLO, 2005, p. 37).

O que propõe Mello e Rizzoli, em termos de atividade significativa, comprova o que reitera Vygotski (1995) a respeito da mediação do adulto (da professora), quando a considera o ponto de partida para o desenvolvimento cultural da 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).

Dada a importância da atividade de aprendizagem para o desenvolvimento da criança, Vygotski (1995) assevera que o trabalho docente deve ser orientado para guiar e regular esta atividade. A atividade docente, comparada às demais atividades, tem sua especificidade identificada por Lompscher, Márkova e Davidov (1987). Essa especificidade é composta por dois aspectos imbricados: a) deve estar voltada para garantir o acesso da criança a uma nova realidade, a um novo conhecimento; e b) deve possibilitar à criança o domínio de cada componente da nova atividade.

Ou seja, o trabalho docente na perspectiva histórico-cultural, não está a serviço da adaptação da criança ao meio social, mas ao contrário, sua finalidade é orientar a atividade de aprendizagem da criança de forma a contribuir para que ela domine o mundo dos objetos da cultura humana e suas transformações. Com base em suas investigações empíricas, Vigotski (2001) reconhece a imaturidade no início do processo de ensino como um fato essencial a ser considerado na interrelação entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem. Destaca o autor:

[...] a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento [...] a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é a lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar. (VIGOTSKI, 2001, p. 318-319).

A identificação desta interrelação vincula-se à descoberta da zona de desenvolvimento imediato ou potencial, pressupostos a partir dos quais Vigotski (2004, p. 482) afirma: “só é boa a aprendizagem que supera o desenvolvimento”. Por sua vez, também situa o bom ensino como aquele que passa adiante do desenvolvimento e o conduz, incidindo sobre aquilo que ainda não está formado na criança, sobre os processos psíquicos imaturos, ou ainda, naquilo que a criança

ainda não é capaz de realizar sozinha e precisa da ajuda de alguém mais experiente para fazê-lo.

Em suas palavras: “[...] o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOTSKI, 2001, p. 333), o bom ensino antecede o desenvolvimento para promovê-lo. E reafirma: “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”. (VIGOTSKI, 2006, p. 114).

Daí Vygotski (1995b) referir-se ao papel da professora como algo complexo, pois para conduzir a criança a níveis mais elevados de atividade, consciência e personalidade, que é o objetivo do ensino, a professora necessita conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico infantil, a dinâmica social da criança e as possibilidades de sua atividade pedagógica.

Comprova-se, dessa forma, que a professora necessita de conhecimentos teórico-metodológicos, de uma sólida formação, para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno (FACCI, 2006). Entendemos, portanto, que o trabalho docente nesta direção, afasta-se de um trabalho pautado no senso comum, revelado por “uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista”, para se aproximar cada vez mais, de uma consciência filosófica, traduzida por “uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”, como defende SAVIANI (2007b, p. 2).

Os argumentos apresentados revelam a complexidade e a importância do trabalho docente junto às crianças pequenas. O trabalho de cuidar-ensinar abarca atitudes, comportamento, habilidades e valores potencializados, com a finalidade de favorecer o encontro da criança com a cultura e assim contribuir para o seu máximo desenvolvimento.

Percebe-se que tal trabalho é práxis, é atividade teórico-prática ao mesmo tempo afetivo-subjetiva e racional/objetiva, é ideal e material, dependente e independente da consciência (MARTINS, 2007), voltado a mediar a constituição da criança como pessoa, em sua humanização. Como explica Ferreira (2008, p. 56),

A práxis do ser humano não é atividade prática contraposta à teoria; muito ao contrário: é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade consciente do ser humano

num movimento dialético, em espiral, que o torna cada vez mais humano porque cada vez mais intérprete e criador de sua realidade.

Sendo assim, explicita-se a unidade entre as duas dimensões do cuidar-ensinar, presentes no processo de educar as crianças, visto que o trabalho docente - além de racional, intencional, sistematizado - demanda, sobretudo pelo desvelo, a criação de vínculo, o acolhimento do outro, a apropriação e objetivação de conhecimentos culturais e atitudes sociais.

Tendo em vista que a razão de ser da educação da criança é proporcionar o seu máximo desenvolvimento, defendemos que o trabalho docente cuja finalidade é a educação das crianças por inteiro, o que corresponde atendê-las nos aspectos afetivos, cognitivos, social e motor, sem privilegiar um aspecto em detrimento dos outros, constitui-se por meio da indissociabilidade do cuidar-ensinar, para assim orientar a aprendizagem dos conhecimentos, dos afetos, das emoções, culturalmente construídos.

Recorremos à contribuição de Gomes (2008) para em síntese reafirmarmos o sentido e significado da unidade cuidar-ensinar para educar, aqui defendido. A indissociabilidade entre o cuidar-ensinar na educação das crianças pequenas materializa-se em intervenções intencionais que vão além da simples exposição das crianças a estímulos diversos, a partir da manipulação de objetos. O que exige da professora pensar, criar, selecionar, organizar a atividade da criança. Para tanto, ela necessitará do domínio de ferramentas teóricas, que lhe garanta a articulação entre os princípios e leis que regem o desenvolvimento infantil e os processos de ensino-aprendizagem. Nisso consiste a unidade do cuidar-ensinar na educação que se faz na escola da infância.

Consideramos que os argumentos apresentados até aqui confirmam nossa hipótese inicial de que o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar traz a dimensão intelectual para o trabalho docente, voltado para o cuidar-ensinar como dimensões indissociáveis da educação numa perspectiva humanizadora.

Cabe agora nosso último questionamento a ser trabalhado no item a seguir: a formação das professoras da infância garante-lhes o conhecimento e as habilidades essenciais à realização da educação das crianças pequenas, na perspectiva vigotskiana aqui defendida?

3.4 Tornando-se professora na escola da infância

Compreendemos que um dos fatores determinantes para a concretização da unidade entre cuidar-ensinar para educar na educação infantil, diz respeito à formação das professoras também na lógica da teoria histórico-cultural. No entanto, a realidade concernente à formação das professoras para atuarem na escola da infância no Brasil é orientada por outra lógica. No pensamento de Martins (2009, p. 449),

A formação de professores, seja ela inicial ou contínua, sempre mobiliza atenção no cenário educacional. Na atualidade, contraditoriamente (ou não!), essa atenção se revela proporcional à sua desvalorização e esvaziamento, dado não ocasional ou fortuito, mas engendrado pelas demandas do capital travestidas em falaciosas propostas pseudo-humanizadoras.

A partir da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96, a educação infantil passou a integrar a educação básica como uma de suas etapas. Verificou-se desde então um destaque em contextos políticos e educacionais à educação pré-escolar e à exigência de maior qualificação dos profissionais, pois a formação vigente até então, refletia o desvalor à educação da infância, em função de sua identificação com tarefas domésticas, femininas, maternais, e também justificava um limitado reconhecimento social associado à discriminação salarial, em relação aos professores dos outros níveis de educação. Silva (2006, p. 321) nos lembra que:

A correspondência do trabalho nas instituições educativas com o trabalho doméstico e a contaminação das práticas educativas pelos processos materno-afetivos disseminam uma ideologia que desqualifica o trabalho e as funções dessas instituições, visto que cuidar e tratar de crianças até seis anos (no caso da educação infantil, mas essa faixa etária pode ser estendida até dez anos se forem agrupadas as séries iniciais do ensino fundamental) é tarefa da família e dos pais e mães, o que, para a sociedade, não se configura como trabalho.

Contudo, apesar das conquistas obtidas em relação à formação das professoras para atuarem neste nível de educação, as propostas surgidas, segundo Azanha (2004, s/p), não ultrapassam “o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de ‘sólida formação dos educadores’, da ‘integração de teoria e prática’, da ‘interdisciplinaridade’ etc”, cuja utilidade não vai além dos efeitos teóricos.

A reforma educacional, em andamento desde a última década do século XX, no que se refere à educação infantil, seguiu a orientação geral para a formação de professores²⁴, resguardadas suas especificidades, advinda de organismos internacionais, a partir da qual se definiu a política de formação de professores no Brasil, que na visão de Castro (s/d, p. 80):

Deve ser entendida como estratégia do denominado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo. Portanto, está inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista.

A proposta de formação de professores configurada por tal política, mediada pela ideologia do mercado, segundo a autora, apresenta concepções fundamentais a serem incorporadas como pressupostos norteadores do trabalho docente, dentre elas destacam-se as noções de competência, habilidades, empregabilidade e competitividade. A escolha por este conjunto de ideias demarca uma posição clara de desconsideração ao modelo de sólida formação profissional. Como explica Dias e Lopes (2003, p. 1157),

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância em detrimento de uma formação intelectual e política de professores.

Entre as medidas que denunciam a opção por uma formação aligeirada, economicista, pragmatista, alinhada com os interesses do mercado em detrimento dos interesses dos professores²⁵, está a decisão de desvincular a formação de

²⁴ Afirmamos que a formação das professoras de educação infantil segue a orientação geral para formação de professores da educação básica, com base no Parecer do Conselho Nacional de Educação, ao explicitar que: “a proposta de Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional/LDBN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica elaborados pelo Ministério da Educação”. (BRASIL, 2001, p. 4).

²⁵ Os interesses do professores estão expressos no âmbito do movimento por uma formação de caráter sócio-histórico, vinculada à necessidade de um profissional com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, com vistas à educação emancipadora. (FREITAS, 2002).

professores das universidades, cujas consequências são analisadas por Freitas (2002, p. 151-152):

A retirada da formação de professores da ambiência universitária, a não-obrigatoriedade da pesquisa, o rebaixamento das exigências em relação à autorização de centros universitários e universidades, aliados à separação dessas instituições dos cursos de bacharelado e, portanto, da produção de conhecimento nas áreas específicas, são fatores que vêm reforçando e confirmando a formação aligeirada em seu conteúdo e no tempo destinado à formação.

Corroborando o pensamento de Freitas e considerando os estudos de Cervero e Freidson, nos quais analisam as concepções de profissão, profissionalidade, profissionalismo e profissionalização, Shiroma (s/d) afirma que a decisão de desvincular a formação dos professores das universidades, incluindo a realidade brasileira, “não visa apenas a redução de custos, mas também o processo de desintelectualização do professor”. (s/d, p. 5). Várias outras implicações são detalhadas na discussão realizada pela autora sobre a política de formação de professores vigente no Brasil, mas uma de suas conclusões sintetiza a essência dessa política e seus principais efeitos. Assevera a autora:

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significa que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer ‘mais adequado’, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em expert iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advém apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala-de-aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. (SHIROMA, s/d, p. 12).

Na discussão apresentada por Martins (2009, p. 455) sobre a formação de professores nos moldes atuais, a autora acusa uma das consequências do “subjativismo idealista que impregna o campo pedagógico”. Diz a autora que, em especial, verifica-se “a ênfase num tipo de formação que oblitera as possibilidades humanas na direção da transformação das circunstâncias que esvaziam o trabalho e empobrecem o trabalhador”.

Conforme já afirmamos antes, a política de formação de professores ora em vigor no Brasil, em linhas gerais também contempla a formação dos professores da infância. No entendimento de Rosemberg (1999) e Silva (2006), soma-se ao quadro geral uma das peculiaridades relativas à educação infantil recomendada pelo Banco

Mundial, a partir de 1990, o atendimento das massas a baixo custo e apoiado nas habilidades femininas para o cuidado da criança pequena.

Dandolini e Arce (2009, p. 58) identificam o contexto da reforma educacional em andamento desde o final do século XX, como o momento em que a discussão sobre a formação das professoras da educação infantil passou a integrar a esfera nacional. Segundo as autoras, alguns aspectos merecem atenção especial considerando as tendências que vêm se consolidando, e destacam entre eles “a secundarização do conhecimento, a predominância da epistemologia da prática e o desenvolvimento das competências”.

Portanto, a perspectiva pragmática oficial, de formação das professoras de crianças pequenas, “cujo foco é a racionalidade instrumental” (2009, p. 58), contempla concepções de formação que na análise das autoras restringem-se a

[...] uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas, que se pauta nas vozes das professoras e com esta base não habilita essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, para intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico.

Tudo isso fortalece nossa posição em defesa de uma formação sólida, que fortaleça a dimensão intelectual para o trabalho docente com crianças pequenas, e, nesta direção, encontramos ressonância no pensamento de estudiosos dessa questão, representada nos recortes destacados abaixo.

Compartilhamos com Martins (2009) a importância atribuída à construção do sentido de ser professor e à ampliação dos significados do trabalho docente, refletindo-se na congruência entre as dimensões objetiva e subjetiva. Para tanto, a autora enfatiza a premência de

[...] uma sólida instrução filosófica, ético-política, teórica e metodológico-técnica, uma vez que a atividade humana exige mediações, necessita de um direcionamento que auxilie a edificação da unidade necessária entre os motivos e as finalidades das ações que lhe correspondem. (2009, p. 465).

Acolhemos também a contribuição da autora concernente à proposição de duas possibilidades para a formação de professores, a via de formação profissional e a via estruturante de recursos afetivo-cognitivos. A autora explica em que consiste cada possibilidade: a primeira é considerada “determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios teóricos, metodológicos e técnicos”. Os recursos aos quais se refere na segunda possibilidade, ela os tem como

[...] imprescindíveis para que os futuros professores (ou professores em formação contínua) possam conhecer com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas próprias ao seu exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas. (2009, p. 455).

Compartilhamos com Dandolini e Arce (2009), no reconhecimento dos inúmeros desafios a ser enfrentados em defesa da formação das professoras da infância numa outra lógica, no nosso caso, na lógica histórico-cultural, a qual, de acordo com o que defendemos neste trabalho, clama por uma reflexão filosófica, radical e de conjunto, como caminho para: a) a fundamental “indissociabilidade entre o pensar a ação, o efetivar a ação e o resultado da ação que caracteriza a esfera da práxis” (2009, p. 84); b) a apropriação e objetivação das professoras em relação ao conhecimento do processo e dos desdobramentos da aprendizagem, do desenvolvimento e da humanização da criança; c) a definição do trabalho docente para além do cotidiano em si; d) a apreensão dos meios e fins do processo educativo.

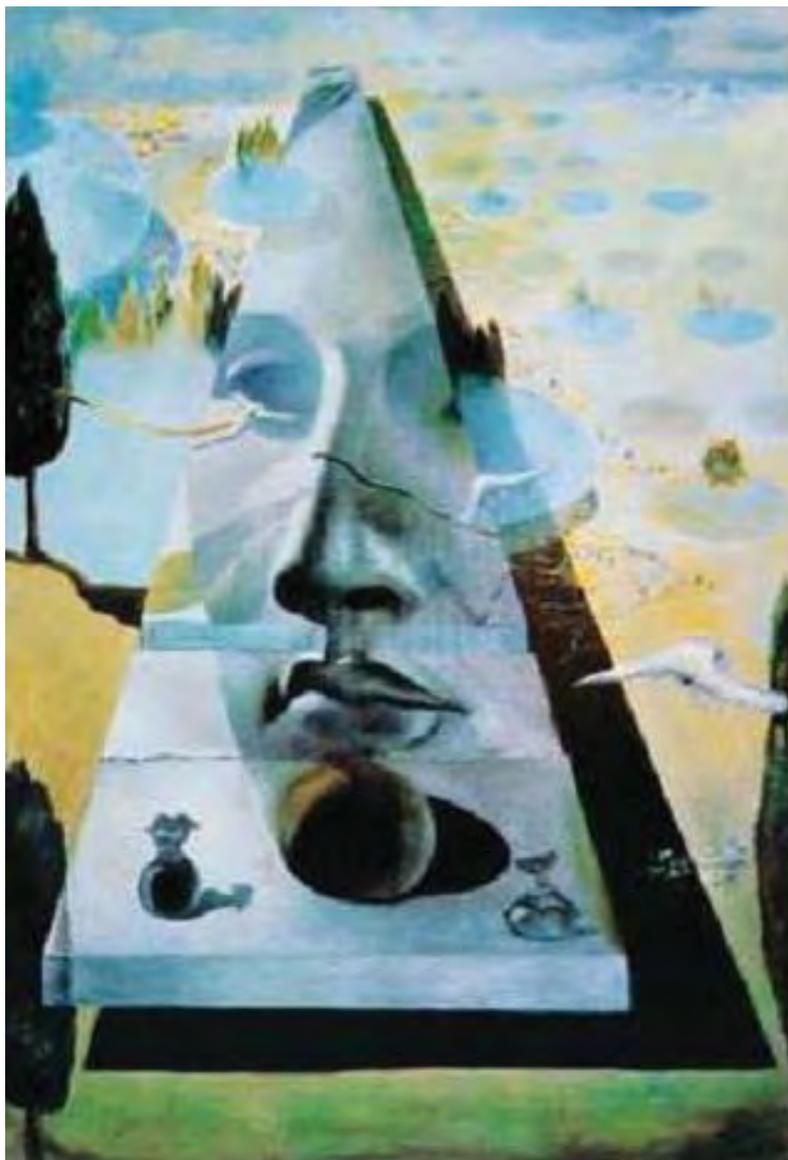
Pensar a formação nesta lógica requer também o que propõe Facci (2004, p. 250):

É necessário pensar a 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.

Por fim, concluímos a discussão empreendida neste item recorrendo mais uma vez ao pensamento de Martins (2007, p. 149-150) a respeito da educação do educador, por considerá-lo elucidativo dos fundamentos e horizontes que no nosso entender integram a formação das professoras da infância na lógica histórico-cultural. Nas palavras da autora:

Há que se pensar, portanto, a educação do educador como um processo que devolve ao homem a sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo. Há que se fazer essa educação como um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir essa educação como um processo que partaja homens conscientes para que possam ser universais e livres.

Assim, a formação da professora de crianças pequenas na perspectiva defendida por Martins (2007), constitui-se em condição essencial para a reversão das práticas assistencialistas na infância e favorece a compreensão e realização do trabalho docente, voltado para o cuidar-ensinar como primeira possibilidade sistemática e intencional de aproximação da criança com a cultura, aspecto que caracteriza o papel da professora na escola da infância.



Aparição do Rosto da Afrodite de Cnide Numa Paisagem – Salvador Dalí - 1981

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste item, realçamos as nossas descobertas frente ao objeto de estudo deste trabalho, tais achados fundamentam a necessidade da apropriação da teoria histórico-cultural por parte da professora que atua na escola da infância, o que em outras palavras está expresso na leitura que fizemos da obra de Salvador Dalí em destaque.

Do nosso ponto de vista, a obra citada evidencia a possibilidade de uma nova face para a educação das crianças pequenas, cujo pensamento teórico ilumine novas perspectivas para o trabalho docente na infância.

No percurso para evidenciar o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar, encontramos na teoria histórico-cultural a fonte para compreendê-lo para além das práticas assistencialistas contidas na História da Educação Infantil.

Tal objeto, demarcado por três objetivos, revelou por meio da pesquisa bibliográfica, a importância do exercício do pensamento teórico para o conhecimento do fenômeno a ser estudado, condição que favoreceu a elaboração de ideias voltadas para uma perspectiva de educação desenvolvente na infância a qual destaca o papel da professora como mediadora entre a cultura e a criança.

Desse modo, no primeiro capítulo, colocamos em relevo as concepções da teoria histórico-cultural relacionadas ao nosso objeto de estudo, o que nos permitiu localizar no conceito do desenvolvimento humano, a chave para a compreensão da crise entre a “velha psicologia” e a nova psicologia proposta por VYGOTSKI (1995; 1997).

Com efeito, o confronto de tais psicologias caracterizou-se por visões opostas acerca do desenvolvimento humano, pois vimos que para a “velha psicologia”, o desenvolvimento humano é enfatizado sob a primazia das explicações biologizantes, que atribui à natureza por si só a responsabilidade da formação psíquica do homem, esta valorizada pelo desenvolvimento das funções psíquicas elementares. Em outras palavras, a simplificação de processos complexos em processos simples reduz as propriedades das formações psíquicas aos fatores biológicos, o que traz por consequência o predomínio da lógica naturalizante acerca das explicações relacionadas ao desenvolvimento humano.

Por outro lado, a nova psicologia ao contestar tais explicações atribuiu ao social e ao cultural o papel de nutrir as funções psíquicas superiores, manifestas por meio da linguagem, da atenção voluntária, da memória lógica, dentre outras habilidades humanas.

Neste sentido, a relação entre o indivíduo e o meio social é valorizada perante a teoria histórico-cultural desde que em condições objetivas adequadas, dado que gera a necessidade de novas aprendizagens que num movimento dinâmico impulsiona o desenvolvimento humano.

Estas explicações apontaram para um caminho de mão dupla, ou seja, em uma direção que restringe o desenvolvimento humano a um processo natural e a outra que promove o desenvolvimento da criança como um ser humano.

Por razões óbvias, a “velha psicologia” e a nova psicologia apresentam ideais diferentes quanto ao tipo de homem que desejam formar, repercutindo no fortalecimento de modelos diferenciados de educação que podem favorecer tanto o aprisionamento quanto à liberdade do psiquismo humano.

A nossa escolha pela teoria histórico-cultural, vertente da nova psicologia, justifica-se pelo modo de conceber o desenvolvimento humano como um processo complexo regido por leis sócio-históricas e que tem nas concepções de ser humano, humanização, apropriação e objetivação, as bases que fortalecem a constituição de uma educação planejada e consequente, pois de acordo com o que foi abordado, as marcas da humanidade no homem não são dadas biologicamente, o homem aprende a ser humano, condição buscada por meio da atividade vital humana.

Por conseguinte, o processo de humanização é constituído por meio da apropriação e da objetivação das experiências acumuladas pela humanidade, o que pode tanto humanizar quanto alienar o homem, pois tais heranças sociais são decorrentes de sua vivência histórica e cultural.

Diante de tais possibilidades pontuamos que para o alcance da humanização na perspectiva da teoria histórico-cultural o homem necessita da apropriação das objetivações genéricas para-si que lhe possibilita, para além do contato com os objetos materiais, o desenvolvimento de sua consciência, bem como de sua existência no mundo.

Assim, as concepções de ser humano, humanização, apropriação e objetivação demarcaram seus lugares para a compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural.

No segundo capítulo, realçamos as especificidades do desenvolvimento da criança, bem como as formas que ela aprende na infância. Para tanto, partimos das quatro teses apontadas por Vygotski (1995), que revelam e generalizam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em relação às teses apresentadas, observamos que tais funções têm início na infância, período do desenvolvimento humano que edifica a formação da personalidade, o que indica a necessidade de estudar o desenvolvimento da personalidade na infância para um melhor aproveitamento de suas potencialidades.

Nas teses, tecemos a importância que o corpo orgânico tem para a apropriação da cultura; a elaboração de vias colaterais para que tal apropriação se realize, caso haja algum comprometimento orgânico no indivíduo; o sentido que os

signos, as ferramentas e a atividade mediadora possuem para o desenvolvimento da conduta e, por último, o domínio da conduta, expresso nas escolhas que os indivíduos fazem mediante o que as situações sociais lhes apresentam.

Estas contribuições aguçaram a forma de conceber a criança como um ser que aprende desde os primeiros momentos de seu nascimento e a infância como um período essencial ao desenvolvimento humano.

Para uma melhor compreensão desta forma de compreender a criança e a infância foi ressaltada a dependência que a criança tem do adulto para aprender o que está no mundo, bem como o caráter dialético e revolucionário que a infância possui atendendo ao que a teoria histórico-cultural defende em relação ao desenvolvimento humano.

Do nosso ponto de vista, esta é uma das principais contribuições da teoria histórico-cultural em relação à infância: compreendê-la para além de um período natural na vida da criança tendo no social a fonte para o desenvolvimento dos processos que a distingue como tempo de ricas apropriações do gênero-humano.

A compreensão da infância nesta dimensão requer que a educação das crianças pequenas seja elaborada de forma consequente, ou seja, de forma a propiciar o que for necessário para que o desenvolvimento psíquico infantil alcance por parte da criança a sua máxima potencialidade humana.

Desse modo, o desenvolvimento do psiquismo infantil revelou que os indícios externos utilizados para explicarem os períodos da infância - como por exemplo, as etapas da dentição - são inadequados para explicarem as complexas mudanças por que passam as crianças no seu processo de formação humana.

Pela lógica da teoria histórico-cultural as mudanças que ocorrem com as crianças são explicadas por processos internos, “invisíveis”, caracterizados por viragens e giros que nas palavras de Vygotski (2006) são encontrados nos períodos chamados por idades.

Nesta perspectiva, a idade leva a discernir as formações psíquicas, cujos conteúdos apresentam-se de forma estável ou crítica, os quais embasam o desenvolvimento psíquico da criança.

Com efeito, nas idades estáveis são evidenciadas as mudanças de caráter gradual voltadas para a aprendizagem da fala, do caminhar, da escrita, dentre outras aprendizagens necessárias à criança. No entanto, nas idades críticas, vimos o oposto das idades estáveis. As rupturas e os saltos bruscos, próprios dessas idades

questionam o que foi aprendido. A criança passa a reivindicar a satisfação de seus desejos, além de desenvolver uma forte oposição a tudo o que o adulto orienta, dando início ao surgimento de crises que dificultam a sua educação, levando a criança a viver períodos de solidão em seu processo de desenvolvimento.

De acordo com tais descobertas, Vygotski (2006b), propôs uma periodização do desenvolvimento infantil diferente das classificações anteriormente explicitadas.

Neste sentido, enfatizamos os aspectos concernentes à citada periodização, presentes na introdução das idades críticas; inserção da idade de maturação sexual às idades estáveis; bem como da retirada dos períodos embrional e juvenil, que constavam em outras periodizações. As justificativas tanto para a inserção quanto para a exclusão dos aspectos destacados foram apontadas no texto.

Desse modo, o desenvolvimento psíquico caracterizado pelas singularidades das idades estáveis e idades críticas, pôs de manifesto as formas de aprender na infância que tem na vivência das atividades principais ou dominantes a sua máxima expressão.

Diante do exposto, a criança, na medida em que amplia suas experiências sociais, aprende e desenvolve-se, aproximando-se cada vez mais das formas mais elaboradas da cultura tendo por base as atividades dominantes que guiam seu desenvolvimento. No entanto, cabe ressaltarmos que o desenvolvimento do psiquismo não é obtido pela justaposição de atividades isoladas, pelo contrário, a cada período do desenvolvimento cultural surge uma atividade dominante que é superada por outra em decorrência dos processos psíquicos vivenciados pela criança.

Tais atividades denominadas de atividade de comunicação emocional do bebê, atividade objetual-manipulatória, atividade de jogo de papéis e atividade de estudo explicitaram as formas que a criança aprende a se tornar humana, dado que pôs em evidência o adulto como mediador entre a cultura e a criança.

A atividade de jogo de papéis ou atividade de brincar foi destacada por ser predominante na criança pré-escolar, constituindo-se em uma referência essencial para a professora da educação pré-escolar elaborar seu trabalho.

No terceiro capítulo, refletimos sobre o papel da professora da educação pré-escolar tomando por base alguns questionamentos relacionados ao processo educativo na escola da infância. Por essa via, tecemos o sentido do texto, pondo em evidência o que concorre para a atuação da professora de crianças pequenas.

Desse modo, no processo educativo na escola da infância, destacamos o caráter imaterial do trabalho da educação que se ocupa do desenvolvimento de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades necessárias à transmissão da cultura. Tal processo revelou o trabalho educativo como uma atividade intencional caracterizada de forma dinâmica e conseqüente desenvolvida no âmbito da escola.

Por conseguinte, a necessidade da sistematização, do planejamento e do conhecimento foi realçada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, o que envolve as dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais e interacionais de cada criança.

Dada a relevância do processo educativo para as novas gerações, defendemos que o papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar volta-se para a unidade entre as dimensões do cuidar-ensinar ao contrário da dimensão do cuidar-educar predominante na educação das crianças pequenas.

A dimensão do cuidar-ensinar abarca atitudes, comportamento, habilidades e valores potencializados com a finalidade de favorecer o encontro da criança com a cultura e assim contribuir para o seu máximo desenvolvimento humano. Dessa forma, o trabalho da professora além de racional, intencional, sistematizado, demanda, sobretudo, pelo desvelo, a criação de vínculo, o acolhimento do outro, a apropriação e objetivação de conhecimentos culturais e atitudes sociais.

Assim, defendemos que para tornar-se professora de crianças pequenas é necessário ter em mente a clareza do seu papel social e político advindo de uma formação sólida fortalecida pela dimensão intelectual que tenha por base uma reflexão filosófica, radical e de conjunto que possibilite à professora pensar o mundo físico e social, as experiências e os conhecimentos específicos com rigorosidade e profundidade.

Nesta perspectiva, consideramos essencial a apropriação da teoria histórico-cultural por parte da professora que atua na escola da infância, o que requer que ela analise seu processo de constituição sócio-histórica enquanto profissional da educação, atentando para as contradições existentes na sociedade em que vive inclusive nas conseqüências inerentes ao trabalho que desenvolve junto às crianças que poderá estar voltado para humanizar ou alienar as mentes infantis.

Desse modo, o questionamento, a crítica, a criação tornam-se potenciais recursos para que a professora reinvente a sua forma de lidar com as possibilidades

e capacidades que as crianças apresentam a partir de suas relações com o meio social. Para tanto, a professora compreenderá que o espontâneo e o lúdico esvaziados de uma lógica consequente não terão lugares na educação das crianças pequenas, pois o trabalho docente na infância regido pelas contribuições da teoria histórico-cultural favorece o encontro da criança com a cultura de forma plena, prerrogativa negada pelas práticas pedagógicas conduzidas pela velha psicologia, bem como pelas precárias condições objetivas em que a professora da infância tem desenvolvido o seu ofício na sociedade de classes.

Tal apropriação conceitual possibilita à professora em questão a compreensão do sentido e do significado social do seu trabalho frente à formação das novas gerações, o que torna singular a sua relação com a criança no espaço da escola infantil.

Desse modo, cresce o papel da professora para além dos rótulos de tia ou babá que vêm sendo utilizados para identificá-la enquanto “profissional” que atua na educação infantil, o que contribui para a elevação de sua auto-estima, bem como para o discernimento do papel que possui para democratizar o acesso e a compreensão da cultura para as crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roberta C P; VERÍSSIMO, Milor. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. v. 17(1), p. 13-25, 2007. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbcdh/v17n1/02.pdf> Acesso em 18/09/2010.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. 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: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola:** revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo. Pioneira, 1994.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Educ. Pesqui.** v. 30, n. 2, São Paulo, may/aug. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200016&script=sci_arttext#end> Acesso em 04/03/2010.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu/MG, out./2005. Disponível em <anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071011int.doc> Acesso em 09/05/2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? Disponível http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf> Acesso em 02 de outubro de 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 02/08/2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 009/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1999. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: 2000, 203 p.

_____. Sinopse Estatística 1996: Brasil, Regiões e Unidades da Federação. Disponível http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/1996/tabela_2.htm Acesso em 02 de outubro de 2010.

_____. MEC/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil no Brasil**. Proposta. Brasília, 1993.

_____. Constituição (1998). **Emenda constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação ao art. 208 da Constituição Federal, alterando o parágrafo IV. Disponível < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1> Acesso em 02 de outubro de 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. Disponível < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 02 de outubro de 2010.

CAMPOS, Maria M.; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.39, p.35-42, nov., 1981.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Mudanças no mundo do trabalho**: impactos na política de formação de professores. p. 77-92 Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/300/283> Acesso em 12/01/2011.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: UFSCAR; Florianópolis, SC: UFSC, 2000.

_____. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. Disponível em < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>> Acesso em 26/06/2010.

DADOLINI, Marilene R; ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de

0 a 3 anos. In: MARTINS, Lúgia Márcia; ARCE, Alessandra (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. São Paulo: Alínea, 2009

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu, Editorial Progreso, 1988.

_____; A. MARKOVA. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscu, Editorial Progreso, 1987.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 15/04/2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: **Cad. CEDES**, vol. 19, n. 44, Campinas, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso> Acesso em 03/01/2011.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego em la edad preescolar. In: **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscu, Editorial Progreso, 1987.

ENGELS, Friedrich. Humanização do macaco pelo trabalho. In: **Dialética da natureza**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 215-227.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vygotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 123-148.

_____; BARROCO, Sonia Mari Shuma; LEAL, Zaita Fátima de Rezende Gonzales; MARCHI, Elizabethe Lovato de; BEGA, Regina Maura Penha; BROGIN, Rosangela; PLEPIS, Rosemeire Soares; DIAS, Sirlei de Fátima Duim. Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de "ser professor": uma contribuição da psicologia. In: **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 16(2), p.101-119, jul.-dez. 2004. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=500283&indexSearch=ID> Acesso em 05/09/2010.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**

Um estudo crítico – comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: UFSCAR; Florianópolis, SC: UFSC, 2000.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: UFSCAR; Florianópolis, SC: UFSC, 2000.

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

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernardete (Orgs.). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 51-82.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 27/08/2010.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília. 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joaquim. **Learning activity andus development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

HELLER, Agnes. **Sociologia de La Vida Cotidiana**. Península: Barcelona, 1991.

_____. Estrutura da vida cotidiana. In: **Cotidiano e História**. 8ª. ed, São Paulo: Paz e Terra, p. 31-61, 2008.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASILIO, L. C., KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

_____. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1993.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, Alexandre; LEONTIEV, Alexis;

VIGOTSKY, Lev [et al]. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa; Editora Estampa, 1991

KUENZER, Acácia. Competência com práxis: os dilemas da relação em ter teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKY, Lev; LURIA, Alexandre; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencia del Hombre, 1982.

_____. El aprendizaje como problema em la Psicología. In: LEONTIEV, A. N. et alli. **Psicología soviética contemporánea**. La Habana: Instituto del Libro, 1967.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. In: **Revista Interfaces**. Suzano, ano 2, nº 2, p. 16-20, out/2010.

LOMPSCHER, Joaquim; MÁRKOVA, A.K; DAVIDOV, V. **Formación de La actividad docente de los escolares**. Havana: Pueblo y Educación, 1987.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKY, Lev; LURIA, Alexandre; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 21-37.

_____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1979.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: **29ª Reunião anual da Anped**, Caxambu/MG, out/2006. Disponível em <
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>. >
Acesso em 28/09/10.

MARKONI, M. de A; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

_____. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vygotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009, p. 449-474.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 25ª. ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Ad Feuerbach (1845). In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Introdução. **Crítica à Filosofia do Direito de Hegel**. Disponível <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844//criticafilosofiadireito/introducao.htm>> Acesso em janeiro, 2010.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. In: **Pro-posições**, Faculdade de Educação – UNICAMP, vol. 10, nº 1 (28), p. 16-27, março, 1999.

_____. **A brinquedoteca como espaço de formação de professores da infância**. Disponibilizado em <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20brinquedoteca.pdf>> Acesso em 10/09/2010.

_____. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2004.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana L. Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2005, p. 21-40.

_____. Contribuições de Vygotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima; MILLER, Stela (Orgs.) **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MYNAIO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (Orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OSTETTO, L. E. **Articular saberes, qualificar práticas**: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, nº 28, p.11-20, jul/dez. 1997.

PATTO, Maria Helena Souza; CAMPOS, Maria M; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.39, p.35-42, nov., 1981.

PONCE, Aníbal. A educação na comunidade primitiva. In: PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1982.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana L. Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2005, p. 5-22.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, julho, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>> Acesso em 13/10/2009.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, p. 10-12, abr. - jul. 2003

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SALVADOR, Angelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 10ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12, nº 34, p. 152-165, jan/abr. 2007a.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: **26 Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas, p. 1-13, out/2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/martasuelidefariasforni.rtf>> Acesso em 09/11/2010.

SHIROMA, Eneida Oto. **O eufemismo da profissionalização**. Disponível em <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/oeufemismo1.pdf>> Acesso em: 11/11/2010.

SILVA, Hugo L. F. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. **Sociedade e**

Cultura, v. 9, n. 002, jul./dez. 2006. Disponível em <
www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/480/471> Acesso em
13/04/2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. O que é a práxis. In: **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO : Expressão Popular, Brasil, 2007.

VENGUER, L. A. **Temas de psicologia pré-escolar**. Havana: Pueblo y Educación, 1986.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. In: **Psicologia USP**. São Paulo, 2010.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. 2008.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alex N; LURIA, Alexander Romanovich; VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006a.

VIGOTSKY, Lev [et al]. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa; Editora Estampa, 1991.

VIGOTSKIJ, Liev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Espanha: A Machado Livros, S.A., 2006b.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo I. Espanha: Visor, 1997.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo III. Espanha: Visor, 1995.

YAROSHEVSKI, M. F; GURGUENIDZE, G.S. Epílogo. In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas**. Tomo I. Espanha: Visor, 1997

REFERÊNCIAS DAS ILUSTRAÇÕES

SALVADOR DALÍ. Madonna de Port Lligat. Disponível em <http://www.art.com/products/p12341026-sa-i798062/salvador-dal-madonna-of-port-lligat.htm>> Acesso em julho de 2011

_____. Criança geopolítica assistindo ao nascimento do novo homem. Disponível em <<http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/10.htm>> Acesso em maio de 2010

_____. Dalí com seis anos de idade. Disponível em < http://1.bp.blogspot.com/_9yih1vZLRzk/SiL7tirmDbI/AAAAAAAAAmw/pR7vD33EFO0/s1600-h/dali-a-la-edad-de-seis-anos-etc.jpg> Acesso em maio de 2010

_____. Galatéia e as esferas. Disponível em < http://www.allposters.pt/-st/Salvador-Dali-posters_c23675_.htm> Acesso em maio de 2010

_____. Aparição do Rosto de Afrodite de Cnide Numa Paisagem. Disponível em http://www.allposters.com.br/-st/Aparicao-da-Face-de-Afrodite-de-Cnide-Dali-posters_c94115_.htm> Acesso em julho de 2011