

JULIANA CAMPREGHER PASQUALINI

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

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', campus Araraquara, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: FAPESP

Araraquara/ SP
2006

AGRADECIMENTOS

Marx afirmou que “somente em comunidade [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a verdadeira liberdade individual”. Por compartilhar dessa crença, agradeço a todos aqueles que estiveram comigo na trajetória de produção desse trabalho:

Ao querido professor Newton Duarte, pelo privilégio de tê-lo como orientador dessa pesquisa e amigo. Pelo cuidado e dedicação à minha formação intelectual e acadêmica. Pela confiança e pelo respeito.

À Lígia Márcia Martins, que me ensinou a ser psicóloga, professora, pesquisadora e militante pela causa da educação. Que me ensinou a ter “paciência histórica” sem perder a pressa pela transformação. Que continua a me ensinar tantas coisas.

À Marilda Gonçalves Dias Facci, pela leitura atenta, pela solicitude e por suas preciosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores Ari Fernando Maia, Elenita de Rício Tanamachi, Salete Alberti e Sueli Terezinha Ferreira Martins, cuja contribuição para minha formação é inestimável.

Às professoras, amigas e incentivadoras Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Maria Cristina Frollini Lunardelli e Norma de Fátima Garbulho.

Ao professor José Luís Vieira de Almeida, pelas antológicas discussões ontológicas.

Aos amigos do NEPPM (Núcleo de Estudos e Pesquisa “Psicologia Social e Educação: Contribuições do Marxismo”), pela importância desse espaço de interlocução para minha formação teórica e política.

A Marcelo Ubiali Ferracioli e aos amigos do NEPEI (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil), pelas angústias e projetos compartilhados.

À minha companheira de viagens Elaine Apolônio, ao querido amigo Valmir Pereira e à Sandra Oliva de Almeida, por tornarem essa trajetória mais alegre e divertida. Aos colegas da turma de Mestrado, em especial à Mirelle, Juliana, Ione e Fernanda, pela saudade que ficou das conversas e risadas nos intervalos das aulas.

À Nádia Mara Eidt e Lidiane Teixeira Brazil Mazzeu, duas colegas de curso que em tão pouco tempo se tornaram eternas companheiras. Pela incrível afinidade, pelo suporte nos momentos de dificuldade, pelo acalanto nos momentos de desesperança, pelas alegrias partilhadas, pelo cuidado e pelo carinho.

Ao amigo Rafael Giácomo Pupim, pelo incentivo e bom-humor sempre revigorantes.

À Aline Frollini Lunardelli, pelas lutas compartilhadas (e pelas que virão!).

À Érika Pessanha d'Oliveira, amiga querida, companheira de todas as horas, com quem compartilhei os incríveis anos da graduação, a angústia de ser “recém-formado”, as primeiras conquistas profissionais, a ansiedade do processo seletivo, a alegria do ingresso no Mestrado e agora a satisfação pela conclusão desse trabalho.

À Nabil Sleiman Almeida Ali, pela AMIZADE.

A meus pais, Shirley Aparecida Campregher e Luiz Gustavo Pasqualini, pelo afeto, pela segurança, pela dedicação e pelo apoio decisivo para que eu pudesse trilhar a trajetória acadêmica. À minha avó, Percília Vismara Pasqualini, que tanto torce pela minha felicidade. À minha querida irmã, Iara Campregher Pasqualini, por tudo o que aprendi por compartilharmos nossas existências. A todos os familiares que, de longe, acompanharam e incentivaram minha trajetória.

A Fernando Ramalho Martins, grande amor da minha vida, por estar ao meu lado na realização desse trabalho e em todas as escolhas, angústias e conquistas dos últimos quase nove anos. Pela hombridade. Pela paciência. Por ser um companheiro no sentido mais pleno dessa palavra.

À Rosângela Ramalho Martins e à Joana do Nascimento, pelo estímulo e pelo entusiasmo.

À D. Ilza e S. Marival e ao Hemerson, por me hospedarem gentil e carinhosamente tantas vezes em suas casas.

À FAPESP, pelo apoio financeiro.

A todas as professoras e crianças com quem trabalhei em projetos de extensão e pesquisa, por alimentarem o sentido do meu trabalho na educação e da luta por uma escola pública efetivamente democrática e emancipatória.

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar as especificidades da relação entre ensino e desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos, por meio de estudo teórico-bibliográfico de obras selecionadas de Vigotski, Leontiev e Elkonin, buscando contribuir com o debate atual acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. Diante da constatação da hegemonia de um ideário *anti-escolar* na literatura contemporânea dedicada ao segmento da Educação Infantil, essa investigação pautou-se pela hipótese de que a produção teórica dos autores em questão sustenta a defesa do *ensino* como elemento fundante do trabalho do professor que atua junto a essa faixa etária. Foram analisados os princípios gerais que regem o desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque ao caráter histórico-dialético desse processo, ao desenvolvimento das funções psicológicas, à íntima relação entre o desenvolvimento psíquico e a atividade da criança e à relação entre ensino e desenvolvimento em geral. No tocante às especificidades dessa relação na criança de 0 a 6 anos, foram analisados os períodos que caracterizam o desenvolvimento infantil até a transição à idade escolar, tendo como eixo a categoria de atividade principal; a pertinência da introdução da atividade de estudo já na idade pré-escolar; o desenvolvimento das estruturas de generalização que caracterizam o desenvolvimento do pensamento da criança; a espontaneidade que caracteriza suas ações e seu pensamento o desenvolvimento do controle voluntário da conduta nessa faixa etária. Concluímos que na perspectiva histórico-cultural o educador que atua junto à criança de 0 a 6 anos não pode ser definido como alguém que estimula e acompanha o desenvolvimento infantil, mas sim como aquele que dirige o processo educativo, transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promovendo seu desenvolvimento psíquico. Os resultados obtidos apontam para a corroboração de nossa hipótese de pesquisa e trazem à tona a necessidade de discussões consistentes e aprofundadas sobre a definição da atividade de ensino.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural, desenvolvimento infantil, ensino, educação infantil

ABSTRACT

This study investigated the specificities of the relationship between instruction and development in 0 to 6-year-old children through bibliographic research of selected works by Vigotski, Leontiev and Elkonin, searching to contribute with the contemporary debate on the specificity of pedagogical action directed to children at this age. Considering the hegemony in the literature of ideas which propose the withdrawing of child education from *school*, this research analyzed the hypothesis that the theoretical production of these authors points to the defense of *instruction* as a primordial element of the teacher's pedagogical action with 0 to 6 year-old children. We analyzed the general principles which conduct the child development from the perspective of historical-cultural psychology, emphasizing the historical-dialectical feature of this process, the development of psychological functions, the close relationship between the psychological development and the child activity, and the relationship between instruction and development in general. Concerning to the specificities of this relationship in 0 to 6 year-old children, we analyzed the stages which characterize the child development until the transition to scholar age, having the category of 'principal activity' as pivot; the pertinence of introducing the activity of studying at pre-school age; the generalization structures which characterize child mental development; the spontaneity which characterizes children acting and thinking; and the development of voluntary control of self-conduct at this age. We concluded that, from the historical-cultural perspective, the teacher which deals with 0 to 6-year-old children cannot be defined as somebody which merely stimulates and follows child development, but as the one who directs the educational process, transmitting to children the results of historical human development, making explicit the features of human activity crystallized in culture objects and organizing the children activity, promoting their mental development. The results suggest the confirmation of the research hypothesis and bring to discussion the importance of consistent and deeper analysis on the definition of the activity of teaching.

Key-words: historical-cultural psychology, child development, instruction, children scholar education

SUMÁRIO

	Pg.
LISTA DE FIGURAS	06
INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1: Educação Infantil: Breve histórico e cenário atual do segmento	19
1.1. Educação Infantil: a história da subalternidade.....	21
1.2. A Educação Infantil hoje: avanços e retrocessos.....	30
1.2.1. Ensino Fundamental de 9 anos: a criação de um pré-ciclo?.....	31
1.3. A busca pela <i>especificidade</i> do trabalho pedagógico na Educação Infantil.....	34
1.3.1. O “educar-cuidar” como o objetivo proclamado para a educação infantil.....	36
1.3.2. As instituições de educação infantil como instituições <i>não-escolares</i>	44
CAPÍTULO 2: Psicologia Histórico-Cultural: origens e fundamentos	59
2.1. O contexto de produção das obras de Vigotski.....	61
2.2. A Escola de Vigotski.....	67
2.3. A psicologia Histórico-Cultural: o método histórico-dialético e o estudo da psique.....	70
2.4. Pressupostos teórico-filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural.....	76
2.5. A categoria <i>atividade</i> e a unidade dialética entre atividade e consciência.....	86
2.5.1. A estrutura da atividade: motivos e fins, ações e operações.....	92
2.5.2. A estrutura da consciência: significados e sentidos.....	92
2.6. A Psicologia Histórico-Cultural e o caráter social da formação humana.....	103
CAPÍTULO 3: Princípios gerais do desenvolvimento infantil e especificidades da relação entre desenvolvimento e ensino na criança de 0 a 6 anos	107
3.1. Concepção geral de desenvolvimento infantil.....	114
3.1.1. O desenvolvimento infantil e a atividade da criança.....	117
3.1.2. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	124
3.1.3. A relação entre desenvolvimento e ensino.....	134
3.2. Desenvolvimento e ensino na criança de 0 a 6 anos.....	143
3.2.1. Os períodos do desenvolvimento infantil até os 7 anos.....	144
3.2.1.1. A primeira infância.....	148
3.2.1.2. A crise dos três anos.....	151
3.2.1.3. A idade pré-escolar.....	155
3.2.1.4 Atividade de estudo e ensino na infância.....	162
3.2.2 A formação de conceitos na criança pequena.....	167
3.2.2.1 Conceitos espontâneos e científicos.....	175
3.2.3 Espontaneidade e voluntariedade das ações e do pensamento da criança de 0 a 6 anos.....	182
CONCLUSÃO: A defesa do <i>ensino</i> na Educação Infantil	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
ANEXOS	204

LISTA DE FIGURAS

	Pg.
Figura 1: Representação gráfica do esquema de periodização do desenvolvimento infantil de .B.Elkonin.....	146

INTRODUÇÃO

Ao longo do curso de graduação em Psicologia, foi se delineando nosso interesse pelas interfaces entre Psicologia e Educação, paralelamente a uma grande afinidade com a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural. A inserção em grupos de estudo e projetos de extensão universitária e iniciação científica permitiram-nos confirmar essa afinidade teórica e aprofundar os conhecimentos teórico-filosóficos na área da Educação, especialmente na abordagem Sócio-Histórica da Psicologia e Histórico-Crítica da Pedagogia.

As atividades de pesquisa e extensão, que aconteceram preferencialmente junto a professores e agentes educacionais que atuavam em instituições de Educação Infantil, suscitaram uma série de questionamentos relativos a este segmento educacional, o qual elegemos como objeto de nossas reflexões. Nosso contato com as instituições públicas de ensino infantil nos permitiu constatar a predominância de um caráter espontaneísta e muitas vezes esvaziado de sentido do trabalho educativo dirigido à primeira infância, caracterização esta corroborada pela literatura da área.

Em relação às creches, observamos a predominância da reprodução de práticas de maternagem, tutela e disciplinarização das crianças, num contexto de extrema precariedade de condições de trabalho para os educadores e despreparo dos mesmos para uma prática efetivamente pedagógica. Em estágio realizado no berçário de uma creche municipal, constatamos a ausência de qualquer planejamento (coletivo e individual) das ações que ultrapassasse a rotina de alimentação, banho e sono, bem como uma baixa ou quase nula frequência de proposição de atividades para as crianças. Pudemos também constatar a ausência de momentos e espaços institucionais reservados à discussão e planejamento do trabalho, além de partilhar as queixas das educadoras em relação à desvalorização social de seu trabalho.

Nas escolas municipais de educação infantil verificamos tentativas de implementação de ações de cunho mais propriamente educacional, como a elaboração de projeto pedagógico, planejamentos de ensino, reuniões da equipe docente e quadro funcional mais qualificado em sua escolaridade. No entanto, nos inquietava perceber que, apesar de tais condições, o trabalho realizado não ultrapassava os estreitos limites da socialização primária, da celebração de datas comemorativas e da disciplinarização dos alunos. Observava-se a proposição de tarefas típicas do Ensino Fundamental, na maioria das vezes permeada pela falta de clareza do conteúdo e propósito das mesmas.

Em estudo intitulado “Educação infantil: em busca de identidade”¹, no qual buscamos delimitar os elementos identitários que constituem esse segmento educacional na atualidade, pudemos constatar que parte dos educadores participantes da pesquisa associa ainda a Educação Infantil à preparação para o Ensino Fundamental e a maioria deles entende que o principal objetivo do segmento é a socialização da criança, o que pode ser ilustrado pela fala de uma professora: “[O objetivo da Educação Infantil] *é preparar a criança para o ensino fundamental, assim como trabalhar a socialização da criança, desenvolver sua coordenação motora fina e grossa, obedecer horário de cada atividade, o respeito aos coleguinhas e aos pertences*”.

Verifica-se, neste sentido que o atual delineamento do sistema público de Educação Infantil ainda caracteriza-se pelo aprisionamento de suas práticas no âmbito de um cotidiano pragmático e quase doméstico e pela redução de finalidades das creches e pré-escolas – vistas apenas como “espaços socializadores”. Respaldados pela literatura da área, podemos afirmar que a Educação Infantil ainda é uma tarefa a se realizar no Brasil. Apesar dos avanços representados pela LDB/96 e outras iniciativas no plano das políticas públicas que apontam para a consolidação deste segmento de ensino (tais como a elaboração do documento *Política Nacional de Educação Infantil* pelo MEC, em 2003), é preciso assumir, conforme Martins

¹ Projeto de pesquisa realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI), vinculado ao Departamento de Psicologia da UNESP campus Bauru, sob coordenação da Prof. Dra. Lígia Márcia Martins, no período de 2002 a 2005.

(2005, p.7), que a Educação Infantil até o presente “(...) não existiu de fato como expressão do direito educacional das crianças de zero a seis anos”, visto que, para a autora, “(...) os modelos de educação infantil até agora implantados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com esta faixa etária” (idem, p.7).

A superação deste cenário exige dos pesquisadores em educação – ao lado da mobilização e luta política pela garantia das condições objetivas/ materiais para a edificação de um sistema público de atendimento educacional de qualidade à criança pequena – a proposição de finalidades pedagógicas para este segmento de ensino que superem a tarefa de *socializar* e *disciplinar* a criança. É preciso explicitar qual deve ser o papel da educação *escolar* infantil na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança. Urge, em suma, responder à questão: ‘*a que vem a Educação Infantil?*’.

A delimitação de finalidades pedagógicas para este segmento de ensino remete à questão de sua *especificidade*. Ao longo de sua história, a Educação Infantil no Brasil vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. Trata-se, em suma, de um segmento desprovido de *identidade*, que ora apóia-se em modelos domésticos ou hospitalares (CERISARA, 2002), ora reproduz o formato característico do Ensino Fundamental – desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida.

Diante desse quadro, segundo Machado (2001), a construção de propostas que atendam à especificidade deste segmento tem sido objeto de debates e iniciativas dos profissionais e pesquisadores da área: “vem sendo cada vez mais freqüente, entre os profissionais de educação infantil, a tentativa de caracterizar com maior clareza a natureza da instituição voltada ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos” (MACHADO, 2001, p.25).

Algumas respostas têm sido oferecidas pelos pesquisadores. Afirma-se, por exemplo, que as instituições de Educação Infantil devem *educar e cuidar* – e que o binômio *cuidado-educação* expressaria o objetivo principal do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. O *cuidar-educar*, nesse sentido, aparece na literatura como algo que marcaria a *identidade* desse segmento educacional, concepção essa que se mostra presente na própria documentação oficial concernente ao segmento. Procuraremos demonstrar neste trabalho que tal proposição pouco contribui para o entendimento das especificidades do ensino infantil, na medida em que se prende às dimensões operacionais aparentes desses fenômenos e não se preocupa em esclarecer *como e para quê* educar – e cuidar de – crianças nas instituições de educação infantil.

Também em nome da especificidade do segmento, vem se delineando hegemonicamente na área uma perspectiva *anti-escolar*. As inadequações observadas nas escolas de educação infantil vêm sendo atribuídas por diversos pesquisadores à adoção do assim chamado modelo *escolar*. Não se trata da crítica à antecipação imprópria de tarefas típicas do Ensino Fundamental que acaba ocorrendo como forma de suprir a lacuna da falta de clareza do que deva ser a prática pedagógica junto à faixa etária atendida pela Educação Infantil, a qual corroboramos. Trata-se da crença de que o ‘modelo escolar’ em si é prejudicial ao desenvolvimento da criança pequena. Defende-se, nessa perspectiva, que a instituição de educação infantil deva ser um espaço educativo, porém *não-escolar*. Afasta-se a prática pedagógica na Educação Infantil da escola e do próprio *ato de ensinar*:

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p.70)

Trata-se da perspectiva auto-intitulada *Pedagogia da Infância* ou *Pedagogia da Educação Infantil*, para a qual o *ensino* assume acento explicitamente pejorativo. A proposição de Rocha (1999) acima apresentada é bastante representativa desse ideário. Consideramo-la

significativa, visto que resulta do trabalho de pesquisa que a autora desenvolveu em sua tese de doutorado², na qual buscou analisar a produção recente sobre a educação da criança de 0 a 6 anos em instituições educacionais coletivas no país e seu processo de consolidação como um campo de conhecimento particular, a partir da produção de congressos científicos – tendo a trajetória das pesquisas da ANPEd³ como foco central. Em seu trabalho, Rocha (1999b) demonstra, entre outras coisas, que as pesquisas analisadas têm se voltado para a criança como sujeito social, enfatizando suas manifestações espontâneas e buscando definir eixos norteadores da prática pedagógica na educação infantil, “explicitando sua natureza distinta em relação à escola” (p.137) – dado que é apresentado pela autora com conotação notadamente positiva. Consta-se, assim, a força que vem ganhando esse ideário no cenário educacional brasileiro.

De nossa parte, compartilhamos a perspectiva de Arce (2002), para quem os pressupostos da *Pedagogia da Infância* sustentam-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento infantil e acarretam a descaracterização do papel do professor. Referindo-se à posição teórica de Rocha, Arce (2004a) afirma que:

Esta tentativa de desvincular totalmente a educação infantil da educação escolar não é própria da autora do citado estudo, trata-se de um discurso que tem permeado boa parte do que tem sido falado e escrito nessa área no Brasil. Pode-se dizer que há um movimento por constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento às crianças (p.156).

Arce (2004a) lança ainda alguns questionamentos, os quais ratificamos:

Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também interage e brinca?” (p.156).

Parece-nos, nesse sentido, que, na tentativa de delimitação da especificidade da área, tem-se incorrido, em contrário, numa diluição das fronteiras entre a educação escolar infantil e

² A tese da autora foi publicada sob a forma de livro intitulado “*A pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*” (ROCHA, 1999).

³ “Para identificação da trajetória da pesquisa na área da educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, este estudo tomou como base de análise a produção científica que vem sendo apresentada nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd – principalmente nos últimos sete anos (1990-1996). (...) De forma complementar, foram também incluídos na seleção os trabalhos apresentados neste mesmo período, em congressos científicos representativos, das Ciências Sociais (ANPOCS), da História (ANPUH), da Psicologia (SBP) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (...)” (Rocha, 1999b, p.21).

outras agências socializadoras, como apontado por Arce (2004a). Tal perspectiva pode contribuir, no limite, para a manutenção da precariedade na formação dos profissionais da área – afinal, se a Educação Infantil não atende *alunos* e não promove o *ensino*, são efetivamente necessários *professores* com sólida formação didático-pedagógica?

Em nosso percurso teórico-prático, contraímos a firme convicção de que a Educação Infantil desempenha um papel imprescindível na promoção do desenvolvimento infantil na sociedade contemporânea – mas, para tanto, é mister garantir uma formação sólida aos professores deste segmento e organizar adequadamente o trabalho pedagógico e os espaços institucionais, mediante clareza de objetivos e procedimentos.

Pudemos testemunhar os efeitos perversos da ausência de uma organização adequada do trabalho pedagógico dirigido à criança pequena, em uma atividade de estágio curricular desenvolvida em uma escola municipal de educação infantil⁴. Neste trabalho, coordenamos um projeto-piloto de Orientação Profissional junto a 28 alunos da turma do pré, com idades entre 5 e 6 anos, numa escola com funcionamento em período integral que atendia crianças provenientes de famílias de baixa e baixíssima renda. Cumpre destacar que as crianças permaneciam com a professora apenas meio-período do dia, sendo que no restante do tempo – por aproximadamente 6 horas – permaneciam sob a tutela de uma ‘recreacionista’ sem formação pedagógica.

Ao iniciarmos o projeto, deparamo-nos com uma situação que nos causou enorme indignação. As crianças apresentavam um desenvolvimento muito aquém das possibilidades colocadas para esta faixa etária, revelando dificuldades em compreender instruções simples, incapacidade de concentração mesmo em atividades de curta duração, alta frequência de emissão de comportamentos agressivos nos mais diversos contextos e dificuldades em trabalhar com regras, dentre outras. Surpreendeu-nos, em especial, encontrar crianças nesta faixa etária

⁴ Este trabalho é relatado em: GARBULHO, N.F., PASQUALINI, J.C. & SCHUT, T. Orientação profissional com crianças: uma contribuição à Educação Infantil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2004, 5 (1), pp.71-86.

com dificuldades em verbalizar a idade ou mesmo indicá-la com os dedos das mãos. Seus desenhos lembravam produções de crianças de faixa etária bastante inferior.

O conhecimento de mundo das crianças mostrou-se assustadoramente restrito – a título de ilustração, as únicas profissões conhecidas previamente pelo grupo eram médico, professora e pedreiro. O quadro se torna ainda mais significativo diante dos resultados obtidos por uma outra dupla de estagiárias que desenvolveu simultaneamente um projeto semelhante em uma escola particular do município com uma turma do *jardim II*, ou seja, com crianças entre 4 e 5 anos: constatou-se amplo conhecimento prévio sobre profissões e rápida aquisição de novos conhecimentos (GARBUHO et al, 2003). Dados sobre a população infantil de classe média e alta são também trazidos por Felipe (2003), a partir de uma investigação a respeito da percepção do mundo do trabalho por crianças da 1ª série do Ensino Fundamental (idade entre 6 e 7 anos) em um colégio particular na cidade de Florianópolis; além de referências a profissões da área da saúde, segurança, educação, ídolos do esporte e do meio artístico, a autora relata que

(...) em relação às representações que elas têm a respeito do trabalho também surgiram associações (...) com o lazer, o estudo, o sustento próprio e familiar, o uso do computador, a prestação de serviços em geral e o esforço físico. (...) Também se destacou o fato das profissões dos pais não terem predominado nos desenhos, o que demonstra a quantidade e variedade de estímulos visuais e auditivos expostos diretamente às crianças (...) (p.24).

Embora nosso trabalho de intervenção com as crianças tenha focado uma questão específica, que é a relação homem-trabalho e o conhecimento sobre profissões, permitiu-nos constatar que a expropriação do *conhecimento* a que são submetidos os indivíduos das classes oprimidas na sociedade capitalista se produz desde a mais tenra infância. Fica evidente, nesse sentido, a importância da luta pela democratização de um *ensino* infantil de qualidade, afirmando a escola de Educação Infantil como instituição de *socialização do conhecimento*.

Parece-nos plausível afirmar, nesse sentido, que a perspectiva *anti-escolar* em Educação Infantil revela um compromisso político divergente das necessidades das famílias

das classes populares, que têm na escola um dos poucos – talvez o único – espaço de acesso ao conhecimento sistematizado.

Diante do exposto, consideramos que a produção contemporânea sobre a Educação Infantil revela-se compromissada com uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento humano em geral e infantil em particular, não respondendo efetivamente às demandas colocadas no cenário atual do segmento no que se refere ao plano pedagógico, isto é, não apresentando os necessários subsídios para a compreensão das especificidades do processo educativo junto à criança pequena.

Perante tal constatação, o presente estudo pretende buscar na Psicologia Histórico-Cultural elementos para essa discussão. A Psicologia Histórico-Cultural, também chamada Psicologia Sócio-Histórica ou Teoria da Atividade, constitui uma vertente da psicologia fundamentada nos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, tendo em Vigotski seu fundador e em Leontiev e Luria dois de seus grandes representantes. Entre os demais autores soviéticos que compõem essa escola podemos citar Elkonin, Davidov, Galperin, entre outros. Essa escola inaugura uma abordagem histórica e dialética sobre o psiquismo e o desenvolvimento humano em geral – e sobre o desenvolvimento infantil em particular.

A obra dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural chegou ao Brasil apenas na década de 1980. As contribuições dessa perspectiva teórica para a Educação Infantil começam a ser exploradas apenas a partir da década de 1990, com destaque aos trabalhos de Vigotski. Vale ressaltar, no entanto, que grande parte dos trabalhos no país que têm buscado em Vigotski subsídios para a prática pedagógica na Educação Infantil alinha-se à perspectiva do Sócio-Interacionismo ou Sócio-Construtivismo, desvinculando a obra do autor de seus fundamentos

filosófico-metodológicos e descaracterizando, em nosso ponto de vista, as reais contribuições do autor para este segmento de ensino⁵.

Ao lado da produção vigotskiana, que contempla investigações sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com o processo de inserção da criança na cultura, incluindo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e das funções psíquicas superiores em geral, destacam-se os trabalhos de A.N.Leontiev e D.B.Elkonin. Conforme Duarte (2004), a obra de Leontiev aborda uma série de aspectos que possuem implicações diretas para a área da educação, tais como: a análise realizada pelo autor acerca da apropriação da experiência sócio-histórica pelo indivíduo; a análise da estrutura da atividade humana e a categoria de atividade principal. Leontiev desenvolveu pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e o papel da brincadeira e discutiu a questão da periodização do desenvolvimento psicológico individual. Também Elkonin desenvolveu um estudo detalhado sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e avançou nas teorizações acerca da categoria de atividade principal e da periodização do desenvolvimento infantil (FACCI, 2004a). Fica evidente, assim, que o conhecimento produzido por tais autores pode contribuir significativamente para a compreensão da natureza do processo educativo junto à criança de 0 a 6 anos e proposição de objetivos pedagógicos para o ensino nesta faixa etária.

Assim, a presente pesquisa, de natureza teórico-conceitual, teve como objetivo investigar e analisar as relações entre desenvolvimento infantil e ensino na faixa etária de 0 a 6 anos, em obras selecionadas de autores da Psicologia Histórico-Cultural, buscando identificar e explicitar as especificidades desse período do desenvolvimento infantil sobre as quais possa operar o ensino escolar. A pergunta que nos orientou foi: “quais as especificidades da relação entre desenvolvimento e ensino na faixa etária de 0 a 6 anos?” O acervo pesquisado inclui obras

⁵ No artigo “A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: Hipóteses para uma Leitura Pedagógica da Psicologia Histórico-cultural”, Duarte (2001) afirma que a maioria do que tem sido escrito sobre Vigotski no Brasil busca enquadrá-lo no modelo epistemológico interacionista-construtivista, o qual não corresponde e, mais que isso, se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola da psicologia.

de L.S.Vigotski (1993, 1995, 1996, 1996, 2001a, 2001b, 2002, 2003), A.N. Leontiev (1960a, 1960b, 1978, 1980, 1987, 1982, 2001a, 2001b) e D.B. Elkonin (1960a, 1960b, 1960c, 1987a, 1987b, 1998).

Entendemos que uma das importantes contribuições da ciência psicológica para a Educação consiste na explicitação dos princípios que orientam o desenvolvimento infantil – em íntima relação com os processos educativos⁶. Em outras palavras, acreditamos que a psicologia pode ajudar-nos a compreender “quem é a criança de 0 a 6 anos?”, condição fundamental para o planejamento e efetivação do processo educativo.

Cumpramos esclarecer que, apesar das recentes mudanças no sistema educacional brasileiro que estabelecem o Ensino Fundamental de nove anos, reduzindo a faixa etária atendida pela Educação Infantil, optou-se nesta pesquisa pela manutenção da faixa etária de 0 a 6 anos, tendo em vista que os autores pesquisados incluem, em suas investigações teóricas e experimentais, o sexto ano de vida no período pré-escolar do desenvolvimento infantil.

Em contraposição à hegemonia do ideário *anti-escolar* neste segmento educacional, acima destacada, a hipótese da qual partiu nossa investigação é a de que a produção teórica dos autores da corrente histórico-cultural da psicologia dá sustentação à defesa do *ensino* na Educação Infantil.

Acreditamos que a superação e o combate de perspectivas *anti-escolares* na educação infantil encontram sustentação na obra dos autores mencionados em especial porque, segundo Arce (2004b), em oposição a uma visão idealizada da infância, Vigotski, Leontiev e Elkonin viam a infância e seu desenvolvimento fortemente conectados com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida, procurando apreender a infância dentro de todo o conjunto de aspectos que compõem a forma de organização social historicamente construída

⁶ Rubinstein, citado por Davidov (1988), analisa as relações entre Psicologia e Pedagogia afirmando que *o que para uma é objeto, para a outra é condição*. Assim, “o objeto da psicologia são as leis do desenvolvimento do psiquismo da criança; desse ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição” (p.58). Por sua vez, “o objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino” (p.58); considerando-se que tais processos intervêm sobre diferentes níveis do desenvolvimento psíquico da criança, o conhecimento dos princípios que regem o desenvolvimento infantil é condição para seu planejamento.

pelos homens. De acordo com Facci (2004a): “a superação dessa visão idealista [do desenvolvimento psicológico] implica compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades humanas” (p.66). Para essa autora, Leontiev e Elkonin, seguindo a linha histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento capaz de superar o enfoque naturalizante característico da área.

Foram investigadas na obra dos autores a concepção geral de desenvolvimento infantil, buscando-se identificar os princípios que regem esse processo segundo a perspectiva histórico-cultural, bem como as especificidades da relação entre desenvolvimento e ensino na faixa etária de 0 a 6 anos.

No primeiro capítulo dessa dissertação, caracterizamos brevemente a história da Educação Infantil e o cenário atual do segmento. Resgatamos as origens das instituições de atendimento à criança pequena, argumentando que o percurso histórico desse segmento educacional pode ser sintetizado na expressão a ‘história da subalternidade’ (Martins, 2005). Analisamos brevemente os avanços e retrocessos verificados na contemporaneidade, incluindo a Lei Federal que implementa o Ensino Fundamental de nove anos em todo o território nacional. Procuramos, ainda, situar a presente investigação perante as demandas deste segmento de ensino na atualidade – referentes preponderantemente à busca pela *especificidade* do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária – e analisamos criticamente a proposição do *binômio cuidar-e-educar* como objetivo fundamental do segmento e a hegemonia da *perspectiva anti-escolar* na educação infantil.

No segundo capítulo, apresentamos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, suas origens e pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos. Situamos historicamente o nascimento dessa vertente da Psicologia no contexto da Rússia pós-revolucionária e descrevemos, de forma sucinta, os primórdios da formação dessa escola da psicologia.

Apresentamos a Psicologia Histórico-Cultural como um esforço na direção da aplicação do método histórico-dialético ao estudo do psiquismo humano e analisamos as categorias de *historicidade*, *apropriação* e *objetivação* como fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano em geral – e infantil, em particular – nessa perspectiva teórica. Apresentamos, por fim, a categoria de *atividade*, que tem grande destaque na análise do processo de desenvolvimento infantil, apontando sua íntima relação com o desenvolvimento da *consciência*.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta os princípios gerais que regem o processo de desenvolvimento infantil segundo a perspectiva dos autores pesquisados, abordando o caráter histórico e dialético do desenvolvimento psicológico, a relação entre o desenvolvimento e a atividade da criança, a formação das funções psicológicas superiores e relação entre desenvolvimento e ensino. Além disso, analisamos as particularidades do desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos, tendo como eixo a periodização do processo de desenvolvimento proposta por Elkonin (1987a) e buscando compreender o papel do ensino nessa fase do desenvolvimento da criança. Abordamos a *atividade principal* (LEONTIEV, 2001a) e as principais conquistas da criança em cada período do desenvolvimento do psiquismo, com destaque ao desenvolvimento dos processos de pensamento e formação de conceitos, enfatizando a intervenção do educador e revelando a estreita dependência do desenvolvimento infantil em relação às condições de vida e educação da criança.

Os resultados obtidos apontam para a corroboração de nossa hipótese de pesquisa, e trazem à tona a necessidade de discussões consistentes e aprofundadas sobre a definição da atividade de ensino.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE HISTÓRICO E CENÁRIO ATUAL DO SEGMENTO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE HISTÓRICO E CENÁRIO ATUAL DO SEGMENTO

Dermeval Saviani (2005), no livro “*Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*”, resgata as origens da educação escolar, afirmando que esta constituía outrora uma forma secundária de educação, convertendo-se em forma dominante no interior da sociedade burguesa.

Na Idade Média, a transmissão de conhecimentos e das tecnologias prescindia de instituições especializadas e de textos escritos, sendo a forma dominante de educação a transmissão oral, incorporada aos costumes e ritos, à divisão de tarefas e à tradição (PETITAT, 1994). Nas palavras de Saviani (2005), a forma predominante de educação era a *educação pelo trabalho*.

Conforme Duarte (2005), a passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber. Com o desenvolvimento das forças produtivas e o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, a expansão da utilização da escrita e a generalização do conhecimento sistemático, coloca-se a exigência de universalização da escola básica:

Com o advento desse tipo de sociedade [burguesa], vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não-escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais (SAVIANI, 2005, p.96).

Na atualidade, segundo a análise de Saviani (2005), assistimos a um fenômeno que pode ser denominado de “hipertrofia” da escola. É nesse contexto que situamos o surgimento e a consolidação da educação escolar voltada a crianças menores de seis anos:

(...) nós assistimos a uma hipertrofia da escola. A escola é também, na situação atual, hipertrofiada tanto vertical quanto horizontalmente. Em sentido vertical, há não apenas a tendência a ampliar o tempo de escolaridade do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la, antecipando seu início. *Daí a reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar para a fase anterior à idade propriamente escolar. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde o zero ano.* (...) Há, pois, uma tendência a hipertrofiar a escola, a ampliar a sua esfera de ação educativa, reduzindo os demais espaços. A própria família, em lugar de requerer para si a exclusividade da educação, na primeira infância, tende a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade; se possível desde o nascimento. Além desta extensão vertical, há a extensão horizontal. Reclama-se a ampliação da jornada escolar. Pretende-se que as crianças não fiquem apenas três horas por dia na escola mas sim seis, ou até oito horas. Em suma, reivindica-se a escola de jornada integral (p.98, grifo nosso).

Assim como o surgimento e estabelecimento da educação escolar como forma dominante de educação se dá mediante determinadas condições de desenvolvimento da sociedade, tal *hipertrofia da escola* responde a necessidades bastante concretas da sociedade capitalista na atualidade. No que se refere à educação infantil, como veremos, tais necessidades remetem fundamentalmente à demanda pela força-de-trabalho feminina. Conforme Martins (2005):

O atendimento institucional à criança de zero a seis anos esteve, por toda sua história, substancialmente atrelado a transformações sociais que incluíram a expansão da industrialização e do setor de serviços, a intensificação da industrialização e conseqüentemente a reorganização das estruturas familiares, a incorporação do trabalho de um grande número de mulheres pelo mercado, etc. Tais transformações intensificaram as necessidades de criação de espaços institucionais destinados não apenas ao atendimento das crianças pequenas, mas também aos idosos. No Brasil, o surgimento e expansão destes espaços marcaram significativamente o século XX, aparecendo, em suas origens, como equipamentos de cunho confessional, assistencial e caritativo. (p.3)

1.1. Educação Infantil: a história da subalternidade

As origens do atendimento educacional a crianças menores de seis anos remontam às instituições religiosas e filantrópicas conhecidas como *salas de asilo* ou *salas de custódia*, surgidas na Europa em fins do século XVIII (KISHIMOTO, 1988). Tais instituições, que funcionavam em regime de internato, tinham como objetivo amparar a infância pobre (em especial crianças órfãs e abandonadas) e reduzir as altas taxas de mortalidade nos primeiros anos de vida. Sua única preocupação era “a guarda pura e simples dessas crianças” (MERISSE,

1997, p.27), o que era feito em instalações bastante inadequadas e sem preocupações efetivamente educativas. Segundo Oliveira (2005), as salas de asilo surgiram na França, em Paris, e disseminaram-se pela Europa, chegando até a Rússia; em suas instalações, segundo a autora, até “(...) 100 crianças pequenas obedeciam a comandos dos adultos dados por apitos” (p.17).

No Brasil, a “Casa da Roda” ou “Roda dos Expostos” (ou ainda “Casa dos Enjeitados”) foi o primeiro tipo de atendimento institucional destinado à criança pequena (MERISSE, 1997; FREITAS & SHALTON, 2005). A primeira Casa da Roda foi criada em 1738, no Rio de Janeiro. Oferecendo serviços de natureza filantrópica, caritativa e assistencial, tais instituições tinham como objetivo, a exemplo das salas de asilo, reduzir os altos índices de mortalidade infantil, acolhendo crianças abandonadas, em sua maioria filhos de relações ilegítimas ou da exploração sexual dos senhores sobre suas escravas⁷ (MERISSE, 1997). Segundo Merisse (1997), “várias dessas instituições serão criadas pelo país afora e essa será praticamente a única instituição de referência para o atendimento à infância, em nosso país, até a segunda metade do século XIX” (p.28). Vale ressaltar que, contraditoriamente a seus propósitos, a Casa da Roda apresentava taxas de mortalidade que beiravam 50% (MERISSE, 1997; FREITAS & SHELTON, 2005).

Conforme Merisse (1997), “tanto na Europa quanto no Brasil, a creche surge em um contexto em que a referência para entidades de atendimento à população são as instituições asilares” (p.29). No entanto, algumas novas características por ela incorporadas vão delineando um outro tipo de instituição. Surgidas na França, as primeiras creches, diferentemente das casas de proteção a crianças órfãs e abandonadas, não funcionavam em regime de internato, mas

⁷ Conforme Merisse (1997), a denominação Casa da Roda faz referência ao mecanismo cilíndrico de madeira com uma pequena abertura onde se *depositavam* as crianças: “a criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição. Girando-se a roda, ela passava para o lado de dentro, de tal modo que o depositante não podia ser visto, impedindo-se assim a sua identificação” (p.28).

destinavam-se ao atendimento de bebês e crianças de até três anos durante a jornada de trabalho diária de seus pais, trabalhadores pauperizados.

As primeiras creches, de acordo com Merisse (1997), teriam aparecido na França por volta de 1770, por iniciativa de religiosos e voluntários. Já segundo Kishimoto (1988), a primeira creche teria sido criada em Paris no ano de 1844, num contexto em que, em função da necessidade do trabalho, mães operárias abandonavam seus filhos pequenos em asilos ou aos cuidados de “amas mercenárias” e até de outras crianças mais velhas, condições que favoreciam o aumento da mortalidade infantil e mesmo o infanticídio. Ainda segundo essa autora, 40 anos após a criação da primeira creche já haviam se estabelecido aproximadamente 200 em toda a França.

No Brasil, segundo estudo de Kishimoto (1988) a respeito das origens e da história da pré-escola em São Paulo, as primeiras creches instaladas no início da República confundiam-se com os asilos infantis, pois atendiam basicamente crianças órfãs e filhos de indigentes em regime de internato: “as creches atendem principalmente o contingente de mulheres e crianças na extrema miséria, que aumentam nos núcleos urbanos, fruto do deslocamento de populações pobres, em busca de melhores condições de vida” (idem, p.24). De acordo com a autora, o atendimento era em geral realizado sob péssimas condições de higiene, funcionando como verdadeiros depósitos de crianças.

A partir da década de 1920, surgem creches destinadas ao amparo de filhos de operários:

A questão do atendimento aos filhos dos operários só começou a ter um novo tratamento no início deste século [XX]. Nessa época muitos imigrantes europeus chegados ao Brasil desde o final do século anterior foram sendo absorvidos como mão-de-obra nas fábricas. Na década de vinte eles começam a se organizar nos centros urbanos mais industrializados do país em movimentos de protesto contra as condições a que se achavam submetidos nas fábricas e reivindicavam, dentre outras coisas, creches para seus filhos. (OLIVEIRA et al, 2002, p.18)

Nesse período, observa-se o aparecimento de algumas creches mantidas pelas próprias fábricas, como conquista dos movimentos operários. Contraditoriamente, no entanto, tal

conquista confundia-se, na análise de Oliveira (2002), com um mecanismo de controle sobre os trabalhadores:

Os donos das indústrias, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches ou escolas maternais, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso: mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (p.18)

Nos Estados Unidos da América, as primeiras instituições destinadas ao atendimento da criança pequena surgiram no início do século XIX, como demanda do crescente processo de industrialização e dos processos migratórios (FREITAS & SHELTON, 2005). Nestas instituições, destinadas aos filhos dos trabalhadores, “o objetivo principal não era o desenvolvimento das crianças, mas evitar que elas perambulasse pelas ruas” (idem, p.198).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o surgimento e a difusão das creches no Brasil e no mundo estiveram estreitamente ligados ao desenvolvimento da atividade industrial e à conseqüente demanda por mão-de-obra feminina: a mão de obra das mulheres passa a ser requerida para engrossar a atividade produtiva e “a presença da mulher nas fábricas exige a criação de instituições para auxiliá-la no cuidado da prole” (KISHIMOTO, 1988, p.24).

Paralelamente ao surgimento e desenvolvimento das creches ou *escolas maternais*, como viriam a ser chamadas na França (KISHIMOTO, 1988), observa-se o delineamento de um outro tipo de instituição destinada ao atendimento da criança pequena: em 1840, na Alemanha, Friedrich Wilhelm Froebel cria o primeiro *jardim-de-infância*, instituição destinada ao atendimento de crianças de três a sete anos.

Embora tenham sido idealizados por Froebel para o atendimento a crianças pobres, localizando-se inclusive nas favelas alemãs (ABRAMOVAY & KRAMER, 1988), verifica-se que os jardins-de-infância se difundirão no Brasil e em outros países, como nos Estados Unidos, como um privilégio das classes abastadas.

Em 1856, Margareth Schurz, imigrante alemã que havia sido aluna de Froebel, funda nos Estados Unidos da América o primeiro jardim-de-infância, destinado a crianças de língua alemã; em 1860 é fundado o primeiro jardim-de-infância para crianças de língua inglesa (FREITAS & SHELTON, 2005). Segundo Freitas e Shelton (2005), nesse país os primeiros jardins-de-infância “visavam essencialmente ao desenvolvimento moral e social de crianças com três anos de idade ou mais e foram as famílias abastadas as que primeiro tiveram acesso a esse tipo de serviço” (p.198).

O primeiro jardim-de-infância seria instalado no Brasil em 1875, no Colégio Vieira de Menezes, destinado a uma clientela de elite e atendendo, em ótimas instalações, crianças de 5 a 7 anos. Suas atividades incluíam iniciação à ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e cálculo, escrita, história e religião. O primeiro jardim-de-infância público foi criado em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo; também apresentava caráter elitista, conforme Kishimoto (1988): “essa instituição oficial, criada como escola-padrão, ao invés de favorecer o povo, tem suas vagas disputadas pelos filhos da elite cultural e econômica da sociedade paulistana” (p.37).

Ao longo da história da Educação Infantil no Brasil⁸, mantém-se a dicotomia entre, por um lado, instituições destinadas aos filhos dos trabalhadores – as creches – e, por outro, instituições voltadas ao atendimento de crianças pertencentes às classes médias e altas – os jardins-de-infância ou pré-escolas. Segundo Merisse (1997), desde a República Velha

(...) vai se desenvolvendo um quadro referente ao atendimento à criança pequena, no qual tem-se a instalação da educação pré-escolar para os filhos das camadas médias e superiores da sociedade e, para os filhos de ex-escravos, operários e trabalhadores em geral, a implantação de um arremedo de creches como entidades no âmbito da assistência social e da saúde pública (MERISSE, 1997, p.36)

Análise semelhante é feita por Martins (2005), quem observa que:

Firmaram-se por estas vias institucionais dois segmentos distintos, quais sejam: o das creches, destinadas ao atendimento integral prioritariamente de crianças até três anos ou de idades mais avançadas em razão da carência econômica e os jardins-da-infância

⁸ Foge aos objetivos dessa dissertação uma discussão pormenorizada acerca da história desse segmento educacional. Para tanto, ver: Kishimoto (1988) e Kuhlmann Jr. (2000).

(ou pré-escolas) cujo atendimento em período parcial destinava-se às crianças de quatro a seis anos prioritariamente não pobres. (p.4)

Dessa forma, a partir de 1975 o atendimento à criança de quatro a seis anos em pré-escolas foi inserido nas ações do Ministério da Educação (MEC), enquanto as creches permaneceram vinculadas aos órgãos de Assistência Social, como o Ministério da Previdência e Assistência Social e a Legião Brasileira de Assistência (MARTINS, 2005). É apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, como veremos, que se determina a incorporação das creches no sistema de ensino, declarando-se seu caráter de instituição educativa.

A história da Educação Infantil, portanto, é a história da fragmentação econômico-social do atendimento institucional à pequena infância:

Fica evidente o quanto os menores provenientes das diferentes classes sociais vão sendo submetidos a contextos de desenvolvimento distintos e desiguais. O contexto destinado às crianças pobres [creches] orientado pelas idéias de carência, deficiência e assistência, o contexto destinado às demais [pré-escolas e jardins-de-infância] orientado pelas idéias de estimulação da criatividade, da autonomia, da socialização e preparação para o ensino fundamental (MARTINS, 2005, p.4).

Ao longo de sua história, a creche foi apresentada ora como difusora de hábitos de higiene e saúde (MERISSE, 1997; OLIVEIRA, 2002), ora como uma *dádiva aos desafortunados*, isto é, como agência promotora do bem-estar social e via de combate à pobreza (OLIVEIRA, 2002; ROSEMBERG, 2002b). Esta instituição foi (e ainda é!) compreendida fundamentalmente como um *mal-necessário* – pela predominância no senso comum (e também em determinadas vertentes da própria ciência psicológica) do postulado de que o ideal para a criança pequena seria permanecer junto à mãe. Nessa perspectiva, recorreriam a essa instituição apenas aquelas mulheres efetivamente impossibilitadas de permanecer junto a seus filhos em função da necessidade premente de recorrer ao trabalho assalariado. De acordo com Martins e Cavalcante (2005), “os movimentos sociais em prol da implementação destes espaços [creches] ainda tinham a crença de que o ambiente familiar é o melhor lugar para o desenvolvimento da criança. Apenas a necessidade econômica justificaria a ausência parcial da mãe no trato com o

filho” (p.4). Vale ressaltar o quanto tal ideário é gerador de conflitos e sentimentos de culpa na mulher trabalhadora – a qual, por um lado, se vê obrigada a trabalhar fora do domicílio, pela precariedade da condição sócio-econômica familiar, mas por outro, diante da difusão de uma imagem idealizada da maternidade, acaba sentindo-se culpada por ter de ‘abandonar’ os filhos aos cuidados da creche.

Salientamos que a identidade da creche como instituição destinada à guarda das crianças enquanto as mães trabalham está longe de ser superada, a despeito dos avanços históricos obtidos ao longo das últimas décadas. Consideramos bastante representativa, nesse sentido, reportagem publicada no dia 06 de janeiro de 2006 em jornal do município de Bauru (anexo I) noticiando que algumas das creches de uma cidade vizinha pela primeira vez não interromperiam o funcionamento durante o período de férias escolares. A reportagem é ilustrada por uma foto na qual 17 crianças de aproximadamente três anos encontram deitadas dividindo 12 pequenos colchões no chão de uma sala. Não há brinquedos ou materiais pedagógicos, nem nenhum tipo de decoração ou cartazes na parede; a educadora está sentada junto às crianças – com os sapatos calçados – em cima de um dos colchões. A legenda da foto diz: “Objetivo é oferecer um local para as crianças enquanto as mães saem para trabalhar”.

No que se refere à história da pré-escola, embora, conforme Abramovay & Kramer (1988), a expansão das matrículas no Brasil privilegiasse os menos carentes, no plano do discurso oficial, em especial a partir da década de 1970, ganha força a perspectiva de preparar as crianças para a escola primária e reduzir os altos índices do assim chamado *fracasso escolar* por meio da compensação de carências culturais, nutricionais e afetivas desses alunos.

Nesse período, exerce grande influência no cenário educacional brasileiro a assim chamada *teoria da carência cultural* ou *privação cultural*, gestada nos Estados Unidos da América em fins da década de 1950 e início de 1960. Em linhas gerais, essa “teoria” preconizava que a explicação para os altos índices de fracasso escolar de crianças de nível

sócio-econômico baixo é que essas crianças seriam portadoras de inúmeras deficiências nas várias áreas do seu desenvolvimento porque viveriam em ambientes familiares que não favoreceriam seu desenvolvimento psicológico saudável. Com isso, observou-se um estímulo à educação pré-escolar, justamente como uma estratégia de compensação às supostas deficiências do ambiente familiar da criança e de prevenção ao fracasso escolar. Como denuncia Patto (1997), essa teoria “(...) é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil”, exercendo função nitidamente ideológica, na medida em que acaba por justificar os alarmantes índices de fracasso social ao reafirmar a “profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar” (PATTO, 1997).

A pré-escola assume, assim, função *preparatória e compensatória*. Tal concepção já estaria presente, de acordo com Abramovay & Kramer (1988), nas próprias origens do atendimento pré-escolar:

(...) durante o século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à idéia de ‘educação’ do que à de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel, nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as origens da educação compensatória (...) (p.23)

A difusão de concepções acerca das finalidades do atendimento institucional à criança pequena no Brasil e em outros países subdesenvolvidos teve grande participação de organismos internacionais, tais como UNICEF, UNESCO e Banco Mundial. Conforme Rosemberg (2002b), no que se refere ao atendimento à criança pequena,

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-da-infância, não especialmente destinados a crianças pobres. Essa trajetória relativamente comum se cinde ao final da década de 1960, quando a EI passou a integrar, também, a agenda de políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos (...). (p.32-3)

A influência dos organismos internacionais ou multilaterais, de acordo com a autora, se dá essencialmente pelas propostas da UNICEF e UNESCO entre as décadas de 1970 e 1990, verificando-se desde então uma maior intervenção do Banco Mundial, que persiste até a atualidade.

A partir de estudos nos quais buscou sistematizar informações recolhidas nos documentos da UNICEF e UNESCO no período citado (1970-1990), Rosemberg (2002b) pôde detectar alguns princípios subjacentes às ‘orientações’ transmitidas por esses organismos aos países subdesenvolvidos, dentre os quais destacamos os seguintes: a) a expansão da EI é considerada uma via de combate à pobreza – em especial à desnutrição; b) diante da (suposta) escassez de recursos que financiem simultaneamente a expansão da educação infantil e do ensino fundamental, este deve ser tomado como prioridade e a expansão da EI deve se realizar por meio de modelos de tipo “não formal e a baixo custo”. Nas palavras de Rosemberg (2002b):

Para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na ‘comunidade’, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (p.34)

O Banco Mundial, a partir dos anos 1990, recupera propostas equivalentes às da UNICEF e UNESCO, defendendo os programas de *Desenvolvimento Infantil* (nos quais se incluem as ações institucionais de Educação Infantil) como meio de compensar carências de crianças pobres e favorecer maior eficiência no ensino fundamental (ROSEMBERG, 2002b). Cabe aqui ressaltar o caráter nitidamente ideológico das proposições de tais organismos, as quais, conforme Abrantes (1984), supõem (cinicamente!) que a marginalização e a pobreza possam ser superadas por meio da equalização das oportunidades educacionais.

O modelo de educação infantil *não-formal e a baixo custo que combate a pobreza, compensa carências e previne o fracasso escolar* será, como demonstra Rosemberg (2002b),

assumido pelos órgãos responsáveis pela regulação das políticas públicas de atendimento à criança pequena no Brasil – em especial no período de 1970 a 1990 – adiando o processo de construção nacional de um modelo de Educação Infantil democrático e de qualidade.

Com a trajetória histórica brevemente aqui relatada, fica evidente, conforme Martins (2005), “(...) que, desde suas origens, a educação infantil aparece como empreendimento a baixo custo, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se tem a seu respeito” (p.5). Corroboramos, nesse sentido, a consideração da autora de que a história da Educação Infantil pode ser caracterizada como uma história da *subalternidade*, uma história de desqualificação pedagógica marcada pela redução de finalidades de suas instituições.

1.2. A Educação Infantil hoje: avanços e retrocessos

A Constituição de 1988, fruto de intensos processos de mobilização social – que incluíram movimentos de defesa dos direitos da mulher e da criança, apresenta pela primeira vez a Educação Infantil como direito universal das crianças de 0 a 6 anos (ROSEMBERG, 2002b): o acesso a creches e pré-escolas é considerado *direito* da criança, *dever* do Estado e *opção* da família.

Com a promulgação da nova Constituição, a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/ MEC), estabelece diretrizes gerais sobre a política para o segmento, afastando-se do modelo não formal e a baixo custo e propondo metas de expansão com atendimento de qualidade. O documento *Política Nacional de Educação Infantil*, publicado em 1993, estabelece, entre outras coisas, a equivalência de creches e pré-escolas e a formação equivalente para os profissionais de ambas as instituições.

Tais proposições, conforme Rosemberg (2002b), foram elaboradas num período em que os organismos internacionais pouco atuaram na área de Educação Infantil em nosso país, contando com a participação de pesquisadores, movimentos sociais e usuários, num processo

que representou um avanço na direção da democratização desse segmento de ensino no Brasil. A autora ressalta, contudo, que a implementação de tais propostas foi interrompida com a assunção ao poder do Governo Fernando Henrique Cardoso, o qual incorporará as determinações político-econômicas do Banco Mundial – o que, no tocante à Educação Infantil, representa “(...) a retomada da proposta de programas ‘não formais’ a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres” (idem, p.42).

Em meio a tal contexto, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Embora traga em seu bojo uma concepção liberal de educação e tenha caráter mais propriamente indicativo do que prescritivo, em pouco alterando efetivamente a situação das escolas públicas brasileiras (SAVIANI, 1997), é forçoso reconhecer que do ponto de vista da história da Educação Infantil a LDB/96 traz avanços importantes. Primeiramente, na medida em que institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Além disso, a Lei conserva o princípio da equivalência entre creches e pré-escolas, determinando – pela primeira vez – a inserção das creches nos sistemas de ensino municipais.

Diante de tal quadro, para Martins (2005), deve-se analisar a situação atual da Educação Infantil no Brasil considerando os avanços presentes na LDB em vigor – bem como na elaboração do documento de *Política Nacional de Educação Infantil e Fundamental* pela Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC em 2003⁹, porém reivindicando o estabelecimento de relações claras e objetivas entre as propostas contidas na legislação e as bases materiais que possam lhe dar sustentação.

1.2.1. Ensino Fundamental de 9 anos: a criação de um pré-ciclo?

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, MEC/SEIF/COEDI/CPE, 2003.

Cumpra, por fim, mencionar a Lei Federal n.11.114/2005, que institui a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, aumentando para 9 anos o tempo de escolaridade obrigatória e estabelecendo como prazo para adequação dos sistemas de ensino o ano de 2010. Sem pretender uma análise definitiva a respeito da questão, apresentaremos alguns elementos para reflexão acerca de seus determinantes e efeitos.

Primeiramente é preciso destacar que a perspectiva de aumentar o número de anos do ensino obrigatório já se apresenta como meta do Plano Nacional de Educação – anteriormente, portanto, à promulgação da referida Lei Federal (ALVES, 2006).

Conforme indica Alves (2006), o Ensino Fundamental de 9 anos já é uma realidade na maioria dos países da América do Sul. Além disso, segundo relatório¹⁰ do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ensino Fundamental de 9 anos já se encontrava parcialmente implantado em diversos municípios localizados em 22 Estados do país e no Distrito Federal. Em Minas Gerais, por exemplo, até maio de 2005, 680 municípios haviam implantado o sistema¹¹. Em março deste ano, o número de municípios brasileiros a adotarem o sistema ultrapassa mil¹². Uma das justificativas apresentadas para a promulgação da medida é, dessa forma, a padronização do ensino em todo o território nacional¹³. A esse respeito, vale destacar, contudo, que com a implementação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), a inserção de mais alunos nas escolas de Ensino Fundamental representou, para os municípios, a oportunidade de receber mais verbas, colocando-se muitas vezes em primeiro plano a questão do financiamento da educação em detrimento de questões político-pedagógicas.

Na avaliação do CNE, a antecipação da obrigatoriedade da matrícula e frequência à escola de Ensino Fundamental a partir dos 6 anos e a conseqüente ampliação da escolaridade

¹⁰ Referente ao processo de número 23001.000157/2005-43, disponível em www.aprofem.com.br.

¹¹ Segundo reportagem da Folha Online de 17 de maio de 2005: www.folha.uol.com.br/folha/educacao.

¹² *Jornal Nota 10*, disponível em www.nota10.com.br/jornal_impreso/marco_2006.

¹³ *Jornal Nota 10*, disponível em www.nota10.com.br/jornal_impreso/marco_2006.

obrigatória são “antigas e importantes” reivindicações no campo das políticas públicas de educação. Trata-se, segundo o referido relatório, de uma política afirmativa da equidade social. Para Duran (2006):

Neste sentido, o ensino fundamental de nove anos vem cumprir com a responsabilidade social de incluir as crianças das camadas mais pobres da população, há tanto tempo alijadas de um processo educacional mais comprometido pedagogicamente com sua formação e aprendizagem. Esta seria uma forma de resgatar a dívida social acumulada durante tantos anos, deixando fora da escola obrigatória justamente a parcela da população que mais precisa dela para atualizar o seu capital cultural. (p.342)

A argumentação da autora sustenta-se em sua compreensão da escola como uma instância necessária de democratização intelectual e política. Também Alves (2006) compreende a escola como única instituição da sociedade moderna potencialmente capaz de socializar a cultura letrada e o patrimônio cultural da humanidade; nesse sentido, entende o movimento de antecipação do ingresso das crianças na escola como parte de uma ‘tendência saudável de ampliação do tempo escolar’.

Mas, nesse sentido, perguntamo-nos: o fortalecimento dos sistemas de educação infantil não poderia, da mesma forma, contribuir para o processo de socialização do patrimônio cultural humano e democratização intelectual e política? Apesar da complexidade de determinações das mudanças em questão, acreditamos que o cenário atual não deixa de reafirmar, mais uma vez, a histórica posição de *subalternidade* da educação infantil em relação aos demais sistemas de ensino e a ausência de identidade do ensino infantil como educação *escolar*.

Além disso, podemos nos perguntar: espera-se que o conteúdo da primeira série seja antecipado em um ano? Não parece ser essa a proposta. Na verdade, um dos grandes questionamentos que vem sendo feitos à nova medida – talvez o principal deles, refere-se à ausência de uma proposta pedagógica clara. Não há ainda clareza acerca do conteúdo pedagógico pertinente a esta nova série do Ensino Fundamental. Ela passa a compor os “Anos Iniciais” ou o *primeiro ciclo* do segmento; no entanto, parece despontar a tendência de

constituição de uma espécie de ‘pré-ciclo’: em Curitiba, por exemplo, a nova série vem sendo chamada de ‘Etapa Inicial’; em outros municípios, de ‘Classe de Alfabetização’ ou mesmo de ‘Sala de 6 anos’. Se já não havia suficiente entendimento da natureza do trabalho a ser realizado na Educação Infantil, tal medida vem certamente confundir ainda mais o professor.

Segundo o CNE, no relatório supracitado, a adequação do projeto pedagógico escolar à nova medida deve se efetivar mediante estudos e debates realizados de forma criteriosa. Entendemos, contudo, que tais estudos e debates deveriam ter sido esgotados anteriormente à instituição da mudança.

No tocante à presente investigação, como sinalizado anteriormente, optamos pela manutenção da faixa etária de 0 a 6 anos, tendo em vista que os autores pesquisados compreendem a *idade pré-escolar* como fase que inclui o sexto ano de vida, apontando o início da *idade escolar* aos 7 anos. Esperamos que esse estudo possa também contribuir, nesse sentido, para a reflexão acerca do trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

1.3. A busca pela *especificidade* do trabalho pedagógico na Educação Infantil

Martins (2005) considera possível afirmar que os modelos de educação infantil implementados até o presente não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária. Segundo a autora, os desafios colocam-se tanto no plano das políticas públicas quanto no plano pedagógico. No que se refere ao plano pedagógico – no qual centraremos nossas análises no presente trabalho – pode-se constatar na última década um intenso movimento de debate acerca da *especificidade* do trabalho pedagógico neste segmento.

Historicamente, como pudemos constatar, a Educação Infantil vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso

das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. Trata-se, em suma, de um segmento desprovido de *identidade*, atrelado a finalidades extrínsecas, ora apóioando-se em modelos domésticos ou hospitalares (CERISARA, 2002), ora reproduzindo o formato característico do Ensino Fundamental – desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida.

Nesse contexto, Machado (2001) aponta que a construção de propostas que atendam à especificidade do segmento da Educação Infantil vem sendo debatida por profissionais e pesquisadores da área. Conforme a autora, a tentativa de caracterizar com maior clareza a natureza da instituição voltada ao atendimento da criança pequena e do trabalho nela realizado se mostra cada vez mais freqüente.

No plano pedagógico, a superação deste cenário exige dos pesquisadores em educação a explicitação de qual deve ser o papel da educação *escolar* infantil na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança. De acordo com Martins e Cavalcante (2005):

Considerando a infância como um período que também prepara a criança para a vida adulta, em cada fase etária caberá à escola um *papel próprio* nessa formação. Daí resultam diferentes identidades de cada segmento escolar. A Educação Infantil possui uma identidade distinta do Ensino Fundamental, que por sua vez se distingue do Ensino Médio e assim, sucessivamente (p.12, grifo nosso).

Para as autoras, o que confere identidade a determinado segmento de ensino são “(...) as atividades que lhe são específicas (...), os motivos e finalidades que sustentam essas ações, as condições materiais (físicas) para que as atividades se realizem, bem como as formas de relações dessas atividades com outras instituições sociais” (MARTINS & CAVALCANTE, 2005, p.12).

Para que a Educação Infantil desempenhe sua função, ainda segundo Martins e Cavalcante (2005), “(...) é preciso que se organize mediante objetivos representativos de sua intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar” (p.11). Nesse sentido, buscar a

especificidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena implica a proposição de objetivos educacionais e procedimentos de ensino específicos ou próprios a esse segmento. *O que ensinar? Como ensinar? Ensinar para quê?*: eis as questões a serem respondidas pelos pesquisadores e profissionais da área.

Apresentaremos a seguir proposições dos pesquisadores da área que vêm se consolidando no debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

1.3.1. O “educar-cuidar” como o objetivo proclamado para a educação infantil

O objetivo principal das instituições de EI tem sido proclamado nos últimos anos sob o assim chamado binômio cuidado/educação – ou “educar-cuidar” (ou ainda “cuidar-educar”). Para Tiriba (2005), mais que objetivo, pode-se afirmar que o “educar-cuidar” vem sendo associado à natureza e à especificidade da educação infantil. Esse movimento se dá tanto entre os pesquisadores da área (FARIA, 2005; CERISARA, 2004; ROCHA, 1999, 2002) quanto na documentação oficial, conforme Nascimento (2005):

(...) os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução da política educacional enfatizam que é no binômio *educar e cuidar* que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição [creche] (p.104).

A presença do binômio educar-cuidar nos documentos oficiais é apontada também por Martins e Cavalcante (2005):

Procurando espelhar as intenções do Ministério da Educação – MEC para a reorganização político-pedagógica das instituições educativas nacionais, o Referencial Curricular de Educação Infantil – R.C.N.E.I. (1998), em seu volume I, aponta a necessidade de equilíbrio entre o cuidar e o educar. Tal equilíbrio é [colocado como] uma das condições para que aconteçam os avanços necessários no atendimento às crianças de zero a seis anos. Esse dado é reiterado no documento ‘Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos’ (2003), que afirma, em uma de suas diretrizes, que ‘a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação’.

O binômio educar-cuidar é inspirado na expressão inglesa *educare* (KUHLMANN JR, 2005; CORRÊA, 2003). De acordo com Corrêa (2003), o termo foi cunhado pela psicóloga

americana Bettye Cadwel, “(...) como expressão daquilo que entende ser o ‘ideal’ no atendimento a crianças pequenas, ou seja, uma perfeita integração entre educação e cuidado” (p.103). Para Kuhlmann Jr (2005), “a expressão [educar-cuidar] tem o objetivo de trazer à tona o *núcleo do trabalho pedagógico* conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la”. (p.60, grifo nosso).

Segundo Azevedo e Schnetzler (2005), “ao longo dos dez últimos anos a discussão sobre a necessidade de integrar cuidado e educação na EI tem sido feita exaustivamente, tanto na literatura da área quanto em fóruns nacionais de debates sobre educação” (p.4). De acordo com as autoras, o Encontro Técnico sobre Política de Formação de Profissionais de Educação Infantil, realizado em Belo Horizonte no ano de 1994, pode ser considerado um marco nas discussões sobre a necessidade de integrar cuidado e educação no atendimento a crianças de 0 a 6 anos no país.

Assim, a preocupação com a importância da dimensão do *cuidado* na EI emerge em meio ao processo de busca pela compreensão das especificidades desse segmento de ensino e da história de suas instituições, conforme Corrêa (2003):

No Brasil, como em outros países, a discussão do cuidado como uma dimensão imprescindível do trabalho educativo com crianças pequenas surge relativamente há pouco tempo, no bojo das discussões sobre a própria história das especificidades e peculiaridades das diferentes modalidades de atendimento à criança, a saber, as creches e pré-escolas (p.103)

Para Tiriba (2005), o binômio educar-cuidar emergiu com o quadro que se desenhou no país na década de 1990, com a incorporação das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica.

É consenso entre os pesquisadores o reconhecimento de que, historicamente, as creches ocuparam-se prioritariamente em fornecer alimentação, higiene e segurança (bem como compensar *carências* advindas de um ambiente familiar supostamente desestruturado), apresentando caráter *assistencial-custodial*, enquanto as pré-escolas visavam ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, apresentando caráter mais propriamente

educacional. Nesse contexto, costuma-se afirmar que as creches preocupavam-se exclusivamente em *cuidar* das crianças, enquanto as pré-escolas, ao privilegiarem sua *educação*, acabavam negligenciando a dimensão do *cuidado*.

Para Tiriba (2005), dessa forma, tornou-se necessário “(...) integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas nas pré-escolas” (p.2). O binômio educar e cuidar, para a autora, foi a *solução conceitual* encontrada para o enfrentamento de tal dilema.

Corrêa (2003), apoiada em Cerisara, apresenta uma análise semelhante, afirmando que é possível compreender a ênfase nos termos *cuidar* e *educar* a partir da análise do surgimento e consolidação das creches e pré-escolas em nosso país. Enquanto as creches eram consideradas instituições de cunho mais ‘assistencialista’, as pré-escolas figuravam como instituições de cunho educativo, nas quais, conforme Rosemberg (1994 apud CORRÊA, 2003), a dimensão do cuidado seria considerada como algo de menor importância ou simplesmente abandonada. O binômio cuidado/educação representaria uma tentativa de superar a histórica dicotomia entre *assistência* e *escola*, de modo que toda e qualquer instituição de educação infantil, seja ela creche ou pré-escola, teria como função precípua *cuidar de* e *educar* crianças pequenas, o que pode ser depreendido da colocação de Faria (2005): “(...) o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos (...) é o cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola)”.

Pode-se afirmar que há, atualmente, um entendimento consensual entre os pesquisadores da área de EI acerca da importância da dimensão do *cuidado* no atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos. Nos diversos textos pesquisados, no entanto, pudemos encontrar uma série de menções a dificuldades referentes a essa integração entre as dimensões de educação e cuidado que se pretende afirmar com o binômio educar-cuidar. Corrêa (2003), por exemplo, afirma que embora se saiba que a dimensão do cuidado deva necessariamente

estar presente nas práticas educativas com crianças pequenas, ela “(...) ainda é fruto de muita polêmica entre os profissionais da área, especialmente os de pré-escola.” (p.93).

Tiriba (2005) denuncia que tanto nos textos acadêmicos quanto nas propostas pedagógicas, práticas e discursos de profissionais da educação infantil, ao invés de integração, o binômio educar-cuidar expressa *dicotomia*.

A dicotomia entre cuidado e educação – a despeito da tentativa de integrar ambas as dimensões representada pela nomenclatura *educar-cuidar* – é também analisada por Azevedo e Schnetzler (2005), que realizaram uma análise de 39 artigos apresentados no Grupo de Trabalho *Educação de crianças de 0 a 6 anos* da ANPED¹⁴ no período de 1994 a 2003, buscando compreender como o binômio educar-cuidar (ou educar-e-cuidar) vem sendo abordado na formação inicial de profissionais de Educação Infantil. As autoras pontuam que, se não abordado adequadamente na formação inicial, esse binômio pode reforçar a separação das práticas de cuidado e educação nas idéias e práticas dos futuros profissionais.

Face o exposto, pode-se constatar que o binômio educar-e-cuidar não vem cumprindo o papel a ele atribuído por seus propositores.

Para Kuhlmann Jr. (2005), tal dicotomização pode ser decorrência da adoção desse binômio como um jargão do modismo pedagógico – o que esvaziaria seu sentido, repondo justamente o oposto do que se pretende. Esse, para o autor, foi um equívoco que se materializou no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Kuhlmann Jr. (2005) acredita que, para prevenir tal dicotomia, “a tradução da palavra inglesa precisaria manter a unidade dos termos, utilizando-se elos de ligação entre eles: educar-e-cuidar” (p.60).

De nossa parte, discordamos da análise de Kuhlmann Jr. (2005). Consideramos que não se trata de um mero problema de utilização ou não de elos de ligação entre os termos, ou mesmo de adoção do binômio como um jargão do modismo pedagógico.

¹⁴ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

Do ponto de vista pedagógico, um primeiro aspecto a ser destacado na análise do binômio educar-cuidar refere-se ao conceito de *cuidado*. No primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é possível encontrar uma definição da atividade de cuidado, a qual é apresentada como parte integrante do trabalho nas instituições de educação infantil:

(...) cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998b, p.24)

Freitas e Shelton (2005), ao discutir o atendimento à criança pequena nos Estados Unidos e no Brasil, apontam para uma lacuna conceitual no que se refere à noção de cuidado, a qual, segundo as autoras, é apresentada sempre de forma bastante vaga. Em nosso ponto de vista, tal adjetivação é válida para a definição de cuidado do RCN acima apresentada. Freitas e Shelton (2005) ressaltam a desvalorização histórica da atividade de cuidar e sua vinculação ideológica à pobreza e à noção de assistencialismo (idéia de que o ‘cuidado’ é necessário apenas para os pobres), afirmando que, diante desse quadro, não basta *integrar cuidado e educação* – trata-se de se estabelecer um novo conceito de cuidado:

(...) um conceito de cuidado no atendimento à criança pequena (...) que não reduza o cuidado ao atendimento de necessidades básicas nem o restrinja a medidas para curar doenças, mas um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões (FREITAS & SHELTON, 2005, p.203)

A proposta de Freitas e Shelton (2005) parece indicar a dificuldade de se estabelecerem limites claros entre cuidar e educar. Afinal, a promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões não pode ser considerada um objetivo educacional?

Craidy (2002) afirma, nesta direção, que é impossível cuidar de crianças sem educá-las. Para Corrêa (2003), toda relação entre o educador e a criança no âmbito pré-escolar é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado e consciente ou não. Faz-se, assim, bastante representativa a fala de uma mãe de aluno de pré-escola do município de São Paulo,

reproduzida por Corrêa (2003): “*a professora cuida melhor, não é? Porque ela também ensina*” (p.102).

Assim, nossa primeira constatação, sustentada pela evidente imprecisão conceitual no que se refere aos limites entre educar e cuidar, é que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica. Para Martins e Cavalcante (2005), apenas uma apreensão superficial de tais fenômenos, que não vá além de suas dimensões operacionais aparentes, pode estabelecer uma polarização do tipo *educar-cuidar*. Corroboramos, nesse sentido, o questionamento de Tiriba (2005):

(...) se educar e cuidar são dois pólos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar? (p. 5)

Conforme Corrêa (2003), idéia semelhante é apresentada por Maria Malta Campos, já em 1994¹⁵. A autora propõe uma noção de cuidado mais abrangente, que seja *incluída* no conceito de educar. Dessa forma, todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano da criança, que remetem à dimensão do cuidado – alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, entre outras, deveriam integrar aquilo que chamamos de *educar*.

Ainda em relação a esse aspecto, cumpre ressaltar a superficialidade da análise que defende que historicamente as creches dedicaram-se exclusivamente ao cuidado, não constituindo, portanto, instituições educativas ou educacionais. Na medida em que se mostra impossível dissociar cuidado e educação, ou seja, se é impossível cuidar de crianças sem educá-las, consideramos que toda instituição de cuidado encerra uma determinada proposta pedagógica. Corroboramos, nesse sentido, a perspectiva de Kuhlmann Jr. (2005), para quem creche e pré-escola constituíram-se historicamente como instituições educacionais: “o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o

¹⁵ CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Por uma política de formação do profissional em educação infantil. Brasília: MEC/SEF/Coedi, p.32- 42, 1994.

público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos” (p.53-4). Nesse sentido, o autor aponta que o *assistencialismo* pode ser compreendido como uma proposta educacional dirigida às classes populares:

O fato de essas instituições [creches] carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma pedagogia assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (idem, p.54).

Fica evidente, dessa forma, que a creche, ao ‘cuidar’ das crianças enquanto suas mães trabalhavam, sempre as *educou* em determinada direção.

Um segundo aspecto de nossa análise do binômio cuidar-educar refere-se à relação entre a necessidade ou importância do cuidado e a especificidade da faixa etária atendida pela EI. Nenhum dos autores pesquisados afirma que a necessidade de cuidado se encerra com a passagem da criança ao Ensino Fundamental. Em última análise, todos concordam que tal dimensão está presente, de alguma forma, em todos os níveis de ensino. Kuhlmann Jr (2005), por exemplo, considera que, embora constitua um elemento fundamental na educação da criança pequena, o cuidado deve ser observado nos mais diferentes níveis educacionais.

Corrêa (2003) relata uma pesquisa realizada por Marília Pinto de Carvalho junto a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, na qual se observou que os dilemas enfrentados pelos professores desse nível de ensino no que diz respeito à dimensão do cuidado em suas práticas cotidianas é bastante semelhantes ao que parece ocorrer com os profissionais da Educação Infantil.

Para Carvalho, em trecho reproduzido por Corrêa (2003), é preciso ter clareza de que o cuidado não constitui uma expressão de necessidades inerentes à criança, pois

(...) se atender a certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de

relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento etc. (p.107)

Concordamos que o cuidado seja uma dimensão imprescindível do trabalho educativo com crianças pequenas, mas corroboramos novamente o questionamento de Tiriba (2005):

(...) é verdade que a educação das crianças de 0 a 6 anos exige cuidados específicos, decorrentes da sua dependência física em relação aos adultos; entretanto, se não só os pequenos necessitam de cuidados, por que o cuidar se configuraria como especificidade da educação infantil? (p.1)

Um terceiro e último aspecto a ser analisado remete à constatação de que cuidar e educar não constituem ações necessariamente ‘positivas’. Côrrea (2003) chama a atenção para o fato de que há variadas formas de cuidar e educar: “(...) com diálogo e afeto ou com repressão e agressividade, por exemplo” (p.107). Esse aspecto nos remete às práticas de cuidado e educação características do que Kuhlmann Jr. (2005) chamou de *pedagogia da submissão*, historicamente subjacente às práticas institucionais das creches, como vimos. Nesta direção, Duarte (1993) afirma que o processo educativo não é necessariamente emancipatório e pode ter acento ‘negativo’, posto que pode contribuir para a reprodução e perpetuação de práticas alienadas. É preciso, portanto, *qualificar* o cuidar e o educar. Trata-se de esclarecer *como e para quê* educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar.

Por fim, destacamos que esse movimento, embora ainda incipiente, de questionamento ao binômio *educar-cuidar*, começa já a ser feito por seus próprios propositores, como podemos verificar no trecho a seguir, de autoria de Cerisara (2004), em que a autora lança questões para uma espécie de auto-reflexão para os pesquisadores da área:

(...) dizer que o objetivo da Educação Infantil é educar e cuidar de forma indissociável tem referenciado que tipo de práticas junto às crianças pequenas? É possível dizer que este objetivo fez avançar a compreensão do caráter educativo destas instituições? A que preço? O que significa cuidar? Até onde vai a educação e o cuidado? Onde começa um e outro? Será que educar já não contempla o cuidar? Se o cuidado faz parte da vida humana e é constitutivo de todas as relações entre seres humanos, será que é necessário utilizá-lo na Educação Infantil? Que benefícios e que prejuízos a expressão ‘educar e cuidar de forma indissociável’ tem trazido para o trabalho com crianças? (p.8)

Acreditamos ter demonstrado que a resposta à questão colocada pela autora sobre o quanto esse objetivo fez avançar a compreensão do caráter educativo das instituições de

educação infantil é: muito pouco. Do exposto anteriormente, temos, em síntese, que: a) é impossível cuidar de crianças sem educá-las; b) a noção de cuidado avança em direção à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e, ainda, c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa. Parece-nos plausível afirmar, dessa forma, que postular o objetivo principal da Educação Infantil como o cuidado e a educação de crianças pouco contribui para o entendimento da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesse segmento de ensino. Concordamos com Martins (2005, p.10), para quem “(...) o desenvolvimento de uma proposta pedagógica pouco ou nada depende de conciliações entre o cuidado e a educação”.

1.3.2. As instituições de educação infantil como instituições *não-escolares*

Ao lado da difusão do binômio “cuidado-educação”, a revisão de literatura revelou que o caráter escolar (ou não-escolar) da Educação Infantil vem sendo objeto de debate entre os pesquisadores. Conforme aponta Kuhlmann Jr. (2005), uma “formulação que se tem adotado em alguns trabalhos sobre as instituições de educação infantil é a que as denomina de instituições educacionais *não-escolares*, ou *extra-escolares*” (p. 61, grifos nossos).

Expressões como *modelo escolar*, *viés escolar*, *escolarização precoce*, *antecipação da escolarização*, *leitura escolar* da educação infantil, *práticas escolarizantes* entre outras, têm aparecido com frequência na literatura da área nos últimos anos. Nesse contexto, toda e qualquer referência à *escola* ou à adoção de um *modelo escolar* na educação de crianças pequenas aparece com forte acento pejorativo. O mesmo sentido pejorativo estende-se a conceitos ou expressões relacionados ao assim chamado modelo escolar, tais como *ensino*, *aluno*, *professor*, *aula*, *conteúdo*, *currículo*, entre outros. Trata-se, como procuraremos demonstrar, do fortalecimento de uma perspectiva *anti-escolar* na educação infantil.

Machado (2001), por exemplo, referindo-se ao contexto de debates acerca da natureza ou especificidade do atendimento educacional voltado à criança de 0 a 6 anos, defende a necessidade de se recusar o modelo da escola de Ensino Fundamental como referência para as instituições de educação infantil. A autora encoraja

(...) uma postura político-pedagógica que defende a necessidade de equacionar o desejo de dizer ‘não’ ao modelo assistencialista, às propostas espontaneístas e compensatórias, com a *recusa em identificar-se com a instituição pautada* no modelo familiar ou *na escola de 1º grau*. (p.25, grifos nossos)

Kishimoto (2001), pesquisadora na área de jogos e educação infantil, explica que a expressão *escolarizar* – no contexto da educação infantil – constitui um “termo utilizado para denominar a introdução de leitura, escrita e cálculo por meio de *procedimentos inadequados sem valorizar as experiências infantis*” (p.235, grifos nossos). Em artigo no qual relata os resultados de uma pesquisa do tipo *survey* realizada em escolas municipais de educação infantil do município de São Paulo (incluindo aplicação de questionários, observações e filmagens), a autora afirma que

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) configura-se como escola na denominação, organização do espaço físico, materiais disponíveis, prática pedagógica e interação adulto-criança. O modelo da escolarização, com suas normas e regras, exerce uma ‘violência simbólica’ (Biarnés, 1999), desrespeitando as necessidades infantis (p.238)

Nesta mesma direção, Rocha (2001) utiliza a expressão “versão *escolar* do conhecimento” para se referir à “forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola” (p.9).

Para Rocha (2001), em função das peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, as instituições de educação infantil não devem ser instituições do tipo escolar. Assim, a especificidade da educação infantil é afirmada por meio da negação de seu caráter escolar, conforme afirma Pinazza (2005):

(...) quando procuramos defender a especificidade da pré-escola, fazemos isso tentando distanciar-la, *a todo custo, dos fazeres escolares, da escolarização*. Ao propor a questão dessa forma, estamos assumindo que não convém igualar a pré-escola à escola, porque a *escola é muito ruim* e ela não vem cumprindo adequadamente seus compromissos com a infância de 7 a 12 anos. (grifos nossos)

Chama a atenção, em especial, no trecho acima, a afirmação de que *a escola é muito ruim*. Essa parece ser um postulado compartilhado por diversos pesquisadores contemporâneos na área de Educação Infantil. Como veremos adiante, a escola é necessariamente associada a práticas ritualísticas inflexíveis, à negação da liberdade e da espontaneidade e à passividade e inatividade da criança, entre outras coisas. Tais autores apontam tais características como se fossem inerentes à escola, revelando, em nossa avaliação, uma perspectiva *formal* de análise, à qual, em oposição à lógica dialética, desconsidera as contradições e potencialidades dessa instituição.

Nessa perspectiva, Rocha (2001) afirma que a escola, por um lado, e creches e pré-escolas, por outro, teriam funções sociais e características distintas.

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (p.70)

Especificamente em relação ao ato de ensinar, o parecer da ANPEd sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado no 7º número da Revista Brasileira de Educação (1998), afirma que o uso do termo *ensino* na educação infantil representa um retrocesso e um desrespeito às especificidades deste segmento:

Ao insistir no uso da palavra *ensino* ao longo de todo o documento, o Referencial retrocede em relação a todo um debate desenvolvido no país, o qual já obteve consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a *educação* e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos (p.94).

Nesse contexto, pode-se compreender a afirmação de Nascimento (2005), em artigo que discute as determinações da Lei de Diretrizes e Bases referentes aos profissionais da Educação Infantil – a autora alerta que a caracterização da EI como nível de ensino poderia causar um certo *estranhamento* ao leitor:

A educação infantil integra a educação básica juntamente com o ensino fundamental e médio. Ou seja, por lei, a educação infantil é um *nível de ensino* e isto traz conseqüências para o perfil do profissional que atua neste campo. Em vista do possível estranhamento quanto ao fato de conceituarmos a educação infantil como nível de ensino, é prudente lembrar que a LDB ‘disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias’ (art. 1º, § 1º) (p.103)

Para essa autora, o fato de a Educação Infantil ter sido inserida nos sistemas de ensino constitui, por um lado, um avanço na legislação, na medida em que estabelece a necessidade de fiscalização e submissão das creches e pré-escolas aos órgãos superiores: “do ponto de vista da pressão para que o poder municipal assumira a fiscalização da educação infantil e que ela se torne efetivamente parte do sistema de ensino, a medida é positiva e pertinente” (NASCIMENTO, 2005, p.112). Por outro lado, para Nascimento (2005) essa determinação implica uma série de normatizações próprias à instituição *escola*, favorecendo uma indesejada ênfase na escolarização, de modo que:

A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como *aluna* mesmo que tenha três meses de idade (p.107, grifo nosso).

A autora parece constatar com pesar o fato de que bebês de três meses sejam vistos como *alunos*, o que, parece-nos, seria equivalente ao não-atendimento das múltiplas necessidades dessas crianças. Tal afirmação é coerente com a perspectiva de Rocha (2001), que considera que a criança “nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental (...) *ainda não é ‘aluno’, mas um sujeito – criança em constituição*” (p.9, grifos nossos).

A nomenclatura *aluno* é condenável quando dirigida à criança pequena – e da mesma forma o ato de ensinar, pois a educação infantil “faz parte da Educação Básica, mas não tem como objetivo o ‘ensino’ e, sim, a ‘educação’ das crianças pequenas” (CERISARA, 2004, p.8): esse é o posicionamento teórico defendido pelos pesquisadores proponentes ou adeptos da Pedagogia da Infância (ou Pedagogia da Educação Infantil), como Rocha (1999, 2001), Cerisara (2004), Faria (1999), entre outros. Embora haja divergências no interior desse próprio campo teórico, é possível afirmar em linhas gerais que para essa vertente: a) a creche e a pré-escola não devem ser consideradas, tratadas ou organizadas como escolas; b) o ensino é considerado indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; c) a criança menor

de 6 anos não deve ser considerada ou tratada como *aluno*, pois isso representaria um desrespeito a sua *infância*.

Cerisara (2004) assim apresenta a proposta e os pressupostos da Pedagogia da Infância:

Para melhor compreendermos a problemática colocada pela Pedagogia da Educação Infantil, é preciso entendê-la no contexto da discussão da Pedagogia como ciência da Educação, para a prática pedagógica a ser desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa Pedagogia tem por objetivo a aprendizagem por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo. Ou seja, o foco é no ensino, didática, conteúdos disciplinares, alunos. Esta Pedagogia, no entanto, não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de 6 anos que frequentam creches e pré-escolas. Isso porque *a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e, sim, na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas* (p.10, grifos nossos)

As *relações educativo-pedagógicas*, que deveriam ser o objeto das instituições de educação infantil são definidas como mais ‘amplas’ que o processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, 1999), o qual é compreendido como processo que privilegiaria o aspecto *cognitivo*. Tais relações abarcariam, além da dimensão cognitiva, as dimensões “(...) expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual” (idem, p.65). Em nota de rodapé, Rocha (1999) esclarece que o termo *educacional-pedagógico* “(...) tem sido utilizado por Maria Lúcia Machado para explicitar as diferentes dimensões desta relação no plano político, institucional e pedagógico propriamente dito (com caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada de ação junto à criança) (...)” (p.65).

Cabe questionar se: na medida em que o ensino é definido como processo voltado exclusivamente ao aspecto cognitivo, não se estaria justamente reafirmando uma dicotomia entre cognição e afeto já há muito tempo questionada pela ciência psicológica¹⁶? Afinal, o ensino é negado pelas autoras quando se trata da Educação Infantil, mas assumido como objeto fundamental da escola, conforme citação de Rocha (2001) apresentada anteriormente:

¹⁶ Vigotski (1996), já na década de 1930, afirmava que o afeto constitui um fator essencial do desenvolvimento psíquico em todas as suas etapas, postulando que “(...) o afeto e o intelecto não são dois pólos reciprocamente excludentes, mas duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis” (p.314).”

“(…) a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*” (p.70).

Vale ressaltar, ainda, que no contexto da Pedagogia da Infância, também a nomenclatura adequada para se referir ao profissional que atua junto à criança pequena nos *espaços de convívio coletivo* torna-se objeto de debate, como pode ser verificado no parecer da ANPED sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

Ainda não há consenso na área a respeito da nomenclatura mais adequada para o profissional que atua junto às crianças menores. Ganha força a tendência de se empregar a denominação ‘professor, professora’, como modo de reforçar a necessidade de formação específica para essa função e não discriminar esse nível educacional em relação aos demais. (...) Entretanto, muitos continuam a utilizar a palavra ‘educador, educadora’ para resguardar uma concepção mais ampla de profissional, que vai além das funções exclusivas de ‘ensino’ em ambiente de sala de aula, mas para quem também se propõe uma formação específica (p.90)

Esse movimento de negação do caráter escolar das instituições de educação infantil reflete-se de alguma forma já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento no qual verifica-se uma certa ambigüidade na caracterização ou não das instituições atendimento à criança de 0 a 6 anos como escolas. Em determinado momento, afirma-se que educação infantil constitui um “momento e lugar de transição entre a vida familiar e a Escola” (p.14) – donde se conclui que “ainda” não é escola... Em outro momento, contudo, o documento “sugere” que, embora não devam antecipar rotinas e procedimentos comuns às classes do Ensino Fundamental, as instituições de educação infantil não deixam de ser escolas. Optamos nesse caso pelo termo “sugere” em vista da cautela na redação do documento para não empregar diretamente o termo *escola*, como pode ser visto a seguir:

(...) quando há professores qualificados, horário, calendário para instituições educacionais, férias e proposta pedagógica que atendam a estes objetivos, *é ilógico defender que se trabalha numa ‘pré-escola’*, pois o que de fato acontece, é o trabalho em instituições que respeitam e operam competentemente programas de Educação Infantil (...) intencionalmente voltados para o cuidado e educação, em complemento ao trabalho da família (p.9)

Na Pedagogia da Infância, a criança deve ser o “protagonista principal” (VALVERDE, 2004, p.5). Nesse contexto, assim como as noções de aluno e ensino, a própria adoção de um *currículo* neste segmento educacional é considerada um desrespeito a esse protagonismo infantil:

se o foco de preocupação é o currículo e, portanto, o conjunto de conhecimentos, noções e conceitos a serem trabalhados com as crianças, já está desvirtuada qualquer iniciativa de fazer valer o ponto de vista infantil, prevalecendo o olhar do adulto (PINAZZA, 2005, p.86-7)

Para Faria (1999), a experiência dos Parques Infantis¹⁷ de Mário de Andrade, os quais tinham como objetivos oficiais a educação moral, higiênica e estética, pode trazer inúmeras contribuições para se pensar a organização das instituições de educação infantil nos dias de hoje, por se tratarem de instituições de educação não-escolar ou extra-escolar. Segundo a autora, “para não reproduzir o modelo escolar, a ênfase do PI estava no aspecto lúdico, nas brincadeiras, nos jogos tradicionais infantis” (p.68). Segundo Kuhlmann Jr. (2000), tais parques tinham como marca de sua trajetória a *recreação*. Vejamos como é descrito por Faria (1999) o papel das educadoras que atuavam nestas instituições:

Por isso mesmo, uma das funções da instrutora era observar a criança e estudá-la nos seus aspectos higiênico, psicológico e social (...) Além da pesquisa, da observação e da divulgação do trabalho realizado (...), no PI as instrutoras também deveriam brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e preservar as brincadeiras tradicionais (...) e não lhes perturbar ou ameaçar sua liberdade e espontaneidade (...). A instrutora tinha muitas responsabilidades em relação à organização e à manutenção do espaço físico (...), seu ‘instrumento de trabalho’. (p.68, grifo nosso)

Na perspectiva teórica da Pedagogia da Infância, a escola é vista como instituição que necessariamente impede a vivência plena da infância, em função das “práticas disciplinadoras próprias de instituições dessa natureza” (FARIA, 1999, p.65). Vejamos o que afirma Cerisara (2004):

¹⁷ Os Parques Infantis (PIs) foram criados por Mário de Andrade, em 1935, quando ocupou o cargo de diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município de São Paulo. O projeto dos PIs integrava uma série de programas dirigidos ao operariado, sendo estas instituições destinadas especificamente a crianças de 3 a 12 anos. As crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos) correspondiam a aproximadamente 30% da população atendida pelos três primeiros PIs (Parque Dom Pedro, Lapa e Ipiranga). As crianças em idade escolar freqüentavam os parques em horário oposto ao da escola. Em 1937 foi criado o Clube de Menores Operários, destinado a jovens trabalhadores de 12 a 21 anos, que funcionava nos Parques Infantis das 18h às 22h (Faria, 1999). A expansão dos PIs foi refreada em 1940, com a gestão Prestes Maia (KUHLMANN Jr., 2000).

O que vem sendo realizado nas instituições de Educação Infantil precisa ser revisto e reavaliado à luz da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999), no sentido da construção de um trabalho junto às crianças de 0 a 6 anos, que, apesar de ser formalmente estruturado, pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância *sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares.* (p.14-15, grifos nossos)

A concepção de escola dessa vertente teórica é explicitada com especial clareza em artigo de Faria (1999), no qual a autora discute a contribuição dos Parques Infantis para a construção de uma Pedagogia da Infância. Neste artigo, Faria (1999) transcreve um trecho do discurso de inauguração do Parque Infantil de Santo Amaro, proferido por Nicanor Miranda em 1938 – quem, para a autora, “foi bastante feliz ao enfatizar o caráter complementar do PI em relação à escola, criticando-a com as idéias do educador argentino Ernesto Nelson” (p.66):

A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncio, passividade, inatividade. A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não se propondo a ensinar cooperação, iniciativa, autodireção ou a arte de fazer amigos e dirigir os outros. Violando as leis do crescimento físico e psíquico, prepara homens sem iniciativa, sem vontade, sem idéias. Forma pulmões e corações débeis, braços e pernas macilentos e debilitados, gerando na criança uma anemia e uma constituição acanhada e incompleta (...) Ao invés de respeitar o corpo e deixar a mente cuidar de si mesma, respeitamos a mente e descuidamos do corpo. Ambas as atitudes são erradas, mas não podemos deixar de reconhecer esta verdade tão simples: o físico serve de base ao mental e este último não deve ser desenvolvido em prejuízo do primeiro. A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é, e a nossa complexa civilização como ela é, harmonizando os dois fatos de uma maneira científica e ao mesmo tempo humana. Este é o parque infantil’.

Em suma, mais que discutir a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tais pesquisadores defendem a consolidação de uma *pedagogia* própria a esse segmento, rompendo definitivamente os laços com a *escola* e com a figura do professor como alguém que ensina e transmite conteúdos (ARCE, 2004b).

Embora essa perspectiva, que denominaremos *anti-escolar* (ARCE, 2004b), seja hegemônica na educação infantil no cenário contemporâneo, ela tem sido alvo de questionamentos e críticas. A utilização de denominações como *instituições educacionais não escolares* para se referir às instituições de educação infantil é objeto de análise crítica de Kuhlmann Jr. (2005). Para esse autor:

(...) essa caracterização também precisa ser adotada com muita cautela. Primeiramente, porque *admite, tacitamente, que a educação escolar no ensino fundamental possa ser prejudicial à criança*, demonstrando interesse e preocupação apenas com relação aos menores de 7 anos. Em segundo, porque *confunde a educação infantil com instituições educacionais de outra natureza*. Há quem tenha afirmado, para se contrapor à formulação genérica de *instituição educacional* para a creche e a pré-escola, que a família também o é. Ora, estamos querendo delimitar uma instituição educacional coletiva, distinta da familiar. (...) *Por que não considerar que elas sejam um tipo de instituição escolar?* (p.61, grifos nossos)

Kuhlmann Jr. aponta no trecho citado duas questões que consideramos de fundamental relevância: a primeira é o pressuposto de que a educação escolar possa ser prejudicial à criança, que sustenta a recusa veemente em identificar-se com o modelo escolar. A segunda questão é o apagamento dos limites (ainda nem bem delimitados) entre *escolas* de educação infantil e instituições educacionais de outra natureza – o que representa, em nosso ponto de vista, um contra-senso diante de todos os esforços dos pesquisadores em delimitar a especificidade deste nível de ensino!

Nesse sentido, Kuhlmann Jr (2005) alerta para a incoerência que representa o fato de nos “envergonharmos” do caráter escolar das instituições de Educação Infantil:

Se a especificidade da educação infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, *não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da educação infantil* (idem, p.63, grifos nossos)

Kuhlmann Jr. (2005) considera que uma instituição escolar é aquela que tem por característica reunir um coletivo de determinada faixa etária (ou determinado interesse específico) para prestar um determinado tipo de educação. Considera ainda que

o adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional –, no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordens diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica (...) (Kuhlmann Jr., 2005, p.61-2)

O pesquisador não deixa de realizar uma crítica a uma disciplina escolar *arbitrária*, mas considera que o *compromisso com o conhecimento* é uma característica fundamental das instituições escolares que deve ser preservado na Educação Infantil: “é de se esperar que determinados *conteúdos escolares* tornem-se objeto de preocupação da educação infantil,

conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental.” (KUHLMANN JR., 2000, p.13, grifo nosso).

Arce (2004b) compartilha alguns questionamentos apresentados por Kuhlmann Jr., em especial em relação ao apagamento de limites entre a educação escolar infantil e o papel de outras agências socializadoras promovido pela Pedagogia da Infância:

Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? (Arce, 2004b, p.156).

A autora, no entanto, vai além em sua análise, apresentando uma crítica contundente e radical a essa perspectiva teórica. Arce (2004b) aponta as relações entre esse ideário e o construtivismo, demonstrando que suas raízes encontram-se já nas proposições de Froebel sobre o jardim-de-infância. Não se trata, portanto, de uma solução radicalmente nova para o problema da especificidade da Educação Infantil, mas de uma retomada de ideais presentes já no nascimento deste segmento educacional¹⁸.

Arce (2004b) denuncia a descaracterização do papel do professor subjacente à secundarização ou negação do ensino na Educação Infantil. Na medida em que se propõe ao professor que não ensine, mas apenas acompanhe, oriente, estimule, partilhe, para a autora,

“(...) o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. (...) Em lugar do professor ensinando são colocadas (...) relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige – ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades” (p.160).

Em última instância, para Arce (2004b), o processo educativo junto à criança pequena acaba convertendo-se, nessa perspectiva, em mero acompanhamento do processo de desenvolvimento infantil, desenvolvimento esse que se daria quase que *espontaneamente*.

¹⁸ Essa relação começa a ser resgatada por alguns pesquisadores vinculados à perspectiva da Pedagogia da Infância. Assim, no artigo de Pinazza (2005) intitulado *Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não-escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes*, podemos encontrar um elogio aos ideais destes autores e a defesa da necessidade de sua retomada: “(...) na perspectiva de Froebel a educação da criança pequena não pretendia ter um caráter de escolarização. Contudo, a forma como aconteceu a apropriação de suas idéias, tanto no Brasil como em outras partes do mundo, fez com que o jardim-de-infância se aproximasse do modelo do ensino escolar e tivesse sua prática reduzida aos dons e ocupações e, por conseguinte, distanciada dos princípios originalmente anunciados por Froebel” (p.98-9).

Trata-se de uma *naturalização* do desenvolvimento infantil, que ignora o papel do processo educativo na própria formação dos desejos, interesses e necessidades da criança e, mais que isso, articula-se a uma *naturalização* das relações sociais em geral.

Azevedo & Schnetzler (2005) constataram a predominância de uma perspectiva *anti-escolar* no estudo já citado acerca do papel do binômio cuidar-educar na formação de professores. A investigação foi composta pela análise de artigos do GT “Educação da Criança de 0 a 6 anos” da ANPED e de entrevistas semi-estruturadas junto a alguns dos autores mais citados nestes artigos – todos eles formadores de profissionais de EI¹⁹. Referindo-se aos resultados das entrevistas, as autoras apresentam as seguintes ponderações:

Percebemos, nas propostas destes formadores, pouca consideração sobre a função social da escola que, historicamente, foi construída pela sociedade. Concordamos com eles quanto ao fato de que é inadequado transpor, para a EI, a estrutura didático-pedagógica do ensino fundamental, uma vez que pesquisas nas áreas da Educação, Psicologia, Sociologia e História têm evidenciado as características e especificidades do processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças menores de 7 anos de idade, mas não acreditamos que descaracterizar o espaço da EI enquanto ‘escola’ e o profissional como ‘professor’ que não ‘ensina’, traga para o contexto da formação e das práticas dos profissionais a especificidade que, hoje, se reconhece como necessária na EI. (AZEVEDO & SCHNETZLER, 2005, p.13)

Apoiadas em Arce, questionam ainda:

Será que ‘ensinar’ só pode ser visto a partir da visão tradicional, de transmissão pura e simples de conteúdos? Secundarizar o ensino não descaracteriza, totalmente, a escola enquanto instituição que, historicamente, se constituiu como tendo a função social de transmitir o conhecimento construído pela humanidade? Quem é o ‘Profissional de EI’ nesse contexto se ele não puder ser socialmente reconhecido como professor? Essa ‘aversão’ ao modelo da escola fundamental não é também um (des)serviço à formação de profissionais para este nível de ensino? (AZEVEDO & SCHNETZLER, 2005, p.15)

Compartilhamos todos os questionamentos apresentados pelas autoras e consideramos fundamental a superação do discurso anti-escolar na Educação Infantil. Esperamos, ainda que brevemente, ter demonstrado que essa perspectiva teórica: a) contribui não para a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico junto à criança pequena, mas para a diluição de fronteiras entre a função específica da escola de educação infantil e de outras agências socializadoras; b) parece sustentar-se em uma visão naturalizada de desenvolvimento

¹⁹ Foram entrevistados cinco formadores, os quais, dentro do conjunto dos autores citados em mais de 25% dos artigos analisados, concordaram em conceder a entrevista.

infantil, compreendendo-o não como processo que depende da intervenção intencional do educador, mas que se desenrola espontaneamente, com uma *participação* do adulto de importância secundária; c) descaracteriza o papel do professor na educação da criança pequena por meio da negação do ato de ensinar; e d) contribui, assim, não para a melhoria da formação do profissional deste segmento mas sugerindo implicitamente que uma sólida formação teórica é menos importante para o professor de Educação Infantil, pois seu trabalho limita-se a “seguir as crianças”²⁰.

Por fim, vale destacar que os argumentos *anti-escolares* são justificados por seus proponentes pelas *peculiaridades* ou *particularidades* do desenvolvimento infantil na faixa etária atendida pela Educação Infantil. Neste sentido, Rocha (1999) afirma que “(...) as peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é ‘aluno’, mas um sujeito – criança em constituição (...)” (p.63) colocam determinadas exigências para pensarmos as finalidades das instituições de educação infantil, contemplando “(...) *outras formas* de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida” (idem, p.63, grifo nosso).

No entanto, raras foram as referências explícitas e consistentes encontradas nos textos pesquisados a quais sejam essas *peculiaridades* do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Assim, afirma-se que *ensinar* é prejudicial à criança em função das peculiaridades ou características de seu desenvolvimento nesse período, sem necessariamente se explicitar e analisar tais características. Parece-nos, assim, que, em grande medida, a especificidade da infância é pressuposta, mas não explicada.

Esclarecemos que a revisão de literatura realizada não teve pretensões de esgotar a produção dos pesquisadores proponentes e adeptos da Pedagogia da Infância, de modo que essa afirmação circunscreve-se exclusivamente aos textos estudados. Consideramos, contudo,

²⁰ Reforçando, dessa forma, a crença disseminada no senso comum de que ser professor de educação infantil é, conforme expressão de Duran (2006), ‘atividade laboral de menor importância’.

que essa questão merece investigações mais aprofundadas, que verifiquem em que medida há suficiente clareza por parte dos pesquisadores que propagam o ideário *anti-escolar* na Educação Infantil acerca de quais sejam as particularidades do desenvolvimento infantil que justificam a negação do *ensino* como elemento fundante do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária.

Arriscamos afirmar, apoiados em Saviani (2004), que a Pedagogia da Infância estaria, nesse sentido, lidando com a criança como sujeito *empírico*, sem alcançar sua dimensão de sujeito *concreto*. Para o autor, o indivíduo empírico é “(...) aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram” (p.44). Essa categoria refere-se, portanto, às características aparentes e imediatas do sujeito. Compreender o indivíduo como sujeito concreto, por sua vez, implica analisá-lo como síntese de múltiplas determinações, isto é, como síntese (singular) das relações sociais próprias da sociedade em que vive, indo além, assim, pela via da análise científica, da forma aparente do fenômeno.

Como indivíduo empírico, dessa forma, “(...) a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas” (SAVIANI, 2004, p.49). Podemos verificar que esse é um aspecto que desperta grande preocupação nos autores da Pedagogia da Infância, o que pode ser ilustrado pelo trecho a seguir de autoria de Faria (2005). A autora enfatiza a importância de se garantir que nas instituições de educação infantil as crianças possam

(...) dormir, acordar, tomar banho, molhar-se, secar-se, tomar sol, conviver com a natureza, crescer, criar, brincar, conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficar sozinhas, comer, movimentar-se das mais variadas formas, amar, ficar brava, e manifestar os diferentes sentimentos e emoções (...) (p.76)

Não negamos a importância de que tais condições sejam garantidas à criança, mas, consideramos fundamental nos perguntarmos: brincar... para quê? conviver com adultos e

crianças... para quê? As constatações de que o desenvolvimento da criança tem peculiaridades ou particularidades, de que é preciso respeitar seu processo de desenvolvimento, atender suas múltiplas necessidades e garantir na instituição espaço para o lúdico, ou de que ela precisa ser objeto de cuidados dos adultos, entre outras, são fundamentais, mas circunscrevem-se ainda ao âmbito das afirmações referentes ao indivíduo empírico. Quais sejam essas particularidades do desenvolvimento infantil, como se constituem (gênese) e se complexificam, quais as possibilidades colocadas para o desenvolvimento infantil nessa faixa etária e qual a contribuição da educação institucionalizada na direção dos interesses da criança pequena do ponto de vista histórico e de classe social são exemplos de questões que se aproximam do âmbito do sujeito concreto.

Arce (2004), ao discutir como o papel da brincadeira vem sendo analisado pelos pesquisadores contemporâneos, afirma justamente a necessidade de se superar o olhar empírico e meramente descritivo, não restringindo o brincar a uma atividade prazerosa para a criança, mas buscando uma análise verdadeiramente *explicativa* desse fenômeno:

[Afirma-se que] Os programas de educação infantil devem sempre respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que possam realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças. Gostaria de ressaltar que o reconhecimento da importância da brincadeira como um mecanismo de aprendizagem da criança é muito importante para a educação desta faixa etária, mas torná-la um sinônimo de prazer constitui-se em um reducionismo e em um processo de naturalização. Quando a importância da brincadeira na formação da criança centra-se na questão do prazer, o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e torna-se desnecessário explicar de forma científica em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil (ARCE, 2004, p.159).

Diante de todo o exposto, acreditamos que a questão “quais são as especificidades da relação entre desenvolvimento e ensino na faixa etária de 0 a 6 anos?” configura, em grande medida, uma lacuna na produção científica contemporânea na área de Educação Infantil.

Como assinalamos de início, essa breve análise acerca do *binômio cuidar-educar* e da *perspectiva anti-escolar* teve por objetivo avaliar se a produção contemporânea sobre a Educação Infantil responde efetivamente às demandas colocadas no cenário atual do

segmento, no que se refere ao plano pedagógico. Somos levados a concluir que as questões colocadas para o segmento – ‘*o que ensinar?*’, ‘*como ensinar?*’, ‘*ensinar para quê?*’ – permanecem em grande medida em aberto, e que as respostas oferecidas mostram-se compromissadas com uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento humano. É preciso respondê-las a partir de uma perspectiva crítica e historicizadora.

O presente trabalho pretende contribuir nessa direção, pela via da compreensão das relações entre desenvolvimento e ensino na faixa etária em questão segundo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, no próximo capítulo, apresentaremos os fundamentos filosóficos e teóricos dessa vertente da psicologia, bem como seus principais postulados, os quais sustentam as investigações teóricas e experimentais realizadas por Vigotski, Leontiev e Elkonin sobre o desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO 2

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ORIGENS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS

CAPÍTULO 2

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ORIGENS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS

A Psicologia Histórico-Cultural é uma vertente da ciência psicológica que nasceu no início do século XX na então União Soviética (URSS), tendo como principais representantes L.S.Vigotski, A.N.Leontiev e A.R.Luria. Compõem ainda esse grupo de pesquisadores soviéticos, conhecido como a Escola de Vigotski, autores como D.B.Elkonin, Davidov, Zaporjets, Galperin, entre outros. O conjunto de seus trabalhos tem sido também denominado *Psicologia Sócio-Histórica*, *Teoria Histórico-Cultural* ou *Teoria da Atividade*. Embora, conforme Duarte (2003), a denominação teoria da atividade tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, “muitos autores acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia”. Lompscher (2006), por exemplo, adota o termo ‘*teoria histórico-cultural da atividade*’, que engloba tanto os trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev quanto de numerosos colaboradores posteriores que se dedicaram ao desenvolvimento dessa vertente teórica.

De nossa parte, consideramos indiferente a adoção de uma ou outra nomenclatura se garantida a perspectiva de unidade da corrente teórica, isto é, desde que esteja garantida a compreensão de que se trata de um conjunto de trabalhos fundamentados em uma mesma

perspectiva filosófica e metodológica, na direção da construção de uma psicologia de base marxista.²¹

Neste capítulo, apresentaremos inicialmente alguns elementos para compreensão do contexto histórico no qual se produzem os primeiros trabalhos da perspectiva histórico-cultural, compreendendo que tal contextualização nos revela a dimensão ética e política subjacente ao projeto de construção de uma nova psicologia, situando a busca por uma psicologia de base marxista no conjunto das demandas colocadas pela (e para a) sociedade russa pós-revolucionária. Em seguida analisaremos brevemente o processo de formação do grupo de pesquisadores que ficou conhecido como a Escola de Vigotski, sua consolidação e dificuldades enfrentadas. Num terceiro momento, analisaremos a psicologia histórico-cultural como expressão da busca por uma aplicação do método histórico-dialético aos fenômenos psicológicos, enfatizando a estreita relação entre os princípios desse método e os pressupostos da análise psicológica conforme concebida por Vigotski; nesse momento, poderemos já compreender as implicações da adoção de tais princípios na análise do fenômeno do *desenvolvimento infantil*, objeto do presente estudo.

Apresentaremos ainda as categorias de *historicidade*, *apropriação* e *objetivação*, que já nos permitem chegar a algumas conclusões no que se refere ao papel da educação e do ensino na formação humana em geral – e na infância, em particular, fundamentalmente no que se refere à exigência da intervenção mediadora do adulto no processo de apropriação da cultura pela criança. Por fim, exploraremos as categorias de atividade e consciência, que são compreendidas nessa vertente teórica como fundamentais para a compreensão do psiquismo humano e que estabelecem entre si uma relação de unidade dialética; destacamos que ambas categorias ocupam lugar de destaque na análise do processo de desenvolvimento infantil realizada pelos autores estudados.

²¹ Essa ressalva se faz necessária tendo em vista as diversas tentativas de se afastar ou separar a obra de Vigotski da obra de Leontiev e de outros autores da escola da psicologia soviética, neutralizando o caráter marxista de sua produção, conforme analisado por Duarte (2001).

2.1. O contexto de produção das obras de Vigotski

O nascimento da Psicologia Histórico-Cultural remete ao contexto da Rússia pós-revolucionária. Tuleski (2002), em estudo dedicado ao pensamento de Vigotski, contrapõe-se ao tratamento abstrato que vem sendo dado à produção teórica desse autor no ocidente e afirma a necessidade de se compreender sua obra à luz da história, como produto das lutas travadas na União Soviética (URSS) desde a Revolução Russa até a década de 1930, ou seja, como um projeto coletivo pós-revolucionário.

No período pré-revolucionário, a Rússia era um país pobre e camponês, caracterizado por um lento e fraco desenvolvimento de suas forças produtivas. O proletariado industrial constituía uma “(...) minúscula minoria, mesmo que estrategicamente localizada” (TULESKI, 2002, p.47); o campesinato, liberto dos laços servis, vivia sob condições extremamente precárias, vítima da exploração dos latifundiários. Somava-se a esse quadro o descontentamento de toda a população em relação à Primeira Guerra Mundial e suas conseqüências devastadoras para o país. Assim, a Revolução de 1917 congregara interesses divergentes: “(...) o proletariado visando à socialização dos meios de produção e da propriedade privada; o campesinato expropriado visando à propriedade privada ou pequena propriedade” (p.48). Recorrendo a Hobsbawm, a autora afirma que a união entre campesinato e operariado ocorreu pela reivindicação comum que era o fim da guerra – “mas, sob esta reivindicação coletiva, o que buscavam os pobres da cidade era pão, os operários melhores salários e menos horas de trabalho e os camponeses, terra” (TULESKI, 2002, p.48).

A Revolução Russa, portanto, para Germer (s/d), não pode ser compreendida apenas a partir de uma contradição interna entre as forças produtivas (FP) e as relações de produção (RP) daquele país. Cientes do pequeno e lento desenvolvimento das forças produtivas na Rússia, a expectativa de Lênin e demais líderes da Revolução era que essa se expandisse a todos os países

da Europa: “(...) o governo bolchevique deveria ‘agüentar-se’, mantendo a produção e estimulando a revolução em outros países” (TULESKI, 2002, p.52). Afirma Germer (s/d) em relação à URSS:

Neste país as FP capitalistas e as correspondentes relações de produção encontravam-se debilmente desenvolvidas. Conseqüentemente, não podia haver uma contradição autóctone típica da transição do capitalismo ao socialismo, que requereria que as FP já estivessem ultrapassando os marcos das relações de produção capitalistas. Ou seja, a Revolução de 1917 não se explica com base nas contradições FP/RP internas da Rússia, mas como expressão contundente, na Rússia, das contradições do capitalismo como sistema mundial. O partido bolchevique, efetivamente, ao tomar o poder, não pensava estar protagonizando uma revolução socialista isolada, mas a concebia como parte de um movimento internacional e entendia estar participando do início de um processo que se tornaria imediatamente mundial. Como isto não se deu e a revolução não se estendeu ao centro mundial do capitalismo, a URSS permaneceu inicialmente isolada. (p.20-1)

Devido à especificidade do desenvolvimento capitalista ainda incipiente no país, a Revolução Russa acabou por combinar elementos de uma revolução burguesa com elementos da revolução proletária. As contradições advindas do entrelaçamento entre esses dois processos revolucionários e o isolamento a que foi condenada a URSS delineavam um contexto em que, conforme Tuleski (2002), a luta de classes não desaparecera com a abolição da propriedade privada dos meios de produção:

(...) a luta de classes permanecia porque a relação burguesa de produzir não fora inteiramente ‘abolida’. Em cada unidade de produção os produtores inseriam-se no mesmo tipo de divisão do trabalho, mantendo-se a separação entre trabalho intelectual e manual, entre tarefas diretivas e executivas. (...) Pode-se dizer que as relações capitalistas foram apenas parcialmente transformadas, uma vez que as formas sob as quais estas se manifestavam continuavam a reproduzir-se, como: a moeda, o preço, o salário, o lucro, etc. Tais formas não podiam ser abolidas por decreto (p.53-4).

De acordo com Germer (s/d), embora se tenha abolido a forma jurídica capitalista da propriedade (instituindo-se a forma jurídica da propriedade coletiva), a instituição imediata da forma coletiva da propriedade – relações de produção socialistas – mostrava-se inviável em função do baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas em especial na agricultura russa.

Uma crítica freqüente, dirigida a estas políticas da URSS, acusa a industrialização lá promovida de simplesmente copiar os padrões produtivos capitalistas, com o que introduziu todos os males causados aos trabalhadores pelo próprio capitalismo. Se esta crítica implica que as FP capitalistas não deveriam ter sido incorporadas, isto

não parece procedente, uma vez que não havia outras FP disponíveis, e forças produtivas socialistas não poderiam ser imediatamente construídas (...) (p.23)

Essa contradição entre a abolição jurídica da propriedade privada e a manutenção de relações burguesas de produção, para Tuleski (2002), está intrinsecamente ligada à luta de classes no interior da URSS e ao período de reconstrução da sociedade, que exigia industrialização intensa e abrangente; além disso, tal contradição imprimia ora características burguesas ora socialistas às relações de produção no país. Dessa forma, “a impossibilidade prática de se estabelecerem relações de produção inteiramente novas gerou a necessidade de conviver com relações de produção que desejavam ver destruídas” (TULESKI, 2002, p.130).

Em linhas gerais, constata-se que o nascimento da Psicologia Histórico-Cultural se dá em um contexto histórico-social bastante peculiar, no qual

a história colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e convivendo, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas do ocidente. Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie (Tuleski, 2002, p.55)

Nesse contexto, o desenvolvimento da ciência passa a estar a serviço da solução dos problemas enfrentados no processo de construção da sociedade socialista. O processo revolucionário desencadeou um cenário de profunda agitação no plano da consciência social, ensejando movimentos transformadores na poesia, no teatro, cinema, pintura, etc, “que, se vinham se desenhando havia alguns anos, encontraram nesses momentos a atmosfera propícia para seu desenvolvimento” (SHUARE, 1990, p.24)²²; esse mesmo processo se observou na ciência. Segundo Tuleski (2002), o período imediatamente posterior à Revolução caracterizou-se pela abertura de um amplo debate nas diversas ciências; na psicologia, conforme Golder (2004), a década de 1920 ficou conhecida como a “década de ouro”: um período de revolução científica na psicologia de base marxista.

²² As traduções para o português de trechos retirados de textos em espanhol são de responsabilidade da autora.

Nos trabalhos de Vigotski, verifica-se que a vinculação da psicologia às necessidades sociais e a possibilidade de sua aplicação prática são preocupações que aparecem com grande força: “é nessa vinculação da psicologia com a prática humana que Vygotski encontra o significado da verdadeira ciência” (TULESKI, 2002, p.68). Segundo Shuare (1990):

A necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão de toda uma sociedade tira a psicologia dos marcos acadêmicos tradicionais e esta deixa de ser uma ciência mais ou menos ‘neutra’ no sentido de suas investigações de laboratório e deve não apenas verificar seus esquemas explicativos em situações reais, mas dar respostas a problemas de significado vital para a sociedade (p.25).

Vigotski produziu seus trabalhos em uma época de profundas transformações sociais e culturais, mas também uma época de “(...) de extrema recessão, escassez de alimentos, choques entre grupos antagônicos e, sobretudo, de ameaça ao projeto coletivo, aos objetivos da própria Revolução e ao ideal da nova sociedade” (TULESKI, 2002, p.123). Por outro lado, nesse mesmo período a sociedade soviética alcançou grandes avanços no tocante à industrialização e à melhoria do nível cultural da população, embora tais avanços tenham sido obtidos a custos de sacrifícios e imposições.

Na análise de Tuleski (2002), a manutenção das relações de produção burguesas no interior da URSS foi uma das características fundamentais desse período. A partir de 1928, com a implantação dos planos quinquenais de Stálin,

a divisão do trabalho, ao invés de ser eliminada, acaba por consolidar-se no interior das unidades de produção, o que vai configurando uma espécie de ‘taylorismo socialista’. A ênfase na produtividade, o recurso ao salário por empreitada, aos estimulantes materiais e às diferenciações de salários contribuíam para reproduzir as divisões internas no interior das fábricas, consolidando o individualismo e a competição entre trabalhadores por melhores salários. (TULESKI, 2002, p.109)

Para a autora, essa contradição entre o projeto coletivo de construção de uma sociedade comunista e a manutenção de relações de produção burguesas no interior dessa sociedade se reflete na obra de Vigotski. Relações de produção burguesas continuariam a produzir subjetividades burguesas. Uma das expressões dessa contradição, para a autora, é a afirmação recorrente da necessidade de superação da “velha psicologia”:

Quando ele [Vigotski] se refere à ‘velha psicologia’ como psicologia burguesa, está referindo-se à psicologia que reflete e referencia as relações burguesas, isto é, que

explica o homem burguês, seus sentimentos, seu funcionamento mental e sua ação no mundo. Quando se coloca na luta com o objetivo de superar a psicologia burguesa, posiciona-se no sentido de mostrar a necessidade de superação das relações burguesas no interior da sociedade, as quais dão base material a esta psicologia. A construção da sociedade comunista e, conseqüentemente, do homem comunista, necessitaria de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental deste novo homem. (p.78)

Em um texto de 1930, intitulado *A transformação socialista do homem*, Vigotski afirma, referindo-se ao processo de superação do sistema capitalista pela revolução socialista, que: “*paralelamente a esse processo, uma mudança na personalidade humana e uma alteração do próprio homem deve inevitavelmente acontecer*” (VYGOTSKY, 2004, grifo no original). Para o autor, essa transformação da personalidade do homem tem três raízes básicas: a primeira é a própria destruição das formas capitalistas de organização e produção da vida social, que permite a liberação do homem; a segunda é o enorme potencial positivo da indústria de grande escala que, liberta das ‘velhas correntes’, converte-se em poderosa força de promoção do desenvolvimento humano. Por fim:

(...) a terceira fonte que inicia a alteração de homem é mudança nas próprias relações sociais entre as pessoas. Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as idéias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, i.e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. ‘Minha relação para com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência’. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem (idem).

Nesse sentido, para o autor, a educação assumiria enorme importância nesse processo de formação do novo homem – o que permite compreender a forte aproximação entre a psicologia soviética e a educação:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.* (VYGOTSKY, 2004, grifo no original)

Vigotski é considerado um autor cujas concepções revolucionaram a ciência psicológica. Para Shuare (1990), a criação revolucionária de Vigotski na psicologia coincidiu plenamente, por seu momento e por seu sentido, com o auge revolucionário em todas as

esferas da vida – as relações sociais, a economia, a política, a literatura, a poesia, o teatro e as ciências na URSS.

2.2. A Escola de Vigotski

Em janeiro de 1923²³ realizou-se na Rússia o I Congresso de Psiconeurologia, reunindo pesquisadores de todo o país. Conforme Luria (2001), tratava-se do mais importante fórum de debates para os cientistas que trabalhavam na área geral da psicologia – sob a denominação de psiconeurologia. Segundo Shuare (1990), reuniam-se diversas ciências como a psicologia geral, a psicologia fisiológica, a psicologia infantil e pedagógica, a fisiologia da atividade nervosa superior, a neurologia e a psiquiatria. Nesse congresso, de acordo com a autora, se formulou pela primeira vez a necessidade de se fundamentar a ciência psicológica nos postulados do materialismo dialético, proposto por Marx e Engels.

No II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, no ano de 1924, “(...) Vigotski fez sua primeira aparição pública no cenário da grande ciência psicológica” (SHUARE, 1990, p.54), despertando grande admiração entre os ouvintes – o que resultou em um convite para trabalhar no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou. Foi nesse ano que Vigotski, Luria e Leontiev se encontraram e iniciaram um trabalho conjunto:

Ficou decidido que Vigotski deveria ser convidado para se juntar ao jovem corpo de assistentes do novo e reorganizado Instituto de Psicologia de Moscou. No outono daquele ano, Vigotski chegou ao Instituto, e nós iniciamos uma colaboração que continuou até sua morte, uma década mais tarde. (...) Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotski, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de ‘troika’.
(LURIA, 2001, p.22)

Vigotski é reconhecido como o grande fundador da teoria histórico-cultural e coordenador do grupo de pesquisadores que se dedicaria a desenvolver essa corrente da psicologia: “não resta dúvida alguma de que a condução teórica do grupo era, nessa época, de Vigotski (...)” (GOLDER, 2004, p.22). Luria e Leontiev “(...) foram os primeiros discípulos

²³ A data de 10 a 15 de janeiro 1923 é indicada por Shuare (1990); Golder (2004), no entanto, afirma que o I Congresso de Psiconeurologia teria acontecido em 1922.

de Vigotski” (MOROZOVA, 2004, p.91) e compuseram a primeira formação desse grupo, ao qual posteriormente vincularam-se outros cinco autores: Zaporjets, Morozova, Bojovich, Slavina e Levina. Mais tarde incorporaram-se ao grupo Elkonin e Galperin.

Na análise de Golder (2004), nos anos de 1928 e 1929 já se verifica a definitiva consolidação desse grupo, sendo que a primeira ampliação da “tróika”, somada à posterior incorporação de Galperin e Elkonin, constituiu “(...) o pilar da conformação, estruturação e projeção da teoria *já traçada naquele quinquênio*” (p.22, grifo nosso). Ainda segundo Golder (2004), é possível identificar a “especialidade” de cada um dos autores no grupo:

Leontiev (Psicologia geral, teoria da atividade, personalidade, sentido pessoal); Luria (Neuropsicologia, processos psicológicos superiores, cérebro e psiquismo); Galperin (Teoria da formação da atividade mental por etapas); Elkonin (Psicologia do jogo); Zaporjets (Periodização do psiquismo humano, psicologia evolutiva); Bojovich (Psicologia da personalidade, em especial do adolescente); Morozova (Metodologia e fundamentos da educação especial), etc. (p.22)

Por volta de 1930, de acordo com Shuare (1990), com a ascensão e consolidação do regime stalinista, desencadeou-se um processo de imposição ideológica e partidária no campo da cultura em geral e também no campo da ciência – para a autora, é possível se falar em uma “deformação da ciência nas mãos da ideologia” (p.86). A filosofia stalinista, que se tornara hegemônica, correspondia a uma interpretação mecanicista e vulgarizada do marxismo. Nesse contexto, a Escola de Vigotski será alvo de duras críticas, acusada de produzir uma teoria contrária aos princípios do marxismo. Segundo Shuare (1990), as críticas então dirigidas à teoria histórico-cultural eram inconsistentes e revelavam desconhecimento e graves distorções das teses dos autores.

Com o agravamento da situação política, Leontiev e parte do grupo tiveram de transferir-se à Academia de Psiconeurologia da Ucrânia, em Karkhov, em 1930 (GOLDER, 2004). Lá, o autor coordena um grupo do qual participavam Bojovich, Zaporjets, Galperin e Zinchenko, entre outros:

É dessa época, e se vincula a esse grupo de psicólogos, a investigação acerca dos elementos constitutivos da atividade objetal, sua estrutura sistêmica e a unidade

estrutural da atividade externa, prática e a interna, psíquica. (SHUARE, 1990, p.119).

Com a transferência de parte do grupo para Karkhov, Vigotski passou a se dedicar a atividades em Leningrado, onde aprofundou seu vínculo com Elkonin, que era oriundo dessa cidade (GOLDER, 2004, p.23). As críticas e retaliações sofridas por Vigotski culminaram com a proibição de suas obras a partir de 1936, dois anos após sua morte 1934.

Naquela situação de dirigismo, Vygotski não era um homem cômodo. Era um marxista convencido e profundo, mas esse podia ser, de certo ponto de vista, um de seus aspectos mais ‘perigosos’. A recusa sempre do ‘método das citações’, com o qual muitos psicólogos soviéticos começavam justificando sua ortodoxia: depois de duas ou três citações de Marx, Engels Lênin ou Stálin, passavam a desenvolver seu tema, que geralmente não tinha nada a ver com as próprias citações. Na realidade, essa era uma manifestação da incipiente tendência a converter a ciência em escolástica, o pensamento vivo em expressão temerosa e submetida, a dialética em estrutura petrificada. Em seus últimos anos (especialmente os dois anteriores a sua morte), a situação de Vygotski – e também a de outros psicólogos dialéticos – era delicada. (RIVIÈRE, apud TULESKI, 2002, p.15)

Algumas das obras de Vigotski só voltariam a ser publicadas na Rússia mais de vinte anos após sua proibição (SHUARE, 1990). Após prematura morte de Vigotski em 1934, Elkonin estabeleceu uma relação bastante próxima com Leontiev, como ele mesmo relata no pequeno artigo “Lembranças do amigo e companheiro” (ELKONIN, 2004).

Leontiev viria a falecer em 1979 e Elkonin em 1984. Ambos enfrentaram períodos difíceis do ponto de vista político-social na Rússia, tendo Elkonin participado no *front* da Segunda Guerra Mundial (ELKONIN, 2004) e Leontiev assumido tarefas de defesa da cidade e foi diretor de um hospital de retaguarda em Ashjabad durante a invasão nazista.

Os autores continuaram trabalhando e produzindo intensamente ao longo de toda a vida, tendo trabalhado juntos em diversas ocasiões. Elkonin dirigiu o laboratório de problemas psicológicos do ensino e da educação de crianças de seis anos na Universidade Estatal de Moscou e publicou mais de 100 trabalhos científicos, sendo que suas produções estavam intimamente ligadas aos problemas da educação e do ensino (SHUARE, 1990):

Partindo as idéias de Vigotski sobre o papel fundamental que o ensino desempenha no desenvolvimento, Elkonin viu na escola, na temática do ensino, na elaboração dos programas de estudo, o ‘laboratório natural’ onde pôde investigar o desenvolvimento psíquico infantil (...) (p.179)

Leontiev retornou a Moscou em 1943, como diretor do laboratório de psicologia infantil no Instituto de psicologia da Universidade, realizando “(...) importantes investigações referentes ao desenvolvimento psíquico e aos problemas do ensino e da educação infantil” (SHUARE, 1990, p.119). Conforme Shuare (1990), Leontiev

Não só investigou, de fato, todas as áreas da ciência psicológica, mas foi também o fundador de um enfoque específico – a teoria psicológica geral da atividade – capaz de ser o marco teórico geral para o estudo de todos os processos psíquicos em qualquer plano em que os investigue (do ponto de vista filogenético, ontogenético, etc). (p.121).

2.3. A Psicologia Histórico-Cultural: o método histórico-dialético e o estudo da psique

Para Shuare (1990), desde seus primórdios a psicologia soviética se diferencia marcadamente de outros sistemas científicos pela relação que estabelece com a filosofia. Trata-se de uma ciência que busca em uma concepção filosófica determinada – o materialismo histórico dialético – os marcos metodológicos no interior dos quais deve desenvolver a investigação científica.

Nesse sentido, Vigotski realizou a crítica não apenas da psicologia tradicional ou “velha psicologia”, mas também da psicologia marxista em constituição naquele período, a qual, em sua análise, conforme Tuleski (2002), não passava de “(...) uma colcha de retalhos de citações de Marx e Engels superpostas às análises de fenômenos psicológicos realizadas pela psicologia ocidental (...)” (p.76).

Em seu célebre texto “*O significado histórico da crise da psicologia*”, Vigotski afirma que não se trata de buscar nos ícones do marxismo a “solução” do problema da psique, mas sim o *método* para construir uma ciência que permita investigar o psiquismo humano: “(...) o que desejo é apreender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique” (VYGOTSKI, 1991, p.391).

Para Vigotski (1995), toda proposição fundamentalmente nova dos problemas científicos conduz necessariamente à busca de novos métodos e técnicas de pesquisa. O autor

defende que o método e o objeto de investigação mantêm uma relação muito estreita, na medida em que o método deve ser adequado ao objeto que se estuda. Nesse sentido, o estudo dos processos psíquicos superiores especificamente humanos, que constituíam por excelência o objeto de estudo da psicologia na perspectiva vigotskiana, exigia a formulação de um método de investigação próprio. As bases desse método de investigação seriam buscadas nos princípios do método dialético.

As relações entre o método dialético em Marx e na produção vigotskiana são objeto de análise de Duarte (2000). O autor demonstra que, assim como Marx, Vigotski considerava que a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com a aparência dos fenômenos, mas implica a mediação de abstrações teóricas: trata-se do princípio de apropriação do concreto pelo pensamento pela mediação do abstrato.

Nesse sentido, Vygotski (1995) opunha-se à análise fenomenológica ou descritiva em psicologia, considerando que esta “(...) toma o fenômeno tal como aparece externamente e supõe com toda a ingenuidade que o aspecto exterior ou a aparência do objeto coincide o nexo real, dinâmico-causal que constitui sua base”. (p.103). Apoiando-se na máxima de Marx²⁴, o autor afirma que se as manifestações externas dos fenômenos realmente expressassem as verdadeiras relações entre as coisas, a simples observação e a experiência cotidiana substituiriam por completo a análise científica.

Para além de uma análise descritiva, portanto, Vygotski (1995) defende uma análise psicológica *explicativa*, que revele os nexos dinâmico-causais que determinam a origem e o desenvolvimento dos fenômenos:

(...) a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou *por de manifesto* as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Dessa forma, a análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que se estuda e não apenas em sua descrição do ponto de vista fenomênico (VYGOTSKI, 1995, p.101).

²⁴ “(...) toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1983, p.271).

A adoção deste pressuposto pelo autor pode ser constatada, por exemplo, em seus apontamentos acerca da periodização das idades no desenvolvimento infantil. Vygotski (1996) afirma que os fundamentos de tal periodização não devem ser buscados nos sintomas ou indícios externos, como em geral procedem os pesquisadores, mas nas mudanças *internas* do processo de desenvolvimento infantil. O autor buscava, nesse sentido, uma periodização baseada na *essência* do processo de desenvolvimento psicológico. A verdadeira tarefa da análise psicológica das etapas do desenvolvimento psíquico consiste, para ele, em “(...) em investigar o que se oculta por trás dos sintomas, aquilo que os condiciona, isto é, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas²⁵” (VYGOTSKI, 1996, p.253).

Duarte (2000) demonstra ainda a adoção de outros dois princípios do método dialético de Marx. O primeiro deles é o princípio da análise da forma mais desenvolvida – consubstanciado na metáfora de Marx de que *a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco*: “o psicólogo soviético defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de ‘método inverso’, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno” (DUARTE, 2000, p.84). Segundo Duarte (2000), Vigotski pressupunha que o estudo das formas mais desenvolvidas “(...) revelaria aspectos válidos também para formas menos desenvolvidas, sendo que o inverso não seria necessariamente verdadeiro” (p.85).

O segundo princípio é a perspectiva de que o conhecimento humano é um reflexo da realidade objetiva no pensamento. Afirma Vygotsky (1991):

Este novo enfoque nos mostra que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F.Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade (p.289).

²⁵ Cumpre ressaltar que o *caráter interno* desse processo não remete a um caráter *biológico*: “(...) o desenvolvimento interno se produz sempre como uma unidade de elementos pessoais e ambientais, ou seja, cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pela etapa anterior, por tudo aquilo que surgiu e se formou na etapa anterior” (VYGOTSKI, 1996, p.385).

A teoria do reflexo, segundo Shuare (1990), é um dos postulados da filosofia materialista histórica dialética de importância crucial para a teoria histórico-cultural. Cumpre ressaltar que tal postulado não se refere a uma cópia passiva e idêntica da realidade na imagem psíquica dos indivíduos, mas considera que “(...) os resultados do conhecimento devem ser relativamente adequados ao objeto cuja existência independe do sujeito cognoscente, ou seja, deve refleti-lo de alguma maneira” (SHUARE, 1990, p.19).

Em nosso ponto de vista, um outro princípio do método dialético incorporado por Vigotski é a lei da transformação de quantidade em qualidade, já descrita por Hegel (NOVACK, 1993). Ao analisar a periodização dos estágios do desenvolvimento infantil, por exemplo, Vygotski (1996) defende que esse processo caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos: nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando até um certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova; nos períodos de crise, portanto, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente curto. Para Arce (2004a), na teoria vigotskiana a passagem de um estágio a outro no desenvolvimento se realiza não por via evolutiva, mas revolucionária, implicando mudanças qualitativas na vida da criança. O acúmulo quantitativo de mudanças “microscópicas” culmina, portanto, em um salto qualitativo no desenvolvimento infantil.

Trata-se de uma perspectiva coerente com o método dialético, o qual, conforme Prado Jr. (1969), concebe o processo de desenvolvimento dos fenômenos

(...) como um desenvolvimento que passa de mudanças quantitativas insignificantes e latentes a mudanças aparentes e radicais, a mudanças qualitativas; onde as mudanças qualitativas não são graduais, mas rápidas e súbitas, e se operam por saltos, de um estado a outro; estas mudanças não são contingentes, mas necessárias; resultam da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais (p.602)

Consideramos ainda que Vigotski incorpora do método dialético o princípio da *totalidade* – ou da relação dialética entre a parte e o todo. Conforme Kosik (1976), para o método dialético:

Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um *todo dialético* – isto é, se *não são átomos imutáveis, indivisíveis* e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade seja constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo (p.36, grifos nossos).

Assim, Vygotski (1995) criticava a ‘velha psicologia’ por considerar os processos psíquicos superiores como *soma* ou *cadeia* de processos elementares e contrapunha-se à análise atomística que decompõe os processos psíquicos em elementos que são estudados isoladamente:

(...) funções psicológicas particulares foram objeto de análise isolada; o método de conhecimento psicológico foi elaborado e aperfeiçoado para o estudo desses processos isolados e particularizados; ao mesmo tempo, a relação interfuncional e sua organização numa estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora do campo da atenção dos pesquisadores (VIGOTSKI, 2001, p.1)

Para o autor, a tarefa fundamental da análise em psicologia “(...) não é decompor o todo psicológico em partes ou fragmentos, mas destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo” (VYGOTSKI 1996, p.99-100). Desse modo, a ‘nova psicologia’ deveria constituir-se como uma psicologia de processos íntegros, opondo-se deliberadamente à psicologia dos elementos.

Vygotski (1996) considerava que no processo de desenvolvimento psicológico não se verificam modificações em aspectos isolados da personalidade da criança, mas, ao contrário, modifica-se a estrutura interna da personalidade como um todo. Para ele, a multiplicidade de processos parciais que integram o processo de desenvolvimento infantil constitui um *todo único* e possui uma determinada estrutura, que vai-se modificando em cada estágio desse processo. Assim, os processos parciais não podem ser compreendidos em si, pois seu papel e peso específico são determinados pelo todo, pela estrutura psicológica que caracteriza cada momento do desenvolvimento infantil.

A superação da análise atomística em psicologia, para Vygotski (1995), implica a substituição da análise de objetos pela análise dos processos. A análise não deve focar as *partes* que formam o objeto, mas os momentos fundamentais do processo. Os processos psíquicos não devem ser compreendidos como formas estáveis e sólidas, isto é, como objetos – embora possam, à primeira vista, aparecer dessa forma. É o caso do que Vygotski (1995) denomina de condutas *fossilizadas* ou cristalizadas, as quais, por se repetirem inúmeras vezes, automatizam-se, ocultando todo o seu processo de desenvolvimento e o caráter processual de sua formação – tornando-se uma espécie de *fóssil* psicológico. Faz-se necessário converter o objeto em processo, reconstruindo geneticamente todos os momentos de seu desenvolvimento. Trata-se da introdução de uma perspectiva *genética* na psicologia, que remete a uma abordagem historicizadora dos processos psíquicos:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde seu surgimento até que desapareça, isso implica revelar sua natureza, conhecer sua essência (...) (VYGOTSKI, 1995, p.67).

Em *Pensamento e Linguagem*²⁶, uma das últimas e talvez sua principal obra, Vygotski (2001) denomina a análise atomística em psicologia de *método de decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos*. A esse método, contrapõe o *método de análise por unidades*:

Procuramos substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa (...) em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, (...) não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise (VIGOTSKI, 2001, p.399).

Para o autor, portanto, a análise psicológica deve identificar aquelas unidades que contêm, em forma primária e simples, as propriedades inerentes à totalidade psicológica. Tal característica da unidade não está presente nos elementos, os quais, uma vez decompostos,

²⁶ A edição que apresenta a tradução do texto integral em russo para o português, publicada pela Editora Martins Fontes no ano de 2001, recebeu o controverso título de *A construção do pensamento e da linguagem*. Para Duarte (1996), a inserção do termo construção no título, além de não ajudar a esclarecer que se trata da edição integral da obra *Pensamento e Linguagem* (diferenciando-a da versão resumida publicada por esta editora), pode sugerir, de forma deliberada ou não, uma associação entre a teoria vigotskiana e o Construtivismo.

não conservam as propriedades do todo. Decompor o *pensamento verbalizado* em *pensamento* e *linguagem* é, para Vigotski (2001), um exemplo de decomposição da totalidade psicológica em seus elementos constituintes. Tomados isoladamente, pensamento e linguagem não contêm as propriedades do pensamento discursivo.

A partir de suas investigações acerca das relações entre o pensamento e a linguagem, Vigotski conclui que a unidade do pensamento verbalizado é o *significado* da palavra. O significado é, por sua natureza, ao mesmo tempo um fenômeno do campo da linguagem e do campo do pensamento, e constitui, para Vigotski (2001, p.407), uma unidade indecomponível – o “(...) elemento central e fundamental que faz da palavra palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é (...)”.

Segundo Elkonin (1996), Vigotski poderia ser considerado um “metodólogo” da psicologia. Ele estabeleceu as bases para a construção de um novo sistema para a psicologia, fundamentado no materialismo histórico dialético: “L.S.Vygotski deu apenas os primeiros passos, os passos mais difíceis na nova orientação, deixando para os futuros investigadores uma série de hipóteses (...)” (ELKONIN, 1996, p.387). As investigações metodológicas e as investigações sobre o desenvolvimento da consciência e da personalidade formavam uma unidade na obra de Vigotski. Seu objetivo principal, na análise de Elkonin (1996), era compreender a história do surgimento, desenvolvimento e desintegração das formas superiores especificamente humanas da atividade da consciência, ou das funções da consciência.

2.4. Pressupostos teórico-filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural: as categorias de historicidade, apropriação e objetivação

As categorias de *historicidade*, *apropriação* e *objetivação* são centrais na perspectiva histórico-cultural e guardam estreitas relações com o objeto de nosso estudo: a questão do

desenvolvimento e do ensino. A explicitação da dimensão histórica do psiquismo humano refuta explicações universais e naturalizantes do processo de desenvolvimento infantil, situando a apropriação da cultura – um processo educativo por excelência, como veremos – como fator determinante do próprio desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Assim, Vigotski menciona e compartilha a tese de Blonski, segundo a qual a conduta humana só pode ser compreendida como *história* da conduta – esta é, para Vigotski, a verdadeira concepção dialética em psicologia. Nesse sentido, Shuare (1990) considera que a *historicidade* é o eixo que organiza e sustenta todos os demais conceitos da psicologia soviética.

A superação pretendida da velha psicologia, conforme Tuleski (2002),

(...) só seria possível com a elaboração de uma ‘nova psicologia’ que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva *histórica*, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. (...) Significaria abandonar as relações mecânicas, empíricas e simples entre os fenômenos, para compreender o homem como um ser complexo e dinâmico, cujas relações estabelecidas com o meio determinam sua forma de ser e agir (p.65, grifo nosso).

Nas palavras de Shuare (1990), Vigotski teria introduzido a psique no tempo histórico.

A natureza histórico-social do psiquismo humano seria, para a autora, o conceito fundamental proposto pelo autor²⁷:

os fenômenos psíquicos, a psique humana, sendo sociais por sua origem, não são dados de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos em relação à vida e à atividade social. (...) a história da psique humana é a história social de sua *constituição*. (...) Assim como a psique não é algo imutável e invariável no curso do desenvolvimento histórico da sociedade, não é tampouco no curso do desenvolvimento individual; as transformações que ela sofre são tanto estruturais quanto funcionais (SHUARE, 1990, p.61, grifo no original)

Assim, Vigotski (1995) considerava inteiramente equivocado o ponto de vista das diversas vertentes da psicologia vigentes em sua época, nas quais se supunha como equivalentes e idênticos o funcionamento psíquico e a concepção de mundo de “(...) uma criança européia de família culta dos dias de hoje e uma criança de alguma tribo primitiva, (...) da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX (...)” (p.22). Na análise do

²⁷ Tal concepção é compartilhada por Tuleski (2002).

autor, a psicologia tradicional estudava a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas *in abstracto*, isto é, à margem de seu meio social e cultural, desconsiderando as formas de pensamento, as concepções e idéias produzidas historicamente e predominantes nesse meio.

No Manuscrito de 1929, apoiando-se em Marx²⁸, Vigotski afirma que “(...) a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VIGOTSKI, 2000, p.27, grifo no original). A teoria histórico-cultural, portanto, fundamentada na perspectiva materialista histórica dialética, compreende a sociedade não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se, mas como aquilo que cria o próprio ser humano (SHUARE, 1990).

A compreensão das relações entre homem e sociedade, para Duarte (1993), remete ao processo de *trabalho* e à dialética entre os processos de apropriação e objetivação. Tal dialética, para o autor, constitui o núcleo da historicidade do ser humano na perspectiva marxista – a dinâmica fundamental da prática social humana e do processo de formação dos indivíduos.

É na relação homem-natureza que se verificam inicialmente os processos de *apropriação e objetivação*. A diferença dos animais, conforme Marx e Engels, o homem não adapta-se à matéria natural disponível no ambiente circundante, mas produz os meios de satisfação de suas necessidades, modificando a natureza: trata-se da atividade de trabalho (MARKUS, 1978). O trabalho pode ser definido como a atividade humana em que o homem modifica a natureza para produzir os meios de satisfação de suas necessidades: “um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic),

²⁸ Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx (1982) afirma que a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo, mas o conjunto das relações sociais.

regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1983, p.149). Nesse processo, ao modificar a natureza, o homem modifica, ao mesmo tempo, *sua* própria natureza.

Para produzir os meios de satisfação de suas necessidades, o homem precisa *incorporar* a matéria natural a sua atividade produtiva. Conforme Marx (1983), no processo de trabalho o homem

(...) se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de *apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida*. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (p.149, grifo nosso).

O homem precisa, por meio de sua atividade, *apropriar-se* da realidade natural, para que possa transformar objetos naturais em instrumentos da prática social. Duarte (2001) ilustra esse processo de apropriação da matéria natural pelo homem em sua atividade produtiva com o exemplo da produção de instrumentos:

O instrumento é, portanto, de início, um conjunto de elementos puramente naturais, resultantes de forças da natureza (...) O homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Para que o objeto possa ser transformado e inserido na ‘lógica’ da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua ‘lógica’ natural. (...) para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, conhecer, as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento (...). (p.118-9)

O processo de apropriação está intrinsecamente ligado a seu oposto (e complemento) – o processo de objetivação, por meio do qual o homem transforma a realidade natural, imputando-lhe características humanas, adequando-a a suas finalidades, atribuindo aos objetos naturais significados e funções sociais. Nas palavras de Duarte (2001, p.117):

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza, incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade social objetivadora).

Na medida em que o homem passa a apropriar-se não mais apenas da matéria natural, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser compreendido como um processo de produção e reprodução da cultura humana. Por meio dele, a atividade do homem consubstancia-se nos objetos da cultura (material e não-material); as faculdades humanas corporificam-se nesses objetos (DUARTE, 2001), tornando-se socialmente disponíveis para a apropriação por outros seres humanos²⁹.

As características do processo de apropriação são objeto de análise de Leontiev (1978), na obra *O desenvolvimento do psiquismo*. Ele define apropriação como “(...) um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente” (p.320). Uma primeira característica apontada pelo autor é que se trata de um processo *ativo* do ponto de vista do indivíduo. Para o psicólogo soviético, o processo de apropriação pode ser compreendido como resultado de uma *atividade* efetiva do indivíduo em relação aos objetos culturais. A apropriação, portanto, não significa uma reprodução *passiva* no indivíduo das aquisições históricas do gênero humano:

Para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p.268)³⁰

O exemplo da apropriação de um instrumento pode ilustrar o caráter ativo desse processo: para apropriar-se de um determinado instrumento, o indivíduo necessita reproduzir em sua *atividade* as operações motoras que estão nele incorporadas, o que exige desse

²⁹ A análise da dialética entre objetivação e apropriação não pode prescindir da análise da relação entre humanização e alienação. Conforme Duarte (1993), “se essa relação [entre objetivação e apropriação] gera aquilo que caracteriza a especificidade do gênero humano frente aos animais, por outro lado, à medida em que ela se realize sob relações sociais de dominação, ela se torna, ao mesmo tempo que humanizadora, também alienadora, isto é, se torna a base tanto para os processos de humanização quanto os de alienação” (p.70). Assim, cumpre ressaltar que na sociedade capitalista, a apropriação dos objetos da cultura pelos homens se dá pela mediação (alienante) da propriedade privada.

³⁰ Corroboramos a interpretação de Duarte (2001) de que a atividade que reproduza os traços essenciais da atividade encarnada no objeto, a que se refere Leontiev no trecho citado, não necessariamente remete à atividade de produção desse objeto, mas muitas vezes de sua utilização.

indivíduo uma reorganização dos movimentos naturais e a formação de faculdades motoras superiores (LEONTIEV, 1978).

Uma segunda característica do processo de apropriação, portanto, é que ele cria no indivíduo novas aptidões, novas funções psíquicas. Na análise de Duarte (1993, p.35), “o que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (...) gera na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades”. Leontiev (1978) demonstra que as funções e aptidões especificamente humanas não se transmitem pela via da hereditariedade, pois não podem fixar-se morfológicamente; tais funções e aptidões fixam-se sob uma forma objetiva, exterior aos indivíduos, nos produtos da atividade humana – por meio do processo de objetivação. Assim, quando nos referimos às chamadas aquisições históricas do gênero humano, estão incluídas nesse conceito funções e aptidões psíquicas, de modo que o processo de apropriação da cultura pelo indivíduo constitui “(...) um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das *propriedades* e *aptidões* historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p.270, grifos nossos).

Vygotsky e Luria (1996) apresentam análise semelhante ao discutir o papel da cultura no desenvolvimento psíquico, demonstrando que as funções psicológicas exclusivamente humanas, como a memória mediada, a atenção voluntária e a abstração, são produto do desenvolvimento histórico do homem em sociedade e não manifestações do aparato biológico. Os autores afirmam que ao longo do processo histórico o homem modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e cria novas formas de comportamento especificamente culturais: “(...) a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (p.34).

A terceira característica do processo de apropriação apontada por Leontiev (1978) é que este envolve necessariamente a *comunicação* entre os homens e, em última análise, constitui sempre um processo de *educação*. Isso se dá porque a *atividade adequada* não se forma por si mesma na criança, pelo contato *direto, imediato* ou *espontâneo* com os objetos da cultura. Embora em tais objetos estejam encarnados os modos de ação e as faculdades humanas historicamente elaborados, é necessária a *mediação* de outros homens para que se concretize o processo de apropriação:

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 atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p.272)

Em consonância com os pressupostos de Leontiev (1978), Elkonin (1987b) afirma que os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos não estão postos de forma *imediate* em tais objetos, mas exigem um processo peculiar de apropriação por parte da criança, no qual o adulto aparece à criança como portador de tais procedimentos sociais de ação.

Tal princípio é ilustrado por Leontiev (1978) em uma referência à obra de H. Piéron³¹, na qual se descreve uma situação fictícia em que o planeta é vítima de uma catástrofe na qual pereceria toda a população adulta e seriam poupadas apenas as crianças menores. Nas palavras de Leontiev (1978, p.272), “(...) isso não significaria o fim do gênero humano, mas (...) a história da humanidade teria de recomeçar”, na medida em que não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o uso dos ‘tesouros da cultura’. A comunicação entre pessoas mais experientes e as crianças, portanto, é, para Leontiev (1978), a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem e da sociedade.

³¹ A obra citada por Leontiev (1978) é: PIÉRON, H. *De l'actinie à l'Homme*. t.II, Paris, 1959.

A análise de Leontiev (1978) acerca dessas características do processo de apropriação do patrimônio humano-genérico na ontogênese tem implicações fundamentais para a compreensão do trabalho educativo. Encontramos nela uma primeira sustentação à hipótese da qual parte esta pesquisa – a idéia de que a Psicologia Histórico-Cultural sustenta a defesa do *ensino* na educação infantil.

Se tomada isoladamente, a afirmação do caráter ativo do processo de apropriação pode conduzir a uma interpretação equivocada da análise teórica desenvolvida pelo autor. Isso pode ser constatado, por exemplo, na afirmação de Mello (1999) reproduzida a seguir, na qual a autora busca extrair conclusões acerca do processo de ensino-aprendizagem a partir das características do processo de apropriação segundo Leontiev:

(...) a aprendizagem resulta sempre de um processo ativo por parte do sujeito, que deve desenvolver em relação ao objeto a ser apropriado uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade para a qual o objeto foi criado. Em outras palavras, *as crianças aprendem por sua própria atividade, imitando o adulto e procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando em seu meio*, fazendo sozinhas aquilo que aprendem a fazer com os outros (MELLO, 1999, p.21, grifo nosso)

Em nosso ponto de vista, a conclusão inferida pela autora de que a criança aprende por sua própria atividade, fazendo sozinha o que testemunha em seu meio, não corresponde à perspectiva de Leontiev. O postulado do caráter ativo do processo de apropriação e da exigência de que o indivíduo reproduza os traços essenciais da atividade plasmada no objeto só pode ser devidamente compreendido em articulação com a constatação de que a criança *aprende* a atividade adequada no processo de *comunicação*. Nesta direção, Leontiev (1978) questiona:

Mas pode-se supor que esta atividade adequada apareça no homem, na criança, sob a influência dos próprios objetos e fenômenos? A falsidade de uma tal suposição é evidente. A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos. (p.271).

Fica evidente a importância crucial atribuída pelo autor à intervenção mediadora do adulto no processo de apropriação da cultura pela criança. No contexto de nossa investigação, essa constatação aponta para o reconhecimento da importância da atuação do professor na

educação da criança pequena. A afirmação de que a criança aprende sozinha, por sua própria atividade – apresentada por Mello (1999) – em contrário, conduz a uma secundarização da mediação do adulto nesse processo, que, em nossa avaliação, não é coerente com a análise desenvolvida por Leontiev (1978).

A imitação dos atos do meio como forma de educação não é descartada por Leontiev (1978). O autor situa-a como forma dominante nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana e nos primórdios da ontogênese. No entanto, o autor reafirma o papel direcionador do meio nesse processo. Para ele, a educação “(...) nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, *que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção*” (p.272, grifo nosso).

Na continuidade da análise acerca das diversas formas que pode assumir a educação, Leontiev (1978) afirma que ela “(...) depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação escolares, diferentes formas de formação superior e até a formação autodidata” (p.272). Chama-nos a atenção o fato de que autor diferencia as *formas de educação e ensino escolares da simples imitação do meio* – que seria característica da criança pequena – considerando-as formas mais complexas e especializadas. Embora se trate de uma afirmação de caráter bastante genérico e aparentemente desprovida de preocupações com uma precisão conceitual, coloca-se, com isso, a possibilidade de que o autor não compreenda o *ensino* como uma forma de educação voltada à criança pequena, o que iria na direção contrária de nossa hipótese.

No entanto, Leontiev (1978) apresenta, em seguida, algo que considera comum a todos os tipos e formas de educação:

Mas o ponto principal que deve ser bem sublinhado é que este processo [de educação] deve sempre ocorrer sem o que *a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade* nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico. (...) O movimento da história só é, portanto, possível, com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação (p.273, grifo nosso).

Para Leontiev (1978), portanto, a educação sempre constitui um processo de transmissão do patrimônio humano-genérico às novas gerações. Dessa forma, consideramos pertinente concluir que, na perspectiva do autor, não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, mas como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura.

Com a análise dos processos de objetivação e apropriação, se nos apresentam os primeiros elementos para a reflexão sobre o ensino na educação infantil: por um lado, a defesa da necessidade da mediação de outros homens na apropriação do patrimônio cultural humano pela criança; por outro, a possibilidade de a forma específica do *ensino* não ser adotada pelo autor na reflexão sobre a educação da criança pequena. Trata-se ainda de proposições do autor de caráter genérico, exigindo nossa investigação mais aprofundada e detalhada.

Por fim, destacamos que, na análise dos processos de apropriação e objetivação, a *atividade* aparece como categoria fundamental. A objetivação e a apropriação realizam-se por meio da *atividade* dos indivíduos. Os homens transformam a natureza e a cultura por meio da atividade de trabalho e apropriam-se destas objetivações, conforme Leontiev (1978), ao reproduzirem a atividade nelas plasmada. A categoria atividade permitirá superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade vigente na “velha psicologia”. Nesse sentido, a vertente histórico-cultural procura contrapor-se aos

(...) esforços persistentes dos positivistas para opor o indivíduo à sociedade. O seu ponto de vista [dos positivistas] é que a sociedade fornece apenas um meio externo a que o homem se tem de adaptar a fim de sobreviver, tal como o animal se tem de adaptar ao seu ambiente natural. (...) Mas o ponto principal é ignorado, que na sociedade o homem encontra não só as suas condições externas às quais ele deve adaptar a sua atividade, mas também que essas mesmas condições sociais comportam em si próprias os motivos e objetos da sua atividade, os modos e os meios da sua realização; numa palavra, que a sociedade *produz* a atividade humana. Isto não quer dizer, sem dúvida, que a atividade do indivíduo se limite a copiar e personificar as relações da sociedade com a sua cultura. Há ligações cruzadas muito complexas que excluem qualquer redução estrita de uma à outra. (LEONTIEV, 1980, p.52)

Na perspectiva histórico-cultural, a atividade constitui a categoria fundamental da constituição do psiquismo humano (LEONTIEV, 1978). Logo, constitui também uma categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento infantil nessa perspectiva. Vigotski (2001) enfatiza a importância de se analisar o desenvolvimento intelectual infantil como resultado da assimilação prática da realidade, ou seja, em estreita relação com a *atividade prática* da criança. Leontiev (2001a) afirmará que “ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos (...) começar analisando o desenvolvimento da *atividade* da criança, como ela é constituída nas condições concretas de vida” (p.63. grifo nosso). Tendo em vista tais proposições dos autores, dedicaremos o próximo item à análise e discussão da categoria *atividade*.

2.5. A categoria *atividade* e a unidade dialética entre atividade e consciência

Para Leontiev (1978), a atividade constitui um elo prático que liga o sujeito ao mundo circundante, como um processo de trânsito entre pólos opostos: sujeito e objeto. O estabelecimento de um contato ativo com o mundo exterior é uma exigência da própria organização corpórea do homem, do próprio aparato biológico da espécie (LEONTIEV, 1982). Trata-se, portanto, de um dado ontológico do homem.

A atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades. O trabalho, atividade que visa a produção dos meios de satisfação das necessidades, é a atividade humana por excelência – a *atividade vital humana*.

Marx (1982), nas onze teses sobre Feuerbach, apresenta uma crítica ao materialismo mecanicista então vigente, apontando suas insuficiências. O autor atribui enorme relevância à categoria de *práxis* humana, à qual se remete em diversas das teses. Para o autor, Feuerbach apreende a realidade humana como *objeto do conhecimento sensível* do homem, mas “(...) não toma o mundo sensível como atividade humana sensível *prática*”. Na análise de Leontiev

(1982), Feuerbach e os demais representantes do velho materialismo separavam o conhecimento da atividade sensorial prática e das relações práticas vitais do homem com o mundo que o rodeia, ou seja, compreendiam o conhecimento como resultado da influência dos objetos sobre os órgãos dos sentidos do sujeito e não como produto do desenvolvimento de sua atividade objetiva no mundo.

Para Marx (1982), Feuerbach desconsiderava a atividade humana *objetiva* – e essa é a principal insuficiência de seu materialismo. Não basta, para Marx, afirmar que os homens são *produto das circunstâncias*, mas evidenciar que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos próprios homens. Assim, o filósofo postula a *atividade prática humana* como a base do conhecimento humano, “(...) como o processo em cujo curso surgem as tarefas cognitivas, se engendram e se desenvolvem a percepção e o pensamento do homem e que, além disso, possui o critério da adequação e da veracidade dos conhecimentos (...)” (LEONTIEV, 1982, p.15).

Nesse sentido, a *atividade* será uma categoria fundamental na construção de uma psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético. Apoiada em Kozulin (2002), Asbahr (2005) afirma que:

a atividade é categoria central no materialismo histórico-dialético, e Marx (1989), ainda em seus primeiros escritos, aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico-social dos homens, e assim, também ao desenvolvimento individual. (...). Partindo desse pressuposto básico do materialismo histórico-dialético, os psicólogos soviéticos elegem o conceito de atividade como um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo. Vigotski utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais (p.108-109)

Destacamos do trecho acima a noção de que a *atividade* socialmente significativa constitui o *princípio explicativo da consciência*. Na perspectiva histórico-cultural, em consonância com os princípios do materialismo histórico, compreende-se que a consciência é determinada pelo ser, e não o contrário: “(...) a consciência do homem se determina sempre

em última instância por sua forma de viver, ou seja, por sua vida real nas condições históricas concretas” (LEONTIEV, 1960a, p.92).

Isso não significa, contudo – conforme Leontiev (1978) – tomar a consciência como um ‘epifenômeno’ ou ‘fenômeno anexo’ da vida material: “(...) a consciência é também condição necessária da vida” (p.133). Para Shuare (1990), a psicologia soviética fundamenta-se no princípio da unidade dialética entre atividade e consciência:

(...) o princípio dialético da unidade da consciência (em geral, a psiquê) e da atividade (laboral, cognoscitiva, de estudo, etc) é um dos mais importantes na psicologia soviética e é central na compreensão da natureza do psíquico. Este princípio sustenta que o homem e seu psiquismo não apenas se manifestam, mas na verdade se formam na atividade, inicialmente na atividade prática (p.112).

Afirmar a unidade dialética entre consciência e atividade, para Martins (2001), implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula: “trata-se de firmar a impossibilidade da separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexação, sua intercondicionalidade” (p.58).

De acordo com Leontiev (1978), a consciência do homem é a forma histórica concreta de seu psiquismo, que adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens. Assim, as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas (dependem das) particularidades das relações sociais de produção:

(...) devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações (p.89).

Na análise do autor, a consciência não pode ser compreendida a partir de si própria; para desvendar suas características psicológicas é preciso justamente estudar *como a consciência depende do modo de vida do homem*: “isso significa estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade” (LEONTIEV, 1978 p.92). Fica evidente, nesse sentido, que a consciência não é tomada como um fenômeno universal, estático e abstrato, mas entendida como produto do desenvolvimento histórico. Nesse sentido, de acordo com Shuare (1990), o conceito de atividade, em especial de

atividade produtiva, assume enorme relevância na psicologia soviética em função da perspectiva historicizadora do psiquismo que caracteriza os trabalhos dessa vertente teórica.

A atividade, assim, não pode ser desvinculada da vida social. A atividade humana constitui um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade, de modo que a atividade de qualquer indivíduo depende do lugar que este ocupa na sociedade e de suas condições de vida. Nas palavras de Leontiev (1982), as atividades dos indivíduos personificam as relações da sociedade e da cultura.

Marx e Engels (1980) afirmaram que “a produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens” (p.25). Apoiado nesses autores, Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento da consciência está intimamente ligado à atividade de produção e reprodução material da vida dos homens. Nesse sentido, as condições gerais que tornam possível o aparecimento da consciência humana, para o autor, encontram-se na atividade de trabalho, na qual a relação do homem com a natureza é mediatizada por suas relações com os outros homens.

Leontiev (1978) demonstrará que, no processo de desenvolvimento histórico da consciência, o aparecimento de uma divisão técnica do trabalho relativamente estável e a fabricação de instrumentos especializados (compostos) determinarão importantes transformações na *estrutura* da consciência, referentes à ampliação da esfera do consciente.

Com o surgimento de uma divisão técnica estável do trabalho, em substituição a uma divisão fortuita e instável, certos indivíduos passam a ter funções de produção fixadas (efetuando permanentemente ações que pertencem a um domínio bastante preciso). A *atividade* coletiva decompõe-se em unidades, as *ações*, que são desempenhadas por indivíduos diferentes: numa caçada (atividade), por exemplo, um afugenta a presa na direção desejada (ação), outro a abate (ação).

A ação de afugentar a presa não é biologicamente determinada – “(...) a visão do animal só por si não incita naturalmente [o indivíduo] a assustá-lo” (LEONTIEV, 1978, p.80) – mas adquire sentido no interior da atividade coletiva, graças às ações dos outros indivíduos. Assim, a ação do indivíduo que afugenta a presa numa determinada direção só se torna possível e ganha sentido na relação com a ação dos outros que a espreitam para abatê-la: “(...) assustar a caça é em si desprovido de sentido biológico. Isso só toma um significado nas condições do trabalho coletivo” (idem, p.79). Dessa forma, para Leontiev (1978), a

(...) ação só é possível desde que reflita as ligações que existem entre o resultado que ele goza antecipadamente da ação que realiza pessoalmente e o resultado final do processo de caçada completa, isto é, o ataque do animal em fuga, a sua matança, e por fim o seu consumo (p.79)

Todo esse processo é sintetizado por Leontiev (1980) no trecho a seguir:

Historicamente, o aparecimento na atividade de processos de ação orientados para um fim foi o resultado da emergência de uma sociedade baseada no trabalho. A actividade das pessoas trabalhando em conjunto é estimulada pelo seu produto, que inicialmente corresponde directamente às necessidades de todos os participantes. Mas a mais simples divisão técnica do trabalho que surge neste processo leva necessariamente à emergência de resultados intermediários, parciais, que são alcançados pela participação individual na actividade laboral colectiva, mas que *em si mesmos* não podem satisfazer a necessidade de cada participante. Esta necessidade é satisfeita não pelos resultados ‘intermédios’, mas pela partilha do produto da actividade total que cada um recebe graças às relações entre os participantes resultantes do processo de trabalho, isto é, as relações sociais (p.55)

Assim, no processo de desenvolvimento histórico do trabalho, o indivíduo torna-se *consciente* do resultado imediato (intermediário) esperado de sua ação (afugentar a presa em determinada direção) e das relações entre esse resultado intermediário e a atividade como um todo (que visa suprir a necessidade de alimentação do coletivo). Dessa forma, a ação do indivíduo passa a estar orientada a um *fim consciente*, que ganha sentido no processo global que responde a uma necessidade da coletividade: “(...) o homem torna-se consciente das ações dos outros homens e, através deles, das suas próprias ações” (LEONTIEV, 1980, p.62).

Além de engendrar *ações* orientadas a *fins conscientes*, modificando a estrutura geral da atividade e da consciência humana, o trabalho promove transformações qualitativas no que se refere ao *modo de execução* dessas ações, isto é, às *operações* de trabalho (LEONTIEV,

1978). As operações constituem o conteúdo prático e indispensável da ação, seus componentes operacionais, determinados pelas condições em que esta ação se desenrola. Assim, conforme exemplo apresentado por Leontiev (1978), a *ação* de atirar requer inúmeras *operações*, dentre elas colocar-se em determinada posição, segurar e apontar a arma, determinar corretamente a mira, reter a respiração, efetuar o disparo.

As operações formam-se inicialmente como processos que visam um fim – isto é, como ações. Isso pode ser facilmente visualizado na aprendizagem de uma nova habilidade: para o aprendiz de tiro ao alvo, colocar-se na posição correta é a princípio um *fim consciente*. Tendo dominado esta ação, seu resultado se torna meio de execução de outra: segurar e apontar a arma, cujo resultado, por sua vez, se tornará meio de execução da ação de puxar o gatilho com a intensidade adequada. As ações inicialmente independentes convertem-se em operações – meras condições para a ação de acertar o alvo – todas elas subordinadas a esse único fim. Trata-se do processo de formação das *operações conscientes*.

No processo histórico, é o fabrico de instrumentos diferenciados ou especializados que implica e ao mesmo tempo possibilita a tomada de consciência das operações. Diferentemente dos instrumentos mais primitivos, os utensílios complexos não podem mais resultar de uma simples adaptação dos objetos naturais às condições da ação de trabalho – sua produção exige a distinção e a consciência das operações. Para Leontiev (1978), a formação de *operações conscientes* determina um alargamento considerável na esfera do consciente e representa um novo passo no desenvolvimento da consciência humana, referente ao aparecimento de um conteúdo *controlado conscientemente*:

Notemos sobretudo que os momentos que deviam absolutamente ser conscientizados no princípio (agarrar convenientemente a espingarda, apoiar sobre o gatilho, etc.) deixam doravante de o ser. O que não significa que o atirador não os perceba. (...) em qualquer momento podem ser conscientizados por ele (...) (p.305).

A análise do autor evidencia a estreita relação entre o desenvolvimento da estrutura da atividade e da consciência do homem. Deter-nos-emos inicialmente na sistematização dos elementos componentes da estrutura da atividade, já sinalizados nessa análise.

2.5.1. A estrutura da atividade: motivos e fins, ações e operações

Segundo Leontiev (1982), “(...) a atividade não é uma reação, nem tampouco um conjunto de relações, mas um *sistema* que possui uma *estrutura*, passagens internas e conversões, desenvolvimento” (p.66, grifos nossos).

Como visto, a atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades. Toda e qualquer necessidade apresenta-se como necessidade de *algo*: de um determinado objeto, de um determinado resultado. Assim, segundo Leontiev (1980), a característica básica da atividade humana é que ela tem um *objeto*: “a principal coisa que distingue uma atividade de outra reside na diferença entre os seus objetos. É o objeto da atividade que lhe confere uma certa orientação”. (p.55)

Na obra *Atividade, Consciência e Personalidade*, Leontiev (1982) afirma que o objeto da atividade é o seu *motivo real*³². O *motivo* da atividade refere-se àquilo que incita o sujeito a agir – é o gerador da atividade. Denomina-se motivo “(...) aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada” (LEONTIEV, 1960b, p.346). O motivo pode ou não ser reconhecido pelo sujeito que age – independentemente da *detecção* pelo sujeito, o motivo comanda sua atividade. De acordo com Leontiev (1980), o motivo de determinada atividade pode estar oculto, mas não há atividade sem motivo.

³² O autor alerta contra a adoção de uma compreensão rígida do motivo como o objeto material ou ideal, mas não discute efetivamente a questão – apenas menciona em nota de rodapé: “*Tal compreensão rígida do motivo como o objeto (material ou ideal) que estimula e dirige a ação até si, se distingue da [compreensão] corrente; mas este não é o lugar para entrar em polêmicas sobre esta questão*” (LEONTIEV, 1982, p.83).

Como visto, a atividade tem como componentes básicos ou unidades as *ações* – em outras palavras, a atividade humana existe como ação ou como cadeia de ações. Vale ressaltar que a atividade não é um processo aditivo, ou seja, as ações não são elementos separados ou incluídos na atividade. Leontiev (1982) define atividade como uma “(...) unidade molar *não aditiva* da vida real do sujeito corporal e material” (p.66, grifo nosso). De acordo com o autor, a ação pode ser compreendida como “(...) o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um fim consciente” (LEONTIEV, 1980, p.55). Os *fins* referem-se, portanto, ao resultado imediato e parcial para o qual se voltam cada uma das ações que compõem a atividade e obedecem ao motivo pelo qual foram estipulados. Para Leontiev (1980), pode-se considerar que o motivo está para a atividade assim como o fim está para a ação.

Os meios práticos ou componentes operacionais pelos quais se realizam as ações são denominados de *operações*. As operações referem-se ao *como* se efetivam as ações. Segundo Martins (2001), da mesma forma que a análise da atividade implica a análise das ações, as ações não podem ser analisadas em separado das operações. Para a autora, as operações representam maneiras de se realizar uma ação em condições específicas, na medida em que os processos operacionais são condicionados pelas condições objetivas postas aos indivíduos como possibilidades reais de sua atividade.

Em síntese, podemos apontar como elementos fundamentais da estrutura da *atividade* humana, segundo Leontiev (1978; 1980): o *motivo*; as *ações* e seus *fins*; e as *operações*. Cabe ressaltar que as relações entre os componentes da atividade não é estática: “(...) a atividade é um sistema altamente dinâmico, caracterizado por transformações ocorrendo constantemente” (LEONTIEV, 1980, p.57). Assim, no processo de desenvolvimento humano, ações automatizam-se e convertem-se em operações, operações complexificam-se e convertem-se

em ações, ações complexificam-se e convertem-se em atividade e atividades convertem-se em ações, subordinando-se a outro sistema de atividade.

Além disso, embora a princípio as necessidades do homem constituam uma *condição* para a atividade (atividade dirigida a satisfazer necessidades), com a complexificação da atividade humana aquilo que era condição converte-se em resultado: a atividade produz novas necessidades no sujeito, novos motivos (MARTINS, 2001).

A análise da estrutura da atividade e de seu caráter dinâmico será de fundamental importância para a compreensão do processo de desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. Como veremos, o desenvolvimento infantil corresponde a uma complexificação da estrutura da atividade da criança, que prevê, por exemplo, a construção de novos motivos. Por meio da atividade da criança se dá o desenvolvimento de suas funções psicológicas. A atividade da criança será, ainda, o fundamento da periodização do desenvolvimento infantil proposto por D.B.Elkonin.

2.5.2 A estrutura da consciência: conteúdo sensível, significados e sentidos

A atividade humana é mediada pela consciência: “em um sentido mais estreito, isto é, em nível psicológico, esta unidade da vida [atividade] se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em que este orienta o sujeito no mundo dos objetos” (LEONTIEV, 1982, p.66). O reflexo psíquico consciente *regula* e *canaliza* a atividade do sujeito, tanto a atividade externa quanto a atividade interna.

A consciência é, para Leontiev (1960a), uma forma específica de reflexo mental, isto é, uma forma qualitativamente nova de refletir a realidade objetiva. Não se trata, portanto, de um mero processo de complexificação quantitativa em relação ao psiquismo animal, mas de um processo caracterizado por transformações qualitativas.

O fator fundamental que determinou o aparecimento da consciência humana, como vimos, é a atividade de trabalho. Conforme Martins (2001, p.55):

O processo de construção do homem e da sociedade pelo trabalho exigiu um nível de organização do homem determinante de ações que já não poderiam ser garantidas pelas relações naturais, mas sim por relações que são necessariamente sociais. As relações estabelecidas pelos homens para com a natureza e para com os outros homens exigiram, portanto, uma forma particularmente humana de reflexo da realidade representada pela consciência.

Com o estabelecimento da sociedade baseada no trabalho, transformam-se radicalmente as relações entre as pessoas, com implicações do ponto de vista subjetivo. A divisão técnica do trabalho, que implica a decomposição da atividade em ações, engendra uma relação mediatizada e indireta entre *o que* o sujeito faz e o *motivo* que o leva a agir. Conforme Duarte (2004, p.54), “essa relação mediatizada e indireta entre a ação e o motivo da atividade como um todo *precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo*, ou seja, na consciência dos indivíduos”.

A necessidade de coordenar esforços de todos os indivíduos para um fim comum, de dividir funções e transmitir uns aos outros as experiências adquiridas cria a necessidade da *linguagem*. A linguagem, portanto, conforme Vigotski (2001, p.11), “(...) surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho”.

Para Leontiev (1960a), “o desenvolvimento da linguagem, que apareceu no processo de trabalho, é a condição direta e mais próxima para o desenvolvimento da consciência humana” (p.80). Isso não significa, contudo, que a linguagem engendra a consciência, mas que a linguagem é a *forma* de existência da consciência (LEONTIEV, 1982).

De acordo com Leontiev (1978), a base para a consciência humana é dada pelo *conteúdo sensível*, o qual se refere às sensações, imagens de percepção e representações do real. O conteúdo sensível é uma forma universal de reflexo mental gerada pela atividade objetiva dos indivíduos, que forma a composição sensorial da imagem específica da realidade. Ele constitui “(...) o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo

consciente do mundo” (LEONTIEV, 1978, p.99). Num posicionamento claramente materialista, Leontiev (1980) reafirma o caráter objetivo do conteúdo sensível da consciência:

A natureza profunda das imagens sensíveis mentais reside na sua objetividade, no fato de serem geradas em processos de atividade formando a conexão prática entre o sujeito e o mundo objetivo externo. As imagens sensíveis, independentemente da complexidade que as relações e formas de atividade possam implicar, retêm a sua referência objetiva inicial (p.64).

Muito embora constitua sua base e condição, o conteúdo sensível não exprime toda a especificidade da consciência humana. A particularidade da forma especificamente humana de refletir psiquicamente a realidade consiste em que este reflexo se efetua *por meio da linguagem*, isto é, através de palavras (LEONTIEV, 1960a). Na consciência do homem, portanto, as imagens sensíveis adquirem *significado*.

Na visão de Leontiev (1980), os significados são formas ideais que materializam linguisticamente as propriedades, conexões e relações reveladas pela prática social conjunta e *refratam* o mundo na consciência do homem. O reflexo psíquico da realidade adquire a forma verbal, de modo que o homem não apenas recebe impressões dos objetos e fenômenos que o circundam, mas pode tornar-se *consciente* do conteúdo de suas impressões³³. A impressão imediata recebida do objeto se relaciona com uma *generalização verbal* elaborada pela sociedade, de forma que o objeto percebido adquire determinada significação para o indivíduo. Salientamos que os significados têm existência objetiva e não perdem sua natureza sócio-histórica e sua objetividade mesmo quando subjetivados e individualizados.

Para Vigotski (2001), o significado é antes de tudo uma generalização. Como sinalizamos anteriormente, o autor via no *significado* da palavra a unidade entre o pensamento e a linguagem no psiquismo do homem. Para ele, o significado permite ao homem um *reflexo generalizado da realidade* e constitui uma mediação interna do pensamento humano.

³³ Isso não elimina, para Leontiev (1960), as formas inconscientes de reflexo da realidade: “ainda que o reflexo consciente seja a forma principal e mais desenvolvida de reflexo da realidade no homem, não é, sem dúvida, a única que existe nele” (p.86)

A assimilação de significados é um fato fundamental na formação da consciência individual. Segundo Leontiev (1960a), a consciência individual “(...) se forma no processo de assimilação das representações, dos conceitos e dos pontos de vista elaborados pela sociedade” (p.89). Não obstante, para o autor, não se pode supor que os significados apropriados pelos indivíduos sejam apenas projeções mais ou menos completas dos significados supra-individuais existentes em determinada sociedade: “o reflexo consciente do mundo não surge nele [no indivíduo] como resultado da projeção direta sobre seu cérebro de representações e conceitos elaborados pelas generalizações antecedentes” (LEONTIEV, 1982, p.23). A consciência, portanto, não pode ser reduzida ao funcionamento de significados assimilados que então se desdobram e controlam a atividade interna e externa do sujeito.

Tal perspectiva não explicaria satisfatoriamente as particularidades da consciência de cada indivíduo, ou o fenômeno da *parcialidade* da consciência individual – que se observa “(...) na atenção seletiva, no colorido emocional das idéias, na dependência dos processos cognitivos das necessidades e inclinações” (LEONTIEV, 1980, p.69). Não há, conforme Martins (2001), coincidência automática entre as dimensões social e individual da consciência. O sujeito elabora o conteúdo da consciência social de maneira *própria*:

A consciência do indivíduo se forma sob ação da consciência social, mas a correlação entre ambas não se dá enquanto simples projeção de uma sobre a outra. Esta, depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do caminho por ele próprio percorrido, do que seja sua atividade (MARTINS, 2001, p.57)

As particularidades psicológicas concretas da consciência individual dependem, portanto, das circunstâncias da vida e da atividade de um determinado indivíduo, bem como das particularidades de sua personalidade.

Ocorre que, ao tornarem-se parte do reflexo mental individual, os significados adquirem novas *qualidades sistêmicas*, na medida em que passam a integrar um novo sistema de relações. É preciso, dessa forma, analisar o *significado* em relação com outro elemento

formativo da consciência: o *sentido pessoal*. Para Leontiev (1978), a relação entre significado e sentido pessoal é um dos principais componentes da estrutura interna da consciência.

Os significados, para Leontiev (1980), “(...) refletem objetos para os indivíduos independentemente das suas relações com a *sua* vida, com as *suas* necessidades e motivos” (p.73). Para o autor, impõe-se, para a psicologia, a necessidade de diferenciação entre o significado objetivo consciente e o significado *para o sujeito* – ou sentido pessoal:

Enquanto que a sensibilidade externa associa os significados objetivos com a realidade do mundo objetivo na consciência do sujeito, os significados pessoais associam-nos [os significados objetivos] com a realidade de sua própria vida neste mundo, com as suas motivações. É o significado pessoal³⁴ que dá à consciência humana a sua parcialidade (p.73).

Esse processo é descrito por Martins (2001, p.61), no trecho a seguir:

Os significados, portanto, resultam das apropriações efetivadas pelos homens de todo um sistema de objetivações elaborados historicamente. Neste sentido, em sua gênese são supra-individuais, fundam-se em relações objetivas, na prática social da humanidade, pertencendo, acima de tudo, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. Desta forma, representam as maneiras pelas quais os homens assimilam a experiência humana generalizada.

Mas as significações, disponibilizadas enquanto objetos de apropriações, vão se converter em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado passando a ocupar nele um lugar específico, a desempenhar um papel na vida deste indivíduo e em suas relações com o mundo, ou seja, adquirem um sentido subjetivo. Este fato, porém, não ocorre em detrimento do conteúdo objetivo das significações, estas não perdem sua objetividade pois permanecem com seu caráter social geral, mas adquirem também um caráter particular, individual, resultante da interação real que existe entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Na consciência primitiva, sentido e significado coincidem: “(...) o sentido que um fenômeno tem para o indivíduo coincide com o sentido que ele tem para a coletividade” (LEONTIEV, 1980, p.102). Isso se dá porque a propriedade coletiva, característica das comunidades primitivas, colocava os homens em relações idênticas perante os meios e resultados da produção, os quais eram, portanto, refletidos de maneira idêntica na consciência individual e coletiva. A separação do sentido da significação só será possível com o desenvolvimento histórico do trabalho – destacando-se a divisão social do trabalho, processo que conduz ao alargamento do domínio do consciente.

³⁴ Esse conceito aparece traduzido em algumas obras como *sentido* (pessoal) e em outras como significado pessoal. Optamos em nosso texto pelo termo sentido, por considerar que ele demarca com maior clareza a natureza do conceito e sua diferenciação em relação ao conceito de significado.

Sentidos e significados são apropriados e construídos na atividade dos indivíduos. Para Martins (2004), o estabelecimento de relações entre significados e sentidos expressam sobremaneira a indissociabilidade entre atividade e consciência. A relação entre a ação e seu fim (parcial/ imediato) estabelece seu *significado*. Trata-se do conteúdo da ação: *o que* o sujeito faz. O significado da ação tem, portanto, caráter objetivo e é socialmente estabelecido. No entanto, compreender *por quê* o sujeito age implica identificar a *atividade* que constitui a totalidade que dá sentido à determinada ação (DUARTE, 2004). Pode-se dizer que o *sentido* consciente da atividade é criado pela relação objetiva que se reflete no psiquismo entre os fins e o motivo: “(...) para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (idem, p.97). Vale destacar que os conceitos de sentido e significado da ação permitirão a Leontiev (2001b) desenvolver uma análise bastante aprofundada da brincadeira infantil no período pré-escolar.

Conforme Duarte (2004), os aspectos afetivo-emocionais do agir humano são mais diretamente dependentes do *sentido* da ação. Cumpre ressaltar, porém, que significados e sentidos não são elementos separados e estanques da consciência; ao contrário, formam uma unidade. De acordo com Leontiev (1980), os significados objetivos são os únicos meios pelos quais os sentidos pessoais podem ser expressos. Pode-se dizer que o sentido pessoal *encarna* nos significados objetivos, num processo nunca automático ou instantâneo, nem imutável ou irreversível.

Vigotski (2001) apresenta também em suas análises uma diferenciação entre significado e sentido. No entanto, enquanto Leontiev centra-se na compreensão do significado e do sentido da ação humana, Vigotski (2001) examina o significado e o sentido da *palavra*. O sentido da palavra refere-se à “(...) soma de fatos psicológicos que ela desperta *em nossa consciência*. (...) é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (p.465, grifo nosso). O sentido real da palavra é, assim, inconstante,

podendo uma mesma palavra adquirir um ou outro sentido em diferentes operações do pensamento. Já o significado constitui “(...) uma zona mais estável, uniforme e exata. (...) o ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (idem, p.465) – trata-se do aspecto léxico da palavra.

Essa relação entre sentido e significado da palavra é apresentada por Vigotski (2001) como uma peculiaridade da *linguagem interior*, mas, segundo o autor, está também presente em alguma medida no discurso exterior. Cabe ressaltar que, do ponto de vista genético, a linguagem interior resulta, para Vigotski, da internalização da linguagem exterior, adquirindo nesse processo especificidades estruturais e funcionais.

Embora na relação entre sentido e significado da palavra o autor apresente o significado como ponto mais *estável e imutável*, uma de suas principais teses, resultante das investigações acerca do pensamento verbalizado, refere-se à constatação de que *os significados das palavras se desenvolvem*. No desenvolvimento ontogenético, modificam-se as estruturas de generalização e, portanto, a própria natureza psicológica do significado – em outras palavras, a natureza do vínculo entre a palavra e o significado modifica-se no processo de desenvolvimento infantil. Destacamos que o desvelamento desse caminho percorrido pelo significado, como veremos, será fundamental para compreendermos o desenvolvimento do pensamento infantil. Vigotski (2001) ressalta que, nesse sentido: “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática” (p.408).

O sentido da palavra refere-se ao subtexto do discurso, ao contexto em que ele é produzido: “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (VIGOTSKI, 2001, p.466). Verificamos, portanto, que, na mesma

direção que Leontiev, Vigotski (2001) relaciona o sentido à consciência individual, à parcialidade da experiência do indivíduo. O significado da palavra, por sua vez, tem caráter mais propriamente objetivo, atuando como mediador entre o pensamento do sujeito, carregado de sentidos – e sua expressão verbalizada/ objetiva.

Vigotski (2001) considera a palavra a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana, por ser ela, segundo expressão de Feuerbach, ‘impossível para um homem e possível para dois’. Trata-se, para Vigotski (2001, p.486), da *célula* da consciência: “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”.

Talízina (1988), continuadora da perspectiva vigotskiana, avalia que há o risco, nessa análise de Vigotski – centrada no significado da *palavra*, de se relegar as relações práticas do homem com a realidade a um segundo plano, podendo resultar numa compreensão do sujeito não como alguém que realmente opera com o ‘mundo das coisas’, mas apenas como alguém que *se comunica*. Em outras palavras, na avaliação da autora, corre-se o risco da perda ou secundarização da *atividade* e de um encerramento ou enclausuramento no interior da *consciência*. Esta seria, em sua análise, uma deficiência da teoria vigotskiana, incoerente com os pressupostos estabelecidos pelo próprio autor para a construção de uma psicologia marxista. Para Talízina (1988), essa questão foi superada por Leontiev e outros psicólogos continuadores da obra de Vigotski.

De nossa parte, salientamos que, embora a relação entre atividade e consciência possa não estar explicitamente colocada em alguns momentos da análise de Vigotski (2001), o autor não deixa de enfatizar a *primazia ontológica* da atividade do homem, o que fica evidente, por exemplo, no momento em que comenta as alusões de Goethe e Humboldt ao princípio bíblico “no princípio era o verbo”³⁵. Afirma Vigotski (2001): “a palavra não esteve no princípio. No

³⁵ “‘No princípio era o verbo’. A essas palavras do Evangelho Goethe respondeu pelos lábios de Fausto: ‘No princípio era a ação’, procurando com isso desvalorizar a palavra. Mas, observa Humboldt, mesmo se com Goethe não colocarmos demasiado alto a palavra como tal, isto é, a palavra sonora, e com ele traduzirmos o verso bíblico ‘No princípio era o verbo’, poderemos lê-lo com outro acento se o abordarmos do ponto de vista da história do desenvolvimento. *No princípio* era a

princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação” (p.485).

Vale ressaltar, ainda, conforme aponta Duarte (2001), que uma das principais críticas feitas por Vigotski à perspectiva de Piaget refere-se justamente à ausência da *atividade* da criança na análise desse autor:

Se quiséssemos concluir generalizando o central e básico que determina toda a concepção de Piaget, deveríamos dizer que se trata daqueles dois momentos cuja ausência já se fez sentir no exame da estreita questão da linguagem egocêntrica. Neste caso, o fundamental são *a ausência de realidade e a relação da criança com essa realidade, isto é, a ausência da atividade prática da criança*. Piaget examina a própria socialização do pensamento da criança fora da prática, dissociada da realidade, como comunicação pura de almas que leva ao desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 89, grifo nosso).

Para Vigotski, segundo Duarte (2001), o desenvolvimento do pensamento infantil não pode ser visto como resultado de interações verbais puras, desvinculadas da atividade social, mas como processo que se realiza por meio dessa atividade. Para Duarte (2001), “não há, portanto, no pensamento de Vigotski, algo que dê margem à separação entre linguagem e atividade ou a uma supervalorização da linguagem em detrimento da atividade (...)” (p.250).

Verificamos, assim, que Vigotski explicita a importância de se examinar o processo de desenvolvimento do pensamento em íntima relação com a atividade prática dos indivíduos, com sua realidade concreta. Assim, as relações entre significado e sentido – seja da ação humana, seja da palavra – e o processo de formação e desenvolvimento da consciência humana como um todo, precisam ser compreendidas no contexto das relações sociais de produção. Nesse sentido, Leontiev (1978), afirma que as relações objetivas engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana na sociedade de classes.

Na análise do autor, com o advento da divisão social do trabalho na sociedade de classes, observamos por um lado a possibilidade de diferenciação entre significado e sentido

ação. Com isto ele quer dizer que a palavra lhe parece o estágio supremo do desenvolvimento do homem comparada à mais suprema expressão da ação. É claro que ele tem razão. A palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação” (VIGOTSKI, 2001, p.485).

da ação – que na consciência primitiva, como vimos, apresentavam-se fundidos – na medida em que os indivíduos não mais estabelecem relações idênticas perante os meios e resultados da produção. Trata-se, para Leontiev (1978), de um inegável avanço no processo de desenvolvimento histórico da consciência. Por outro lado, contudo, a divisão social do trabalho na sociedade capitalista opera mais que uma diferenciação entre significado e sentido – opera uma ruptura. Nas relações de produção capitalista, não há relação necessária entre o significado da ação – *o quê* o sujeito faz – e seu sentido – *por quê* ele faz. A estrutura do sistema capitalista determina que a atividade do trabalhador esteja voltada à obtenção do salário – motivo que pode ser atendido pelos mais diversos tipos de atividade. Não há, portanto, relação necessária entre o conteúdo da atividade e seu sentido, mas ao contrário, ruptura, alienação. Esse processo acaba por engendrar uma fragmentação da consciência, conforme esclarece Martins (2004):

A ruptura entre significados e sentido pessoal determina uma mudança na estrutura interna da consciência própria da sociedade de classes desenvolvida. Nela o trabalhador aparta-se de seu próprio trabalho e a sua atividade vai deixando de ser para ele o que ela é de fato. Por este processo, pode ir se estabelecendo uma absoluta discordância entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, acompanhada consequentemente do descompasso entre seu conteúdo objetivo e seu conteúdo subjetivo, descaracterizador dos mais elementares sentimentos humanos. Esta ruptura se traduz psicologicamente na desintegração da unidade da consciência (...) (p.89).

Fica evidente, assim, a exigência de se compreender a consciência em unidade com a atividade humana. Conforme Leontiev (1980):

Para resumir, a consciência do homem, tal como a sua atividade, não é aditiva. Não é uma superfície plana, nem mesmo uma capacidade que possa ser preenchida com imagens e processos. Nem tão-pouco as conexões dos seus elementos separados. É o movimento interno dos seus ‘elementos formativos’ ligados ao movimento geral da atividade que efetua a vida *real* do indivíduo na sociedade. A atividade do homem é a substância da sua consciência (p.76)

2.6. A Psicologia Histórico-Cultural e o caráter social da formação humana

Buscamos apresentar, nesse capítulo, os principais fundamentos e pressupostos que sustentam a Psicologia Histórico-Cultural, bem como suas categorias fundamentais para a explicação do psiquismo e do desenvolvimento humano.

O contexto do nascimento dessa vertente teórica e sua perspectiva de superação da ‘velha psicologia’ – ideologicamente comprometida com a naturalização e perpetuação da sociedade burguesa – nos dão pistas acerca de seu compromisso social e político, apontando para uma teoria psicológica – e uma teoria do desenvolvimento infantil, em particular – que tenha como horizonte a construção de uma nova socialidade humana.

Vigotski (2004, p.3) preocupava-se com “(...) a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano” no interior da sociedade capitalista, que resulta em uma “(...) incapacitação dos seres humanos, (...) [em um] desenvolvimento unilateral e distorcido das suas várias capacidades” (idem, p.3). Esse autor defendia a construção de uma nova forma de organização da sociedade (de caráter socialista), que criasse as condições para a “(...) libertação da personalidade humana das correntes que restringem seu desenvolvimento” (idem, p.9). Podemos afirmar que, em oposição ao desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas, o autor vislumbrava, apoiado em Marx³⁶, o desenvolvimento *omnilateral* do homem, que se refere a “(...) um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2000, p.78-9).

Acreditamos ter demonstrado ao longo do capítulo que a educação assume um papel central nessa perspectiva teórica da psicologia. Como vimos, Leontiev (1978) considera que o movimento da história só é possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, ou seja, com a educação:

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento das relações *reais* dos sujeitos com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições. É por isso que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais o problema de uma organização equitativa e sensata da vida da sociedade humana – de uma organização que dê a cada um a

³⁶ Ver: MANACORDA, M.A. O homem onilateral. In: _____. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 2000.

possibilidade *prática* de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações. (p.257-8)

Destacamos do trecho acima a preocupação com uma organização *equitativa e sensata* da sociedade que garanta a todos os indivíduos a possibilidade de apropriar-se do patrimônio humano-genérico e objetivar-se nesse processo. Remetendo-nos a nosso tema de pesquisa, poderíamos nos perguntar: qual deve ser a contribuição da educação infantil para o atendimento desse imperativo? Qual a sua potencialidade e quais os seus limites no interior da sociedade capitalista?

Nesta apresentação da perspectiva teórica, encontramos os primeiros elementos para refletir acerca das relações entre desenvolvimento infantil e ensino na criança de 0 a 6 anos – o objeto de nossa investigação. Constatamos a busca por uma abordagem dialética e histórica do desenvolvimento infantil, em especial a partir dos apontamentos de Vigotski (1995) sobre o *método* de investigação do psiquismo humano. Verificamos a impossibilidade de compreender o desenvolvimento psíquico desvinculado da *atividade* humana – e, conseqüentemente, assumimos a estrutura da atividade em sua relação com a estrutura da consciência como eixo fundamental para análise do desenvolvimento infantil. Ademais, averiguamos a necessidade da *mediação* de outros homens na apropriação do patrimônio cultural humano pela criança e a impossibilidade de realização dessa apropriação pela relação direta entre criança – mundo dos objetos. O educador, dessa forma, assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana (material e não-material) plasmada nos objetos da cultura, transmitindo a ela os resultados do desenvolvimento histórico.

Detectamos, ainda, uma menção de Leontiev (1978) ao *ensino* como algo não propriamente voltado para a criança pequena, o que nos coloca a tarefa de averiguar a concordância ou não dessa colocação perante o conjunto da obra do autor e de suas proposições acerca do desenvolvimento e do ensino na fase pré-escolar.

No próximo capítulo, apoiados nos pressupostos aqui trabalhados, apresentaremos e discutiremos os resultados da análise das obras selecionadas para essa investigação, tendo como eixo central a relação entre desenvolvimento infantil e ensino.

CAPÍTULO 3

PRINCÍPIOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ESPECIFICIDADES DA RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E ENSINO DE 0 A 6 ANOS

CAPÍTULO 3

PRINCÍPIOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E ESPECIFICIDADES DA RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E ENSINO DE 0 A 6 ANOS

No presente estudo teórico-conceitual, debruçamo-nos sobre obras selecionadas de L.S.Vigotski, A.N.Leontiev e D.B.Elkonin, visando analisar como são abordadas pelos autores as relações entre desenvolvimento infantil e ensino na criança de 0 a 6 anos.

Cabe esclarecer que essa investigação não visou um estudo pormenorizado da bibliografia, ou seja, o trabalho não teve como proposta analisar e esgotar as obras selecionadas, mas sim buscar nelas elementos para a compreensão da especificidade da relação entre desenvolvimento e ensino na faixa etária em questão.

As obras que compõem o *corpus*³⁷ da pesquisa foram selecionadas em função de abordarem mais diretamente nosso objeto de investigação, ou seja, as relações entre desenvolvimento e ensino na criança pequena³⁸. Foram ainda selecionadas obras que, embora não abordassem diretamente essa problemática, fornecessem subsídios e fundamentos para sua compreensão.

Um dado relevante refere-se à existência de obras desses autores – e de outros autores dessa Escola – de grande interesse para a temática dessa pesquisa, mas que ainda não são acessíveis aos pesquisadores brasileiros, nem pela via de traduções para o português, nem mesmo para o espanhol ou inglês. De acordo com Davidov & Shuare (1987) Elkonin, por exemplo, é autor de mais de 100 trabalhos científicos, entre eles 13 livros.

Foram analisadas inicialmente as obras de Vigotski. No livro *Imaginación y creación en la edad infantil*, Vigotski discute temas de grande interesse para a educação infantil, dentre

³⁷ Já apresentado na introdução dessa dissertação e comentado a seguir.

³⁸ Em função desse critério, não foram incluídas na seleção, por exemplo, trabalhos de Vigotski como *O significado histórico da crise da psicologia, Psicologia da Arte, Paidologia do adolescente, Problemas gerais da defectologia*, entre outros.

eles a natureza da atividade criadora (imaginação/ fantasia), a relação entre imaginação e realidade, o papel da imaginação no jogo e o desenho como atividade criadora na idade infantil. São também abordados temas como a criação literária e a criação teatral, mas já direcionados à criança e ao adolescente em idade propriamente escolar.

No artigo *Play and its role in the mental development of the child*, de 1933, conforme indica o próprio título Vigotski discute o jogo e seu papel no desenvolvimento infantil, enfatizando o período pré-escolar. Trata-se de uma discussão de extrema relevância para a educação infantil, pois o entendimento da natureza do jogo é um requisito para o planejamento e a execução de atividades pedagógicas apoiadas nesta que é a atividade principal da criança pré-escolar e constitui a principal fonte de desenvolvimento nesse período.

O texto *A criança e seu comportamento*, publicado pela primeira vez em 1930 e escrito em co-autoria com Alexander R. Luria, discute o desenvolvimento cultural da criança. O objetivo principal do livro no qual está contido esse capítulo, segundo os autores, “é mostrar a gênese cultural de toda uma série de processos comportamentais e sua influência sobre as metamorfoses da atividade neuropsicológica” (p.201). Os autores abordam o desenvolvimento da percepção, da memória, da abstração, da fala e do pensamento e discutem a aquisição de instrumentos pela criança e sua influência sobre o desenvolvimento psíquico.

O livro *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, de 1931, é composto de 15 capítulos, totalizando 329 páginas. Os cinco capítulos iniciais têm caráter genérico, abordando o problema das formas superiores de conduta e o método de investigação, bem como a análise, estrutura e gênese das funções psíquicas superiores. Do sexto ao décimo primeiro capítulo são abordadas funções específicas, quais sejam: linguagem oral, linguagem escrita, operações aritméticas, atenção, memória, linguagem e pensamento. O décimo segundo capítulo discute a questão do domínio da própria conduta, problemática que

perpassa toda a obra; os capítulos seguintes abordam a educação das formas superiores de conduta e o problema da idade cultural. No capítulo final, Vigotski apresenta conclusões e futuras vias de investigação. Em linhas gerais, a obra pretende abordar o *desenvolvimento cultural* da criança em uma perspectiva histórica. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que dá título à obra, é considerado por Vigotski um aspecto fundamental do desenvolvimento cultural da conduta e, portanto, tomado como objeto da investigação.

A obra *Pensamento e Linguagem* foi pela primeira vez publicada em 1934. Essa pesquisa utilizou a edição em português, traduzida direto do russo, publicada pela editora Martins Fontes com o título *A construção do pensamento e da linguagem*. Nesta obra, Vigotski pretende lançar as bases para uma teoria geral das raízes genéticas do pensamento e da linguagem. O livro é composto por uma discussão inicial acerca do problema e do método de investigação, seguida de uma revisão crítica das teorias de Piaget e Stern, consideradas por Vigotski as mais elaboradas e fortes teorias da época acerca das relações entre pensamento e linguagem. O quarto capítulo apresenta uma investigação teórica que busca elucidar as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, indicando o ‘ponto de partida’ do estudo sobre o pensamento verbalizado. São então apresentados dois estudos experimentais, que buscaram analisar o desenvolvimento dos significados das palavras na idade infantil e o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos da criança – análises de importância fundamental para a educação infantil. O último capítulo sintetiza e apresenta as principais conclusões de todo o processo de investigação. A questão central investigada por Vigotski refere-se à relação entre pensamento e palavra, ou seja, à natureza do pensamento discursivo ou verbalizado.

O texto *Problemas de la psicologia Infantil* é uma reunião de dois manuscritos de Vigotski – *El problema da edad* e *El primeiro ano* – nos quais o autor trabalhou nos últimos anos de sua vida (1932 a 1934); somados à transcrição de conferências proferidas pelo autor

no Instituto Pedagógico de Leningrado durante um curso acadêmico entre 1933 e 1934 – *Crise do primeiro ano, A primeira infância, Crise dos três anos e Crise dos sete anos*. No primeiro manuscrito (*El problema da edad*), Vigotski discute a questão da periodização do desenvolvimento infantil, seus fundamentos e as leis que regem o processo de desenvolvimento infantil, e nos demais aborda o desenvolvimento infantil em cada um das fases etárias.

A última obra de Vigotski selecionada para essa investigação intitula-se *Conferências sobre psicologia* e compõe o segundo tomo das *Obras Escogidas* do autor, publicadas pela Editora Visor. Nas seis conferências ministradas pelo autor, são abordados o desenvolvimento da *percepção, memória, pensamento, emoções, imaginação e vontade* na idade infantil.

Dentre as obras de Leontiev, temos a edição portuguesa do livro *O desenvolvimento do psiquismo*, utilizada nessa pesquisa, composta de 7 capítulos, dentre eles: *Aparecimento da consciência humana, Sobre o desenvolvimento histórico da consciência, A ‘démarche’ histórica no estudo do psiquismo humano, O homem e a cultura*. A obra contém, fundamentalmente, os pressupostos da teoria de Leontiev para a compreensão do psiquismo humano e da unidade entre atividade e consciência. Dessa forma, grande parte de seu conteúdo foi apresentado e discutido no capítulo anterior, referente aos fundamentos e pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e servirá de base para a compreensão das relações entre desenvolvimento infantil e ensino pré-escolar. Este livro contém ainda o capítulo *O desenvolvimento do psiquismo da criança*, publicado também na coletânea *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, da Editora Ícone, sob o título de *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*.

Nesse texto, Leontiev apresenta o conceito de *atividade principal*, o qual constituirá o eixo das análises do autor acerca do processo de desenvolvimento psicológico da criança. O autor discute a mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio

de desenvolvimento a outro, analisando a complexificação da atividade infantil – a relação entre atividade e ação, o aparecimento de novos motivos da atividade, etc.

O texto *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*, de Leontiev, compõe também a coletânea *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* e, como o próprio título sugere, investiga o papel da brincadeira pré-escolar no desenvolvimento psíquico da criança. O autor investiga os fatores que determinam o aparecimento da brincadeira na idade pré-escolar, a estrutura dessa atividade e as relações entre significado e sentido das ações da criança. Leontiev diferencia, ainda, jogos de enredo e jogos com regras.

No texto *Desarrollo de la psiquis. La conciencia humana*, que constitui o terceiro capítulo da coletânea *Psicologia*, organizada por Smirnov, Leontiev, Rubinshtein e Tieplov, Leontiev aborda o conceito de reflexo psíquico, o papel do trabalho no desenvolvimento do homem e as relações entre consciência, linguagem e atividade prática humana. No décimo primeiro capítulo dessa mesma coletânea, intitulado *Las necesidades e los motivos de la actividad*, o autor discute a natureza das necessidades humanas, os tipos de motivo da atividade (incluindo o conceito de motivos eficazes), os interesses e as etapas no desenvolvimento dos motivos para a atividade de estudo.

No artigo *El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar*, que integra a antologia *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*, organizada por Davidov e Shuare, Leontiev apresenta a idade pré-escolar como um período evolutivo decisivo na formação da personalidade, em que se formam os rudimentos dos mecanismos psicológicos de seu funcionamento. Tais mecanismos referem-se a uma primeira hierarquização dos motivos da atividade da criança. O autor analisa esse processo, indicando as principais mudanças verificadas na atividade da criança e em seu psiquismo nesse período do desenvolvimento.

Por fim, na obra *Actividad, Conciencia, Personalidad*, Leontiev aprofunda suas análises acerca das três categorias que considera fundamentais para a compreensão do psiquismo humano. O autor retoma a análise do reflexo psíquico e sua natureza e examina as relações entre atividade e consciência, bem como postula a atividade como a base da personalidade humana. Leontiev discute ainda o conceito de sentido pessoal e as relações entre os motivos, as emoções e a personalidade.

Em relação à produção de Elkonin, destacamos o livro *Psicologia do Jogo*, de 422 páginas, no qual o autor toma como objeto de investigação *a forma da atividade lúdica da criança*. Elkonin analisa a origem histórica do jogo protagonizado, bem como seu aparecimento na ontogênese. Um dos capítulos é dedicado especialmente ao desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar e um outro ao papel do jogo no desenvolvimento psíquico.

Tem também grande importância para a educação infantil o texto do autor intitulado *Toward the problem of stages in the mental development of children* (Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância). Nessa pesquisa utilizamos tanto a edição em inglês do artigo quanto sua edição em espanhol, que integra a antologia *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*, organizada por Davidov e Shuare. Como evidencia o título, o texto aborda os fundamentos para uma periodização do desenvolvimento infantil numa perspectiva histórica e dialética, tendo como eixo o conceito de *atividade principal*.

Nessa mesma coletânea consta ainda o texto *Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar*, de autoria de Elkonin, que apresenta de forma sintética, em 20 páginas, os principais aspectos e características do jogo em idade pré-escolar. Essa obra encerra o conjunto de trabalhos dos autores selecionados para investigação teórico-analítica.

Deter-nos-emos, inicialmente, na compreensão da natureza do *desenvolvimento infantil* na perspectiva dos autores estudados. Apresentaremos primeiramente os princípios gerais do

desenvolvimento infantil e em seguida nos deteremos nas especificidades desse processo no período de 0 a 6 anos de idade.

3.1. Concepção geral de desenvolvimento infantil

Vigotski inaugura uma nova abordagem do processo de desenvolvimento infantil. O autor refuta uma compreensão do desenvolvimento como um processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente dadas, analisando-o, como vimos no capítulo anterior, pelo prisma das leis da lógica dialética. Assim, o desenvolvimento infantil, na perspectiva vigotskiana, não constitui um processo puramente quantitativo/evolutivo, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos:

(...) o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma mudança importante. (...) observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo (VYGOTSKI, 1995, p.156, grifo nosso).

Vigotski postulará, assim, que o desenvolvimento caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova em uma idade. Assim, nos períodos de crise produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente curto (VYGOTSKI, 1996). Trata-se da lei da transformação da quantidade em qualidade, conforme Novack (1993): mudanças quantitativas destroem a *qualidade* anterior e produzem uma nova. A crise produziria, assim, uma nova qualidade de relação da criança com o meio circundante:

(...) a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VYGOTSKI, 1996, p.385).

O conceito de desenvolvimento em Vigotski contempla, dessa forma, *evolução* e *revolução*. Na perspectiva dialética, conforme o autor, evolução e revolução são duas formas

de desenvolvimento vinculadas entre si, que se pressupõem reciprocamente. Assim, Vigotski compreende o desenvolvimento infantil como:

(...) um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKI, 1995, p.141).

A concepção do desenvolvimento psíquico como processo *dialético* está presente também nos trabalhos de Leontiev (2001a) e Elkonin (1987). Leontiev (2001a) postula a existência de momentos críticos, rupturas e mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento infantil; não considera, contudo, como veremos, que esses momentos sejam inevitavelmente acompanhados de crises. Elkonin (1987), apoiado em Vigotski, afirma que o desenvolvimento deve ser compreendido como “(...) um processo dialeticamente contraditório que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações” (p.107).

Elkonin (1987) chama a atenção também para a importância de um enfoque *histórico* do processo de desenvolvimento. De acordo com o autor, certos períodos ou estágios do desenvolvimento infantil delineiam-se no curso da história da humanidade, com a alteração do lugar ocupado pela criança nas sociedades. Sua análise acerca da origem histórica do jogo protagonizado (jogo de papéis) ilustra com clareza essa tese. Elkonin (1998) demonstra, apoiado em estudos antropológicos e etnográficos de pesquisadores como Margareth Mead, Miklukho-Maklai, A.G. Bazánov, H.G. Kazânski, entre outros, que o jogo protagonizado é muito raramente observado em comunidades primitivas e mesmo em sociedades de economia baseada em formas rudimentares de agricultura e pecuária; conclui, assim, que a origem desse

jogo está relacionada à mudança do lugar ocupado pela criança na vida das sociedades – fundamentalmente no que se refere a seu afastamento da atividade produtiva³⁹:

O que nos importa é deixar estabelecido que nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, no qual a sociedade não podia enfrentar o sustento de seus filhos e as ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças, sem preparação especial alguma, no trabalho dos adultos, não existiam nem exercícios especiais para aprender a manejar as ferramentas nem, ainda menos, o jogo protagonizado. (ELKONIN, 1998, p.79).

Assim, Elkonin (1998) evidencia que o jogo protagonizado aparece historicamente em função da complexificação das forças produtivas, que vai tornando o trabalho dos adultos inexecutável para a criança e exigindo um período de preparação especial, determinando o delineamento de um novo período no desenvolvimento infantil:

Com o jogo protagonizado, começa também um novo período no desenvolvimento da criança, o qual pode ser justificadamente denominado de período dos jogos protagonizados e recebeu na moderna psicologia infantil e na pedagogia o nome de período de desenvolvimento pré-escolar. (ELKONIN, 1998, p.80).

Fica clara, portanto, a necessidade de considerar na investigação do desenvolvimento infantil o vínculo entre *criança* e *sociedade*, ou o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. Vale ressaltar, conforme Elkonin (1998), que esse vínculo entre criança e sociedade, que constituía, a princípio – nas comunidades primitivas – uma relação direta e imediata, apresenta-se na sociedade contemporânea como uma relação mediada pela educação e pelo ensino.

Nessa perspectiva historicizadora do desenvolvimento infantil, não é possível estabelecer estágios do desenvolvimento psicológico que se sucedam em uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo.

Nesse sentido, Vigotski (2001), ao criticar a tentativa da psicologia de encontrar características e leis universalmente válidas para o desenvolvimento infantil, afirmou que “(...) a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil mas o

³⁹ Ver ELKONIN, D.B. Acerca da origem histórica do jogo protagonizado. In: _____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

historicamente infantil, ou, usando as palavras poéticas de Goethe, o transitório infantil” (p.96).

A abordagem historicizadora do desenvolvimento infantil constitui também um pressuposto da obra de Leontiev (2001a), que, ao discutir a questão dos estágios de desenvolvimento do psiquismo infantil, afirma:

Nem o conteúdo dos estágios nem sua seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (...) As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (...) Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais”. (p.65-6)

Diante do exposto, podemos estabelecer como uma primeira constatação que Vigotski, Leontiev e Elkonin concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno *histórico* e *dialético*, que não é determinado por leis naturais universais mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social e não se desenrola de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, involuções e rupturas.

3.1.1. O desenvolvimento infantil e a atividade da criança

Partindo dos pressupostos acima apresentados, Leontiev (2001a) postula que a situação objetiva ocupada pela criança no interior das relações sociais em cada período de seu desenvolvimento constitui um elemento fundamental para compreender o processo de desenvolvimento psíquico na ontogênese. No texto *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*, o autor analisa as forças motrizes do desenvolvimento psíquico da criança e afirma que o primeiro elemento a ser considerado é que “(...) durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (p.59).

Para Leontiev (2001a), essa mudança da posição real ocupada pela criança nas relações sociais, que resulta em uma reestruturação de suas relações sociais básicas, é um fator determinante na transição para novos estágios em seu desenvolvimento. No entanto, a análise não se encerra no lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais; é preciso, para o autor, avançar na direção da análise de sua *atividade*:

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 o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (p.63).

É preciso, assim, para Leontiev (2001a), analisar o conteúdo da atividade da criança e como essa atividade é constituída nas condições concretas de vida. Logo, o desenvolvimento infantil só pode ser adequadamente compreendido, para o autor, se analisado à luz da categoria *atividade*:

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2001a, p.63).

Destacamos da citação acima a referência ao papel do trabalho educativo, que deve *operar precisamente* na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo e, com isso, *determinar* seu psiquismo e sua consciência. Leontiev não deixa dúvidas quanto ao papel *diretivo* do trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança: o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Consideramos tal afirmação bastante relevante no contexto de nossa investigação, posto que se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que deve limitar-se a “seguir as crianças”, como propugna a Pedagogia da Infância. Na perspectiva de Leontiev (2001a), a

análise da atividade da criança visa justamente fornecer ao educador subsídios para uma intervenção mais precisa e eficaz no processo de desenvolvimento infantil.

Embora não tenha se debruçado diretamente sobre a atividade da criança, Vigotski (2001) foi bastante claro ao afirmar que o desenvolvimento intelectual infantil deveria ser estudado como resultado da assimilação prática da realidade, ou seja, em estreita relação com a *atividade prática* da criança, de modo que, como vimos, uma de suas principais críticas à perspectiva de Piaget refere-se justamente à ausência da *atividade* da criança na análise desse autor.

Elkonin (1987b) considera que a introdução do conceito de *atividade* nas investigações sobre o desenvolvimento do psiquismo e da consciência – essencialmente a partir dos trabalhos de Leontiev e Rubinstein – representou uma grande contribuição para a psicologia soviética. Para o autor, a categoria *atividade* permitiu modificar radicalmente tanto as idéias sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico como os princípios de classificação ou divisão de seus estágios.

A análise de Leontiev (2001a) acerca do papel da atividade no desenvolvimento intelectual, corroborada por Elkonin (1987), não se refere, contudo, à atividade da criança em geral, mas a determinados tipos de atividade que são mais importantes para o desenvolvimento em determinados estágios do desenvolvimento. Trata-se do conceito de *atividade principal*. Para Leontiev (2001a), a atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento: “devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (p.63).

Cabe destacar que a frequência com que uma determinada atividade é encontrada em um certo estágio do desenvolvimento não é um critério para determinar a atividade principal

daquele estágio – ou seja, não se trata da atividade que ocupa mais tempo na vida da criança. A atividade principal tem três características básicas para Leontiev (2001a), quais sejam: a) é a atividade no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; b) é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; c) é a atividade da qual dependem, de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

A transição de um estágio do desenvolvimento a outro na perspectiva desse autor se dá pela mudança do tipo principal de atividade: “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2001a, p.66).

Na análise de Davidov (1988), o conceito de atividade principal adotado por Leontiev é análogo ao conceito de *situação social de desenvolvimento*, proposto por Vigotski (1996). A situação social de desenvolvimento se refere à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou estágio do desenvolvimento. A lei fundamental que rege a dinâmica das idades na perspectiva de Vigotski (1996) consiste em que as forças que movem o desenvolvimento da criança de uma idade a outra acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento da idade anterior, determinando, como necessidade interna, o fim da *situação social de desenvolvimento* – o fim da etapa vigente do desenvolvimento em direção à etapa seguinte.

Segundo Vigotski (1996), a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se processarão no desenvolvimento durante aquela determina idade, na medida em que determina “plenamente e por inteiro” as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade.

Para Davidov (1988), a aproximação entre os dois conceitos fica evidente ao considerarmos que a situação social de desenvolvimento se refere, antes de tudo, à relação da criança com a realidade social, tendo em vista que essa relação se realiza precisamente por meio da atividade humana.

Leontiev (2001a) analisa a transição a um novo tipo de atividade principal apoiado nos elementos que constituem a estrutura da atividade, apresentados no segundo capítulo dessa dissertação.

De uma maneira geral, o autor afirma que o surgimento de novas atividades se dá com a transformação da *ação* em *atividade*. Isso ocorre quando o resultado produzido por uma *ação* torna-se para a criança mais significativo que o *motivo* da atividade à qual a ação encontrava-se subordinada: “a criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota.” (LEONTIEV, 2001a, p.71). Assim, o *motivo* ao qual se subordina inicialmente a *ação* de fazer a lição de casa é poder sair para brincar; no entanto, o *resultado* dessa *ação*, que é obter uma boa nota, começa a tornar-se mais significativo para a criança do que a própria possibilidade de sair para brincar.

Inicialmente, portanto, Leontiev (2001b) considera que a permissão para sair e brincar constituía um motivo *realmente eficaz* para a criança, ao passo que fazer seus deveres e obter uma boa nota apresentavam-se como motivos *apenas compreensíveis*. Analisando o desenvolvimento alcançado pela atividade da criança, Leontiev (2001a) aponta que “o motivo realmente eficaz que induz a criança, agora, a fazer sua lição de casa é um motivo que, anteriormente, era apenas compreensível para ela” (p.70). Verificamos, assim, que *motivos apenas compreensíveis* “(...) tornam-se *motivos eficazes* em certas condições, e é assim que os

novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades” (LEONTIEV, 2001b, p.70).

Vale destacar que Vygotsky (2002), no artigo *Play and its role in the mental development of the child*, afirma que o fator dominante no processo de desenvolvimento é justamente a maturação de novas necessidades e novos motivos para a ação.

Ainda segundo Leontiev (2001a), quando se trata especificamente da transição para uma nova atividade *principal*, é necessário que o novo *motivo* corresponda às possibilidades *reais* da criança. Uma nova atividade cujo motivo não corresponde às reais possibilidades da criança não pode, portanto, surgir como atividade principal, desenvolvendo-se ao longo de uma linha secundária durante esse estágio. Como exemplo, Leontiev (2001a) menciona uma criança que domina a dramatização em uma peça de teatro na escola e percebe o êxito como resultado de suas ações, passando a aspirar à produtividade objetiva de sua atividade; nesse caso, a atividade de dramatização não pode converter-se ainda em *atividade principal* da criança em idade escolar, justamente por tratar-se de uma atividade produtiva em sua especialidade.

A nova forma principal de atividade determina as relações de vida da criança de forma estável e ultrapassa o desenvolvimento de outros tipos de atividade: “as novas aquisições da criança e seus novos processos psicológicos surgem, então, pela primeira vez exatamente nessa atividade, o que significa que ela começou a desempenhar o papel da atividade principal” (LEONTIEV, 2001b, p.71).

Apoiado na distinção acima apresentada entre motivos realmente eficazes e motivos apenas compreensíveis, Leontiev (2001a) apresenta a seguinte indagação, em nota de rodapé:

A arte da criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos ‘compreensíveis’ e ‘realmente eficazes’ e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significado ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo?

Embora o autor apresente essa discussão apenas como uma reflexão, sem análises mais aprofundadas a respeito, esse trecho revela a importância do trabalho educativo no surgimento e estabelecimento dos novos motivos para a atividade da criança. A construção de novos motivos não ocorre espontaneamente, mas em estreita relação com a atuação do adulto/educador, que cria as condições para a transição para tipos mais elevados de motivos que dirigem a atividade da criança. Essa constatação aponta para a dependência do desenvolvimento da criança em relação aos processos de educação e ensino.

Ao lado da transformação de ações em atividades, Leontiev (2001a) identifica também no processo de desenvolvimento da criança momentos em que *ações* convertem-se em *operações*. Isso se dá quando o que antes se apresentava como *alvo* da ação se torna *condição* para realização de outra ação:

Para converter a ação de uma criança em uma operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito. (LEONTIEV, 2001a, p.75).

Leontiev (2001a) postula que toda nova operação a ser ensinada à criança é necessariamente aprendida a princípio como um processo voltado a um objetivo ou alvo, ou seja, como *ação*. Tendo a criança dominado a tarefa, não se faz mais necessário que o objetivo a ser atingido seja refletido em seu psiquismo – a ação pode converter-se em operação, tornando-se mera condição para realização de outra ação. Aponta Leontiev (2001a, p.76) que

(...) quando o nível de desenvolvimento das operações é suficientemente alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas e estas, por sua vez, podem proporcionar a base para novas operações que preparem a possibilidade para novas ações, e assim por diante.

Leontiev (2001a) conclui a análise do desenvolvimento da atividade da criança postulando que a reconstrução das ações e operações se dá no interior de cada estágio do desenvolvimento infantil, criando condições para a mudança de atividade principal que caracterizará a transição a um novo estágio. Partindo das análises de Leontiev (2001a),

Elkonin (1987a) apresentará uma proposta de periodização do desenvolvimento infantil, a qual exploraremos no tópico dedicado ao tema das especificidades da relação entre desenvolvimento e ensino na faixa etária de 0 a 6 anos.

3.1.2 O desenvolvimento das funções psicológicas na criança

Em estreita relação com esse processo de desenvolvimento da atividade da criança encontra-se o desenvolvimento das funções psicofisiológicas, que incluem as funções sensoriais, mnemotécnicas, tônicas, entre outras. De acordo Leontiev (2001a), poderíamos estabelecer como uma lei geral do desenvolvimento psicológico infantil que o desenvolvimento das funções psicofisiológicas encontra-se na dependência dos processos *concretos* nos quais estão envolvidos, ou seja, da atividade da criança:

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

Vale destacar do trecho citado a afirmação de que o *cultivo* das funções psicológicas na criança *não* pode se reduzir a um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. É preciso, diferentemente, que tais funções integrem processos *dirigidos por um alvo*, ou seja, é preciso que seu desenvolvimento seja *intencionalmente* buscado pela criança como condição para a realização da atividade. Leontiev (2001a) ilustra esse processo com o desenvolvimento da *audição fonemática* na criança e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Vejamos:

Durante seu desenvolvimento, uma criança, como sabemos, adquire uma capacidade extremamente acentuada de diferenciar fonemas, isto é, os sons significativos da língua, mas isto só porque sua diferenciação é uma *condição necessária* para a distinção das palavras que são sonoramente semelhantes, mas diversas em seu significado. A distinção dos sons cujas diferenças não constituem um meio real para a criança distinguir palavras pelo sentido permanece muito menos perfeita. Mais tarde, por conseguinte, quando a criança começa a estudar uma língua estrangeira, no começo não ouve a diferença entre fonemas semelhantes, que são novos para ela, como a diferença, por exemplo, entre o som vocálico em francês em *mais* e *mes*. Além disso, é notável o fato de que para se tornar sensível a esta diferença não basta

ouvir freqüentemente falar a língua francesa, sem todavia tentar dominá-la. É isso que torna possível que alguém passe muitos anos entre pessoas que falam outra língua e, mesmo assim, permaneça surdo às nuances de sua fonética (p.78).

Fica evidente, assim, que as funções psicológicas a serem *cultivadas* na criança devem ser requeridas por atividades em que esteja colocada, em alguma medida, a *intencionalidade* da criança, a busca pela consecução de determinado objetivo. Essa constatação tem implicações diretas para a organização do trabalho educativo com a criança em geral – inclusive com a criança de 0 a 6 anos, portanto. Podemos afirmar que não basta expor a criança a estímulos diversos, não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura; mais que isso, é preciso *organizar* sua atividade. Conforme Davidov (1988), a educação e o ensino somente alcançarão efetivamente suas finalidades se a atividade da criança estiver “sabiamente orientada”. Novamente podemos constatar a pertinência da intervenção intencional do educador no processo de desenvolvimento da criança nessa perspectiva teórica.

Leontiev (2001a) afirma que é necessário que a função que se pretende desenvolver na criança ocupe um lugar *preciso* na atividade, estando incluída em uma *operação* cujo desenvolvimento em um determinado nível torne-se condição necessária para o desenvolvimento da ação correspondente.

Vale ressaltar que o desenvolvimento das funções psicofisiológicas e da atividade estabelecem entre si mútua dependência. Além da dependência do desenvolvimento das funções em relação ao desenvolvimento da atividade,

Há também uma conexão inversa entre o desenvolvimento das funções e o da atividade; o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente. Uma distinção apurada entre tonalidades de cor, por exemplo, é freqüentemente o resultado da execução de uma atividade tal como o bordado, mas essa distinção, por sua vez, facilita uma escolha mais apurada das cores para o bordado, isto é, torna possível uma execução mais aprimorada dessa atividade. (LEONTIEV, 2001a. p.78).

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas na criança é também analisado por Vigotski (1995), particularmente na obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, de 1931, em que o autor estabelece uma diferenciação entre

funções psíquicas *elementares* ou *primitivas* e funções psíquicas *superiores*, exclusivamente humanas. As funções psicológicas elementares são garantidas pelo aparato biológico da espécie e são comuns a homens e animais; são exemplos de funções elementares a atenção involuntária e a memória imediata. Já as funções superiores têm origem em processos eminentemente culturais.

Vigotski (1995) considerava que a ciência psicológica deveria buscar compreender o que é específico, distintivo e superior da conduta humana; porém, em sua avaliação, a psicologia infantil não havia até então elaborado um método adequado para o estudo do desenvolvimento cultural e investigava a criança como ser eminentemente *natural*. De acordo com o autor, a psicologia tradicional não estabelece essa diferenciação entre os planos natural e cultural do desenvolvimento psíquico, e acaba por oferecer uma interpretação biológica das funções psíquicas tipicamente humanas. Vigotski (1995) assevera, no entanto, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores constitui um produto do desenvolvimento *social* da conduta, e não biológico.

O homem, para a perspectiva histórico-cultural, é um ser de natureza social, cujo modo de adaptação à natureza difere radicalmente do animal. Nesse sentido, Vigotski (1995) critica a psicologia tradicional por empregar um mesmo esquema explicativo para o comportamento humano e animal – o esquema estímulo-reação (ou estímulo-resposta). Trata-se, para ele, de um enfoque *naturalista* da psicologia humana, que não leva em conta a diferença qualitativa entre a história humana e a história dos animais. Na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento da conduta desde o animal até o ser humano não se esgota na complexidade das relações entre estímulos e reações, e tampouco se explica pelo aumento quantitativo e incremento de suas relações; ocorre nesse processo de desenvolvimento da conduta um *salto dialético* que modifica qualitativamente a própria relação entre o estímulo e a resposta. O autor afirma:

A psicologia busca aquelas formas especificamente humanas de determinismo, de regulação da conduta, que não podem ser simplesmente identificadas de modo algum com a determinação do comportamento animal ou reduzidas a ela. É a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro plano como o fator determinante na conduta do homem (VYGOTSKI, 1995, p.89).

Na análise de Vigotski (1995), se a conduta animal e as funções psicológicas elementares podem ser satisfatoriamente explicadas a partir do princípio estímulo-resposta, a conduta humana tem como característica peculiar a introdução de *estímulos-meio artificiais* que passam a *mediar* essa relação (antes *direta* e *imediate*) entre estímulo e reação. Esse novo estímulo artificial é o *signo*. Vigotski define os signos como estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de *autoestimulação*, isto é, constituem meios para dominar a conduta (própria ou alheia). A origem – *estímulos introduzidos pelo próprio homem* – e a função – *meio para dominar a conduta* – são, para o autor, os aspectos fundamentais da definição do signo. A conduta humana, portanto, é regida por um novo princípio regulador: o princípio da *significação* (criação e o emprego de signos).

Dessa forma, o traço característico da operação psíquica superior é o domínio do próprio processo de comportamento, por meio da introdução de signos. Vigotski (1995) afirma que a peculiaridade da conduta humana “(...) em primeiro lugar se deve a que o homem intervém *ativamente* em suas relações com o meio e que, através do meio ele mesmo modifica seu próprio comportamento, submetendo-o a seu poder” (p.90, grifo nosso). Fica evidente, assim, o primado da *atividade* do homem na perspectiva vigotskiana:

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluída a atenção, consiste em que *o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e signos artificiais*. Graças a eles se orienta a conduta social da personalidade; os estímulos e signos assim formados se convertem no meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento (VYGOTSKI, 1995, p.215, grifo nosso).

A mediação pelo signo é o traço distintivo das formas superiores de conduta humana – “(...) *na estrutura superior o signo e o seu modo de emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo*” (VYGOTSKI, 1995, p.123, grifo no original). O emprego de signos guarda relações com a utilização de ferramentas na atividade do homem. Ambos, ferramenta e

signo, têm função mediadora na atividade humana. Tanto o emprego de signos quanto a utilização de ferramentas, para Vigotski, podem ser considerados, do ponto de vista lógico, conceitos subordinados a um conceito mais geral: o conceito de *atividade mediadora*. Há, no entanto, diferenças importantes entre eles. A ferramenta influi sobre o *objeto* da atividade do homem – é o meio de sua atividade *exterior*. O signo, por sua vez, não modifica nada no objeto – é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente sobre a conduta própria e alheia, ou seja, é um meio para sua atividade *interior*, que reestrutura a operação psíquica. Assim, se do ponto de vista *lógico* signo e ferramenta podem ser considerados equivalentes, do ponto de vista *funcional* pode-se dizer que cumprem funções psíquicas distintas: a ferramenta orientada ao exterior e o signo orientado ao interior. A compreensão dos nexos reais entre ambos remete à história de constituição do gênero humano. O domínio da própria conduta por meio dos signos é uma exigência do processo de adaptação ativa do homem à natureza. Segundo Vigotski (1995, p.85), “à cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem”. O domínio da natureza e o domínio da conduta, para o autor, estão reciprocamente relacionados – a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza.

As formas psíquicas elementares são completamente determinadas pela estimulação (funcionamento involuntário). As funções superiores, por sua vez, tendem à *autoestimulação* por meio da criação e do emprego de estímulos-meio artificiais, que colaboram na determinação da própria conduta do homem. São exemplos de funções superiores a atenção voluntária e a memória cultural, entre outras. Enquanto na memória natural ‘*algo se memoriza*’, na memória cultural, com a ajuda dos signos, ‘*o homem memoriza algo*’ (VYGOTSKI, 1995).

É importante salientar que Vigotski não estabelece uma *dicotomia* entre as funções elementares e superiores. Para o autor, as formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores. As relações entre as funções elementares e superiores explicam-se por meio da categoria dialética de *superação*. Os processos superiores de comportamento *negam* a etapa da conduta primitiva, mas a *conservam* em forma oculta. O homem chega a dominar a sua própria conduta na etapa superior de seu desenvolvimento subordinando ao seu poder suas próprias reações com base nas leis naturais do comportamento. Posto que tais leis naturais do comportamento baseiam-se no princípio estímulo-resposta, a subordinação da própria conduta ao poder do homem implica o domínio do *estímulo*: “a criança, dessa forma, domina sua própria conduta sempre que dominar o sistema dos estímulos que é sua chave. A criança domina a operação aritmética quando dominar o sistema dos estímulos aritméticos” (VYGOTSKI, 1995, p.159). O mesmo é válido para todas as demais formas de comportamento. Vigotski chama a atenção para a constatação de que o sistema de estímulos é uma força social dada à criança *de fora*.

Nesta direção, o autor corrobora a caracterização de P.Janet acerca da lei geral que regula o desenvolvimento da conduta, qual seja: ao longo do processo de desenvolvimento, *a criança começa a aplicar a si própria as mesmas formas de comportamento que a princípio outros aplicavam a ela*, isto é, a criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere para si mesma. Essa lei é válida, de acordo com Vigotski (1995), para todo emprego de signos:

O signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo. (...) Se é certo que o signo foi a princípio um meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, faz-se evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral de comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa (p.146-7).

Assim, Vigotski (1995) irá postular que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é

social” (p.150). Em outras palavras: “toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas” (idem, p.150). Ainda:

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; mesmo quando convertem-se em processos psíquicos seguem sendo quase-sociais (idem, p.151).

Tais proposições são sintetizadas por Vigotski no que ele denomina de *lei genética geral do desenvolvimento cultural*: “(...) toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 1995, p.150). Essa lei é válida, conforme o autor, para o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos e do desenvolvimento da vontade. Vale ressaltar que, para Vigotski, a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transformando sua estrutura e funções. Diante do exposto, o autor denomina o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança como a *sociogênese das formas superiores de comportamento*. Nesse contexto, destaca-se, novamente, a importância da categoria *atividade* na perspectiva vigotskiana; afirma o autor: “a palavra ‘social’ aplicada à nossa disciplina tem grande importância. Primeiro, em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da *atividade social* do ser humano (...)” (VYGOTSKI, 1995, p.151, grifo nosso).

O postulado de que as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social é coerente com a perspectiva de Leontiev (1978), que afirma, como já analisado no segundo capítulo, que as novas aptidões e funções psíquicas formam-se no indivíduo por meio do processo de *apropriação* da cultura. Como vimos, Leontiev (1978) demonstra que as funções e aptidões especificamente humanas não se transmitem pela via da hereditariedade,

mas fixam-se sob uma forma objetiva, exterior aos indivíduos, nos produtos da atividade humana (por meio do processo de objetivação), devendo ser apropriadas por cada indivíduo singular na ontogênese. O processo de apropriação, na análise de Leontiev (1978), se dá justamente por meio da *atividade* da criança: ela deve reproduzir a atividade adequada aos objetos da cultura (material e não-material), com a mediação do adulto⁴⁰.

Segundo Vigotski (1995), com a introdução de instrumentos culturais, as operações psíquicas da criança se reorganizam, na direção do autodomínio de seus processos de comportamento. Dessa forma, o desenvolvimento da atenção voluntária, por exemplo, depende da introdução de meios auxiliares externos na situação psicológica, os quais serão internalizados pela criança. Do mesmo modo, o desenvolvimento da memória voluntária se efetiva na medida em que a criança assimila e internaliza *técnicas* culturais de memorização.

A mediação do adulto nesse processo também é destacada por Vigotski (1995). Na perspectiva do autor, o desenvolvimento cultural tem sempre como ponto de partida a atuação de outras pessoas sobre a criança:

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

No que se refere ao desenvolvimento da *atenção mediada ou voluntária*, por exemplo, Vigotski (1995) afirma que a princípio o adulto dirige/orienta a atenção da criança por meio de palavras, o que desencadeia uma interação da criança com o entorno, em que ela passa a utilizar a palavra como meio para dirigir/orientar a conduta alheia (do adulto). Por fim, a criança torna-se capaz de dirigir sua própria atenção, atuando sobre si mesma; para tanto, recorre a princípio a procedimentos exteriores, internalizando posteriormente a operação, a

⁴⁰ Leontiev (1987) também se ocupou da investigação do desenvolvimento do caráter voluntário da conduta. Para o autor, é na idade pré-escolar que a conduta da criança, que até então apresenta um caráter *reativo circunstancial*, vai-se convertendo paulatinamente em *conduta voluntária*. Sua análise, que se apóia na estrutura da atividade da criança, será por nós analisada no tópico destinado ao tema do desenvolvimento e ensino de 0 a 6 anos.

qual se torna um hábito automático. Nesse sentido, o pesquisador afirma: “(...) o importante é que organizamos para a criança essa operação mediada, dirigimos sua atenção primária e tão somente depois a própria criança é quem começa a organizar-se por si mesma” (VYGOTSKI, 1995, p.237). Conclui-se, assim, que a condição para o desenvolvimento da atenção mediada – assim como das diversas funções psíquicas superiores – é, portanto, uma operação cultural organizada, a princípio, pelo adulto:

Vemos, portanto, que o desenvolvimento da atenção da criança, desde os primeiros dias de sua vida, se encontra em um meio complexo formado por estímulos de duplo gênero. Por um lado, os objetos e fenômenos atraem a atenção da criança em virtude de suas propriedades intrínsecas; por outro, os correspondentes estímulos-catalisadores, isto é, as palavras orientam a atenção da criança. Desde o princípio, a atenção da criança está orientada. Primeiro a dirigem os adultos, mas à medida que a criança vai dominando a linguagem, começa a dominar a mesma propriedade de dirigir sua atenção em relação com os demais e depois em relação consigo mesma. (VYGOTSKI, 1995, p.232).

A análise de Vigotski (1995) acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores traz implicações diretas para se pensar o trabalho pedagógico, pois ressalta a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos. Na medida em que se conclui que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea das funções psíquicas superiores (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento. Verificamos, assim, que uma compreensão inadequada acerca do desenvolvimento das funções psicológicas pode culminar numa espécie de inversão em que o resultado do processo de ensino é tomado como seu pré-requisito⁴¹.

Parece-nos plausível afirmar, a partir do exposto, que o ensino junto à criança de 0 a 6 anos deve constituir uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo (funções elementares) que ascenderão a processos superiores mediante a apropriação de instrumentos culturais.

⁴¹ Um claro exemplo dessa inversão pode ser encontrado na alarmante “epidemia” do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

3.1.3 A relação entre desenvolvimento e ensino

Compreender as relações e conexões entre o desenvolvimento do psiquismo da criança e os processos de educação e ensino constitui, na análise de Davidov (1988), um dos problemas centrais da psicologia. Na psicologia soviética essa questão adquiriu enorme relevância em função de suas implicações práticas sócio-pedagógicas, ou seja, perante a necessidade colocada de reconstruir os sistemas de ensino no contexto da revolução social e técnico-científica: “na solução das tarefas colocadas devem tomar parte os psicólogos, de quem, em particular, se requerem recomendações psicológicas científicas acerca dos problemas do desenvolvimento omnilateral da personalidade infantil” (DAVÍDOV, 1988, p.46).

A análise das relações entre o desenvolvimento infantil e a atividade da criança e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores lança já algumas luzes sobre a questão, na medida em que explicita a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos.

Na obra *Pensamento e Linguagem*, Vigotski (2001) analisa criticamente as abordagens pelas quais as correntes psicológicas tradicionais enfocavam a relação entre desenvolvimento e ensino e apresenta sua própria abordagem dessa relação.

Antes de adentrar a análise, contudo, se fazem necessários esclarecimentos no que se refere à terminologia. Na edição brasileira da obra *Pensamento e Linguagem*, o tradutor Paulo Bezerra utiliza ocasionalmente o termo ensino, mas preferencialmente o termo aprendizagem quando Vigotski se refere a essa relação. Assim, encontramos nessa tradução a menção à relação entre *desenvolvimento e aprendizagem* – e não entre desenvolvimento e ensino. O tradutor justifica tal opção pela elasticidade semântica da palavra russa *obutchênie* e pela falta de coesão conceitual entre os pesquisadores brasileiros que se dedicam ao estudo do

pensamento de Vigotski no que se refere ao emprego uniforme dos conceitos de ensino e aprendizagem. A palavra russa *obutchênie*, segundo Paulo Bezerra, deriva do verbo transitivo direto *obutchít* que significa ensinar, ilustrar, adestrar, transmitir algum conhecimento ou habilidade a alguém, disciplinar; em outra instância, prossegue o tradutor, *obutchênie* deriva do verbo transitivo indireto *obhtchítsya*, que significa ser ensinado, aprender, assimilar conhecimentos, estudar alguma coisa.

Na edição em língua inglesa, que integra o primeiro volume de *The Collected Works of L.S.Vygotsky*, verificamos o emprego do termo *instruction* todas as vezes em que o autor se refere à relação entre esse fenômeno e o desenvolvimento. Na edição espanhola dessa mesma obra, que compõe o segundo volume das *Obras Escogidas*, encontramos o termo *enseñanza*; além disso, em textos de autoria de outros pesquisadores traduzidos para a língua espanhola, como em Galperin (1987) e Davidov (1988), o termo adotado também é *enseñanza*. Considerando que *instruction* e *enseñanza* aproximam-se mais propriamente do significado de *ensino* do que de aprendizagem, em especial considerando-se que a tradução inglesa em nenhum momento adota o termo *learning*, cujo significado em português é aprendizagem⁴², optamos por adotar na presente análise o termo *ensino*, de forma que nos referiremos, portanto, às relações entre desenvolvimento e ensino. Note-se, contudo, que grande parte dessa análise está apoiada na tradução brasileira do texto, o que ficará evidente quando da reprodução de trechos do texto, nos quais aparecerão menções à relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Para apresentar sua perspectiva, Vigotski (2001) inicialmente analisa como essa questão vinha sendo abordada por outros teóricos da psicologia. Vigotski refuta, nesse sentido, as teorias que tratam desenvolvimento e ensino como fenômenos ou processos

⁴² Vale destacar que os editores dessa tradução da obra de Vigotski para a língua inglesa alteraram o título da primeira tradução para o inglês – *Thought and Language* – para *Thinking and Speech*, justificando tal alteração por sua busca pela maior fidelidade possível aos significados que o autor pretendia transmitir. Os editores afirmam que essa alteração exemplifica e sinaliza a filosofia que sustenta todo o trabalho de preparação das seis obras que compõem a coleção.

independentes entre si. Tais teorias efetuam uma diferenciação entre os *produtos do desenvolvimento* e os *produtos do ensino* e atestam que o ensino é antecedido pelo desenvolvimento: “o desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem [ensino] é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p.296-7). Assim, para que se pudesse *ensinar* algo à criança, seria necessário *aguardar* até que ela tivesse atingido determinado nível de desenvolvimento. Dentre essas teorias, Vigotski (2001) destaca a perspectiva de Piaget.

Apoiado na análise de Vigotski, Davidov (1988) afirma: “na teoria de J. Piaget a educação e o ensino se consideram condição da *adaptação* do processo pedagógico ao desenvolvimento psíquico da criança. É como se o processo pedagógico seguisse o desenvolvimento” (p.48-9, grifo no original).

Por outro lado, Vigotski (2001) opõe-se também às teorias que tomam ensino e desenvolvimento como fenômenos idênticos. O postulado da identidade entre desenvolvimento e ensino está presente, segundo Vigotski (2001), na obra de William James e de Thorndike, podendo ser, em nosso ponto de vista, identificado nas teorias comportamentalistas em geral, as quais reduzem a investigação do psiquismo humano ao estudo da aquisição de *repertório comportamental* pelo indivíduo.

Como aponta Vigotski, se ensino e desenvolvimento forem vistos como sinônimos não é possível estabelecer nenhuma relação entre eles:

Se na primeira teoria o nó da questão sobre a relação entre aprendizagem [ensino] e desenvolvimento não é desatado mas cortado, uma vez que entre ambos os processos não se reconhece nenhuma relação, na segunda teoria esse nó é inteiramente eliminado ou omitido, de sorte que, em linhas gerais, não há como perguntar que relações existem entre aprendizagem [ensino] e desenvolvimento se um e outro são a mesma coisa” (VIGOTSKI, 2001, p.301).

Para o autor, não é possível tomar ensino e desenvolvimento como fenômenos equivalentes em primeiro lugar porque

(...) cada forma nova de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independentemente do estado do organismo em um dado momento do desenvolvimento, mas o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra (VYGOTSKI, 1995, p.155).

O autor considera, portanto, que o ensino de cada nova operação cultural é, de certa forma, possibilitado por um processo de desenvolvimento. Isso pode ser constatado, para ele, pela impossibilidade de se dominar imediatamente alguma operação cultural em sua etapa mais desenvolvida. A mudança não se dá por influências puramente exteriores, por assimilação externa, mas “(...) cada ação externa é o resultado de leis genéticas internas” (idem, p.155). O conceito de desenvolvimento, em sua perspectiva, relaciona-se com a idéia de *acumulação de experiência interna*.

Prosseguindo na análise das abordagens teóricas da relação entre ensino e desenvolvimento, o autor aponta a existência de um terceiro grupo de teorias, que acabam situando-se em uma posição intermediária entre os dois pontos de vista já expostos, levando “(...) a uma certa unificação desses pontos de vista” (VIGOTSKI, 2001, p.301). Apesar da concepção radicalmente dualista do processo de desenvolvimento, que propõe a distinção entre o desenvolvimento como maturação e o desenvolvimento como ensino, essa teoria permite avançar na compreensão das relações entre ensino e desenvolvimento, na medida em que introduz a perspectiva de uma certa interdependência entre ambos processos (o ensino influencia de certo modo a maturação e a maturação influencia de certo modo o ensino). Além disso, essa vertente, representada por Koffka, sinaliza a possibilidade de o ensino promover efeitos para além do imediato, de modo que ele “(...) pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para a frente e suscitando nele novas formações” (VIGOTSKI, 2001, p.304). Trata-se, na análise de Vigotski, de uma hipótese de importância fundamental.

Concluída a análise teórico-crítica das três abordagens, Vigotski (2001) apresenta sua compreensão acerca da relação entre desenvolvimento e ensino, fundamentada em estudos

teóricos e experimentais. A partir de suas investigações empíricas, o pesquisador estabelece um fato essencial: a imaturidade do pensamento no início do processo de ensino. Afirma Vigotski (2001):

(...) a aprendizagem [ensino] se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento. (...) a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é a lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar (p.318-9).

O ensino apóia-se, portanto, naquilo que ainda não está ‘maduro’ na criança. Mediante essa constatação, o autor defende que a psicologia e a pedagogia devem se libertar “(...) do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem [o ensino] irá construir seu edifício” (p.332). Para Vigotski (2001), o ensino está sempre *adiante* do desenvolvimento. Podemos afirmar que o ensino antecede o desenvolvimento para promovê-lo.

O autor assim sintetiza suas idéias a respeito:

(...) a aprendizagem [o ensino] não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem [do ensino] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem [*o ensino*] é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem [ensino] é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem [o ensino]. (VIGOTSKII, 2001b, p.115, grifo nosso).

Destacamos do trecho citado a afirmação de que o ensino constitui um elemento *necessário e universal* no desenvolvimento, na criança, das características humanas formadas historicamente. Vigotskii (2001b) parece referir-se, nesse trecho, às funções psíquicas superiores, exclusivamente humanas, as quais, como vimos, constituem, em sua análise, processos de origem eminentemente cultural – e não natural. Novamente nesse momento da obra de Vigotski fica evidente a aproximação entre seus postulados e a análise de Leontiev (1978) acerca do processo de apropriação, pela mediação de outros homens, das aptidões e

faculdades humanas historicamente formadas e transmitidas. Davidov (1988) afirmará, nesse sentido, que a educação e o ensino, concebidos como a apropriação e reprodução pelo indivíduo das capacidades sócio-historicamente dadas, constituem as formas *universais* do desenvolvimento psíquico do homem.

Ainda em relação ao trecho citado, salientamos que, ao afirmar que o ensino não é, em si mesmo, desenvolvimento, Vigotskii (2001) nega a identidade entre esses processos, o que implica que a curva do desenvolvimento não coincide com a curva do ensino. Desse modo, em sua perspectiva, não há paralelismo mas discrepâncias entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes (VIGOTSKI, 2001a). O desenvolvimento tem sua própria lógica e não há correspondência direta e imediata entre um determinado processo de ensino e o desenvolvimento de uma determinada função: “no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina mas apenas começa (...)” (VIGOTSKI, 2001a, p.324).

Negando, portanto, tanto a independência quanto a identidade entre os processos de desenvolvimento e ensino, Vigotski cunha o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*⁴³. Esse conceito aparece no artigo *Play and its role in the mental development of the child* (VIGOTSKI, 2002), em *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 2001a), em *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (VYGOTSKI, 1995) e em *Problemas de la psicología Infantil* (VYGOTSKI, 1996).

A zona de desenvolvimento próximo é definida pelo autor no texto *Problemas de la psicología Infantil* como “(...) a esfera dos processos imaturos, mas em vias de maturação” (VYGOTSKI, 1996, p.269). Em *Pensamento e Linguagem*, Vigotski (2001a) afirma que a

⁴³ Utilizamos aqui o termo *próximo* ao invés de *imediatamente*, como preferido por Paulo Bezerra, na tradução para o português da obra *Pensamento e Linguagem* adotada nessa pesquisa, tendo em vista evitar aproximações indevidas desse conceito com a categoria filosófica marxiana de imediato ou imediatividade, ou, ainda, com a explicação vigotskiana das funções psíquicas elementares, que, como vimos, têm como uma de suas principais características a relação imediata com a realidade.

zona de desenvolvimento próximo é determinada pela discrepância entre, por um lado, o nível *atual* de desenvolvimento, que se refere aos problemas resolvidos pela criança com autonomia, apoiada nas funções já desenvolvidas (em outras palavras, o que ela já sabe fazer sozinha); e, por outro, o nível atingido pela criança com auxílio e colaboração de outra pessoa, apoiada nas funções em processo de maturação.

Com o conceito de *zona de desenvolvimento próximo*, Vigotski pretende promover uma revisão das concepções de ensino. Para o autor, o *bom ensino* é aquele que passa adiante do desenvolvimento e o conduz, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: “(...) o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOTSKI, 2001a, p.333).

Em um texto de autoria de Galperin (1987), psicólogo soviético colaborador de Vigotski, que aborda o problema da investigação experimental do desenvolvimento intelectual da criança, encontramos em nota de rodapé uma definição do conceito de zona de desenvolvimento próximo, retirada pela compiladora da coletânea do Dicionário de Psicologia publicado pela Editora Pedagógica de Moscou em 1983. Consideramos tal definição bastante significativa:

Conceito introduzido por L.Vigotski para caracterizar a relação entre o ensino e o desenvolvimento psíquico. Está determinada pelo conteúdo das tarefas que a criança ainda não pode resolver sozinha, mas consegue com a ajuda do adulto. Sua existência testemunha o papel dirigente⁴⁴ do adulto no desenvolvimento psíquico da criança. (p.125)

Com isso, segundo Vigotski (1995), altera-se profundamente a concepção acerca das relações entre educação e desenvolvimento: “a concepção antiga se regia unicamente por um lema sumamente importante, o de adaptar a educação ao desenvolvimento e isso era tudo. Supunha-se que era preciso seguir a direção dos prazos, do ritmo, das formas de pensamento próprias da criança, de sua percepção etc.” (p.307). O novo enfoque não deixa de buscar tal apoio, mas com a finalidade de superá-lo:

Para o novo ponto de vista seria uma loucura se nas classes escolares não se tivesse em conta a índole concreta e imaginativa da memória infantil: ela é o que deve servir

⁴⁴ *Rector*.

de suporte; mas seria também uma loucura cultivar este tipo de memória, pois significaria reter a criança em uma etapa do inferior do desenvolvimento e não compreender que o tipo de memória concreta não é mais que uma etapa de transição, de passagem ao tipo superior, que a memória concreta deve ser superada no processo educativo (idem, p.307).

Além disso, Vigotski (2001a) chama a atenção para a importância de se considerar, nos processos diagnósticos, não apenas aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, mas também aquilo que ela é capaz de fazer com ajuda ou sob orientação do adulto ou de outras crianças mais desenvolvidas. Segundo o autor, se o psicólogo “(...) se limita a determinar o que já está maduro, deixando de lado o que está em processo de maturação, jamais poderá dispor de uma visão completa e verídica do estado interior de todo o desenvolvimento (...)” (VYGOTSKI, 1996, p.267).

Davidov (1988) ressalta a relação entre o conceito de zona de desenvolvimento próximo de Vigotski e sua formulação da *lei genética geral do desenvolvimento cultural*, segundo a qual toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes – primeiro no plano social, como categoria *intersíquica*, e depois no psicológico, como categoria *intrapíquica* (VYGOTSKI, 1995). Para Davidov (1988):

O conceito de zona de desenvolvimento próximo serviu como concretização de outro conceito fundamental introduzido por L. Vigotski na psicologia e que define as duas formas fundamentais dos processos psíquicos: os ‘intersíquicos’ e os ‘intrapíquicos’. Originalmente, o indivíduo (em particular e em especial, a criança) está inserido de maneira direta em uma atividade social distribuída entre os membros de um certo coletivo, a qual tem uma expressão externa e que se realiza com ajuda de diferentes meios materiais e semióticos. A assimilação dos procedimentos de realização dessa atividade e, antes de tudo, dos procedimentos para utilizar seus meios, que permitem dirigir seu próprio comportamento, forma no indivíduo *os processos intersíquicos* (por exemplo, na criança tais processos se formam em sua colaboração com os adultos durante o ensino).

Logo os procedimentos dessa atividade, assimilados a princípio em sua forma externa, se transformam e convertem em *processos* internos (mentais) ou *intrapíquicos*. Precisamente nessa passagem das formas externas, coletivas de atividade para as formas internas, individuais de sua realização, de transformação do intersíquico em intrapíquico, se realiza o desenvolvimento psíquico do homem (p.55-6)

A zona de desenvolvimento próximo refere-se justamente aos processos que a criança consegue realizar apenas com ajuda – na atividade coletiva, em colaboração com o professor e com crianças mais experientes. Tais processos apóiam-se em funções que ainda não

pertencem ao campo do desenvolvimento real ou atual, já consolidado na criança – ou, tomando de empréstimo a expressão de Marx, funções que ainda não se converteram em *órgãos de sua individualidade*. Contudo, Vigotski (2001a) demonstrou que o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração – plano intersíquico – conseguirá fazer amanhã sozinha – plano intrapsíquico: “a investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato [próximo] em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase” (p.331).

Elkonin (1960a) compartilha a perspectiva vigotskiana das relações entre desenvolvimento e ensino, enfatizando o papel diretivo do adulto no processo educativo. Para o autor:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades. (p.498, grifo no original).

Assim, de acordo com Elkonin (1960a), o desenvolvimento psíquico – a formação das distintas capacidades na criança – se efetiva mediante a apropriação da experiência social, num processo organizado e dirigido pelo adulto. O pesquisador chama a atenção, contudo, para a constatação de que nem todos os atos dos adultos têm suficiente influência sobre o desenvolvimento da criança:

Nem todo conhecimento recebido (...) influi sobre a formação da personalidade e na conduta da criança. Não qualquer maneira de adquirir os conhecimentos desenvolve as capacidades intelectuais e a atividade intelectual. (...) O desenvolvimento do psiquismo não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. O efeito dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realizam estas influências e do terreno já anteriormente formado sobre o qual recaem. (p.498).

Esse postulado, por um lado, reafirma o princípio de Vigotski (2001) de que o desenvolvimento psíquico tem sua própria lógica, não havendo correspondência direta, linear e imediata entre o ensino e o desenvolvimento de determinada função: “[a criança] sempre se

encontra em um ou outro grau de desenvolvimento com o qual se deve contar para exercer qualquer influência posterior sobre ele” (ELKONIN, 1960a). Por outro lado, recoloca o problema da organização do ensino:

Pelo fato de que o desenvolvimento psíquico das crianças não reflete automaticamente tudo o que atua sobre elas não se deve subestimar, de forma alguma, o papel diretor do ensino e da educação em seu desenvolvimento, mas se faz indispensável uma organização tal que possibilite os melhores resultados e tenha a maior influência em sua formação integral. (idem, p.499)

Essa organização adequada do ensino implica, para Elkonin (1960a), garantir que as ações de influência pedagógica sobre a criança estejam de acordo com as particularidades de cada idade ou período do desenvolvimento. Tal correspondência se faz necessária em especial considerando-se que as diferenças entre os períodos não são meramente quantitativas, mas qualitativas. Apoiando-se no conceito de zona de desenvolvimento próximo, contudo, Elkonin (1960a) alerta que considerar as particularidades psicológicas de cada fase do desenvolvimento não significa que o pedagogo deva orientar-se somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para a idade: “a missão do pedagogo é fazer avançar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo” (p.503).

Para Vigotski (2001a), não apenas as características do desenvolvimento infantil alteram-se qualitativamente, mas a própria relação entre desenvolvimento e ensino. Embora o autor considere o ensino como “momento intrinsecamente necessário e universal” do desenvolvimento psíquico infantil, ele postula as complexas relações entre ensino e desenvolvimento não constituem grandezas constantes e estáveis, mas alteram-se ao longo do próprio processo de desenvolvimento. Assim, para Vigotski (2001a): “a aprendizagem [o ensino] ocorre em todas as fases do desenvolvimento da criança mas (...) em cada faixa etária ela tem não só formas específicas mas uma relação totalmente original com o desenvolvimento” (p.337). A mesma idéia é apresentada pelo autor em outro momento da obra:

Hoje já sabemos que em cada idade existe o seu tipo específico de relações entre aprendizagem [ensino] e desenvolvimento. Não só o desenvolvimento muda de caráter em cada idade, não só a aprendizagem [ensino] em cada estágio muda inteiramente a organização específica, o conteúdo original, mas também, o que é mais importante a relação entre aprendizagem [ensino] e desenvolvimento é especialmente própria de cada idade (idem, p.388).

Salientamos que as proposições de Vigotski (2001a) e Elkonin (1960a) ressaltam a importância da discussão acerca da especificidade do ensino na educação infantil. Se o ensino e o desenvolvimento – e a própria relação entre esses dois processos – têm um caráter específico em cada fase etária, cabe evidenciar essa especificidade, como subsídio para a organização do ensino junto à criança pequena.

Concluindo a análise da concepção geral de desenvolvimento infantil em Vigotski, Leontiev e Elkonin, que incluiu o olhar histórico e dialético sobre o fenômeno, o exame das relações entre o desenvolvimento e a atividade da criança, a compreensão do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores como resultado da apropriação do patrimônio cultural do gênero humano e das relações entre desenvolvimento e ensino, consideramos sintética e representativa a assertiva de Elkonin (1960a) acerca das forças motrizes do desenvolvimento do psiquismo infantil:

As forças motrizes do desenvolvimento psíquico que atuam mutuamente são o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que se lhe apresenta a sociedade, o caráter da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado (p.502).

Ao longo de todo o tópico foi se evidenciando o papel diretivo do adulto na promoção do desenvolvimento infantil, que se concretiza na organização da atividade da criança e transmissão da experiência social acumulada, levando em conta as particularidades essenciais de cada fase do desenvolvimento para fazê-lo avançar. Tal constatação refuta necessariamente a visão do professor como *acompanhante* do processo de desenvolvimento e aponta para a corroboração de nossa hipótese de pesquisa.

3.2 Desenvolvimento e ensino na criança de 0 a 6 anos

Tendo abordado as relações entre desenvolvimento e ensino em seu aspecto geral e os princípios gerais que regem o desenvolvimento infantil segundo a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin, torna-se necessário, agora, explorarmos as especificidades desse processo na faixa etária que é objeto de análise dessa pesquisa: 0 a 6 anos. Iniciaremos a análise partindo da proposta de periodização do desenvolvimento infantil apresentada por Elkonin (1987b), bem como dos apontamentos de Vygotski (1996), abordando os estágios ou períodos do desenvolvimento pelos quais passa a criança até o sexto ano de vida.

3.2.1. Os períodos do desenvolvimento infantil até os 7 anos

No texto *Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psiquico en la infancia*, Elkonin (1987b) afirma que a elaboração do problema dos períodos do desenvolvimento infantil tem grande importância teórica, na medida em que implica compreender as leis de transição de um período a outro do desenvolvimento e, portanto, as forças motrizes do desenvolvimento psíquico. Elkonin (1987b) considerava que a correta solução do problema da periodização do desenvolvimento teria como significado prático embasar o planejamento dos sistemas de educação e ensino das novas gerações na URSS.

O autor analisa a questão da periodização do desenvolvimento psicológico infantil tendo como eixo fundamental a categoria de *atividade principal*. A partir de suas investigações, indica como atividades principais nos diferentes estágios do desenvolvimento a *comunicação íntima pessoal*, a *atividade objetal manipulatória*, o *jogo de papéis*, na idade escolar e a *atividade de estudo*, na idade escolar⁴⁵. Cabe lembrar que, segundo Leontiev (2001a, p.66), “essa é a sucessão das atividades [principais] e das [principais] relações que podemos notar em nossas condições na URSS”.

⁴⁵ O autor analisa também a adolescência e o início da juventude, identificando as atividades principais em cada um desses períodos.

Elkonin (1987) enfatiza que identificar um determinado tipo de atividade como principal em um determinado período do desenvolvimento não significa, de forma alguma, que não exista simultaneamente desenvolvimento em outras direções:

Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as atividades existentes anteriormente, elas apenas mudam de lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, tornando mais ricas essas relações. (ELKONIN, 1987b, p.122).

Além disso, Elkonin (1987b) destaca a importância do conceito de *atividade principal*, mas afirma que o *caráter objetual – de conteúdo* da atividade não foi devidamente explorado nas investigações realizadas pelos pesquisadores soviéticos, que se voltaram mais propriamente para a estrutura da atividade – correlação entre os motivos, ações e operações, etc. O autor acredita que, em função disso, somado ao fato de terem sido estudados apenas os tipos de atividade relacionados diretamente ao desenvolvimento psíquico na infância, não se desenvolveu uma nova elaboração do problema da periodização do desenvolvimento:

De fato, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda investigação do aspecto *objetual* contido na atividade, isto é, sem elucidar com que aspectos da realidade interage a criança em uma ou outra atividade e, em consequência, a que aspectos da realidade ela se orienta (ELKONIN, 1987b, p.109).

A investigação até então realizada acerca dos vínculos entre os processos de desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento da personalidade é considerada insuficiente por Elkonin (1987b), resultando numa redução do desenvolvimento da personalidade à esfera afetiva ou motivacional. Isso se deve, para o pesquisador, a uma abordagem do desenvolvimento afetivo, por um lado, e intelectual, por outro, como linhas independentes no desenvolvimento psíquico, embora já na década de 1930 Vigotski tenha postulado a necessidade de se examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto em unidade dinâmica. Essa dicotomia se expressa na teoria e na prática pedagógicas, na visão de Elkonin (1987b), na separação que se estabelece entre a educação e o ensino. É preciso, para o autor, superar o dualismo entre as dimensões afetiva e intelectual do desenvolvimento e “(...) compreender o desenvolvimento psíquico da criança como processo único e integral” (p.110).

Tais afirmações de Elkonin (1987b) vão de encontro à perspectiva da Pedagogia da Infância. Como vimos, essa perspectiva diferencia o *ensino* das *relações educativo-pedagógicas* afirmando que o ensino privilegia o aspecto cognitivo ao passo que as relações educativo-pedagógicas são mais amplas e incluem, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, sexual, etc. (ROCHA, 1999). Podemos afirmar, nesse sentido – como já sinalizado no primeiro capítulo – que ao apresentar tal definição, a Pedagogia da Infância estaria reafirmando a dicotomia entre as dimensões intelectual e afetiva da criança.

O esquema de periodização construído por Elkonin (1987b) busca captar a unidade dos aspectos intelectual e afetivo no desenvolvimento da personalidade. O autor tem como hipótese que o desenvolvimento psíquico tem um caráter periódico, sendo possível classificar as atividades principais que caracterizam os períodos do desenvolvimento em dois grandes grupos: a) atividades que promovem mais diretamente o desenvolvimento da esfera afetiva/motivacional, por meio da assimilação dos *sentidos* fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas contraídas em seu curso; e b) atividades que promovem mais propriamente o desenvolvimento intelectual/cognitivo, pela via da assimilação dos *procedimentos* socialmente elaborados de ação com os objetos.

Cada período do primeiro grupo seria seguido necessariamente por um período do segundo grupo: após cada período em que prepondera o desenvolvimento afetivo/motivacional, segue-se um período em que predomina o desenvolvimento intelectual/cognitivo. Na análise do autor, é possível estabelecer épocas no desenvolvimento infantil, quais sejam: *primeira infância*, *infância* e *adolescência*, de modo que cada época seria composta por dois períodos – um do primeiro grupo e um do segundo. Assim, chegamos ao seguinte esquema de periodização: a época *primeira infância* é composta pelos períodos da

comunicação emocional direta (1º grupo) e da atividade objetal manipulatória (2º grupo); a época infância é composta pelos períodos do jogo de papéis (1º grupo) e da atividade de estudo (2º grupo); por fim, a época adolescência é composta pelos períodos da comunicação íntima pessoal (1º grupo) e da atividade profissional e de estudo (2º grupo). Essa hipótese está representada no gráfico abaixo⁴⁶:

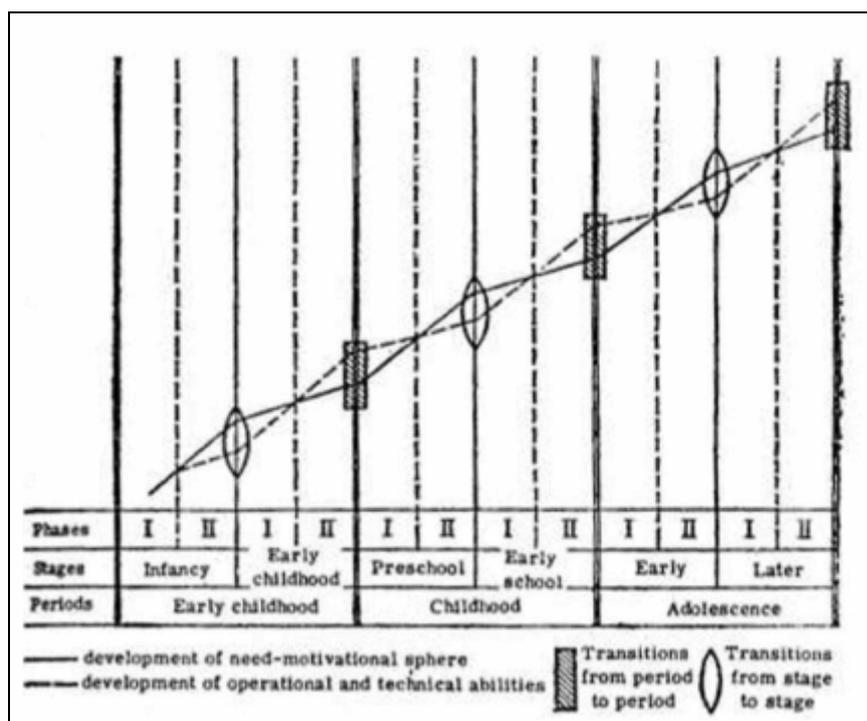


Figura 1: Representação gráfica do esquema de periodização do desenvolvimento infantil de D.B.Elkonin.

O autor representa, no gráfico, a linha do desenvolvimento da esfera afetiva/motivacional e a linha do desenvolvimento das habilidades operacionais e técnicas, demonstrando que em cada período do desenvolvimento uma das linhas está em proeminência e a outra encontra-se latente – condição que se altera com a transição a novos períodos. Estão também representados no gráfico os momentos de transição entre períodos e épocas do desenvolvimento⁴⁷. A transição entre as épocas, segundo Elkonin (1987b), se deve a uma falta

⁴⁶ Capturado no “Arquivo Elkonin” do sítio www.marxists.org. Não há referência de data ou veículo em que foi publicado o gráfico.

⁴⁷ Encontramos, ainda, no gráfico, uma subdivisão dos períodos do desenvolvimento em *fases*, tema que não é abordado pelo autor no artigo dedicado ao tema da periodização.

de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos de sua atividade. As transições de um *período* a outro, dentro de uma mesma época, continuam, na avaliação do autor, muito pouco estudados.

Vale ressaltar que os princípios teóricos apresentados pelo autor resultam de investigações empíricas realizadas por ele e por seus colaboradores, mas não têm caráter definitivo, apresentando-se muito mais como hipóteses teóricas. Do ponto de vista prático, avalia Elkonin (1987b), essa hipótese ajuda a solucionar a questão da sensibilidade de determinados períodos do desenvolvimento a determinados tipos de influência, permitindo repensar o problema da vinculação entre as diferentes etapas do sistema de ensino.

3.2.1.1 A primeira infância

Baseado em pesquisas realizadas por Lisina e colaboradores, Elkonin (1987b) afirma que a *comunicação emocional direta* é a atividade principal da criança no primeiro ano de vida. Em seu interior e a partir dela, tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação.

Para Vigotski (1996), a situação social do bebê no primeiro ano de vida caracteriza-se pela contradição entre, por um lado, sua máxima sociabilidade – pois em função de sua completa dependência dos adultos, toda a relação do bebê com a realidade circundante é socialmente mediada⁴⁸; e por outro, suas mínimas possibilidades de comunicação – visto que ainda carece dos meios fundamentais de comunicação humana. Segundo Vigotski (1996), a comunicação no primeiro ano de vida, “ao invés de uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas” (p.304). Nesse período, para o autor, o *afeto* é o processo central responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras; vale ressaltar,

⁴⁸ Vigotski (1996) procura contrapor-se, com tal afirmação, à concepção de que o bebê é a princípio um ser a-social ou pré-social, imerso em sua própria subjetividade, que vai gradativamente socializando-se, concepção essa presente em diversas teorias psicológicas – como por exemplo na noção de *autismo do bebê* de Piaget ou do *narcisismo do bebê* de Freud.

ademais, que nessa etapa do desenvolvimento infantil, não se verificam ainda ações dirigidas a um fim (VYGOTSKI, 1996).

Sendo a comunicação emocional direta a atividade principal da criança nesse período de seu desenvolvimento, o *déficit* de comunicação emocional exerce uma influência decisiva no desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1987b).

A respeito do papel do adulto/ educador nessa fase do desenvolvimento, Elkonin (1960a) afirma:

Neste período todas as aquisições da criança aparecem *sob a influência imediata dos adultos*, que não somente satisfazem todas as suas necessidades, mas organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos. O adulto leva à criança distintas coisas para que as contemple, movimenta junto com ela o chocalho, coloca em suas mãos os primeiros objetos para que os segure; a criança aprende a sentar-se com ajuda do adulto, o adulto a sustenta em suas primeiras tentativas de colocar-se em pé e andar, etc. (p.507)

Lima (2001), em estudo dedicado à investigação do papel do professor na educação da criança de 0 a 3 anos em uma perspectiva histórico-cultural, apoiada em autores como Leontiev, Mukhina, Venger, Vigotski, Talízina, entre outros, aponta alguns objetivos pedagógicos do trabalho educativo no primeiro ano de vida:

No primeiro ano, a aprendizagem realiza-se com a ajuda direta do educador. (...) Nessa etapa do desenvolvimento infantil, toda a influência do educador sobre a criança realiza-se através de palavras e gestos. Além disso, o tempo livre deve ser utilizado para o estabelecimento da comunicação adulto-criança, a imitação e a compreensão da linguagem do adulto. Isso significa que o tempo livre é propício para ensinar a criança a movimentar-se, a agir com objetos e a estabelecer relação ativa com o meio circundante.

Em síntese, o trabalho educativo, nessa etapa, deve ter como meta organizar a rotina de sono; desenvolver a compreensão da linguagem e a comunicação; aperfeiçoar os movimentos de mudança de posição (sentar, acostar, levantar, apoiar-se); desenvolver, ainda, a habilidade do caminhar, primeiro com apoio, depois, independentemente e complexificar as ações com objetos (p.138).

Posteriormente, a criança passa a um período em que figura como atividade principal a *atividade objetal manipulatória*, ou seja, passa às ações propriamente objetais, iniciando-se no domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com tais objetos. Verifica-se, nesse período, um ativo domínio das operações objetais-instrumentais e o desenvolvimento da chamada *inteligência prática*. Vale ressaltar que o domínio dessas ações é impossível sem a participação dos adultos, que as mostram para a criança e as realizam juntamente com ela.

Conforme Elkonin (1987b), o adulto constitui, dessa forma, o elemento mais importante da situação objetual, mas pode-se dizer que permanece ‘oculto’ pelo objeto e por suas propriedades, na medida em que a criança ocupa-se fundamentalmente com o objeto e sua ação com ele.

Um elemento fundamental desse período do desenvolvimento é o surgimento das formas verbais de comunicação da criança com os adultos. Contudo, “(...) o intenso desenvolvimento da linguagem, como meio para organizar a colaboração com os adultos, não contradiz a tese de que a atividade principal nesse período é a atividade objetual (...)” (ELKONIN, 1987a, p. 118) Segundo Elkonin (1987b), a análise dos contatos verbais da criança demonstra que a linguagem é utilizada por ela essencialmente no contato prático entre adulto e criança, isto é, para organizar a colaboração com os adultos no interior da atividade objetual conjunta. Dessa forma, a comunicação emocional direta com o adulto passa, portanto, a um segundo plano, e ganha destaque a *colaboração prática*. Assim, verifica-se que, se por um lado, a linguagem atua como meio para organizar a comunicação com o adulto, por outro, a comunicação mesma está mediada pelas ações objetuais da criança.

Vygotski (1996) destaca o papel do adulto no desenvolvimento da linguagem na primeira infância. O autor afirma que a linguagem infantil deve sua origem às relações da criança com os adultos e que “são eles [os adultos] que impulsionam a criança a uma nova via de generalização, ao domínio da linguagem” (p.356-7).

Segundo Vigotski (1996), o desenvolvimento da percepção e da linguagem estão estreitamente vinculados entre si nesse período do desenvolvimento. A princípio, a criança é inteiramente dependente do campo visual-direto; percepção e afeto estão intimamente vinculados e há uma unidade entre a percepção afetiva e a ação – cada percepção da criança é seguida por uma ação. O que caracteriza a situação social da criança, de acordo com Vigotski, é a *dependência da situação*. Leontiev (1987) afirma, nessa direção, que “(...) a criança que

ainda não alcançou a idade pré-escolar, se encontra como se estivesse em poder das impressões externas.” (p.59).

Com o desenvolvimento da linguagem, modifica-se a estrutura da percepção: a percepção sem palavras vai sendo paulatinamente substituída pela percepção verbal, dotada de sentido, isto é, vai-se convertendo em percepção generalizada. Em outras palavras, com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social.

Na primeira infância, pela primeira vez, na análise de Vygotski (1996), é possível identificar na conduta da criança a compreensão verbal dos objetos e de sua própria conduta: “(...) creio que a primeira infância é, justamente, a etapa na qual surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, quando surge a consciência histórica do ser humano existente para outros e, por consequência, para a própria criança” (p.366).

De acordo com Lima (2001), o trabalho do professor junto a essa faixa etária deve visar:

(...) desenvolver os movimentos; formar hábitos simples de auto-serviço; ensinar o uso de objetos domésticos e brinquedos, de acordo com suas propriedades e funções; estimular a imitação, contributo para o jogo de papéis; desenvolver a linguagem oral e a necessidade de comunicação; aperfeiçoar a percepção visual, auditiva e tátil; educar a atenção e o cumprimento das exigências sociais (regras de conduta mais elementares); desenvolver também as formas iniciais de memória e de pensamento e as bases para a imaginação. (...) a tarefa educativa é possibilitar ações de aprendizagem com o uso de objetos, demonstrar o uso desses materiais e incentivar a comunicação oral e emotiva, através de conversas, contatos e demonstrações de modos de ação cada vez mais complexos. Além disso, o adulto deverá agir intencionalmente na seleção e proposição de situações de aprendizagem e como modelo de ações e de atitudes, indicando, mostrando e fornecendo objetos diversificados para o tateio infantil. Por isso, é preciso enriquecer a experiência para que a criança possa aperfeiçoar qualitativamente a atividade psíquica. (p.138-9)

3.2.1.2 A crise dos três anos

O período seguinte no desenvolvimento descrito por Elkonin (1987b) é a idade pré-escolar. Contudo, na transição a esse período, segundo Vygotski (1996), verifica-se a

ocorrência da chamada *crise dos três anos*. Elkonin (1987b) não se debruça sobre essa transição, mas afirma sua pertinência:

Na psicologia infantil soviética e estrangeira tem-se acumulado um importante material que dá bases para identificar duas bruscas passagens no desenvolvimento psíquico das crianças. Trata-se, em primeiro lugar, do trânsito da primeira infância à idade pré-escolar, conhecido na literatura como ‘crise dos três anos’; em segundo lugar é a passagem da idade escolar jovem à idade adolescente (...). Introduzindo estes momentos de crise no esboço dos períodos do desenvolvimento infantil obtemos o esquema geral de periodização da infância em épocas, período e fases. (p.123).

A crise dos três anos é discutida de maneira relativamente breve por Vigotski⁴⁹. O autor alerta o leitor acerca do caráter inicial e inacabado de sua exposição acerca da crise dos três anos: “a tentativa de explicar teoricamente a crise dos três anos é uma tentativa inicial (...) nossa tentativa é totalmente prévia e, em certa medida, subjetiva, que não pretende ser uma teoria das idades críticas” (p.374).

Em sua análise, Vygotski (1996) apresenta um conjunto de sintomas que caracterizam a crise dos três anos, quais sejam: a) *negativismo*, que se caracteriza pelo fato de a conduta da criança opor-se a tudo o que lhe propõem os adultos – ressaltando-se que não se trata de uma reação ao conteúdo específico das solicitações ou proposições, mas ao fato mesmo de tal solicitação ou proposição ter sido feita pelo adulto; b) *teimosia*, que se refere à atitude da criança de insistir em ser atendida em suas exigências (vale destacar que tal insistência não se deve ao desejo intenso da criança de obter algo, mas ao fato de querer ser atendida em algo que *ela* disse ou exigiu anteriormente); c) *rebeldia*, atitude de protesto generalizado, dirigido não a pessoas (como no caso do negativismo), mas às normas educativas e ao regime de vida imposto à criança; e d) *insubordinação*, que se refere à aspiração da criança de ser independente e querer fazer tudo por si mesma. Além desses, são descritos pelo autor outros sintomas secundários, a saber: *protesto violento*, *despotismo* e *ciúmes*.

⁴⁹ O capítulo intitulado *La crisis de los tres años*, que compõe a obra *Problemas de la psicología infantil*, trata-se da transcrição de uma palestra ministrada por Vigotski. O capítulo contém apenas 7 páginas, o que corresponde a um terço do número de páginas dedicadas à crise do primeiro ano (21) e quase um quarto do número de páginas dedicadas à primeira infância (26).

Tais sintomas, para Vigotski, retratam a crescente independência e atividade da criança: “todos esses sintomas, que giram em torno do ‘eu’ e das pessoas que o rodeiam, demonstram que as relações da criança com as pessoas a sua volta ou com sua própria personalidade já não são as mesmas de antes” (p.373). Trata-se, para Vigotski, de um processo de reestruturação interna, que consiste em uma espécie de separação psicológica:

Chamou-me muitas vezes a atenção o que disse Ch. Darwin: a criança, no momento em que nasce, se separa fisicamente da mãe, mas nem sua alimentação nem sua locomoção são possíveis sem ela. Para Darwin, trata-se de uma prova da dependência biológica da criança (...), quer dizer, biologicamente a criança continua unida à mãe. Desenvolvendo a idéia de Darwin, cabe dizer que a criança no período da primeira infância está separada biologicamente, mas não psicologicamente das pessoas que a rodeiam. Para Beringer, a criança até os três anos está socialmente unida às pessoas a sua volta, mas a crise dos três anos marca uma nova etapa de sua emancipação (p.373)

Há uma constatação bastante importante acerca dos avanços na conduta da criança que aparecem nessa fase: modifica-se a relação da criança com seus próprios afetos e ela já é capaz de agir *contra* seus próprios desejos. Vejamos um exemplo referente a um experimento realizado por Vigotski: pelo imperativo de contrapor-se ao adulto, a criança é capaz de recusar um convite para um passeio, mesmo que tenha anteriormente expressado o desejo de fazer o passeio – simplesmente porque o convite foi feito pelo adulto. Trata-se de uma grande conquista da criança, que revela que ela não é mais totalmente dominada pelo afeto (no exemplo, o desejo de fazer o passeio), como ocorria na primeira infância em função unidade entre afeto e atividade; agora, o motivo de sua reação não está mais necessariamente relacionado diretamente ao conteúdo da situação.

Consideramos de fundamental importância para o educador que atua junto a crianças nessa faixa etária o conhecimento acerca desse processo de reestruturação interna da personalidade; o desconhecimento das características desse momento do desenvolvimento infantil pode conduzir os educadores a atitudes inadequadas perante a criança que se recusa a atender suas solicitações, por exemplo – atitudes essas que, ao invés de promoverem o

desenvolvimento infantil no sentido de fortalecer sua independência e autonomia, atuem na contramão de seu desenvolvimento psíquico.

Cabe destacar aqui, que, na análise de Leontiev (2001a), a crise dos três anos e as demais crises que caracterizariam a transição entre os períodos seguintes do desenvolvimento (dentre elas a crise dos sete anos), não são necessárias e inevitáveis. Afirma o autor:

Essas crises – a dos três anos, a dos sete anos, a da adolescência, a da juventude – estão sempre associadas com uma mudança de estágio. Elas indicam, de forma clara, de forma óbvia, que estas mudanças, estas transições de um estágio a outro possuem uma necessidade interior própria. Mas serão, tais crises, inevitáveis no desenvolvimento de uma criança?

A existência do desenvolvimento de 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 acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento.* A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. *Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.* (p.67)

Esse trecho traz, de forma clara, a perspectiva de Leontiev (2001a) de que o educador não pode limitar-se a ‘acompanhar’ ou ‘seguir’ o desenvolvimento espontâneo da criança, mas, ao contrário, deve dirigir ou controlar racionalmente esse processo. Cabe esclarecer que uma ‘criação controlada’ em nada se aproxima de um processo que supostamente cercearia a criatividade, a iniciativa e a liberdade da criança – mesmo porque a criatividade, a iniciativa e a liberdade não são características dadas *a priori* na criança, mas justamente possibilitadas pelo processo educativo⁵⁰. Leontiev (1978) defende que o professor conheça profundamente o processo de desenvolvimento infantil e suas forças motrizes, para que, de posse de tal conhecimento, possa estabelecer finalidades e objetivos pedagógicos adequados e organizar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criança, ou, nas palavras de

⁵⁰ A propósito da criatividade da criança, Vigotski (2003) afirma que a atividade criadora da imaginação “depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior do homem, já que esta experiência proporciona o material com qual se estrutura a fantasia” (p.22).

Elkonin, que produzam o *novo* no desenvolvimento infantil. Em relação especificamente aos períodos de ruptura e salto qualitativo no desenvolvimento, o professor deve apresentar novas tarefas e exigências que correspondam às potencialidades em mudança da criança e à sua nova percepção da realidade.

3.2.1.3 A idade pré-escolar

A atividade principal na idade pré-escolar é o jogo de enredo, ou jogo de papéis, fato já apontado por Vigotski, Leontiev e outros pesquisadores (ELKONIN, 1987b). O principal significado do jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico infantil consiste em que:

(...) graças a procedimentos peculiares (a assunção, pela criança, do papel de uma pessoa adulta e de suas funções sócio-laborais; o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais; a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela no jogo as relações entre as pessoas (ELKONIN, 1987b, p.118).

Segundo Leontiev (2001a), a infância pré-escolar, que se estende em geral do terceiro até o sexto ano de vida, é o período em que se abre cada vez mais para a criança o mundo da realidade humana que a rodeia: “em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz” (p.59). De acordo com o autor, a criança assimila o mundo humano reproduzindo as ações humanas com objetos.

O elemento novo que aparece no jogo de papéis em relação à atividade objetal manipulatória é, para Elkonin (1987b), a inclusão das ações no sistema social de relações humanas, permitindo à criança, dessa forma, apropriar-se do *sentido* social das atividades humanas. Para o autor, “sobre essa base se forma na criança a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar” (p.118).

Nessa fase do desenvolvimento, de acordo com Leontiev (2001b), verifica-se o surgimento de uma *nova e rara* contradição entre, por um lado, o rápido desenvolvimento da

necessidade da criança de agir com objetos – não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele, ela precisa agir, guiá-lo, comandá-lo – e, por outro lado, a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações: “a criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada” (LEONTIEV, 2001b, p.121).

Leontiev (2001b, p.120) ressalta que: “para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob a forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo”. Assim, essa contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de dominar as operações exigidas é solucionada para a criança por um único tipo de atividade: a atividade lúdica, o jogo. Também na análise de Vygotsky (2002), o jogo surge no momento em que aparecem no curso do desenvolvimento “tendências irrealizáveis”.

Por não se caracterizar como uma atividade produtiva, o alvo do jogo não está em seu resultado objetivo, mas na ação em si mesma. Dessa forma: “o jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livre dos modos obrigatórios de agir ou de operações” (LEONTIEV, 2001b, p.122). Por essa característica do jogo, as operações exigidas e as condições do objeto podem ser substituídas por outras sem prejuízo do conteúdo da ação. Do ponto de vista da estrutura da atividade lúdica, verifica-se, nesse sentido, no jogo, uma discrepância entre a ação e a operação: a ação da criança corresponde à ação real reproduzida no jogo, enquanto as operações correspondem às características concretas do objeto com o qual se brinca. A criança brinca de *montar a*

cavalo utilizando um objeto diretamente acessível a ela, como, por exemplo, uma *vara*, de modo que “(...) a operação corresponde à madeira [vara] e a ação, ao cavalo” (idem, p.125)⁵¹.

Em função dessa estrutura da atividade lúdica, para Leontiev (2001b), “o domínio de uma área mais ampla da realidade por parte da criança – área esta que não é diretamente acessível a ela – só pode, portanto, ser obtido em um jogo” (p.122).

Uma propriedade importante do jogo, ao lado de sua caracterização como atividade não produtiva, é que a criança não compreende os motivos que a levam a brincar, ou seja, não age conscientemente – ao contrário: “ela brinca sem perceber os motivos da atividade. Nisso, o jogo se diferencia substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade” (VYGOTSKY, 2002, p.4). Leontiev (2001b) afirma que a brincadeira infantil pode ser definida como uma atividade cujo motivo está no próprio processo.

Vygotsky (2002) analisa a influência do jogo no processo de desenvolvimento infantil, a qual considera “enorme”. Em relação à capacidade de criação de situações imaginárias, o autor afirma que ela se torna possível com a separação dos campos da visão e do significado que ocorre no período pré-escolar. Enquanto nos períodos anteriores predomina a união entre afeto e percepção, o que torna a criança presa à situação imediata, com o jogo pré-escolar a criança aprende a agir mais em função de tendências e motivos internos do que estímulos fornecidos por objetos externos:

A ação em uma situação que não é vista, mas apenas concebida num nível imaginativo e em uma situação imaginária, ensina a criança a guiar seu comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta imediatamente, mas também pelo significado da situação (p.9)

Assim, a ação da criança passa a ser determinada pelas idéias, não mais pelos objetos – e isso representa uma grande mudança na relação da criança com o meio circundante. Nesse

⁵¹ Essa discrepância detectada na estrutura da atividade da criança se reflete na estrutura da consciência. Assim, para Leontiev (2001b), a atividade lúdica caracteriza-se por uma *ruptura entre significado e sentido*. No exemplo da criança que brinca de *montar a cavalo* com o objeto *vara de madeira*, temos que as propriedades da vara e o modo possível de utilizá-la formam o *significado* desse objeto. Na brincadeira, portanto, o objeto conserva seu significado para a criança, cujas operações corresponderão exatamente às propriedades concretas. Em outras palavras, a vara permanece uma vara para a criança – retém, portanto, seu significado. Por outro lado, a vara adquire um *sentido* na brincadeira estranho a seu significado: “(...) a vara adquire o sentido de um cavalo para a criança. Este é um sentido lúdico” (LEONTIEV, 2001b, p.128).

sentido, é possível compreender o jogo como uma transição entre a absoluta dependência da situação imediata que caracteriza os primeiros anos de vida e a possibilidade do pensamento totalmente liberto das situações reais, que constitui uma conquista tardia do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2002). Para Elkonin (1960b), nesse sentido, no jogo de papéis se efetua a transição do pensamento objetivo/ concreto a outras formas mais abstratas.

Ainda segundo Elkonin (1987a), o jogo de papéis promove o desenvolvimento psíquico da criança em função da exigência de subordinação às regras implícitas (inerentes ao papel), na medida em que exige a contenção dos impulsos imediatos, sua subordinação à função (papel) assumida e a capacidade dominá-los enquanto se estende a situação lúdica.

Evidenciando a relação entre a *atividade* da criança e o desenvolvimento de sua *consciência*, Elkonin (1987a) afirma:

A assunção de um papel pela criança, a diferenciação das ações características para esse papel, o modo de sua realização no jogo adquirem um caráter tal que essas se tornam objeto da consciência da criança. Pela primeira vez o pequeno vê suas próprias ações. (...) No jogo isso ocorre porque a criança é ao mesmo tempo ela mesma e outra pessoa. Suas ações são, simultaneamente, ações de outra pessoa cujo papel foi assumido. Assim, as ações próprias da criança se objetivam na forma de ações de outra pessoa e, com isso, facilita-se sua conscientização, seu controle consciente. A criança controla com dificuldade suas próprias ações; as controla de maneira relativamente mais fácil quando elas estão, por assim dizer, postas fora e dadas na forma de ações de outra pessoa. Por isso o papel, cumprido pela criança, tem uma importância excepcional na conscientização de suas ações (...). (p.99)

Com isso, o jogo eleva a um nível de compreensão consciente e generalizado o conhecimento da criança acerca da realidade social. De acordo com Elkonin (1987a) e Leontiev (2001b), o conteúdo fundamental dos jogos de enredo infantis refere-se às atividades sociais dos adultos e relações sociais que se estabelecem entre eles. A criança reproduz no jogo as funções sociais dos adultos e atua de forma semelhante a eles, refletindo em sua atividade toda a diversidade da realidade que a circunda – vida familiar, trabalho, acontecimentos sociais relevantes. Dessa forma:

Ao reproduzir no jogo as atividades dos adultos e as relações entre eles, a criança assimila o conteúdo de seu trabalho e se dá conta das relações que se criam na vida real. Os argumentos dos jogos de ação, ou seja, o tipo de atividade que se reproduz nos jogos das crianças, são muito variados. Dependem da época, da classe social a que pertence a criança, de suas condições de vida familiar e das condições de

produção que a rodeiam. *Quanto mais estreito é o círculo da realidade com o qual a criança tem contato, mais monótonos e pobres são as tramas de seus jogos. (...) O desenvolvimento do assunto dos jogos infantis está em relação direta com a ampliação do círculo de conhecimentos da criança, com o aumento de sua experiência de vida e com a aquisição de um conhecimento mais amplo do conteúdo da vida dos adultos.* (ELKONIN, 1960c, p.513, grifo nosso)

As afirmações de Elkonin (1960c) trazem uma importante implicação para o trabalho pedagógico junto à criança pré-escolar. Segundo o autor, os conhecimentos da criança sobre a realidade social “(...) provêm dos encontros diretos com essas pessoas, do que sobre elas relata o pedagogo, dos livros. Nesse sentido, as fontes de conhecimentos que adquirem as crianças são múltiplas” (ELKONIN, 1987a, p.92). É tarefa da escola de educação infantil, portanto, ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. Essa tarefa assume ainda maior relevância, em nosso ponto de vista, quando se trata das crianças provenientes das classes populares – ou *classe que vive do trabalho*⁵², tendo em vista o quanto a organização social capitalista restringe desde a mais tenra infância a essas crianças o acesso ao conhecimento sobre a realidade social⁵³, restringindo, dessa forma, suas possibilidades de desenvolvimento e resultando em um embotamento de suas infinitas potencialidades.

Elkonin (1987a) afirma que as funções do pedagogo na organização do jogo infantil não são tão claras e definidas quanto em outras tarefas. Nesse sentido, o autor considera a tarefa de organizar e estimular o jogo criativo das crianças pré-escolares mais difícil do que qualquer outra. Com isso:

As dificuldades para organizar o processo de jogo criativo, a incapacidade do educador para encontrar seu lugar no jogo infantil e dirigi-lo levam, muitas vezes, a que o pedagogo prefira em lugar do jogo criativo (o qual freqüentemente provoca alteração da ordem, barulho, etc.) organizar tarefas em que tudo transcorre tranqüila e facilmente. (p.85).

Dessa forma, Elkonin (1987a) concebe que a análise da natureza do jogo deve permitir não apenas compreender a importância do jogo para o desenvolvimento da criança, “(...) mas também dar-nos a chave para dominar o processo de jogo, para aprender a dirigi-lo

⁵² Segundo a expressão de Antunes (1997).

⁵³ Essa constatação foi por nós ilustrada na introdução desse trabalho, por meio do relato de nossa experiência de estágio junto a um grupo de alunos da turma do pré de uma escola de educação infantil integrada.

conscientemente, para utilizá-lo como meio de educação e desenvolvimento da criança pré-escolar” (p.85). Também Leontiev (2001b) considera que, sendo o jogo a atividade principal da criança nessa faixa etária, é fundamental para o educador *saber controlar o brincar de uma criança*, o que se torna possível através da compreensão das próprias leis do desenvolvimento do brincar – “caso contrário haverá uma paralisação do brincar em vez de seu controle” (p.122).

A respeito da importância da intervenção do educador no jogo infantil, Elkonin (1987a) afirma:

O desenvolvimento dos jogos, tanto no que diz respeito a seu argumento quanto a seu conteúdo, não se efetiva de uma maneira passiva. A passagem de um nível do jogo a outro se realiza graças à direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas facetas da realidade que se refletirão posteriormente no jogo: as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana. *O conteúdo dos jogos de argumento tem uma significação educativa importante*. Por isso é preciso observar com cuidado do que brincam as crianças. É preciso dar-lhes a conhecer aquelas facetas da realidade cuja reprodução nos jogos pode exercer uma influência educativa positiva e distraí-las da representação daquilo que possa desenvolver qualidades negativas (ELKONIN, 1960b, p.513, grifo no original)

O autor esclarece, nesse trecho, que a intervenção do professor no jogo não implica na supressão do caráter independente e criativo da atividade lúdica, na mesma direção da diferenciação indicada por Leontiev (2001a) entre o necessário ‘controle’ da brincadeira pelo educador e sua indesejada ‘paralisação’. Conforme apontam Martins e Cavalcante (2005), rompe-se, nessa perspectiva, a dicotomia artificial entre ‘atividades dirigidas’ (supostamente para ensinar) e ‘atividades livres’ (supostamente para brincar), bastante presente nas instituições de educação infantil⁵⁴.

Para uma efetiva e enriquecedora intervenção do professor nas atividades infantis, segundo as autoras, ao lado do conhecimento psicológico acerca da natureza e da estrutura de tais atividades, dentre elas o jogo de papéis, é imprescindível que o professor que atua junto à

⁵⁴ Essa dicotomia fica evidenciada em pesquisa realizada por Lara (2000) em uma instituição de educação infantil. As professoras entrevistadas pela pesquisadora afirmaram que “nas brincadeiras a professora não deve intervir; a atividade deve ser planejada, a brincadeira não” (p.220) e que “a gente não pode ficar só na brincadeira porque a gente tem que passar a parte pedagógica também” (p.221).

faixa etária de 0 a 6 anos, em seu processo de formação, tenha acesso aos diferentes saberes disciplinares (matemática, ciências naturais e sociais, artes, língua portuguesa e comunicação, educação física, artes, dentre outros), utilizando-os como estratégias de enriquecimento da *atividade principal* em cada etapa do desenvolvimento infantil (MARTINS & CAVALCANTE, 2005). Dessa forma, o professor revela para a criança, como indica Elkonin (1960b), aquelas facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação, tendo em vista o postulado de Leontiev (1978) de que os objetos e fenômenos da cultura não podem ser apropriados *imediatamente* pela criança.

Elkonin (1987a) conclui sua análise sobre os problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar apresentando algumas teses referentes ao papel do educador na direção pedagógica dessa atividade:

(...) podemos assinalar algumas considerações iniciais para a direção pedagógica do jogo. Três teses são as mais importantes:

Na eleição do tema do jogo o pedagogo deve estimular aqueles que trazem a possibilidade de introduzir um conteúdo, sobre a base do qual seja possível a educação comunista. Quando as crianças trazem para o jogo reminiscências de relações já caducas, a tarefa do pedagogo consiste e fazê-lo novo por seu conteúdo. Deve pensar detidamente sobre quais relações devem ser substituídas para excluir do jogo tudo o que tenha uma influência educativa negativa.

Na direção do jogo o pedagogo deve esforçar-se por saturar o papel com ações que caracterizam a atitude comunista do homem perante outras pessoas e perante as coisas. Deve ajudar as crianças a preencher de conteúdo os papéis assumidos no jogo, esforçando-se por conseguir que as regras de comportamento estejam, na medida do possível, ligadas ao papel por seu conteúdo e não sejam apenas convencionais.

Na direção do jogo o pedagogo também deve prestar atenção à distribuição dos papéis entre as crianças, cuidando para que não haja uniformidade. É indispensável fazer com que as crianças menos ativas que cumprem em geral papéis secundários assumam papéis principais e estimular as crianças acostumadas a brincar nos papéis principais a cumprirem também funções pouco importantes no jogo. Quando se elege os acessórios para o jogo não se devem sobrecarregá-lo com detalhes supérfluos; há que se limitar aos objetos indispensáveis e suficientes para cumprir as ações que se depreendem do papel dado. (ELKONIN, 1987a, p.102)

Na perspectiva de Elkonin (1987a), portanto, a intervenção do professor pode se dar tanto na seleção de temas para a brincadeira, quanto na distribuição dos papéis entre as crianças e definição dos acessórios a serem utilizados. O autor esclarece ainda que os papéis propostos pelo educador às crianças podem ou não ser atrativos para elas, sendo que serão tanto mais atrativos quanto mais repletos de ações saturadas de conteúdo e sentido e relações

profundas com os outros papéis que compõem a brincadeira: “saturando o papel de conteúdo o tornamos mais atrativo, formamos o desejo da criança. Essa possibilidade de formar os desejos infantis, de dirigi-los, faz do jogo um poderoso meio educativo quando se introduzem nele temas que possuem grande importância para a educação” (idem, p.101).

Nesse sentido, chama-nos a atenção a teorização do autor acerca da *atitude comunista*. Elkonin (1987a) ilustra essa questão afirmando que quando a criança representa em seu jogo, por exemplo, um piloto de avião, ela pode tanto reproduzir relações de subordinação e dominação perante mecânicos e outros membros da tripulação, quanto enfatizar relações marcadas pela camaradagem e pelo respeito. Cabe ao professor, portanto, introduzir no jogo infantil *uma nova atitude do homem perante o homem*, dirigindo a atenção das crianças e tornando assim atrativos para elas aqueles aspectos da vida dos adultos que caracterizam essa atitude comunista⁵⁵.

Tendo em vista o exposto, fica evidente que a enorme importância do jogo de papéis para o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade da criança, apontada pelos autores pesquisados, somente pode se efetivar plenamente, segundo a expressão de Elkonin (1960b), mediante um bom *direcionamento pedagógico*.

O período seguinte do desenvolvimento infantil segundo a proposta de periodização de Elkonin (1987b) é a *idade escolar*.

3.2.1.4 Atividade de estudo e ensino na infância

Para Vigotski (1996), a transição da idade pré-escolar à idade escolar é marcada pela *crise dos sete anos*. Essa crise se caracteriza, segundo o autor, fundamentalmente pela ‘perda

⁵⁵ Elkonin (1987a) considera que os sistemas burgueses de educação não podem encontrar o verdadeiro lugar do jogo no desenvolvimento da criança, porque as qualidades que se educam nessa atividade, dentre elas o desenvolvimento dos aspectos criativos da personalidade, contradizem o sistema de relações sociais em que o indivíduo deverá atuar nessa sociedade. Para o autor, apenas no sistema socialista de educação o jogo pode ser explorado em todo o seu potencial educativo.

da espontaneidade infantil⁵⁶. A criança passa a ser capaz de julgar a si mesma e a valorar sua posição no contexto social. A partir desse período, pode-se dizer que as vivências da criança adquirem sentido.

Com a transição à idade escolar, segundo Elkonin (1987b), emerge como atividade principal da criança a *atividade de estudo*. Para o autor, a importância primordial da atividade de estudo consiste em que, por meio dela, se *mediatiza* todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam. Logo, somos levados a concluir que, anteriormente a esse momento do desenvolvimento infantil, as relações da criança com os adultos têm caráter mais propriamente *imediate*.

Elkonin (1987b) não analisa pormenorizadamente a atividade de estudo, mas a define como aquela na qual transcorre a assimilação de novos conhecimentos, “(...) cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino” (p.119). Tal afirmação do autor sugere que a atividade de ensino poderia ser definida como aquela que tem como objetivo fundamental dirigir a atividade de *estudo*. Nesse sentido, sua pertinência na atuação pedagógica junto à faixa etária de 0 a 6 anos poderia ser questionada. Vale ressaltar que essa definição aproxima-se da diferenciação que encontramos no texto *O desenvolvimento do psiquismo*, de Leontiev (1978), como visto no segundo capítulo dessa dissertação, entre a *simple imitação do meio*, que caracterizaria o processo de ensino-aprendizagem na criança pequena e as *formas de educação e ensino escolares*, mais complexas e especializadas.

Entretanto, uma importante constatação é que na perspectiva de Elkonin (1960a) a atividade de estudo não se inicia com a transição à idade escolar, mas já na idade pré-escolar, embora não figure ainda como atividade principal. Ao analisar – no texto *Característica general del desarrollo psíquico de los niños* – as atividades produtivas que, ao lado do jogo,

⁵⁶ Deter-nos-emos mais demoradamente na análise da ‘perda da espontaneidade infantil’ no tópico dedicado à discussão da espontaneidade do pensamento e das ações da criança de 0 a 6 anos.

também fazem parte da idade pré-escolar – tais como desenho, construção, modelagem, etc. –

Elkonin (1960b) afirma:

Dentro desses tipos de atividade, pela primeira vez se coloca a tarefa de aprender determinadas habilidades. Assim aparecem as premissas para sua aprendizagem. *Na segunda metade da idade pré-escolar se torna possível separar o ensino em classes especiais* nas quais as crianças aprendam conhecimentos e habilidades que lhe são acessíveis. Essas classes nas quais se coloca a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades são um grau preparatório para o ensino primário. Preparam as crianças para a escola. (p.515-6, grifo no original)

Nessa mesma direção, Leontiev (2001a), ao ilustrar a premissa de que a atividade principal é aquela na qual surgem e a partir da qual se diferenciam outros tipos de atividade, apresenta a seguinte afirmação a respeito da pertinência da ‘instrução’ na idade pré-escolar:

Por exemplo, *a instrução, no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo*, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender na brincadeira. (p.64, grifo nosso)

Assim, mesmo se definida como a atividade cujo objetivo fundamental consiste em dirigir a atividade de estudo, na perspectiva dos autores o ensino deve iniciar-se já antes da transição à idade escolar. Voltaremos, contudo, a refletir sobre a questão da definição da atividade de *ensino*.

A pertinência da atividade de estudo no trabalho pedagógico junto a crianças de seis anos é apontada por Davidov (1988), no contexto de sua análise das mudanças do sistema de ensino em seu país. O autor nos esclarece que a Reforma Escolar de 1984 antecipou, na Rússia, o início da escolaridade para os seis anos e não deixa dúvidas quanto à possibilidade de se introduzir a atividade de estudo na educação de crianças dessa faixa etária:

A organização da atividade de estudo das crianças de seis anos requer a *elaboração e a introdução de novas formas e meios para realizá-la*. Ademais, opinamos que esta atividade, de uma maneira ou de outra, deve começar a formar nas crianças as bases iniciais da consciência e o pensamento teóricos. (DAVIDOV, 1988, p.83, grifo no original)

Embora o autor não explicita quais seriam as novas formas e meios para realizar essa atividade, podemos inferir que, segundo sua perspectiva, a atividade de estudo teria como finalidade já nesse momento do desenvolvimento lançar as bases para o desenvolvimento do

pensamento teórico na criança. De acordo com Abrantes e Martins (2006), o conceito de pensamento teórico em Davidov refere-se ao pensamento que opera sobre a base de conceitos, em oposição ao pensamento empírico, o qual se sustenta em representações gerais. Ainda segundo os autores, enquanto o pensamento empírico propicia o conhecimento imediato da realidade e se pauta pelos princípios da lógica formal, o pensamento teórico pauta-se pelos princípios da lógica dialética, buscando reproduzir o processo de transformação dos fenômenos e objetos, compreendendo-os em sua relação com a totalidade e abarcando aspectos que não podem ser imediatamente captados.

Ainda a respeito da antecipação do início da escolaridade para o sexto ano de vida, situação, semelhante à implementada no Brasil com a resolução que institui o Ensino Fundamental de 9 anos, Davidov (1988) considera que essa mudança lança uma série de questionamentos para os pesquisadores e profissionais que atuam junto a essa faixa etária:

Que novas particularidades psicológicas do período dado surgirão nas crianças de seis anos que ingressarem na escola, diferentes das que geraram nas crianças de sete anos essa mesma situação? Apresentar-se-á antes ou se conservará aos sete anos o período de virada? Do caráter que tenha a solução dessas e outras questões dependerá muito o trabalho dos professores, educadores e pais com as crianças de 6-7 anos de idade. (p.91)

Destacamos que os questionamentos do autor reiteram o princípio histórico-cultural da dependência do processo de desenvolvimento psicológico em relação às condições de vida e educação da criança.

Por fim, ressaltamos que Elkonin (1960c) evidencia a importância do trabalho realizado na educação infantil na promoção do desenvolvimento da criança e de sua preparação para o ingresso na escola. O autor postula que na primeira época de estudo na escola, o trabalho do escolar depende em grande medida do grau de preparação com que chega a ela, o que, por sua vez, é determinado pela educação na primeira infância e na idade pré-escolar. Além disso, Elkonin (1960c) chama a atenção para os possíveis prejuízos que a

ausência de um trabalho pedagógico consistente e de qualidade na faixa etária anterior à idade escolar pode acarretar ao posterior desenvolvimento da criança:

Também se encontram crianças que, embora desde o princípio demonstrem uma atitude cuidadosa em relação ao estudo, *não podem realizar as tarefas da escola porque na idade pré-escolar não lhes haviam ensinado a fazer esforços mentais* (dados de Slavina). Essas crianças somente podem realizar trabalhos intelectuais se estão incluídos em uma tarefa prática ou em um jogo. Com freqüência, para resolver as tarefas, em vez de utilizar os meios que lhes ensina o professor, empregam métodos próprios, não verdadeiros: na leitura e no cálculo adivinham, procuram contar com os dedos sem que o professor perceba, fixam na memória o que é necessário compreender, copiam de seus companheiros, etc. *A essas crianças não foi ensinado a pensar, por isso não sabem e não gostam de fazê-lo*; mas tudo o que não exige um trabalho mental ativo realizam com cuidado, como as outras crianças, e adquirem com bastante facilidade alguns hábitos técnicos, como, por exemplo, a escrita. (p.524, grifos nossos).

As afirmativas de Davidov e Elkonin nos levam a duas conclusões. A primeira é que a educação da criança de 0 a 6 anos tem como uma de suas tarefas fundamentais *ensinar a pensar*. Tal proposição sustenta-se na compreensão de que o pensamento não se desenvolve natural ou espontaneamente na criança, como resultado da maturação orgânica, mas como resultado do processo educativo. Fica evidente, ainda, que uma educação meramente calcada no prazer, que não exija da criança pequena ‘esforços mentais’, não apenas desconsidera as futuras exigências que se colocarão para a criança na escola como pode retardar as aprendizagens escolares, por não ter garantido, no processo de desenvolvimento infantil, suas premissas.

A segunda conclusão refere-se à vinculação mais estreita que deveria existir entre a educação pré-escolar e a séries iniciais do Ensino Fundamental. Resgatando a hipótese de Elkonin (1987b) acerca da relação entre os períodos e as épocas do desenvolvimento infantil, segundo a qual a idade pré-escolar e a idade escolar compõem uma mesma época do desenvolvimento, temos que:

De acordo com as exigências que se depreendem dessa hipótese, ali onde no sistema atual se observa uma ruptura (instituição pré-escolar – escola) deve existir uma vinculação mais orgânica. Por outro lado, ali onde existe hoje uma continuidade (graus primários – graus médios) deve haver uma passagem a um novo sistema educativo e de ensino. (p.124).

Fica evidente, assim, que a idade pré-escolar e a primeira idade escolar apresentam importantes vinculações que merecem ser exploradas pelos pesquisadores, movimento que não se tem observado na literatura da área. Na busca pela especificidade do trabalho pedagógico junto à criança de 0 a 6 anos, que inclui a negação da identidade da educação infantil como segmento voltado para a *preparação para a escola*, tem-se incorrido, muitas vezes – como evidenciado no primeiro capítulo dessa dissertação – no rompimento dos vínculos entre essas fases do desenvolvimento.

3.2.2 A formação de conceitos na criança pequena

Diante do exposto, o desenvolvimento dos processos de *pensamento* da criança apresenta-se como um aspecto fundamental para a compreensão das relações entre desenvolvimento e ensino na faixa etária de 0 a 6 anos. Essa temática foi objeto de análise de Vigotski. Interessa-nos compreender as especificidades desse processo anteriormente à idade propriamente escolar.

Vigotski (2001a) debruçou-se sobre o estudo da relação entre pensamento e linguagem e dos meios pelos quais o homem domina o processo do próprio comportamento, bem como sobre o desenvolvimento da *consciência* humana; intimamente relacionada a tais questões, aparece, em sua obra, a investigação sobre o processo de formação de conceitos. Conforme Facci (2004b), Vigotski afirmou que sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência humana. Ainda segundo a autora:

Na formação de conceitos estão presentes todas as funções intelectuais básicas e, desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre pela influência constante da comunicação entre ela e os adultos. (...) O processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. Esse processo exige o emprego funcional das palavras ou outros signos que são utilizados como meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar seus atributos, abstrair-los e sintetizá-los. (p.211-2)

Assim, Vigotski considerava que o emprego funcional da palavra/ signo era a chave para o estudo da formação de conceitos. O autor investigou a formação do conceito como um complexo ato do pensamento:

(...) um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (VIGOTSKI, 2001a, p.246).

Nesse sentido, para Vigotski (2001a), no momento em que a criança assimila pela primeira vez um conceito ou o significado de uma palavra, o processo de desenvolvimento desse conceito não termina, mas está apenas começando. Uma das teses fundamentais defendida pelo autor é que os significados das palavras se desenvolvem:

O caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo. (VIGOTSKI, 2001a, p.250)

Facci (2004b) nos informa que Vigotski realizou experimentos sobre a formação de conceitos com mais de 300 pessoas de diferentes faixas etárias, buscando compreender o papel da palavra e as características de seu uso funcional no processo de desenvolvimento dos conceitos. A constatação a que chega Vigotski a partir de suas pesquisas, segundo a autora, é a seguinte:

É na primeira infância que se encontra a raiz para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos. Porém, as funções intelectuais, necessárias para a formação de conceitos, desenvolvem-se plenamente apenas na adolescência. Somente na adolescência é possível a transição definitiva ao pensamento conceitual. As próprias exigências do meio social impostas aos adolescentes, as suas necessidades, os motivos de suas atividades, tudo os incita e os obriga a dar um passo decisivo no seu pensamento. (FACCI, 2004b, p.213)

Com isso, fica claro que o pensamento conceitual ainda não é plenamente acessível à criança de 0 a 6 anos. Por outro lado, é nesse período que se estabelecem as raízes para o desenvolvimento do pensamento dessa natureza. Nesse sentido, cabe-nos compreender: quais

as possibilidades de desenvolvimento do pensamento da criança até o sexto ano de vida? Qual o papel do ensino nesse desenvolvimento?

No período anterior à puberdade, Vigotski (2001a) constata a utilização pela criança de *equivalentes funcionais* aos conceitos. O pesquisador descreve esses equivalentes funcionais como formações intelectuais originais que em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos, desempenham efetivamente função semelhante na resolução de problemas, mas pondera que “(...) pela sua natureza psicológica, a composição, a estrutura e o modo de atividade, eles têm tanta relação com os conceitos quanto um embrião com o organismo maduro” (p.168). Vale ressaltar que a evolução das formas inferiores para as superiores de pensamento não se dá por uma mera complexificação quantitativa, mas por mudanças qualitativas.

Baseado em suas investigações experimentais, Vigotski (2001a) conclui que o desenvolvimento dos conceitos se organiza em três estágios básicos: 1) encadeamento sincrético desordenado; 2) pensamento por complexos e 3) pensamento por conceitos. Cada estágio se caracteriza por uma estrutura de generalização própria e específica.

No primeiro estágio, os equivalentes funcionais aos conceitos são os *agrupamentos sincréticos* ou ‘*sincrets*’, que correspondem à formação de uma pluralidade não ordenada, caracterizada pela extensão difusa e não direcionada do significado da palavra ou signo a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, mas internamente desconexos. Esse estágio da formação de conceitos se manifesta com frequência na *primeira infância*. A criança tende a associar elementos os mais diversos, fundindo-os numa imagem que não pode ser desmembrada. Assim, o significado atribuído pela criança a alguma palavra pode lembrar, em aparência, o significado dado à palavra pelo adulto, em especial quando se refere a objetos concretos da realidade que rodeia a criança – o que possibilita a comunicação entre adulto e criança – mas constitui nesse estágio um *encadeamento sincrético* de objetos

particulares que aparecem à criança concatenados em uma imagem mista. Trata-se, para Vigotski (2001a), de uma “(...) tendência infantil a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos” (p.175). Essa superprodução de nexos subjetivos constitui o fundamento para o futuro processo de seleção de nexos que correspondem à realidade e são verificados pela prática.

O segundo estágio – o *pensamento por complexos* – abrange uma grande variedade de modos de pensamento. Trata-se já de um pensamento coerente e objetivo, de forma que a criança não mais confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos: “são estabelecidos agrupamentos sobre relações objetivas realmente existentes entre os objetos” (FACCI, 2004b, p.214).

De acordo com Vigotski (2001a), o pensamento da criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, dando os primeiros passos no sentido da *generalização* dos elementos dispersos na experiência. No entanto, as leis que regem a formação de complexos são ainda inteiramente diversas daqueles que determinam o pensamento conceitual do adolescente. A compreensão entre a criança e o adulto por meio da palavra é possível, embora ela conceba o mesmo objeto de forma diferente do adulto, por outro meio e com o auxílio de outras operações intelectuais. No pensamento por complexos verificam-se, assim, vínculos e relações entre os objetos que são impossíveis e impensáveis do ponto de vista do pensamento conceitual.

O complexo tem em sua base vínculos *concretos* e *factuais* os mais diversos entre elementos particulares que se revelam na experiência imediata. Ele representa “(...) uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles” (VIGOTSKI, 2001a, p.180). A palavra unifica, portanto, grupos cognatos segundo a impressão obtida a partir dos objetos, ou seja, o complexo expressa um vínculo concreto,

factual e fortuito. Desse modo, qualquer relação concreta descoberta pela criança pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo. No conceito, por sua vez, os objetos estão generalizados por um traço essencial. A característica mais importante que permite distinguir o complexo do conceito é a diversidade de vínculos que lhe servem de base, visto que o conceito caracteriza-se pelo caráter *essencial* e *uniforme* dos vínculos. Além disso, no complexo não há relações hierárquicas entre os traços dos diversos objetos – todos os traços são essencialmente iguais em seu significado funcional.

Vigotski (2001a) estabelece uma analogia entre a função da palavra no pensamento por complexos e o *nome de família* – “qualquer nome de família classifica os indivíduos de uma forma que se assemelha em muito àquela dos complexos infantis. (...) o universo dos objetos isolados torna-se organizado para ela pelo fato de tais objetos se agruparem em ‘famílias’ interligadas” (p.180). Nessa fase do desenvolvimento, pode-se dizer, portanto, que o pensamento da criança se organiza sobre “*noções gerais*” (VIGOTSKI, 2001a, p.287).

A elucidação das características da formação por complexos no pensamento infantil permite compreender porque inicialmente para a criança “(...) uma mesma palavra [pode] apresentar significados diferentes ou até mesmo opostos em diferentes situações, desde que haja algum elo associativo entre elas” (VIGOTSKI, 2001a, p.204). Posteriormente, o *pseudoconceito*, o tipo mais desenvolvido de pensamento por complexos, se torna a forma mais disseminada e quase exclusiva de pensamento na idade pré-escolar. O pseudoconceito é, como veremos, fenotipicamente semelhante ao conceito e constitui o elo entre o pensamento por complexos e o pensamento conceitual.

O terceiro grande estágio na evolução do pensamento infantil consiste no pensamento conceitual propriamente dito. O conceito pressupõe, além da combinação e generalização de determinados elementos concretos da experiência (já presentes no pensamento por complexos), a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos, bem

como a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e factual em que são dados na experiência. O signo desempenha a função de meio de orientação arbitrária da atenção, da abstração, da discriminação de atributos particulares e de sua síntese e simbolização. O domínio do processo de abstração, condição *sine qua non* para a formação de conceitos verdadeiros, vai-se desenvolvendo paulatinamente. Assim, no início da idade escolar, segundo Vigotski (2001a, p.287), o pensamento da criança se caracteriza ainda pela formação de “*pré-conceitos*”⁵⁷.

Cada um desses três grandes estágios divide-se em várias fases. Por tratar-se de resultado de análise experimental, as conclusões a que chega Vigotski têm, segundo o próprio autor, caráter eminentemente *lógico*. Por esse motivo, o autor salienta que as fases e sua ordenação – não abordadas pormenorizadamente na presente análise – muitas vezes não coincidem com o processo real de desenvolvimento dos conceitos⁵⁸.

Concluindo o capítulo dedicado ao estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos na obra *Pensamento e Linguagem*, Vigotski (2001a) assim sintetiza os resultados de suas investigações:

Os nossos experimentos (...) mostram como das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceitos surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção desta palavra (p.239).

Vigotski (2001a) destaca o papel da comunicação com o adulto na formação dos complexos ou noções gerais da criança pré-escolar. O autor afirma que os complexos são formações *espontâneas* no pensamento da criança⁵⁹. Contudo, a criança não forma complexos livremente, mas encontra já no discurso do adulto as palavras vinculadas a determinados

⁵⁷ “Mas o conceito, ou melhor, o pré-conceito, como preferiríamos denominar esses conceitos do escolar não-conscientizados e que ainda não atingiram o nível superior de seu desenvolvimento, surge justamente na idade escolar e só amadurece ao longo dessa idade” (VIGOTSKI, 2001, p.287).

⁵⁸ “Já tivemos oportunidade de ressaltar que o processo de desenvolvimento dos conceitos infantis foi apresentado na maneira como nós o verificamos nas condições artificiais da análise experimental. Essas condições constituem o processo de desenvolvimento dos conceitos em sua seqüência lógica, e por isso se desviam inevitavelmente do processo real de desenvolvimento de tais conceitos” (VIGOTSKI, 2001a, p.219).

⁵⁹ “Essas formações complexas espontâneas constituem todo o primeiro capítulo da história do desenvolvimento das palavras infantis” (VIGOTSKI, 2001a, p.204).

grupos de objetos: “o discurso dos circundantes, com os seus significados estáveis e permanentes, predetermina as vias por onde transcorre o desenvolvimento das generalizações na criança. Ele vincula a própria atividade da criança, ao orientá-la por um curso determinado e rigorosamente esboçado” (p.192-3). As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas, para Vigotski (2001a), pelas pessoas que rodeiam a criança no processo de comunicação verbal.

Por outro lado, em função das possibilidades ainda restritas de operações intelectuais colocadas nesse momento de seu desenvolvimento, a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos; dessa forma, a criança “(...) recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente” (VIGOTSKI, 2001a, p.193). É essa contradição que caracteriza a estrutura do pseudoconceito: “obtem-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas” (idem, p.193). Essa coincidência fenotípica e/ou funcional tem importância fundamental para o desenvolvimento da criança, por possibilitar a compreensão mútua entre adulto e criança com o auxílio de palavras. Assim, “a comunicação verbal com os adultos se torna um poderoso móvel, um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis” (VIGOTSKI, 2001a, p.198).

Cabe ressaltar que, para Vigotski (2001a), o pseudoconceito não é uma ‘conquista’ exclusiva da criança, mas também está presente com frequência no pensamento cotidiano do adolescente e do adulto. Com o desenvolvimento dos verdadeiros conceitos na adolescência, as formas primitivas de pensamento vão paulatinamente sendo relegadas a um segundo plano; entretanto, não se trata de um processo mecânico, ‘acabado e concluído’, mas de um processo complexo, em que formas primitivas e superiores continuam coexistindo:

(...) mesmo depois de ter aprendido a operar com a forma superior de pensamento – os conceitos –, a criança não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas

do seu pensamento. Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito freqüente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a formas mais elementares e mais primitivas.

Mas os próprios conceitos do adolescente e do adulto, uma vez que sua aplicação se restringe ao campo da experiência puramente cotidiana, freqüentemente não se colocam acima do nível dos pseudoconceitos e, mesmo tendo todos os atributos de conceitos do ponto de vista da lógica formal, ainda assim, não são conceitos do ponto de vista da lógica dialética e não passam de noções gerais, isto é, de complexos (VIGOTSKI, 2001, p.228-9).

De acordo com o autor, o pensamento habitual dos adultos, baseado na experiência cotidiana, comumente se detém na forma transitória dos pseudoconceitos: “do ponto de vista dialético, os conceitos não são conceitos propriamente ditos na forma como se encontram no nosso discurso cotidiano. São antes noções gerais sobre as coisas” (idem, p.218).

A formação do verdadeiro conceito implica processos de abstração e síntese e de tomada de consciência do próprio conceito. A formação do conceito e a tomada de consciência de sua existência são, para Vigotski (2001a), aspectos distintos do processo. Para o autor, a análise da realidade fundamentada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos: a existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento de seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento.

As formas de categorização e generalização avançadas, que se caracterizam pelos processos de síntese abstrata e tomada de consciência, são próprias aos conceitos não-cotidianos ou não-espontâneos, os quais têm nos *conceitos científicos* sua expressão mais “pura” (VIGOTSKI, 2001, p.260). Diante dessa constatação, Vigotski (2001a) empreende uma investigação empírica buscando desvelar os diferentes caminhos percorridos pelos conceitos espontâneos e científicos em seu processo de desenvolvimento. No ponto de partida da pesquisa, o autor esclarece:

Quando assim delimitamos os conceitos espontâneos e científicos, de maneira alguma decidimos de antemão se essa delimitação é legítima de um ponto de vista objetivo. Ao contrário, uma das metas centrais do presente estudo é precisamente elucidar se há uma diferença objetiva entre ambos os conceitos no processo de desenvolvimento, em que ela consiste, se ela existe em realidade e em função de que diferenças objetivas reais observáveis entre os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, se ambos os processos admitem estudo comparado. (p.251-2)

3.2.2.1 Conceitos espontâneos e científicos

Como resultado de suas investigações, Vigotski (2001a) conclui que “(...) o desenvolvimento dos conceitos científicos segue por uma via oposta àquela pela qual transcorre o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança” (p.344-5). Do ponto de vista lógico, segundo o autor, a delimitação de conceitos infantis espontâneos e não-espontâneos coincide com a delimitação de conceitos empíricos e científicos. No conceito espontâneo, a criança toma consciência do *objeto* em proporções bem maiores do que do próprio *conceito*; sua formação parte da relação da criança com objetos vivos e reais. Os conceitos espontâneos situam-se no campo da experiência e da concretude e se caracterizam por sua riqueza de conteúdo empírico e sua vinculação com a experiência *pessoal* da criança. A criança compreende as causas e relações mais simples, mas não tem consciência dessa compreensão, e emprega espontaneamente o conceito de forma adequada em sua vivência, mas tem dificuldades em empregar o conceito abstratamente. Vigotski (2001a) cita o conceito de irmão como exemplo de conceito espontâneo: “a criança sabe muito bem o que significa irmão, esse conhecimento está saturado de uma grande experiência, mas quando precisa resolver um problema abstrato sobre o irmão do irmão, como nas experiências de Piaget, ela se confunde”⁶⁰ (p.346).

No conceito científico, por sua vez, a criança toma consciência do *conceito* bem melhor do que do *objeto* nele representado; seu desenvolvimento parte não de uma relação imediata da criança com os objetos, mas da consciência e da aplicação voluntária do conceito. Por esse motivo, os conceitos científicos a princípio mostram-se também inconsistentes em determinadas situações, visto que carecem de uma vinculação com a experiência pessoal da criança.

⁶⁰ Nos experimentos de Piaget, crianças capazes de dizer corretamente seu número de irmãos não eram capazes de responder corretamente à pergunta sobre o número de irmãos que tem seu irmão.

Contudo, Vigotski (2001a) conclui, a partir de suas investigações, que tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos sofrem um processo de desenvolvimento. Os conceitos espontâneos caminham na direção da tomada de consciência do *conceito*, possibilitando seu emprego abstrato e voluntário, enquanto os conceitos científicos caminham na direção da incorporação e vinculação à experiência da criança.

Em linhas gerais, Vigotski (2001a) afirma que os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior os espontâneos – a nova estrutura, uma vez constituída, transfere-se para os conceitos anteriormente elaborados: “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantil” (p.295).

A tomada de consciência e a voluntariedade (controle voluntário), segundo Vigotski (2001a), são traços que começam a formar-se na criança apenas no limiar da idade escolar, como resultados das aprendizagens típicas dessa fase do desenvolvimento:

Se pedirmos a uma criança pequena que produza uma combinação de sons, *sc*, por exemplo, descobriremos que ela não o fará porque a articulação arbitrária [voluntária] é difícil para ela; mas dentro de uma estrutura como, por exemplo, na palavra *Moscou*, ela pronuncia livre e involuntariamente os mesmos sons. Fora dessa articulação não consegue produzi-los. Assim, a criança consegue pronunciar um som, mas não consegue fazê-lo voluntariamente. Este é um fato central que diz respeito a todas as outras operações da criança com a linguagem, este é um fato fundamental com que deparamos no limiar da idade escolar. Conseqüentemente, a criança domina certas habilidades no campo da linguagem mas não sabe que as domina. Essas operações são inconscientes. (p.319-20).

Como na escrita a criança toma consciência pela primeira vez de que a palavra *Moscou* é formada pelos sons *m-o-s-c-o-u*, ela toma conhecimento de sua própria atividade na produção de sons e começa a pronunciar arbitrariamente [voluntariamente] cada elemento isolado da estrutura sonora, de igual maneira, quando está aprendendo a escrever, ela começa a fazer arbitrariamente [voluntariamente] a mesma coisa que antes fazia não arbitrariamente [voluntariamente] no campo da linguagem falada (p.321).

De acordo com Vigotski (2001), a tomada de consciência e a voluntariedade podem ser consideradas as novas formações essenciais da idade escolar. Segundo o autor, todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem própria à idade escolar giram em torno do eixo dessas novas formações. Desse modo, a idade escolar constitui o período mais propício para o ensino de disciplinas que se apóiam ao máximo nas funções conscientizadas e voluntárias.

Ocorre que a tomada de consciência e a voluntariedade são necessariamente precedidas necessariamente por um estágio de funcionamento não conscientizado e não voluntário. Como vimos, Vigotski (2001a) ressalta que a formação do conceito e a tomada de consciência de sua existência são aspectos distintos do processo. O autor afirma, nesse sentido, que “(...) a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário [voluntário]” (p.322), ou ainda, que “para tomar consciência é necessário que haja o que deve ser conscientizado” (p.286).

Logo, um determinado grau de desenvolvimento dos conceitos infantis apresenta-se como condição para o desenvolvimento dos conceitos científicos por meio do ensino na idade escolar:

(...) neste momento só nos interessa uma coisa: demonstrar que o sistema e a tomada de consciência a ele vinculada não são trazidos de fora para o campo dos conceitos infantis, deslocando o modo próprio da criança de informar e de empregar conceitos, mas que esse sistema e *essa tomada de consciência já pressupõem a existência de conceitos infantis bastante ricos e maduros, sem os quais a criança não dispõe daquilo que deve tornar-se objeto de sua tomada de consciência e de sua sistematização* (...) (VIGOTSKI, 2001a, p.293, grifo nosso).

O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência. Dessa forma, os conceitos históricos da criança começam a sua via de desenvolvimento só quando está devidamente diferenciado o seu conceito espontâneo de passado, quando a sua vida e a vida dos seus próximos estão situadas em sua consciência nos limites da generalização do ‘antes e agora’ (idem, p.349, grifo nosso).

Para o pesquisador russo, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança deve elevar-se a ponto de a voluntariedade e a tomada de consciência manifestarem-se na *zona de desenvolvimento próximo*. Uma importante implicação referente ao trabalho pedagógico na Educação Infantil pode ser extraída dessa análise de Vigotski (2001a) acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos: cabe ao ensino infantil garantir que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos atinja efetivamente esse limiar indicado pelo autor:

Só se pode tomar consciência do que existe. Só se pode subordinar a si mesmo uma função atuante. Se até essa idade a criança já elaborou a aplicação espontânea do ‘porque’, em colaboração ela pode tomar consciência dele e aplicá-lo

voluntariamente. Se nem mesmo no pensamento espontâneo ela ainda não domina as relações expressas pela conjunção 'embora', é natural que no pensamento científico não possa tomar consciência do que não possui nem dominar funções ausentes. (p.343)

Vigotski (2001a) não analisa ou discute o papel específico da aprendizagem e do ensino no desenvolvimento dos conceitos espontâneos. O autor a princípio apenas aponta a participação do adulto nesse processo:

A primeira gestação do conceito espontâneo costuma estar vinculada ao choque imediato da criança com estes ou aqueles objetos, *é bem verdade que com objetos que encontram simultaneamente explicação por parte dos adultos; seja como for, trata-se de objetos vivos reais*. E só depois de um longo desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do objeto, do próprio conceito e das operações abstratas com ele (p.348, grifo nosso).

Adiante, porém, esclarece que essa análise encontra-se fora dos objetivos de sua investigação⁶¹ e que exigiria um estudo experimental específico; o autor enfatiza, contudo, o papel fundamental do ensino também na formação dos conceitos espontâneos:

A aprendizagem [o ensino] não começa só na idade escolar, ela existe também na idade pré-escolar. Uma investigação futura provavelmente mostrará que os conceitos espontâneos da criança são produto da aprendizagem [do ensino] pré-escolar tanto quanto os conceitos científicos são um produto da aprendizagem [do ensino] escolar. (...) Afirmemos apenas uma coisa: uma investigação futura deverá revelar que a natureza original dos conceitos espontâneos da criança depende inteiramente da relação entre aprendizagem [ensino] e desenvolvimento dominante na idade pré-escolar (...) (VIGOTSKI, 2001a, p.388).

Mas, diante de tais postulados, perguntamo-nos: tais conclusões significam que o professor não deve trabalhar conceitos científicos com a criança pré-escolar? O professor deve centrar seu trabalho exclusivamente em conceitos espontâneos? O conhecimento científico não teria espaço na educação escolar de crianças de 0 a 6 anos?

Parece-nos que Vigotski (2001a) relaciona, de alguma forma, os conceitos espontâneos ao pensamento por complexos e os conceitos científicos, por sua vez, ao pensamento conceitual propriamente dito, como sugere o trecho a seguir:

Ainda nos resta dizer que a investigação dos conceitos reais nos levou a expor também o último elo de toda a cadeia das relações de transição de um estágio para outro. Já nos referimos ao vínculo entre os complexos e os *sincretis* no processo de transição da tenra idade para a idade pré-escolar e à ligação dos pré-conceitos com os conceitos na transição da idade escolar para a adolescência. *O presente estudo dos conceitos científicos e espontâneos revela um elo intermediário que aí está*

⁶¹ O objeto da investigação é o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade *escolar*.

faltando: como veremos abaixo, ele permite elucidar a mesma dependência na transição das noções gerais [complexos] do aluno pré-escolar para os seus pré-conceitos. (p.373-4, grifo nosso).

Em nossa análise, ao sugerir uma certa cronologia entre a formação de conceitos espontâneos e científicos no desenvolvimento do pensamento infantil, Vigotski (2001a) refere-se à forma como a criança opera cognitivamente com os significados a ela disponibilizados pela cultura. Não é ainda acessível à criança até o sexto ano de vida o funcionamento voluntário e consciente dos processos de pensamento nem o estabelecimento de relações de hierarquia entre conceitos, características requeridas pelo conceito científico. Na verdade, tal funcionamento não é ainda inteiramente acessível nem mesmo à criança no início da idade escolar, pois, nesse momento do desenvolvimento, o escolar trabalha fundamentalmente com *pré-conceitos*. Resgatando as relações entre ensino e desenvolvimento na perspectiva vigotskiana, constatamos que é o ensino escolar que promoverá o desenvolvimento dessas características na criança, atuando na zona de desenvolvimento próximo.

Dessa forma, a cronologia sugerida pelo autor não deve, em nossa avaliação, ser compreendida de forma estática e linear, mas deve-se, coerentemente com os princípios da lógica dialética, buscar o movimento que caracteriza a relação entre uns e outros conceitos. Vigotski (2001a) esclarece, nesse sentido, que os conceitos espontâneos e científicos se revelam interligados por complexos vínculos internos e que os conceitos espontâneos atuam como mediadores da apropriação dos conceitos científicos.

Para elucidar essa relação, Vigotski (2001a) recorre a uma analogia com o ensino da língua materna e estrangeira. Para o autor, o desenvolvimento da língua materna começa pelo uso livre e espontâneo da fala e termina na tomada de consciência das formas de linguagem e na assimilação destas, ao passo que o desenvolvimento da língua estrangeira começa pela tomada de consciência da língua e por sua aprendizagem voluntária e termina numa linguagem livre e espontânea. Dessa forma:

Ambas as vias se orientam em sentidos contrários. Contudo, entre essas vias de desenvolvimento de sentidos contrários existe uma interdependência, exatamente como existe entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. O aprendizado consciente e intencional de uma língua estrangeira se apóia com toda evidência em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna. A criança aprende a língua estrangeira já dominando o sistema de significados na língua materna e transferindo-o para a esfera da outra língua. Mas o contrário também acontece: o aprendizado da língua estrangeira abre caminho ao domínio das formas superiores da língua materna. (p.354).

Como se sabe, o aprendizado de uma língua estrangeira na escola pressupõe um sistema já constituído de conhecimentos da língua materna. (...) A palavra estrangeira, aprendida pela criança, não se relaciona com o objeto nem direta nem indiretamente, mas de forma mediatizada pela palavra da língua materna. Até este ponto a analogia que desenvolvemos mantém-se em vigor. O mesmo observamos no desenvolvimento dos conceitos científicos, que não se refere ao seu objeto diretamente mas de forma mediatizada por outros conceitos anteriormente constituídos. (...) *[os conceitos espontâneos da criança] medeiam a relação entre o novo conceito científico e o objeto a que tal conceito se refere*" (p.357-8, grifo nosso).

Apoiando-nos na analogia, podemos afirmar que a aprendizagem dos conceitos científicos pressupõe um sistema já constituído de conceitos espontâneos, os quais deverão mediar a apropriação dos primeiros. A criança, portanto, só é capaz de assimilar os conceitos científicos pela mediação dos conceitos espontâneos.

Vigotski (2001a) esclarece, nesse sentido, que os conceitos não se recriam a cada novo estágio. O que se altera a cada estágio do desenvolvimento é a estrutura de generalização, isto é, altera-se a relação do conceito com o objeto, os vínculos e relações entre os objetos refletidos no pensamento, a relação com o significado da palavra, o círculo de operações com o conceito possíveis à criança:

Essas investigações nos levam a rever a maneira como se realiza a própria transição de um estágio de desenvolvimento dos significados para outro. Se, como imaginávamos antes, à luz da primeira investigação, uma nova estrutura de generalização simplesmente anula a primeira e a substitui, reduzindo a nada todo o trabalho anterior do pensamento, a passagem para o novo estágio não pode significar nada a não ser a reconstituição de todas as palavras antes existentes em outra estrutura de significação. Um trabalho de Sísifo!

Entretanto, a nova investigação mostra que a passagem se realiza por outra via: a criança forma uma nova estrutura de generalização primeiro com uns poucos conceitos, habitualmente readquiridos, por exemplo, no processo de aprendizagem; quando já domina essa nova estrutura, por força disto reconstrói e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores. (p.374-5)

Fica claro, assim, que a aprendizagem dos conceitos científicos na idade escolar desencadeia, na criança, a formação de uma estrutura de generalização superior, a qual se

baseia nas estruturas anteriores, desenvolvidas na primeira infância e idade pré-escolar. A nova fase de generalização não surge, afirma Vigotski (2001a, p.375), “(...) senão com base na anterior”. Isso significa que o trabalho anterior do pensamento não é anulado, mas incorporado à nova estrutura, passando a integrá-la como premissa indispensável. Nesse processo, com a transformação da estrutura de generalização, “(...) os velhos conceitos se modificam por si mesmos em sua estrutura” (p.375).

O que caracteriza fundamentalmente a nova estrutura de generalização que começa a se formar no início da idade escolar é a tomada de consciência e voluntariedade, baseada em todo o acúmulo anterior no desenvolvimento do pensamento:

A criança de idade pré-escolar já domina todas as formas gramaticais e sintáticas. Na escola, no processo de aprendizagem da língua materna, não adquire novas experiências com formas e estruturas gramaticais e sintáticas. Desse ponto de vista, a aprendizagem da gramática é efetivamente uma coisa inútil. Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário [voluntário], intencional e consciente (p.320-21).

Diante do exposto, acreditamos que não se trata de transmitir à criança pré-escolar conhecimentos vinculados exclusivamente a seu cotidiano, adiando o trabalho com o conhecimento científico para a idade escolar. Em outras palavras, o fato de a criança ainda não operar cognitivamente de forma voluntária e consciente com os conceitos não impede que o professor insira nas atividades pedagógicas conteúdos científicos. Segundo a Prof^a Dr^a Lígia Márcia Martins afirmou por ocasião do exame de qualificação, se os conceitos espontâneos atuam como mediadores na apropriação dos conceitos científicos, então podemos inferir que quanto maior a discrepância entre os significados assimilados pela criança na fase espontânea do desenvolvimento de seu pensamento e aqueles a serem assimilados na idade escolar, maior a dificuldade de superação dos conhecimentos espontâneos pelos científicos.

Em trecho citado anteriormente, Vigotski (2001a) afirma que o pré-requisito para a tomada de consciência dos conceitos que começa a se produzir na idade escolar é a existência de conceitos infantis bastante “ricos e maduros”. Assim, poderíamos afirmar que o trabalho

com o conhecimento científico na escola de educação infantil pode promover o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança – ou de suas noções gerais sobre os objetos e fenômenos do mundo, garantindo a formação de conceitos ‘ricos e maduros’ que atuarão como mediadores no desenvolvimento dos pré-conceitos no início da idade escolar.

Vale lembrar que Vigotski (2001a) não analisa a atividade do educador, mas investiga a formação de conceitos do ponto de vista psicológico. O desafio a ser enfrentado pelo professor que atua junto a essa faixa etária é como trabalhar o conhecimento científico com crianças que operam – do ponto de vista do funcionamento cognitivo – com conceitos espontâneos. Trata-se, contudo, de um desafio que não pode ser respondido exclusivamente pela análise psicológica, mas um objeto de reflexão fundamentalmente pedagógico.

Retomando as proposições de Davidov (1988) e Elkonin (1960c) apresentadas no tópico anterior, vale ressaltar que a tarefa de *ensinar a pensar* não pode ser plenamente realizada senão pela via da transmissão (e apropriação) de conceitos. Vigotski (2001a) refuta a separação entre *conhecimento* e *pensamento* subjacente, segundo ele, à obra de Piaget: “(...) Piaget faz perguntas à criança já precavido de que a criança pode ter algum conhecimento do que lhe estão perguntando. E se fizermos esse tipo de pergunta à criança, não obtemos resultados do pensamento mas resultados do conhecimento” (p.300). Na perspectiva de Vigotski (2001a), portanto, o desenvolvimento do pensamento relaciona-se diretamente à apropriação de conhecimentos. Abrantes e Martins (2006) ponderam que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a tarefa de promover o desenvolvimento intelectual do aluno “(...) não pode partir da perspectiva de que primeiro se deve desenvolver capacidades do pensamento esvaziado de conteúdos para que em seguida, com o pensamento desenvolvido até um determinado nível, se efetivar aprendizagens” (p.73).

A constatação de que o desenvolvimento do pensamento implica a aquisição de conhecimentos, ao lado do postulado de Davidov (1988) de que já na educação pré-escolar o

ensino deve lançar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico na criança reafirmam, em nossa análise, a importância do trabalho com o conhecimento científico nessa faixa etária.

3.2.3 Espontaneidade e voluntariedade das ações e do pensamento da criança de 0 a 6 anos

A espontaneidade do pensamento e das ações da criança parece ser uma característica importante no período do desenvolvimento anterior à idade propriamente escolar. Essa idéia aparece com clareza na conferência em que Vygotski (1996) aborda a *crise dos sete anos*.

Para o autor, como já sinalizamos, a principal característica da crise dos sete anos é o que ele denomina de *perda da espontaneidade infantil*. Segundo Vygotski (1996), a criança pré-escolar é espontânea porque nela não se diferenciam suficientemente a vida interior e a exterior – a criança se manifesta externamente tal como ela é “por dentro”. Em linhas gerais, para o pesquisador, pode-se afirmar que “a perda da espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto” (p.378).

Com a crise dos sete anos, segundo Vigotski (1996), a criança passa a ser capaz de julgar a si mesma e a valorar sua posição no contexto social. A partir desse período as vivências da criança adquirem sentido para ela; dessa forma, tornam-se possíveis novas relações da criança consigo mesma, que até então não lhe eram acessíveis.

Na mesma direção das afirmações de Vigotski, Leontiev (2001a), em um dos textos analisados, refere-se à *naturalidade* como uma característica do período pré-escolar.

Analisando a transição entre a idade pré-escolar e escolar, o autor afirma:

Uma criança de seis anos pode ler muito bem e, em certas circunstâncias, seu conhecimento pode ser relativamente grande. Isso, todavia, em si mesmo não apaga – e não pode fazê-lo – o *elemento infantil, o elemento verdadeiramente pré-escolar* que existe nela. Pelo contrário, algo de imaturo colore todo o seu conhecimento (p.60-1, grifo nosso).

O elemento *verdadeiramente pré-escolar* ou *infantil* parece referir-se justamente à *naturalidade* que caracteriza o comportamento da criança nesse período:

Uma criança, na fase pré-escolar, responde a uma pergunta que lhe é feita, e uma criança de primeiro ano responde à mesma questão que lhe é apresentada por seu professor. Com uma resposta de mesmo conteúdo, todavia, quão diferentes serão seus discursos. *Onde está a antiga naturalidade da fala da criança?* A resposta dada em classe é um ato não-motivado pela necessidade do professor de que lhe falem sobre algo ou que partilhem algo com ela. Ela inclui uma nova relação e realiza outra atividade, a de aprender.

A professora pergunta: 'Quantas janelas há na classe?' E ela mesma olha para as janelas. Apesar de tudo é preciso dizer que há três janelas. (...) 'Pois a professora não faz perguntas só para entabular uma conversa' – foi assim que um aluno de primeiro ano explicou a situação psicológica surgida durante a aula. E é exatamente isso: 'não é para conversar'. E por isso o discurso da criança durante a aula é estruturado psicologicamente, de forma diferente da do discurso empregado no brinquedo, ou nos contatos verbais com os colegas, pais, etc. (LEONTIEV, 2001a, p.60-61, grifo nosso).

Martins e Cavalcante (2005), apoiadas nos estudos de Leontiev, Elkonin e Smirnov, afirmam que a conduta do escolar caracteriza-se já por um funcionamento *consciente embrionário*, que vai se tornando acessível à criança apenas ao final da idade pré-escolar.

Vimos que no jogo de papéis, atividade principal da idade pré-escolar, a criança brinca sem perceber os motivos da atividade, ao passo que na atividade de estudo, atividade principal da idade escolar, está colocado o objetivo consciente de aprender algo. É por meio do próprio jogo de papéis, contudo, que as ações da criança se tornam pela primeira vez objeto de sua consciência (ELKONIN, 1987a) e começam a se descolar da dependência absoluta da situação imediata que caracteriza os primeiros anos de vida (VYGOTSKY, 2002). Além disso, com a introdução da atividade de estudo já na idade pré-escolar, ao lado de outras atividades produtivas como o desenho, a construção e a modelagem, entre outras, se cria a possibilidade de que a criança se proponha a aprender algo que ainda não sabe (ELKONIN, 1960b). Por meio de tais atividades, desenvolve-se na criança a capacidade de estabelecer fins para suas ações:

Nos primeiros graus do desenvolvimento do desenho, da modelagem e da construção (na primeira infância e no começo da idade pré-escolar), a criança não representa claramente os resultados que obterá ao final de sua atividade. (...) Somente pouco a pouco, e sob a direção dos adultos, a criança aprende a propor um fim determinado para sua atividade. (ELKONIN, 1960b, p.515)

Podemos dizer, nesse sentido, que ao longo da idade pré-escolar vão se criando as condições para que a criança vá se tornando paulatinamente mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações, até que se opere o salto qualitativo na transição ao estágio seguinte de desenvolvimento. Segundo a lei da transformação da quantidade em qualidade, podemos afirmar que as conquistas obtidas na transição à idade escolar só são possíveis em função do acúmulo produzido na idade pré-escolar.

Como vimos no tópico anterior, o ensino na idade pré-escolar, na perspectiva de Vigotski (2001), deve criar condições para que a *voluntariedade* e a *tomada de consciência* dos próprios conceitos se apresentem na zona de desenvolvimento próximo da criança quando da transição à idade escolar. Assim, diante de todo o exposto, parece-nos plausível concluir que, embora a espontaneidade das ações e do pensamento infantis constitua uma importante característica da criança de 0 a 6 anos, o trabalho pedagógico deverá criar condições para sua gradual superação.

Compreendemos que o salto qualitativo que se opera na transição à idade escolar, caracterizado por Vigotski (1996) pela perda da espontaneidade infantil, resulta das conquistas obtidas anteriormente pela criança, no sentido do *controle da própria conduta* e das próprias funções psicológicas.

Segundo Leontiev (1987), “(...) a subordinação consciente e autônoma de uma ação a outra se forma pela primeira vez na idade pré-escolar (...)” (p.61). Nesse período do desenvolvimento, verificam-se pela primeira vez correlações entre os *motivos* da atividade da criança, que se formam sobre a base da separação entre os motivos mais importantes e aqueles que se subordinam a eles.

De acordo com Leontiev (1987), a criança se torna capaz de realizar durante bastante tempo uma ação que não gosta em vista da perspectiva de ter acesso a outra mais interessante, como, por exemplo, numa situação em que a criança se aborrece montando quebra-cabeças e

lhe oferecem outro brinquedo mais interessante – mas com a condição de que ela só poderá brincar *depois* que terminar o quebra-cabeça. Ao terminar de montar o quebra-cabeça a criança lembra imediatamente o adulto de que agora deve receber o brinquedo prometido. Vale ressaltar que, segundo o autor, a possibilidade de subordinar uma ação a outra aparece inicialmente no processo de *comunicação*, sob influência da educação. Assim, a correlação entre os motivos é criada a princípio pelas exigências do adulto e somente se efetiva quando assim exigem as circunstâncias objetivas da atividade da criança: “(...) *a subordinação de motivos se forma a princípio na comunicação com o educador*, ou seja, em situação imediatamente social e só depois se torna possível também em situações em que a criança atua de forma autônoma (...)” (LEONTIEV, 1987, p.62, grifo nosso).

Leontiev conclui, assim, que a aparição destes primeiros vínculos na atividade da criança tem importância fundamental no processo de formação da personalidade, pois a criança avança no sentido de dirigir sua própria conduta. As primeiras subordinações na atividade da criança começam a formar-se, ainda de forma bastante incipiente, aproximadamente aos 3 anos de idade, encontrando seu pleno desenvolvimento aos 6 anos.

Cabe esclarecer que educar as capacidades de auto-governo da conduta não significa inculcar hábitos puramente mecânicos na criança (LEONTIEV, 1987), embora a formação de *operações conscientes* seja um importante elemento do processo. Como vimos no segundo capítulo, a formação de operações conscientes relaciona-se a uma espécie de automatização do comportamento. As ações inicialmente independentes da criança convertem-se em operações, isto é, em meras condições para realização da ação, todas elas subordinadas a um único fim. Com isso, as operações não mais ocupam a atenção e a consciência da criança, embora possam, a qualquer momento, ser conscientizadas por ela. A formação de *operações conscientes* determina, nesse sentido, um alargamento considerável na esfera do consciente, referente ao aparecimento de um conteúdo *controlado conscientemente* (LEONTIEV, 1978).

Para Leontiev (1987), avançar na direção do controle da própria conduta constitui, um dos momentos essenciais da preparação psicológica da criança para a aprendizagem na escola. As capacidades requeridas para dirigir a própria conduta, afirma o autor, “(...) se educam e não se formam por si mesmas” (p.64). Nesse sentido, “é indispensável, portanto, educá-las corretamente na criança pré-escolar a fim de prepará-la também neste aspecto para a escola” (idem, p.64). Tais afirmações do autor revelam que a preparação da criança para a escola deve, em sua análise, constar entre os objetivos pedagógicos das instituições de educação infantil. Essa perspectiva, como vimos, é compartilhada por Elkonin (1960c).

Por fim, ainda em relação à superação da espontaneidade do pensamento e das ações da criança, vale destacar a afirmação de Vigotski (2001) de que o ensino da idade pré-escolar tem um caráter *transitório*. No contexto de sua investigação sobre a formação de conceitos espontâneos e científicos, o autor apresenta um esboço de categorização acerca da questão da especificidade da relação entre ensino e desenvolvimento nas diferentes fases do desenvolvimento infantil, referindo-se ao tipo dominante dessa relação na idade pré-escolar como “*tipo transitório espontâneo-respondente* de aprendizagem [ensino], que organiza a transição do tipo espontâneo de aprendizagem em tenra idade [primeira infância] para o tipo respondente de aprendizagem [ensino] em idade escolar” (p.388, grifo no original). Embora se trate, segundo Vigotski (2001a), muito mais de uma conjectura para estudos futuros do que uma proposição de caráter definitivo, a análise do autor revela as transformações na própria relação entre desenvolvimento e aprendizagem/ensino ao longo da faixa etária objeto dessa investigação – 0 a 6 anos.

Buscando assim, mais um elemento para responder à questão que norteou essa pesquisa – quais as especificidades da relação entre ensino e desenvolvimento na faixa etária de 0 a 6 anos? – poderíamos afirmar que o trabalho pedagógico nessa faixa etária incide sobre um aluno que parte da total espontaneidade do pensamento e da ação e caminha para o

funcionamento *consciente embrionário*, segundo a expressão de Martins e Cavalcante (2005), ou para a tomada de consciência dos motivos de sua atividade e dos conceitos que constituem o movimento de seu pensamento⁶².

⁶² Vale ressaltar que a plena 'tomada de consciência' se efetivará apenas na adolescência e vida adulta, segundo as condições de vida e educação do indivíduo.

CONCLUSÃO:

A defesa do *ensino* na Educação Infantil

CONCLUSÃO: A DEFESA DO *ENSINO* NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa pretendeu investigar as especificidades da relação entre ensino e desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos, por meio de estudo teórico-bibliográfico de obras selecionadas de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Buscávamos, com isso, contribuir com o debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido junto a essa faixa etária.

Diante da constatação da hegemonia de um ideário *anti-escolar* na produção acadêmica contemporânea dedicada ao segmento da Educação Infantil, representado fundamentalmente pela Pedagogia da Infância, essa investigação pautou-se pela hipótese de que a produção teórica dos autores em questão sustenta a defesa do *ensino* como elemento fundante do trabalho do professor que atua junto a essa faixa etária.

A análise das categorias de apropriação, objetivação e historicidade, revelou a importância da transmissão às novas gerações do patrimônio humano genérico historicamente constituído a partir da atividade dos homens em sociedade. Vimos, com Leontiev, que a formação das aptidões e funções tipicamente humanas não é determinada pelo aparato biológico da espécie, mas resultado desse processo de apropriação. Esse mesmo postulado está presente na obra de Vigotski, em sua análise das funções psíquicas superiores, cujo desenvolvimento tem origem cultural e não biológica. Vimos, ainda, com Leontiev, que o processo de apropriação da cultura só é possível pela mediação de outros homens, no processo de comunicação. Em nossa análise, esses são pressupostos fundamentais para compreender as relações entre desenvolvimento e ensino, na medida em que negam a compreensão do

desenvolvimento infantil como processo espontâneo e natural e explicitam o papel fundamental do adulto na educação da criança.

Como princípios gerais do desenvolvimento infantil, pudemos estabelecer que o desenvolvimento das funções psicológicas dá-se na atividade da criança e que toda função psicológica superior aparece inicialmente como função interpsíquica para converter-se posteriormente em intrapsíquica. Além disso, vimos que o desenvolvimento infantil não se processa por mudanças meramente quantitativas, mas apresenta saltos qualitativos, que caracterizam a transição a novos períodos. Constatamos que a atividade da criança se complexifica em termos estruturais e que novos motivos são formados em íntima relação com as condições de vida e de educação da criança.

No que se refere às particularidades do período que vai de 0 a 6 de idade, concluímos que a criança deve ser ensinada a *pensar* e a fazer *esforços mentais*, bem como ser levada a avançar no sentido do domínio da própria conduta. Verificamos que não é ainda acessível à criança nessa faixa etária a tomada de consciência dos motivos de suas ações e de seu pensamento, sendo seu pensamento caracterizado pelo funcionamento não-conscientizado e não-voluntário, condição essa que vai sendo superada como resultado do processo educativo. Essa característica se expressa como *espontaneidade* ou *naturalidade* da criança nessa faixa etária, sendo a transição à idade escolar associada, para Vigotski, à perda da espontaneidade infantil.

Tal constatação nos leva a refletir sobre a espontaneidade do trabalho pedagógico junto à criança pequena preconizada pela Pedagogia da Infância. Essa perspectiva teórica não estaria transpondo a espontaneidade que de fato caracteriza o pensamento e a atividade da criança pequena para o trabalho do professor? Não estaria, dessa forma, naturalizando a espontaneidade da criança, deixando de reconhecer a tarefa precípua do trabalho educativo de criar condições para a superação dessa condição?

Ficou evidente ao longo dessa pesquisa que na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural não é possível se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. O professor é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança.

Vimos que Vigotski afirma o ensino como fonte de desenvolvimento e *momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não-naturais (formadas historicamente)*. Assim, resgatando e avaliando nossa hipótese de pesquisa, podemos concluir, primeiramente, que a defesa do ensino decorre da própria concepção de desenvolvimento infantil da Psicologia Histórico-Cultural.

No primeiro capítulo da dissertação, que a distinção entre *educação* e *ensino* é um dos principais pilares da Pedagogia da Infância. Pudemos, contudo, encontrar nas obras pesquisadas, mais especificamente em trabalhos de Elkonin e Davidov, referências aos processos de “educação e ensino” como fundamentais para a promoção do desenvolvimento psíquico da criança, sugerindo, assim, uma possível distinção entre ambos processos. Além disso, vimos que Leontiev (1978), em *O desenvolvimento do psiquismo*, sugere a possibilidade de distinção entre a ‘simples imitação do meio’ (que caracterizaria a educação da criança pequena) das formas mais especializadas de ensino escolar. Embora em nenhuma outra obra do autor tenhamos identificado semelhante distinção, cumpre ressaltar sua afirmação de que a *instrução* ‘no sentido mais estrito do termo’ inicia-se na idade pré-escolar – o que pressupõe, portanto, que a mesma não é pertinente na primeira infância.

Diante dessas constatações e buscando avaliar nossa hipótese de pesquisa, cumpre refletir: Os autores estudados corroboram a distinção entre educação e ensino propugnada pela referida teoria? A atividade de ensino pode ser associada à instrução (‘no sentido mais

estrito do termo’)? E ainda: a distinção entre educação e ensino sugerida na obra dos autores sustenta a *negação* e não a afirmação do ensino como eixo fundamental do trabalho pedagógico junto à criança de 0 a 6 anos?

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que em nenhum momento encontramos a obra dos autores definições precisas de um e outro processo, não ficando claro, a princípio, o que permite distingui-los.

No artigo em que analisa a problemática da periodização do desenvolvimento infantil, como visto, Elkonin (1987b) sugere que a atividade de ensino pode ser definida como aquela cujo objetivo central consiste no direcionamento da atividade de estudo. Concluímos a respeito dessa questão na ocasião de sua análise que, mesmo se definida dessa forma, a atividade de ensino mostra-se pertinente ao trabalho pedagógico junto à criança em idade pré-escolar.

Nesse mesmo artigo, Elkonin (1987b) afirma, como vimos, que a tentativa de separação entre educação e ensino expressa o dualismo historicamente estabelecido entre as dimensões afetiva e intelectual do desenvolvimento, o qual, na análise do autor, deve ser superado pela psicologia e pelas teorias pedagógicas. Dessa forma, em relação à definição de ensino subjacente aos postulados da Pedagogia da Infância, qual seja, a compreensão do ensino como atividade que visa exclusivamente o desenvolvimento cognitivo/ intelectual da criança, podemos argumentar que os autores pesquisados refutariam tal definição, tendo em vista sua crítica à dicotomização entre a dimensão intelectual e afetiva no processo educativo. Podemos afirmar, assim, que o ato de ensinar, na perspectiva histórico-cultural incide necessariamente sobre as dimensões intelectuais e afetivas da criança, por não ser possível separá-las na concretude do processo educativo e do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, se entendemos o ato de ensinar em oposição ao imperativo de “seguir as crianças”, ou seja, se entendemos *ensino* como a intervenção intencional e consciente do

educador que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico, podemos afirmar que os pressupostos de Vigotski, Leontiev e Elkonin sustentam a defesa do ensino junto à criança de 0 a 6 anos. Se, de outra forma, definimos o ensino como processo que tem por finalidade dirigir a atividade de estudo, podemos afirmar que Elkonin e Leontiev defendem sua pertinência e importância já na idade pré-escolar.

Consideramos que se coloca, dessa forma, a necessidade de se realizarem discussões consistentes e aprofundadas acerca da definição da atividade de ensino. Entendemos, no entanto, que essa definição não pode ser buscada exclusivamente no âmbito da psicologia do desenvolvimento, mas implica a estreita interlocução com a pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sonia. 'O rei está nu': um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. *Educação ou tutela? A educação de 0 a 6 anos*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. *Cadernos Cedes*, n.9. Campinas: Cortez, 1984.

ABRANTES, Ângelo Antônio & MARTINS, Lígia Márcia. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisa "Psicologia Social e Educação: Contribuições do Marxismo" – NEPPM*. www.fc.unesp.br/neppm. v.1, n.1, p.62-74, 2006.

ALVES, Maria Leila. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. In: SILVA, A.M.M., MACEDO, F.M.T., MELO, M.M.O. & BARBOSA, M.L.F. (orgs) Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006.

ANPED [Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação]. Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.7, jan-abr, 1998.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio Sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. 4ª ed. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1997.

ARCE, Alessandra. *A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, Autores Associados: 2002.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, pp.9-25, abril, 2004a.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004b.

ASBAHR, Flávia Silva Ferreira. *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, pp.108-119, mai-ago, 2005.

AZEVEDO, H.H.O., SCHNETZLER, R.P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07. Acesso em dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

CORRÊA, B.C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.19, pp.85-112, jul, 2003.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. Pp. 57-62 In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIDOV, Vasili. Problemas del desarrollo psiquico de los niños. In: _____. *La enseñanza escolar e el desarrollo psiquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V.V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M. & JENSEN, U.J. *Activity Theory and Social Practice: cultural-historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DAVIDOV, Vasili. & SHUARE, Marta. (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como abordagem para a pesquisa em educação. *Revista Perspectiva*, v.21, n.2, p.279-301, jul-dez, 2003.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a educação. In: *VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. Águas de Lindóia, 2005.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.71, jul, 2000.

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

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N.Leontiev. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, p.44-63, abril, 2004.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o 'aprender a aprender'*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURAN, Marília Claret Geraes. O ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. In: SILVA, A.M.M., MACEDO, F.M.T., MELO, M.M.O. & BARBOSA, M.L.F. (orgs) *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador*:

repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006.

ELKONIN, D.B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In: SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L. & TIEPLOV, B.M. (orgs) *Psicología*. México: Grijalbo, 1960a.

ELKONIN, D.B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L. & TIEPLOV, B.M. (orgs) *Psicología*. México: Grijalbo, 1960b.

ELKONIN, D.B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L. & TIEPLOV, B.M. (orgs) *Psicología*. México: Grijalbo, 1960c.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987a.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987b.

ELKONIN, D.B. Epílogo. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*, tomo III. Madri: Visor, 1995.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D.V. Lembranças do amigo e companheiro. In: GOLDER, M. (org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.

ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R & PUNAMÄKI, R. (orgs.) *Perspectives on activity theory*. USA: Cambridge University Press, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, p.64-81, abril, 2004a.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n.69, pp.60-91, dez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A.L.G. & PALHARES, M.S. (orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

FELIPE. B.A. A percepção do mundo do trabalho pela criança [Resumo]. In: ABOP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL (org.) *Livro de*

resumos – VI Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional (p.24). Florianópolis-SC: 2003.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca & SHALTON, Terri Lisabeth. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.21, n.2, pp.197-205, mai-ago, 2005.

GALPERIN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: DAVÍDOV, V. & SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.

GARBULHO, Norma de Fátima, MASTINE, Iara Luisa, ZAMPIERI, Renata A. & PARPINELLI, Renata F. *Orientação profissional para crianças: informação profissional, trabalho coletivo e desmistificação de estereótipos (Resumo)*. In: Programação e livro de resumos do VI Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional. Florianópolis: Associação Brasileira de Orientadores Profissionais – ABOP, 2003, 52p.

GARBULHO, Norma de Fátima, PASQUALINI, Juliana Campregher & SCHUT, Tannie. Orientação profissional com crianças: uma contribuição à Educação Infantil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2004, 5 (1), pp.71-86.

GERMER, C.M. *As forças produtivas e a revolução social revisitadas*. NO PRELO.

GOLDER, Mario. (org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Edições Loyola: 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.2, pp.229-245, jul-dez, 2001.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1976.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, pp.5-18, mai-ago, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G. & PALHARES, M.S. (orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LARA, Ângela Mara de Barros. *Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Marília, 2000.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. In: VILHENA, V.M. (org.) *Práxis: a categoria materialista de prática social*, v.2. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

LEONTIEV, A.N. Desarrollo de la psiquis. La conciencia humana. In: LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L., SMIRNOV, A.A. & TIEPLOV, B.M. (orgs.) *Psicologia*. México: Editorial Grijalbo, 1960a.

LEONTIEV, A.N. Las necesidades y los motivos de la actividade. In: LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L., SMIRNOV, A.A. & TIEPLOV, B.M. (orgs.) *Psicologia*. México: Editorial Grijalbo, 1960b.

LEONTIEV, Alex N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001b.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001a.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.

LIMA, Elieuzza Aparecida de Lima. *Re-conceitualizando o papel do educador: O ponto de vista da Escola de Vigotski*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

LOMPESCHER, Joachim. The cultural-historical activity theory: some aspects of development. In: SAWCHUK, P., DUARTE, N. & ELHAMMOUMI, M. (orgs.) *Critical perspectives on Activity: explorations across education, work and everyday life*. New York: Cambridge University Press, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, M.A. O homem onilateral. In: _____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARKUS, George. *Marxism and anthropology: the concept of 'human essence' in the philosophy of Marx*. Netherlands: Van Gorcum Assen, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes*, v.24, n.62, p.82-99, abril, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Marília, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. *Educação Infantil: assumindo desafios*. Mimeo. 2005.

MARTINS, Lígia Márcia & CAVALCANTE, Maria Regina. *Cadernos CECEMCA: Educação Infantil: Saberes pedagógicos*. Bauru: UNESP, MEC, 2005.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Lisboa/ São Paulo: Presença/ Martins Fontes, 1980.

MARX, Karl. *O capital* (Coleção Os Economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. Edições Avante: 1982. Disponível em www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm. Acesso em julho de 2006.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-posições*, v.10, n.1 (28), mar, 1999.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: _____ [et al]. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MOROZOVA, N.G. Do primeiro ao último encontro. In: GOLDER, M. (org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A.L.G. & PALHARES, M.S. (orgs.) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005.

NOVACK, George. *Introdução à lógica marxista*. Tradução: Anderson R. Félix. Belém, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil em Creche e Pré-Escola: Concepções e Desafios*. In: Caderno de textos – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem, 2005. Disponível em: www.fundep.ufmg.br/concursos/funec/arquivos/CadernoDeTextos.htm. Acesso em dezembro de 2005.

OLIVEIRA, Zilma Moraes [et al]. *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis-RJ, Vozes, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, v.8 n.1. São Paulo, 1997.

PETITAT, Andre. *Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, A.L.G. & MELLO, S.A. (orgs.) *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PRADO JR, Caio. *Dialética do conhecimento: tomo 2 – Dialética materialista*. São Paulo: Brasiliense, 1969.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.22, jan-abr, 2002. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a03.htm>. Acesso em setembro de 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. Pp. 63-78. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002a.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, mar, 2002b.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SHUARE, Marta. *La psicología soviética como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07. Acesso em dezembro de 2005.

TULESKI, Silvana Calvo. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM, 2002.

VALVERDE, Sonia Larrubia. Introdução. In: *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.71, jul, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, LEONTIEV, Alex N. & LURIA, Alexander Romanovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001b.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*, tomo I. Madri: Visor, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. *A Transformação Socialista do Homem*. Psychology and Marxism Internet Archive. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1933/play.htm>. 2004.

VYGOTSKY, L. *Play and its role in the mental development of the child*. Psychology and Marxism Internet Archive. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1933/play.htm>. 2002.

VYGOTSKY, L.S. & LURIA, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXOS