

Trabalho pedagógico na educação infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças

Elieuz Aparecida de Lima

Como citar: LIMA, Elieuz Aparecida de. Trabalho pedagógico na educação infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (org). **A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 113-132. DOI: <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8.p113-132>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DA ATITUDE ATIVA DE PROFESSORES E CRIANÇAS¹⁵

Elieuzza Aparecida de Lima

INTRODUÇÃO

[...] o ensino da criança corretamente organizado [...] conduz atrás de si o desenvolvimento mental infantil e desperta à vida uma série de processos de desenvolvimento que sem o ensino seriam, em geral, impossíveis. O ensino é, por conseguinte, *o aspecto internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento*, na criança, não das peculiaridades naturais, mas históricas do homem. (DAVÍDOV, 1988, p. 55, grifos do autor, tradução nossa).

Os ensinamentos de Davídov (1988) impulsionam reflexões sobre a função do ensino especialmente voltado às mais ricas e elaboradas escolhas para o êxito do trabalho pedagógico realizado em turmas de Educação Infantil, em busca da superação de práticas educativas pouco motivadoras da atitude ativa do professor e das crianças no cenário escolar, o que prejudica possibilidades de aprendizagem de capacidades psicológicas humanizadoras na infância.

Um retrato do dia a dia do trabalho pedagógico em turmas de crianças pequenas evidencia como ainda são comuns concepções e práticas educativas em que a tarefa do professor se resume aos cuidados de alimentação, higiene e sono e à preservação da integridade física dos bebês

¹⁵ Agradecimento especial às companheiras de estudos e sonhos, Amanda Valiengo, Juliana Guimarães Marcelino Akuri e Mariana Sampaio, primeiras leitoras deste texto.

menores de três anos de idade (PRIETO, 2016). É inquestionável que esses cuidados sejam vitais à sobrevivência da criança. Como aprendemos com autores tais como Mukhina (1995) e Vygotski (1995), embora sejam essenciais, esses cuidados não são suficientes para que a criança se desenvolva como um ser humano capaz de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais sofisticado.

O filme “O começo da vida” (O COMEÇO, 2016) inspira-nos para a continuidade das argumentações anteriores. Em suas diversas cenas, é possível perceber relações de adultos e crianças, e entre as crianças, que confirmam a tese defendida há um século por pesquisadores soviéticos tais como Vigotski, Luria e Leontiev (1988): ao se relacionar com o mundo de pessoas e objetos, a criança, assumindo um papel ativo e participante, se apropria de conhecimentos em vivências fortalecidas pelo afeto, tornando-se cada vez mais um partícipe do gênero humano, por meio de aprendizagens de capacidades psicológicas que a humanizam. Esse processo de humanização caracteriza-se, por exemplo, pela apropriação, em níveis superiores, de modos de pensamento, linguagem, percepção, atenção, memória, emoção, que se diferenciam qualitativamente daquelas primeiras e involuntárias formas tão próprias dos primeiríssimos meses de vida.

Por meio da educação, nos anos iniciais da vida, surgem capacidades psicológicas novas e qualitativamente superiores, ao lado de mudanças quantitativas de peso, tamanho do cérebro e estatura, tão visíveis, intensas e velozes nas crianças pequenas.

Ainda no círculo familiar, quando os pais ou algum outro adulto alimenta e conversa com o bebê, ele se comunica agitando braços e pernas, expressando os primeiros sorrisos. Quando está com fome ou está com a fralda suja, manifesta seu incômodo por meio do choro, gritos e balbucios. Em situações educativas potencialmente humanizadoras, em atenção a essas e outras necessidades infantis, o adulto vem ao encontro do bebê e o toma nos braços, olhando diretamente para ele, perguntando se está com fome ou se fez xixi. Motivado pela comunicação direta do adulto, o bebê responde com gestos, gritos e movimentos, expressando uma comunicação sem palavras. Nesse processo, além de cuidar de sua integridade física, o adulto estabelece relações sociais e de comunicação com o bebê e vai criando nele necessidades novas e humanizadoras como

falar, se movimentar, manipular objetos, dentre outras.

Nesse processo complexo e desafiador, está o cerne do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas: inseri-las e torná-las participantes de relações sociais, iniciadas no círculo familiar e ampliada para outros círculos, dentre os quais a escola, espaço propício e basilar para impulsionar intencional e conscientemente vivências capazes de elevar suas formas de agir, sentir e pensar.

Sobre o papel vital da escola e, portanto, da educação escolar na formação das marcas do humano nas pessoas, Vénguer e Vénguer (1993, p. 10-11, tradução nossa) esclarecem:

o verdadeiro papel do ensino e da educação se evidencia só se reconhecemos que a experiência social é a fonte direta do desenvolvimento psíquico. E precisamente o ensino e a educação são o meio fundamental para transmitir esta experiência à criança. É certo que os adultos, de uma ou de outra forma, ensinam as crianças. Porém este ensino se dá, em grande medida, de forma espontânea, não controlada, se baseia em tradições já estabelecidas. A tarefa consiste em converter o ensino espontâneo em consciente, orientado a um fim capaz de exercer a máxima influência sobre o desenvolvimento. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 10-11, tradução nossa).

Esse entendimento do valor da educação escolar e, nessa perspectiva, do ensino como atividade docente intencionalmente dirigida à humanização das crianças, mediante o oferecimento de condições de vida, educação e atividade motivadoras da ativação e do aperfeiçoamento de formas qualitativamente superiores das capacidades psicológicas, constituiu-se, como nos esforçamos para apresentar neste texto, reflexão necessária para repensarmos o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sua função social e seu valor para as máximas e mais ricas revoluções na inteligência e personalidade ao longo da infância.

A compreensão desse processo e das possibilidades de intervenção docente deliberada exige amparo científico. Em nosso percurso de estudos¹⁶, encontramos e apropriamo-nos de pressupostos da Teoria His-

¹⁶ Esses estudos e pesquisas (DE MARCO, 2014; SCUDELER, 2015; AKURI, 2016; ARRUDA, 2016; PRIETO, 2016; SAMPAIO, 2016) constituem parte das discussões decorrentes do Programa de Estudos e Pesquisas “Especificidades da Docência na Educação Infantil”, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI), da Unesp, Marília, SP. Coordenado pela Dr.^a Elieuz Aparecida de Lima.

tórico-Cultural como contribuições científicas essenciais para o conhecimento desse processo de humanização da pessoa que, nascida num mundo produzido historicamente, torna-se uma candidata à humanização. Essa humanidade não é, como buscamos refletir, herdada biologicamente, por resultar das aprendizagens conquistadas ao longo da vida mediante as relações, encontros e apropriações que cada sujeito tem condições de vivenciar.

Nas páginas deste texto, damos especial atenção ao momento da vida denominado “infância”, por seu valor para todas as demais aprendizagens humanas, numa fase em que a criança está aberta para conhecer o mundo por meio de situações intencionalmente dirigidas para que ela se aproprie de conhecimentos relativos às ciências, artes, linguagem, filosofia.

A partir daqui, nosso objetivo é o exercício de reflexão sobre o papel e o valor da educação na formação e desenvolvimento daquilo que nos diferencia dos demais animais e nos qualifica como humanos, isto é, nossos modos de pensar e agir orientados conscientemente, reveladores de formas típicas de linguagem, memória, atenção, emoções, percepções. Essa afirmativa fundamenta-se na máxima que “o homem não nasce humano” porque se humaniza no seio das relações sociais estabelecidas com pessoas e objetos historicamente produzidos em situações de atividade (LEONTIEV, 1978), apropriando-se de capacidades típicas da nossa humanidade.

Ao longo de nossa exposição, focamos nossa atenção em aspectos do trabalho pedagógico com crianças pequenas que expressa a atividade docente em busca da superação de discursos e práticas pouco potencializadoras de aprendizagem e desenvolvimento infantil, e de um movimento dialético do pensar e do agir do professor, fundamentados nos direitos e necessidades de conhecimento na infância. Para as discussões pretendidas, fortalecemo-nos em uma polifonia de vozes de autores e pesquisadores cujas bases científicas alicerçam a dinâmica do pensar e do agir de profissionais dedicados à infância, empenhados em planejar, gerir e avaliar propostas pedagógicas motivadoras da formação, ativação e aperfeiçoamento pleno das qualidades humanas em cada criança.

Com essa perspectiva, inicialmente, trazemos à reflexão aspectos orientadores da Educação Infantil como direito da criança pequena,

conduzida por princípios legais e científicos. Na tessitura deste capítulo, pressupostos da Teoria Histórico-Cultural são base para pensarmos a dinâmica e o movimento dialético de um trabalho pedagógico direcionado à plenitude da educação da criança na infância, por meio do êxito do ensino e das reais possibilidades de atividade e aprendizagem infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA À HUMANIZAÇÃO

[...] quando os professores prestam atenção àquilo que a criança diz e sabem abster-se de fornecer ajuda, então podem agir também em termos de ‘desafio’ e estimular a criança a progredir. Para realizar uma ação incisiva, o professor deve agir dentro da ‘zona de desenvolvimento proximal’, diz Malaguzzi, citando Vygotsky, [...]. Não se consegue identificar esse nível se não se levar em consideração a criança ‘real’, não a criança em sentido abstrato. ‘Não podemos inventar as crianças para nós’. (RABITTI, 1999, p. 127).

Especialmente nos últimos séculos, a infância vem ganhando significados e duração delineados por conquistas históricas e sociais. Uma dessas definições refere-se à infância como momento único e especial da vida, propício à humanização infantil, considerando-se que os aprendizados adquiridos nessa etapa formam bases para novos conhecimentos em outros níveis da escolaridade (LIMA, 2005; AKURI, 2016; SAMPAIO, 2016).

Reconhecemos os anos iniciais da vida como tempo para viver o aqui e o agora, com a perspectiva de apropriação de conhecimentos essenciais para que a criança se torne cada vez mais humana (DE MARCO, 2014; AKURI, 2016). Isso significa entender a educação dos pequenos de até cinco, seis anos como processo em que a criança pode avançar significativa e qualitativamente em seu desenvolvimento cultural, ao se apropriar de novas necessidades tipicamente humanas, essenciais para a formação e a ativação de formas cada vez mais sofisticadas de pensar e de agir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) (BRASIL, 1996) traz a especificidade desse momento da educação, adjetivando-a como Educação Infantil e suprimindo expressões de leis anteriores que se referiam a essa etapa da escolaridade como “educação pré-

-primária” ou “creche e pré-escola” (LIMA, 2005; PRIETO, 2016). Essa denominação ganha contornos significativos para todos os que militam em favor de uma educação humanizadora de crianças menores de seis anos, considerando o valor dos aprendizados na infância para o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade infantil.

Lá se vai mais de uma década que a Resolução nº. 3 de agosto de 2005 (publicada no Diário Oficial da União de 08 de agosto de 2005, seção I, p. 27) (BRASIL, 2005) promulgou “a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade” e “a organização do ensino fundamental para 9 (nove) anos”, o que define legalmente a antecipação da escolaridade formal e a diminuição da duração da Educação Infantil. De acordo com a resolução, esta etapa da escolaridade é prevista até os 5 (cinco) anos de idade (LIMA, 2005; DE MARCO, 2014). Em defesa da plenitude da Educação Infantil e dos direitos sociais das crianças pequenas, essa resolução marca um retrocesso no percurso de conquistas sociais, historicamente acumuladas pela infância, no Brasil (AKURI, 2016).

Do ponto de vista legal e científico, particularmente de pesquisas e produções teóricas na área da educação (LIMA, 2005; ARRUDA, 2016; AKURI, 2016; PRIETO, 2016; SAMPAIO, 2016), os primeiros anos de vida caracterizam-se por especificidades do desenvolvimento humano (SCUDELER, 2015; ARRUDA, 2016; PRIETO, 2016). Nestes anos, o mundo se abre para a criança e seu interesse de conhecimento gira em torno do mundo dos objetos e do mundo das pessoas. Vygotski (1995) e seus colaboradores sinalizam três momentos que marcam a apropriação de novos interesses de conhecimento pelas crianças pequenas e a atividade guia responsável pelas principais transformações psíquicas em cada um desses momentos (ARRUDA, 2016).

No primeiro ano de vida, a relação com as pessoas expressa o modo de encontro e de ação da criança no mundo, mediante a comunicação emocional do bebê com as pessoas que o circundam, fomentando as principais e qualitativas mudanças em sua inteligência e personalidade (PRIETO, 2016) e marcando o primeiro dos três momentos dessa periodização do desenvolvimento psíquico ao longo dos seis primeiros anos de vida.

Para ilustrar essa argumentação, retomamos aspectos do filme “O Começo da Vida” (O COMEÇO, 2015) denotativos dessa comunicação sem palavras, que provoca saltos qualitativos no desenvolvimento do bebê: enquanto a criança está aninhada no colo de seu pai, num ambiente em que há quadros dispostos nas paredes, ela sorri ao ver um deles. A relação com as artes, a natureza e com o outro (pessoa ou objeto da cultura) é dinamizada por quem educa e cuida da criança, provocando encontros com o mundo material e imaterial e substanciando as aprendizagens sem as quais o desenvolvimento humano não se efetiva em suas máximas possibilidades.

Mas, qual a importância dessa ilustração para o trabalho pedagógico em turmas de bebês em escolas de Educação Infantil? Nesse momento da vida, o ensino é orientado e pode ter êxito por meio das intervenções diretas e intencionais do professor com o objetivo de, além de suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, ampliar qualitativa e significativamente o repertório cultural do bebê, tendo-o como interlocutor e sujeito participante. Essa intervenção conscientemente dirigida requer, pois, um olhar atento às possibilidades de ação pedagógica no primeiríssimo ano que envolve iniciativas antecipadoras da fala, oferecimento de situações em que a criança aprende a necessidade de, além de estar com as pessoas, manipular objetos que a circundam. Está aí uma oportunidade propícia para inseri-la em cenários em que a música, literatura e outras formas de arte, natureza, pessoas (adultos e crianças de diferentes idades), alimentos, espaços, objetos, etc. sejam acessíveis e enriqueçam seu processo de estar e de agir no mundo.

Nesse convívio enriquecido pelos bens produzidos pelas gerações humanas, a criança pequena vai aprendendo novas e sofisticadas necessidades de conhecimento: assim, dos doze meses até por volta dos três anos, ela dirige sua atenção e atividade para o mundo dos objetos, tendo o adulto como fonte de conhecimento sobre eles. Essa relação objetual provoca novas formações psicológicas essenciais para as revoluções no desenvolvimento psíquico e delinea o início do segundo momento evidenciado por Vigotski, Luria e Leontiev (1988) e outros pesquisadores russos. Vejam: isso significa que não é porque a criança passa a maior parte de seu tempo explorando objetos que ela se desenvolve, mas porque a atividade manipulatória com objetos exige e ativa formas superiores de pensamento, percepção,

atenção, memória, linguagem e essa ativação dá novos contornos e movimentos à dinâmica de sua personalidade e de sua inteligência (AKURI, 2016; PRIETO, 2016).

Um exemplo especial para ilustrar esse momento de encontros com o mundo é ofertado no vídeo “Caminhando com Tim Tim” (CAMINHANDO, 2014). Nas imagens organizadas pelos pais de Valentim (Tim Tim), o encontro com o mundo de pessoas e objetos é propiciado de maneira respeitosa e humanizadora: o caminho até a casa da avó é escrito pelos passos de um menino de um ano e quatro meses que aprende, a cada instante, a escutar, ver, pensar, se relacionar. Nesses encontros possíveis, a mãe Genifer é a educadora que oferece segurança para o caminhar, mas não vive o caminho em lugar de Tim Tim, oportunizando um lugar social privilegiado para que as marcas do caminho sejam apropriadas por ele. Conforme a mãe enfatiza na película: “Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhares e destinos, que o chegar não é mais valioso que a andança [...]” (CAMINHANDO, 2014).

Questionamo-nos: quais os encontros oferecidos às crianças pequenas, em Escolas de Educação Infantil, quando antecipamos, já aos dois ou três anos, experiências próprias do Ensino Fundamental? Em lugar de associar letras e figuras, ou de colar bolinhas ou pedrinhas para memorizar a sequência numérica, são possíveis outros encontros e vivências?

Em nossos estudos, apropriamo-nos de bases teóricas motivadoras da premissa que o trabalho pedagógico com crianças pequenas potencializa condições de pleno desenvolvimento infantil quando o exercício do olhar, do pensar e do agir do professor é enriquecido teoricamente e subsidia situações educativas em que meninos e meninas possam tecer encontros no caminhar, manipulando e explorando objetos e riquezas do “Cesto de Tesouros” e da “Brincadeira Heurística (MAJEM; ÔDNA, 2010); ouvindo histórias, poesias e músicas por meio de livros, CDs ou das “Caixas que Contam Histórias” (LIMA; VALIENGO, 2011), brincando com os “potes de encantos e aprendizagem” (CHAVES; JARDIM; GABRIEL, 2012), por exemplo. Isto é, o trabalho do professor pode incidir positivamente em condições de aprendizagem e desenvolvimento em processos nos quais o ensino seja realmente a atividade docente dirigida ao êxito do processo de humanização das crianças.

Na perspectiva das metáforas do encontro e do caminhar e na apropriação do conhecimento científico, ao longo dos três primeiros anos, a criança pode se apropriar de interesses cada vez mais complexos e anseia, além de manipular os objetos da cultura, entender a relação que as pessoas estabelecem com eles na sociedade e que caracteriza os papéis sociais criados pela humanidade: nesse processo, nascem novas possibilidades de conhecimento por meio da brincadeira de faz de conta ou do jogo de papéis sociais (AKURI, 2016). Inicia-se, assim, o terceiro momento da periodização do desenvolvimento infantil que compreende a denominada idade pré-escolar (de três a seis anos), período em que a criança, almejando realizar as mesmas ações dos adultos, mas não tendo condições para isso, se expressa a partir do faz de conta.

Ao lado de cada atividade principal (norteadora das principais mudanças no desenvolvimento da consciência infantil), estarão outras atividades também relevantes no processo de formação cultural na infância. Com a defesa de que o trabalho pedagógico na Educação Infantil pode dirigir intencionalmente seus objetivos para a garantia dos direitos sociais da criança, vale enfatizar que uma das tarefas principais da Escola de Educação Infantil é a ampliação das necessidades de conhecimento e das formas de expressão na infância, em lugar de priorizar algumas formas de expressão em detrimento de outras, o que vem acontecendo de maneira acentuada na sociedade contemporânea, por meio da antecipação da escolarização formal das crianças desde que são bem pequenas.

Para Davídov (1988), as atividades principais em momentos distintos do processo de humanização formam uma base orientadora de novos aprendizados e, neste sentido, nos primeiros anos de vida, a atividade lúdica impulsiona conquistas psíquicas necessárias para novos aprendizados a partir dos sete anos e, ao lado desses novos aprendizados, continua a ser uma forma de expressão e de relação da criança com o mundo. O autor nos ensina que:

[...] a autêntica atividade de trabalho se pode formar só sobre a base da [atividade] lúdica e da [atividade] de estudo; esta unicamente sobre a base da lúdica, porque o estudo está dirigido, em particular, à assimilação de abstrações e generalizações que pressupõem a presença na criança da imaginação e da função simbólica as quais se constituem, precisamente, no jogo [de papéis sociais ou brincadeira de faz de conta][...].

Desta forma, sobre a base da atividade lúdica, na criança constitui-se uma série de neoformações psicológicas. Trata-se antes de tudo da imaginação e da função simbólica da consciência, que lhe permitem transferir em suas ações as propriedades de umas coisas por outras, substituir um objeto por outro. Logo, na criança, surge a orientação para o sentido geral e o caráter das relações humanas [...].

No geral, no final da idade pré-escolar se forma na criança a aspiração à atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui a premissa fundamental [...] para a aprendizagem escolar. (DAVÍDOV, 1988, p. 75; 81-82, tradução nossa).

Essas afirmativas de Davídov (1988) sintetizam aspectos do papel e do valor do ensino na Educação Infantil. Depreendemos dessas assertivas que o trabalho pedagógico dirigido à plenitude e ao êxito de aprendizagens motivadoras de desenvolvimento infantil alicerça-se em conhecimentos conquistados em atividades consideradas principais em cada momento da vida, associadas a outras afetadas à música, dança, literatura, ciências, comunicação verbal, etc. Esse direcionamento consciente do professor à atividade educativa exige intencionalidade para atendimento às especificidades dos aprendizados em cada momento da vida. Significa, portanto, considerar o papel do ensino organizado na infância e da atividade lúdica como norteadora de apropriações propulsoras de um amplo desenvolvimento das crianças nos anos iniciais da vida.

EM BUSCA DA ATUAÇÃO ATIVA DA CRIANÇA E DO PROFESSOR NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, ao longo das últimas décadas, estudos e pesquisas confirmam a premissa de que a educação ofertada em Escolas de Educação Infantil pode se tornar possibilidade de garantia dos direitos fundamentais da criança pequena e, também, exercício de um olhar atento à infância. Esse olhar atento baseia-se, conforme Vigotski, Luria e Leontiev (1988), na perspectiva da criança como ser ativo, que se desenvolve amplamente a partir da sua própria atividade, mediante os relacionamentos humanos – vivências possíveis nas relações entre adultos e crianças e entre as crianças –, e os encontros com os objetos da cultura.

A metáfora do encontro com o outro (pessoas e objetos) advém da defesa de que as relações que cada pessoa estabelece com o mundo são fonte do movimento dialético que faz avançar, em saltos qualitativos, o desenvolvimento intelectual e da personalidade do sujeito. Trata-se de processo essencial para que cada indivíduo se aproprie das qualidades humanas incrustadas nos objetos sociais e nas relações humanas.

Enfatizamos, assim, a tese de que as aprendizagens efetivadas ao longo da vida são molas propulsoras de desenvolvimento humano, por se tornarem condições sem as quais as qualidades humanas não se formam em cada criança, jovem ou adulto. No caso da Educação Infantil, considerando o que a criança já sabe, o professor a ajuda nas tarefas que ela não pode realizar sozinha, buscando incidir o novo conhecimento, na zona de desenvolvimento próximo caracterizada pelo desenvolvimento que está próximo de acontecer. Sob esse prisma, redimensiona-se a própria ideia do que seja a criança: um sujeito capaz de se relacionar, interagir, se comunicar, internalizar conhecimentos atribuindo sentido a eles, a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações. A educação na infância pode, assim, deflagrar o desenvolvimento cultural da criança, ao romper os limites da natureza biológica, promovendo o processo de formação da natureza social humana.

Para o êxito do trabalho pedagógico, qual o significado dessas considerações? Essencialmente, reafirmamos a argumentação seguinte: “[...] da explicação dos processos mentais depende a possibilidade de dirigir o desenvolvimento, de influir de forma bem-pensada sobre seu curso” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 10, tradução nossa). Com essa compreensão, a organização intencional do ensino (conhecimentos, situações, espaço, materiais, tempo) é condição indispensável para o êxito da educação na formação cultural humana, desde o nascimento da pessoa.

Pela propriedade e clareza de sua exposição, retomamos Vénguer e Vénguer (1993, p. 12, tradução nossa):

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para que a criança avance no desenvolvimento mental. Porém não qualquer ensino. É necessário saber com que sequência se deve introduzir a criança no tesouro dos conhecimentos humanos e como fazê-lo. É necessário, além disso, considerar as possibilidades da criança, seus interesses e

[necessidades], e recordar sempre que ela não só se prepara para a vida futura, mas que está vivendo e que nossa tarefa é fazer essa vida interessante e feliz.

Tudo isso leva à necessidade de organizar o ensino da criança [...] baseando-se no estudo profundo das possibilidades e das características do desenvolvimento infantil em cada grau evolutivo e na determinação do lugar que este grau ocupa na “escala” geral da infância.

Segundo a expressão do destacado psicólogo soviético A. V. Zaporózhets, a finalidade do ensino [...] [nesse momento da vida] não deve ser a aceleração, mas a ampliação do desenvolvimento infantil: seu enriquecimento, o desdobramento máximo daquelas qualidades que são específicas, precisamente, dessa idade.

A ampliação do desenvolvimento da criança implica a organização conscientemente dirigida dos processos que o provocam e fundamentam. Nessa organização, um dos elementos centrais é repensar o lugar que a criança ocupa nas relações sociais e também o papel do professor nesse processo.

Compreendida e tratada como sujeito capaz de fazer, de modo independente ou com a parceria de um outro sujeito mais experiente, a criança passa a ocupar um lugar ativo nas relações sociais, agindo no mundo de objetos e pessoas. Desse lugar participante no mundo, decorrem aprendizagens de diferentes capacidades que tornam a criança cada vez mais humana. Nas palavras de Lima (2005, p. 66),

A infância passa a ser assim um momento de vivências e aprendizagens intencionalmente organizadas de modo a dar à criança possibilidades de agir, pensar, vivenciar, se relacionar e, assim, constituir qualidades especificamente humanas. Essa é a infância da criança e das suas possibilidades, da garantia dos seus direitos como sujeito historicamente situado.

Por meio das suas vivências, a criança constitui sua autoestima, sua autoimagem e formas de autoavaliar suas ações e atitudes perante outras pessoas, acumulando, neste processo, um conjunto de conhecimentos e de qualidades humanas que a torna um indivíduo único e particular. Isso significa que os traços de caráter, de temperamento, os interesses, as aptidões individuais são amplamente desenvolvidos nos processos de inte-

ração, de educação e de comunicação da criança com outras crianças e com os adultos de seu entorno.

Para a educação das qualidades especificamente humanas em Escolas de Educação Infantil, o professor medeia o acesso da criança à cultura acumulada, enriquecendo-o e sofisticando-o. É nessa atividade socialmente mediada que a criança atribui sentido aos bens culturais que passa a conhecer. Ressaltamos, pois, que: “Ao falarmos de mediação pedagógica, do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, falamos das intervenções e ações que *garantem às crianças o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural*” (MARCOLINO, 2013, p. 22, grifos da autora).

Para ampliação dessas assertivas, Mukhina (1995, p. 65-69, grifos da autora) escreve:

A psicologia soviética da infância considera que as aptidões naturais hereditárias revelam apenas uma certa *disposição* para uma ou outra atividade, podendo criar condições mais ou menos favoráveis para desenvolver essa atividade. [No entanto,] as aptidões, assim como outras qualidades psíquicas, formam-se no processo de vida, sob a influência da educação e do ensino.

Emerge dessas ideias um novo olhar sobre os relacionamentos humanos (da criança com os adultos e outras crianças e delas com os objetos da cultura) e a atividade de cada criança para a formação e desenvolvimento daquelas características particularmente humanas, todas constituintes da sua individualidade (LEONTIEV, 1978).

Pesquisas recentes ratificam essa tese (SCUDELER, 2015; AKURI, 2016; ARRUDA, 2016; PRIETO, 2016), argumentando que, do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o trabalho com bebês e crianças pequenas é complexo e desafiador, constituindo como processo social e histórico em busca da garantia dos direitos sociais da infância e das possibilidades de humanização no ambiente escolar. Particularmente, Arruda (2016, p. 68) pondera:

Ao longo de sua história, especialmente, com a produção científica na área da Psicologia e da Educação nas últimas décadas, a Educação Infantil vem constituindo uma identidade que articula o cuidar e o educar como modos de formação humana nos anos iniciais da vida, reafirmando a premissa de que apenas o cuidado bastaria para a humaniza-

ção de crianças bem pequenas. Diferentes autores corroboram com essa afirmação e sinalizam a indissociabilidade desses dois aspectos componentes de um currículo pleno para a educação coletiva na infância.

Em defesa de uma Educação Infantil potencialmente humanizadora, a indissociabilidade do cuidar e do educar é um dos elementos fundamentais de um currículo vitalizador da participação ativa da criança nas relações sociais possíveis no ambiente da escola da infância (AKURI, 2016; SAMPAIO, 2016). A atenção e a apropriação desse aspecto indispensável do trabalho pedagógico requerem preparação teórica e prática, cuja solidez, rigor e clareza fundamentam-se em estudos que amparam nossas escolhas didático-pedagógicas.

Por meio das discussões tecidas neste capítulo, Davíдов (1988, p. 54, tradução nossa) ampara a ideia condutora das reflexões modestamente articuladas até aqui, salientando que “[...] o desenvolvimento psíquico [cultural] da criança começa e está mediatizado por sua educação e ensino”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a pedagogia não deve orientar-se ao ontem, mas ao amanhã do desenvolvimento infantil. Só assim será possível, no processo de ensino, despertar os processos de desenvolvimento que estão na zona de desenvolvimento próximo. (DAVÍDOV, 1988, p. 54-55, grifos do autor, tradução nossa).

Ao longo das páginas precedentes, nosso esforço foi o de trazer à reflexão aprendizagens decorrentes de estudos e pesquisas da área da psicologia e da educação sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural.

O exercício de discussão motivou-se pelos ensinamentos de autores notáveis como Vigotski, Luria e Leontiev (1988), para os quais a educação e o ensino não seguem o desenvolvimento, mas o precedem, tornando-se sua força e motivação.

Essa força motivadora da educação e do ensino implica consciência e intencionalidade na condução de um trabalho pedagógico na Educação Infantil capaz de se configurar como possibilidade humanizadora, ao fazer avançar a formação cultural da inteligência e personalidade infantil,

dirigindo-se às máximas possibilidades de desenvolvimento da criança pequena. Esse processo educativo baseia-se, portanto, no que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas em colaboração com o outro e com sua mediação.

Esse cenário educativo intencionalmente dirigido implica a intervenção mediadora do professor como profissional habilitado teórica e metodologicamente para o desafio de conduzir conscientemente o caminho e os encontros da criança com a cultura e, com isso, com as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em patamares sofisticados.

Nossa argumentação encaminha-se, portanto, para reflexões sobre processos e programas de formação docente em nível inicial e continuado, amparados cientificamente, com rigor e solidez, de maneira que o ensino torne-se atividade docente dirigida ao êxito do trabalho pedagógico potencializador das máximas possibilidades de humanização no começo da vida.

REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M. *Currículo na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.
- ARRUDA, J. *Especificidades da Docência na Infância: o foco no trabalho com bebês*. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.
- BRASIL, Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.
- _____. Resolução n.º 3, de 03/08/05, Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, Seção I, p. 27, 03 ago. 2005.
- CAMINHANDO com Tim Tim. Produção: Genifer Gerhardt. 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- CHAVES, M.; JARDIM, M. C. O.; GABRIEL, M. A. X. Brincadeiras e aprendizagens com os bebês. In: CHAVES, M.; LIMA, E. A.; FERRAREZE, S. (Org.). *Teoria Histórico-Cultural e formação de professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras*. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos e Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – UEM, 2012. p. 63-72.

- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progresso, 1988.
- DE MARCO, M. T. *Percepções de professores de escolas públicas de Educação Infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de Medianeira – PR.2014*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2014.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.
- LIMA, E. A. *Infância e Teoria Histórico-Cultural: (des)encontros da teoria e da prática*. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2005.
- LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-67.
- MAJEM, T.; ÒDENA, P. *Descobrir brincando*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- MARCOLINO, S. *A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2013.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- O COMEÇO da vida. Direção: Estela Renner, Produção: São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016. Disponível em: <<http://ocomecodavida.com.br/filme-completo>>. Acesso em: 13 jan. 2017.
- PRIETO, M. N. *A organização do tempo em Escolas de Educação Infantil: contribuições para o processo de humanização na infância*. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.
- RABITTI, G. *À Procura da Dimensão Perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
- SAMPAIO, M. *Leitura e contação de histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2016.
- SCUDELER, A. P. B. *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2015.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar*. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

ZAPORÓZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-249. (Antología).

QUARTA PARTE
O MÉTODO E A FORMAÇÃO DE
ADOLESCENTES E JOVENS