

MARIA CECÍLIA BRAZ RIBEIRO DE SOUZA

**A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA PARA O ENFOQUE
HISTÓRICO-CULTURAL**

**Marília
2007**

MARIA CECÍLIA BRAZ RIBEIRO DE SOUZA

**A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA PARA O ENFOQUE
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.

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

**Marília
2007**

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Souza, Maria Cecília Braz Ribeiro de
S731c A concepção de criança para o Enfoque Histórico-
Cultural / Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza. -- Marília,
2007.
154 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,
2007.

Orientador: Dra. Suely Amaral Mello

Bibliografia: f. 147-153

1. Enfoque histórico – cultural. 2. Criança – concepção.
3. Criança – desenvolvimento psíquico. I. Autor.
II. Título.

CDD: 136.7

MARIA CECÍLIA BRAZ RIBEIRO DE SOUZA

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA PARA O ENFOQUE
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.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Suely Amaral Mello (UNESP).....

Dra. Cyntia Graziella Guizilim Simões Giroto (UNESP).....

Dr. João Batista Martins (UEL)

Dra. Olga Ceciliato Mattioli (UNESP).....

Dra. Stela Miller (UNESP).....

À Bernadete,
seus 84 anos de vida e esperança!

Agradecimentos

À minha orientadora Suely Amaral Mello, o meu maior agradecimento pela confiança e generosidade com que tratou meus momentos de inexatidão sobre tudo que lhe encaminhei. Sua palavra sábia, amiga e fortalecedora sempre presente fez transformar o meu conhecimento acrescentando a ele novos saberes e o desejo de ser educadora, e sobretudo, pensar uma nova perspectiva para a educação de nossas crianças. Muito obrigada por ser como é!

Aos educadores que contribuíram significativamente para a minha formação, nos debates, encontros e aprofundamento do conhecimento científico.

Aos funcionários desta instituição, em especial aos do Programa de Pós-Graduação que com sua presença e orientação puderam desburocratizar, humanizando o atendimento às minhas solicitações. Em especial à Iara, companheira e profissional.

Aos meus queridos pais Hipólito e Bernadete, por terem me ensinado o caminho para o conhecimento científico e humanizador. Aos meus irmãos, Cristina, Fernando, Márcio e Júnior, que acreditaram na minha capacidade, sempre me fortalecendo com suas ricas e doces palavras. Às minhas sobrinhas Kauita e Dimaina que me oportunizaram a vivência da infância e da alegria!

Ao meu marido Bertochi, companheiro de luta e de paixão por uma vida justa para todos!

Aos meus amigos e colegas que me escutaram e aliviaram as minhas dores.

Aos educadores: Cyntia Graziella Guizilim Simões Giroto, João Batista Martins, Olga Ceciliato Mattioli e Stela Miller pela leitura cuidadosa e dedicada deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa teórico/bibliográfica busca identificar a concepção de criança no Enfoque Histórico-Cultural. Para dimensionar o significado dessa concepção, buscou-se inicialmente identificar as políticas e os programas educacionais voltados para a criança no Brasil desde o final do século XIX, com a educação dirigida para as crianças das classes economicamente menos favorecidas. Essa educação esteve apoiada em concepções marcadas pela assistência e o protecionismo. A imposição, o autoritarismo e uma educação da subordinação também marcaram as primeiras iniciativas de instituições dedicadas à criança no Brasil, neste período. Durante o século XX até o presente, políticas educacionais continuaram a preconizar uma concepção assistencialista. Na primeira parte desta tese, buscamos identificar, de um modo geral, essas práticas e políticas educativas orientadas para a criança pequena no Brasil com o objetivo de identificar a concepção de criança que as subsidia. Num segundo momento, buscamos os princípios que revelam a concepção de criança presente no Enfoque Histórico-Cultural uma vez que este compreende o ser humano como um ser histórico e cultural que apreende sua humanidade por meio de sua atividade no mundo, e se apropria das qualidades humanas histórica e socialmente construídas por meio das inter-relações com seu entorno - as pessoas e os objetos da cultura - e constitui, por essa via, novas formações psíquicas. Nessa perspectiva, fundamentada por esta nova concepção de criança que vemos emergir do Enfoque Histórico-Cultural, a escola infantil adquire uma dimensão intencional na apropriação de saberes, onde o educador tem sua função marcada pela intencionalidade cujo papel é criar na criança os motivos para a apropriação das qualidades humanas.

Palavras-chave: Enfoque Histórico-Cultural; concepção de criança; desenvolvimento psíquico, educação infantil.

ABSTRACT

This theoretical/bibliographic research aims to identify the concept of child in Focus on Historical-Cultural. In order to access the extent of this concept it was primarily searched the identification of the political and educational programs that are concerned with the children in Brazil, from the end of the XIX century with education turned to children of lower economic classes supported by conceptions marked by assistance and protectionism. This imposition, the authoritarianism and education of subordination also left a mark on the first initiatives of institutions dedicated to children in Brazil, already in the 18 and 19 centuries. During the 20 century and up to now, educational politics continued to prescribe a concept of assistance in education. In the first part of this thesis we try to identify, in a general way, these practices and educational politics guided to the small child in Brazil, with the aim of identifying the concept of child that supports them. In a second moment, we search the principles that reveal the concept of the child present in the Focus Historical-Cultural once this one understands the human being as a historical and cultural being who apprehends its humanity by means of its activity in the world, and appropriates the human qualities historically and socially built by means of inter relations that surround it-people and objects of the culture - and forms, this way, new psychological formations under this perspective, based on this new conception of child that we see emerge from the Focus Historical-Cultural, the child school acquires and intentional dimension in the appropriation of knowledge where the educator has their function marked by intentionality whose role is to create on the child the reasons for the appropriation of human qualities.

Keywords: Focus Historical-Cultural, concept of child, psychological development, children education.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo I	
Criança: perspectivas educacionais no Brasil.....	13
1.1 A educação institucional de crianças no Brasil	14
1.2 Políticas atuais para a educação de crianças.....	24
1.2.1 A concepção de criança e infância no RCNEI.....	28
Capítulo II	
O Enfoque Histórico-Cultural e o desenvolvimento do psiquismo infantil.....	36
2.1 Vigotski: Percurso intelectual.....	37
2.2 Bases epistemológicas: Materialismo Histórico-Dialético.....	40
2.3 A Psicologia Histórico-Cultural.....	43
2.4 Considerações sobre o desenvolvimento psíquico.....	50
2.4.1 A atividade.....	58
2.4.2 A mediação.....	68
2.4.3 O entorno.....	73
2.4.4 As crises no desenvolvimento psíquico da criança.....	76
2.5 Indicativos para se compreender o psiquismo infantil: os momentos do desenvolvimento.....	82
2.5.1 O início da vida psíquica: o primeiro ano de vida.....	83
2.5.2 A situação social da criança na primeira infância.....	99
2.5.3 A idade pré-escolar: principais características e premissas para o desenvolvimento psíquico.....	108
Capítulo III	
A criança no Enfoque Histórico-Cultural.....	119
3.1 A concepção de criança que emerge do Enfoque Histórico-Cultural.....	121
3.2 Concepções de criança e infância na contemporaneidade: entraves e perspectivas	129
Considerações Finais.....	141
Bibliografia consultada.....	147

INTRODUÇÃO

A educação institucional de crianças no Brasil data de pouco mais de um século. As dificuldades encontradas neste âmbito educativo, desde a sua implementação, permanecem recorrentes, dadas à maneira como o pensamento e as práticas pedagógicas têm orientado as concepções de criança, que se revelam na condução dos programas e propostas político-pedagógicas.

Estas propostas, cunhadas nos modelos assistencialista e de educação compensatória, influenciaram sobremaneira os educadores, forjando uma educação baseada nos cuidados físicos e atividades 'educativas' de caráter moralista e escolarizador.

Transformar essa realidade, imposta por um vínculo assistencial, significa não só lutar contra as barreiras legais instituídas pelo discurso oficial, mas também rever concepções sobre a infância e a criança, sobre as desigualdades sociais, sobre o papel da sociedade frente à educação de crianças pequenas e admitir as especificidades da infância e da educação infantil.

Nos documentos analisados¹, pudemos observar - no que diz respeito ao seu discurso manifesto - o consenso sobre a necessidade de que a educação de crianças pequenas tenha como objetivo a integração entre os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, considerando a criança como ser completo e indivisível. Entretanto, a realidade tem mostrado uma outra forma de conduzir o trabalho pedagógico com a criança pequena. As creches e pré-escolas revelam em suas práticas, modelos assistenciais e condutas autoritárias em relação à criança. Os cuidados, quando exclusivamente interpretados na forma de higiene corporal e ambiental, nutrição e protecionismo, não são suficientes para atender todas as necessidades infantis. Além do suprimento de suas necessidades básicas, a criança precisa ser atendida em sua necessidade social: de vínculos, de fomento da criação de

¹ Os documentos aludem ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e aos Cadernos MEC/COEDI (1993-1996).

valores éticos, de sociabilização, de uso e apropriação das várias linguagens, dentre outras necessidades essencialmente humanas.

Neste sentido, a educação de crianças pequenas na atualidade precisa de um novo olhar que supere estas práticas e concepções, as quais excluem nossas crianças do acesso aos bens conquistados pela humanidade, negando-lhes a condição de sujeito de direitos.

Em 1988, pela primeira vez na Constituição Federal, no capítulo que se refere à educação - artigo 208, inciso IV -, as creches e pré-escolas aparecem como um tema a ser contemplado. A educação de crianças de zero a seis anos passa a ser um dever do Estado e um direito da criança. Entretanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), promulgada em dezembro de 1996, a educação de crianças pequenas passa a fazer parte da Educação Básica. O MEC - Ministério da Educação e do Desporto passa, então, a incorporar a educação infantil no sistema educacional regular.

Desde então, muitos debates em torno do tema da educação de crianças pequenas têm sugerido maior atenção a essa especialidade. Alia-se aos propósitos de uma educação para esta faixa-etária, o debate sobre as concepções de criança e infância presentes no ideário educacional. Isso nos leva a considerar o tema sobre a concepção de criança como um estudo a ser implementado.

Nesta perspectiva, nosso objetivo é compreender a concepção de criança emanada das contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para pensar a educação infantil. Acreditamos que o caminho percorrido nesta pesquisa encontrou no Enfoque Histórico-Cultural os elementos para uma nova constituição do pensar pedagógico, das práticas direcionadas à infância, da maneira como se tem concebido a criança, tecendo, por meio das proposições deste Enfoque, uma superação para as concepções assistencialistas, compensatórias e autoritárias presentes na educação de crianças no Brasil.

Para tanto, o Enfoque Histórico-Cultural, como nosso objeto de estudo para subsidiar essa nova concepção de criança, tem como premissas: a atividade da criança, a mediação do educador e o papel do entorno na relação

com a criança, o principal foco de argumentação para a superação destas concepções tradicionais.

O Enfoque Histórico-Cultural permite considerar que a formação do psiquismo infantil é um todo sistêmico em que o desenvolvimento só ocorre mediante as contradições provocadas pelo conjunto de determinações motivadas pelos processos de vida e educação da criança. Portanto, a concepção de criança que emerge deste Enfoque é uma concepção de criança concreta. O olhar orientado à sua educação é baseado nas relações concretas que ela vivencia na cultura da qual faz parte. A História e a Cultura humanas são elementos constituintes desta visão, revelando o caráter concreto na concepção de criança.

Ao introduzir o leitor nesta pesquisa, apresentamos os capítulos que possibilitaram, por meio de um percurso teórico/bibliográfico, a aproximação com esta concepção de criança.

No capítulo I, *Criança: perspectivas educacionais no Brasil*, buscaremos, por meio de um recorte histórico, explicitar concepções de criança, presentes na educação infantil brasileira, desde o surgimento das primeiras instituições dedicadas ao cuidado e à educação de crianças pequenas, que se inicia no final do século XIX, e também a trajetória destas concepções ao longo do século XX. Neste momento, apresentamos como a História revela, nesse período, concepções ora doutrinadoras, ora assistencialistas sobre a criança e a sua educação e como esta tradição histórica parece se manter. No entanto, como procuramos apontar, outros sentidos de criança e de educação infantil também podem ser resgatados nesse momento histórico.

No segundo capítulo, *O Enfoque Histórico-Cultural e o desenvolvimento do psiquismo infantil*, abordaremos alguns princípios desse Enfoque para a compreensão da formação e do desenvolvimento do psiquismo na infância de zero a seis anos, tendo por base os estudos de Vigotski e seus colaboradores. Embora esta reflexão sobre a concepção de criança seja efetivada com mais propriedade no terceiro capítulo, pode-se destacar que, ao longo da exposição do segundo capítulo, se quer demonstrar que esse novo olhar sobre a

criança inaugura uma forma de concebê-la e fundamenta modos de planejamento e de organização de instituições educativas dedicadas a ela. Como veremos nesta discussão, surge a criança como sujeito histórico e culturalmente situado: um ser de múltiplas possibilidades de aprendizagens, desde o nascimento, um indivíduo capaz de se apropriar da cultura, a partir das relações ativas que estabelece com seu entorno, os provocadores da sua atividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade.

Já no terceiro capítulo, *A concepção de criança que emerge do Enfoque Histórico-Cultural*, tentaremos entender a concepção de criança defendida nos estudos histórico-culturais. Pretendemos, assim, relacionar os princípios discutidos no capítulo II, acerca do desenvolvimento psíquico infantil, considerando os processos de vida, de educação e de atividade.

Na seqüência, apresentamos as considerações finais e, por último, as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

Criança: perspectivas educacionais no Brasil

Neste capítulo, o objetivo é apontar algumas noções de criança presentes no cenário educacional brasileiro. Assim, ao iniciar este trabalho considerando a história da educação institucional de crianças no Brasil, buscamos fazer um recorte entre as múltiplas vertentes que estudam a infância, sua história e políticas orientadas a esse nível de ensino. Dessa forma, poderemos observar as primeiras orientações educativas institucionais em nosso país, fundamentadas por noções de criança e de infância. Essa compreensão contribui na percepção de concepções de criança geridas nesse momento histórico, marcando o perfil de infância em nossa sociedade.

Para efetivar essas pretensões, no item 1.1 A educação institucional de crianças no Brasil, apontaremos como a educação de crianças no Brasil esteve marcada por concepções de criança abstratas e assistencialistas. Para encerrar este capítulo, no item 1.2 Políticas atuais para a educação de crianças, esboçaremos as diretrizes dos anos de 1990 até final desta década, enfatizando no subitem 1.2.1 A concepção de criança e infância no RCNEI (Referencial Nacional para a Educação Infantil), declarada neste documento como um meio para explicitar o discurso oficial sobre a criança no Brasil.

1.1 A educação institucional de crianças no Brasil

Para dimensionar a contribuição que o Enfoque Histórico-Cultural pode trazer à Educação Infantil, e apontar sua concepção de criança, faz-se necessário entender a trajetória histórica dos modelos de educação institucionalizada de crianças no Brasil.

Procuramos, sob a perspectiva educacional, as bases históricas da educação de crianças pequenas, bem como das políticas nesse campo. Para isso, entendemos que as várias correntes teóricas da pedagogia, psicologia, medicina, sociologia, dentre outras, permitem pontuar as concepções de criança encontradas nas práticas e no pensamento pedagógico da educação infantil brasileira.

A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), as primeiras propostas de instituições pré-escolares para as crianças de menor poder aquisitivo no Brasil aparecem em 1899², com a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Esta foi a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro. Neste ano, também ocorreu a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro.

Entretanto, um pouco antes da inauguração da primeira creche, ocorreu um evento nomeado A Exposição Pedagógica de 1883, que se pronunciava em favor da educação pré-escolar. Embora houvessem referências à implantação de jardins-de-infância para atender à pobreza, estas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas (KUHLMANN Jr., 1998). O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites - os jardins-de-infância de orientação fröebeliana -, já tinha seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana

² Anterior a isso, também no Rio de Janeiro, em 1879, foi lançado um jornal chamado *A Mãe de Família*, destinado às mães burguesas, tendo como redator o médico especialista em moléstias das crianças, Dr. Carlos Costa. Cf. Kuhlmann Jr., 1998.

em São Paulo, desde 1877. No setor público, o jardim-de-infância da Escola Normal Caetano de Campos, que atendia à elite paulistana, foi inaugurado apenas em 1896, mais de vinte anos depois das fundações da iniciativa privada.

O jardim-da-infância da Escola Caetano de Campos, cujo trabalho pedagógico se baseava em Fröebel, tinha como princípios educativos os conteúdos cognitivo e moral. O destaque das rotinas diárias e dos rituais eram a organização, preparação e mudança das atividades diárias dirigidas pela educadora. A ritualização era levada a sério, dirigida pelo controle do adulto, a mulher educadora era encarregada de educar para a obediência (KUHLMANN Jr., 1998, p.162-163).

Nas duas primeiras décadas do século XX, foram implantadas em várias regiões do Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas. As creches e escolas maternais para filhos de operários eram consideradas uma dádiva dos filantropos, que propunham o atendimento educacional à infância por meio de entidades assistenciais. Não eram vistas como um direito do trabalhador e de seus filhos. Essas creches eram reconhecidas, na época, como um *mal necessário*, visto que a sociedade burguesa atribuía exclusivamente à mãe a educação e os cuidados à criança pequena. A existência das creches justificava-se nos saberes, jurídico, médico e religioso voltados ao controle e à elaboração de uma política assistencial e educacional para a infância (FRAGA, 1988).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), o peso das concepções médico-higienistas na sociedade, particularmente na assistência à criança, fez por encobrir, à primeira vista, a influência de outras concepções, pois, desde seu início, as creches e pré-escolas tiveram um caráter educacional. As mães burguesas aliavam-se aos médicos, visando ao atendimento dos filhos das trabalhadoras domésticas, as quais estariam a seus serviços. Portanto, era preciso um local para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos, com o objetivo de não serem importunadas no trabalho. Havia, segundo o autor, um grande empenho entre as forças médico-higienista, jurista e religiosa em organizar uma sociedade moderna. Portanto, não havia a hegemonia médico-

higienista caracterizando o atendimento à educação de crianças pequenas, como muitas pesquisas procuram demonstrar.

A puericultura, como um conjunto de meios que visam assegurar o perfeito desenvolvimento físico, mental e moral da criança, passou a integrar o currículo das Escolas Normais que preparavam as professoras de crianças, bem como os estudos de psicologia infantil e métodos pedagógicos. Essas normativas estavam ligadas à idéia de sociedade moderna e civilizada e à ideologia do progresso, as quais marcavam o pressuposto político da época.

A influência jurídico-policial sobre a educação de crianças estava ligada à idéia de infância moralmente abandonada. Apoiada na recente legislação trabalhista, dividida entre medidas de assistência e benefícios – moradia, creche - aos trabalhadores das classes menos favorecidas economicamente, as discussões no campo jurídico tinham como objeto, evitar a criminalidade que estaria condicionada à pobreza, percebida como uma ameaça à tranqüilidade das elites.

A influência religiosa também marcaria as concepções presentes nas instituições pré-escolares nesse período histórico. Os religiosos apresentavam a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que sua experiência secular na caridade não deveria ser desprezada. Os médicos e os juristas não se opunham à orientação religiosa em seus estabelecimentos, embora houvessem também posicionamentos laicos entre estes, os quais viam no caráter científico organizado da assistência, uma contraposição aos filantropos e religiosos.

Muitas mães trabalhadoras não tinham como amamentar e cuidar de seus filhos pequenos. Uma vez que as mães eram absorvidas pelas indústrias, tornava-se necessário encontrar outras formas de atendimento aos seus filhos. Neste sentido, a educação e o cuidado das crianças tornou-se assunto principal no debate político, na legislação social e nas reformas escolares, desde o final do século XIX, mais precisamente.

O trabalho feminino e as necessidades que surgiam das relações entre a maternidade e a educação de crianças pequenas ao final do século XIX,

passam a ter uma expressiva significação na sociedade brasileira, tornando-se objeto de discussão. O desenvolvimento demográfico e urbano trouxe ao sistema político-econômico a necessidade de lidar com questões relativas ao trabalho feminino e à organização de espaços dedicados ao cuidado e à educação de crianças pequenas. O assistencialismo e a elaboração de uma proposta educacional surgiram como metas do Estado brasileiro, indicando o início das propostas educativas para as primeiras instituições pré-escolares no Brasil (KUHLMANN Jr., 1998).

A criação de creches em indústrias, destinadas aos filhos de operários no Rio de Janeiro e São Paulo mobilizou um debate importante acerca de sua necessidade, orientado por uma controvérsia que envolveu educadores e políticos. Alguns destes defendiam a creche como um recurso necessário para atender a mão-de-obra feminina que se incorporava ao trabalho operário nas indústrias ou no trabalho doméstico para as elites. Outros, apoiados por teorias psicológicas, acreditavam que somente a mãe poderia cuidar de seu filho pequeno, criticando e fazendo um movimento de impedimento à abertura das creches. As creches eram por muitos, paradoxalmente defendida - como apontado acima - como um *mal necessário*. Essas discussões sobre assistencialismo e creche como uma necessidade e direito da mãe trabalhadora, avançavam no início do século XX.

No texto *O Atual Regime Social Soluciona o Problema da Proteção à Infância?*, Maria Lacerda Moura³ (apud KUHLMANN Jr., 1998) denunciava as propostas assistencialistas, discutindo o conceito de infância e criança implícito na legislação e na cultura oficial, paralelamente às práticas no atendimento à criança pré-escolar.

No entanto, nossa sociedade não estava preparada para ver a infância como um lugar de necessidades e direitos. Para Redin (1988), o reconhecimento da infância, por assim dizer, pressupõe direções distintas.

³ Críticas contundentes ao descaso à infância já se faziam pronunciar pela professora Maria Lacerda Moura, feminista e simpatizante das idéias comunistas e anarquistas, em 1920. A causa do abandono infantil era identificada por socialistas como Luiz Palmeira em artigos críticos, pela desigualdade econômica produzida pelo sistema capitalista. Cf. Kuhlmann Jr. (1998).

Considerando o naturalismo como uma concepção, a criança é vista como um ser bom, puro, perfeito, do qual o *bon sauvage* de Rousseau é um clássico em sua definição. A criança é observada em romances como a essência da autenticidade, idealizada, virtuosa, contrapondo-se aos valores que regem os comuns mortais.

Calcada nessa concepção naturalista-moralista, a criança é representada pela idéia de que precisa ser recuperada ou reconstruída para a sociedade, por meio de processos pedagógicos. Nessa direção se encontram os princípios de Fröebel, Pestalozzi e Montessori. Uma outra concepção, também observada nesse período histórico e que se revelou em muitas práticas e propostas educativas, preconizava a salvação da criança dos efeitos da urbanização e da indústria. Essa concepção caracteriza-se por recolher a criança num infantilismo apenas lúdico e passivo, e está revelada nos muitos trabalhos propostos pelos jardins-de-infância e pré-escolas da era moderna.

Para Redin (1988), na atualidade, surge uma terceira concepção de criança ainda pouco difundida, orientada para interpretar a criança em seu contexto histórico, em função de um projeto construído em conjunto; criança-adulto-cultura. Entendemos que, com base nessas concepções se organizaram e orientaram as práticas e o pensamento pedagógico difundidos pelos discursos oficiais ao longo de muitas décadas.

No período de 1930-1970, o Estado começa a se equipar de instituições dedicadas à educação e ao cuidado de crianças pequenas. A pesquisa de Fraga (1988) indica as ações empreendidas no campo das políticas direcionadas a esse nível educativo. As novas necessidades da sociedade urbano-industrial e os dispositivos legais da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) propiciam a contratação de pessoal técnico para a ação social, saúde, educação, previdência e assistência.

A criação do DNCr (1940-1970), Departamento Nacional da Criança, abriu espaço para a organização dos serviços sanitário e educativo. Para Fraga (1988), uma preocupação peculiar orientou os serviços ligados à educação de crianças pequenas, o higienismo. Por isso, o desenvolvimento da

criança e de suas necessidades, a preparação do pessoal e das instalações do ambiente pedagógico correspondiam à influência médico-sanitarista, calcada na puericultura que orientava os trabalhos nas creches nesse período.

Em 1947, verifica-se em São Paulo uma tentativa de expansão da rede pública de ensino primário, que culminou em 1950 com a criação do Serviço de Educação Primária, voltado à assistência psicológica e pedagógica, e a atividades de expressão corporal e recreação, além de prestar assistência à vida familiar para a escolarização de crianças, pois os índices de repetência já eram altíssimos. Ocorreu a expressiva formação de classes infantis junto a estes estabelecimentos escolares primários com o objetivo de preparar as crianças para a entrada na educação formal. No entanto, essas classes infantis ainda não dispunham de equipamentos, instalações e corpo docente apropriados. A educação pré-primária, como era chamada, despontava como um idealismo de poucos e encontrava pequeno apoio social e político (PATTO, 1983a).

Em contrapartida à visão higienista - quase asséptica -, assistencialista e disciplinadora das primeiras creches brasileiras, surge uma outra iniciativa em São Paulo criada por Mário de Andrade⁴. “A infância e a classe operária são explicitamente o alvo do Parque Infantil, enquanto uma instituição planejada para arrancar a cultura dos grupos privilegiados e transformá-la em fator de humanização da maioria” (FARIA, 1999, p.122). Estes eram os princípios defendidos por Mário de Andrade que se preocupava com a educação pré-escolar da época, respeitando o brincar e as manifestações infantis - o universo infantil - e contribuindo para o seu desenvolvimento.

A partir da década de 1960, com a ampliação do atendimento pré-escolar, diminuiu a preocupação com o rigor higiênico. As propostas que exigiam pessoal especializado cedem lugar a propostas simplificadas que

⁴ A pesquisa de Ana Lúcia Goulart de Faria, *Educação Pré-escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil* (1999), revela a experiência que o DC - *Departamento de Cultura*, que existiu entre 1935 e 1938, possibilitou à história da educação de crianças pequenas no Brasil. Sua experiência não se restringiu à cidade de São Paulo, mas se expandiu para as cidades do interior paulista e também para outros Estados brasileiros, influenciados pela experiência derivada do trabalho de Mário de Andrade como secretário da educação de São Paulo. Ele foi o elaborador da proposta de criação dos Parques Infantis, que contagiou muitos outros pensadores da educação de crianças no Brasil.

sugerem a participação da comunidade. O Regime Militar impõe propostas à educação, que foram recomendadas aos países do Terceiro Mundo por órgãos internacionais como: UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação), OMS (Organização Mundial de Saúde) e OPanS (Organização Panamericana de Saúde). Estes órgãos tinham como objetivo anunciado resolver o subdesenvolvimento dos países pobres - no qual estávamos incluídos -, atribuindo tal subdesenvolvimento à falta de assistência, saúde, educação e nutrição. Sobretudo porque a ordem capitalista temia o surgimento de propostas revolucionárias a exemplo do que ocorria em Cuba (FRAGA, 1988).

No período que se refere ao Regime Militar, há uma polarização entre os conceitos de creche como *mal necessário* e a idéia de compensar carências e oportunizar o trabalho de mulheres. O *assistencialismo* e o *tradicionalismo* são criticados visando ceder espaço a uma atuação ofensiva e antecipatória destinada à compensação de carências. Para alimentar essa ideologia e ter respaldo da sociedade, o governo cria programas de aliança com as mães como os *clubes de mães*, destinados ao fortalecimento e à implementação de tais propostas. O DNCr funcionou como pólo de irradiação de conceitos e ideologias, influenciando as instituições privadas e públicas que se destinavam ao cuidado e à educação de crianças pequenas.

A teoria sobre a privação cultural discutida pela pesquisa de Kramer (1992) enfatiza os princípios norteadores dessa concepção de infância que supõe existir um padrão médio, único e abstrato de comportamento infantil implícito nos discursos oficiais. Conforme a autora,

[...] as crianças das classes sociais dominadas economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda são consideradas como 'carentes', 'deficientes', 'inferiores' na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, 'privadas culturalmente', determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nela inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de

educação pré-escolar de cunho compensatório. (KRAMER, 1992, p. 24 - grifos no original)

Com o Regime Militar, mudou o modelo econômico brasileiro: do modelo de substituição das importações em um país industrial capitalista, o Brasil ingressa num sistema de internacionalização de mercado interno e os sucessivos governos se voltam cada vez mais para a educação escolar das classes populares; e era preciso qualificar a força de trabalho para aumentar a produção. Porém, em meio à evidência do fracasso escolar pelos altos índices de repetência e evasão da escola, as políticas educacionais voltaram-se para o investimento na educação pré-escolar. Segundo Campos,

De esquecido e ignorado, o pré-escolar foi repentinamente colocado sob os holofotes de educadores, sanitaristas, assistentes sociais, jornalistas e autoridades. No início, de forma discreta, e, depois, cada vez mais insistentemente ele tem se tornado o alvo de inúmeros programas governamentais, projetos de pesquisa, reivindicações de grupos privados, de tal maneira que hoje é possível identificar no discurso e na movimentação que gira em torno do tema algo que não é mais somente uma preocupação humanitária ou um interesse científico, mas já se tornou um mito; o mito do atendimento ao pré-escolar, considerado como a solução de todos os males, compensador de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população. (CAMPOS, 1979, p. 53).

Para atender a essa concepção de criança - marcada pela idéia de um núcleo a ser desenvolvido no atendimento das demandas capitalistas e necessidades econômicas de um país emergente de Terceiro Mundo -, a pré-escola implantada no Brasil determinou, de certa forma, uma dupla imposição: adestrar a criança para o desempenho na escola formal e realizar a educação compensatória na qual coexiste a visão preconceituosa da criança pobre, desprovida de conhecimentos e capacidades. Em ambos os casos se observa a exigência do sistema capitalista que pressupõe eficácia e produtividade. Dessa forma, exigia-se prontidão e maturidade da criança, direcionando-a à educação

compensatória.

Nessa perspectiva, surgem programas baseados numa concepção de educação que dirige à pré-escola e à creche uma soma de procedimentos educativos fundamentados na idéia da *falta*. Presume-se que falta à criança pobre, cultura, cognição e linguagem, dentre outras capacidades, devido à sua condição econômica. Portanto, esta visão pressupõe que a criança menos favorecida economicamente tem insuficiências culturais que precisam ser compensadas (KRAMER, 1992).

A teoria da privação cultural, desenvolvida na década de 1970, identificava a criança pobre como aquela deficitária pelo padrão adotado, o da classe média, com déficit cognitivo e afetivo e falta de estimulação no lar. Portanto, o enfoque social dado a essas questões, pautou-se por responsabilizar a criança pela opressão em que vivia (CAMPOS, 1981).

Neste sentido, a alimentação, as rotinas, a disciplina rígida e a educação preparatória para a educação formal se firmavam como diretrizes das propostas pedagógicas que se pautavam numa concepção de criança privada de cultura e potencialidades.

Desta forma, descontextualizada dos aspectos sócio-políticos que criam as relações entre as reais condições de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, a criança passa a ser tratada como um vir-a-ser. Ela deve transformar-se no cidadão forte do futuro da nação. Nesta visão, não havia espaço para se pensar a criança no aqui-agora, ela não era algo ainda, era somente um protótipo do cidadão de uma nação empenhada na construção do ideário desenvolvimentista.

Kramer (1992) tem defendido uma concepção que reconhece na infância seu poder de imaginação, fantasia e criação, entendendo que as crianças produzem cultura e possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem, e propõe que olhemos o mundo por meio da ótica da criança.

Conceber a criança como pobre e incapaz, legitima uma posição ideológica, encobridora da realidade. Não é possível se contentar com

explicações desta natureza: ela é pobre, é carente, destituída de conhecimentos. E, devemos perguntar, de qual conhecimento? Aquele que supõe a criança da classe média como modelo padrão para avaliar e comparar a todas as outras crianças, tão diferentes e originais? Estas são questões que emergem deste cenário até aqui exposto e que nos conduzem às seguintes posições.

A sociedade capitalista engendrou e legitimou, por meio de políticas governamentais esta visão de criança pobre, carente e incapaz, forjando práticas pedagógicas calcadas na exclusão e na marginalização dos filhos da classe trabalhadora. A adoção deste modelo hegemônico burguês de criança e de infância reproduziu a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas.

Todavia, aos filhos da elite e da classe média reservou-se uma educação de outra natureza, de cunho humanista e pragmático visando torná-los governantes e dirigentes desta sociedade exploradora, na qual um lugar secundário destinou-se às crianças pobres. Este modelo educacional burguês excludente tem por objetivo a formação de trabalhadores para a reprodução do sistema do capital, o que nos permite pensar que a educação orientada às crianças pobres, as tem considerado apenas como futura mão-de-obra e não como sujeitos em formação, para os quais as políticas educativas deveriam orientar uma educação que possibilitasse o desenvolvimento máximo das capacidades.

Identificamos em nossa pesquisa, que durante um longo período, que se estende do final do século XIX até a década de 1980, foram se organizando condições para que os direitos da mãe e da criança fossem assegurados. Estas condições foram geradas pelas transformações sócio-políticas que incluíam a luta das mulheres na conquista por condições de trabalho que lhes garantissem um lugar adequado para o cuidado e a educação de seus filhos pequenos - dentro ou fora do ambiente de trabalho -, o direito à licença maternidade e à amamentação durante o horário de trabalho até o bebê completar os seis meses.

Entretanto, atender o direito da mãe trabalhadora de deixar seus filhos sob a guarda de uma instituição que lhes garantisse cuidado e educação adequados, nem sempre foi uma preocupação das instituições sob a orientação das políticas assistenciais que estavam mais preocupadas em prover alimentação, guarda e uma educação para a subordinação (FARIA, 1999; KUHLMANN Jr., 2001).

Neste sentido, do que pudemos depreender da exposição até aqui realizada, a educação para as crianças pequenas no Brasil, iniciada no final do século XIX, concebeu a criança ora como incapaz, ora como criança abstrata, desconsiderando, portanto, suas possibilidades e potencialidades, e forjando um modelo de educação institucional que se baseou essencialmente no projeto assistencialista, legitimado pelas políticas estatais.

Oriunda desse modelo, surge uma idéia entre os educadores, de que a criança pobre precisa ser doutrinada, alimentada e subordinada a tarefas que objetivam a escolarização precoce em detrimento das atividades de cunho educativo com vistas à valorização de suas capacidades. A partir da Constituição Federal de 1988, o olhar para a educação de crianças no Brasil passa a focar a construção de uma nova trajetória para este nível educativo. Passaremos no próximo item a identificar as políticas atuais no Brasil para a educação de crianças de zero a seis anos, no intuito de trazer à nossa discussão sobre a concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural os elementos que condicionam a prática e o pensamento pedagógicos, revelados nos modelos institucionais e nas políticas que, por vezes, orientam estas concepções.

1.2 Políticas atuais para a educação de crianças

A Constituição Federal de 1988 permitiu um novo cenário no debate das políticas públicas, sociais, de educação e saúde. Nos anos de 1990, um grande movimento político-educacional discutiu uma nova proposta para a creche e a pré-escola. A educação infantil de zero a seis anos, anterior à

Constituição e ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, não era incluída como prioridade de ensino.

Durante o período de 1993 a 1996, anterior à publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil⁵ (BRASIL, 1998), se efetivaram vários congressos organizados pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e Simpósios Nacionais com o objetivo de promulgar uma Política Nacional de Educação Infantil. Este trabalho vinha sendo gestado em todo o território nacional pela participação efetiva de professores que discutiam e apresentavam suas necessidades e singularidades, demonstrando a diversidade encontrada em um país com regiões e culturas distintas e, portanto, carente de uma Política para a infância e a educação que pautasse em seus princípios as características apresentadas pelos professores participantes envolvidos com a proposta (CERIZARA, 1999).

Os cadernos MEC/COEDI⁶ foram a expressão de um trabalho coletivo de professores, pesquisadores e instâncias relativas à educação infantil, onde também eram apontados criticamente os espaços inadequados, a ausência de propostas pedagógicas, a expansão de um atendimento com qualidade deteriorada e exigências de urgente ordenamento do esforço público. Na produção do RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no entanto, há omissão das situações reais, como mostrado nos documentos elaborados pelos cadernos do MEC/COEDI (MACHADO, 1996).

Nesta perspectiva, o debate nacional acerca das políticas para a educação de crianças no Brasil é atual e emergente. Somente em 1996, com a última LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (9.394/96), a Educação Infantil foi inserida como parte da Educação Básica. O documento nomeia o cuidado e a educação como princípios básicos deste nível educativo. Para Quinteiro (2002), é muito recente o campo que investiga e promove políticas

⁵ Documento divulgado pelo MEC/SEF em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo ministro da Educação Paulo Renato Souza.

⁶ Respectivamente, Ministério da Educação e do Desporto e Coordenação Geral de Educação Infantil. Esses cadernos ficaram conhecidos como os das *carinhas* e tinham como característica o resultado de propostas que vinham sendo elaboradas por professores, por meio de diagnósticos específicos de regiões, discussões e debates.

necessárias a um atendimento adequado; o Brasil ainda está aprendendo como fazer isso.

Neste sentido, aponta-se a necessidade de a comunidade - formada por pais, educadores e pesquisadores envolvidos com a educação de crianças pequenas - estar atenta para as definições e diretrizes das políticas públicas dirigidas às crianças de zero a seis anos, e atuar, provocando intervenções constantes, para fortalecer o processo educativo no atendimento à infância brasileira.

Segundo Kramer (2003), muitas crianças ainda não estão nas creches e pré-escolas, e as que estão, em grande parte, não recebem atendimento adequado. O assistencialismo ainda está presente nas instituições, revelando a preocupação, sobretudo, com a alimentação e os cuidados físicos. Às ações educativas, pouco tempo e espaço são reservados. Entretanto, a educação e o cuidado não são um binômio recente, ao contrário, ele sempre esteve presente nos direcionamentos dados às práticas encontradas nas instituições destinadas à infância. Porém, como aponta Kuhlmann Jr. (1998; 2001), a única educação que se tem dirigido a essas crianças, desde o início, nas instituições de atendimento à infância, é a educação da subordinação. Fica evidente que os significados dados ao binômio cuidar e educar revelam seus vieses no tempo e na história das instituições infantis. As diferenças regionais, culturais, econômico-políticas e a falta de uma política estatal brasileira para a educação infantil têm sido impedimentos reais para uma educação de crianças pequenas que respeite suas necessidades e direitos - pertinentes ao cuidado e à educação. Para Faria e Palhares (1999),

[...] desde 1994, a ex-coordenadora do COEDI/MEC (Coordenação Geral de Educação Infantil), Angela Barreto vinha 'magistralmente orquestrando uma política plural para a área', a PNEI (Política Nacional de Educação Infantil), produzindo com a participação de diversos segmentos da sociedade, debates, seminários etc., entre pessoas envolvidas na educação infantil brasileira, resultando do amadurecimento de todos. (p. 2 - grifos no original).

Entretanto, em 1998, na XXI Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), o Grupo de Trabalho sobre educação de crianças de zero a seis anos discutiu a mudança da política até então adotada, bem como o RCN (ainda em sua versão preliminar). À Ana Beatriz Cerizara havia sido encomendada a análise de um trabalho intitulado: *A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Os pareceres indicaram que houve um desvio de rota no caminho até então trilhado pela equipe técnica do MEC responsável pela educação infantil, que desde 1994 apontava para a busca da superação da dicotomia entre educação e assistência, incentivando a articulação entre os diversos setores envolvidos ou ligados à educação infantil (PALHARES; MARTINEZ, 1999).

O RCNEI utiliza-se dos debates formulados para a construção da PNEI (Política Nacional de Educação Infantil) fazendo com que transpareçam em seu discurso como meras citações do MEC/COEDI (1994). No entanto, a história do Referencial parece pautar-se no trabalho de outras construções que não refletem a sua legitimidade, muito menos a sua autenticidade. Nesse sentido, cabe perguntar: o que mudou de 1994 para 1998, em relação às políticas de infância no país, capaz de trazer para esse momento histórico um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? O que leva as políticas públicas do MEC a se desviarem de um percurso democrático para um novo caminho que quer calar e negar as conquistas conjuntas? (SOUZA, 2002) Essas questões podem ser contempladas na discussão de Kramer,

O RCNEI parece desprezar conquistas e questões como aquelas que vêm sendo vividas pela imensa população de profissionais de educação infantil e que coloca a questão de como construir um currículo que considere a desigualdade sócio-econômica, a diversidade étnica/cultural, um currículo que não desumanize o homem [...] estas questões parecem ser negadas como proposta de fato no Referencial, supondo que é possível mudar à força o real com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições. (KRAMER, 1999, p. 15).

As críticas apontadas por Faria e Palhares (1999) sobre o conteúdo do Referencial aludem à preocupação por um documento que apenas representa o discurso oficial acerca das políticas para a educação infantil e que se mostra como referência nacional, quando não é representativo de nossa realidade.

Um outro aspecto importante referente à educação infantil no âmbito político é que, atualmente, a responsabilidade para o funcionamento das creches e pré-escolas é regulada pelo município e que, segundo projeto governamental, deverá a partir de 2007 receber da União uma verba para este nível educativo que até 2006 não lhe era destinada.

Muito embora exista um debate nacional acerca das políticas para a educação infantil nos municípios e estados, trabalhando nas propostas pedagógicas e discutindo os rumos da educação infantil brasileira, temos no bojo das práticas educativas uma diversidade de propostas pedagógicas com características distintas. Estas propostas pedagógicas revelam, por sua vez, as concepções de infância e criança que foram criadas ao longo da história e que advêm de diferentes visões de homem e de mundo marcadas pelos diversos pensamentos teóricos.

O lugar da criança é um lugar social, e ela tem um papel político a exercer na escola, na creche, na vida, um lugar que a legitime enquanto sujeito em construção. Seja ela de qualquer classe econômica, seus direitos devem estar assegurados.

A escola da infância almejada para nossas crianças, não é uma escola que engessa, segrega, a divide em classes, impossibilita as diferentes linguagens de coexistência, não é uma escola que espera e provê um conhecimento restrito, pré-concebido, na qual a criança só venha para completar, mas sim uma escola aonde a criança venha para complementar.

Procuramos identificar, neste momento de nossa pesquisa, as significações das propostas atuais legitimadas pelo discurso oficial, as quais, ao nosso ver, orientam uma concepção de criança e de educação infantil. Para

tanto, apresentaremos, a seguir, a concepção de criança e infância posta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998.

Entendemos que a concepção de criança posta pelo RCNEI, mesmo não se inserindo como prática pedagógica na maioria das escolas infantis brasileiras, tem exercido um papel orientador de uma concepção que se pretende – ao menos no nível do discurso oficial – constituir, na perspectiva do binômio educar e cuidar, numa proposta pedagógica. Acreditamos que, para além do discurso oficial, estão as práticas pedagógicas impregnadas das concepções assistencialista e abstrata de criança, trazidas ao longo da trajetória da educação de crianças no Brasil. Portanto, a exposição a seguir, ajuda-nos a compreender a necessidade de uma nova concepção de criança que possa superar o modelo atual de educação infantil, presente em nossa realidade.

1.2.1 A concepção de criança e infância no RCNEI

Apresentaremos a concepção de criança e infância tendo como objeto o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Este documento propõe pautar suas orientações no direito ao atendimento de crianças de zero a seis anos, reconhecido na Constituinte de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente - o ECA de 1990 - e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, Lei 9.394/ (art. 29-31) promulgada em dezembro de 1996.

Segundo seu discurso, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, em decorrência das mudanças nas últimas décadas, devido à intensificação da urbanização, à participação da mulher no trabalho e às mudanças na organização e estrutura da família.

Portanto, para atender as crianças de zero a seis anos, o texto propõe que a educação infantil seja considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. De acordo com a LDB/96 e considerando seu papel e a responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas relativas à

educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe um documento que possa ser um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Constituindo-se em um conjunto de referências e orientações psicopedagógicas, o objetivo anunciado pelo documento é "contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras" (BRASIL, 1998, vol.1, p.13).

Sua função proposta é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil, e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. Os princípios que norteiam o documento consideram as especificidades afetivo-emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, e a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania. São eles:

- * o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

- * o direito a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

- * o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

- * a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

- * o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, vol., p.13).

No texto está destacado, ainda, que as crianças têm, antes de tudo, direito de viver experiências prazerosas nas instituições. O Referencial se propõe a modificar a concepção assistencialista que norteou o trabalho nas creches e sobretudo rever as concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, vol.1).

Segundo o documento, embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças deva promover a integração entre seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, considerando ser ela um ser completo e indivisível, há divergências na forma como os trabalhos são conduzidos nas práticas encontradas, priorizando, muitas vezes, um aspecto em detrimento do outro. Observa que há práticas que privilegiam os cuidados físicos, outras, que privilegiam as necessidades emocionais e algumas que se baseiam exclusivamente nos aspectos relacionais, com forte presença de relações pessoais intensas entre adultos e crianças.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança, o Referencial o admite como um assunto polêmico. A polêmica se efetiva entre aqueles que têm como concepção, a educação que pode promover a construção das estruturas cognitivas e aqueles que enfatizam a construção de conhecimentos como meta da educação. Polêmicas sobre o *cuidar* e o *educar* também são apontadas, indicando questões como o papel do afeto na relação pedagógica e o cuidar para o desenvolvimento ou para o conhecimento, denotando o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil.

É encontrada ainda, no discurso do Referencial, uma concepção de criança que se refere a uma noção historicamente construída e que, conseqüentemente, vem mudando ao longo do tempo, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época (BRASIL, 1988, vol.1).

A respeito da concepção de infância, o volume 1 - Introdução, traz de maneira explícita conceitos provenientes da visão sócio-histórica que

pressupõe as diferentes formas de considerar as crianças pequenas, dependendo do meio social e da cultura em que vivem, enfatizando, ainda, suas singularidades próprias, identificadas por meio da pesquisa da psicologia do desenvolvimento.

Segundo as considerações encontradas no texto do RCNEI, boa parte das crianças brasileiras tem um cotidiano bastante adverso que as conduz, desde muito cedo, a condições de vida precária, ao abuso e exploração dos adultos, e ao trabalho infantil degradante. Indica também, que outras populações infantis vivem em condições favoráveis e são atendidas em suas famílias e pela sociedade em geral, denotando assim, a dualidade produzida pelas desigualdades sociais.

Adotando o texto do documento de 1994, PNEI - Política Nacional de Educação Infantil, o Referencial propõe uma concepção de criança como sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa determinada sociedade e cultura, num determinado momento histórico. Relata que a criança é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve mas também o marca. Contempla que a criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações que estabelece com outras instituições sociais.

O texto proposto no Referencial admite que as crianças têm uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Anuncia que, nas interações que estabelecem desde cedo com pessoas próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos.

No discurso do Referencial, encontramos que, no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam-se das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Tal concepção de criança posta no Referencial se encontra apoiada nas teorias Histórico-Cultural e

Epistemologia Genética, como vamos encontrar em uma nota de rodapé do RCNEI,

A concepção de construção do conhecimento pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vigotsky e Henri Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (BRASIL, 1998, vol.1, p. 21-22).

Segundo o Referencial, as crianças constroem o conhecimento mediante as interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas é fruto de um intenso trabalho de criação, de significação e ressignificação (BRASIL, 1998).

De acordo com o documento, a criança de zero a seis anos tem características diferentes das demais faixas-etárias que, ao serem negligenciadas, promovem grande risco tanto à sua integridade psico-sócio-moral quanto física, o que pode comprometer seu desenvolvimento posterior. Prevendo tal possibilidade, o documento indica que deva haver um certo campo consensual em torno do valor educativo da instituição de educação infantil. Tal campo pressupõe a valorização e o reconhecimento das possibilidades da criança desde seu nascimento, que a caracteriza como um ser bio-psico-sócio-moral e histórico-cultural, onde, nenhum destes aspectos deve ser minimizado em função de outro.

Apresentando o conceito de apropriação de conhecimentos como algo que se faz nas interações sociais da criança desde o seu nascimento, mediante as quais constrói ativamente seu aprendizado e sua capacidade de elaboração subjetiva, o Referencial indica um conceito de criança que deve

pressupor como proposta de trabalho, as dimensões: desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

Assumindo uma visão sócio-interacionista, baseada na perspectiva psicológica do sujeito, o documento pretende justificar a necessidade de propiciar às crianças, interações de diversas naturezas, acreditando, desta forma, serem a diversidade e a heterogeneidade elementos privilegiados ao enriquecimento do universo infantil.

Nesta proposta se afirma que compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. O documento aponta, ainda, que, embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia e medicina, dentre outras, possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil, apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem em suas individualidades e diferenças.

Em análise realizada no mestrado, observou-se que, ao transpor a Política Nacional de Educação Infantil que vinha sendo gestada e que reconhecia as singularidades e propostas da diversidade brasileira, o Referencial denota seu intento de proposta hegemônica, descaracterizando seu discurso manifesto de respeito à diversidade e propondo assim um currículo que reforça as desigualdades.

Podemos inferir que as teorias psicológicas contempladas no discurso do Referencial, caracterizando sua forte presença na concepção atual de criança e infância, são utilizadas para mascarar responsabilidades sociais quanto às políticas estatais que deveriam respaldar a educação infantil.

Neste sentido, o RCNEI indica uma concepção de criança responsável por todos os seus feitos. Confunde erroneamente, autonomia com independência, quando, ao propor uma discussão baseada nos princípios piagetianos do desenvolvimento moral, não leva em consideração que, nesta visão teórica, a criança só conquista a autonomia – como uma possibilidade e não como um pressuposto – após os seis anos de idade, quando se encontra num estágio de desenvolvimento posterior à primeira infância. Se considerada a

discussão teórica posta no RCNEI, faz-se necessário entender que durante a primeira infância é possível a conquista de determinada independência da criança, porém, não ainda, sua autonomia. Denota ainda, segundo nossa apreensão da discussão ali posta, a pseudo-idéia de que a criança é a única responsável por seus conflitos, pelo seu desenvolvimento (apesar de seu discurso manifesto contrário), e pela sua possibilidade ou não de aprendizagem, de sua inteira competência ou capacidade.

Em síntese, a discussão realizada no capítulo que encerramos, permitiu-nos observar as concepções de criança construídas historicamente no Brasil, no âmbito da educação institucional. A partir disso, pôde-se identificar duas concepções de criança coexistentes em nossa realidade. A da criança da classe rica ou burguesa e a da criança da classe pobre. Olhando por esse prisma, podemos pensar que das duas imagens de criança que emergem da história da atenção à criança brasileira, também duas formas de concebê-la nos chegam e nos fazem tecer um olhar criteriosamente distinto. O olhar para a educação que se tem orientado para esta ou aquela criança concebidas diferentemente.

Desde o seu princípio, a educação das crianças pobres baseava-se numa concepção de criança empobrecida não só economicamente, mas cognitiva, emocional e culturalmente. Essa concepção marcou a educação das muitas instituições de educação para os filhos de trabalhadores ao longo de toda história brasileira. A educação da obediência e da subordinação marcou os espaços infantis de convivências nas creches desde as suas primeiras edições até a atualidade. Muito pouco mudou de lá para cá. As creches atuais continuam, de um modo geral - com algumas experiências que fogem à regra -, repetindo as ritualizações em cantigas, em rotinas disciplinares rígidas que impõem horários pré-estabelecidos para ir ao banheiro, na supervalorização da alimentação em detrimento de atividades produtivas e lúdicas e no cuidado destituído de afeto, dentre outras formas de ritualização.

Ao conceber a criança como pobre, também se forjou para ela uma educação e um mundo pobre: um mundo sem cores, sem motivação, sem recursos e materiais diversos com os quais ela possa aprender e se desenvolver.

Foi-lhe oferecido um mundo recheado de práticas motoras repetitivas, de treinos aleatórios como por exemplo, a apresentação das letras do alfabeto como pressuposto da alfabetização. Todas essas modalidades de treinos e repetições possibilitaram a exclusão de outras experiências, como a de socialização com as várias idades dentro da creche, a dos momentos de criação e reprodução das qualidades humanas - as quais só se garantem na aproximação da criança com o mundo rico da cultura -, a das técnicas e tecnologias que favorecem à criança o contato com novas situações reais de apropriação. Foi-lhe negada toda essa aproximação que permite com que as pessoas possam mostrar esse mundo a ela, apresentando-o como um bem cultural conquistado pelos homens. Ao apresentar um mundo restrito à criança, apenas se confirma a idéia de que não se acredita na sua capacidade.

Contrária a essa concepção, também foi possível observar que há um outro mundo pensado para outras crianças, cuja concepção está marcada pelo padrão hegemônico burguês, calcada num modelo abstrato de criança, mas que no olhar social, essa concepção acaba ganhando força e imprimindo certo modelo na prática e no pensamento pedagógico de muitos educadores, legitimada pelo discurso oficial na implementação de programas e propostas curriculares.

A concepção baseada no modelo de criança da classe média ou rica, faz legitimar uma prática diferente daquela pensada para a criança da classe menos favorecida economicamente. Para a criança de classe média ou rica se organizam práticas com conteúdos lúdicos e disciplina menos rígida, recursos metodológicos elaborados, diversidade de materiais e atividades complementares. Entretanto, nenhuma delas se orienta por uma concepção que supere as práticas assistencialistas e espontaneístas. Buscamos por meio deste capítulo que se encerra, pensar uma educação de crianças pequenas que venha superar as antigas concepções fortemente impressas nas instituições de educação para a criança em nosso país.

Para ampliar essa discussão e inseri-la no nível das reflexões sobre o tema, pontuamos que a Psicologia e seus saberes difundidos, sobretudo

no âmbito da psicologia do desenvolvimento, não conseguiu levar à prática e ao pensamento pedagógico da educação infantil, uma concepção de criança que se revele por meio do respeito às necessidades infantis, à sua atividade; organizando um espaço de construção, criação e reprodução das qualidades humanas, podendo assim, levar a criança a viver o mundo da infância dentro dos espaços que não restrinjam seus olhares e seu contato com o mundo das relações entre coisas e pessoas.

Nesta perspectiva, no capítulo a seguir, discutiremos sob o olhar Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo infantil. Ao nosso ver, essa visão imprime uma nova perspectiva na compreensão desse desenvolvimento, pois, somente as contradições vividas pela criança durante esse processo lhe possibilitam a interiorização das qualidades essencialmente humanas.

Para tanto, investigaremos, no capítulo a seguir, o desenvolvimento psíquico infantil com base nos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento cultural da criança. Neste sentido, faremos um breve percurso sobre a vida do autor e as bases epistemológicas que fundamentaram a constituição da Psicologia Histórico-Cultural, para, em seguida, discorrer sobre alguns princípios norteadores de uma nova concepção de criança para a educação infantil.

O Capítulo II

O Enfoque Histórico-Cultural e o desenvolvimento do psiquismo infantil

No capítulo anterior identificamos, por meio de estudos sobre a educação de crianças no Brasil, como foram se organizando os princípios educativos no final do século XIX, e durante o século XX. Tivemos como objetivo perceber quais as ações educativas que se orientaram à criança brasileira neste referido período. Nossa investigação buscou reconhecer as concepções de criança subjacentes nas ações educativas de cunho institucional, legitimadas pelos princípios políticos que marcaram o pensamento e as práticas pedagógicas ao longo dessa trajetória.

Neste capítulo, objetivamos identificar os princípios da concepção de criança sob o Enfoque Histórico-Cultural. Entendemos que o conjunto de princípios que norteiam esta visão deve orientar algumas escolhas dentro do amplo campo de idéias que nos oferece. Neste sentido, fizemos um recorte objetivo na perspectiva de estudar o desenvolvimento psíquico na infância, compreendendo, portanto, que as contradições vividas pela criança em seu desenvolvimento, constituem-se no elemento que impulsiona os saltos desse desenvolvimento, e conseqüentemente o próprio desenvolvimento. Nosso objetivo é depreender, com base na investigação do processo de constituição do sujeito na infância, a concepção de criança no Enfoque Histórico-Cultural.

Para isso, trataremos no item 2.1 algumas informações sobre o principal teórico do Enfoque Histórico-Cultural: Lev S. Vigotski, certos de que seu percurso intelectual em dado momento histórico tem uma contribuição efetiva no conjunto de seus trabalhos. No item 2.2, procuraremos identificar as bases epistemológicas que nortearam os trabalhos de Vigotski, apresentando brevemente o Materialismo Histórico-Dialético.

Para complementar a compreensão acerca dos princípios deste Enfoque, no item 2.3 nos propusemos a discorrer sobre a Psicologia Histórico-Cultural como caminho escolhido por Vigotski para a elaboração do novo conceito de desenvolvimento humano. No item 2.4 Considerações sobre o

desenvolvimento psíquico, trataremos de discutir, na perspectiva Histórico-Cultural, essa nova concepção de desenvolvimento psíquico. Neste item, abrimos espaço para apresentar os princípios deste Enfoque. São elementos dessa escolha os temas: atividade, mediação, entorno e, crises no desenvolvimento psíquico da criança, identificados para subsidiar nossa discussão sobre a concepção de criança nesta visão, a qual se efetivará no capítulo seguinte intitulado: A criança no Enfoque Histórico-Cultural.

No intuito de agregar elementos para analisar a concepção de criança, ao encerrar este capítulo, no item 2.5 Indicativos para se compreender o psiquismo infantil: os momentos do desenvolvimento, faremos uma exposição das características principais dos diferentes momentos do desenvolvimento psíquico na infância, procurando identificar a situação social da criança, a atividade principal e as novas formações como base dos saltos qualitativos que ocorrem na infância. Tais momentos se referem a: o primeiro ano de vida, a primeira infância e a idade pré-escolar, compreendidos como momentos dinâmicos do desenvolvimento, cujo movimento não linear ou sucessivo se caracteriza por rupturas e avanços, indicando uma nova aceção nas considerações sobre o desenvolvimento infantil.

2.1 Vigotski: Percurso intelectual

Lev Semenovich Vigotski nasceu a 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, capital da Bielo-Rússia. Vigotski era o segundo filho de oito irmãos numa família de origem judaica. Seu pai era chefe em um banco em Gomel, na Bielo- Rússia, e representante de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora formada, porém, não exercia a profissão. Entretanto, era poetisa e gostava muito de literatura, fato que provavelmente influenciou a formação de Vigotski que sabia alemão, latim e grego, além do russo. A educação informal em sua família era muito valorizada, tinham uma biblioteca e grupos de estudos em casa.

Seu tutor Salomon Ashpiz só lidava com alunos bem dotados, e, exerceu influência sobre ele durante vários anos. Vigotski dava aulas de História sobre os judeus e os problemas da Rússia *czarista*, voltando seu interesse para a dialética. Aos 15 anos coordenava seminários filosóficos e tinha um grande interesse e empenho pelo teatro e pela literatura.

Desde muito cedo se dedicou aos estudos. Aos 17 anos completou o curso secundário em Gomel. Em 1913 graduou-se com medalha de ouro num colégio judeu privado. Sofreu muito com o preconceito anti-semita. De 1914 a 1917 estudou direito e Literatura na Universidade de Moscou. Iniciou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. Em Gomel, no período de 1917 a 1923, escreveu críticas literárias, lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados a literatura, ciência e psicologia. Era incrivelmente ativo, comunicativo, produtivo, atento e bem disposto com todos que o rodeavam. Ele atraía as mais diferentes pessoas com suas conferências e informes, que se distinguiam por sua oratória, clareza, originalidade e capacidade de convicção. De acordo com a pesquisa de Molon, segundo Zeigarnik, sua colega e discípula, Vigotski

[...] possuía traços muitos particulares, tinha esse dom especial e essa capacidade de saber escutar o outro; ficava quase sempre sentado, numa atitude aparentemente absorta; freqüentemente calava e somente pelo brilho e pela força de seus olhos azuis se podia penetrar em seus pensamentos. Nesse instante o interlocutor tinha clara consciência de que Vigotski estava e participava ativamente do tema tratado. Era uma pessoa extremamente respeitosa e delicada. Sem dúvida muito categórico e árduo defensor de seus próprios pensamentos [...]. (MOLON, 2003, p. 34).

Em 1922, publicou um estudo sobre os métodos de ensino em literatura. Fundou uma editora, uma revista literária e um Laboratório de Psicologia, no Instituto de Treinamento de Professores, local onde ministrava cursos de Psicologia. Em 1923, apresentou seus trabalhos no Congresso soviético de Neuropsicologia e foi convidado a desenvolver suas pesquisas em Moscou. Ali trabalhou no Instituto de Estudos de Defectologia por ele criado.

A partir de 1925, Vigotski cursou Medicina no Instituto Médico de Moscou e depois em Kharkov, onde ministrou curso de Psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia.

Em 1920, começou a ter problemas de saúde. Em 1924, casou-se aos 28 anos com Roza Smekhora e teve duas filhas. Entre 1924 a 1934 teve um ritmo de trabalho muito intenso, produzindo quase 200 publicações e se envolvendo em inúmeros trabalhos em várias cidades. Em 2 de junho foi hospitalizado e faleceu, em Moscou, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu durante quatorze anos.

- O encontro com Luria e Leontiev

Assim que Vigotski chegou a Moscou, dois pesquisadores por nós conhecidos se aproximaram dele e permaneceram fiéis até, ou além de sua morte. São eles: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979). Os três formavam uma *troika* e Vigotski ocupava o papel de líder imprimindo sua visão crítica e histórica de uma nova Psicologia.

Eles se debruçaram sobre vários textos da psicologia mundial em diversas línguas no início do século XX, os quais eram expostos em debates e conferências. Alguns obstáculos foram vividos pelos estudiosos no empenho de trazer um novo conhecimento na área da Psicologia. O desenvolvimento de uma psicologia de Enfoque Histórico-Cultural passou por uma fase de ascensão, em decorrência do crescimento significativo da psicologia soviética no período pós-revolucionário, para depois sofrer uma queda na produção, a partir dos anos de 1930, até a quase estagnação, em 1936, devido às imposições do regime stalinista, caracterizado pelo dogmatismo e perseguição ideológica e ao direcionamento político da ciência, que levaram a uma crescente fisiologização do homem. Sua obra permaneceu desconhecida no Ocidente até a década de 1960, sobretudo por razões políticas.

Somente a partir de 1993, seus livros foram reeditados na Rússia. As idéias de Vigotski não se limitavam a uma elaboração individual, elas foram multiplicadas e desenvolvidas, juntamente com seus colaboradores, Luria e Leontiev. No entanto, apesar dos estudos estarem centrados na

psicologia, este grupo de pesquisadores do qual Vigotski pertencia sempre investigou o ser humano no que refere, sobretudo, à formação de seu psiquismo com base numa condição histórica e cultural.

A corrente filosófica que inspirou seu trabalho foi o Materialismo Histórico-Dialético. A esse respeito passaremos a discorrer, sucintamente, no item que segue.

2.2 Bases epistemológicas: Materialismo Histórico-Dialético

A título de esclarecer as bases epistemológicas ou científico-filosóficas em que se fundamenta o Enfoque Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski (1896-1934), procuraremos apresentar uma breve definição sobre o método do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Este método é a expressão que designa o corpo central da doutrina materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxiana. Engels escreveu em sua obra de 1892, *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, que o Materialismo Histórico se refere a uma visão do desenrolar da história, que procura a causa final e a força motriz dos acontecimentos históricos no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão social em classes distintas e na luta entre elas.

Pode-se dizer que o ponto de partida metodológico do Materialismo Histórico-Dialético é a possibilidade cognoscitiva de apreensão da própria realidade social, do conhecimento do *real em si*. Portanto, a realidade social pode ser captada por meio da razão humana, uma vez que a realidade social pode ser conhecida porque resulta da atividade sensorial humana, pois é o produto da *práxis* humana objetivada. Desta forma, a História é concebida como o processo da objetivação do trabalho humano. E, por isto, mesmo em sua complexidade crescente, a História pode ser objeto de um conhecimento social totalizante (MARX ; ENGELS, 1998).

O conceito dialético de totalidade é *dinâmico*, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva. A totalidade social no Materialismo Histórico-Dialético é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as totalidades parciais – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam.

A significação e os limites de uma ação, realização ou lei não podem ser avaliadas, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das múltiplas mediações concretas que constituem a estrutura de determinada totalidade social. (BOTTOMORE, 2001, p. 381). A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem [...]; segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior) e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado (LUKÁCS, 1971 apud BOTTOMORE, 2001, p. 381 - grifos do autor).

Neste sentido, o primeiro pressuposto da História é a existência de indivíduos concretos. O ponto de vista abrangente é em si um produto sócio-histórico. O desenvolvimento social é concebido a partir do ponto de vista totalizante de uma 'história mundial' que surge das determinações objetivas dos processos materiais e interpessoais (MARX ; ENGELS, 1998). O primeiro fato a ser constatado é a *corporeidade* do indivíduo e sua relação com a natureza. Os seres humanos se distinguem dos animais somente quando começam a produzir os seus meios de vida, já que para sobreviver precisam comer, beber, vestir, isto é, satisfazer suas necessidades básicas de vida. A satisfação dessas

necessidades só é possível pela produção e reprodução dos seus meios de sobrevivência, através do trabalho.

Para Karel Kosik (1995), a dialética trata da coisa em si. No entanto, para o autor, a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Neste sentido, o pensamento dialético se distingue entre representação e conceito da coisa, não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas, sobretudo duas qualidades da *práxis* humana. A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade não é a de sujeito abstrato cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, mas, a de um sujeito concreto que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática na relação com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

O *trabalho* é a atividade que impulsiona o desenvolvimento humano; é no *trabalho* que o homem se produz a si mesmo: o *trabalho* é o núcleo da atividade criadora do sujeito humano. No *trabalho* se acha tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. O trabalho possibilitou ao homem ir além da natureza propriamente dita. O homem não deixa de ser um animal, de pertencer à natureza; porém já não pertence inteiramente a ela. Com o trabalho, o homem se humanizou e pôde contrapor-se como *sujeito* ao mundo dos objetos naturais (KONDER, 1998).

O conceito ou a concepção de homem marcada pelo Materialismo Histórico-Dialético supõe a superação da condição animal (irracional), o qual age em função das necessidades imediatas e se guia pelos instintos (que são forças naturais). Entretanto, o homem é capaz de antecipar, planejar em sua mente os resultados de suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para alcançar seus fins. A natureza dita o

comportamento aos animais; o homem, no entanto, conquistou certa autonomia diante dela.

Satisfeitas as necessidades básicas do homem, os meios e ações para satisfazê-las criam novas necessidades. Assim, o modo de produção é o modo como os humanos produzem e reproduzem seus meios de sobrevivência, através do trabalho e da cooperação. Estes se tornam necessidades humanas com o desenvolvimento histórico da sociedade. Porém, a forma de organização do trabalho e da cooperação nas sociedades divididas em classes é feita por meio da *divisão social do trabalho* (MARX ; ENGELS, 1998).

No entanto, a divisão social do trabalho que produz a distribuição desigual do excedente econômico gerado socialmente, gera as classes sociais antagonicas. Com a divisão social do trabalho surge a contradição entre interesse individual e interesse coletivo, entre classes trabalhadoras e classes proprietárias. Mas este antagonismo não se manifesta só na realidade concreta, está presente também nas *representações*, visões de mundo e ideologias. A *consciência* não pode ser outra coisa senão a expressão do *ser social*. Ou seja, a consciência (nossa visão de mundo, nossos valores, concepções políticas, estéticas, morais, religiosas e filosóficas) é determinada pelo processo histórico de produção da vida social. A consciência é e sempre foi social. Os seres humanos são os produtores de suas idéias, mas estes são seres humanos reais e ativos, tal como se acham condicionados pelo seu modo de produção. As formas de manifestação da consciência, incluindo o exercício da ciência, são expressões das relações sociais historicamente determinadas dos homens entre si e destes com a natureza.

O fundamento do ser social e da consciência humana, já que esta é parte constituinte do primeiro, encontra-se na capacidade de agir teleologicamente instaurada pelo trabalho. Foi o trabalho que, nos primórdios da civilização humana, colocou pela primeira vez a articulação entre subjetividade e objetividade, entre sujeito e objeto, unificando-os através da *atividade*.

A atividade como produção humana é, portanto, o estatuto que permite a transcendência do ontológico ao lógico, possibilitando que o sujeito interiorize dialeticamente os aspectos objetivos da realidade (MARX; ENGELS, 1998).

Compreendendo pois, que esta breve exposição sobre o Materialismo Histórico-Dialético nos encaminha para a compreensão do homem como sujeito histórico, se faz necessário compreendermos como Vigotski (1896-1934) constituiu seus estudos, tendo como princípio uma Psicologia Histórico-Cultural. Passaremos, no item a seguir, às considerações sobre como Vigotski concebeu suas teses numa perspectiva psicológica, com base na discussão acerca da Psicologia tradicional como um campo em que pôde demonstrar uma nova visão sob a perspectiva dialética.

2.3 A Psicologia Histórico-Cultural

A originalidade da psicologia dialética consiste justamente em que pretende determinar de um modo completamente novo seu objeto de estudo, que não é outro, senão o processo integral do comportamento. Lev S. Vigotski (1991, p.101)

O desenvolvimento psíquico no Enfoque Histórico-Cultural é algo complexo em que intervém condições biológicas do indivíduo mediadas pelas condições histórico-culturais de seu entorno e a dinâmica de formação das próprias estruturas psicológicas - em processo de desenvolvimento - em cada indivíduo em particular. A inter-relação complexa e a interdependência dessas condições, através do tempo é o que produz o desenvolvimento psíquico humano (BEATÓN ARIAS, 2001, pp.140-141).

Segundo o autor citado acima, o trabalho de Vigotski (1991) sobre a crise da Psicologia busca dar respostas sobre a psicologia do desenvolvimento, a educacional e a psicologia geral, como um ponto de partida integrador do conhecimento teórico-metodológico da psicologia e da educação. Para ele, as questões discutidas por Vigotski (1991) continuam sendo atuais,

apesar de formuladas no período de 1926, pois propõe à Psicologia um novo olhar para as questões sobre o desenvolvimento do psiquismo. A compreensão do desenvolvimento do psiquismo foi a primeira tarefa científica a que Luria, Leontiev e Vigotski - a *troika*, como eram conhecidos - se dedicaram ao conceber uma Psicologia Histórico-Cultural. Segundo Beatón Arias (2001), a relevância da assunção do Enfoque Histórico-Cultural pode ser identificada pela

[...] importância que isso tem no processo do desenvolvimento do ser humano, o trabalho profissional da psicologia e da pedagogia, essencialmente e, não obstante, não todas as condições para que isso se produza, porém, porque creio, pessoalmente, que a concepção histórico-cultural poderá influir nesse processo, falaremos um pouco sobre o por quê consideramos que esta seja a concepção que mais se aproxima a uma melhor idéia sobre o desenvolvimento, e desde a qual se poderá seguir trabalhando no aperfeiçoamento e aprofundamento e ampliação desta concepção, para chegar a construir uma explicação geral sobre o desenvolvimento infantil, suas forças motrizes e gênese, que alcance um consenso entre os cientistas e profissionais destas ciências, os professores, as mães, os pais e toda a população de seres humanos. (BEATÓN ARIAS, 2001, p. 143)⁷.

A velha Psicologia referida por Vigotski (1991) estava, na época, nos seus cinquenta anos de existência e se firmava como ciência com base epistemológica positivista e empirista. As raízes da biologia naquele período eram preponderantes na maneira de se conceber o comportamento humano. No entanto, para Vigotski, o psíquico não é uma qualidade inerente ao homem e à sua biologia, mas sim, algo que se forma no ser biológico “como consequência da inter-relação deste com o contexto social e cultural no qual vive e se desenvolve ao longo da história de sua existência” (BEATÓN ARIAS, 2001, p. 146).

Para Vigotski (1991), a velha Psicologia se fazia impotente em resolver o problema psíquico do ponto de vista da globalidade ou da unidade entre o fisiológico e o psíquico. De acordo com a visão empenhada pelo autor, a

⁷ Todas as traduções dos textos no original, em espanhol, são de minha responsabilidade.

qualidade em se compreender o desenvolvimento psíquico pelo Enfoque Histórico-Cultural reside essencialmente na integração que este indica, isto é, o psiquismo como algo complexo e sistêmico. O ser humano neste Enfoque é visto como um ser único e indivisível e vive seu desenvolvimento psíquico por meio dos processos de vida e educação.

Ainda, sobre a problemática da cisão que indicava a concepção da velha Psicologia, Vigotski (1991) diz que “a psicologia tradicional não encontrou, entretanto, solução para dois problemas: o da importância biológica da psique, e o do esclarecimento das condições em que a atividade cerebral começa a ser acompanhada por fenômenos psicológicos” (p.102).

Em sua análise e investigação sobre a crise da Psicologia tradicional, Vigotski (1991) se contrapôs à maneira estrita de conceber o desenvolvimento do psiquismo humano baseado nas leis em que a ontogênese repete a filogênese. Propôs, então, uma teoria baseada na dialética e seus princípios, considerando a dinâmica e a totalidade sistêmica que se produz no desenvolvimento psíquico. Sobre o que pensava Vigotski a este respeito, escreve Beatón Arias,

Vygotsky tem uma abordagem dialética, uma interconexão entre o todo e uma análise dos resultados, produto das uniões constantes entre contrários que produzem novas qualidades ou novas formas de apresentação da realidade e a natureza, material e ideal do ser humano. (2001, p. 149).

Desde o início de seus trabalhos, Vigotski (1896-1934) via no pensamento marxiano uma fonte científica para compreender os processos psíquicos que ainda não estariam bem delineados pela velha Psicologia. Acreditava que o Materialismo Histórico-Dialético continha a compreensão que ele buscava, isto é, a de que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em transformação. O estudioso, conduziu seus trabalhos nessa perspectiva para explicar a transformação dos processos psíquicos elementares em processos complexos ou superiores. De acordo com Cole e Scribner,

O cisma entre os estudos científicos naturais dos processos elementares e a reflexão especulativa sobre as formas culturais do comportamento poderia ser superado desde que se acompanhassem as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento. Assim, quando Vygotsky fala de sua abordagem como privilegiadora do 'desenvolvimento', isso não deve ser confundido com uma teoria do desenvolvimento da criança. Na concepção de Vygotsky, essa abordagem constitui o método fundamental da ciência psicológica. (1994, p. 9).

Vigotski foi o primeiro pesquisador, na área da Psicologia, a trazer, de fato, para esta ciência a teoria marxiana, a qual compreende o fato de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material provocam transformações na natureza humana, ou ainda, na consciência e no comportamento humanos. Embora outros pesquisadores já tivessem se submetido à tarefa de fazer essa ligação, Vigotski foi quem correlacionou o Materialismo Histórico-Dialético a questões psicológicas concretas.

Portanto, pensar o psiquismo baseado numa concepção dialética nos encaminha para uma mudança na concepção da Psicologia até Vigotski. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a personalidade não é algo dado, ou inato. Ela se forma no contato com as pessoas e com os objetos da cultura, pois o sujeito transforma e é transformado pelas formas de vida e educação, uma vez que é na atividade que se apropria das qualidades humanas histórica e socialmente construídas. Nesta concepção, está a idéia de que "a psicologia, em vista da complexidade de seu objeto, requer, em particular, a aplicação criadora do método dialético para a investigação e explicação dos fenômenos que estuda" (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 18).

A forma de conceber a Psicologia, sob o Enfoque Histórico-Cultural, determina essencialmente seu diferencial, e a coloca sob a perspectiva de que as mudanças qualitativas ocorridas no psiquismo decorrem do conjunto complexo da atividade do sujeito no mundo, o qual, no contato com o mundo das pessoas e dos objetos, ao se apropriar da cultura (língua, linguagens, uso dos objetos e instrumentos, costumes, hábitos, lógica, ciência e técnicas)

reproduz a humanidade que é externa a ele no nascimento e cria para si as qualidades humanas. Isso significa dizer que, ao se relacionar com o mundo da cultura, o sujeito adquire novas formas mais complexas em seu psiquismo.

Com base no Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski estendeu o conceito de mediação que se estabelece entre o homem e seu ambiente por meio do uso de instrumentos (ferramentas), para o uso de signos (a palavra, a escrita, o cálculo dentre outros), compreendendo que, da mesma maneira como os instrumentos são criados pela cultura ao longo da história, também a internalização dos signos produzidos culturalmente modifica o comportamento, e provoca a ligação entre as formas elementares e as superiores do desenvolvimento psíquico no homem (COLE; SCRIBNER, 1994).

Uma característica essencial do Enfoque Histórico-Cultural reside, portanto, na maneira como concebe o desenvolvimento psíquico e a formação das funções psíquicas superiores (memória seletiva, linguagem, pensamento, habilidades aritméticas, controle da conduta e valores). A lei genética do desenvolvimento põe, em primeiro plano, como um primeiro conteúdo, os *processos interpessoais*, e, em segundo, o *intrapessoal*, ou seja, a interiorização de conceitos, idéias, saberes e valores, ocorre primeiro entre as pessoas, para depois se tornarem elementos internos de inteligência e personalidade individual. Ao longo de sua história, as qualidades psíquicas formadas no sujeito no decurso de seu desenvolvimento advêm da interação com os conteúdos da cultura (BEATÓN ARIAS, 2001). Portanto, o Enfoque Histórico-Cultural concebe o desenvolvimento psíquico baseado em princípios nos quais

[...] os conteúdos essenciais da concepção histórico-cultural se referem a sua conceitualização e dinâmica do desenvolvimento e formação das funções psíquicas superiores, o qual se apóia nas reflexões sobre a relação entre o interpessoal e o intrapessoal enunciado na lei genética fundamental do desenvolvimento, a qual, sem negar que o fim último se encontra no intrapessoal, este depende essencialmente da ação do interpessoal [...]. (BEATÓN ARIAS, 2001, p. 154).

O conteúdo da segunda lei do desenvolvimento psíquico, denominada, lei dinâmica do desenvolvimento ou *situação social do desenvolvimento* se refere à maneira peculiar e individual em que, nos diferentes momentos do psiquismo, as crianças produzem e constroem o seu desenvolvimento, asseguradas pelas estruturas psíquicas anteriormente formadas ou em vias de formação, e por meio do qual se produzem as vivências do novo que recebem pela via das relações interpessoais. “No conteúdo da presente lei está expresso um aspecto essencial do desenvolvimento no qual o sujeito participa ativamente e contribui com a construção de seu próprio desenvolvimento” (BEATÓN ARIAS, 2001, p. 155).

Segundo o autor, outro conteúdo presente na concepção Histórico-Cultural está relacionado à *zona de desenvolvimento próximo*⁸ e ao lugar dos outros como portadores dos elementos da cultura e potencializadores desta *zona*. De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, Lima (2001) destaca como o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas, ou, ainda, o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas, ocorre no processo da vida social da criança, por meio da atividade infantil, tendo em vista as condições de vida em situações de educação e comunicação. Em outras palavras, o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas, social e historicamente produzidas.

Portanto, a criança que emerge do Enfoque Histórico-Cultural é sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura, dadas as condições objetivas deste mundo que a permite interiorizar as qualidades humanas ali presentes.

⁸ Para Vigotski (1998), a zona de desenvolvimento próximo define aquelas funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processos de maturação, que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Para ele, essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. “[...] o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só”. (VIGOTSKI, 1998, p.113)

A criança aprende primeiro por imitação e de maneira ilimitada. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva mediada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que sozinha, ou de forma independente. Para Vigotski (1998), isso determina dois níveis de desenvolvimento - *o nível de desenvolvimento efetivo ou real e o potencial ou próximo*, o que altera toda a visão pedagógica tradicional e questiona as teorias postuladas anteriormente pela Psicologia. Essa nova concepção indica que no contato com o outro mais experiente, seja uma outra criança ou, o adulto - mediadores dessa interação -, a criança revela e interage com conhecimentos potenciais que se tornam reais na interação com os outros.

Para Vigotski (1998), um ensino orientado a uma etapa de desenvolvimento já conquistada é ineficaz, pois não é capaz de dirigir o desenvolvimento, somente vai atrás dele. Como exemplo, temos um tipo de ensino que espera que o desenvolvimento da etapa se consolide, que a criança esteja preparada para a aprendizagem. Este tipo de ensino não estimula, não impulsiona o desenvolvimento. Para o autor, o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (p.114).

Nessa perspectiva, temos uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem distinta da Psicologia anterior a Vigotski. A Psicologia preconizada até Vigotski considerou que o desenvolvimento antecede a aprendizagem. A criança precisa se desenvolver para aprender - a linguagem, a escrita, o cálculo, além de outros atributos de sua personalidade, como a formação de valores tipicamente humanos.

Ao contrário, no Enfoque Histórico-Cultural, a criança se desenvolve porque aprende. Esse pressuposto indica, também, uma concepção de criança na qual a educação, a atividade da criança e as mediações com o entorno são as premissas para o desenvolvimento das capacidades humanas. Baseado no princípio de uma Psicologia de cunho materialista-dialética, Vigotski nos encaminha para uma nova leitura sobre os processos psíquicos em formação. Ao encerrar este item, podemos observar que as bases epistemológico-filosóficas das teses elaboradas pelo autor, preconizam a

dinâmica e a totalidade sistêmica na constituição do psiquismo. Ao considerar, que a ontogênese não repete a filogênese, trata a cultura como o lugar em movimento capaz de provocar no psiquismo as modificações que o permitem se desenvolver. Portanto, o conceito de desenvolvimento nesta concepção traz uma nova contribuição à Psicologia. Neste sentido, acreditamos pautar alguns esclarecimentos a respeito do desenvolvimento psíquico nesta concepção.

2.4 Considerações sobre o desenvolvimento psíquico

O olhar Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento psíquico na infância provoca o surgimento de uma nova concepção de criança e de infância, da qual três elementos ou princípios são aqui considerados: a atividade da criança, suas relações com o entorno e a mediação do educador. Dito de outra maneira, são as atividades da criança, as suas condições de vida e de educação - o que inclui seu lugar na história e na cultura - e a ação do mediador os elementos ativos e essenciais da sua formação psíquica.

Para iniciar esta reflexão, faz-se necessário rever a idéia de períodos, fases ou etapas do desenvolvimento psicológico infantil, uma vez que são bastante debatidas, controversas e repletas de significações, sobretudo nas diferentes concepções teóricas do pensamento psicológico. As duas correntes mais evidentes do pensamento psicológico que se refletem na educação de crianças se referem a uma concepção de desenvolvimento de cunho ambientalista e a uma outra que se apóia na perspectiva Psicogenética.

As teorias de cunho ambientalista encontram suas representações, sobretudo, na vertente behaviorista, e têm, na atualidade, como maior representante B. F. Skinner (1904-1990). O Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações) (BOCK, 2002). O indivíduo aprende mediante as estimulações provocadas pelo ambiente.

As concepções baseadas nas leis da biologia pressupõem que o desenvolvimento ontogenético repete a filogênese. Uma vertente desta

concepção teórica pode ser identificada nos trabalhos de Jean Piaget (1896-1980), conhecida como teoria Psicogenética ou Epistemologia Genética. Piaget (1975) prevê períodos ou estágios sucessivos no desenvolvimento da criança.

Ao explicitar os períodos do desenvolvimento infantil, esse autor destaca que cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Ao relacionar idade com desenvolvimento da inteligência e da moral, pressupõe estágios sucessivos no desenvolvimento psíquico humano. Ao descrever sua teoria sobre o egocentrismo, o autor enfatiza os processos individuais no desenvolvimento do pensamento. Para ele, as crianças, apesar de estarem juntas numa brincadeira ou numa atividade cognitiva - até por volta dos seis anos de idade -, realizam suas produções individualmente.

Nesse sentido, podemos apontar duas concepções de criança que refletem estas vertentes teóricas. Da vertente behaviorista é possível depreender uma concepção de criança passiva, receptora dos conhecimentos que o ambiente lhe proporciona.

Da segunda vertente, a Psicogenética, destacamos uma concepção de criança de enfoque naturalista, para a qual a criança é indivíduo isolado e a sociedade, a cultura e a história humanas não têm papéis determinantes na formação de seu psiquismo. O desenvolvimento psíquico é um processo de adaptação do indivíduo ao seu meio.

Mostrar a concepção de criança no Enfoque Histórico-Cultural nos leva a apontar, como já foi salientado, a lei geral do desenvolvimento formulada por Vigotski (1991;1998), em que afirma que toda função entra em cena duas vezes no desenvolvimento cultural psíquico da criança: primeiro, no plano intersíquico, na relação entre as pessoas, para depois se tornarem funções intrapsíquicas, internas ao sujeito.

Desse ponto de vista, a criança na perspectiva Histórico-Cultural, é um sujeito que apreende o mundo num processo dialético de interação. As suas vivências estão orientadas por uma dinâmica que envolve o grupo sócio-cultural de que é parte, a história constituída pelo homem, as

condições educacionais, bem como os processos de sua história individual que está permanentemente condicionada pela história coletiva e que constituem sua *situação social* de desenvolvimento naquele momento determinado de sua vida.

O Enfoque Histórico-Cultural, ao declarar que as características tipicamente humanas são construídas nas relações sociais dos homens, aponta que estes somente se desenvolvem, isto é, só se humanizam, mediante a apropriação da cultura (material ou não) e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, constituídas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, o homem constitui sua segunda natureza, que é histórica e cultural: o homem não nasce humano, mas torna-se humano pelos processos de vida, de educação e de atividade (LEONTIEV, 1995; MELLO, 2004).

Para entender esse processo educativo - de apropriação ou interiorização da cultura - e seus desdobramentos, vale ressaltar que, para Vigotski (apud VENGUER, 1987), o desenvolvimento cultural é o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*⁹, que ocorrem por meio dos signos culturais, ou ainda, do domínio das formas de conduta acumuladas durante o processo histórico humano. As *funções psíquicas superiores* constituem o ponto de partida da obra de Vigotski (1991), a partir do qual propõe um enfoque estrutural que estuda os elementos reais e objetivamente existentes e seus nexos, os quais determinam o tipo e a forma de estrutura a que pertencem. Neste enfoque se observa a relevância do significado do *todo* nos fenômenos psicológicos, concebendo a *totalidade* em si mesma. Tal enfoque modifica e outorga um novo significado a cada uma de suas partes.

⁹Todas as funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória voluntária, imaginação, pensamento verbal e abstrato, linguagem oral e escrita, emoções, entre outras) acontecem em dois momentos, determinadas em princípio pelas relações reais entre os homens. Nessa concepção, as funções interiorizadas já estiveram presentes antes no nível coletivo, externo, cuja mediação realiza-se pelas gerações adultas ou pessoas mais experientes (Vigotskii, 1998).

O autor assinala que na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. No começo de seu desenvolvimento cultural, constituindo o ponto de partida de todo o processo, e depois, na aparição de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes. Para Vigotski (1991), as estruturas primitivas são aquelas que se apresentam como uma reação do sujeito aos estímulos. A partir destas estruturas se reorganizam as estruturas de tipo superior. Este processo, no entanto, é resultado das mediações ocorridas entre a criança e suas relações com seu entorno, com o mundo da cultura e história humanas (VIGOTSKI, 1991).

Para Vigotski (1998), as transformações no mundo psíquico da criança ocorrem sempre numa relação de reciprocidade, o todo que compreende o psiquismo da criança se modifica num movimento dialético, e não de forma natural, espontânea ou dada pelos estímulos únicos do seu ambiente. A criança não só é transformada pelas relações com seu entorno, mas ao interagir com ele, também o transforma.

Na Psicologia Histórico-Cultural, a expressão máxima de totalidade pressupõe constante movimento do psiquismo, com avanços e retrocessos, cuja formação das funções psíquicas superiores não acontece no processo natural do desenvolvimento, mas pela via cultural e histórica e, ainda, por meio da atividade do sujeito. O desenvolvimento cultural consiste na modificação do psiquismo em seus aspectos singulares - porém, não isolados -, cujo resultado é a modificação do todo. Todas as fases da vida psíquica se desenvolvem no processo de estreita interação, progridem e se apóiam reciprocamente, considerando o desenvolvimento da atividade da criança pelo processo de apropriação cultural, constituída nas condições concretas de sua existência.

Entretanto, acerca da periodização apontada por Vigotski (1996), buscaremos enfocar as *novas formações* que ocorrem dentro do processo de desenvolvimento psíquico do nascimento à idade pré-escolar, como um elemento imbuído por contradições, decorrentes destes avanços e rupturas,

proporcionadas pelas relações histórico-culturais, em cujo processo ocorre a conformação das características tipicamente humanas.

Portanto, para discutir a periodização do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida, trazemos as proposições de Bissoli (2005) que, em sua tese, adota o termo *momento do desenvolvimento* no lugar de períodos de desenvolvimento. A autora destaca que este termo *momento* provém do latim e significa curto período, de tempo, de influência, peso, importância, motivo. Isso contribui para a ampliação do significado que o termo momento tem para este enfoque aqui defendido, dada a dialeticidade, indicando que o psiquismo humano é formado de momentos que se integram e, por isso, superando a idéia de fases, estágios ou mesmo de períodos isolados em si mesmos.

Adotaremos, neste trabalho, o termo *momento*, por acreditarmos que melhor se adequa ao dinâmico e dialético processo de desenvolvimento humano, ratificando a relação complexa existente entre o desenvolvimento cultural e a natureza, também e ao mesmo tempo, biológica de cada sujeito.

Segundo Vigotski (1996), não é possível uma compreensão dos *momentos* de desenvolvimento da vida humana por meio de estudos que apenas descreva seus aspectos externos ou foquem somente os fenômenos e reações humanas. O conhecimento do psiquismo humano acontece por meio de uma compreensão de que não apenas reproduzimos a história, mas influenciados e somos influenciados pelo legado histórico-cultural da humanidade. Por isso, é possível afirmar que a ontogênese não repete a filogênese, mas sofre influência da integração do sujeito nas relações sociais. Desta maneira, para Vigotski (1996), idéia discutida por Bissoli (2005), a concepção de periodização infantil só será construída quando for considerada e compreendida a dinâmica do desenvolvimento cultural da criança.

Elkonin (1987), Mukhina (1995) e Zaporózhets (1987) ao apresentarem suas discussões sobre o desenvolvimento psíquico e o problema das idades, analisam o desenvolvimento psíquico da criança em fases, estágios, períodos ou etapas e trazem novas contribuições ao Enfoque. Para Bissoli

(2005), essas denominações podem ser sinônimas de *momentos* do desenvolvimento humano, uma vez que não são determinantes, pois, para o Enfoque Histórico-Cultural, o desenvolvimento é reconhecido numa visão sistêmica, dialética, e compõe rupturas e avanços, pois nele se consideram as particularidades individuais de cada pessoa e o seu ritmo específico de aprendizagens e de desenvolvimento, sem dissociá-la do coletivo, ou seja, do papel que a cultura e a educação sistemática têm nesse desenvolvimento.

Justificando a importância do estudo desses *momentos* do desenvolvimento infantil, Elkonin (1987) destaca que, para Vigotski (1996), o desenvolvimento infantil permite a mudança e a reorganização do psiquismo da criança. Portanto, estudar o desenvolvimento infantil é, sobretudo, observar a *mudança qualitativa* do psiquismo dentro de cada *momento* evolutivo, que só acontece condicionado a condições histórico-culturais concretas.

As *mudanças qualitativas*, por sua vez, revelam as *novas formações* que se constituem, durante a infância, no desenvolvimento psíquico. A esse respeito, citamos Vigotski,

No meu entender, no estudo de cada idade, [...] devem enfocarse as novas formações que surgem na idade dada, isto é, o novo que se forma no processo do desenvolvimento consiste, [...] no surgimento de novas formações em cada etapa do processo. As novas formações aparecem ao término de cada idade e vêm a ser o resultado de tudo quanto ocorre nesse período de desenvolvimento. (1996, p. 341).

Essas *novas formações*, identificadas por Vigotski (1996), são sinais das mudanças qualitativas que ocorrem no psiquismo da criança, anunciando um novo momento na vida da criança. Sua relação com o mundo que a cerca passa a ser vivido e percebido de uma nova maneira. Tais mudanças, só podem ser produzidas por meio das interações realizadas pela criança na sua atividade e nos contatos provenientes das mediações com seu entorno.

O mundo das relações histórico-culturais como um todo sistêmico, indica que não podemos conceber os *momentos* do desenvolvimento

infantil como isolados entre si, ou em períodos estanques, sem a integração concebida pelo Enfoque Histórico-Cultural. O desenvolvimento psíquico não pode ser entendido ou determinado *a priori*, e sim, como um processo de situações *intercambiantes*, de movimentos contínuos e descontínuos, que assim o são, por seu princípio dialético. Com base no Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski (1896-1934) concebeu e desenvolveu suas teses, tratando as leis do desenvolvimento psíquico em seu *movimento*, apoiado na concepção histórica de homem. Dentre outros significados dessa proposição, é oportuno apontar que, no desenvolvimento cultural, não há previsão de linearidade que, por vezes, os termos períodos ou estágios preconizam. Como assinalou Vigotski (1996), o desenvolvimento psíquico é um processo marcado por crises e rupturas, avanços e retrocessos e, portanto, comporta a idéia de movimento. Quando pensamos o desenvolvimento psíquico marcado por estas características, podemos compreender a criança real, aquela reconhecida como sujeito histórico, e não somente, como indivíduo, este último entendido como único responsável pela construção de sua personalidade.

Segundo Elkonin (1987), para melhor apreensão do desenvolvimento cultural humano, são possíveis algumas assertivas, de acordo com sua compreensão dos estudos de Vigotski (1996). Primeiro o enfoque histórico que o autor dá aos ritmos de desenvolvimento, concebendo o surgimento de certos *momentos* na infância, no decurso histórico da humanidade. Segundo, o enfoque de cada *momento* evolutivo, do ponto de vista do lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento psíquico infantil. Terceiro, a idéia acerca do desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório que não corresponde a uma forma evolutiva progressiva, porém é marcado por interrupções da continuidade, e pelo surgimento de *novas formações*. Quarto, a diferenciação como crises obrigatórias e necessárias, de pontos críticos do desenvolvimento psíquico, os quais são indicadores objetivos das mudanças de um *momento* para o outro. Quinto, a diferenciação de distintas mudanças no psiquismo por seu caráter dinâmico, dialético.

O Enfoque Histórico-Cultural aponta a atividade e as condições concretas de vida e educação, como elementos necessários para a compreensão do desenvolvimento psíquico. Neste sentido, vale (re) afirmar que o conceito de criança apontado por este Enfoque é o da criança em permanente inter-relação com seu entorno; o que é nela provocado. Os interesses e as habilidades que estão presentes no mundo externo e em interação com ela se constituirá - num movimento dialético da criança e seu ambiente -, na sua inteligência e na sua personalidade.

Para Vigotski (1996), o entorno da criança é primeiramente social, do qual a criança é parte ativa. Considera que “se a criança é um ser social e seu meio é social, se deduz, portanto, que a criança é parte do entorno social”, contudo, “esse meio não é nunca externo a ela” (p. 382). Daí ser possível afirmar que a educação orientada à criança modifica seu psiquismo e cria nela possibilidades de aprendizagens, primeiro por meio das relações e atividades mediadas com o mundo que a rodeia, e segundo, como atividade interna, psíquica, advinda do processo de *apropriação*.

Sobre o conceito de apropriação cultural, Leontiev (1998) o descreve como um processo que é sempre *ativo* no homem, incorporado às operações de trabalho (o uso de instrumentos) historicamente elaboradas. Todo objeto presente em cada cultura tem uma função social. Neste sentido, os objetos ou instrumentos são utilizados quando apropriados pela criança ou pelo homem, na medida em que o utilizem, de acordo com a função social para a qual o objeto ou instrumento foi criado. Esta característica distingue o homem dos outros animais, os quais realizam certas ações na busca da resolução imediata de uma satisfação.

No entanto, o Enfoque Histórico-Cultural não despreza a importância dos aspectos biológicos na formação do psiquismo. Segundo Zaporózhets (1987), a maturação biológica, e especialmente a maturação cerebral do sistema nervoso não pode gerar por si mesma novas formações psicológicas, mas cria em cada momento, condições e premissas específicas para

a incorporação de uma nova experiência, para o domínio de novos procedimentos de atividade, para a formação de novos processos psíquicos.

A maturação do córtex cerebral na primeira infância cria premissas orgânicas para a formação das ações objetais e o desenvolvimento das percepções objetais. Na idade pré-escolar, a maturação das zonas corticais integrativas e associativas, cria a base orgânica indispensável para a reunião de ações separadas em sistemas integrais e nas atividades produtiva e de jogo, bem como, para o domínio de complexos conhecimentos e habilidades novas. Porém, o autor assinala que as condições de vida e educação, intensificam o funcionamento dos sistemas orgânicos. A intensificação do funcionamento orgânico, provocado por estas condições, exerce influência substancial sobre a bioquímica cerebral e todo o complexo sistema nervoso, de maneira geral (pp. 239-240).

Podemos concluir que o desenvolvimento psíquico depende, portanto, da experiência social, mas tem uma profunda base orgânica que cria em parte as premissas para o desenvolvimento, e também sofre mudanças substanciais sob a influência das especificidades de funcionamento da personalidade como um todo. O enfoque sistêmico contemplado nesta visão possibilita representar a estrutura psicofisiológica da personalidade como um complexo sistema hierárquico de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 242).

Entendemos que, do ponto de vista adotado nesta visão, temos uma singularidade na compreensão dos processos psíquicos formadores da inteligência e da personalidade. Esta singularidade pode ser observada pela maneira como esta visão percebe o desenvolvimento de forma sistêmica e dialética, apontando a totalidade e a contradição como premissas para compreender tal desenvolvimento. Portanto, os momentos do desenvolvimento psíquico não seguem uma linearidade, mas ocorrem na infância de maneira peculiar, seguido pelos ritmos provocados pelas diferentes situações da criança na sua relação com o mundo.

Elegemos três princípios para serem destacados neste trabalho de compreensão dos processos psíquicos do desenvolvimento infantil. O primeiro a ser discutido se refere à atividade, por entender, que ela contribui efetivamente na regulação dos processos psíquicos, visto que em cada momento do desenvolvimento, é a atividade da criança a responsável pela sua inserção na cultura. Segue, no próximo item, alguns esclarecimentos sobre o conceito.

2.4.1 A atividade

Nesta discussão, vale ressaltar o que seja atividade do ponto de vista histórico-cultural. Leontiev (1995; 1998) é um dos precursores dos estudos sobre o conceito de atividade, com base no Materialismo Histórico-Dialético. O autor compôs o que se denominou *A teoria da atividade*, como um princípio do Enfoque Histórico-Cultural.

Segundo esse pesquisador, a atividade tem seu papel concreto e determinante na formação da conduta humana, posto que o desenvolvimento psíquico depende das relações sociais estabelecidas pelo sujeito, dadas as condições de vida, de educação e de atividade (DAVIDOV; SHUARE, 1987; LEONTIEV, 1995, 1998; MUKHINA, 1995; VENGUER, 1987).

Leontiev (1998) categoriza a atividade como base do desenvolvimento da consciência humana, tornando-se, pois, orientadora do desenvolvimento ontogenético do homem. Com princípio no Materialismo Histórico-Dialético, o autor compreende o *trabalho* como a *atividade* fundamental e mecanismo determinante do desenvolvimento humano, vinculado à cultura material e intelectual. De acordo com seus estudos, o trabalho é a *atividade* criadora e produtiva humana, pela qual o homem produz e reproduz as capacidades e as habilidades culturais.

Diferente do animal, que se adapta ao meio, o homem estabelece relações particulares com o seu entorno composto de objetos e fenômenos criados pelas gerações humanas precedentes e, ao se apropriar das riquezas eminentemente humanas, se torna homem (LEONTIEV, 1995).

A atividade humana (a comunicação, a atividade com objetos, o jogo, o estudo e o trabalho) é, assim, motivadora da formação do psiquismo, isto é, da conduta humana. A atividade é fazer consciente do homem, realizado por meio de vivências mediadas, na busca por compreender e se apropriar das riquezas do mundo circundante. Tal fazer se distingue das experiências do animal, uma vez que, para este último, a atividade tem um caráter imediatizado (DUARTE, 1993).

Quando a tentativa é compreender o desenvolvimento cultural na infância, o Enfoque Histórico-Cultural contribui para o entendimento de que a *atividade* está diretamente ligada às condições concretas de vida da criança, por intermédio das quais ela aprende, organiza seus processos psíquicos e se desenvolve. Sobre isso, escreve Leontiev,

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida - em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento depende de suas condições reais de vida. Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. (1998, p. 63).

Para esse autor, *atividade* é tudo aquilo que faz *sentido* para a criança: todo o fazer orientado para um fim ou resultado, e com motivação pessoal. O *resultado* deve ser algo que motiva as ações e as atitudes infantis para algo que a criança pretenda alcançar. Assim, o *sentido* é dado pela relação entre *motivo* - que impulsiona o agir infantil - e o *objetivo* - resultado pretendido. Nesta perspectiva, para que haja atividade, motivo e resultado devem coincidir.

A atividade da criança, ao integrar *motivo* e *objetivo*, o porquê e o para quê das ações, envolve a atribuição de sentidos para o mundo e influencia o desenvolvimento psíquico, por garantir que a criança utilize, deliberada e intensamente, suas capacidades na realização de algo (BISSOLI, 2005).

É relevante, nesta discussão, distinguir *atividade* e ação. Para Leontiev (1998), a atividade envolve aspectos psicológicos como sentimentos, afetos e emoções. Nela estão imbricados objeto, direção e resultado das ações que dela fazem parte. Isso significa que a atividade é composta de ações e que uma ação pode ser transformada em atividade à medida que ela se converte em sentido para quem a realiza (LEONTIEV, 1998).

Para exemplificar, numa tarefa, inicialmente podem não coincidir motivo e resultado: a criança pode fazer um desenho porque a professora lhe pediu e este se restringir a uma ação. No entanto, é possível que, numa situação em que a criança se envolva com a realização do desenho, atribuindo-lhe um sentido, esse fazer possa ter *motivo* (transformando-se em uma atividade) para a criança que realiza a tarefa.

Para ampliar essa compreensão, o autor explicita que os motivos da *atividade* humana podem ser *motivos geradores de sentido*, os quais impulsionam a *atividade*, e, por sua vez, dão *sentido* aos fazeres da criança.

A função de gerar sentidos é o que permite compreender a dinâmica da hierarquização de motivos e da subordinação das atividades a eles. Discutindo as idéias do autor, Bissoli (2005) observa que os motivos capazes de gerar sentidos à criança são considerados mais elevados que os demais, cuja função é somente impulsionar as ações.

Leontiev (1998) contribui ainda mais com esta reflexão. O autor define os motivos - socialmente criados e apropriados - em *eficazes* ou apenas *compreensíveis*. Segundo o autor, em diferentes situações, uma tarefa proposta à criança e realizada sob a forma de ação está fundamentada em motivos da atividade *apenas compreensíveis* e incapazes de impulsionar a criança a agir. Desse modo, a criança atua movida por um *motivo* que apenas guarda, indiretamente, uma relação com o objetivo da atividade proposta. Dito de outra forma, a tarefa proposta realiza-se sob a forma de ação, cujo motivo da atividade a direciona apenas cognitivamente, sem um profundo envolvimento afetivo.

Entretanto, ao realizar a atividade, movida por um *motivo*, sob certas condições, é possível que o resultado da atividade passe a ser mais significativo para a criança do que o motivo que inicialmente a induziu. Nesse caso, o motivo que era, antes, apenas *compreensível* se torna *eficaz* para impulsionar sua atividade.

Ainda a esse respeito, Leontiev (1995) destaca que a atividade está associada às necessidades, aos *motivos* e às tarefas e também às *ações* e *operações*. As *necessidades* e os *motivos* orientam a criança na realização da sua *atividade* na realidade circundante. Para a criança pequena, o seu agir está orientado por *ações*, que podem ser transformadas em *atividade* na medida em que aquilo que motivou a sua ação passe a coincidir com o seu objetivo ou *resultado*. Do ponto de vista psíquico, a *atividade* se complexifica ao se modificar, e a criança é capaz de estabelecer relações entre o resultado da *ação* e a *atividade*.

As condições em que a criança realiza a atividade, o interesse gerado pelas *ações* e o envolvimento com o fazer, que se torna carregado de sentido, promovem a evolução da atividade. E tal evolução pode representar tanto a transformação da *ação* em *atividade*, ou a conversão da atividade em ação no interior de novas atividades. Tal dinâmica evolutiva tem implicações diretas para a educação, uma vez que a educação intencional implica agir de modo a garantir que os *motivos apenas compreensíveis*, aqueles que a criança domina conscientemente, mas que ainda não a mobilizam inteiramente, se tornem *motivos eficazes*, capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento da sua personalidade (LEONTIEV, 1998).

Desde o seu nascimento, em seu universo familiar e cotidiano, a criança vai se apropriando dos bens culturais mediante atividades socialmente mediadas, as quais propiciam as primeiras aprendizagens propulsoras de desenvolvimento cultural. Neste processo, a criança é um sujeito ativo: atribui sentido às suas ações e atitudes e também às dos parceiros mais experientes, mediadores na relação dela com a cultura.

Isso significa que a criança aprende qualidades humanas, mesmo antes de adentrar a escola, constituindo bases orientadoras para novas

aprendizagens numa educação formal e sistematizada a ser partilhada em outros espaços educativos, além do familiar. Os aprendizados possíveis, a partir das atividades realizadas na escola, propiciam à criança novos contatos com a cultura e a história sistematizadas pela humanidade.

Considerando esses princípios, cabe apontar que o desenvolvimento psíquico é um processo cultural e histórico, revelador das atividades e das aprendizagens conquistadas por cada sujeito. Esse desenvolvimento explicita a maneira do indivíduo perceber e compreender o mundo e a si mesmo, além de expressar os níveis de formação e de aperfeiçoamento da inteligência e da personalidade em diferentes momentos da vida.

Para Mukhina (1995), no processo educativo, a criança se apropria das qualidades particularmente humanas e dos conhecimentos culturais por meio de *ações práticas* que conduzem a um resultado externo, por exemplo, quando ela se apropria do uso de determinado objeto de acordo com a função social para o qual foi criado.

Essas ações, em princípio práticas, provenientes da relação da criança com o mundo externo, se interiorizam, tornando-se ações internas. Como a autora referida explicita, as ações internas constituem o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança. São as ações de percepção, memória, razão e imaginação, dentre outras, chamadas de *ações de orientação*. As ações de orientação precedem as ações práticas por prepararem a ação infantil em relação a uma determinada tarefa, e encaminharem a criança a uma outra ação, a *ação de execução*.

Mukhina (1995) avança nessas reflexões ao destacar que as *contradições* no processo de desenvolvimento psíquico levam ao surgimento de novas necessidades, interesses e desejo de novas atividades. Essas contradições vividas pela criança na formação de seu psiquismo, são as premissas promotoras de seu desenvolvimento cultural. Sem essas *contradições*, a passagem de um momento psíquico a outro não se realizaria, pois os *momentos* do desenvolvimento da criança são de natureza histórica e suas qualidades

psíquicas não surgem espontaneamente, mas como fruto de um processo de educação e de instrução que se apóia na *atividade* da criança. Esse processo de aprendizagens e de desenvolvimento implica sempre uma dinâmica não linear e carregada de rupturas e de momentos críticos.

Durante o desenvolvimento psíquico infantil, esse processo se organiza de maneira tal que a criança, nos seis primeiros anos de vida, pode assimilar três principais tipos de atividade: a comunicação emocional, a ação com objetos e o jogo de faz-de-conta. Juntamente a essas atividades, outras se destacam: o desenho, as atividades produtivas e as atividades plásticas.

Nesse desenvolvimento psíquico estão vinculadas *novas formações* organizadas em torno da *atividade principal* da criança. Para Leontiev (1998), as aptidões e funções formadas no homem no decurso do processo de seu desenvolvimento psíquico constituem as *novas formações* psicológicas.

Com propriedade, Davidov e Shuare (1987) destacam que

[...] durante a realização de uma atividade nova, surge no sujeito outras novas funções da consciência (por exemplo, quando a criança de idade pré-escolar realiza a atividade do jogo, nela surgem funções psíquicas tais como a imaginação e a substituição simbólica). A cada período evolutivo da vida do homem é inerente uma atividade principal sobre cuja base surgem e se formam as novas estruturas psicológicas da idade dada. (p. 10).

Conforme essas proposições, as novas estruturas que se formam durante o desenvolvimento psíquico referem-se às *novas formações* apontadas por Vigotski (1996) como centrais na constituição da personalidade e da inteligência.

Ao discutir este tema, Vigotski (1996) distingue, identifica e demonstra as principais *novas formações* no psiquismo da criança do ponto de vista da integridade que sucede em determinado momento e que indica uma nova situação social de desenvolvimento, na qual se estruturam todas as novas mudanças. Segundo o autor, esse é sempre um processo marcado pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal, do afetivo e do cognitivo.

Nesse sentido, a *atividade* é apropriada e as *novas formações* se constituem na integração desse novo e qualitativo estado no psiquismo da criança, “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1998, p. 65). Nesse processo, a criança modifica sua maneira de interpretar o mundo, engendrada pela sua *atividade* vivida em seu processo cultural e histórico. Entretanto, esse não é um processo marcado pela continuidade de movimentos ascendentes, mas pelas mudanças, avanços e retrocessos que, num movimento dialético sistêmico, se orientam na formação do psiquismo.

A formação do humano na criança acontece por meio das relações concretas que implicam a sua *atividade* e a formação de novas qualidades psíquicas, as quais se materializam na relação da criança com as pessoas com as quais se relaciona. Sobre isso Vigotski (1996) escreve,

Podemos conhecer a *nova formação* se estudamos a direção que segue o desenvolvimento dessa idade. Como já temos visto, a trajetória dessa direção passa sempre através de outra pessoa; a criança para sua atividade no mundo exterior, não dispõe mais do que dessa via, isto é, atua através de outra pessoa. (VIGOTSKI, 1996, p. 306 - grifos nossos).

A inter-relação entre os momentos do desenvolvimento psíquico, a atividade, as *novas formações* e a nova *situação social* da criança pode ser explicitada nas palavras de Oboukhova,

A estrutura dos períodos consiste numa descrição de situações no desenvolvimento infantil. A atividade principal produz uma nova formação psicológica em cada período. A situação social é uma irmã das relações criança-adulto em cada período. No entanto, há uma contradição em cada fase. Esta contradição é a tarefa de desenvolvimento que a criança resolve em cada atividade principal e que é específica de cada período. A solução do problema é revelada quando a nova formação aparece em determinado período. Estas novas formações não correspondem a uma situação social antiga, mas vai além de sua estrutura. Isso cria outra contradição e, conseqüentemente, uma nova tarefa do desenvolvimento. Essa nova tarefa do

desenvolvimento pode ser resolvida pela construção de um novo sistema de relações numa nova situação social. (OBOUKHOVA, 2006, pp. 16-17).

Pelo exposto, em cada momento de desenvolvimento, com base nas atividades realizadas pela criança e nas vivências psicológicas, se constituem as novas formações típicas de determinada idade. Ao final de um momento de desenvolvimento, essas novas formações se constituem, formando a base para nova situação social, permitindo ao sujeito objetivar seus aprendizados em níveis cada vez mais elevados.

Leontiev (1995; 1998) destaca que determinada *atividade* pode ser apontada como *principal* em cada período do desenvolvimento humano. Por *atividade principal*, o autor entende aquela atividade por meio da qual o sujeito melhor se relaciona com o mundo da cultura e, portanto, aprende. É por meio da *atividade principal* que se conhece o mundo ao redor, a cultura sistematizada. Mediante essa *atividade* o sujeito organiza e reorganiza seus processos psíquicos e realiza as mudanças mais significativas de sua personalidade.

Para o autor, a mudança de uma *atividade* para outra caracteriza a entrada em um novo *momento* do desenvolvimento cultural, indicando os critérios para compreendermos o papel da *atividade* no processo de humanização. Um dos critérios se refere “à atividade cuja forma faz surgir outros tipos de atividade”, ou seja, na infância, por exemplo, a criança aprende por meio do brincar ou das relações criadas na atividade que envolve o brincar.

Outro critério se refere à atividade “na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados”, isto é, alguns processos não são reorganizados no decurso da atividade principal, mas em outras atividades originariamente ligadas a ela. Além disso, destaca-se um critério referente à atividade da qual dependem as principais mudanças psíquicas na personalidade infantil: a criança assimila determinadas funções sociais por meio de sua atividade (LEONTIEV, 1995, pp. 64-65).

Assim, em cada *momento* do desenvolvimento psíquico cultural da criança observamos um tipo peculiar de *atividade* e a mudança de um tipo de *atividade* para outra. Podemos dizer ainda que cada momento do desenvolvimento psíquico é caracterizado pela relação ativa entre a criança e a realidade, ou seja, por um tipo de *atividade dominante ou principal*. A mudança de um *momento* do desenvolvimento a outro é proveniente da mudança da *atividade principal* da criança na sua relação com seu entorno.

Com base nesses pressupostos, é possível questionar: de que maneira as crianças aprendem? Ou ainda, de que maneira aprendem e se apropriam do conjunto de saberes, das habilidades humanas, dos valores, impressos em sua cultura? Como aprendem e organizam seus processos psíquicos e se desenvolvem?

Como síntese das reflexões anteriores, Leontiev (1998) responde a essas indagações ao explicitar que esses aprendizados se realizam por meio da *atividade* da criança orientada por um parceiro mais experiente. Isto é, a criança aprende e se desenvolve mediante atividades socialmente mediadas.

Essas proposições contribuem para (re) considerarmos a relevância do papel do educador no processo educativo. Com base no Enfoque Histórico-Cultural, o educador (professor, pai, mãe, dentre outros) é aquele capaz de criar *motivos* que revelem *atividades* com *sentido* à criança. O educador, assim, é o mediador na relação da criança com o mundo da cultura. É detentor de conhecimentos específicos para reconhecer, dentro do processo apropriação de conhecimentos pela criança, a *atividade* que seja capaz de envolver o uso e o domínio de determinado saber. Nessa direção, a intencionalidade educativa personifica-se na figura do educador (MELLO, 1999).

O educador considera, numa educação intencional, a escola como espaço de colaboração da criança com o outro e organiza situações capazes de impulsionar a *atividade* coletiva e, por meio dela, o fazer ativo da criança, o qual constitui ações e atitudes propulsoras da reprodução de qualidades tipicamente humanas.

A inserção ativa da criança na sociedade e o processo de apropriação de conhecimentos, usos, costumes e formas de expressão são propulsores da criação de novos interesses, desejos e necessidade de conhecimento.

Dessa maneira, a atividade cria as necessidades sociais, e essas dão origem a novas atividades de nível superior, num movimento contínuo que forma e complexifica o psiquismo. O papel da educação é, nesse processo, criar, nas crianças, novos motivos humanizadores, e, compreendendo a dinamicidade da atividade humana, permitir a complexificação motivacional à medida que dá oportunidade, a cada criança, de expressar-se e de atuar como sujeito, de apropriar-se e de objetivar-se, de conhecer e de sentir-se parte do gênero humano (BISSOLI, 2005).

Tal concepção, que caracteriza de modo singular a participação da criança no processo de apropriação dos hábitos e valores culturais, dos bens científicos históricos e tecnológicos conquistados pelo homem ao longo da trajetória humana, requer um lugar ativo do educador, sobretudo, seu fazer intencional e consciente. Ao propor atividades às crianças, esse sujeito propicia possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento tendo em vista as necessidades infantis e, com isso, pode vir a ampliar o processo de apropriação de novas capacidades, aptidões e habilidades humanas.

Vale ressaltar que a percepção dessas necessidades exige estar em consonância com os estudos denotativos de quais atividades possibilitam a formação e o desenvolvimento de qualidades na infância. Propor *atividades* que permitem à criança compreender o mundo, pode propiciar situações ativas, de forma que ela possa se apropriar dos bens da cultura conquistados pela humanidade. Assim, a criança pode vivenciar *atividades* repletas de sentido e capazes de mover o seu desenvolvimento psíquico.

A internalização da cultura e dos elementos que a constituem é realizada, portanto, por meio do processo de *apropriação*. E à medida que aprendemos, na relação ativa com a riqueza humana, nos humanizamos.

Sobre o processo de apropriação, três experiências vitais estão condicionadas. A primeira é a experiência biológica; a segunda é a experiência individual – formada na ontogênese – e a terceira é a experiência sócio-histórica – produto do desenvolvimento das muitas gerações e a qual é transmitida de geração em geração. Esta última tem uma função específica no desenvolvimento do psiquismo humano, pois a *apropriação* da experiência sócio-histórica leva a uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e da atividade reflexa e cria novas formas de comportamento de nível superior (LEONTIEV, 1995).

Em síntese, o homem, em diferentes momentos de sua vida, se apropria de qualidades humanizadoras da sua natureza biológica e social, em relações *mediadas*. Essa apropriação das funções sociais superiores ocorre, portanto, sempre num processo de *mediação* e de *atividade*. Nesse sentido, a compreensão do processo de apropriação das qualidades historicamente constituídas exige o aprofundamento da compreensão do conceito de mediação. Faremos essa exposição no próximo item.

2.4.2 A mediação

O homem é sujeito do processo social, humanizando-se por meio da apropriação e objetivação de conhecimentos e relações humanas que possibilitam a (re) organização da estrutura e funcionamento geral do seu psiquismo. O processo de objetivação e apropriação das qualidades especificamente humanas pressupõe uma mediação entre o sujeito e a cultura. O desenvolvimento cultural do homem presume sua interação constante com o meio natural, uma troca entre eles. Essa interação permite ao homem – sujeito de sua história – transformar a natureza.

O conceito de *mediação* explica a relação do homem com o mundo não como uma relação direta, mas sim, *mediada*; ele mediatiza, regula e controla este processo pela sua atividade. Há, entre o homem e o mundo da cultura, *instrumentos mediadores* que são ferramentas auxiliares da atividade

humana. Estes *instrumentos* ou *signos*, são elementos externos ao sujeito - que representam ou expressam outros elementos ou situações -, e tornam-se ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas. Na sua forma mais elementar, o *signo* auxilia o homem nas tarefas que exigem memória e atenção. Os *signos* auxiliam o desempenho da atividade psíquica como elemento *mediador* entre o homem e seu entorno. Podemos dizer que os *instrumentos* de trabalho mediatizam originariamente a atividade humana, e os *signos*, como representação da realidade, mediatizam a atividade psíquica.

Para Vigotski (1995), o *signo* pode ser produzido artificialmente pelo homem, constituindo um meio para domínio de seu comportamento. O *instrumento* pode ser caracterizado por um meio exterior e material, auxiliando o homem na resolução de tarefas. Este é dirigido a provocar modificações no objeto da atividade, ou seja, é o meio da atividade externa humana, destinado à conquista da natureza pelo homem, enquanto o *signo* dirige-se às mudanças internas no psiquismo humano.

Os *signos* ou *instrumentos* se constituem em elementos essenciais na formação e no funcionamento da consciência. Sobre o caráter do instrumento, escreve Leontiev (1995),

O instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; ele manifesta-se-lhe como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaborados. Por tal motivo, a relação adequada do homem ao instrumento traduz-se antes de tudo, no fato do homem se aproximar, na prática ou em teoria, isto é, (apenas na sua significação) das operações fixadas no instrumento, desenvolvendo assim suas capacidades humanas. (p.180).

Ao se apropriar dos modos de cultura, o homem reproduz as qualidades das aptidões e funções tipicamente humanas, historicamente formadas. A criança aprende com o outro mais experiente - por meio da mediação -, e se apropria dessas qualidades humanas. As aptidões constituídas no decurso do desenvolvimento psíquico são novas formações, nas quais as condições inatas - biológicas - têm relativa importância, não determinando a sua

qualidade específica. Para Leontiev (1995), “a principal característica do processo de apropriação [...] é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas” (p. 270).

A comunicação, como atividade coletiva, constitui uma condição essencial no processo de apropriação/objetivação do homem dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico. Num primeiro momento, a linguagem serve para a criança comunicar-se com o outro. É o sistema de signos existente que conhecemos, mais elaborado, organizado e construído culturalmente. Esse sistema de signos medeia a atividade psíquica, uma vez que a linguagem é interiorizada pela criança passando a se caracterizar como linguagem interna, estabelecendo-se no plano mental. Torna-se, nesse processo, o fundamento e a base das novas relações sociais entre os homens, como habilidade cristalizada nos produtos resultantes de sua cultura. A apropriação da linguagem – em suas diversas expressões – e das riquezas materiais e intelectuais, produzidas histórica e culturalmente, caracteriza um dos fundamentos da natureza cultural e histórica do psiquismo humano. Escreve Leontiev (1995),

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por conseqüência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência [...] o processo ontogênico de formação do psiquismo humano não é criado pela ação dos excitantes verbais em si mesmo; é o resultado do processo específico de apropriação [...] o qual é determinado por todas as circunstâncias do desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade. (p. 184).

O homem reproduz características humanas incrustadas nos elementos da cultura, interioriza ou apropria-se dos significados sociais, e, na sua dinâmica de atividade, também objetiva esses significados ao externalizar seus aprendizados e sentidos atribuídos ao mundo. Em outras palavras, o homem, diferentemente dos animais, acumula e transmite às gerações seguintes

seus valores, sua cultura e a história humana, mediante o processo de produção de objetos externos materializados sob a forma de cultura (LEONTIEV, 1998). Ao utilizar os instrumentos de acordo com sua função social, reproduzimos as características humanas explicitadas na história e na cultura produzidas pela humanidade. Assim, o processo de apropriação permite ao sujeito a formação e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, as quais o *humanizam*, e constituem as características tipicamente humanas de inteligência e de personalidade. Segundo Leontiev (1995),

A apropriação da experiência sócio-histórica acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos. Razão porque os mecanismos do processo de apropriação têm a particularidade de ser mecanismos de formação dos mecanismos. (p. 191).

A comunicação que inicialmente responde a uma comunicação prática, transforma-se - para a criança -, pelo contato com o outro falante, numa função generalizante, pois o conteúdo da experiência humana está generalizado sob a forma verbal e, ao ser transmitido para a criança pela fala do adulto que se comunica com ela, revela significado aos objetos da cultura, e desta forma, a criança se apropria - por mediação - de ações, significados, idéias e conceitos especificamente humanos.

Como produtos da experiência pessoal, a aquisição das ações psíquicas, indica a passagem das ações realizadas no plano exterior para as ações verbais, que são transformadas em ações intelectuais. A apropriação da experiência histórico-cultural é condição essencial para a formação do psiquismo, indicando que as qualidades humanas não são inatas, mas que sua formação provém do conjunto da experiência individual de apropriação do desenvolvimento histórico e cultural e da experiência das gerações anteriores, desmitificando a idéia da velha Psicologia que preconiza a relevância da experiência individual na formação do psiquismo.

O processo de apropriação é, portanto, um processo de educação, nas palavras de Leontiev,

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 doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. (1998, p. 272 - grifos no original).

Assim, como indicado acima, aquilo que o homem assimila do mundo externo, pelas próprias condições materiais e imateriais de seu processo de vida e educação, é um processo de reprodução dos bens culturais e históricos. Isto equivale a dizer que a criança vai formando seu psiquismo, por meio de sua atividade e da relação que, por meio dela, estabelece com a educação, as condições culturais e históricas, e com a mediação em seu entorno.

Nessa perspectiva, a cultura proveniente das gerações passadas, responsáveis pelo legado histórico e cultural humano, se constitui premissa para a formação do psiquismo. A intervenção educativa pode advir de instâncias como a nuclear - que compreende as relações mais próximas das crianças com os adultos que dela cuidam e seus coetâneos -, a escolar - compreendida pelos processos formais educativos que se constituem no processo de escolarização, e outras do âmbito de diferentes formas comunicacionais como a televisão, o computador, o livro e o jornal, dentre outros. A família, ou o conjunto nuclear que o substitui, são responsáveis pelas primeiras formas educacionais caracterizadas em princípio pela comunicação emocional (MUKHINA, 1995; VENGUER, 1987; VIGOTSKI, 1996; ZAPORÓZHETS, 1987), e pela relação com os objetos da cultura, os quais vão contribuir essencialmente para a formação do psiquismo infantil.

As diferentes formas de comunicação que estão presentes na cultura como a televisão, o computador ou a mídia propriamente dita, o livro, o

jornal e outros meios, também têm sua função na formação da personalidade da criança e em suas aquisições culturais, dado que são elementos da cultura que interagem com a criança provocando novas situações de aprendizagem, e, portanto podemos também considerá-los mediadores.

Em síntese, a mediação pode ser considerada o elo entre a atividade da criança e seu meio circundante. O protagonista desta mediação é a figura do educador, o qual pode provocar na criança os motivos para o desenvolvimento das características essencialmente humanas. No próximo item, procuraremos fazer a discussão sobre o entorno e sua relevância e papel no conjunto dos princípios norteadores para a compreensão da concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural.

Diferente das concepções ambientalistas, que têm como papel do ambiente a função maior de prover a aprendizagem da criança, o Enfoque Histórico-Cultural nomeia o entorno de maneira peculiar. Neste sentido, procuramos identificá-lo como um princípio que contribui para nossa investigação a respeito da concepção de criança para este enfoque. Segue algumas considerações conceituais sobre o papel do entorno.

2.4.3 O entorno

Para o Enfoque Histórico-Cultural, a infância é um momento de preparação para a vida e para a atividade adulta, durante o qual a criança se apropria de conhecimentos, hábitos, qualidades psíquicas e propriedades individuais necessárias à formação de sua inteligência e personalidade.

Para tanto, o universo circundante da criança tem um papel essencial no seu desenvolvimento, entretanto, precisa ser diferencialmente compreendido por nós, por meio daquilo que Vigotski (1935)¹⁰ destaca: o papel, o significado, e a influência que o entorno tem sobre a criança. Para o autor, existem leis e conceitos básicos que caracterizam o significado do entorno

¹⁰ Extraído do texto *El problema del entorno* - Vigotski (1935), registrado por seus alunos em uma de suas conferências e, editado após sua morte. A data refere-se ao período da realização da conferência.

no desenvolvimento, mas deve-se enfocá-lo dentro de um padrão relativo e não absoluto. O entorno não determina de maneira objetiva o desenvolvimento da criança, o qual é determinado pela *relação* que existe entre a criança e seu entorno num dado *momento* de seu desenvolvimento psíquico. Só podemos explicar o papel do entorno no desenvolvimento da criança quando conhecemos a *relação* entre ela e seu entorno.

O entorno de uma criança, no sentido *lato* da palavra, se modifica em todos os *momentos* da formação de seu psiquismo. Antes de a criança nascer, seu entorno é o útero de sua mãe; após o nascimento, há um espaço muito circunscrito – para o bebê recém-nascido só existe o mundo que se relaciona a ele de forma *imediate* – entre os fenômenos relacionados ao seu corpo e os que o rodeiam. De forma gradual isso vai se ampliando para um campo maior ao seu redor. Quando a criança começa a andar, seu entorno se expande formando e provocando novas relações. A cada *momento* do desenvolvimento psíquico, a criança depara-se com seu entorno organizado de forma especial. Ainda que este se mantenha pouco modificado, altera-se a relação da criança com estes fatores ambientais particulares.

Vigotski (1935) investigou o papel do entorno da criança com o propósito de estudar a mudança deste papel, e sua influência sobre o decurso do desenvolvimento infantil. Para o autor, é preciso compreender como a criança se inteira e se relaciona emocionalmente com os acontecimentos de sua vida.

Segundo o autor, numa experiência emocional, sempre estamos frente a uma unidade indivisível de características situacionais, as quais representam tal experiência. Existem características constitucionais que intervêm neste conjunto, porém, para o autor, o mais importante é descobrir quais destas características constitucionais desempenham papel decisivo na relação da criança com sua *situação social* de vida.

As características constitucionais fazem com que a criança experimente determinada experiência emocional de maneira distinta, por isso, as pessoas se constituem diferentes umas das outras, mesmo tendo vivido em

seu entorno as mesmas situações. Segundo o autor, a relação existente entre a criança e seu entorno, passa pela *experiência emocional* ou *parezhivaniya*¹¹. Essa experiência emocional que está presente no mundo externo nos indica que tipo de influência específica situação, ou o próprio entorno exercerá sobre a criança. Em outras palavras, devemos pensar a influência do entorno sobre o desenvolvimento da criança, considerando que outros tipos de influências também podem valorizar-se dependendo do *grau de compreensão e discernimento* das crianças sobre aquilo que está ocorrendo em seu entorno. Se o grau de discernimento difere de uma criança para outra, teremos um significado diferente diante da mesma experiência, para cada criança.

Ao explicitar isso, Vigotski (1935) relata que a mesma experiência emocional, em diferentes *momentos* do desenvolvimento, se reflete no psiquismo infantil de maneira diferente e com diferente significado. Isso quer dizer que uma criança que vivencia uma perda, como a morte de um de seus pais, aos três anos de idade, apreende essa emoção diferentemente de um irmão de nove anos de idade, dadas as condições intra e intersíquicas e, ainda, dada a maneira peculiar como cada criança pode *compreender, discernir, interpretar, analisar e internalizar* as situações concretas de sua vida material e imaterial.

Para o autor, o problema da psicologia que trata o desenvolvimento psíquico relacionado-o somente a etapas, é a eleição de elementos externos como centro da questão e não investigam a essência do desenvolvimento que está nas inter-relações com o todo, como um processo em permanente mudança. Apoiado no Materialismo Histórico, e de acordo com as categorias da dialética que regem sua forma de investigar a realidade, Vigotski (1996) observa que, se a forma de manifestação dos fenômenos e a essência dos processos fossem coincidentes, a ciência seria desnecessária. Por isso, procura

¹¹ Segundo nota encontrada no referido texto: O termo russo serve para expressar a idéia de que uma mesma situação objetiva pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida por diferentes crianças de modo diferente. Nem a *experiência emocional* (que utiliza no texto e que só abarca o aspecto afetivo do significado de *parezhivaniya*) nem a *interpretação* (que é exclusivamente racional) são traduções totalmente adequadas do substantivo. Seu significado está intimamente ligado ao verbo alemão *erleben*. Vigotski utiliza nesse texto o verbo *parezhivat* (em alemão, *erleben*) do que se deduz o substantivo *parazhivaniya*.

os elementos que condicionam o desenvolvimento da criança em suas leis internas.

Vigotski (1935) acredita que cada aspecto do desenvolvimento determinará de que modo o entorno terá influência sobre o desenvolvimento, “isto é, a relação entre o entorno e a criança, e não precisamente o entorno, por direito próprio, ou precisamente, a criança, por direito próprio, será sempre o principal” (p. 15 - grifos nossos).

Procuraremos a seguir, discutir os *momentos* do desenvolvimento – suas rupturas e avanços – teorizados por Bozhovich (1987); Leontiev (1998); Vigotski (1996) e retomados por Bissoli (2005) com o objetivo de integrar os aspectos qualitativos que se formam no psiquismo, caracterizados pelas *novas formações*, identificando ainda, a *atividade principal* nos *momentos* do desenvolvimento psíquico que se seguem de zero aos seis anos de idade.

Vale reafirmar que tais *momentos* não são estanques no desenvolvimento, mas formam uma totalidade que explicita o desenvolvimento cultural da criança. Nessa perspectiva, destacaremos o primeiro ano de vida, a primeira infância e a idade pré-escolar, evidenciando as *novas formações* e a *atividade principal* que os caracterizam. A intenção não é fragmentar o desenvolvimento psíquico, visto sua natureza social e dialética, mas discutir as categorias formadoras desses *momentos* do desenvolvimento, considerando o surgimento de novas qualidades psíquicas que se complexificam no decurso desses *momentos*. Antes, porém, consideramos necessárias algumas argumentações sobre as denominadas ‘crises do desenvolvimento’.

2.4.4 As crises no desenvolvimento psíquico da criança

Longe de refutar as idéias de Vigotski (1996), mas procurando compreendê-las do ponto de vista epistemológico do Enfoque Histórico-Cultural, trataremos de (re) significar o conceito apresentado pelo autor, por

meio da discussão de outros autores deste Enfoque, com o objetivo de realizar uma reflexão sobre as posições indicadas.

Bozhovich (1987) escreve que “se entende por crise os períodos de transição de uma etapa do desenvolvimento infantil a outra [...] no limite entre duas idades” (p. 255). Porém, aponta que todas as particularidades das crianças que vivenciam tais períodos críticos indicam frustração, dadas pela reação à falta de certas necessidades não atendidas. Considera a autora, que em todo limite entre duas idades - *momento* onde se caracterizam as crises indicadas por Vigotski (1996) -, as crianças que não se satisfazem, reprimem ativamente aquelas novas necessidades que aparecem ao finalizar cada etapa do desenvolvimento psíquico.

Esse conceito, primeiramente desenvolvido por Vigotski (1996), depois revisitado e discutido Leontiev (1998), e seguidamente por Bozhovich (1987), preconiza que as crises não são necessariamente parte do desenvolvimento psíquico. Para Leontiev (1998), as crises são evitáveis, mas não os *momentos* críticos, a ruptura e, conseqüentemente, as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico. O autor considera que a crise é a prova de que um momento crítico ou uma modificação não se ocorreu a seu tempo. Ao ampliar a idéia de crise, o autor nos faz repensar a idéia inicial de Vigotski (1996), não a refutando, mas compreendendo melhor o seu significado no pensamento Histórico-Dialético. A esse respeito escreve,

A existência do desenvolvimento das crises é conhecida há muito tempo, e a interpretação clássica de tais crises é que elas são causadas pelas características interiores da criança em maturação e pelas contradições que surgem nessa área, entre a criança e o ambiente. Do ponto de vista desta interpretação, as crises são, é claro, inevitáveis porque essas contradições são inevitáveis em quaisquer condições. Porém, não há nada mais falso na teoria do desenvolvimento da psique de uma criança do que esta idéia. Na realidade, as crises não são absolutamente inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. [...] Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico de uma criança não tomar forma

*espontaneamente*¹² e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. (LEONTIEV, 1998, p. 67-grifo nosso)

Ao final da primeira infância, por volta dos três anos, podemos identificar algumas manifestações que, de acordo com Vigotski (1996), nos remetem à forma como a criança lida com o mundo. “Uma manifestação de negativismo é quando a criança não quer fazer algo pelo simples fato de que a proposta parte de um adulto, isto é, não se trata de uma reação do conteúdo da mesma, mas por provir de outro” (1996, p. 369).

Também a independência e a rebeldia passam a ser características observadas na primeira infância. A criança passa a falar de si mesma na primeira pessoa, e não na terceira como até então. A criança deseja crescer, fala do futuro, demonstra que quer ser como o adulto, então realiza vários feitos de forma independente. Isso, muitas vezes, traz aos adultos conflitos com a criança, por não saber mediar o que pode ou o que deve limitar na busca que a criança faz por sua independência. Em função das mudanças sociais que ocorrem na vida social e afetiva da criança nesse *momento* de vida, a criança se vê imersa em uma série de conflitos externos e internos que podem levá-la a um comportamento crítico.

De acordo com Vigotski (1996), por volta do terceiro ano de vida, a *atitude social* da criança se modifica na sua relação com as outras pessoas de seu entorno. O autor refere-se também a uma crise da personalidade, ou do *eu* propriamente dito. Podemos depreender disso que ao final da primeira infância, por volta dos três anos, acontece uma reestruturação das reações sociais mútuas entre a personalidade da criança e as pessoas à sua volta. A criança vive agora, uma separação do adulto, dadas as suas possibilidades afetivas e intelectuais de agir no mundo circundante. Referimo-nos à tomada de

¹² Vale dizer que o termo equivale ao que consideramos o curso de um desenvolvimento não reprimido ou controlado pelos agentes externos mais próximos à criança, o que difere essencialmente da idéia de espontaneísmo – que confere a idéia da criança deixada livre (contrário de intencional). Se o adulto não souber o que está acontecendo com a criança e não abrir espaço para novos comportamentos, ele poderá provocar crises em seu desenvolvimento.

consciência de si e de sua nova *situação social* – separação do adulto e certa independência – que a leva a uma nova relação com o adulto. Ao se identificar com ele, passa a querer agir como ele. Frente às imposições que podem ocorrer por parte do adulto, a teimosia e a rebeldia podem se configurar nesse *momento* crítico. A peculiaridade desse *momento* é descrita por Mukhina nas seguintes palavras,

É curioso que a teimosia e o desejo de contrariar se dirigem em particular aos adultos que cuidam da criança constantemente. Essa atitude negativa poucas vezes se volta contra outros adultos e nunca contra as crianças de sua idade. Esse período do desenvolvimento depende, em muitos aspectos, do comportamento do adulto em relação à criança. As tentativas de continuar a dar a ela o mesmo tratamento anterior incrementam essa conduta negativa, que perdura durante toda a idade pré-escolar. O tato dos adultos, concedendo à criança a máxima autonomia possível, geralmente suaviza essa atitude negativista. (1995, p. 151).

Essa atitude nos leva a pensar a criança como um ser histórico e cultural, cujo lugar que ocupa na sociedade se revela como determinante na formação de seu psiquismo. A condição humana, individual ou subjetiva é formada pelas relações que envolvem seu entorno como um todo complexo, amplo e dinâmico. No entanto, estas podem ser favoráveis ou desfavoráveis ao curso ‘normal’ do desenvolvimento psíquico. Isso equivale a dizer que nem todas as necessidades da criança são atendidas, sejam elas de ordem fisiológica, emocional, moral, intelectual, social ou econômica, e neste sentido, as frustrações são inevitáveis.

Pensando a esse respeito, os *momentos* de frustração provenientes do não atendimento de diversas necessidades da criança, podem mobilizar em seu psiquismo um momento crítico, uma ruptura com a situação atual que ela quer superar. O próprio Vigotski (1996) escreve que as crises somente ocorrem se o adulto não pode perceber as novas necessidades incitadas pela criança. A essa insatisfação, diante da coerção do adulto, a

criança mostra-se rebelde, o que favorece um bloqueio no decurso de seu desenvolvimento psíquico.

Vigotski (1996) aponta um conjunto de idéias sobre o problema da crise como uma situação intimamente relacionada às condições sociais da criança, sua história pessoal, suas condições concretas de vida e as relações com seu entorno, permitindo-nos pensar a crise como um *momento* de superação, fazendo-se empreender o caráter ativo da criança frente à sua necessidade de independe-se. Para refletir sobre esse aspecto retomamos as palavras de Vigotski,

Ao estudar os sintomas da crise dos três anos, já havíamos assinalado que a reestruturação interna se orienta em relação às relações sociais. Havíamos dito que a reação negativa da criança de três anos devia diferenciar-se da simples desobediência; [...] e da perseverança infantil [...]. A reação negativa [...] não se deve ao conteúdo da própria atividade a qual lhe é *solicitada*, mas à relação com a pessoa que lhe *solicita*. A reação negativa não se manifesta no rechaço da criança a cumprir o ato solicitado pelo adulto [...] a verdadeira razão da atitude negativa se deve a que a criança quer fazer o contrário, isto é, manifestar sua independência ante aquilo que lhe é pedido.[...] Dito mais claramente, a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno. (VIGOTSKI, 1996, pp. 374-375 - grifos nossos).

Dito de outra maneira, a idéia de crise apontada pelo autor deve ser ampliada e compreendida em suas significações no conjunto que o Enfoque Histórico-Cultural indica, ou seja, compreendê-la como um processo proveniente das relações sociais nas quais a criança está envolvida - não somente seus processos de educação familiar -, bem como no conjunto de possibilidades identificadas em seu meio cultural.

Bissoli (2005), a esse respeito, aponta a necessidade de refletirmos sobre o conceito de períodos e de crises, superando a visão da Psicologia tradicional como momentos ou vivências indiscutíveis no desenvolvimento psíquico infantil. Escreve a autora,

Na transição entre as etapas do desenvolvimento psíquico acontece a reestruturação de todas as relações nas quais a criança toma parte e, por isso, esses momentos são instáveis, já que nele todas as capacidades formadas anteriormente são reordenadas em função da tomada de novas posições. Para a educação, conhecer os momentos críticos do desenvolvimento é essencial se se quer promover a formação da personalidade da criança, tendo em vista que as condições adequadas de vida e educação são responsáveis por impedir ou amenizar as crises, permitindo a superação de forma mais rápida. (BISSOLI, 2005, p. 156).

Não só a superação pela via da educação prática se faz necessária, mas também a superação teórica dos conceitos, podendo ser ampliados, sob a base de que a realidade externa modifica a realidade interna e tendo como princípio as condições favoráveis de vida e educação. Aquilo que está no mundo externo – o conhecimento, valores, vida social e afetiva – são a tônica para as possíveis mudanças no desenvolvimento da criança. Portanto, a superação teórica da idéia de crises e de períodos, como apontou Bissoli (2005) pode se tornar um tema relevante para a Psicologia Histórico-Cultural, tendo como referência a própria base Histórico-Dialética que sustenta os fundamentos filosóficos para o Enfoque, em razão de que as condições concretas de vida e educação, compreendidas em sua dinamicidade, podem transformar e superar condições anteriormente vistas como estanques no desenvolvimento psíquico.

A criança, nesse processo de inter-relações que é considerado nessa visão como um processo humanizador, é vista como um sujeito ativo, que apreende o mundo da cultura, e tal processo possibilita à criança, situações de aprendizagem que promovem o seu desenvolvimento cultural e psíquico. O processo de humanização é processo de educação. O processo de educação nem sempre é intencional, muitas vezes a criança aprende algo pela observação e imitação do adulto, o qual nem sempre tem uma intencionalidade sobre sua ação em relação à criança. Sobre a educação como um processo intencional, falaremos mais adiante.

Considerando que no processo de educação e humanização, a criança passa por vários *momentos* em seu desenvolvimento psíquico desde o seu nascimento, escolhemos esses *momentos* como um caminho para demonstrar alguns elementos do Enfoque Histórico-Cultural, como já apontado, as *novas formações* e as *atividades e atividades principais*, como aspectos da dinâmica do psiquismo infantil. Procuraremos ainda, neste item, redimensionar o conceito de crise no desenvolvimento cultural psíquico da criança, compreendendo-o do ponto de vista sistêmico e dinâmico que o próprio Enfoque nos aponta, e que está, de certo modo, proposto pela discussão indicada pelos autores pesquisados.

As reflexões teóricas até aqui apontadas, permitem-nos indicar uma concepção de criança que considera a *atividade e atividade principal* - caracterizada em determinados *momentos* do desenvolvimento psíquico - como aquela por meio da qual a criança apreende o mundo da cultura e se desenvolve psiquicamente. Outrossim, para compor a idéia que perpassa a concepção de criança para este enfoque, apontamos as principais *novas formações* constituídas nos referidos *momentos* indicados por Vigotski (1996), como elementos relevantes para tal desenvolvimento.

Ao entender o Enfoque Histórico-Cultural em sua base histórica e dialética, acreditamos que, ao discorrer sobre tais categorias durante os *momentos* do desenvolvimento psíquico, estaremos discutindo também, a dinamicidade e a transformação do psiquismo da criança.

Para Vigotski (1996), no decorrer do processo de formação do psiquismo infantil, além dos ritmos de desenvolvimento distintos, as crianças revelam diferentes qualidades individuais, pois as condições diversas de vida e educação de seu entorno influenciam tais ritmos, os quais determinam de maneira peculiar e concreta as diferentes formas de apreender o mundo. Neste sentido, as crianças podem apropriar-se de novas funções tipicamente humanas, em diferentes idades, ou seja, não há uma idade específica e genérica para que as modificações psíquicas ocorram, pois, para cada criança, a mesma

experiência pode ser vivenciada de forma diferente, e disso decorrem as singularidades encontradas em cada psiquismo.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, como já apontado, essas qualidades são formadas no decurso do desenvolvimento psíquico ontogênico da criança em sua totalidade. Tal desenvolvimento só é possível por meio do aprendizado que se constitui na relação da criança – desde que nasce – com as situações provocadas pelos outros com quem se relaciona.

As situações concretas que condicionam o desenvolvimento, ou seja, as situações de *apropriação* que se apresentam às crianças, nem sempre são intencionais e planejadas pelo outro. As situações que a criança aprende por observação e imitação, as quais não têm um caráter intencional, são diferentes das atividades complexas, dos instrumentos complexos, como a escrita, o cálculo e outras operações, onde há sempre um mediador mais capaz provocando uma intervenção em seu aprendizado.

Em síntese, o caráter de crise no desenvolvimento psíquico procura estabelecer os elos e as rupturas existentes entre e nos *momentos* do desenvolvimento infantil. Passaremos a seguir a discorrer sobre os momentos do desenvolvimento psíquico do nascimento à idade pré-escolar e suas principais características como situações plena de contradições, evolução e rupturas da vida infantil.

2.5 Indicativos para a compreensão do psiquismo infantil: os momentos do desenvolvimento

A formação da personalidade e da inteligência na criança se constitui no decurso do desenvolvimento infantil em diferentes *momentos* carregados de contradições. Ainda que identifiquemos, em cada momento, uma determinada *atividade principal* e a constituição de *novas formações* no psiquismo da criança, intentamos compreender o desenvolvimento psíquico em sua totalidade. Em cada momento do desenvolvimento psíquico, há uma certa dinâmica orientada pelo mundo dos objetos e pelo mundo das pessoas.

Trataremos nos itens a seguir dos momentos do desenvolvimento psíquico observados por esta dinâmica de relações, sob a ótica do Enfoque Histórico-Cultural, ainda com o objetivo de esclarecer os elos existentes entre tal desenvolvimento e a concepção de criança que podemos depreender deste Enfoque. Passamos a seguir, ao primeiro momento do desenvolvimento psíquico.

2.5.1 O início da vida psíquica: o primeiro ano de vida

No início da vida psíquica, o bebê se encontra num estado de fusão com seu entorno, sendo difícil para o recém nascido diferenciar-se deste. As primeiras impressões que o recém-nascido tem do mundo externo são vividas de maneira unicamente subjetiva.

Para Vigotski (1996, p. 283), “a vida psíquica do recém-nascido possui todos os traços típicos das novas formações nas idades críticas”, no entanto, estas são provisórias ou ainda, não amadurecem em seu todo, alterando-se ou desaparecendo nos momentos ulteriores do psiquismo. O autor acredita que a *nova formação* básica e central de cada momento no psiquismo infantil é o critério para delimitar qualquer idade na *situação social* da personalidade da criança.

O caráter social atribuído à *nova formação* no primeiro momento do psiquismo do bebê se deve às suas necessidades básicas, que são atendidas por aqueles que dele cuidam. Neste sentido, podemos identificar que a vida do bebê com o outro é *mediada* pelo social, desde o seu início. Destacamos, nas palavras de Vigotski, esta afirmação,

Essa dependência confere um caráter absolutamente peculiar na relação da criança com a realidade (e consigo mesmo): são relações que se realizam por mediação de outros, se refratam sempre através do prisma das relações com outra pessoa. Portanto, a relação da criança com a realidade circundante é social, desde o princípio. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a

relação refratada através da relação com outra pessoa. (VIGOTSKI, 1996, p. 285).

A vida social do bebê não está separada de todo o processo de comunicação com o seu mundo exterior, o qual provê, mediado pelo adulto, a satisfação de suas necessidades. Esta comunicação sem palavras, pré-lingüística mas ativa, desde o primeiro mês de vida, baseada no entendimento mútuo, não volta a ocorrer no decurso normal do desenvolvimento cultural psíquico da criança. São, sobretudo manifestações emocionais, positivas ou negativas que se configuram na reação ativa do bebê diante de outra pessoa.

Entretanto, a necessidade de linguagem, ou ainda, de uma forma humana de comunicação por palavras por parte do bebê, o encaminha para uma comunicação social sem palavras, o que Mukhina (1995) designa como *comunicação emocional*. O sorriso aparece logo no final do primeiro mês em resposta às palavras emitidas pela mãe ou outra pessoa que dele cuida – a isso se dá o nome de *complexo de animação*¹³ (MUKHINA, 1995; VENGUER 1987; VIGOTSKI, 1996). É quando observamos a criança reagir emocionalmente ao contato humano, marcando uma primeira *necessidade social* do bebê.

As pessoas, ao responderem às necessidades biológicas ou vitais (fome, sono e higiene) e emocionais do bebê, criam nele uma necessidade social - a de contato - e, nesse momento, o bebê 'descobre' o mundo externo. Passa de uma atitude passiva a uma atitude receptiva para com os adultos e, também crianças. Um bebê, na metade do primeiro ano de vida, já sorri e busca com as mãos outro bebê - num gesto de necessidade de aproximação (FALK, 2004). Não só o adulto, mas o contato com outras crianças, cria no bebê essa necessidade social chamada de contato. É sobretudo pela via dos afetos, pela comunicação emocional estabelecida entre o mundo e a criança, que essa expressão tipicamente humana e de caráter social pode ser observada. Podemos considerar que esse conjunto leva à aparição de manifestações qualitativamente novas no psiquismo da criança. Essas demonstrações marcam os traços

¹³ Reação emocional positiva que se manifesta na maneira da criança se comportar e que expressa a atitude da pessoa ante a realidade. O caráter não é inato, mas resultado de um processo educativo. (MUKHINA, 1995, p. 306).

característicos da *nova formação* no primeiro ano de vida, evidenciando seu caráter social. Neste sentido, conclui Vigotski,

Para dar por terminada a análise da gênese principal da nova formação devemos falar, contudo, do desenvolvimento social do bebê. [...] As relações do bebê com o adulto estão tão entrelaçadas com suas principais funções vitais, tão vinculadas a estas, que não podem ser consideradas como reações diferenciadas. No segundo mês de vida aparecem no bebê impressões e reações especificamente sociais. Se conseguimos demonstrar que o sorriso, em princípio, é tão somente uma reação social; lhe seguem outras que não suscitam nenhuma dúvida sobre seu caráter social e diferenciado. Entre o primeiro mês e o segundo, a criança reage com um sorriso ao ouvir a voz humana. (1996, p. 302).

A criança passa a responder de maneira ativa e receptiva às situações provocadas pelo mundo externo, mundo este que se constitui essencialmente das pessoas e dos objetos de seu entorno. No primeiro ano de vida, podemos identificar uma *atividade principal* do bebê, que é de ordem social e se baseia na sua relação emocional com o adulto próximo a ele, segundo as idéias apresentadas por Mukhina (1995) e Venguer (1987).

Segundo Vigotski (1996), a *situação social* do desenvolvimento orienta a *atividade* do bebê, a qual está nesse *momento* dirigida aos objetos de seu entorno. No entanto, essa troca com os objetos de seu meio – aqueles que se encontram disponíveis na cultura ao seu redor – se dá pela via de sua relação com uma outra pessoa, sobretudo, sua mãe, ou o adulto que dele cuida. Quase toda *atividade* pessoal do bebê se integra em suas relações sociais, todo seu comportamento está imerso no social, bem como todas as manifestações sociais estão imersas na atual situação concreta, formando com ela um todo único e indivisível (VIGOTSKI, 1996, p. 303). Portanto, as relações sociais do bebê não podem separar-se nem se diferenciar da situação global a qual pertence. Essa concepção aponta maneira singular de perceber a criança e evidencia a sociabilidade como a *nova formação central* no primeiro ano de vida. As relações concretas com o adulto são evidenciadas pelo autor no trecho a seguir,

O adulto é o centro de qualquer situação no primeiro ano. Compreende-se, portanto, que a simples aproximação ou afastamento do adulto signifique para a criança uma mudança brusca e radical da situação em que se encontra. Recorrendo a uma expressão figurativa cabe dizer que a simples aproximação ou afastamento do adulto influi positiva ou negativamente na atividade da criança. Quando falta o adulto, o bebê se sente indefeso. Paralisa-se sua atividade frente ao mundo exterior ou, em todo caso, se limita e restringe em elevado grau. [...] A atividade da criança na presença do adulto se realiza sempre através dele. Por esse motivo, a outra pessoa é para ele o centro psicológico de toda a situação. O sentido de cada situação está determinado para o bebê por esse centro principalmente, isto é, por seu conteúdo social ou, melhor dizendo, pela relação da criança com o mundo. A criança é uma magnitude dependente e derivada de suas relações diretas e concretas com o adulto. (VIGOTSKI, 1996, p. 304).

Sobre a principal *nova formação* no primeiro ano de vida, Vigotski (1996) escreve que ela se encontra associada a duas circunstâncias. A primeira é o gradual incremento dos recursos energéticos do bebê como premissa indispensável para todas as linhas de desenvolvimento superior, e a segunda, a mudança da dinâmica inicial do bebê frente ao mundo no processo de desenvolvimento (p. 305).

A relação com o mundo adulto é evidenciada pelo autor, não pelo caráter individual que perpassa a figura humana, mas pelo conteúdo social que o adulto carrega e que entra em relação com a criança, conteúdo do qual o adulto é o mediador. É o outro humano que apresenta à criança o universo cultural concreto e imaterial no qual a criança está inserida, como por exemplo, o contato com os objetos da cultura.

Segundo Bozhovich (1987), “no curso do desenvolvimento do primeiro ano de vida, a consciência do bebê se desenvolve. Nela se diferenciam algumas funções psíquicas, aparecem as primeiras generalizações sensoriais, a criança começa a utilizar elementos de palavras [...]” (p. 257) na designação de objetos. As necessidades do bebê passam cada vez mais a se centralizar na sua relação com os objetos de seu entorno. As crianças passam a ter uma relação não mais indiferenciada com os objetos, isto é, a criança dirige seu interesse a

determinados objetos que (co) respondem às suas necessidades. Todas as mudanças motoras, comunicacionais, de comportamento, que ocorrem no primeiro ano de vida, e que são provocadas pela ampliação da vida social do bebê e de seus contatos cada vez mais intensos com o mundo da cultura, influem na *nova formação* básica do *momento* que se sucede ao nascimento e se segue no decurso de seu desenvolvimento. Aponta o autor, que a vida psíquica instintiva do bebê se modifica radicalmente. Sobre a imbricada relação do bebê com o outro mais próximo, e a relevância do social no conjunto das interações com seu entorno presentes na *nova formação* deste momento, Vigotski escreve,

Podemos conhecer a nova formação se estudarmos a direção que se segue no desenvolvimento dessa idade. Como já temos visto, a trajetória dessa direção passa sempre através de outra pessoa; a criança, para sua atividade com o mundo exterior, não dispõe mais que dessa via, isto é, atua através de outra pessoa. É natural supor que antes de tudo, deve diferenciar-se, destacar-se e formar-se nas vivências do bebê sua atividade conjunta com outra pessoa em uma situação concreta. (1996, p. 306).

A atividade conjunta com o adulto permite à criança – ao imitá-lo –, ampliar suas possibilidades e estabelecer por meio das novas e primeiras relações com os objetos, situações de aprendizagem (MUKHINA, 1995; VENGUER, 1987). Ao apresentar o mundo material à criança, o adulto “chama a atenção para os objetos, mostra-lhe praticamente todas as formas de manipular os objetos, com freqüência ajuda a realizar uma ação, e orienta os movimentos” (MUKHINA 1995, p. 83).

Essa situação concreta é a atividade com objetos e se caracteriza no primeiro ano de vida, no meio pelo qual o adulto vai mediando as aprendizagens da criança e possibilitando o desenvolvimento de sua personalidade. A mediação do adulto próximo é tão importante à criança que Vigotski (1996) observou que um objeto perto do adulto, alcançável ou não para o bebê, tem a mesma força de suscitar-lhe interesse e provocar-lhe desejo de atraí-lo para si, que o objeto que está ao seu alcance. Por isso, é possível afirmar

que a vida psíquica do bebê está incluída, desde o início, na existência comum com as outras pessoas de seu mundo.

Portanto, a primeira reação que observamos no bebê recém-nascido não se constitui de sensações isoladas, mas sim de reação concreta que o bebê tem em relação às pessoas com que convive cotidianamente. Ainda neste sentido, o autor observa que “mais que com o mundo inanimado de estímulos externos, a criança, por mediação e através dela, estabelece contatos mais íntimos, ainda elementares, com a comunidade de pessoas que o rodeiam” (VIGOTSKI, 1996, p. 310).

Quando o autor destaca a *situação social* do desenvolvimento como orientadora da *atividade* da criança, a qual se encontra dirigida aos objetos de seu entorno, através de outra pessoa, podemos conceber uma *atividade* conjunta que, para além da manipulação de objetos, leva a criança a imitar também a linguagem humana. Sobre isso, escreve Mukhina (1995),

A necessidade de comunicar-se como o adulto, com o tempo, entra em contradição com as possibilidades da criança de se comunicar. Essa contradição se resolve quando ela começa a compreender a palavra humana e, depois, a falar. (p. 84).

O início da linguagem oral – atividade que a criança inicia por meio da imitação do adulto – eleva e modifica de maneira qualitativa a *atividade* geral da criança (VENGUER, 1987). Isso que chamamos qualidade em seu psiquismo segue se modificando e deixa de ser uma *atividade* puramente imitativa e repetitiva para se tornar “um movimento ascendente, em espiral”, nas palavras de Vigotski (1996, p. 305), base para a organização das *funções psíquicas superiores*. A imitação deve incluir-se entre as peculiaridades especificamente humanas, pois, como apontado acima, ela é uma característica que se modifica na relação da criança com o mundo dos adultos, transformando-se em comportamento que irá contribuir para a *apropriação* dos conteúdos que estão no mundo à sua volta, aos quais a criança atribui significados. Para Vigotski (1996), a imitação liga-se ao afeto. Três momentos e

três características diferentes compõem o afeto no primeiro ano de vida. Sobre isso, escreve,

O afeto inicial do recém nascido limita sua vida psíquica às estreitas margens do sonho, da alimentação e do choro. Já no primeiro estágio do primeiro ano, o afeto adota, fundamentalmente, a forma de um interesse receptivo pelo mundo exterior e se transforma, no segundo estágio dessa idade, em um interesse ativo pelo entorno. E, finalmente, a finalização do primeiro ano desemboca na crise do primeiro ano que como todas as idades críticas se distingue por um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e pelo aparecimento do afeto da personalidade própria, que constitui o primeiro passo no desenvolvimento da vontade infantil. (VIGOTSKI, 1996, p. 299).

O acréscimo de situações com o seu entorno, a *atividade* com objetos, a situação conjunta com o adulto em específica situação material concreta são características da *nova formação* no primeiro ano de vida, indicando um novo *momento* no psiquismo da criança. O mundo dos objetos é mais que um mundo inanimado, o qual por si só provoca na criança a necessidade de relação, mas é pela *mediação* e por meio dela, que a criança constrói relações mais íntimas com todo o universo circundante, onde estão incluídos as pessoas e os objetos da cultura. A criança nunca imita objetos inanimados, ao contrário, ela sempre busca ao imitar, a atividade humana em sua forma específica, garantindo dada singularidade à sua forma imitativa, a qual está relacionada com uma função tipicamente humana (VIGOTSKI, 1996).

A *formação básica* no primeiro ano de vida é a sociabilidade do bebê, ou seja, o que determina a sua condição humana é a sua *atividade* de caráter social em relação ao universo circundante. As modificações que ocorrem no seu psiquismo – de caráter qualitativo e ascendente – advêm de suas relações intersíquicas, da sua relação com os objetos da cultura, de suas condições de vida e educação provocadas pelo mundo à sua volta.

É assim que, ao final do primeiro ano de vida, o conjunto de situações provocadas pelo seu entorno levam a criança às primeiras formas de linguagem oral e a encaminham para um novo *momento* de seu psiquismo.

A linguagem oral é uma função especificamente humana capaz de mover o desenvolvimento psíquico da criança de forma qualitativamente nova. Para o Enfoque Histórico-Cultural ela determina o desenvolvimento do pensamento e da consciência, por isso, é elemento essencial para a compreensão da concepção de criança neste Enfoque.

Para Vigotski (1991), ela promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e permite ao sujeito a organização do pensamento. Segundo o autor [...] “o desenvolvimento da linguagem na criança influi sobre o pensamento e o reorganiza” (p. 272). A linguagem se constitui no mais complexo sistema de signos que conhecemos. Ao expressar-se por meio da linguagem, a criança pode se comunicar socialmente. Esta é, então, a primeira função da linguagem. No decurso do desenvolvimento psíquico da criança, a linguagem é interiorizada, e se caracteriza como linguagem interna. Nesse processo, cria-se a base para as novas apropriações mediante as relações sociais.

Considerando a linguagem verbal ou a palavra um aspecto instrumentalizador do desenvolvimento do pensamento, Vigotski (1991) destaca que o pensamento e a palavra não se encontram ligados por um elo primário, mas ao longo da evolução destas funções psíquicas, ocorre uma conexão entre ambas, que posteriormente se modifica e se desenvolve. Nas palavras do autor,

Segundo demonstram as investigações, não somente a linguagem se desenvolve inicialmente independentemente do pensamento, mas também o pensamento se desenvolve com independência da linguagem [...] Em um certo momento, estas linhas - o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento -, que têm seguido diferentes caminhos, parece que se encontram, se cruzam e é, então, quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem. (VIGOTSKI, 1991, p.172).

Para Vigotski (1991), o significado da palavra denota um caminho estreito entre o pensamento e a linguagem, por vezes tornando-se difícil saber se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, pois o significado é um critério da palavra. A união entre pensamento e palavra, nomeada pelo autor como um fenômeno do pensamento verbal, resulta na transformação do biológico no histórico-cultural. Na criança, isso ocorre por volta dos dois anos de idade, quando o pensamento encontra-se com a linguagem e surge uma nova forma de funcionamento psíquico. Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito, isto é, chegamos a compreender o significado da palavra à medida que nos apropriamos do seu significado, e mais adiante atribuímos um sentido a ela. O sentido que atribuímos à palavra pode ser pessoal, mas o significado é generalizante, ou seja, faz parte das convenções criadas na cultura.

A relação existente entre pensamento e palavra é um processo, um movimento dialético do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Para o autor, é por meio das palavras que o pensamento passa a existir. Nesse sentido, podemos afirmar que a criança parte inicialmente do todo, de um complexo significativo impresso na palavra, para mais tarde começar a ter domínio das unidades separadas, isto é, dos significados das palavras.

Para esclarecer esta discussão, Vigotski (1995) aponta que, antes de o pensamento e a linguagem se associarem, existe uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento da criança, ou seja, a criança, entre um ano e um ano e meio aproximadamente, precisa utilizar instrumentos. Para tanto, a criança deve olhar, tocar os objetos com o objetivo de nomeá-los, e, durante este processo, aos poucos, a memória, como uma função específica, vai se organizando e torna-se uma função psíquica superior, a qual contribui para que o pensamento se verbalize. Durante esse processo é que podemos observar a criança chamar por objetos e pessoas ausentes. Antes disso, sua inteligência é prática, isto é, a criança realiza tarefas como empilhar cubos, rolar uma bola e

buscá-la, construir e desconstruir pilhas de objetos, montes de areia, nomear os objetos e as pessoas que reconhece, porém sempre voltada à resolução de problemas imediatos, seu objetivo é satisfazer suas necessidades imediatas, como saciar a fome, a sede, ou desejo de aproximação com objetos.

Uma outra fase é denominada pelo autor, de fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem. Nesta fase observa-se na criança pequenininha o balbucio, como uma característica de alívio emocional e direcionado a um fim, isto é, já podemos identificar a linguagem em sua função social, levando a criança a uma forma de contato com as outras pessoas.

Para Vigotski (1995), os aspectos semântico e externo da fala, também seguem direções diferentes e opostas, sendo que um vai do particular para o geral, isto é, da palavra para a frase, e o outro do geral para o particular, da frase para a palavra. A criança só passa a compreender a fala dos outros e formular o seu próprio pensamento, quando tal desenvolvimento se completa. Até esse momento, o uso da palavra pela criança só coincide com o dos adultos em sua referência objetiva, mas não em seu significado.

Um outro elemento de destaque na compreensão da linguagem para o Enfoque Histórico-Cultural se refere ao que Vigotski (1995) chama de fala interior. Nesta exposição, procuramos mostrar até agora, o caminho da palavra, no momento em que a criança já se encaminha para a fala exterior. O autor destaca, que a fala interior é um processo mais difícil de analisar e de se observar. Por fala interior, pode-se entender a fala dirigida a si mesmo, diferente, portanto, da fala exterior, a qual está dirigida aos outros.

A fala egocêntrica, a qual pode ser compreendida como um estágio anterior à fala interior, está associada ao pensamento e ambas preenchem funções intelectuais. No entanto, a fala egocêntrica desaparece na idade escolar quando a fala interior começa a se desenvolver. Até os cinco ou seis anos aproximadamente é comum vermos as crianças utilizando a fala egocêntrica. A partir deste momento, a fala interior possibilita na criança reflexão proveniente do processo de interiorização da fala. Observamos, neste período, surgir uma nova formação no aspecto intelectual do desenvolvimento

infantil, pois a fala egocêntrica é um processo de transição para a fala interior, a qual torna-se uma propriedade intrapsíquica da criança. A comunicação humana é, portanto, um elemento essencial na internalização de capacidades, habilidades e aptidões e na constituição da formação do complexo psiquismo.

Portanto, o desenvolvimento da linguagem, indica a importância das relações interpessoais na apropriação desta função e no desenvolvimento de seus usos mais avançados. Podemos depreender da exposição realizada até aqui sobre a linguagem, que o papel da escola infantil tem contribuição sistemática e determinante na constituição das características humanas, pois, o trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos vincula-se, sobretudo, ao desenvolvimento da linguagem oral.

Neste sentido, buscamos compreendê-la em suas primeiras manifestações. Para tanto, trazemos algumas contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para o tema, na tentativa de entender a linguagem como uma primeira forma de comunicação da criança com o adulto em sua essencialidade, ou seja, a linguagem é primeiramente manifesta sob a forma de comunicação emocional, mas já se caracteriza como linguagem e premissa para a formação da linguagem oral.

Lísina (1987), ao estudar as primeiras formas de comunicação do bebê na relação entre ele e o adulto, previu essa comunicação como a condição mais importante do desenvolvimento psíquico da criança pequena. A necessidade de atenção e ajuda faz com que o bebê, logo nas primeiras semanas, passe a desenvolver uma necessidade que chamaremos de *atividade comunicativa*.

Para Oboukhova (2006), na situação social no decurso do desenvolvimento infantil, a unidade indivisível entre a criança e o adulto contém em si uma contradição. A criança pequeninha precisa do adulto, mas ainda não possui maneira específica de influenciá-lo. Para a autora, essa contradição representa a tarefa de desenvolvimento que é resolvida durante o primeiro momento do desenvolvimento infantil. É por meio da realização de uma atividade particular que é apropriada nesse período, ou seja, a *comunicação*

emocional imediata entre a criança e sua mãe, que a criança resolve tal contradição.

Inicialmente, essa comunicação não é verbal (choro, sorriso), mas é seguida, mais tarde, pela comunicação verbal. A intensa ou máxima sociabilidade em que está inserida a criança e sua mínima possibilidade de comunicar-se com os outros de seu entorno provocam, no decorrer do desenvolvimento, a necessidade e o aparecimento de novas palavras, o aprendizado do andar e a atividade com objetos. Isso promove uma modificação na situação social do desenvolvimento da criança. É assim que, ao final desse primeiro momento do desenvolvimento, a unidade indivisível e a completa fusão entre o bebê e sua mãe (ou quem dele cuida) deixam de existir. Um novo estado no psiquismo se constitui, substituindo essa unidade, isto é, aparece no mundo da criança a percepção de uma primeira noção de *eu* e de *outro* - a criança e o adulto -, e novos contextos de atividade interativa aparecem.

O bebê não nasce com essa capacidade, pois ela é criada à medida que ele precisa do outro (adulto) que fale com ele e atenda às suas primeiras necessidades, que são a alimentação, a higiene e o sono. O bebê demonstra uma certa iniciativa própria orientada para ações - é ativo desde que nasce -, cujo objeto é o adulto. Seu choro e seu balbúcio vão criando uma gama de significados para o adulto, o qual responde a essas manifestações que são interpretadas pelo bebê como aceitas socialmente, o que o leva a repeti-las na busca de sua satisfação.

Lísina (1987) cita as pesquisas de Zaporózhets que, em 1960 no Laboratório de Psicologia em Moscou, começou a investigar a gênese da comunicação da criança com o adulto, do nascimento até os sete anos de idade. Para os autores, o recém-nascido aprende a utilizar o adulto para eliminar a falta de sua linguagem verbal. Esta falta, sentida pelo recém nascido faz com que surja a *atividade comunicativa* entre ele e o adulto.

Essa *atividade comunicativa* é construída desde muito cedo a partir das relações entre as pessoas de seu entorno, isto é, no plano

intersíquico. É ela a responsável pela gênese dos processos de linguagem. O aparecimento da linguagem como um processo vinculado às relações interpessoais, corrobora a idéia de que é na relação com o outro que a linguagem constitui significado (LÍSSINA, 1987).

A conduta do interlocutor/mediador adulto é imprescindível à criança e propicia sua inserção na esfera de novas relações. Segundo a autora, ainda que as crianças possuam reservas para receber diferentes estímulos, elas recebem de diferentes maneiras a intervenção do adulto, isto significa que ela é ativa nas relações. Durante os três primeiros meses de vida, o adulto é o centro do mundo da criança, por volta do sexto mês ela está absorvida pelos objetos, tudo à sua volta lhe chama a atenção e lhe causa interesse.

A *atividade* de manipulação dos objetos surge no contato com o outro, portanto as motivações possuem inicialmente um caráter externo à criança, provocado pelo adulto que dela cuida, pois é ele quem lhe apresenta o mundo dos objetos e das pessoas e cria nela novas necessidades comunicativas. A criança é ativa nessa relação, porém, a contradição vivida por ela – entre sua mínima possibilidade verbal e a sua condição de máxima sociabilidade, pois está imersa no entorno que é social – tem papel importante nesse processo de criação de novas necessidades na criança, que passam de necessidades biológicas a necessidades sociais, afetivas e cognitivas.

Para a autora, o aparecimento dos vínculos comunicativos das crianças com seu entorno está sempre dirigido a uma outra pessoa, e tem estreita ligação com outros tipos de *atividade* psíquica. A comunicação inicial – entre o bebê e o adulto – é caracterizada pelo tom emocional que o bebê percebe na comunicação emitida pelo adulto, e não pelo conteúdo de suas palavras, por isso é reconhecida como uma *comunicação emocional*.

Essa comunicação, que no início não é verbal, mas emocional, faz com que, ao falarmos com a criança – sem que ela seja capaz de responder –, ou ao aproximarmos objetos para ela pegar, se criem nela novas necessidades sociais. Cria-se a necessidade de aproximação com a linguagem oral ou verbal, de manipulação de objetos e, conseqüentemente, de relações interpessoais.

A *comunicação emocional* encaminha a criança para novas necessidades, uma delas é a linguagem oral, como já apontado. Para tanto, pensamos que a linguagem oral, como uma *função psíquica superior*, pode ser indicada em sua forma inicial como uma *nova formação* durante o *momento* que se segue ao primeiro ano de vida. Vigotski (1996) aponta três situações peculiares que fazem parte do desenvolvimento do psiquismo da criança ao final do primeiro ano de vida. São elas: o andar; a linguagem e os afetos e a vontade. Atribui à linguagem específica singularidade no desenvolvimento psíquico da criança, porém, não exclui as outras situações. Justifica sua escolha, pelo significado que lhe atribui na formação da consciência infantil. Segundo o autor,

Creio que o estudo das mudanças na consciência da criança e o estudo da linguagem são, teoricamente, os temas centrais para compreender todas as demais mudanças. Compreender a idade teoricamente significa encontrar a mudança na personalidade da criança em sua totalidade, dentro da qual todos os seus elementos ficam esclarecidos, uns em qualidade de premissas, outros como momentos determinados etc. (VIGOTSKI, 1996, p. 338).

Por meio da linguagem verbal ou especialmente da palavra, a criança cria novas funções, novas habilidades e aptidões humanas. Ao se apropriar da linguagem, como uma *função psíquica superior*, a criança pode, por meio de novas interações com as pessoas, elaborar seu pensamento – num momento posterior –, desenvolvendo-o até o nível da abstração e da formação da autoconsciência.

As relações sociais que envolvem o bebê desde o seu nascimento – quando o adulto fala com ele – criam nele a necessidade de comunicar-se de forma oral. A criança quer falar, suscitada pela fala do adulto e de outros que a cercam. É assim que, no segundo semestre do primeiro ano de vida, já observamos o balbúcio e, ao final do primeiro ano de vida, alguns fonemas compreensíveis são como: *papá, mamã, aga, nenê, au-au, dodói* e outros

indicativos da expressão verbal da criança. A criança relaciona aquilo que quer, com as possibilidades verbais em desenvolvimento. Em cada cultura encontramos crianças emitindo fonemas e vocábulos pertencentes àquela determinada cultura e língua. O que garante a primeira apropriação dessa linguagem oral, ainda que primitiva, é o processo imitativo que a criança tem com o adulto próximo, essencialmente.

Lísina (1987) afirma que a comunicação dirigida ao bebê cria nele uma necessidade não-natural. Nesse momento, todo o desenvolvimento psíquico depende da apresentação do mundo à criança. É importante que o adulto aproxime objetos dela, que promova a experimentação de diferentes texturas, sons, cheiros e formas de exploração.

O gesto indicativo é apontado por Vigotski (1996), e pode ser observado por nós como uma primeira forma de comunicação com as pessoas de seu entorno. A criança aponta para algo, e imediatamente o adulto presente corresponde com a palavra, atribuindo um nome ao que a criança gestualmente indica. Vigotski (1996) destaca que várias formas de comunicação são utilizadas pela criança antes de apropriar-se da linguagem oral. Sobre o tipo peculiar de linguagem que se estabelece na criança antes da apropriação de seu idioma materno, escreve,

Entre o primeiro período, denominado 'sem linguagem' no desenvolvimento da criança, e, o segundo, quando na criança se configuram os conhecimentos básicos do idioma materno, existe um período que W. Eliasberg (1928) propôs denominar como linguagem autônoma infantil. [...] a criança, antes de começar a falar em nosso idioma, nos impõe o seu. Esse período, precisamente, nos ajuda a compreender como se passa do período pré-lingüístico, no qual a criança só balbucia, ao período em que domina a linguagem no verdadeiro sentido da palavra. O passo do período pré-lingüístico ao período verbal de desenvolvimento se efetua por meio da linguagem autônoma infantil. (VIGOTSKI, 1996, p. 326).

Mesmo refutando o termo *linguagem autônoma*, o autor a compreende como um período imprescindível no desenvolvimento de toda

criança normal. Distingue alguns momentos e peculiaridades no desenvolvimento desta forma de linguagem.

Primeiro momento - no aspecto motor, isto é, articulatório, fonético, a linguagem autônoma se diferencia da nossa linguagem. Seu significado abarca um conjunto de coisas, as quais nós não denominamos com uma palavra.

Segunda peculiaridade - os significados da linguagem autônoma não coincidem com o significado de nossas palavras.

Terceira peculiaridade - a criança, além de suas palavras, compreende também as nossas. Antes mesmo de começar a falar, já compreende uma série delas. Isso, no entanto, não a impede de uma segunda linguagem.

Último momento - a linguagem autônoma infantil e seus significados se elaboram com a participação ativa da criança. Seu princípio e fim marcam o princípio e o fim da crise do primeiro ano de vida (VIGOTSKI, 1991, p. 330).

Para Mukhina (1995), a linguagem autônoma provém de três situações criadas pelo entorno da criança. A primeira tem seu fundamento na linguagem das mães e das babás, as quais criam palavras acreditando que a criança as compreenderá melhor. A segunda se refere à transformação que a criança faz, mesmo mediante o uso de palavras corretas. A terceira, a palavras que a criança inventa.

Além de se caracterizar como um estado peculiar no desenvolvimento da linguagem da criança, a linguagem autônoma também corresponde a um *momento* peculiar no desenvolvimento do pensamento. Neste sentido, indica a formação de algo novo no psiquismo da criança, isto é, as premissas para a linguagem verbal, e as possibilidades para a formação do pensamento como uma nova função psíquica superior em desenvolvimento.

Para Mukhina (1995), o papel da linguagem no desenvolvimento psíquico da criança assume papel essencial, em relação a isso escreve,

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à *experiência social*. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança. (p. 127 – grifo nosso).

Para Vigotski (1996) a linguagem autônoma é a *nova formação* do desenvolvimento psíquico infantil ao final do primeiro ano de vida. Outras situações também são consideradas neste *momento* do desenvolvimento psíquico infantil, pelo autor como importantes, são elas: o andar e as crises afetivas. No entanto, não são a multiplicidade de situações separadas que devem ser consideradas, mas a principal entre elas. Neste sentido, a linguagem é a principal *nova formação* dentre as outras. Escreve Vigotski que “o importante é compreender *as novas formações* do ponto de vista daquela integridade que sucede na idade, que indica a *nova etapa* no desenvolvimento, a estrutura de todas as novas mudanças” (1991, p. 336 - grifos nossos).

Com base na discussão apresentada sobre o primeiro ano de vida, pudemos observar a sociabilidade do bebê e a constituição da linguagem como as principais características deste momento do desenvolvimento psíquico infantil. Tal identificação contribui para o entendimento da concepção de criança neste Enfoque, pois denota como a linguagem e a vida social da criança devem ser critérios para o encaminhamento das práticas na educação com os pequenos.

Visto que o desenvolvimento psíquico é carregado de momentos vividos pela criança num processo pleno de contradições, procuraremos no próximo item identificar os conteúdos que se referem às *novas formações* no *momento* da primeira infância como formações em movimento, em razão de seu caráter dialético. Neste sentido, no item que se segue, pretendemos caracterizar o momento da primeira infância como uma nova situação social na qual a criança adentra, posta pelas novas possibilidades criadas pela sua atividade, pela relação que estabelece com o entorno e pela mediação do adulto.

2.5.2 A situação social da criança na primeira infância

Como apontamos no item anterior, durante o primeiro ano de vida, a *situação social* do bebê está diretamente vinculada às determinações orientadas pelo mundo adulto. É ele quem determina inicialmente a satisfação das necessidades do bebê, sobretudo as de alimentação, higiene e sono.

Entretanto, por volta do início do segundo ano de vida essa situação de passividade do bebê é substituída por uma nova posição frente ao mundo das pessoas e dos objetos. Além da percepção, a memória de imagens, no segundo ano de vida, traz à criança novas possibilidades de se relacionar, agir e atuar no mundo à sua volta. Por força da percepção e da memória, agora ela pode internalizar imagens vividas na sua experiência cotidiana e pode se posicionar frente ao mundo (BOZHOVICH, 1987).

Para essa autora, a *nova formação* central nesse momento do psiquismo infantil é o surgimento de representações afetivas que impulsionam a criança apesar das influências externas que ela denomina *representações motivantes*. Sobre isso, escreve,

Sua aparição muda de forma radical a conduta do pequeno e toda sua inter-relação com a realidade circundante. Sua presença o libera da sujeição à situação concreta, ao ditado das influências externas (entre outras, as que partem do adulto); em uma palavra, essas representações convertem a criança em sujeito, embora ela mesma não tome ainda consciência disto. Sem dúvida, os adultos já não podem deixar de ter em conta isso. A tensão das novas necessidades é tão grande que o não considerá-las e, mais ainda, reprimi-las, é causa de frustração da criança, determinante com freqüência de sua relação ulterior com os adultos e, portanto, da formação posterior de sua personalidade. (BOZHOVICH, 1987, p. 259).

Essa nova *situação social* da criança e sua relação com entorno, vivida em sua contradição é nomeada por Vigotski (1996) como *a dependência da própria situação*. Para o autor “a criança entra na situação e toda sua conduta

fica totalmente determinada por ela, se incorpora à situação como uma parte dinâmica sua” (p. 341).

Para o autor, a principal *nova formação* essencial da primeira infância está relacionada à linguagem, graças a qual a criança estabelece relações distintas com o meio social e modifica sua atitude frente à unidade social de que ela mesma é parte. Escreve Vigotski,

A linguagem infantil não é uma *atividade* pessoal da criança, e sua ruptura com as formas ideais, como a linguagem do adulto, é um grande erro. Chegamos a compreender essas mudanças tão somente se consideramos a linguagem individual como parte do diálogo, de colaboração e comunicação. [...] Toda palavra infantil, por primitiva que seja, é parte de um todo dentro do qual se inter-relaciona com a forma ideal, que é a fonte do desenvolvimento lingüístico da criança. Tal é a gênese do desenvolvimento da linguagem infantil. Vemos, portanto, que a *nova formação* deve sua origem às relações da criança com os adultos, à colaboração com eles. (VIGOTSKI, 1996, p. 356 - grifos nossos).

O papel do adulto é essencial na formação do psiquismo. É a partir do adulto que a *comunicação emocional* como primeira forma de inter-relação se estabelece entre o entorno e a criança pequeninha. É o adulto quem atribui significados à relação com os objetos, neste segundo momento do desenvolvimento do psiquismo. É o adulto que apresenta à criança o mundo da linguagem por meio da palavra que lhe é comunicada desde o seu nascimento.

No desenvolvimento psíquico que se segue, organizando e estruturando a personalidade da criança, é na *atividade com os objetos* que se constitui a *nova formação* na primeira infância. Esta se relaciona à linguagem pela capacidade ampliada que a criança tem de estabelecer formas mais complexas de comunicação através dos objetos. Ela passa a usar os objetos na primeira infância com um fim específico. Ao final da primeira infância temos as premissas para o surgimento do pensamento lógico e da operação com palavras e números (MUKHINA, 1995). A relação com os objetos toma a vida da criança. Segundo a autora,

A criança começa a compreender que o objeto pode ser representado ou substituído por *outro objeto, desenho ou palavra*. Não obstante, a criança demora para utilizar a palavra e outras formas semióticas para resolver seus próprios problemas mentais. A inteligência prática e, sobretudo, a imaginativa estão muito ligadas à linguagem. O adulto orienta por meio da linguagem as ações da criança, propõe-lhe tarefas práticas e cognitivas e ensina-a a resolvê-las. As expressões verbais da criança, inclusive no período em que não se antecipam a ação, mas acompanham, ajudam-na a tomar consciência do desenvolvimento e do resultado dessa ação e a buscar os caminhos para solucionar os problemas [...] a linguagem tem uma importância grande, ainda que auxiliar, o que se manifesta na capacidade da criança de resolver problemas que requeiram operações mentais, mesmo que não consiga formular seu pensamento com palavras. (MUKHINA, 1995, pp. 275 - 276).

A comunicação permite ampliar o interesse das crianças pelas pessoas de seu entorno e pelos objetos. Estes, que até então tinham para ela um interesse em si, passam a interessar por sua utilidade social. Entre eles, destacam-se os instrumentos, com cujas ações a criança reestrutura completamente os movimentos de suas mãos (uso do lápis, da tesoura, do pincel, dos talheres). Escreve Vigotski que

[...] à medida que a criança vai se desenvolvendo, não somente se modifica sua relação com os novos elementos do entorno, mas também com os velhos, já que muda o caráter de sua influência sobre a criança. A situação social do desenvolvimento, existente no começo desse período, se modifica, e uma vez que a criança se faz distinta, se destrói a velha situação social do desenvolvimento e começa um novo período. (1996, p. 350).

Durante a primeira infância, a atividade intelectual da criança se dirige tanto ao mundo externo como a seu mundo interno. O processo de auto-conhecimento, que se explicita neste *momento* do desenvolvimento psíquico, se caracteriza pela criança começar a se ver como sujeito da própria ação. As ações em repetição – abrir e fechar caixas, portas, tampar e destampar repetidas vezes um objeto, pôr e retirar coisas do lugar – observadas na criança durante seu desenvolvimento, contribuem para que ela se perceba como

indivíduo separado, distinto dos objetos de seu entorno. Isso leva a criança a se perceber e a se sentir como *sujeito da ação*, embora os objetos externos continuem sendo percebidos como algo externo a ela.

A possibilidade de desenvolvimento da linguagem levou a criança ao conhecimento generalizado sobre si, porém não há ainda, uma tomada de consciência de si, propriamente dita. A criança se percebe na ação, se sente sujeito dela (da ação) diferenciando-se do mundo das *coisas*, percebendo-se agora como sujeito, porém, sua percepção de si está ligada muito mais aos aspectos afetivos do que a uma atividade intelectual ou cognitiva. Sobre isso, escreve Bozhovich,

[...] em sua consciência desde o começo prevalecem os componentes afetivos; o que qualquer aquisição na atividade cognoscitiva se realiza inicialmente somente em presença de necessidades que atuam de maneira direta; o que as primeiras palavras da criança expressam afetos ou estão ligadas à sua satisfação [...] (a 'auto consciência afetiva', se se pode dizer assim) surge antes da racional. (p. 261- grifos no original).

O movimento decisivo no desenvolvimento do pensamento é a tomada de consciência do *eu*. Podemos dizer que a personalidade é o social em nós. No princípio o adulto dirige a atenção da criança e ela passa a assimilar os meios e os procedimentos com a ajuda deste. Mais tarde, poderá fazê-lo, mediante esta primeira condução, de forma independente. O aparecimento do pronome *eu*, nesse *momento* do desenvolvimento, entretanto, não demonstra a aparição da consciência.

Segundo Bozhovich (1987) é difícil compreender o mecanismo psicológico da passagem do nome próprio - o qual a criança usa para designar-se até por volta dos dois anos - ao pronome *eu*. A autora acredita que nesse processo entram componentes afetivos e racionais. Portanto, para essa autora, "a formação central que surge ao final da primeira infância é o *sistema eu*" (p. 261 - grifos nossos) gerado pela necessidade da criança de atuar por si mesma. Segundo Vigotski (1996), a expressão *eu*, aparece somente no segundo *momento* da primeira infância.

Para este autor, na primeira infância, surge a consciência histórica do ser humano para com os outros, e também para a própria criança. Essa consciência, que é produto histórico, nasce, na realidade, junto com a linguagem, quando a criança passa a compreender sua própria *atividade*, e verbalmente os objetos. Neste momento se faz possível uma comunicação consciente com os outros, muito distinta da relação social direta que ocorria na etapa anterior. A esse respeito, comenta o autor que

[...] na primeira infância, ao mesmo tempo em que se forma a linguagem, aparece também, pela primeira vez, o indício mais importante e positivo da consciência do homem nos estádios posteriores do desenvolvimento, ou seja, a estrutura semântica e sistêmica da consciência. Paralelo à linguagem, se inicia na criança, todo o processo de compreensão, de tomada de consciência da realidade circundante. (VIGOTSKI, 1996, p. 362).

O sistema de inter-relações das funções psíquicas se encontra estreitamente vinculado ao significado das palavras, e este começa a mediar os processos psíquicos. Ao se apropriar dos significados das palavras, a criança passa a se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas e utilizar a linguagem como meio principal para lidar com a realidade que não está imediata a ela. Assim, pode agora lidar não só com situações concretas, mas falar de situações vivenciadas em outros momentos de seu cotidiano, bem como de projeções futuras que intenta realizar.

Outrossim, a capacidade de andar leva à criança um leque de novas possibilidades, “quando a criança aprende a andar amplia de modo considerável a compreensão do mundo dos objetos” (MUKHINA, 1995, p. 106). De acordo com a autora, a entrada na primeira infância leva a criança à nova atitude no mundo com os objetos, pois agora eles têm uma função determinada. Cada objeto carrega em si uma qualidade social específica e, a partir desse momento do desenvolvimento psíquico, a criança a percebe e passa a utilizar os objetos objetivando-os, ou seja, não é somente uma ação aleatória que a leva à manipulação dos objetos, é uma *atividade* orientada para um fim.

A *atividade* objetal se constitui na *atividade principal* da primeira infância. Esta atividade permite à criança a descoberta da função do objeto, seu destino, sua finalidade. Essa característica não é revelada pela simples manipulação do objeto, “somente o adulto pode revelar para a criança, de uma ou de outra maneira, para que serve o armário ou a colher” (MUKHINA, 1995, p. 107). Essa autora indica três fases da relação objetal da criança. Na primeira fase acontece um *uso indiscriminado do objeto*, pode realizar qualquer tipo de ação que ela domine. Na segunda fase, encontramos o *uso do objeto apenas para sua função direta*, isto é, a criança utiliza o objeto somente de acordo com sua função direta. Na terceira e última fase, a criança faz *uso livre do objeto*, mas *consciente de sua missão específica*, isto é, ela o usa de múltiplas maneiras, só que agora em nível diferenciado, pois a criança conhece a função social do objeto.

A autora denomina dois tipos de ações com objetos. As ações do primeiro tipo, as *ações correlativas*, pretendem estabelecer uma relação recíproca com um ou mais objetos. Estas ações se vinculam à maneira como o adulto mostra à criança a realização de determinada *atividade*. Por meio da memória, a criança repetirá a *atividade* tal qual lhe foi mostrada. Entretanto, o adulto pode ampliar a maneira como a criança pode realizar sua *atividade* na relação com os objetos, modificando-a, permitindo à criança não só a imitação, mas novas maneiras e usos dos objetos. A atitude do adulto, que permite essa ampliação do uso dos objetos à criança, se baseia numa atitude intencional, na qual o adulto mostra à criança novas possibilidades do uso dos objetos, mostrando-lhes os erros cometidos por ela – em suas tentativas – e desta forma criando novas situações de aprendizagem e desenvolvimento ao psiquismo da criança.

O segundo tipo de ação com objetos é denominado pela autora de *ações instrumentais*. Nessas ações estão presentes os usos de ferramentas pela criança. Estas funcionam como intermediárias entre a criança (sua mão) e os objetos que ela manipula. O adulto tem papel determinante no aprendizado da criança para a utilização dessas ferramentas. É ele quem mostra à criança como levar a comida à boca utilizando a colher. O movimento que a criança faz em

direção à boca não é algo simples. Diferente de levar a comida à boca com a mão, levá-la com a colher requer uma reorganização dos movimentos da mão. Esta realização só acontece quando “a criança aprende a estabelecer uma relação entre os instrumentos e os objetos sobre os quais dirige sua ação: entre a colher e a comida”, no exemplo citado (MUKHINA, 1995, p. 112). A generalização dos objetos, segundo sua função, surge, em primeiro lugar na ação, para depois se fixar na palavra.

No decurso do desenvolvimento psíquico, novos tipos de *atividade* aparecem, fruto de uma nova *situação social* da criança. No terceiro ano de vida temos uma *atividade* lúdica caracterizada por Vigotski (1996) como o *quase jogo*. Para a criança já é uma forma de jogo, porém ainda não, na acepção da palavra. Brincam com os objetos, mas não há, ainda, uma dramatização criada por elas, uma história que encadeia relações.

Antes do terceiro ano de vida, as crianças não criam situações fictícias, imaginárias; elas imitam uma atividade que observaram. Somente na primeira infância, entram elementos da imaginação nos jogos da criança.

Na última etapa da primeira infância, começam as bases para outros tipos de *atividades* que atingirão seu desenvolvimento pleno no *momento* seguinte. São elas o jogo e as formas produtivas da atividade – desenho, modelagem, construção -, ou seja, atividades que têm um produto concreto (MUKHINA, 1995).

No jogo de papéis (ou faz-de-conta), as ações com os objetos passam a um segundo plano, e a reprodução das regulações sociais, das funções sociais assume caráter prioritário. A criança satisfaz suas necessidades de trato e vida coletiva com os adultos, passando a se ver como um ser social. Dois outros elementos merecem destaque: *a função simbólica da consciência* e *o controle da conduta* que se reforça também pela compreensão da linguagem. Escreve a autora,

O desenvolvimento da atividade objetal na primeira infância é premissa para que a criança aprenda a desenhar, o que na idade pré-escolar, constitui a chamada atividade representativa [...] A

passagem da etapa pré-representativa para a imagem divide-se em duas fases muito bem definidas: na primeira, a criança reconhece o objeto numa combinação casual de traços; na segunda descobre a imagem feita intencionalmente. (MUKHINA, 1995, pp. 119-120).

A percepção da criança na primeira infância está vinculada às suas relações com os objetos. Por meio da manipulação dos objetos ela vai percebendo sua forma, cor, tamanho, dimensão; com isso vai sistematizando idéias a respeito dos objetos e suas propriedades. Para auxiliá-la no processo de seu desenvolvimento psíquico, o adulto pode, como *mediador*, oferecer uma diversidade de possibilidades para o uso dos objetos e ainda, instrumentalizar a criança quanto ao reconhecimento de suas propriedades. Assim, enriquece seu aprendizado e cria novas possibilidades de desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Em relação ao pensamento nesse *momento* do desenvolvimento psíquico, Mukhina (1995) escreve que “o pensamento da criança que se expressa por meio de operações orientadas externas é denominado pensamento ativo”. As crianças utilizam a inteligência de forma ativa para investigar as mais diversas relações de seu entorno (p. 136).

As formas de pensamento mais complexas apresentam-se no final da primeira infância, qualitativamente expressas com a chamada *função semiótica* ou simbólica da consciência. O pensamento alcança seu máximo desenvolvimento na generalização. A função semiótica permite o uso de um determinado objeto em lugar de outro. A criança faz representações de acordo com sua nova *situação social* que a permite atribuir sentido e significado às várias situações de seu entorno.

A percepção, que é uma função psíquica básica desse *momento* do desenvolvimento infantil, amadurece, produzindo importantes mudanças na forma como o pensamento se expressa. A percepção se diferencia das vivências interiores. Seu predomínio indica que sua independência é relativa, isto é, depende da percepção das outras funções psíquicas (MUKHINA, 1995; VIGOTSKI, 1996). Escreve Vigotski,

A percepção passa de uma função para converter-se num sistema complexo em constante mudança, mas cujos traços fundamentais se adquirem agora. A estrutura sistêmica da consciência explica o surgimento da visão permanente do mundo. O caráter categorial da percepção, a percepção do objeto como representante de um grupo de objetos é a segunda peculiaridade da generalização. (1996, pp. 364-365).

Ao assimilar que um objeto pode ser substituído por outro, muda qualitativamente a maneira de a criança se relacionar com seu entorno. Nas suas brincadeiras, bem como nas várias situações cotidianas, a criança demonstra que uma mudança essencial ocorreu em seu psiquismo. Essa nova *situação social* da criança também se revela em seu desenho; a função semiótica possibilita à criança transformá-lo. Ela confere ao desenho um movimento, ações que dinamizam suas representações gráficas. O desenho então, passa a ser o representante de um complexo de ações vividas ou imaginadas.

O comportamento social da criança também evolui de forma qualitativa durante a primeira infância. Ela vive, e não só imita ou faz aquilo que o adulto lhe determina. A influência do mundo exterior só cria uma resposta na criança se corresponde a certas necessidades e interesses formados nela anteriormente. Isso significa dizer que a criança é sempre ativa. Ela passa de uma ação sem reflexão – no início da primeira infância – para uma ação orientada por *motivos e interesses*. Ao relacionar seus sentimentos, desejos e necessidades com as representações, seu comportamento se mostra de maneira mais independente (MUKHINA, 1995).

Essa nova *situação social* da criança com seu entorno pode ser compreendida como momento peculiar do seu desenvolvimento psíquico, no qual, novas possibilidades éticas, estéticas, afetivas e intelectuais se organizam.

Em síntese, a linguagem, que permite à criança estabelecer relações distintas com seu entorno social, modifica sua relação com o próprio entorno. A consciência do *eu* que se forma nesse momento do desenvolvimento psíquico da criança, bem como a relação com os objetos, como *atividade principal* na primeira infância, marcam uma nova *situação social* para a criança. O uso de

ferramentas associado à linguagem com apropriação de significados denotam, também, uma nova organização e reorganização do psiquismo da criança. Capaz de generalizações e não mais dependente do pensamento prático e concreto, surgem na criança novas formas de interpretar o mundo. Diante de todas essas modificações, podemos indicar que a *tomada de consciência da realidade circundante* é a *nova formação* central na primeira infância.

Entendemos, a partir da exposição acima realizada, que, na primeira infância, a criança vive transformações engendradas pelo conjunto de situações provocadas pelas pessoas, pela atividade e pelo uso dos objetos, que a leva à apropriação de várias habilidades como a constituição da linguagem verbal, a consciência de si e as relações com seu entorno, entre outras apontadas aqui. Essas modificações, compreendidas como possibilidades criadas pelo mundo da cultura, permite-nos considerar que a educação, neste momento do desenvolvimento, deve conter o reconhecimento dessas novas possibilidades da criança frente ao mundo e, a partir disso, criar, por meio do educador, novas situações que a instiguem e promovam o desenvolvimento complexo das premissas para o seu pleno desenvolvimento psíquico. Tendo em vista uma perspectiva que aponte para uma concepção de criança a partir do Enfoque Histórico-Cultural, nomeamos a relação atividade/ mediação/ entorno como o caminho para uma nova maneira de ver e compreender a criança e seu desenvolvimento, possibilitado pelas contradições que ela vivencia em sua infância.

Atribuindo ao desenvolvimento infantil uma dinâmica na apropriação do especificamente humano, na discussão que segue, trataremos de identificar na idade pré-escolar, uma nova situação social vivida pela criança.

2.5.3 A idade pré-escolar: principais características e premissas para o desenvolvimento psíquico

Procuramos, no item anterior, trazer as principais contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para a compreensão dos aspectos significativos

na primeira infância. Procuramos compreender como as *novas formações* e a *atividade principal* em cada momento do desenvolvimento psíquico se organizam, e permitem à criança uma nova *situação social de desenvolvimento*. Entendemos, com base nas idéias formuladas pelo Enfoque Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento psíquico na infância, que encontraremos os subsídios de uma concepção de criança. Partindo do pressuposto de que a concepção de criança é determinada histórica e culturalmente, compreendemos que o desenvolvimento psíquico observado em seus diferentes *momentos* só pode ser compreendido, quando tratamos de vê-lo em sua totalidade, considerando suas modificações internas – a situação social de desenvolvimento da criança em cada idade – em conjunto com as modificações ou situações concretas de seu entorno histórico-cultural. Ao intentar compreender a idade pré-escolar propriamente dita, procuramos, a partir da compreensão de totalidade psíquica, enfocar alguns elementos constitutivos desse todo.

A *atividade principal* considerada no *momento* pré-escolar é o jogo. Sendo que o desenho, a modelagem e a atividade produtiva complementam as atividades dessa idade. O jogo aqui adquire a característica do faz-de-conta, do jogo de papéis ou o jogo dramático como encontrado na literatura a respeito. Todas essas denominações servem para identificar o caráter do jogo nesse *momento* como aquele em que a criança representa a atividade do adulto. Ela brinca de ser adulto e, com isso, representa seus papéis. De acordo com Mukhina (1995), “o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil” (p. 155). Dado seu caráter semiótico, ele possibilita à criança representar simbolicamente a realidade, utilizando objetos que adquirem funções representativas desta (realidade). A esse respeito, afirma Bozhovich (1987) que o pré-escolar é um pequeno que não pode ainda realizar seu desejo e, portanto, busca por meio do jogo de papéis reproduzir diversas situações da vida adulta, assumindo na atividade lúdica o papel do adulto. Dessa forma, no plano imaginário, realiza sua conduta e sua atividade. A autora diz que a aspiração é uma *nova formação* nesse momento do desenvolvimento psíquico, e portanto acredita que quando a criança representa o adulto por meio do jogo,

ela pode materializar na *realidade*, algo que ainda não lhe é possível. A criança pré-escolar aspira ser 'gente grande', bem como, ser aceita pelos adultos que convivem com ela.

Para Vigotski (1994), o jogo (ou o brinquedo) “não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento” (p. 133). Nele se formam muitas particularidades psicológicas, entre as quais a mais importante está ligada à possibilidade de orientar-se por expressões éticas. O jogo possibilita à criança a zona de desenvolvimento próximo. As representações vividas no faz-de-conta levam a criança a cumprir as determinadas obrigações que o próprio papel impõe e, de certa forma, conduzem a criança a exercer os direitos e as regras na convivência com os outros companheiros de jogo (BOZHOVICH, 1987; MUKHINA, 1995; VENGUER, 1987).

Nem só o jogo leva a criança a assimilar regras e normas sociais. A vida cotidiana está imersa em situações nas quais os adultos exigem da criança sentimentos éticos e morais, concordância com regras sociais, solidariedade, bondade com os outros companheiros. A criança, por sua vez, espera aprovação do mundo adulto, de seus pais e professores, aspiração esta, que a leva a se esforçar ao máximo para conseguir tal aprovação. Surge na atividade de jogo, a possibilidade de ser bom ou mau, cumprir ou não com as regras e diante disso, a necessidade de ser aceita socialmente.

Há uma nova *situação social* na vida do pré-escolar, a qual envolve suas relações interpessoais numa nova dimensão, isto é, o surgimento de sentimentos e idéias ético-morais, o que Vigotski (1996) chamou de *instâncias éticas internas*. Diferente das relações orientadas pelo adulto na primeira infância, a criança pré-escolar passa a ter a possibilidade de realizar suas necessidades de maneira concreta, seja pela via da sua *atividade principal*, o jogo, seja pela sua independência relativa conquistada no decurso de seu desenvolvimento psíquico. A esse respeito, Bozhovich afirma,

Na primeira infância a atividade da criança se realiza predominantemente em colaboração com os adultos; na idade

pré-escolar, a criança se torna capaz de satisfazer autonomamente muitas de suas necessidades e desejos; não só é capaz disso, mas quer atuar por si mesma. Como resultado, a atividade compartilhada com o adulto parece desintegrar-se e, simultaneamente, se debilita a fusão da existência da criança com a vida e a atividade dos adultos. (1987, p. 266).

A criança não quer só reproduzir ações isoladas do mundo adulto, mas tem o modelo adulto como sua maior referência e quer sê-lo como um todo, representando seus atos e suas relações com as outras pessoas. No entanto, uma característica peculiar em meio a tudo isso, é que ela quer ser ela mesma, e não mais estar fundida com o adulto e ser direcionada por ele em sua atividade.

Embora o brinquedo seja a *atividade principal* do pré-escolar, ele não ocupa a maior parte do tempo da criança. O que determina o brinquedo como atividade principal no *momento* pré-escolar não é, de modo algum, a quantidade de tempo que a criança passa brincando, mas as mudanças no psiquismo que esta *atividade* – o brinquedo – provoca. De acordo com Leontiev (1998), devemos compreender as *conexões psíquicas* que ocorrem na criança no *momento* em que o brinquedo é a *atividade principal*. O conteúdo e o argumento do jogo possuem traços singulares e podem ser identificados na brincadeira do pré-escolar “a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas com o mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (p. 125).

Para Mukhina (1995), o argumento do jogo no pré-escolar é a realidade – o mundo das pessoas e dos objetos -, já o seu conteúdo é *o que* a criança escolhe para destacar ou representar como situação principal na atividade do adulto. As crianças menores, de três ou quatro anos, aproximadamente, não costumam determinar previamente o argumento, ou o papel que irão desempenhar no jogo. O jogo origina-se do objeto que a criança tem maior acessibilidade. Os objetos concretos que estão disponíveis em seu ambiente criam na criança o argumento do jogo. Esse jogo é a reconhecida brincadeira das representações da vida cotidiana. As crianças brincam de ser

gente grande. Para a autora, alguns argumentos se repetem entre os pré-escolares de todas as idades (entre três e seis anos aproximadamente), no entanto, o que muda é a maneira como brincam. Isso significa dizer que o que muda é o conteúdo do jogo.

A criança sempre brinca baseada na realidade, não é nunca uma ação arbitrária ou fantástica. Suas operações, isto é, o próprio modo da *ação* está vinculado aos objetos reais. Escreve Leontiev que

[...] via de regra, o modo de ação, isto é, a operação sempre corresponde exatamente ao objeto com o qual a criança está brincando. Se uma cadeira está desempenhando o papel de uma motocicleta em um jogo, os movimentos da criança correspondem estritamente às precisas propriedades da cadeira e de forma alguma às da motocicleta. A operação do brinquedo, assim como a ação, é assim estritamente real, porque os objetos com os quais ela corresponde são, eles mesmos, reais. [...] no brinquedo, a ação, todavia, não persegue um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não em seu resultado. (1998, p. 126-127).

Para o autor, o *significado* e o *sentido* do jogo como uma *atividade* do pré-escolar não se encontram vinculados. Para ele, essa cisão entre *sentido* e *significado* no jogo infantil não ocorre antecipadamente, ela acontece no decorrer do jogo. O sentido é sempre pessoal, já o significado tem caráter social. Também é necessário observar que “a relação do sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas do jogo” é sempre algo dinâmico e nunca imutável.

Uma importante mudança, que ocorre durante o processo de desenvolvimento do jogo como uma *atividade* pré-escolar, é que os jogos de faz-de-conta, como uma situação imaginária, são transformados em jogos com regras. Aos jogos de papéis, que inicialmente retratam a vida cotidiana, são incorporadas regras sociais, o que torna o jogo mais complexo e elaborado. Isso ocorre, no entanto, no decurso do desenvolvimento psíquico da criança, o jogo não nasce originariamente convencido às regras sociais. À medida que a criança brinca e representa os papéis sociais das pessoas, ela integra também as relações existentes entre as pessoas e situações representadas. Nesse sentido, ao

se esforçar por exercer um determinado papel social, a criança passa à subordinação das regras explícitas ou não, naquela situação específica.

A esse aspecto da *subordinação de motivos*, primeiramente exposto por Leontiev (1998), nos quais a criança na idade pré-escolar passa pela primeira vez a responder ao sistema de motivos subordinados - o que determina seu desenvolvimento psíquico posterior -, são introduzidos novos elementos, segundo Bozhovich (1987). A autora acrescenta que, na criança pré-escolar, aparece não somente a subordinação de motivos, mas em sua hierarquia surgem os motivos especificamente humanos mediatizados. Estes são mediatizados, sobretudo, pela conduta humana - do adulto - e sua *atividade*, pelas inter-relações, normas e regras sociais que se encontram nas instâncias morais. Há uma significativa mudança ao final do *momento* pré-escolar: a autora destaca que a criança passa de uma subordinação de estímulos e impulsos instantâneos a uma determinada unidade e organização internas, podendo orientar-se agora por aspirações e desejos estáveis (BOZHOVICH, 1987, p. 269).

Essas mudanças qualitativas observadas pelos autores, demonstram que, no momento pré-escolar, há uma passagem que a criança efetua a partir de ações isoladas para situações mais integradoras. Assim, situações que até então eram percebidas como isoladas, vistas em diversos planos, podem ser integradas sob a base da realização da atividade de jogo, externa e internamente (BOZHOVICH, 1987; LEONTIEV, 1998; PODDIÁKOV, 1987). A partir de situações concretas, a criança modela no jogo as situações observadas na realidade e passa a representá-las, recriando e transformando essa realidade no plano imaginário. Dessa forma, não mais necessita de objetos concretos, mas por meio de imagens, representações visuais dos objetos - ações internas - pode realizar ações externas. A criança muda a capacidade de criar e recriar no jogo por meio da realidade concreta.

Como dissemos no início deste item, junto à atividade do jogo, outras atividades se interpõem no *momento* pré-escolar, levando a criança à novas situações de envolvimento com *atividades* que ampliam sua capacidade

de observação, orientação e realização de representações do mundo concreto. Estamos falando das atividades plásticas, da modelagem e do desenho. Essas *atividades* compõem, junto com o jogo, a *atividade* que mais possibilita mudanças qualitativas no psiquismo da criança nesse *momento*.

Novas formas de representações mentais, como a atividade plástica, a modelagem e o desenho, são considerados tipos de atividades produtivas. Isso significa dizer que a essas atividades são atribuídos valores especificamente humanos, como a possibilidade de criar e produzir algo. A criança usa sua observação por meio das percepções que lhe oportunizam reconhecer os objetos reais e concretos encontrados na cultura e, agora, com a possibilidade de desenhar, o recria representativamente no desenho. De acordo com Mukhina,

A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve, em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas, que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto. (1995, p. 168).

À sua maneira de ver, a criança pré-escolar cria uma representação no desenho, que corresponde ao objeto originariamente projetado psiquicamente por ela. Os adultos, muitas vezes, não reconhecem objetivamente o desenho realizado pela criança, mas, geralmente, seus companheiros são capazes de reconhecê-lo. Para a criança, o desenho sempre corresponde à realidade, muito embora nem sempre o adulto o veja dessa maneira, isto é, nem sempre o desenho da criança representa aquilo que o adulto quer ver (VENGUER, 1987). No entanto, é sempre o adulto quem, de certa forma, dirige a observação da criança aos objetos da cultura. Segundo o autor, “o desenho infantil é, por conseguinte, lento, mas se desenvolve precisamente em uma direção adequada a cada determinada cultura” (p. 146).

Ao representar a natureza, a criança pré-escolar o faz de maneira claramente objetiva: observa rapidamente e parte para o desenho, não

faz uma observação sistemática, ao contrário disso, usa as imagens que tem em seu psiquismo e as representa graficamente.

Nas representações gráficas, é bastante comum a criança usar clichês, como o desenho de casinhas, árvores, sol, dentre outras. Essas reproduções, que são passadas em cada cultura de geração a geração, sugerem a formação de uma atitude estigmatizada, limitada e inibidora da criatividade da criança. Isso ocorre devido ao cerceamento da criatividade da criança feita pelos adultos – educadores - que, ao levar a criança a reproduzir sempre um modelo pronto, criam na criança a dependência de modelos, a insegurança ao criar, o desprezo às produções originais. O uso da cor no desenho também é significativo. Na primeira infância ela experimenta as cores e não faz distinção ou escolha entre uma ou outra cor. Já na idade pré-escolar, ela escolhe colorir o desenho com as diferentes cores de acordo com sua preferência e identificação com o que é representado graficamente. Pinta aquilo que gosta com as cores que mais gosta, e aquilo que não gosta com as cores que acha *feias* (MUKHINA, 1995).

Uma atividade que faz parte do *momento* pré-escolar e muito comum à criança nessa idade é a *atividade* produtiva. Esse é um tipo de atividade peculiar que exige da criança projeto e planejamento mental. Isso mostra que o seu psiquismo evoluiu a ponto de imaginar uma situação, planejá-la e, com base nisso, realizá-la, o que indica que a especificidade das habilidades tipicamente humanas está em processo, pois só o homem é capaz de planejar ou projetar a realização de algo (LEONTIEV, 1998; MUKHINA, 1995; VIGOTSKI, 1996).

A entrada na escola traz à criança o interesse pelo estudo; a realização de atividades sistematizadas e a aspiração de pensar cientificamente marcam a entrada em um novo *momento* no psiquismo infantil. Entretanto, todas as mudanças de um *momento* do desenvolvimento psíquico a outro indicam que as *novas formações* que se formam em cada um desses momentos se estruturam sob a base da *atividade principal*. Ainda que os processos biológicos e a experiência individual sejam importantes, não é isso que determina a

mudança qualitativa no psiquismo infantil. O Enfoque Histórico-Cultural tem apontado, com base em suas pesquisas, que a sociabilidade e a comunicação emocional no primeiro ano de vida, a relação com os objetos na primeira infância, e o jogo, a atividade plástica e o desenho na idade pré-escolar, as quais se caracterizam como a atividade principal nos *momentos* respectivamente mencionados, têm sua gênese na organização cultural e histórica do homem.

A experiência social leva a criança ao maior contato com as pessoas de seu entorno e à observação e internalização do modo como as relações interpessoais se desenvolvem naquela cultura e sociedade. As regras, nesse sentido, passam a ser um dos temas éticos que a criança pré-escolar se dedica a compreender. O mundo das regras atrai o pré-escolar, que passa a interpretá-las e a corresponder a um tipo de convenção que é determinado, sobretudo, pela sociedade de crianças. As crianças, já no fim do *momento* pré-escolar valorizam a regra como elemento necessário à atividade de jogo. Escreve Venguer,

Durante a idade pré-escolar vai se modificando o grau de cumprimento consciente das regras de conduta por parte das crianças. Os que pertencem a grupos de menor e média idade cumprem as regras de conduta por costume; e na ocasião manifestam um extraordinário 'amor à ordem' e expressam seu desagrado pela mais leve violação àquela ordem. As crianças de idade pré-escolar maior não cumprem as regras de conduta por hábito, mas conscientemente, porque já compreendem a significação presente no cumprimento. Durante esse período, as crianças começam não só a subordinar-se às regras, mas a velar para que sejam cumpridas por todas as demais crianças. (VENGUER, 1987, p. 166).

A *atividade* do jogo com regras é capaz de levar a criança a se comportar adequadamente na vida cotidiana. Ao se comportar como adulto no jogo de papéis - que requer uma série de regras sociais -, a criança não se educa somente por representar aquela ação ou comportamento, mas também o faz nas relações que surgem durante o jogo, na vivência das problemáticas a serem resolvidas, nas discussões sobre as regras, desentendimentos e acordos. Desta

forma, a criança é capaz de se apropriar de um comportamento culturalmente esperado. Isso, entretanto, requer muitas vezes, a *mediação* do educador.

Portanto, a atividade que a criança realiza nos diferentes *momentos* de seu desenvolvimento psíquico está vinculada às condições concretas de vida e educação, com base nas quais a sua *situação social* se modifica. Escreve Leontiev,

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e os processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna [...] depende de suas condições reais de vida. (1998, p. 63).

A base na qual se assenta o desenvolvimento psíquico não se constitui da assimilação de um conjunto de capacidades e conhecimentos, mas da *mudança da posição social da criança*, do estabelecimento de *novas formas de se relacionar com as pessoas e seu entorno*, da *reorientação para um novo conteúdo*, da *formação de novos motivos de conduta e atitudes valorativas*. As principais novas formações do momento pré-escolar são a hierarquia de motivos e a identidade própria. A aprendizagem social deve ser compreendida em sua dimensão ampla e sistêmica, a qual não pode se reduzir a formas isoladas de ações e de aprendizagem de conceitos, mas estar condicionada à vida concreta e organização da *atividade* da criança (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 238). De acordo com o autor, as *novas formações* psíquicas, que surgem nos *momentos* iniciais do desenvolvimento infantil, têm significado permanente para o desenvolvimento total do sujeito, compreendendo um aporte único na formação da personalidade (p. 244).

A criança pré-escolar pode, com base no conjunto de transformações ocorridas em todo o processo de seu desenvolvimento até esse

momento, encontrar-se num nível de formação de seu psiquismo que lhe confere a possibilidade de, em sua consciência, integrar imagens, representações e conceitos. Sua percepção e consciência de mundo lhe permitem ter uma concepção de mundo que a leva a perceber-se como pertencente a esse mundo e participe das relações interpessoais. A peculiaridade da consciência e concepção de mundo da criança no momento pré-escolar tem uma determinação que a antecedeu. Esta condição está diretamente ligada às experiências cotidianas das crianças com os objetos de sua cultura e as pessoas de seu entorno. Os conhecimentos cotidianos, que foram apropriados durante a primeira infância e a idade pré-escolar, se constituem em generalizações capazes de favorecer à criança tal consciência e concepção de mundo. “[...] até o começo da aprendizagem escolar e a formação de conceitos científicos, estas generalizações constituem a peculiaridade específica da consciência, determinam o caráter de sua percepção da realidade e sua atitude em relação a ela” (BOZHOVICH, 1987, p. 272).

Observamos com base no exposto, que a idade pré-escolar tem no jogo a sua *atividade principal*, seguida do desenho, da modelagem e da atividade produtiva. O jogo dramático, o faz-de-conta ou o jogo de papéis, confere à criança novas possibilidades de ocupar uma nova *situação social*. Ao representar o modelo adulto em várias circunstâncias da vida cotidiana, a criança vivencia, na realidade do jogo, aquilo que ainda não pode realizar na realidade concreta. O jogo lhe possibilita, ainda, o aprendizado de regras éticas e a formação de valores tipicamente humanos, como a solidariedade e o respeito ao outro.

A criança passa a aspirar ser como o adulto e, então, se esforça para agir como tal. De acordo com o que pudemos depreender, a *nova formação* nesse momento se relaciona a uma nova *situação social* na qual a criança anseia ser ela mesma e não somente imitar e representar o mundo adulto. A sua concepção de mundo possibilita, agora, que ela possa se ver incluída nesse mundo a que pertence.

Neste sentido, é que empenhamos aqui a idéia de que, a maneira como o Enfoque Histórico-Cultural compreende a criança no momento pré-escolar é subsídio para uma educação que não priorize a pré-alfabetização, ou o ensinamento das letras e dos números de maneira fragmentada e dissociada dos motivos e interesses da criança, ou apenas como um requisito para o momento de desenvolvimento posterior, a alfabetização. Ao contrário, salientamos aqui, a possibilidade de uma educação pré-escolar pautada nas atividades acima destacadas como promotoras da apropriação das habilidades necessárias à formação da condição humana, do caráter singular daquilo que pode ser apropriado pela criança como ser que aprende e se desenvolve, mediante as formas criadas pelas relações que envolvem seu mundo e que a ponha em contato com as riquezas desse mundo.

Ao encerrarmos este capítulo sobre o Enfoque Histórico-Cultural e o desenvolvimento do psiquismo infantil nos três momentos da infância de zero a seis anos, entendemos, com base na apreensão do conjunto da exposição realizada até aqui, que podemos tecer uma análise sobre a concepção de criança para esta visão. Durante este capítulo, pudemos percorrer as bases epistemológicas na qual Vigotski e seus colaboradores se apoiaram na construção de uma visão sistêmica e dialética da Psicologia. Ainda no presente capítulo pudemos observar, como, a partir desta ótica, o desenvolvimento psíquico é percebido como um todo dinâmico, não linear, mas repleto de movimentos ascendentes e descendentes próprio das contradições vividas pela criança em seu rico universo cultural.

Ao elegermos os princípios da atividade, da mediação e do entorno como elementos a serem evidenciados neste trabalho, entendemos que, com base na articulação entre esta tríade, encontramos um caminho para tecer um novo olhar para a criança, vista agora sob novo prisma. Também procuramos esclarecer o conceito de crises no desenvolvimento infantil, em razão de sua especificidade em tratar o tema. Esse conjunto nos permite considerar o Enfoque Histórico-Cultural como fomentador de uma nova

concepção de criança que possa ser incorporada aos saberes da educação infantil.

Assim procuraremos, a seguir, com base em nossa investigação teórica, algumas evidências da concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural.

CAPÍTULO III

A criança no Enfoque Histórico-Cultural

A palavra concepção confere alguns significados, os quais podem ser representados por: faculdade de perceber ou conhecimento. Entendemos que quando temos a concepção de algo, passamos a ter uma representação que pode ser carregada de idiossincrasias, ideologias e outras conotações históricas e culturais.

Neste sentido, a concepção de criança - no âmbito do senso comum e do pensamento e prática pedagógica - pode estar impregnada de representações sociais, que vão sendo reveladas na maneira como tratamos a criança. A partir deste trabalho, identificamos que a educação de crianças no Brasil, até o presente momento tem se fundamentado em duas correntes teóricas da Psicologia: uma que advoga, como objetivo junto às crianças, a socialização e aprendizagem geral voltadas ao desenvolvimento; outra que persegue uma intenção mais escolarizada com cunho preparatório, centrada em aprendizagens específicas, voltadas à alfabetização. Dessas visões, se revelam também duas práticas. A primeira, restrita aos cuidados físicos, os quais podem ser resumidos basicamente em: alimentar, higienizar e *tomar conta*, e a segunda, orientada a promover o desenvolvimento, através do treino de habilidades específicas associadas às funções psicológicas em desenvolvimento: percepção, memória, atenção, linguagem e pensamento lógico-matemático. Para tanto, o adulto - centro do processo de ensino/aprendizagem - dirige a ação da criança por meio de exercícios repetitivos, cujas aprendizagens eficazes são recompensadas.

Dessas práticas revelam-se duas concepções de educação infantil, as quais estão legitimadas pela maneira como temos concebido as necessidades de nossas crianças. No Brasil, as instituições de educação para crianças pequenas nasceram, como vimos, com o objetivo de assistir à pobreza. Neste sentido, os programas educativos se justificavam como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças

que freqüentam as creches e pré-escolas públicas. Empenhados nesse modelo de assistência, as instituições forjaram um atendimento em massa para as crianças pobres, com baixo custo, recursos pedagógicos escassos, falta de espaço físico e instalações adequados e de profissionais especializados, baixa remuneração profissional, alta proporção de crianças por educador. Dentre outros problemas, estas constatações demonstram o perfil destas instituições com caráter de salvação.

Segundo as pesquisas realizadas em várias regiões do Brasil por profissionais da área e publicados pelo MEC/COEDI (1996), mesmo aquelas instituições que se dedicam mais especificamente a um projeto educativo, têm centrado sua organização pedagógica na escolarização¹⁴ no que se refere, sobretudo à faixa etária de quatro a seis anos. Embora haja uma diversidade de concepções e práticas educacionais/pedagógicas presentes na educação infantil brasileira, pode-se afirmar a ênfase na escolha destas duas correntes aqui mencionadas, as quais sofrem influências das teorias da Psicologia e cunham ora a concepção assistencialista, ora a concepção escolarizante.

Intentamos trazer à discussão acadêmica a nova visão de criança subsidiada pelo enfoque teórico que a compreende como sujeito de sua atividade, e tem na mediação do educador e nas relações que se estabelecem entre o entorno e a criança as premissas para o desenvolvimento pleno de suas capacidades, ou seja, para a formação da conduta humana, é que no presente capítulo, intentamos apresentar a concepção de criança que o Enfoque Histórico-Cultural tem a nos revelar.

Para efetivar essa discussão, no item 3.1 A concepção de criança que emerge do Enfoque Histórico-Cultural, intencionamos demonstrar como os princípios deste Enfoque aqui explicitados revelam uma nova concepção de criança. No item 3.2 Concepções de criança e infância na contemporaneidade:

¹⁴ O conceito de escolarização aqui empregado refere-se à imagem negativa da escola que tem sido difundida nos últimos anos, associando-a a uma prática pedagógica tradicional, centrada no adulto, não significativa para a criança e cujos conhecimentos são apresentados de forma dicotomizada e fragmentada, distantes das práticas sociais que lhes deram origem. (MEC/SEF, 1998. RCNEI -Documento Introdutório)

entraves e perspectivas, tecemos um olhar para as concepções atuais de criança buscadas no debate atual sobre essa temática.

3.1 A concepção de criança que emerge do Enfoque Histórico-Cultural

A educação infantil, como um *lócus* que nos permite observar o cotidiano infantil, as práticas que se têm dirigido a este nível educativo, e identificar as concepções de criança presentes neste contexto, se torna um espaço justificável para novas proposições acerca da infância e da educação que podemos dirigir a ela. Cientes da superação de conceitos que consideram a criança como pobre ou impotente, alguém que necessita ser preenchido, disciplinado e treinado para reproduzir as regras do Capital, é que apontamos um caminho teórico que subsidie uma nova maneira de conceber a criança e que com base nesse aporte teórico-metodológico, passe a considerar as premissas para uma proposta educativa para a infância.

Nesta pesquisa, pudemos observar que ainda é restrita a produção científica no Brasil sobre a concepção de criança com base no Enfoque Histórico-Cultural, sobretudo no que se associa ao desenvolvimento psíquico ou às regularidades desse desenvolvimento indicadas por Vigotski e outros colaboradores em seus textos sobre a periodização do desenvolvimento infantil. Além do texto de Vigotski (1996), outros autores deram continuidade a essas investigações, dentre os quais destacamos: Bozhovich (1987); Elkonin (1987); Facci (2004); Leontiev (1995; 1998); Mukhina (1995); Venguer (1987); Zaporózhets (1987), cujas idéias discutimos, em parte, nesta pesquisa.

No Brasil destacamos pesquisadores como Bissoli (2005); Lima (2001); Pasqualini (2006); Teixeira (2003) que discutem, em dissertações, teses e artigos, o desenvolvimento psíquico na infância sob o Enfoque Histórico-Cultural, entretanto, sem abordar especificamente a concepção de criança deste Enfoque, objeto de estudo do presente trabalho. Para isso, nossa investigação identificou um novo paradigma que vem legitimar os princípios do Enfoque Histórico-Cultural quando nomeia uma nova concepção de criança. Tal

paradigma nos permite nova apreensão do desenvolvimento psíquico e uma concepção de criança baseada nas considerações sobre a sua atividade, nas mediações vividas com seu entorno e na educação intencional.

A concepção de criança neste Enfoque se liga à prática pedagógica, em vista de que, nesta vertente, a aprendizagem é um processo essencial na apropriação das qualidades humanas, pois é a impulsionadora do desenvolvimento. Portanto, a prática pedagógica é capaz de revelar uma específica imagem da criança. Diferente das noções de criança dominantes na prática pedagógica convencional, que a vêem passiva e incapaz - um ser natural, à mercê de um desenvolvimento universal e biologicamente determinado, uma *tábula rasa*, cujo preenchimento depende do conhecimento dos adultos -, o Enfoque Histórico-Cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

Ao lançar as bases para a *teoria da atividade*, cujo desenvolvimento se fará por seus colaboradores Leontiev, Elkonin e Davidov, dentre outros, Vigotski atribui aos pesquisadores a tarefa de esclarecer como as novas formações psicológicas emergem e se desenvolvem, em conexão com a forma como a vida da criança é organizada pelos diferentes modos de atividade social, na relação entre a criança, os parceiros mais experientes e a cultura.

Ao conceber uma Psicologia na perspectiva Histórico-Cultural, os autores deste enfoque nos apontam uma concepção de criança, na qual as mudanças qualitativas ocorridas no psiquismo decorrem do conjunto complexo da atividade da criança na sua relação com o entorno. Nesse processo, a criança apropria-se da cultura e história humanas, processo este que a encaminha para uma nova *situação social*, levando-a à reprodução do especificamente humano.

Neste sentido, a criança modifica seu psiquismo num todo sistêmico, pois ao mesmo tempo em que vive para si transformações, também transforma seu meio cultural. O movimento permanente dessas modificações indica a organização de todo o conjunto de sua personalidade.

A cada nova mudança no desenvolvimento psíquico, a criança passa a ocupar um novo lugar nas relações sociais. Esse novo lugar, agora ocupado pela criança, também provoca mudança em seu entorno. As novas formações desenvolvidas em cada momento do desenvolvimento possibilitam, também modificação na motivação de sua atividade. Isso faz nascer nela novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores, modificando-as. Essas modificações vividas pela criança a encaminham a uma nova situação social, ou a uma nova posição no mundo das relações com seu entorno. Portanto, a criança não é passiva, mas é na sua atividade em interação com a história e a sociedade humanas que ela se desenvolve psiquicamente e se reconhece como membro da cultura.

Essa nova situação social decorre das novas formações psicológicas, constituídas no decurso de seu desenvolvimento psíquico. As novas formações que se organizam em torno da atividade da criança são a base que formam um novo e qualitativo estado em seu psiquismo. Disso, pode-se considerar que a criança, para o Enfoque Histórico-Cultural, só se desenvolve por meio das modificações provocadas pela sua interação social, fato que a leva a uma nova e singular situação no mundo. Primeiro, pela via social, a criança aprende o que há na cultura, portanto sua apreensão inicial é externa, entre ela e o mundo. Posteriormente, essa apreensão do externo se organiza, criando condições para o complexo processo de interiorização e reprodução das singularidades humanas.

A situação social de desenvolvimento que a criança alcança em cada momento do desenvolvimento psíquico é peculiar, específica e irrepetível. Essa situação social de desenvolvimento constitui o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se processarão durante determinado momento do desenvolvimento psíquico, na medida em que determina de forma integral a

trajetória que permite à criança adquirir novas propriedades da personalidade (PASQUALINI, 2006).

A concepção de criança, posta pelo Enfoque Histórico-Cultural, se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, formadas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelos seus processos de vida e de educação.

O caráter humanizado pode ser compreendido na discussão realizada por Duarte (1998), quando destaca que as forças essenciais humanas resultam da atividade social objetivadora dos homens. São, pois, forças essenciais apropriadas e objetivadas. Portanto, não há uma essência humana independente da atividade histórica, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Para o autor, a humanidade, produzida histórica e coletivamente pelos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Para o Enfoque Histórico-Cultural, o caráter ativo do sujeito no processo de apropriação, possibilita a criação da singularidade de cada ser humano. Concebe-se, nesta perspectiva, que a criança, ao adquirir novas formas de apreender o mundo, não só o recria para si, mas lhe atribui um sentido pessoal, internalizando a cultura e as características do mundo externo como algo que agora lhe é próprio e singular.

Ao reconhecer em cada momento do desenvolvimento uma atividade principal e singular como a comunicação emocional, a atividade com objetos e, o jogo, o desenho e atividade produtiva, entendemos que a criança elabora os significados que lhe chegam, atribui sentido a eles e realiza apropriações cada vez mais complexas do mundo da cultura, a partir de condições psíquicas que também se complexificam.

No conjunto das leituras, percebemos que a concepção de criança no Enfoque Histórico-Cultural prevê que a atividade principal, em um determinado momento do desenvolvimento psíquico, passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo momento de desenvolvimento. Essas transições provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem a mudanças de atividades como um todo e a mudanças profundas no psiquismo infantil. Tais mudanças podem ser observadas nos processos de vida psíquica da criança (percepção, memória, linguagem, pensamento, vontade e valores ético-morais dentre outras funções psíquicas). Aos novos momentos evolutivos do desenvolvimento psíquico, estão vinculadas as novas formações que se organizam em torno da atividade principal (LEONTIEV, 1998; MUKHINA, 1995).

Para compreender a criança nesta perspectiva histórica e cultural, Vigotski (1996) aponta que é preciso: 1º) estudar a dinâmica da idade para esclarecer como a situação social influencia nas novas estruturas da consciência da criança nos diversos períodos evolutivos; 2º) estudar a origem ou gênese das novas formações centrais de determinada idade; 3º) estudar as conseqüências advindas dessas novas estruturas das idades, pois a nova estrutura da consciência adquirida, significa que a criança percebe distintas mudanças em sua vida interior, assim como o mecanismo interno de suas funções psíquicas; 4º) observar, além das transformações internas, a mudança de comportamento na relação com outras pessoas, pois essa reestruturação da situação social de desenvolvimento constitui o conteúdo principal das idades.

Neste sentido, a criança, preconizada pelo Enfoque Histórico-Cultural, não é a criança que se desenvolve em decorrência de estágios que se sucedem e aprende mediante a evolução de tais estágios. É, sim, a criança que tem, em sua ontogênese, fatores vinculados à sua realidade externa, os quais transforma sua realidade interna, propiciando-lhe uma nova maneira de se comportar diante do mundo.

Com base no percurso realizado na literatura acerca do Enfoque Histórico-Cultural, pudemos concluir que as idéias elaboradas por Vigotski

(1996) e seus colaboradores propõem uma concepção de criança de caráter histórico concreto, em que as particularidades e as especificidades de cada momento desse desenvolvimento, também são historicamente transformadas.

Essa concepção histórico-concreta de criança pressupõe o psiquismo como resultante do conjunto das interações desse complexo desenvolvimento da criança, o qual modifica-se em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes.

Ao propor a idéia de que a integração total do psiquismo só pode ser considerada a partir dos movimentos, que ao fazer avançar um aspecto, faz avançar todo o conjunto de elementos constituintes deste todo, temos uma nova maneira de conceber a criança. Esta nova maneira, nos garante nova forma de pensar a educação da criança. Para tanto, o Enfoque Histórico-Cultural prevê uma educação que não priorize o trabalho individualizado, segmentado e fragmentado, mas uma ação pedagógica que possibilite à criança o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos, que lhe apresentem o mundo tal como ele é, um mundo concreto, complexo e contraditório. Ao apresentar à criança essa realidade concreta, criamos nela a necessidade de compreendê-la na sua complexidade e totalidade. Essa visão contribui para que a criança, ao se relacionar com esse mundo, complexifique também sua apreensão daquilo que conhece, e internalize situações cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas.

As crises apresentadas por Vigotski (1996) e, posteriormente, discutidas por Leontiev (1998) e por Bozhovich (1987), também são conteúdo para tecermos nova maneira de orientar a educação de crianças pequenas, e identificar nova forma de compreender a criança e suas manifestações afetivas. Tais crises estão condicionadas às situações provocadas pela espontaneidade do comportamento dos adultos em seu entorno.

Neste sentido, podemos apontar o papel do adulto na relação com a criança como articulador intencional das situações de desenvolvimento. O adulto quando reconhece o seu papel na mediação entre a criança e seu

mundo, é capaz de perceber que os *momentos críticos* representam a ruptura com um novo momento anterior do desenvolvimento, o qual a criança quer superar. Estes devem ser entendidos como manifestações afetivas positivas dadas pela própria contradição do desenvolvimento. Por isso, considera-se ser a criança ativa e capaz na sua relação com as conquistas geradas pela sua nova situação social.

Portanto, os conhecimentos teóricos que sustentam o Enfoque Histórico-Cultural nos ajudam a solucionar a questão sobre a forma como as crianças, em alguns *momentos* do desenvolvimento infantil, reagem a determinadas influências do ensino e mesmo sobre a forma como o ensino é organizado na nossa sociedade (FACCI, 2002). Como afirma Leontiev (1998), as crises em cada momento do desenvolvimento podem ser superadas, ou mesmo podem deixar de existir, se o processo educativo for racionalmente conduzido, se houver uma direção considerando a atividade e as novas formações que estão sendo elaboradas no período de transição de um momento do desenvolvimento para o outro.

Organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o seu domínio, por meio da educação intencional e não espontânea, do saber e da cultura, permitem à criança reorganizar seu psiquismo, qualificando-o nesse processo complexo de sua formação. Para isso, a concepção de criança como alguém capaz é conceito essencial a organizar a atuação dos adultos sem desrespeitar as capacidades já apropriadas das crianças e seu papel ativo nos processos de aprendizagem. Nas palavras de Mello (2006),

[...] a partir da vivência coletiva da experiência social intencionalmente organizada e apresentada, já nos primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, começam a formar as primeiras idéias, os primeiros hábitos morais e traços de caráter. No entanto, aprendemos a insistir no fato de que se as crianças, sob a influência do trabalho educativo intencional podem desenvolver sua inteligência e personalidade desde a mais tenra idade, isto não nos deve levar a entender que devemos abreviar a infância para apressar seu desenvolvimento

psíquico. Conforme lembra Leontiev, em cada idade há uma forma explícita da relação do sujeito com o mundo e esta é a mediadora de sua aprendizagem. (p. 97).

Ao apresentar os momentos de desenvolvimento psíquico numa perspectiva concreta, dialética, os autores do Enfoque Histórico-Cultural condicionam a formação psíquica às condições historicamente determinadas, uma vez que condiciona o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa – que têm força motivadora em seu desenvolvimento.

Ratificando as idéias dos autores Elkonin (1987); Facci (2002); Leontiev (1998) e Vigotski (1991; 1996), as condições histórico-culturais concretas exercem influência, tanto sobre o *conteúdo* de um momento individual do desenvolvimento, como sobre o curso *total* do processo de desenvolvimento psíquico, como apontado anteriormente.

O Enfoque Histórico-Cultural indica uma concepção que se diferencia da concepção ambientalista, quando observa que o entorno se interpõe na vida da criança de uma forma peculiar, isto é, ele sempre está sendo modificado - pela criança - e a modifica por meio das relações vividas entre as pessoas e o próprio ambiente social. O entorno é sempre dinâmico, provocando na criança, que também é ativa, a aproximação com o movimento das interações entre o que está fora e o que está dentro do mundo psíquico.

Portanto, na concepção Histórico-Cultural, a criança, ao interagir e internalizar conteúdos do mundo externo, o faz de forma peculiar, pois o entorno não se caracteriza, nessa concepção, como responsável único pela aquisição de conhecimentos que estão nele depositados. Ao contrário, a criança, sua atividade, o papel do entorno como movimento de inter-relações e a ação educativa intencional se aliam para a apropriação e objetivação que constituirão o psiquismo infantil.

Contrária às concepções naturalista ou ambientalista, que vêem a criança como abstrata, a-histórica, a concepção de criança que decorre do Enfoque Histórico-Cultural afirma que é na relação da criança com os outros homens que ela aprende a conviver socialmente, e a utilizar os objetos criados

historicamente, e, assim, vai reproduzindo para si as capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura.

A educação que o Enfoque Histórico-Cultural mostra, a partir da compreensão dos processos vividos socialmente e internalizados, é uma educação que propõe uma nova concepção de criança, de educador e de educação infantil. Nova porque vem superar as práticas e teorias que concebem a criança como ser incapaz e depositário de conhecimentos que lhes são alheios. Ao contrário, essa nova concepção considera a criança como alguém capaz de criar hipóteses e teorias, desde o primeiro ano de vida.

Se o processo de humanização não é natural, a tarefa da educação nessa concepção é *formar* na criança esse processo, numa atitude que a retire da condição de criança abstrata e que a coloque no lugar de criança capaz, dando voz à sua interpretação do mundo, nas suas diferentes formas de agir e pensar esse mundo (MELLO, 1999).

Em síntese, as leituras realizadas refletem uma concepção de criança que tem como elementos constitutivos de sua apreensão: a atividade, as novas formações que se organizam em torno da atividade principal e a nova situação social conquistada pela criança. Tais elementos não são produtos da realidade intersíquica como condição inicial, mas só se organizam mediante às múltiplas determinações da vida concreta. Partilhada e mediada pelos adultos e pelos objetos da cultura, a vida psíquica da criança dá saltos em movimentos não lineares, mas qualitativos, do ponto de vista da dinâmica do desenvolvimento preconizado por este Enfoque.

Nesta perspectiva, vale ressaltar a posição firmada por essa visão, em que o desenvolvimento só se constitui mediante as contradições vividas pela criança desde que nasce, mediadas pelas situações com as quais entra em contato – a interação com as outras crianças, com os adultos, com os objetos culturais e com todo o legado histórico.

Na atualidade, temos um debate acadêmico em torno das várias concepções de criança e infância que se apresentam na esfera da educação

institucional de crianças pequenas. Esse debate nos permite dimensionar a concepção de criança identificada no Enfoque Histórico-Cultural, e legitimar a necessidade da superação das concepções espontaneísta, naturalista e ambientalista, isto é, concepções abstratas de criança.

Para ampliar essa discussão, passaremos no item que se segue a discorrer sobre algumas concepções de criança discutidas por pesquisadores que contemplam esse tema.

3.2 Concepções de criança e infância na contemporaneidade: entraves e perspectivas

Ao longo de toda história humana, o encontro das crianças pequenas (zero a seis anos) com o mundo dos adultos, ou seja, o rico universo da cultura, a linguagem, os instrumentos que utilizamos e os costumes, acontecia inicialmente em casa, nas ruas, nos arredores da casa com outras crianças mais velhas e com os adultos (MELLO, 2004).

Entretanto, a idéia da criança na escola, na creche, data de pouco mais de um século. Até a Idade Média, a criança não tinha um tratamento específico, claramente diferente do orientado ao adulto. O mundo adulto misturava-se ao mundo da criança, pois não havia uma compreensão da infância como um momento singular da vida humana, pelo qual a criança passava. A idéia de infância se formou muito lentamente, ao longo dos últimos séculos. Portanto, a infância é uma construção social. Durante os últimos séculos, o papel social atribuído às crianças como um grupo social foi se modificando muito: “no interior de uma mesma sociedade, são objeto de variação e mudança em função de variáveis sociais como a classe social, o grupo étnico etc.” (SARMENTO, 2001, p. 13).

Para Dalberg, Pence e Moss (2003), “a infância é um estágio da vida e um fenômeno permanente na sociedade. As crianças vivem através da infância” (p. 85). Essa afirmativa indica a relação criança/infância como categorias sociais. Se a infância é um conceito historicamente construído, as

crianças que vivem através dela e os lugares que ocupam na sociedade, também estão sendo historicamente construídos e modificados. Em cada tempo histórico ou sociedade, os papéis atribuídos à criança se modificam.

A ciência moderna, ao elaborar um conjunto de características sobre a criança, reconheceu a infância como um momento do desenvolvimento humano, abrindo campo para vários estudos e orientações no cuidado e educação desse grupo etário - o universo infantil.

A ciência médico-biológica-natural, com seu arcabouço racionalista, ditou saberes e dimensionou a prática da puericultura e áreas afins, contribuindo com as vacinas e medicamentos na prevenção e na cura das mais variadas patologias infantis. Por meio disso, se criou maior expectativa de vida à criança e ao ser humano de um modo geral, pois até a Idade Média, o homem vivia cerca de trinta anos, e, de certa forma, quando deixava de ser *infante* (criança), passava a pertencer ao mundo dos adultos. Os avanços científicos desenvolvidos na modernidade permitem à criança ser vista como um ser que requer cuidados específicos.

A educação institucionalizada da criança pequena, adotada no final do século XIX, surge com uma concepção de guarda e cuidado, sobretudo para as crianças pobres. Para os filhos da elite, criaram-se os colégios internos e os jardins-de-infância, orientados à educação preparatória para o ensino formal: a criança se torna um objeto a ser conquistado e controlado (KUHLMANN Jr., 1998).

No século XXI, o fenômeno da globalização trouxe ao mundo ocidental o esfacelamento das identidades dos grupos sociais em detrimento de sua integração. A formação do caráter torna-se apenas a reprodução de uma condição imposta sutilmente pelas tecnologias a serviço da (de) formação do caráter, se encarregando de manter a fragmentação, a cisão e a desconstrução dessas identidades. Nesses grupos sociais se inclui a infância como um grupo etário no qual a sociedade capitalista e globalizada impõe seus padrões.

Segundo Sarmiento (2001), os efeitos da globalização criam na sociedade globalizada uma norma universal para se pensar a infância e,

portanto, a criança. A sociedade globalizada criou um mundo da infância! A criação de um mercado global com produtos (vestuário, programas televisivos, *games*, entre outros) direcionados especificamente às crianças, difunde “mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão”. Esse processo origina o que o autor chama de “institucionalização dos quotidianos da criança ou a difusão mundial da escola de massas” (p. 15). Concordamos com as afirmações de Sarmiento quando diz que

[...] ao afirmar-se a construção social da infância não se está apenas a declarar que a infância é um produto da história e não da natureza - [...] mas ela é um objeto (e também sujeito) da sua contínua construção. Este não é um aspecto inacabado, mas um processo contínuo de investimento de papéis sociais para as crianças, de elaboração de sistemas representacionais, crenças e imagens sobre o que é ser criança e de determinação de identidades colectivas para a geração. (2001, pp. 14-15).

Diferenciando-se de uma concepção que vê a criança como sujeito da história e da cultura, a concepção criada pelo mundo globalizado impõe padrões comportamentais universais, levando as populações infantis a agirem de uma forma homogênea, negando as suas identidades culturais. Nessa concepção, as crianças são consideradas iguais, suas escolhas ou preferências, idiossincrasias, hábitos e costumes culturais são tidos como fora do padrão por serem diferentes. Desse pensamento, origina-se uma concepção abstrata de criança, pois se nega a materialidade de seus processos de vida e educação. Negando a pluralidade das muitas culturas infantis em suas expressões étnicas, estéticas e éticas, a sociedade globalizada cria “tensões contraditórias (que) contribuem para a formação de identidades sociais fragmentárias e mutantes e este é o espaço contemporâneo da (re) institucionalização da infância” (SARMENTO, 2001, p. 22).

Assim, forjamos um mundo que não é pensado a partir da criança e do conjunto de suas necessidades. Ao pensarmos na criança e em suas necessidades a partir do mundo adulto, é comum que criemos determinados padrões, os quais acreditamos serem adequados a ela. A vida da criança é

vivenciada por meio de infâncias edificadas para ela, através do entendimento dos adultos a respeito do que concebem como infância e ainda, sobre o como as crianças são e devem ser (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63). Essa visão legitimou as concepções assistencialista, espontaneísta e compensatória, ainda presentes nas instituições e nas representações que se tem sobre a infância no Brasil, as quais estiveram sempre orientadas pelo mundo adulto e não pelo mundo infantil.

Para Quinteiro (2002), os conhecimentos adquiridos sobre a infância nos permitiram conhecer as condições sociais das crianças, sua história, sua condição de criança sem infância. No entanto, nos permitiram conhecer pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes e possibilidades de criar e recriar a realidade por meio do contexto sócio-cultural no qual se inserem.

A partir das pesquisas sobre a criança elaboradas por (ANDRADE, 1996); (BISSOLI, 2005); (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003); (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999); (FALK, 2004); (FARIA, 1999); (GARCIA; LEITE FILHO, 2001); (KRAMER; LEITE, 1986); (KUHLMANN Jr., 1998; 2001); (LIMA, 2001); (MELLO, 1999; 2000; 2004); (PRADO, 2002); (QUINTEIRO, 2002) e (ROSEMBERG; CAMPOS, 1994), dentre outros, perguntamos: quais são as concepções de criança presentes no pensamento pedagógico atual, orientadoras de práticas de educação de crianças pequenas? E ainda, qual concepção de criança poderá superá-las, visando à formação de um sujeito crítico, reflexivo e transformador? Para Mello,

Se as concepções que temos são essenciais na definição do modo como atuamos, parece que temos aí uma forte razão para refletir sobre como nós, educadores, percebemos a criança, como entendemos suas possibilidades e capacidades, a forma como pensamos que ela aprende. Tais concepções - a concepção de criança, de processo de conhecimento - e a maneira como entendemos a relação desenvolvimento-aprendizagem e a relação aprendizagem-ensino orientam nossa atitude ao organizar a prática pedagógica que desenvolvemos. Uma análise do que estamos fazendo verdadeiramente pode começar, então, por aí: perguntando-nos que conceito de criança tem orientado nossa prática ou orienta as práticas de

um modo geral, e com isso tem determinado as práticas da educação da infância. (2000, p. 84).

A educação de crianças pequenas que subestima o sentimento de infância identificado por Ariès (1978), como o da consciência da particularidade infantil, não considera a criança capaz de se apropriar das diversas linguagens e transformá-las em conhecimentos reais, em experiências ricas de conhecimento de vida e de educação. Muitas práticas na educação de crianças pequenas têm se orientado por um pensamento espontaneísta, desprovidas de intencionalidade educativa. Outras práticas, apoiadas numa concepção ambientalista, estabelecem métodos coercitivos e avaliações comportamentais positivistas, nos quais os prêmios e castigos têm como objetivo obter da criança o comportamento - previamente - esperado. Por não acreditarem na capacidade da criança, a sujeitam a uma educação que tem como meta premiar, pois, não consideram que o próprio conhecimento é o maior ganho de que a criança se apropria.

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), a educação e o cuidado da criança pequena têm se voltado para a promoção do desenvolvimento e para a melhoria do desempenho escolar, constituindo menos uma atenção à primeira infância e mais uma prevenção contra problemas sociais futuros. Em detrimento de uma dimensão ética, esse tipo de educação apresenta uma preocupação centrada na previsibilidade e padronização dos resultados desejáveis, concepção que se coaduna com as perspectivas positivistas e comportamentalistas encontradas na maioria das propostas da educação de crianças pequenas.

Discutindo as concepções presentes na educação de crianças pequenas, lembramos a seguinte pergunta de Faria (1999): “Como a Educação Infantil pode deixar de ser assistencialista numa ótica capitalista que educa para a subordinação?” O assistencialismo associado a práticas espontaneístas, sem uma proposta intencional que considere a capacidade da criança, se revela nas ações do cotidiano de crianças, pela domesticação e o treino para o controle e a submissão e não para a autonomia e o posicionamento crítico. Um exemplo

disso é observado por várias pesquisas já apontadas, como as de (FARIA, 1999); (KRAMER, 1986); (KUHLMANN Jr., 1991); (PRADO, 2002) e (ROSEMBERG; CAMPOS, 1994), as quais demonstram que pouca coisa mudou dos anos 1980 para cá, em meio a propostas, referenciais e muita discussão em torno do tema. As pesquisas mostram que o cotidiano das instituições continua tendo uma rotina assistencial e autoritária.

É comum encontrar na educação (institucional) dos pequenos, uma certa regularidade que se impõe à criança na hora das mamadas, trocas de fraldas, uso dos sanitários, hora das refeições, entre outras rotinas, nas quais tudo é organizado - num ritual baseado numa concepção mecanicista - como se todas as crianças tivessem as necessidades (fisiológicas, sociais) controladas por um mecanismo padronizado de comportamento. Essas são expressões do trabalho educativo da massificação. As crianças não são consideradas sujeitos de sua própria necessidade, e sim, objetos da coerção e da mecanização de treinamentos disciplinares orientados à subordinação.

Suprimem suas necessidades individuais, sua possibilidade de escolha, a valorização das diferenças e de experiências humanizadoras, certos, quem sabe, de que estão educando e cuidando. Impedida de viver experiências sócio-éticas para a formação de sua personalidade, a criança é mantida sob normas regularizadas pelo adulto que desconhece as culturas e necessidades infantis mais primárias, como as de controle dos esfíncteres, da escolha do alimento que vai ser saboreado, da expressão verbal na hora da refeição, da escolha do brinquedo...

Como escreve Angotti (1996), as principais tendências presentes na educação pré-escolar estão ligadas a concepções de atendimento, tais como: concepção de guarda infantil, que tem sua origem na Revolução Industrial, quando os filhos da classe trabalhadora eram suprimento de mão-de-obra; a concepção de preparação para o ensino fundamental, oriunda da influência norte-americana que tinha o caráter compensatório das desigualdades culturais e sociais e a concepção de alfabetização precoce, proveniente do trabalho de Maria Montessori e mais contemporaneamente propalada pelas pesquisas de

Emília Ferreiro, que foram usadas como método para alfabetizar os pré-escolares.

O que vemos, atualmente, são concepções assistencialistas, espontaneístas, naturalistas e, portanto abstratas, fruto de correntes teóricas indissociáveis dos complexos sistemas políticos, estes os responsáveis pela difusão e inculcação nos educadores destas concepções. Estes sistemas referem-se, sobretudo, a uma linguagem da modernidade invadida nos serviços públicos, baseada na padronização de um modelo único e abstrato de criança.

Como demonstrado por Dahlberg, Moss e Pence (2003), o sucesso esmagador da objetividade nos vários campos científicos determinou critérios na esfera pública, e desta forma, passou-se a uma mentalidade de substituição dos julgamentos pessoais, que passaram, cada vez mais, a ser considerados não-democráticos, implicando na subordinação dos interesses e dos preconceitos pessoais às normas públicas, um meio para se impor à ordem e ao poder disciplinador permeadas pela divisão e classificação, dentre outros.

A disciplina e seus métodos invadiram os espaços escolares. Desde a educação de crianças pequenas, a disciplina como meio de organização do espaço educativo tem repetido o ambiente dos treinamentos militares objetivando o controle por meio da rigidez.

Para Malaguzzi, mentor da construção do trabalho com as crianças pequenas no norte da Itália,

Mesmo quando os professores presumem ser democráticos, seu comportamento ainda é, com demasiada freqüência, dominado por estratégias de ensino, incluindo diretivas, procedimentos ritualizados, sistemas de avaliação [...] e pacotes de currículo rigidamente cognitivistas, completos, com *scripts* prontos e contingências de reforço. (apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN 1999, p. 93).

Para este educador, a aprendizagem é um fator fundamental, e não um rígido treino programado, mas um instrumento complementar para a criança, oferecendo-lhe recursos, idéias, opções, sugestões e fontes de apoio e conhecimento.

Pensamos que a organização do espaço educativo da creche e pré-escola deve congrega a vida cotidiana com os conhecimentos novos a serem internalizados pelas crianças no processo de humanização a que estão envolvidos. De acordo com Heller (2000), a vida cotidiana não se encontra fora da história, mas está no acontecer histórico, pois é a essência da substância social.

Portanto, essa organização deve compor não uma simples sucessão diária de movimentos ou de acontecimentos factuais, mas, no dia-a-dia da creche, as crianças podem viver estabelecendo relações com seus pares, com adultos e crianças mais velhas. Experimentando, simulando e inventando na rica atividade de faz-de-conta ou nas brincadeiras dos bem pequenos que vivenciam suas fantasias e representações do que estão elaborando (como a separação da mãe, o vínculo com o novo espaço) e também na hora do banho, das refeições, do descanso, compondo uma diversidade na forma de brincar, de conhecer o mundo e ser conhecido por ele. Como mostra em sua pesquisa Prado (2002), esse espaço de elementos da cultura infantil tem papel preponderante no desenvolvimento psíquico da criança. De acordo com a autora devemos evidenciar

[...] um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados - espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças. (p. 95).

A escassez dos movimentos, dos lugares de convivência, a negação da oportunidade de contato com o brinquedo, a ausência dos jogos criados e repetidos pelas crianças no aprendizado com as gerações anteriores, torna o ambiente triste e perverso por parte do adulto que determina esta condição, revelando uma concepção pobre de criança e de educação.

Os brinquedos guardados em prateleiras inacessíveis às crianças - vestígios do caráter ambíguo da assistência - que ora são usados como domesticadores, ora são apresentados como objetos de caráter proibitivo,

confirmam para a criança, sua incapacidade de cuidar e zelar por algo que é dela e que lhe foi negado.

A escola, como lugar de direitos da criança é, acima de tudo, legitimada pelo fato de que, sendo as escolas *construídas para* as crianças, tanto no nível político, quanto organizacional e nos planos históricos das políticas educacionais, elas são também, no plano da ação concreta, *construídas pelas* crianças (SARMENTO, 2001, p. 25 - grifo nosso).

Vale perguntar, então, como as instituições têm, na contemporaneidade, garantido seu estatuto no atendimento à infância? Para Quinteiro (2002), é muito recente o campo que investiga e promove políticas necessárias a um atendimento adequado de crianças no Brasil, estamos aprendendo como fazer isso. Aprendemos com as pesquisas, mas também com iniciativas importantes de outros países que têm contribuído com suas experiências e resultados positivamente conceituais. A título de exemplo, podemos citar o norte da Itália em Reggio Emilia (BONDIOLI; MANTOVANI, 2001); (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) e (MANTOVANI; PERANI, 1999); ou a experiência de Estocolmo, na Suécia, (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), as quais nos têm revelado exemplos de conhecimento, saberes e políticas adequados para o cuidado e a educação na infância de zero a seis anos.

Essas experiências são fruto de mais de trinta anos de vivência concreta, das quais pesquisadores brasileiros têm buscado, a partir do contato com essas realidades, fomentar nosso conhecimento, aprendendo com essas experiências, com suas formas de construção, nas quais estão propostas a participação da criança, do educador e da comunidade. Aprendemos não só em sua forma prática, mas nos inspiramos, sobretudo em sua filosofia, pelo profundo respeito aos valores culturais e às necessidades infantis.

As pesquisas, acima citadas, revelam uma concepção de criança capaz, sujeito da história e cultura humanas. O reconhecimento desse novo lugar da criança, vista por um novo prisma, por uma nova concepção, contempla como referência as bases do Enfoque Histórico-Cultural e sua concepção de criança, pois, a partir dessas experiências - fruto de muitos

estudos -, surge uma pedagogia da infância, uma infância de direitos. Ou ainda, uma nova concepção emerge do conjunto de estudos e experiência, a de *criança capaz* ou *competente*. Esse novo olhar para a criança tem revelado como as concepções de infância até então, estavam impregnadas de um modo de ver a criança a partir do olhar do adulto, e não a partir do que ela é capaz desde que nasce.

Se, ao definirmos quem é a criança, ou o que ela é capaz de fazer, a comparamos com o adulto, ou tecemos nosso olhar não a partir do lugar da criança, mas do nosso lugar adulto, vamos defini-la por suas incapacidades. Ao contrário, se a olhamos a partir dela e daquilo que ela é capaz de fazer, nós a definimos como um ser de múltiplas possibilidades (MELLO, 2000).

Esse novo conceito emergente de *criança capaz*, que tem a criança como sujeito social, coaduna-se com toda exposição feita neste trabalho sobre os principais eixos que o Enfoque Histórico-Cultural propõe em identificar a formação humana. Dessa forma, entendemos que essa é uma concepção de homem explícita nesta visão, a qual, ao considerá-lo sujeito sócio-histórico e cultural, o nomeia como agente ativo no mundo.

Sobre um novo paradigma da infância, exposto por Dahlberg, Moss e Pence (2003), fica aqui o registro de um novo olhar na direção de uma concepção de criança, o qual supera as antigas visões da Psicologia e da Educação como bases para se compreender o psiquismo infantil, propondo uma concepção histórico-cultural. Diferente das construções modernistas - como designam os autores sobre as concepções encontradas no âmbito da educação de crianças -, esse novo paradigma inclui o reconhecimento de que

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;

A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas, por isso não há nenhuma infância natural, nem universal, mas muitas infâncias e crianças;

As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo elas têm *atividade* e função;

Os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;

As crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância;

As crianças contribuem para os recursos e para as produções sociais, não sendo elas simplesmente um custo e uma carga;

Os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 71).

Os autores ao criticarem o paradigma da modernidade buscam a multiplicidade de linguagens, valorizando o diálogo e a diversidade de pensamento. Nesta perspectiva, o Enfoque Histórico-Cultural, referenciado no Materialismo Histórico-Dialético, como base epistemológica para a compreensão dos processos de formação do psiquismo na criança concreta e histórica, se apresenta como aporte para um novo paradigma.

Nesta exposição aqui realizada, apuramos algumas contribuições do debate atual sobre a infância e a educação institucional de crianças pequenas. Pudemos observar, com base nos debates atuais, a presença estigmatizada de referências à infância e à criança como categorias não pensadas a partir de seu mundo e de suas necessidades, mas sim a partir do olhar adulto que reflete as concepções que encontramos na presente educação dessas crianças. Essas concepções levam à escolarização precoce como traço do modelo educativo e à educação compensatória, a qual supõe marcas deixadas pela falta econômica. Estas se legitimam pelo discurso oficial, cuja proposição são projetos educativos assistencialistas, autoritários e fomentadores de uma prática pedagógica sem sentido para a criança.

Ao encerrar este capítulo, observamos que, ao estabelecer os elos de uma concepção concreta de criança, a diferenciamos daquela impregnada nos fazeres da educação infantil, no pensamento de muitos educadores e refletida nas várias correntes pedagógicas que tomam a criança como pobre e incapaz. Diferente desse conceito, essa nova concepção pronunciada pelo Enfoque Histórico-Cultural vê a criança como um ser social que nasce com capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Essa criança quer estar próxima às outras pessoas e pode interagir e aprender com elas de maneira a modificar-se e modificar o seu meio circundante.

Assim, essa concepção pressupõe que a criança, na interação com a cultura, amplia suas relações sociais e suas formas de linguagens, sentindo-se mais segura para ser e estar no mundo, revelando suas curiosidades, dúvidas e conhecimentos que acontecem na interação com as outras crianças e com os adultos com quem convive. Tomando como processo de apreensão as discussões apresentadas até o presente, nos propomos, a seguir, a tecer as considerações finais resultantes desta pesquisa.

Considerações Finais

Ao finalizar este trabalho, nos ocorre a idéia de que um novo momento se inicia, não só de novas possibilidades, mas sobretudo, na compreensão sobre a condição humana. Ao nos predispor-mos a conhecer uma outra perspectiva que nos possibilitasse uma nova compreensão sobre a criança, nos permitimos à comunicação com um novo universo de significados e sentidos. Isso nos mobiliza e, ao mesmo tempo nos faz cuidadosos e cientes da complexa necessidade de mudanças. Entretanto, sabemos que esta é uma caminhada que se inicia, mas que traz com esse feito a certeza de que uma nova concepção de mundo e de criança é possível.

Com o Enfoque Histórico-Cultural, nos propusemos a conhecer e conceber a criança na sua condição concreta, decorrente da sua materialidade e imaterialidade. Ao refletir sobre a infância, sob esta ótica, pudemos reconhecer que o caminho para o aprimoramento da condição humana se faz na justa relação entre o sujeito e os seus processos de vida e de educação. Vimos a possibilidade de se pensar uma outra concepção de mundo, que tem a criança como sujeito da cultura e da história. Esse é um motivo que implica rever nosso lugar e nossa *atividade* no mundo em que vivemos.

Ao nos propormos à tarefa de revelar a concepção de criança presente no Enfoque Histórico-Cultural, percebemos que este era um caminho pouco discutido, mas atual e rico de novas contribuições. Percebemos que, ao intentar essa busca, nos deparávamos sempre com as críticas às *velhas* concepções, e poucas discussões sob uma perspectiva que trouxesse à luz uma *nova* concepção acerca do desenvolvimento psíquico da criança. Essa nova concepção resulta de uma visão sistêmica, histórica e dialética que percebe o desenvolvimento psíquico em constante movimento, pois, as contradições vividas pela criança neste desenvolvimento impulsionam os saltos na formação de seu psiquismo e produzem o próprio desenvolvimento.

Demo-nos conta de que, o Enfoque Histórico-Cultural nos revela uma superação. Superação de antigas e desgastadas visões que têm por

sua própria natureza, positivista ou estruturalista, reduzido e empobrecido as orientações e saberes pedagógicos destinados à criança.

Acreditamos que nossa discussão, mesmo que parcial, traz-nos a certeza de que essa nova concepção de criança considera os elementos pertinentes à condição humana: a sua historicidade, a concreticidade e a totalidade. Estes, em nossa aceção, estão carregados de autenticidade do caráter humano, e por isso, não podem ser negados.

Elegemos alguns elementos para substanciar esta discussão, no entanto, sabemos que outros devem e podem compor o rico universo que, tanto este Enfoque como a sua base filosófica, o Materialismo Histórico-Dialético, têm a nos indicar como um caminho possível para as transformações necessárias à superação do sistema capitalista e à instituição de uma sociedade emancipada¹⁵.

Para tanto, entendemos que esta *nova* concepção suscita a possibilidade de superação do conceito de criança como ser incapaz, dando voz e vez à criança, e propõe ainda, um caminho teórico que fornece elementos para se (re) pensar a educação de crianças pequenas. Esperamos que tal caminho seja capaz de contagiar os educadores de crianças levando-os a ouvi-la, vê-la em suas necessidades, tocá-la com seu cuidado intencional educativo, percebê-la em seus gostos e preferências, legitimando sua identidade e seus valores e reconhecendo-a como sujeito da História. Reconhecemos que essa não é, por certo, uma tarefa fácil numa sociedade marcada pela desigualdade social, econômica e política.

No entanto, este trabalho nos leva à melhor compreensão da criança no processo de aprender, pois dirige nosso olhar à sua atividade no

¹⁵ Vale dizer que o conceito de emancipação humana tem sido discutido por vários estudiosos e pesquisadores na perspectiva marxiana. Cabe aqui uma referência a Tonet (2005) sobre o tema. A emancipação humana, entendida como um momento histórico para além do capital, e que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre. O domínio consciente e necessariamente coletivo do processo social torna-se, então, possível porque as forças sociais jamais escapam ao controle dos próprios homens. Se tornar-se homem significa tornar-se cada vez mais criativo, mais social, mais livre, mais consciente e mais universal, então é nesta forma de sociabilidade que esta essência humana poderá criar-se da forma mais plena. O destino dos homens estará efetivamente em suas próprias mãos. É por isso que a emancipação humana pode e deve ser posta como o fim mais alto da humanidade. (pp. 241-242). Cf. TONET, I. *Educação e emancipação humana*. Unijuí: Editora Unijuí, 2005.

mundo como porta para aprender e se desenvolver por meio da mediação educativa, que tem no educador a função maior de apresentar à criança o rico universo da cultura, permitindo-lhe a apropriação dos códigos sociais, dos símbolos, da linguagem e do pensamento abstrato e crítico, dentre outras qualidades humanas. Portanto, a esse educador, se propõe à tarefa de propiciar à criança situações em que elas criem, experimentem, elaborem hipóteses e desenvolvam suas capacidades. Para isso, ele deve reconhecer a diversidade cultural e étnica, de hábitos, crenças, valores, costumes que a nossa criança vive.

Reconhecer o lugar social que a criança ocupa não é abandoná-la à mercê desta condição, mas propiciar os meios para que possa superar a sua condição marcada pelas várias formas de violência social. Para além da dimensão dos cuidados básicos, deve ser proporcionado à criança um trabalho educativo planejado e intencional.

Neste sentido, a formação do educador intencional deve ter em sua essencialidade um profundo conhecimento sobre a infância, nomeando a criança como protagonista do ato de conhecer o mundo. Cabe a este educador a reflexão contínua e sistemática de sua própria prática, de sua concepção de criança e de educação infantil, bem como de seu papel na constituição da formação das premissas para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

Para tal, a proposta de uma educação intencional pode ser implementada, tendo em vista os propósitos suscitados pelo Enfoque Histórico-Cultural em sua forma de conceber o desenvolvimento psíquico. Compreendendo a *atividade* como toda realização humana que cria algo de novo, o desenvolvimento cultural psíquico da criança se relaciona intimamente à criação, a esta atividade que não ocorre espontaneamente, mas que só é desenvolvida por um processo *intencional educativo*. Portanto, o papel do educador que emerge desta visão é o de provocar na criança os avanços, as mudanças que não ocorreriam de maneira espontânea.

Tomando por base as reflexões que nos permitiram o caminho até agora trilhado, pensamos um projeto de educação emancipadora, capaz de fomentar na criança e no educador novas necessidades, mais ricas e elaboradas.

A criança é um ser social que se constitui nas muitas interações - provocadas pela cultura - que vivencia, desde o seu nascimento. Portanto, os processos de vida e de educação são constitutivos do seu próprio processo de humanização. No entanto, as várias maneiras como a educação pode ser organizada pelas políticas públicas produz diferentes resultados na formação deste processo. Podemos inferir que a intencionalidade educativa revela uma determinada concepção de criança, pois a forma como as práticas educativas se organizam revelam o modo de vê-la.

Orientada pela concepção *concreta* de criança, a educação, como um processo intencional, pressupõe que a aprendizagem humana produz a criação de suas próprias representações acerca das novas informações que recebe. Esse processo de apropriação das qualidades humanas, mediado pelo educador, nesta perspectiva, é co-construído entre a criança e o meio histórico-cultural em que está inserida.

Para uma efetiva educação que objetive a apropriação da cultura e dos saberes constituídos pela história humana, a ação educativa deve considerar e reconhecer a importância em problematizar, planejar e organizar uma diversidade de experiências sociais e culturais. Estas experiências devem envolver a criança com os outros companheiros, e não somente permitir que ela permaneça numa atitude individual e espontânea. A concepção Histórico-Cultural propõe nova compreensão do significado da infância, no qual a educação infantil pode ser objeto de múltiplas experiências para a criança.

A concepção de criança, pautada na intencionalidade educativa, pressupõe um ambiente educativo e organizado para o acolhimento da criança em suas diversas necessidades. Pensar um ambiente organizado significa prepará-lo para receber a criança e prover recursos para o desenvolvimento, a criação e o uso das diferentes linguagens: verbal, plástica, corporal, gráfica e musical, dentre outras formas de representar e exercitar a sua atividade,

integrando os campos afetivo e cognitivo. Uma educação que preconize o desenvolvimento máximo das habilidades especificamente humanas necessita ter um caráter intencional, na perspectiva de formar, desenvolver e criar as forças motrizes capazes de levar a criança a tal desenvolvimento.

Neste sentido, pensamos que, desde o primeiro momento em que recebemos a criança na creche e na pré-escola, o mundo que apresentamos a ela necessita ser organizado para a criação de motivos e necessidades de conhecer cada vez mais. Conhecer para aprender e se apropriar de valores, de linguagens, de conhecimentos, com os quais ela irá constituir sentido e significado à realidade da qual faz parte. Esta não é uma condição que se presume de maneira espontânea. Ao contrário, para alcançarmos o desenvolvimento da consciência, do psiquismo em sua máxima integração, a escola infantil precisa se preparar. Portanto, conhecer cada criança, suas características e necessidades, são tarefas da escola infantil e do educador como mediadores entre o mundo da cultura e a criança.

No conjunto destas interações constitui-se a intencionalidade educativa, que se destina a promover projetos educativos que atendam às especificidades e singularidades que as crianças necessitam para a sua formação humana, completa e complexa. O educador, envolvido numa proposta coletiva junto às crianças, se encontra integrado num mesmo objetivo, portanto, sabe educar sua escuta para as necessidades apresentadas pelas crianças, afinal o projeto educativo é de todos!

A creche, como um ambiente organizado para receber a criança, pode ser um espaço de diversidade, onde convivam sujeitos de diferentes origens étnicas, adultos e crianças de várias idades, como um lugar de organização das funções psíquicas da criança. A organização sistemática do espaço da escola da infância deve prever a escuta, bem como a educação de um olhar atento e observador daquilo que a criança mostra quando interage com os outros membros da comunidade educativa. Essa escuta permite ao educador compreender as diversas formas de interagir e brincar entre as crianças, assim como as suas preferências, hábitos, costumes, gostos e singularidades. Educar o

olhar significa estar aberto para compreender que aquilo que vemos está carregado de significações individuais e coletivas, atribuindo, assim, sentido àquilo que as crianças mostram e realizam no seu fazer e pensar.

As crianças, ao serem motivadas para as expressões de suas várias linguagens, passam a se sentir sujeitos de direitos. Podemos indicar que o Enfoque Histórico-Cultural está em consonância com as propostas atuais que consideram a criança este sujeito de direitos, pois, ao concebê-la como sujeito histórico, social e cultural, tal concepção outorga à criança as possibilidades máximas para o seu desenvolvimento e sua emancipação humana. Pensar a emancipação humana numa perspectiva possível, é pensar, desde a educação infantil, uma proposta que respeite a criança como sujeito capaz de apreender o mundo e transformá-lo. Essa escola infantil deve estar empenhada no encontro coletivo de crianças e crianças, e crianças e adultos, promovendo a interação social e intelectual, respeitando as suas diferenças, porque elas são e podem ser diferentes.

O educador como mediador, ao organizar espaços ricos e diversificados de materiais e de recursos pedagógicos enriquecedores e motivadores da atividade da criança, cria, em primeiro lugar, o seu contato com a organização do conhecimento social. Essa via, cria, em segundo plano, a organização interna dos processos psíquicos necessários à sua formação.

Portanto, ao finalizarmos este trabalho, iniciamos uma nova caminhada na compreensão de nova concepção de criança que supere os modelos naturalista e ambientalista que ainda preconizam o pensamento e a prática pedagógica das creches e pré-escolas. Entendemos que a educação infantil atual é um processo em transformação, do qual participamos ao nos aproximarmos das discussões acadêmicas, do debate nacional das políticas e das diretrizes pedagógicas, de nossa leitura e olhar sobre como a criança tem sido concebida pela educação.

A superação que esperamos não é só das práticas e do pensamento pedagógico, marcados por concepções tradicionais, mas a

superação de um estado de coisas que não permite ao homem a expressão e apropriação dos bens culturais e do essencialmente humano.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BEATÓN ARIAS, G. *Evaluación y diagnóstico en educación y desarrollo desde el enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BISSOLI, M. de F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria históricocultural*. 2005. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BOCK, A. M. B. *Psicologias*. São Paulo: Saraiva, 2002.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: de zero a três anos - uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988) Rio de Janeiro: FAE, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política de educação infantil: Proposta*. Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação infantil no Brasil: Situação Atual*. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política nacional de educação infantil*. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular para a educação infantil*. (versão preliminar). Brasília, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília, 1998. 3v.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília, 1997.

_____. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Curitiba: SINEPE.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*/Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1979.

_____. Educação Infantil In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981.

CERIZARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional para a educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados-FE/Unicamp; São Carlos: Ed. UFSCAR; Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*. (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1998.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.

FACCI, M. G. D. *Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação*. (mimeo). Maringá: UEM, 2002.

FALK, J. Loczy e sua história In:_____. (Org.) *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy* – Trad. Suely Amaral Mello – revisão de Jaqueline Moll – Araraquara: JM, 2004.

FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA; A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRAGA, L. M. V. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). *Cadernos de pesquisa*. São Paulo (67) : 3-16, nov. 1988.

GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KONDER, L. *Marx: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 1998.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

KRAMER, S. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1992.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. (Mimeo), 1999.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do séc. XIX - início do séc. XX. In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875 - 1983*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1995.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

LIMA, E. A. *Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski*. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LÍSINA, M. La genesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS*. (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 59-67.

MACHADO, M. L. et. al. A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: *Revista Pro-Posições*. v. 10, n. 1, UNICAMP, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. In: *Revista Pro-Posições*, v. 10. n. 1, UNICAMP, 1999.

_____. et.al. Concepção de infância e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. In: *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP- Campus de Marília*, v. 9, n. 2, 2000. pp. 83-93.

_____. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (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, A. L. G.; _____. (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Enfoque histórico-cultural em busca de suas implicações pedagógicas para a educação de crianças de 0-10 anos. In: *I Conferência internacional: o enfoque histórico-cultural em questão*. (Anais eletrônicos). Santo André, 2006. pp. 89-102. Disponível em: <http://www.historicocultural.br> Acesso em: 15/01/2007.

MOLON, S. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

OBOUKHOVA, L. A teoria de Vigostki: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. In: *I Conferência internacional: o enfoque histórico-cultural em questão*. (Anais eletrônicos). Santo André, 2006. pp. 16-25. Disponível em: <http://www.historicocultural.br> Acesso em: 15/01/2007.

OLIVEIRA, Z M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; _____. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados-FE/Unicamp; São Carlos: Ed. UFSCAR; Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

PASQUALINI, J. C. Os fundamentos da periodização do desenvolvimento em Vigotski: a perspectiva histórico-dialética em psicologia. In: *Reunião anual ANPED de 2006*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf> acesso em: 26/03/2007.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983a.

_____. Pré-escola: a criança, a família e o professor. In: *A criança e o adolescente da década de 80*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983b.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. São Paulo: Forense, 1975.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo do pensamiento en los preescolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS*. (Antologia) Moscou: Editorial Progreso, 1987.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; _____. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

REDIN, E. Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre: 13 (1) p. 67-86, jan/jun., 1988.

ROCHA, E. A. C. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: A trajetória da Anped no contexto da legislação das políticas e da realidade do atendimento. In: *Revista Pro-Posições*. v. 10, n. 1, UNICAMP, 1999.

_____. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: a trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. (Orgs.). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

SOUZA, M. C. B. R. de. *O conceito de autonomia moral no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. 2001. 226 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista. Assis, 2002.

TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski : alguns aspectos de duas teorias. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-248, 2003.

TONET, I. *Educação e emancipação humana*. Unijuí: Editora Unijuí, 2005.

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. Habana: Pueblo y Educación, 1987.

VIGOTSKYI, L. S. El problema del entorno. In: *Fundamentos de Pedagogía*. Leningrado: Izdanie Instituto, 1935.

_____. *Obras escogidas*. v. I. Madrid-España: Visor, 1991.

_____. *Obras escogidas*. v. II. Madrid-España: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas*. v. IV. Madrid-España: Visor, 1996.

_____. LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Marília, junho de 2007.

MARIA CECÍLIA BRAZ RIBEIRO DE SOUZA