

## CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA

SUELY AMARAL MELLO – Universidade Estadual Paulista

**RESUMO:** Este texto representa uma síntese de parte dos estudos teóricos que venho desenvolvendo, no grupo de estudos em educação infantil e nos grupos de pesquisa de que faço parte, buscando as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para pensar e concretizar uma proposta de educação para a infância. Com ele, procuro apresentar diretrizes para a educação presentes na Teoria Histórico-Cultural e implicações para o trabalho na escola da infância que adote como perspectiva o máximo desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças. Segundo essa abordagem, o pleno desenvolvimento humano implica respeito às formas como as crianças aprendem nas diferentes idades, sem perder de vista a importância do acesso à cultura em suas formas mais elaboradas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil; Teoria Histórico-Cultural; relação teoria e prática.

### CONTRIBUTIONS OF CULTURAL HISTORICAL APPROACH TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT:** This text presents a synthesis of the theoretical studies I have been developing as coordinator of the Studies on Early Childhood Education: Theory and Practice in the Faculty of Philosophy and Sciences UNESP / Campus Marília / SP and as vice leader of the Research Group Pedagogical Implications of Cultural Historical Theory, in the same campus. I intend to present the guidelines outlined by Cultural Historical Theory for education and also to establish implications for daily work in early childhood schools which assume the challenge to promote the maximum development of human qualities in children. According to this approach, it implies the respect to the forms children address reality and learn in different ages and also the necessary access to human culture in its final forms to promote plain development.

**KEYWORDS:** early childhood education; Cultural-Historical Theory; relation between theory and practice.

A julgar pelos resultados nas avaliações nacionais e internacionais, a educação brasileira vai mal. De um modo geral, a saída que se tem buscado é a antecipação do processo de escolarização das crianças e o abreviamento da infância, seja via entrada das crianças de seis anos – e em alguns casos até mesmo de cinco anos – no ensino fundamental, seja pelos processos de antecipação das práticas pedagógicas típicas do ensino fundamental que se fazem presentes na educação infantil em uma tentativa declarada de preparar a criança para o ensino fundamental com o objetivo de promover o sucesso da criança na escola.

Entendendo que o caminho fácil da antecipação da experiência do ensino fundamental retira das crianças em idade pré-escolar a possibilidade de vivenciar atividades próprias da idade que formam as bases para a atividade de estudo essencial à idade escolar (DUSAVITSKII, 2003; REPKIN, 2003), buscamos na Teoria Histórico-Cultural – referenciada, em geral, em Vigotski – elementos para orientar a reflexão e a ação do professor comprometido com a formação das melhores qualidades humanas nas crianças e com seu sucesso na escola e na vida.

A principal contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação infantil – e para a educação, de um modo geral – foi apresentar uma teoria que se propõe a explicitar a

discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza. Ao fazer isso, possibilitou compreender como esse processo acontece na infância: como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades psíquicas, ou seja, como forma o pensamento, a fala, a memória voluntária, como aprende a controlar sua vontade, como forma capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus sentimentos, sua moral, sua ética, enfim, como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade. Para o autor, a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um dos problemas principais da psicologia infantil e, do ponto de vista de estudos contemporâneos (DUARTE, 1993; MARTINS, 2007; MENDONÇA, 2009; SINGULANI, 2009), é condição fundamental para o pensar e o agir na educação.

Ao defender a ideia de infância como o tempo da apropriação ativa das qualidades humanas formadas socialmente ao longo da história, Vigotski (1995) desafia as velhas concepções de criança, de educação e de escola infantil e desafia, ainda, a própria psicologia de seu tempo a apontar as positivities no desenvolvimento das crianças pequenas superando sua caracterização que se dava por meio das negatividades típicas da visão adultocêntrica. No entanto, sua contribuição é teórica, uma vez que apresentou diretrizes, mas não apontou procedimentos mediadores que concretizem essas concepções. E é preciso, pois, compreender essa contribuição teórica para, com ela, analisar criticamente a prática e transformá-la.

Para a apropriação de sua contribuição, portanto, é necessário enfrentar o desafio de compreender a teoria e, para isso, enfrentar o preconceito que, em geral, se percebe na educação em relação às teorias. De um modo geral, a atitude dos professores frente às teorias é de desinteresse. Isso se deve possivelmente à urgência que sentem em resolver os muitos problemas da prática educativa e, também, possivelmente, pela crença cristalizada no ditado popular que afirma a não funcionalidade da teoria na prática – “A teoria, na prática, é outra!”. Como lembra Gramsci (1979), o senso comum, ainda que difuso e incoerente, uma vez que se constitui de forma empírica e, portanto, restrito à percepção imediata e superficial da realidade, possui um elemento de *bom senso*. Nesse sentido, o ditado popular tem um fundo de verdade, uma vez que a afirmação de que a teoria não funciona na prática se constitui e é reforçada sempre que alguém repete asserções de uma teoria sem a preocupação de buscar os procedimentos para traduzi-las em práticas. Essa percepção da teoria também se reforça quando nos limitamos a repetir as afirmações teóricas sem utilizá-las para refletir sobre os problemas pedagógicos que enfrentamos e sem procurar utilizar a teoria para compreender e explicar as situações pedagógicas que nos preocupam. Ou, ainda, quando destacamos algumas afirmações do conjunto complexo de uma teoria e as repetimos de forma fragmentada e superficial – muitas vezes até torná-las uma obviedade. Em tais situações, no entanto, não se trata de uma teoria, mas de um discurso sobre uma teoria. Essa questão, em geral não explícita para o professor, causa muitos danos às práticas pedagógicas, uma vez que, já de início, afastam seus atores de buscar nas teorias elementos de análise e reflexão que possibilitem a superação de práticas que merecem ser atualizadas.

A preocupação deste artigo é justamente discutir como a Teoria Histórico-Cultural ajuda a pensar as práticas e a estabelecer, a partir da discussão de alguns fundamentos teóricos, implicações para o trabalho diário na escola da infância em uma perspectiva desenvolvendo (DAVÍDOV, 1988).

## UMA TEORIA PARA PENSAR E ORIENTAR A PRÁTICA DOCENTE

De um modo geral, pouco se sabe – porque pouco se tem ensinado – sobre os fundamentos que devem orientar as escolhas que profissionais da educação precisam fazer em seu trabalho pedagógico diário com as crianças. E sem uma teoria que subsidie a reflexão e as decisões que daí devem surgir, acaba-se por repetir práticas comuns na escola, mas cujos

resultados são precários, se considerarmos os baixos resultados dos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, e mesmo em avaliações que emergem empiricamente na vida cotidiana – situações que denunciam o analfabetismo funcional.

Nos muitos trabalhos de formação de profissionais de educação infantil em que tenho me envolvido diretamente ou acompanhado ao longo de algumas décadas (MELLO, 2001; VOLPATO & MELLO, 2005; GAMBA, 2009; SINGULANI, 2009), percebo que poucos respondem, sem tropeçar em dúvidas sinceras e sem cair no senso comum, como as crianças pequenas aprendem. Poucos têm clareza sobre o papel da educação na formação das pessoas, inclusive quando elas são pequenas. De um modo geral, pensa-se que o papel da escola é ensinar conteúdos e informações. Será apenas isso? Será também esse o papel da escola infantil? E o papel do/a professor/a? Uma preocupação ainda comum é manter as crianças quietas para facilitar a transmissão dos conhecimentos. Poucos parecem perceber uma diferença que não seja apenas de ritmo entre o papel do professor da infância e o papel do/a professor/a de outros níveis de ensino (ALMADA, 2011). Ao contrário, se considerarmos o vocabulário utilizado, é comum confundir educação infantil com educação escolar, criança com aluno, sala de atividades com sala de aula. Para muitos, aluno e criança são a mesma coisa: independentemente da idade e da forma específica como aprendem, se frequentam a escola, são alunos.

Esses equívocos – que percebemos ao analisar e refletir sobre a educação dos pequenos – não acontecem por culpa do professor ou professora. Não se trata de assunto que não se tenha estudado devidamente no processo de formação docente para a educação infantil. O fato é que, nas últimas décadas – do final da década de 70 para cá –, vimos surgir um conjunto de novos conhecimentos sobre a infância e sobre a educação das crianças pequenas. Seja pelas leituras do enfoque histórico-cultural, seja pela pesquisa sobre a educação das crianças pequenas, os novos conhecimentos vão, aos poucos, transformando a maneira como se pensa e se pratica a educação infantil.

Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil fazem uma contribuição central para orientar a construção desses novos conhecimentos: orientam uma nova compreensão e um novo olhar sobre a criança, sobre a infância e sobre a educação da infância. E nosso papel, como leitores e estudiosos de Vigotski, é interpretar suas contribuições buscando as implicações práticas de seus estudos para a educação das crianças pequenas.

Antes de refletir sobre as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a educação infantil, vale perguntar: essas contribuições apresentadas por Vigotski, há quase um século, continuam atuais?

Ao discutir a gênese das funções psíquicas superiores, Vigotski (1995) reclama do olhar adultocêntrico que a velha psicologia dirigia à criança pequena e conclama a psicologia a buscar os traços positivos da criança em seus diferentes momentos do desenvolvimento. Esse desafio continua atual especialmente para a pedagogia que enfrenta hoje a necessidade de formular uma concepção de criança capaz. Para Vigotski (1996), a criança aprende desde que nasce. Conforme o autor, o primeiro ato humano em relação a uma criança recém-nascida – de alimentá-la ao colo – cria nela uma necessidade nova, uma necessidade não biológica, mas social e histórica: a necessidade do outro, o prazer do aconchego. Para o autor, a criança pequenininha convive com uma forte contradição: sua situação social de desenvolvimento é marcada, por um lado, pela máxima necessidade do outro e, por outro lado, por uma ausência ainda dos meios fundamentais da comunicação social sob a forma da linguagem humana. Nas palavras de Vigotski, a organização da vida do bebê “o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, mas esta comunicação é uma comunicação sem palavras, em geral silenciosa, uma comunicação de um gênero totalmente peculiar.” (1996, p.286)

Essa concepção de criança como alguém que toma parte no processo de humanização – uma criança ativa desde os primeiros dias de vida – contribui para transformar o conceito de criança que até há pouco tempo orientava o nosso trabalho com a educação infantil. Com a velha psicologia, aprendemos a pensar que a criança já nascia com suas características de inteligência e de personalidade e que, aos poucos, à medida que ia crescendo, ia revelando essas características. Desse ponto de vista, toda nova etapa no desenvolvimento da criança era percebida como um novo produto do entrecruzamento de um conjunto de elementos de herança mais outro conjunto de elementos do ambiente. Com isso, também aprendemos a pensar que, até um determinado momento do desenvolvimento, a criança era incapaz de aprender. Por isso, as creches, até pouco tempo atrás, pertenciam às Secretarias do Bem Estar Social e se preocupavam com o cuidar das crianças, mas não entendiam a educação como foco desse processo. Ao enfatizar o cuidado, trabalhava-se como se fosse possível separar cuidado e educação. Na verdade, ao enfatizar o cuidado sem prestar atenção à educação, realizava-se uma educação pobre.

Essa compreensão do desenvolvimento como algo que aconteceria naturalmente à medida do crescimento da criança criava o conceito de que a criança era incapaz de aprender até atingir determinado nível de desenvolvimento, em determinada idade. Nesse período da sua vida, o papel da escola da infância – da creche – seria proporcionar cuidados de alimentação e de higiene. E, por isso, a profissional que trabalhava com as crianças até três ou quatro anos na creche não precisava ter formação como professora. Ao pensar assim, promovíamos duas desvalorizações ao mesmo tempo: desvalorizávamos o papel do profissional que cuidava (e educava) a criança e desvalorizávamos a capacidade da criança de aprender.

Estudando sobre o desenvolvimento humano na infância, Vigotski (2010) percebeu que, diferentemente do que afirmavam essas teorias, o desenvolvimento envolve um processo complexo que tem uma lógica interna de condicionamento mútuo, de conexão recíproca de momentos singulares de unidade e luta dos contrários. Para ele, desenvolvimento é luta de contrários e apenas essa concepção permite realmente a investigação dialética do desenvolvimento infantil.

Quando Vigotski, ao longo de sua obra, fala em desenvolvimento, refere-se, então, ao desenvolvimento da consciência. Esse processo se inicia na criança desde que nasce, quando começa a estabelecer algum tipo de relação com o mundo que a cerca e começa, assim, a formar para si necessidades culturais – como gostar de ouvir a voz do adulto que cuida dela. Mais tarde, vai gostar de pegar os objetos que os adultos aproximam dela. E um tempo depois, vai imitar as ações dos adultos e procurar aprender a usar os objetos que eles utilizam e procurar agir como os adultos agem. Esse processo em que, pouco a pouco, vai percebendo o mundo ao redor e seu funcionamento é um processo de aprendizagem. A partir do que apreende e aprende, a criança vai formando sua consciência, isto é, vai formando uma compreensão do mundo e vai formando a si mesma como personalidade. A concepção de criança defendida por Vigotski é, por isso, elemento revolucionário para a educação das crianças pequenas hoje.

Três elementos são essenciais ao processo de humanização que resulta da percepção cada vez mais intensa do mundo das produções humanas pela criança. Por um lado, o conjunto das coisas que existem como parte da experiência humana acumulada e que se apresenta para a criança pouco a pouco em sua amplitude, como um desafio de compreensão e uso a que ela responde, também pouco a pouco, aprendendo como utilizá-lo. A esse conjunto de coisas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que viveram antes de nós e que continuam a ser criadas pelos que vivem hoje – das necessidades mais essenciais às mais superficiais –, chamamos cultura. Esta é composta pelos hábitos e costumes, pela ciência e pelas técnicas, pelas diferentes formas de expressão, pelos objetos materiais e não materiais,

pelos instrumentos – entendidos como objetos especiais que ampliam as possibilidades do corpo humano e a atividade humana, como o lápis e a tesoura e os próprios instrumentos musicais.

Por outro lado, juntamente com a cultura, e como condição essencial para o aprendizado das novas gerações, estão, em última instância, os adultos como parceiros mais experientes que podem ensinar as novas gerações a utilizar os objetos da cultura que encontram no mundo ao seu redor.

E, finalmente, e igualmente essencial para o aprendizado, está a ação da criança sobre os objetos que atraem sua atenção. Quanto mais variado for o mundo ao seu redor e quanto mais os adultos e os parceiros mais experientes conhecerem e puderem apresentar esse mundo da cultura para as crianças, mais elas vão se apropriar desse mundo e das capacidades, habilidades e aptidões que se encontram postas nesses objetos da cultura – cujo uso exige o exercício e promove a apropriação dessas habilidades – nesse processo em que se forma como pessoa.

Ao desvelar a materialidade desse processo, Vigotski reafirma a concepção de criança como capaz e a responsabilidade dos adultos – educadores – na formação da humanidade em cada ser humano: ao criar um novo objeto, criamos as habilidades necessárias ao seu uso, assim como aptidão para seu uso – objetos de história recente, como os videogames, são uma clara demonstração dessas novas habilidades criadas com os objetos que as exigem. Tais habilidades ficam como que guardadas, em repouso no novo objeto e sempre que as novas gerações reproduzem o uso para o qual esse objeto foi criado, isto é, sempre que aprenderem a usá-lo, reproduzem para si as habilidades e aptidões nele contidas. Assim, ao aprender a usar um talher, por exemplo, a criança aprende as capacidades necessárias ao seu uso. Dessa maneira, aprendendo a usar os objetos da cultura, a criança vai reproduzindo para si as capacidades que foram criadas junto com esses objetos ao longo da história.

Assim, diferente do que outras abordagens nos ensinaram, percebemos que as crianças não nascem inteligentes, solidárias ou *educadas*. Ao longo da vida – e desde que nascem – vão aprendendo a ser, e aprendem nas experiências que vivem, com as pessoas que as rodeiam e por meio das atividades que realizam. Quanto mais experiências desafiadoras estiverem presentes nas atividades que lhes são propostas, mais inteligentes poderão ser.

Para Vigotski, a formação – e o desenvolvimento – das qualidades humanas em cada criança se caracteriza por um processo que chamou de lei geral do desenvolvimento: antes de ser individual, isto é, antes de ser uma característica, ou uma qualidade da criança, essa qualidade ou habilidade deve ser exercitada coletivamente, socialmente, isto é, em situação externa à criança e só depois é internalizada, passando a fazer parte de suas qualidades pessoais.

Vamos percebendo, com isso, que essa concepção de desenvolvimento infantil considera o papel da educação como fundamental na formação da inteligência e da personalidade da criança: tudo o que a criança vive, experiencia ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções.

A partir dessa compreensão do desenvolvimento infantil, percebemos que os três elementos que condicionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas – o acesso à cultura como fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história, a função mediadora das pessoas mais experientes (que na escola é representada pelo professor) e a atividade que a criança realiza – precisam estar presentes nas escolas infantis e de ensino fundamental.

A cultura, em sua riqueza e diversidade, está presente nas nossas escolas? A organização do espaço da escola contempla um pouco dos muitos objetos da cultura? Há mapas, instrumentos musicais, esculturas, desenhos e pinturas de artistas, artesãos e das crianças no espaço escolar? Há livros, revistas, jogos, gibis, jornais, fotografias? Há material natural como sementes, pedaços de madeira, folhas secas, vagens de diferentes tipos e tamanhos? Há fita crepe, barbante, retalhos de pano, retalhos de papel, cola, carvão, giz de cera, martelo e prego, tinta, material não estruturado? Nossas escolas infantis ainda têm a cara de hospital ou são bonitas, atraentes e criadoras de novos interesses nas crianças? Os materiais são organizados e estão na altura do olhar e das mãos das crianças para provocar sua curiosidade e sua atividade?

Vigotski lembra ainda que não apenas a cultura de um modo geral, mas a cultura em sua forma mais elaborada deve estar presente na escola da infância. Essa argumentação, nas palavras do autor, é bastante original. Diz o autor:

Entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento. Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 692).

Em outras palavras, o desenvolvimento na infância do ser humano ocorre em condições de interação muito especiais com a cultura, relações nas quais a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, “não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas ela realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2010, p.692).

O professor é outro elemento essencial nesse processo. A forma como percebe a criança e como entende seu desenvolvimento condiciona a maneira como trata as crianças de sua turma, o que permite que elas façam e o que não. Quando se pensa que criança pequena não sabe e não é capaz de aprender a usar um objeto, a tendência do adulto é não ensinar seu uso e nem permitir que a criança o manipule. Por outro lado, a concepção de que criança pequena não sabe, mas é capaz de aprender com a instrução e colaboração dos adultos leva o adulto a mostrar para a criança como se usa o objeto que chama sua atenção – mesmo que em seguida, e quando for o caso, tenha-se que dizer: “Bem, mas isto não é coisa de brincar e por isso nós vamos guardar aqui em um lugar seguro”. Da mesma forma, em uma situação em que duas crianças disputam um brinquedo, a concepção de que criança pequena não é capaz de aprender leva o adulto a resolver a situação por elas e, com isso, elas aprendem a sempre esperar dos outros a solução para os seus problemas. Se, por outro lado, concebem-se as crianças como capazes de aprender – e, mais que isso, entende-se que elas precisam aprender a pensar e a solucionar problemas e aprendem quando participam de situações coletivas em que problemas são resolvidos –, os adultos as envolvem na solução do problema, por exemplo, perguntando “Como será que podemos resolver isso?”, esperando que apontem alguma solução que se pode considerar com elas, experimentando e avaliando mais tarde. Frente a isso, é fundamental perguntar: Que concepção de criança manifestam as práticas docentes? As atividades são feitas pelas crianças? Ou permite-se que as crianças experimentem e realizem elas mesmas as atividades, mesmo quando elas pintam como

crianças aprendendo a pintar, desenham como crianças aprendendo a desenhar, recortam como crianças aprendendo a recortar, decidem como crianças aprendendo a decidir? Os adultos fazem coisas por elas ou fazem coisas com elas?

Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança que aprende é sujeito dos processos que levam à aprendizagem (VIGOTSKI, 2010; LEONTIEV, 1978, 1978a). Segundo Dusavitskii (2003, p.55),

métodos de ensino passivos levam a uma perda de interesse em aprender já na escola primária. Assim, a criança não se torna consciente, em um estágio inicial, do valor da educação de si mesmo. Ao transformar a criança em um objeto de ensino, a alienamos da escola e, posteriormente, da sociedade.

Trazendo para a educação, essa compreensão implica uma revolução nas práticas docentes, pois, a partir dela, mudamos o objetivo do trabalho pedagógico para atividades que envolvam a agência da criança no pensar, solucionar problemas, planejar, escolher, avaliar, organizar, expressar-se. Se nós, adultos, fazemos pela criança ou para ela, ela se torna expectadora. Para se apropriar das qualidades humanas presentes no uso dos objetos e nas relações sociais, a criança precisa estar junto, presente, nos processos. Só nessa condição ela se prepara para realizá-los sozinha. Por isso, se queremos que a criança se eduque para ser curiosa e inteligente e para ter uma personalidade estável e solidária, organizamos sua vida na escola para que ela tenha muitas atividades que criem nela novas necessidades e motivos e, sobretudo, que possa ser livre para experimentar e descobrir, em um ambiente aconchegante, seguro e agradável, mas também instigador da sua vontade de explorar, saber mais e aprender. Conforme afirma Vigotski, “a criança é uma parte da vivência social, sua relação com o meio e a relação deste com a criança se realiza por meio da vivência e da atividade própria da criança. As forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança”. (1996, p.383).

Por isso, para Vigotski (1988), o bom ensino é aquele que estimula o desenvolvimento infantil, ou seja, aquele que se adianta ao que a criança já sabe, sem extrapolar aquilo que ela é capaz de fazer com alguma ajuda da professora ou de um parceiro mais experiente. Com isso, Vigotski subsidia a proposição de atividades que possam ser realizadas em colaboração com a professora. Se propusermos apenas atividades que a criança é capaz de fazer sozinha, ela não estará aprendendo novas capacidades. Se, por outro lado, propusermos situações que extrapolam em muito as suas possibilidades, ou seja, situações que ela não dará conta de fazer nem sozinha e nem com a ajuda da professora, a criança não estará em atividade e tampouco exercitando e aprendendo qualidades humanas. O desafio está em propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha, solicitando ajuda quando se defrontar com o que ainda não sabe fazer. Ao contar com a ajuda da professora, a criança realiza a atividade em colaboração e se prepara para realizar essa atividade sozinha em um futuro próximo. Essa questão foi apresentada por Vigotski como a relação entre duas zonas de desenvolvimento – a zona de desenvolvimento real, caracterizada por aquilo que a criança, em determinado momento, é capaz de fazer sem ajuda direta do outro e a zona de desenvolvimento iminente, caracterizada por aquilo que a criança é capaz de realizar com alguma ajuda. Para o autor, o bom ensino deve incidir nessa zona de desenvolvimento iminente, para estimular sempre o aprendizado, e, conseqüentemente, o aparecimento e o desenvolvimento de novas qualidades humanas. Isso indica, também, que o bom ensino é colaborativo, ou seja, se realiza pela parceria entre o professor e a criança em atividade.

Na verdade, a concepção de desenvolvimento humano apresentada por Vigotski (1995) traz implicações que colocam de cabeça para baixo o que pensávamos sobre a

educação infantil e as práticas que realizávamos nas escolas infantis. Se antes pensávamos que o desenvolvimento era natural e que as qualidades humanas se manifestavam à medida que as crianças cresciam, agora passamos a ver o desenvolvimento como resultado das experiências que a criança vive, de sua atividade e de sua aprendizagem. Se antes entendíamos que o desenvolvimento acontecia naturalmente, hoje entendemos que devemos intencionalmente provocá-lo, querendo que as crianças se desenvolvam ao máximo, que reproduzam as máximas qualidades humanas.

Para isso, quanto mais as professoras e os professores conhecerem sobre o desenvolvimento infantil e sobre as formas adequadas de realizá-lo, melhor faremos o trabalho educativo. Observar as crianças em atividade, ouvir suas curiosidades e interesses de conhecimento e estudar seu desenvolvimento criam condições para isso.

Para o enfoque histórico-cultural, as crianças aprendem desde que nascem ao se relacionar com o mundo da cultura por meio das pessoas e porque aprendem se desenvolvem. No entanto, ao longo da infância, mudam a maneira como se relacionam com o mundo da cultura e das pessoas e, por isso, mudam a forma como aprendem (VIGOTSKI, 2010). A percepção dessas diferentes formas de aprender ao longo da infância deve orientar a organização de vivências para buscar a melhor maneira de ensinar – e a melhor maneira das crianças aprenderem. Essas questões apontam para o fato de que a criança pequena aprende de um jeito diferente dos adultos e, portanto, o/a professor/a de criança pequena não ensina como o/a professor/a dos grandes.

Ainda que o mundo físico e social em torno da criança possa continuar praticamente o mesmo durante toda a infância, percebemos que muda a vivência que a criança realiza nesse meio, muda a maneira como ela se relaciona e como interpreta emocionalmente os acontecimentos e situações que vive a partir das novas formações que produz, ou seja, a partir do que vai aprendendo e de como essas aprendizagens impulsionam seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010). O acúmulo de vivências possibilita, ao final de um período, uma mudança pela qual a criança rompe com sua conduta anterior, com sua atividade e com sua forma de se relacionar com o mundo. Muitas vezes, esses momentos de ruptura se configuram como crises, mas isso só acontece porque, de um modo geral, sem estarem atentos para isso, os adultos não conseguem acompanhar as rápidas mudanças na personalidade da criança e insistem em continuar a tratá-la como se ela não estivesse crescendo e mudando (LEONTIEV, 1978).

Conforme afirma Vigotski (1996), quanto menor é a criança, mais as impressões exteriores estão unidas com o afeto e o tom sensitivo da percepção. A criança pequenininha percebe o tom ameaçador ou a relação agradável antes de perceber os objetos concretos presentes ao seu redor. A comunicação começa a acontecer quando a criança toma consciência de que alguém a cuida e por isso reage frente a tal pessoa de maneira nova. O primeiro ano de vida é marcado por duas características: a primeira é uma aparente não sociabilidade da criança, ou seja, a criança parece viver em um mundo só dela. No entanto, isso é só aparente. A vida nesse período é profundamente social uma vez que toda relação da criança com o mundo se estabelece por meio da pessoa que a cuida.

A segunda característica é que, nessa etapa da vida, a criança carece dos meios fundamentais para a comunicação social sob a forma de linguagem tal como nós a praticamos. O encontro dessas duas características do bebê – sua máxima sociabilidade e a ausência de comunicação convencional – obriga a criança pequenininha a manter uma comunicação máxima com os adultos. Essa comunicação, no entanto, é uma comunicação sem palavras, uma comunicação de tipo absolutamente especial, a comunicação emocional (VIGOTSKI, 1996; MUKHINA, 1996).

Em sua relação com o mundo, que acontece por meio dos adultos, a criança vai formando novas necessidades até então desconhecidas por ela: a necessidade e o prazer de



ver, ouvir, tocar, ser tocada e a necessidade de comunicação. E, à medida que vai exercitando os órgãos dos sentidos, o movimento e as formas iniciais da fala, vai também assegurando o desenvolvimento dessas capacidades.

Aos poucos, o mundo exterior vai se abrindo para ela. A percepção é a primeira função que se forma na criança. Esta é seguida pela memória, que a criança expressa no surgimento da imitação. A terceira função psíquica superior que começa a se formar na criança ainda no primeiro ano de vida é o pensamento. Essas funções não existem separadas umas das outras, mas constituem uma unidade.

Assim, no primeiro ano de vida, a criança passa de certa passividade a um período de interesse ativo que assinala a passagem gradual à atividade, ao uso dos instrumentos e da palavra. Essa nova situação social de desenvolvimento permite uma nova relação da criança com seu entorno físico e social e, conseqüentemente, um avanço no desenvolvimento de sua atividade e de sua consciência, uma vez que a consciência se forma na relação com o outro. Assim, sobre a base de seus movimentos e das ações organizadas pelos adultos, a criança começa a perceber o mundo que a rodeia.

Na primeira infância, ou seja, entre um e três anos, graças ao andar, a criança entra em uma etapa de comunicação mais livre e independente com o mundo que a cerca, ampliando sua esfera de conhecimentos. Cada objeto parece adquirir para a criança uma força afetiva de atração que provoca sua ação. Deixada livre em um espaço rico de objetos, veremos que suas possibilidades de atividade são múltiplas. Essa atividade, no entanto, é condicionada pelos objetos, pois a criança faz aquilo que os objetos lhe sugerem, em uma demonstração clara da unidade entre percepção e sentimento, entre o afetivo e o cognitivo, entre afeto e ação.

A atividade principal nessa idade é a experimentação ou a atividade com objetos e a principal nova formação essencial dessa primeira infância está relacionada à linguagem. Graças à linguagem, a criança estabelece relações distintas com o meio social e isso muda sua relação com as pessoas. Além de perceber o mundo, a criança começa a ser capaz de compreender, de dar nome e atribuir sentido ao que percebe. Em outras palavras, muda a relação da criança com o mundo que a cerca. Essa nova relação com o mundo impulsiona uma nova atividade e uma nova percepção de si mesma.

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

Entre três e seis anos, o faz-de-conta com papéis sociais constitui a atividade por meio da qual a criança mais aprende e se desenvolve (VIGOSKI, 2007). Nesse período, ela se inicia também nas formas produtivas da atividade (MUKHINA, 1996), como o desenho, modelagem, construção, ou seja, atividades que diferem do faz-de-conta com papéis sociais por terem um produto concreto.

Por meio do faz-de-conta com papéis sociais, as ações com os objetos (abrir, fechar, empilhar, chacoalhar, bater) passam a um segundo plano e a reprodução da função social dos objetos e das relações sociais se torna prioritária. Com o faz-de-conta com papéis sociais, a criança satisfaz suas necessidades de vida coletiva com os adultos e passa a se ver como ser social. Enquanto brinca, exercita e desenvolve a imaginação, o pensamento, a linguagem; ao fazer de conta que é outra pessoa – em geral mais velha –, exercita e aprende a controlar sua conduta; ao substituir os objetos ausentes necessários ao faz-de-conta por objetos presentes, ela forma e desenvolve a função social da consciência ou sua capacidade de usar um objeto para representar outro.

Com isso, vamos percebendo que a infância é o tempo em que a criança se introduz na riqueza da cultura humana reproduzindo para si as qualidades especificamente humanas que foram criadas ao longo da história (MELLO, 2007). Em outras palavras, podemos dizer que a infância é o tempo em que a criança aprende a ser um ser humano. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores, apropriar-se da cultura até então criada e avançar no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social.

Por isso, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar, em cada idade da criança, as vivências necessárias para o desenvolvimento harmônico da personalidade e da inteligência em formação já na idade pré-escolar.

Nesse conjunto de contribuições da Teoria Histórico-Cultural para pensarmos a educação das crianças pequenas – que podem revolucionar nossas práticas de educação infantil –, destaca-se o papel do adulto – professor ou professora. Vimos que o parceiro mais experiente tem papel fundamental na apropriação da cultura pela criança e o professor constitui o principal parceiro da criança na escola – e também na escola da infância. No entanto, a forma como a criança aprende quando ela é pequena implica que o professor de criança pequena não dá aulas, mas propõe vivências que provoquem a atividade das crianças, organiza situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem descartar as formas mais elaboradas. Para isso, observa, acompanha, interpreta as necessidades das crianças e oferece níveis diferentes de ajuda sempre que a criança solicita; interfere na atividade para ampliar as possibilidades de vivência e aprendizagem; organiza intencionalmente o espaço para provocar a curiosidade e a atividade infantil; procura as condições adequadas para que a criança esteja sempre em atividade. Dessa forma, aprendendo com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, poderemos promover a qualidade da educação infantil de modo a produzir com as crianças o bem máximo que podemos almejar para elas e para a sociedade: o desenvolvimento máximo de sua inteligência e de sua personalidade. Aprendemos, ainda, que esse processo não pode ser acelerado pela antecipação de atividades próprias de outras idades. Ao contrário disso, como afirma Zaporozhets (1987), se quisermos potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças, precisamos aprofundar suas vivências de atividades plásticas, práticas e lúdicas.

## REFERÊNCIAS

- ALMADA, F. de A. C. *A formação do professor de educação infantil: uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural*. 2011. 171f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- DAVÌDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. 1 Ed. Moscou: Editorial Progreso, 1988. 278p.
- DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma Teoria Histórico-Cultural da formação do indivíduo*. 1 Ed. Campinas: Autores Associados, 1993. 227p.
- DUSAVITSKII, A. K. Developmental education and the open society. *Journal of Russian and East European Psychology*, Nova York, v.41, n.4, pp.51-62, set.-out., 2003.
- GAMBA, L. M. F. *Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil*. 2009. 186f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 1 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 244p.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 352p.

\_\_\_\_\_. *Actividad, Conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978a. 230p.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 1 Ed. Campinas: Autores Associados, 2007. 154p.

MELLO, S. A. Infância e Humanização: algumas considerações da perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n.1, pp.83-104, jan./jun., 2007.

MELLO, S. A. A emoção e a regra na construção de uma pedagogia da infância. In: MONARCHA, C. (Org.), *Educação da Infância Brasileira 1875-1983*. 1 Ed. Campinas: Autores Associados, 2001. pp.211-232.

MENDONÇA, C. N. de. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*. 2009. 136f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. 1 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 324p.

REPKIN, V. V. Developmental Teaching and Learning Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Nova York, v.41, n.4, pp.10-33, set-out., 2003.

SINGULANI, R. A. D. *As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”*. 187f. 2009. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

VOLPATO, C. F.; MELLO, S. A. Trabalho e Formação dos educadores de Creche em Botucatu: reflexões críticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, pp.723-745, set./dez., 2005.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. (Orgs.). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 1 Ed. São Paulo: Ícone/Edusp. 1988. pp.86-121.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. 1 Ed. Madrid: Visor, 1995. 383p.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas IV*. 1 Ed. Madrid: Visor, 1996. 427p.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n.8, pp.23-36, abr. 2007. Disponível em <[www.ltds.ufjf.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf](http://www.ltds.ufjf.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf)> Acesso em: abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v.21, n. 4, pp.681-702, out./dez., 2010.

ZAPOROZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. 1 Ed. Moscou: Editorial Progreso, 1987. pp.228-249.

SUELY AMARAL MELLO

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unesp/Marília, vice-líder do grupo de pesquisa (CNPQ) Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, coordenadora do Grupo de Estudos Educação Infantil Teoria e Práticas. Contato: [suepedro@terra.com.br](mailto:suepedro@terra.com.br)