



Os sentimentos e a formação da personalidade infantil: elementos para a organização da prática pedagógica

Ana Cláudia Bonachini Mendes
Vanessa Milani Labadessa

Como citar: KOHLE, Érika Christina; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; PEREIRA, Marcelo Campos. Os sentimentos e a formação da personalidade infantil: elementos para a organização da prática pedagógica. *In:* CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 125-145. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p125-145>



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).

**OS SENTIMENTOS E A FORMAÇÃO DA
PERSONALIDADE INFANTIL:
ELEMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Ana Cláudia Bonachini Mendes

Vanessa Milani Labadessa

Para um início de conversa...

Este estudo de natureza teórico-prática é fruto de nossas inquietações como pesquisadoras e professoras no nível da formação inicial de professores sobre a complexidade do desenvolvimento humano e os fatores biológicos e sociais que fazem parte desse processo. Trata-se de uma reflexão com fundamentos para orientar o pensamento e a ação dos professores e das professoras, tendo em vista que discute o que é a educação na infância, de que maneira a criança aprende e se desenvolve e o papel do adulto mais experiente nesse processo. Ao pensar o papel da escola na formação da personalidade e inteligência das crianças, compreendemos a aprendizagem e o desenvolvimento referentes à gênese dos sentimentos e a constituição da personalidade infantil.

A criança aprende a partir das relações e interações que estabelece com o outro e com o meio – o ambiente em que vive - e, nesse processo aprende regras sociais, hábitos, costumes, os conhecimentos e assim, vai formando sua inteligência e sua personalidade, dependendo de como se sente e de como é tratada nessas relações e interações. Assim, as experiências que vive são fontes para o desenvolvimento psíquico das crianças e, os professores e as professoras organizam as experiências que as crianças

vivem na escola. Considerando que a conquista do desenvolvimento psíquico não depende somente dos esforços individuais das crianças, mas também das experiências que elas vivem, entender como se dá esse processo de desenvolvimento é essencial ao trabalho docente.

Para compreender o desenvolvimento da criança e a formação de capacidades e habilidades – que não nascem com a criança, mas precisam ser aprendidas – nós, professores e professoras, precisamos nos apropriar do conceito de *atividade* (LEONTIEV, 2016). Isto é, a criança está em atividade quando sua ação está orientada por motivos e necessidades que coincidem com o conteúdo dos conhecimentos e aptidões a serem incorporados. Assim, se pretendemos ensinar para as crianças as regras da boa convivência, valores, atitudes etc., temos que criar condições nas quais elas possam ser afetadas pela necessidade de criarem “os combinados da turma”, participando de sua elaboração e decidindo sobre a sua relevância para o grupo.

Todavia, é necessário compreender que em cada etapa da vida existe uma atividade que melhor promove o avanço da inteligência e da personalidade infantil: a *atividade principal* (LEONTIEV, 2016). É por meio dela que a criança se relaciona com o mundo buscando compreendê-lo e, para isto atribui sentido a significado a partir do que vê e vivencia. Em outras palavras, é a atividade que guia o desenvolvimento e regula as mudanças mais importantes nos processos psicológicos de formação da inteligência e personalidade da criança. Em vista disso, para que a aprendizagem das crianças se concretize, precisamos saber que na primeira infância, - do início da vida aos 3 anos - a atividade por meio da qual a criança aprende e se desenvolve é a *comunicação emocional direta* e posteriormente a *atividade objetal manipulatória*. Já na idade pré-escolar,

– dos 4 aos 6 anos – a atividade que melhor responde às necessidades das crianças é o *jogo de papéis sociais*, o *faz-de-conta* (LEONTIEV, 1987).

A partir dessas considerações iniciais, nosso exercício reflexivo se orienta na seguinte questão: de que maneira nós, professores e professoras podemos organizar nosso trabalho pedagógico de modo a promover o pleno desenvolvimento da personalidade infantil e a constituição de princípios para a vida em sociedade?

Destacamos dois elementos teóricos para compreensão e fundamentação científica das práticas pedagógicas na perspectiva humanizadora: o desenvolvimento humano e a formação dos sentimentos e a constituição da personalidade. Na sequência, salientamos como pontos práticos, o papel da escola na constituição da personalidade infantil, a importância da instrumentalização teórica do professor e o lugar ocupado pela criança nas relações sociais.

1. O desenvolvimento humano na perspectiva da teoria Histórico-Cultural

Para organizar o trabalho pedagógico na infância, precisamos compreender como a criança aprende e se desenvolve e quais são os fatores que interferem direta e indiretamente nesse processo. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Vygotsky¹⁶ (2000; 2016) para orientar nosso pensamento e sustentar nossas ações como professores e professoras de

¹⁶ Entre outras grafias presentes na literatura para o sobrenome Vygostsky, optamos por utilizar neste trabalho a grafia “Vygostsky” da forma transcrita no *site*: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky, entretanto, será respeitada a grafia empregada nas obras utilizadas como fonte de consulta.

Educação Infantil, mobilizados pelo propósito de contribuir com a formação da inteligência e personalidade infantil.

Para o autor, o desenvolvimento humano é sustentado a partir de dois fatores: o biológico e o social. Isso significa que as condições biológicas e hereditárias que nos são dadas ao nascer, não são suficientes para nosso desenvolvimento, ou seja, nos humanizamos a partir das relações sociais que estabelecemos com nossos semelhantes, mediados pelo meio cultural e histórico construído. Ao fazer esta afirmação, Vygotsky (2000) superou as teorias vigentes em sua época que até aquele momento compreendiam as relações entre o desenvolvimento e aprendizagem sustentados em concepções maturacionistas, ambientalistas e inatistas. Ou seja, essas concepções assumiam o desenvolvimento humano a partir de um processo independente dos fatores externos. Essa colocação é importante, pois, quando assumimos teoricamente o desenvolvimento humano como possibilidade condicionada pelas experiências e vivências, – pelas aprendizagens que os indivíduos realizam desde o seu nascimento – a percepção sobre o nosso papel de mediadores em tal processo torna-se mais claro e evidente. Em outros termos, não precisamos esperar que as crianças amadureçam, – se desenvolvam – para aprender. Nós criamos condições para que elas aprendam e se desenvolvam.

Quando entendemos que a aprendizagem deflagra o desenvolvimento humano, organizamos o trabalho pedagógico de modo a colocar as crianças em *atividade*, envolvendo-as em práticas nas quais possam pensar, refletir, decidir, sentir e agir de modo tipicamente humano. Dessa maneira, as funções tipicamente humanas – atenção voluntária, percepção, memória lógica, desenvolvimento da vontade, pensamento, entre outras funções psíquicas – aparecem em cena duas vezes e em dois planos: primeiramente no plano social como categoria intersíquica

(externo) e depois no plano psicológico como categoria intrapsíquica (interno), dando sustentação à tese de que a formação e o desenvolvimento humano não surgem de maneira espontânea, mas resultam das vivências da criança como um sujeito ativo e, portanto, do lugar ocupado por ela nas relações sociais das quais participa (VYGOTSKY, 2000). Sendo assim, no que se refere à formação da inteligência e da personalidade – assim como de todas as características especificamente humanas, o meio se apresenta como fonte para este desenvolvimento. Nas palavras do autor:

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Desse modo, as funções psicológicas superiores, - características superiores específicas do homem - surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas e individuais da criança.

No que se refere aos fatores biológicos do desenvolvimento humano, são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas, ou seja, cada qual dentro de suas especificidades - fatores biológicos e sociais - são essenciais para o desenvolvimento psíquico do ser humano. O cérebro humano é dotado de extraordinária capacidade para o aprendizado desde o nascimento, o seu desenvolvimento é contínuo e pode variar de acordo com as experiências, vivências e

condições de vida às quais a criança é submetida, isto é, o processo de maturação do cérebro é ativado pela quantidade e qualidade de impressões externas e da educação recebida (MUKHINA, 1995).

Na primeira infância, período compreendido entre 0 a 6 anos, a massa encefálica da criança se desenvolve podendo ficar até três vezes e meia maior, transformando-se e aprimorando suas funções psíquicas. Essa plasticidade cerebral confere à criança possibilidades de aumentar sua capacidade de trabalho, criando condições para uma educação concreta e sistemática em etapas posteriores do ensino. Em vista disso, o organismo em processo de maturação é o mais propício para um trabalho educativo intencionalmente organizado na direção do desenvolvimento das qualidades especificamente humanas, pois, “o ensino na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento dessas qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta” (MUKHINA, 1995, p.43).

O debate sobre a relação entre a maturação e o desenvolvimento humano retoma a tese de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2016, p. 114). E isso implica organizar adequadamente o ensino de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Assim, cabe à educação orientada produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que irão modificar a *atividade principal* das crianças e reestruturar os processos psíquicos individuais (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013).

2. Os sentimentos podem ser ensinados? Como se forma a personalidade infantil?

Para esse ponto da nossa reflexão, buscamos nos estudos de Zaporozhets (2017) elementos para compreender de que maneira podemos orientar nossa prática pedagógica levando em consideração os processos psicológicos nos quais os sentimentos são formados e como constituem a personalidade infantil.

Nessa lógica, os sentimentos são compreendidos a partir da relação que é experimentada de imediato pelo ser humano em contato com a realidade circundante e o sentido que é atribuído por ele a essa relação. Os objetos e fenômenos circundantes despertam em nós determinados sentimentos - desempenhando um papel positivo ou negativo -, dependendo do sentido que eles assumem para nós e para a satisfação das nossas necessidades. Consequentemente, os sentimentos surgem a partir das necessidades, primeiramente materiais (alimentação, higiene, vestuário, habitação) e posteriormente espirituais, na comunicação com as pessoas, na educação, na arte etc. Surgem também as necessidades na atividade sócio-laboral e, inerentes a elas, formam-se os sentimentos morais, intelectuais e estéticos. Os sentimentos, assim como outros processos psicológicos, constituem-se na realidade concreta e objetiva. Assim,

Para o desenvolvimento do amor ao trabalho, é indispensável uma participação ativa no trabalho socialmente útil e criador. Os sentimentos intelectuais formam-se no processo de uma intensa atividade intelectual, dirigida à assimilação dos conhecimentos indispensáveis e, depois, à resolução independente das tarefas que têm importante significado teórico e prático para a sociedade. Os sentimentos estéticos formam-se quando tem lugar um conhecimento ativo das grandes obras de arte progressista, como a percepção da beleza da natureza

nativa, e, também, graças à participação de aficionados na atividade ou no processo profissional da criação artística (ZAPOROZHETS, 2017, p.135).

Isso quer dizer que, quando os sentimentos se formam na *atividade*, posteriormente exercem sua influência sobre ela, sobre seu caráter e produtividade. Em vista disso, no que se refere à educação das crianças, oferecer condições de vida e educação intencionalmente organizadas, oportunizam o desenvolvimento de atitudes emocionais em relação ao que lhes rodeia e a formação de elevados sentimentos morais, intelectuais e estéticos. E isto implica colocar as crianças em contato com as diversas formas de vida social para que se apropriem das normas de conduta de uma dada sociedade e sintam suas responsabilidades perante o grupo e, conseqüentemente, diante da sociedade. Com isso, experimentam reações emocionais positivas em relação às ações que correspondem às exigências morais e atitudes negativas em relação às ações que não respondem a estas.

Os sentimentos morais como o dever, a amizade, o companheirismo e a verdade, entre outros, podem alcançar elevados níveis de desenvolvimento nas pessoas e são importantes qualidades psíquicas para a vida em sociedade. Visto que, possibilitam uma maior participação nas atividades entre pessoas próximas. Os sentimentos morais, por sua vez, estão interligados aos sentimentos estéticos e intelectuais, possuem como características primordiais um profundo amor à verdade, o desprezo às diversas formas de preconceito, o desejo por conhecimentos e enfoques científicos da realidade. No contexto de educação para a formação humana, é fundamental possibilitar às crianças condições para que possam gerenciar a sua conduta segundo os elevados princípios da moral,

ensinando-lhes a beleza da natureza nativa e das obras de arte, desenvolvendo nelas a tendência ao conhecimento, ao amor pelo trabalho, desenvolvendo sentimentos imprescindíveis para a atividade criadora do futuro cidadão (ZAPORÓZHETS, 2017).

Com isso, reiteramos que os sentimentos morais, estéticos e intelectuais não são dados ao homem ao nascer. Por sua natureza social e histórica, são formados no processo de vida, sob a influência da educação. Em determinadas situações, as crianças podem até ter atitudes formais e mecânicas de cooperação, empatia e respeito, caracterizando reações emocionais curtas. Entretanto, tais reações não afetam o indivíduo; - dito de outra forma, não chegam a constituir sua personalidade. Portanto, é a partir do trabalho educativo intencional dos professores e das professoras de Educação Infantil que essas características vivenciadas no coletivo, aos poucos vão se individualizando e se tornando parte da constituição da personalidade da criança. Em outras palavras, a apropriação das qualidades humanas essenciais para o convívio em sociedade, - a cooperação, o respeito à opinião e aos interesses alheios, o controle da própria conduta, controle das reações emocionais negativas - são edificadas a partir do que Vygotsky denominou em 1931 como a *lei genética geral do desenvolvimento humano*¹⁷.

Em última instância, podemos organizar as condições necessárias para afetar a criança para uma conduta adequada em relação às regras e aos comportamentos humanos. Em outro momento, ou seja, quando é afetada pela situação e se apropria das qualidades indispensáveis ao convívio em

¹⁷ A lei genética geral do desenvolvimento humano estabelece que antes de ser interna à criança, uma função psíquica – como o pensamento e a linguagem, ou uma capacidade, habilidade ou aptidão – é externa, isto é, primeiro é vivida coletivamente, para depois se tornar interna, ou seja, tornar-se produto da individualidade.

sociedade, é a própria criança quem começa a avaliar e a regular suas atitudes em consonância com as regras estabelecidas coletivamente.

Vygotsky (2016; 1996) não concebe o desenvolvimento humano de forma dicotômica e, portanto, não separa emoção e cognição. Ao contrário, defende a partir do conceito de *vivência* - unidade na qual o meio está representado e como a criança o vivencia - a articulação desses dois processos, pois, não há como separar as funções psíquicas do desenvolvimento da personalidade infantil. O que ocorre é que no decorrer do desenvolvimento da criança, as emoções, os sentimentos e a inteligência sofrem grandes mudanças qualitativas, pois, elas aprendem a dominar os instrumentos culturais - o principal deles é a linguagem - e com isso conseguem se autorregular.

Entretanto, no contexto da educação na primeira infância, percebemos que ainda predomina a dicotomia emoção/cognição, que inviabiliza uma compreensão que trate esses processos de maneira integrada e que poderia possibilitar às crianças a formação de sentimentos e valores para uma convivência harmônica em sociedade. Por outro lado, se a vida da criança não for conduzida pelo adulto de uma forma adequada, provavelmente ela reagirá emocionalmente de forma negativa diante de situações que a desagradam sendo por vezes tola, egocêntrica, sem propósitos, desmotivada, propensa a fazer birra e a chorar.

Sem atentar-se para a relação emoção/cognição, uma prática presente no cotidiano da escola da infância consiste em antecipar a escolarização das crianças pequenas, promovendo uma sobrecarga de atividades desprovidas de sentido para a criança. Ressaltamos que a ausência de condições adequadas ao desenvolvimento da personalidade humana pode trazer consequências danosas ou mesmo irreversíveis para o desenvolvimento infantil. Pois, “[...] as condições pedagógicas ótimas para

a realização das possibilidades potenciais do pequeno, para seu desenvolvimento harmônico, não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância, a converter antes do tempo a criança em pré-escolar, a este em escolar etc.” (ZAPORÓZHETS, 1987, p.247, tradução nossa). Embora não seja possível prever o quanto o acúmulo de atividades e cobranças dentro da escola podem afetar as crianças, – física, emocional e psiquicamente – o autor afirma que este processo é prejudicial ao desenvolvimento psíquico da criança em razão de o cérebro infantil estar em vias de crescimento e o processo de maturação ainda não estar concluído. Portanto, as práticas que visam à antecipação dos conteúdos próprios do Ensino Fundamental, reduzindo o tempo da infância, reprimindo os momentos de brincadeira e o que é específico da infância, podem vir a comprometer o avanço das qualidades psíquicas das crianças.

3. Diretrizes para organização de uma prática pedagógica humanizadora

Ao assumirmos neste estudo que o desenvolvimento humano não ocorre naturalmente, ou seja, não é edificado apenas nas estruturas genéticas do ser humano, reafirmamos que a formação da personalidade harmônica resulta de uma educação organizada intencionalmente e com rigor científico para este fim. Em vista disso, destacamos três diretrizes para refletirmos sobre a organização da prática humanizadora para o desenvolvimento da personalidade infantil, - especificamente nas questões referentes à constituição da identidade pessoal e coletiva para a vida em sociedade - são elas: *o papel da escola na formação da personalidade infantil, a importância da instrumentalização teórica do professor e o lugar ocupado pela criança nas relações sociais.*

3.1 O papel da escola na constituição da personalidade infantil

As qualidades tipicamente humanas, não são herança genética e muito menos se desenvolvem de forma natural e espontânea, o bebê nasce com possibilidades para tornar-se humano, - possui uma base orgânica essencial para o seu desenvolvimento - mas, é por meio das relações sociais estabelecidas no seio da cultura de forma intencional e adequada que esse desenvolvimento poderá alcançar níveis mais elevados e complexos.

Quando a criança começa a frequentar a Educação Infantil, não está mais limitada apenas ao círculo de relacionamento com os seus familiares isto é, um novo círculo de relacionamentos irá influenciar mudanças significativas no seu modo de vida (LEONTIEV, 1978). Por isso, compreender as forças condutoras do desenvolvimento da psique humana, implica percebermos o lugar ocupado pelas crianças no sistema das relações sociais, em outros termos, de que maneira nos reportamos e falamos com elas? Estabelecemos contato visual durante a comunicação? As relações são pautadas no respeito e na crença de que todas as crianças são competentes para aprender?

Nessa perspectiva, os professores e as professoras, passam a fazer parte de um círculo íntimo de relacionamento e, portanto, se tornam importantes mediadores na promoção dos conhecimentos humanos historicamente elaborados, criando necessidades que vão incidir diretamente na *atividade principal* das crianças, isto é, criando necessidades promotoras de desenvolvimento humano. Assim, a escola é por excelência, um espaço rico e propício para a humanização da criança e isto implica o planejamento adequado que corresponda a esta possibilidade, no sentido de que “a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para educação das crianças pequenas, pois aí se pode intencionalmente

organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas [...]” (MELLO, 2007, p.85).

3.2 A importância da instrumentalização teórica do professor

Quando ampliamos nossos saberes sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, temos maiores condições de planejar nosso trabalho pedagógico de modo a promover o máximo desenvolvimento humano e apropriação das qualidades psíquicas humanas que constituem a personalidade infantil. Nesse contexto, destacamos a importância da instrumentalização teórica dos professores e das professoras como importante ferramenta para nos constituirmos como sujeitos de nossas ações e não meros reprodutores de tarefas estabelecidas institucionalmente (ALMADA, 2011; LIMA, 2017; MELLO 2000; RAMOS, 2011; RIBEIRO, 2009).

A complexidade do trabalho dos professores e das professoras de crianças pequenas, não nos permite pautar o nosso pensar e as nossas ações no espontaneísmo que sustenta a máxima do senso comum: “sempre foi assim e sempre deu certo”. Esse espontaneísmo pedagógico, além de não atender aos princípios de uma educação humanizadora, coloca o professor em uma condição que o impossibilita ser sujeito de suas ações. Nessa condição, seu fazer pedagógico fica limitado à perversa lógica capitalista de manutenção dos valores propagados pelas classes dominantes (MÉSZÁROS, 2005). E sem perceber o papel das relações sociais na sua própria constituição como ser humano, ou seja, sem se perceber condicionado pelas relações sociais alienadas, “não desconfia que os motivos e os fins que o levam a agir são criados socialmente como necessidades, não

resiste ao que lhe é apresentado como correto e verdadeiro. Também não tem elementos para perceber sua subordinação” (MELLO, 2000, p.94).

Portanto, é a busca e o esforço para sustentarmos nossa prática pedagógica com rigor teórico e científico, que criam possibilidades para a superação da consciência alienada e ao mesmo tempo, para a promoção de uma educação que se oriente pela formação e desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas crianças. Dessa maneira, o nosso trabalho exige a apropriação de ferramentas teóricas e científicas para a constituição da atividade consciente do professor, tendo em vista que

[...] 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 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 desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em patamares sofisticados (LIMA, 2017, p. 126-127).

Por esta razão, são relevantes programas de formação docente em nível inicial e continuado, amparados cientificamente, de maneira rigorosa e sólida. Melhor dizendo, “quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar” (MELLO, 2010, p.200). Em síntese, quando nos apropriamos teoricamente sobre tais conceitos, dispomos de elementos para a criação e organização das condições objetivas e necessárias para que as crianças possam participar ativamente no processo educativo.

3.3 O lugar ocupado pela criança nas relações sociais

A qualidade do trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas, depende da elaboração de um planejamento de ações e intenções que considere o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais. Por esta razão, o trabalho dos professores e das professoras de crianças pequenas, vai além da elaboração de um conjunto de estratégias para a apropriação dos conhecimentos culturais e sistematicamente organizados. Assim, compreender que os sentimentos surgem no curso do desenvolvimento psíquico da criança, possibilita a criação de contextos educativos nos quais as crianças se apropriam dos objetos de conhecimento, ao passo em que desenvolvem os sentimentos *morais*, *estéticos* e *intelectuais* de maneira inter-relacionada.

Desse modo, os sentimentos *morais* como o dever, a amizade, o companheirismo, a honradez e amor ao trabalho, são vivenciados na escola da infância na medida em que as crianças participam e se envolvem ativamente, por exemplo, nas rodas de conversa compartilhando experiências, resolvendo conflitos que surgem no dia a dia, estabelecendo regras e tomando decisões coletivamente, analisando com empatia um fato relatado por um colega, compartilhando brinquedos e demais objetos de interesse comum, organizando espaços e materiais e posteriormente zelando e cuidando deles, planejando e avaliando as tarefas realizadas em grupo e sua própria contribuição para o êxito dos trabalhos.

Os sentimentos *estéticos* são experimentados nas atividades de apreciação musical, na fruição estética, na observação da beleza nas Obras de Arte, na participação em jogos encenados, na escuta de contos, poesias e narrações literárias, na contemplação dos encantos da natureza, etc. E

quando expomos os trabalhos produzidos pelas crianças no ambiente escolar, elas têm a oportunidade de observar, apreciar, analisar e valorizar a sua produção e a dos colegas.

Já os sentimentos *intelectuais* são despertados por meio da curiosidade, prazer em encontrar a solução para um problema, avidez por conhecimento, etc. E as crianças vivenciam esses sentimentos opinando sobre as possibilidades de estruturação da rotina, explicando a seu modo sua compreensão sobre os fenômenos à sua volta, decidindo sobre as brincadeiras ou sobre os projetos que serão desenvolvidos, argumentando e defendendo seu ponto de vista, comparando suas ideias com as de seus pares, etc. Ao criarmos condições para as crianças se expressarem, relatarem fatos, explicarem procedimentos e compartilhar experiências vividas na escola estamos contribuindo com elementos fundamentais para a sua atividade intelectual, uma vez que essas ações provocam na criança o exercício do pensamento, da fala, da percepção, da atenção voluntária, da concentração, da imaginação e da criatividade.

Sendo assim, na medida em que as crianças são envolvidas em situações reais onde seja necessário exercitar valores de responsabilidade social, sentimento de pertencimento a um grupo, senso de justiça, colocar-se no lugar do outro, respeitar as diferenças, elas aprendem a identificar os sentimentos, desejos, crenças e o ponto de vista do outro.

Nessa perspectiva, as diversas situações vivenciadas na escola da infância - se conduzidas de modo que o lugar ocupado pela criança seja de fato ativo - contribuem para a formação de sua personalidade, visto que, tomam para si, os conhecimentos e experiências vivenciadas coletivamente. Isso porque, “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação

a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada” (LEONTIEV, 1978, p.268).

Para finalizar nossa conversa...

Ao longo deste capítulo argumentamos e refletimos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento referentes à formação e constituição da personalidade infantil. Nesse percurso, destacamos o papel da escola no que refere às questões voltadas para a apropriação das qualidades humanas, a tomada de consciência sobre a importância da instrumentalização teórica do professor e o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais, como importantes elementos para a criação de condições adequadas para desenvolvimento humano na infância.

Nossa defesa é a de que quando os professores e professoras de crianças pequenas compreendem o papel da educação na perspectiva humanizadora, as práticas pedagógicas são organizadas intencionalmente levando em consideração a possibilidade de participação e envolvimento das crianças na **organização do tempo, do espaço, dos materiais e das relações sociais**. Ao mediar situações nas quais as crianças se envolvem na organização do tempo, por exemplo, criamos condições para que se apropriem das rotinas e das vivências que serão propostas para o dia, diminuam sua ansiedade, – pois, está ciente do passo a passo do que vai acontecer ou já aconteceu – e ampliem sua percepção sobre a passagem do tempo; ao organizar os espaços de acordo com as especificidades e necessidades das crianças, criamos condições para que elas desenvolvam sua autonomia, controle da conduta e cooperação; Ao possibilitarmos o contato e o manuseio com materiais diversificados, criamos condições para que as crianças estabeleçam regras para o seu uso e cuidados, aprimorando

sua percepção, memória, criatividade e atenção; E, ao estabelecer com as crianças relações dialógicas nas quais elas são ouvidas e compreendidas, criamos condições para que expressem e compreendam os seus sentimentos, suas emoções, seus afetos e suas reações emocionais negativas. E principalmente, criamos necessidades humanizadoras a partir de circunstâncias reais e legítimas que emergem da prática do dia-a-dia da escola, que são – primeiramente experimentadas no coletivo e, logo, apropriadas individualmente – constituindo em sua personalidade características essenciais para a vida em sociedade.

Sob essa perspectiva, o planejamento dos professores e das professoras com vistas à máxima apropriação das qualidades humanas concebe as crianças como protagonistas no processo educativo possibilitando-lhes a escolha, a iniciativa, a participação nas decisões dos vários aspectos da vida na escola, a apreciação e a fruição artística, contato com os conhecimentos científicos historicamente situados e em suas formas mais complexas e elaboradas.

Referências

ALMADA, F. de A.C. **A formação do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2013, vol.33, n.2, p. 414 - 427. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 25/01/2020

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

_____. El desarrollo psíquico del niño em la edad pré-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 57 - 70.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 2016, p. 59 - 83.

LIMA, E. A. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.). **A questão do método e a teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 113 - 129.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica.** Marília: Unesp Publicações, 2000.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, 2007, v.25, n.1, p. 83 - 104. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufcs.br>. Acesso em: 10/12/2019

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

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

RAMOS, C. de M. M.N. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

RIBEIRO, A.E.M. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ed. Ícone, 2016. p.103 - 117.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000. Volume III.

_____. Problemas de la Psicología. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. p. 249 - 386). Volume IV.

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: o problema do meio na pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 73 - 92.

ZAPOROZHETS, A. 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** (Antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 228 - 249.

ZAPOROZHETS, A. Os sentimentos. In: LONGAREZI, A. M.; R. V. PUENTES. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: Antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 133 - 148.