

**Rita de Cássia Gomes Sartori – diretora escolar
EMEB PROFESSOR PAULO FREIRE -
COMPLEXO**



**AULA 02 - FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL -
DATA: 26/09/11
CENFORPE – SALA DE VÍDEO – GRUPO TARDE – 13h30
Objetivos do encontro/aula: referente aos textos abaixo – Implicações
pedagógicas da escola de Vygotsky para a Educação Infantil e **Aprendizagem
e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural – ambos de Suely
Amaral Mello****

**TEXTO 01 –
ALGUMAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DE VYGOTSKY
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL¹**

Suely Amaral Mello*

-FAREI OBSERVAÇÕES NOS TEXTOS-

Pesquisas recentes desenvolvidas no campo das neurociências – e, em parte, divulgadas em revistas de grande circulação² - apontam que, para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade humanas, não basta uma rica carga genética. É necessária uma rica experiência da criança, desde o nascimento, de contato com a natureza, com as outras pessoas e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história. Esse contato provoca no cérebro infantil a ginástica de que este necessita para formar as ligações neurais que criam as condições para o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, as bases para o desenvolvimento infantil.

Esta concepção da materialidade dos processos psíquicos já havia sido elaborada por Marx no século XIX e, foi tomando por base essa concepção marxista que, neste século, a partir da década de 20, Vygotsky e seus colaboradores organizaram as bases de uma nova vertente da psicologia - na então União Soviética - que denominaram Psicologia Histórico-Cultural. Estabelecendo um divisor de águas com a psicologia até então vigente – cujas vertentes ou consideravam a consciência como algo pré-existente e que apenas se preenchia de novos conteúdos, ou se detinham no estudo meramente descritivo de seus fenômenos ou, ainda, simplesmente a excluía do rol de objetos do saber científico (cf. Leontiev, 1978b) - a concepção histórico-cultural destaca a essencialidade do papel da aprendizagem e da educação enquanto força motora do desenvolvimento da consciência³. Como sintetiza Leontiev (1978b, p.103), “a consciência individual como forma específica humana do

- ¹ Artigo publicado na Revista Pro-posições / Faculdade de Educação- Unicamp, Campinas, v.10, n. 1 (28), mar.99.

* Departamento de Didática - Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Câmpus de Marília

² A Revista Veja de 20 de março de 1996 trouxe como matéria de capa a discussão acerca da construção do cérebro divulgando as recentes pesquisas desenvolvidas no campo das neurociências. Em 31 de maio de 1998 circulou número especial, também da Revista Veja, acerca do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos,

³ Uma vez que esse reflexo subjetivo da realidade se manifesta como atitudes do indivíduo frente ao mundo e como instrumentos de interpretação da realidade, passarei a falar do desenvolvimento da consciência como desenvolvimento da personalidade e da inteligência.

reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante toda a formação e desenvolvimento da sociedade”.

Devido a essa forma de perceber o desenvolvimento humano, os estudos desenvolvidos por essa vertente da psicologia soviética possibilitam reformulações pedagógicas essenciais para a educação infantil construída com base nas concepções tradicionais de homem, desenvolvimento, papel da educação e do educador e especialmente apontam para o estabelecimento de uma identidade educativa da creche.

A tese central dos estudos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores contradiz a concepção, vigente até recentemente entre nós, de que a criança já nasce com um conjunto de potencialidades inatas que as condições de vida e educação vão ajudar a desenvolver. Para Marx, assim como Vygotsky e outros estudiosos que se juntaram à sua escola, o homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura, que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes – cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo nasce e ao lugar que ocupa nessa sociedade. Conforme Marx (1962), *todas as relações humanas com o mundo - a visão, o olfato, o gosto, o tato, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, enfim todos os órgãos da sua individualidade - são produtos da história, resultam da apropriação da realidade humana.*

Assim, *o homem se torna humano à medida que atua sobre a realidade* - o conjunto da produção humana e da natureza que existe fora dele, objetivamente, independente dele - apropriando-se dela e transformando-a. Nesse processo o ser humano reproduz, para si e em si próprio, a humanidade criada socialmente ao longo da história. É na sua relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes ou passados - e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos – que o homem se humaniza. Conforme *Leontiev (1978a, p.269), ao aprender a utilizar um objeto criado pelas gerações anteriores, o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas. Esse processo de criação de funções "psicomotoras" que "hominizam" sua esfera motriz é, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores como o pensamento, a atenção, a memória, etc.* Tal processo se aplica igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Esse é, de fato, o sentido da afirmação já absorvida pelo senso comum de que "o homem é um ser social", reafirmada, de um modo geral, sem que se perceba sua real dimensão: a compreensão de que o homem precisa do contato com os outros homens – passados e presentes – para se humanizar.

A partir do contato com a cultura, o homem vai criando para si um corpo inorgânico como elemento ontológico e, enquanto tal, ineliminável de sua essência - o saber, o uso dos instrumentos, os costumes, a linguagem - que não se encontra dentro dele, mas que está nas relações e nos objetos e que se torna seu à medida que se apropria, através de sua atividade, do mundo das criações humanas sejam aquelas propriamente ditas objetivas sejam as subjetivas. É nesse processo de apropriação e objetivação deste gênero humano - desta humanidade já existente - que o homem cria a sua individualidade, faz das objetivações humanas "órgãos da sua individualidade" (Marx, 1962).

Ao contrário do animal cuja herança é exclusivamente biológica, *o homem, ao nascer, tem consigo uma única aptidão: a de criar aptidões a partir da apropriação da experiência sócio-histórica, o que implica que, no decurso do desenvolvimento sócio-histórico do homem, novas aptidões psíquicas se formem. Estas aptidões podem torná-lo um "homem rico de necessidades" (Marx, 1978) que superam o nível imediato da sobrevivência e se aproximam das máximas possibilidades alcançadas pelo desenvolvimento humano. Isto não significa que a herança biológica não tenha um papel no desenvolvimento humano. Sua ação, no entanto, não se refere diretamente aos progressos alcançados pelo homem na esfera do seu desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, segundo Leontiev (1978a, p.236), "alguns milênios de história social fizeram mais neste domínio do que centenas de milhões de anos de evolução biológica nos animais."*

A partir do ponto de vista da teoria histórico-cultural, todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade – das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores – constituem um processo de educação e a idade pré-escolar é

momento fundamental para esse desenvolvimento. Como afirma Leontiev, na idade pré-escolar o mundo se abre para a criança, e é com a apropriação da cultura - que se dá através das relações da criança com os outros homens, quando aprende a conviver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente - que a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não-materiais da cultura: na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos, nos objetos. A criança não é um ser de aptidões como pensava a psicologia anterior a Vygotsky, mas um ser criador de aptidões. E estas se criam a partir das condições concretas de vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada.

Essa nova compreensão das forças motoras do desenvolvimento humano reserva para a educação um papel fundamental e aponta para uma nova relação entre aprendizado e desenvolvimento. Com Piaget aprendemos a pensar que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, é condição para que a aprendizagem se concretize. A formação básica de Piaget na área das ciências naturais – Piaget era biólogo - levou-o a conceber o desenvolvimento humano à semelhança dos demais seres vivos, que trazem ao nascer toda a informação – geneticamente dada – para se desenvolverem e se tornarem representantes adultos de sua espécie. Nesse sentido, Piaget tomou o desenvolvimento das características humanas nos seres humanos como naturalmente dadas ao nascer. Assim percebido, o desenvolvimento humano se daria internamente determinado. As condições materiais de vida e educação teriam um papel nesse desenvolvimento, mas não seriam elas o motor desse desenvolvimento e, portanto, não se constituiriam como essenciais a esse desenvolvimento. As relações do indivíduo com a cultura são, para essa concepção, importantes, mas não essenciais uma vez que sem elas haveria um nível de desenvolvimento humano garantido pela carga biológica presente no nascimento enquanto potencialidades inatas.

É justamente nesse ponto que se localiza uma ruptura que precisa ser compreendida para que possamos dimensionar adequadamente a concepção adotada por Vygotsky e as implicações pedagógicas daí decorrentes. Para a concepção materialista - concepção agora confirmada pelas pesquisas no campo das neurociências – o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado. As características inatas do indivíduo são condição essencial para seu desenvolvimento mas não suficientes, uma vez que não têm força motora em relação a esse desenvolvimento. As relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para esse desenvolvimento. Em outras palavras, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá⁴. Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado. **Por isso é que Vygotsky conclui que o bom ensino não é aquele que incide sobre o que a criança já sabe ou já é capaz de fazer, mas é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, ou seja, que a desafia para o que ela ainda não sabe ou ainda não é capaz de fazer sem a ajuda de outros.**

Essa relação aprendizagem-desenvolvimento nos leva a repensar o papel da educação. Se, numa perspectiva naturalizante, o papel da educação é facilitar o desenvolvimento de aptidões que estão naturalmente dadas, numa perspectiva materialista o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dessas novas gerações à cultura historicamente acumulada.

⁴ É devido a essa concepção que a teoria foi denominada histórico-cultural por Vygotsky e seus discípulos.

O educador – os pais, a professora, as gerações adultas, os parceiros mais experientes - tem papel essencial nesse processo, pois as aptidões, as capacidades, as habilidades de que cada novo ser humano precisa reproduzir para si estão, nas palavras de Leontiev (1978a, p.272) , “apenas postas” nos objetos da cultura. “Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os “órgãos da sua individualidade” (Marx, 1962), a criança deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens” . Essa mediação só pode ser realizada por um parceiro mais experiente. Como aponta Pieron (apud Leontiev, 1978a), se fosse criada e utilizada uma estranha arma que destruísse apenas os adultos, restando as crianças e todo o mundo dos objetos humanos, a vida continuaria, mas a história recomeçaria, pois os tesouros da cultura continuariam a existir apenas fisicamente sem alguém capaz de revelar seus usos às novas gerações.

Nesse sentido é que o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer, pois os objetos da cultura se concretizam com seu uso social. Ao estudar a estrutura das funções psíquicas superiores, Vygotsky (1995) demonstra que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta entre o sujeito e o objeto, mas é uma relação mediatizada por outros homens: é só na relação com o parceiro mais experiente que o relógio de pulso analógico deixa de ser um objeto quadrado ou redondo - com números de 1 a 12 distribuídos em torno de um eixo, com dois ou três ponteiros que giram num espaço recoberto por um vidro e é preso a duas correias - e passa a ser um instrumento para marcar a passagem das horas. Ou seja, apenas pela experiência social o objeto assume o fim para o qual ele foi criado.

Conforme Vygotsky (1995), as funções psíquicas superiores - como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo – antes de se tornarem internas ao indivíduo existem concretamente nas relações sociais: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo a priori, mas são vivenciadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica. Essa percepção do processo de criação dessas funções como processo de internalização de processos externos chama a atenção não só para a importância da mediação do educador, mas também para a necessidade da direção intencional do processo educativo. O educador não é, pois, um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Do ponto de vista histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para tanto, é preciso que o educador identifique os elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças para que elas desenvolvam ao máximo as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações anteriores e, ao mesmo tempo, é necessário que descubra as formas mais adequadas de garantir esse objetivo (Saviani, 1991).

Sendo a aprendizagem uma experiência essencial para o desenvolvimento psíquico da criança, importa deter-se na questão de como as crianças aprendem. Considerando a reflexão desenvolvida por Leontiev (1978a) sobre a forma como o sujeito se apropria de um instrumento – como uma colher, por exemplo - percebemos que é necessário que a criança atue sobre o objeto utilizando-o de acordo com o uso social para o qual este foi criado. No caso da colher, é preciso que a criança a utilize para comer, da forma como socialmente a utilizamos. Para que isso se dê, é necessário que haja uma colher acessível à criança, é necessário que ela testemunhe ou seja instruída sobre o uso da colher e que finalmente ela exercite o uso com a própria colher. Ou seja, a aprendizagem resulta sempre de um processo ativo por parte do sujeito, que deve desenvolver, em relação ao objeto a ser apropriado, uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade para a qual o objeto foi criado. Em outras palavras, as crianças aprendem por sua própria atividade, imitando o adulto e procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando em seu meio, fazendo sozinhas aquilo que aprendem a fazer com os outros.

Essa concepção de processo de aprendizagem traz, para a reflexão pedagógica, um conjunto de questões. Em primeiro lugar, a compreensão de que a aprendizagem não resulta de um processo de criação, mas de um processo de reprodução do uso que a sociedade faz do objeto. O estudo desenvolvido por Vygotsky (1987) acerca da criatividade demonstra que, ao

contrário do que defende o senso comum, a verdadeira atividade criadora só se torna possível com a idade adulta, uma vez que depende da experiência acumulada.

Em segundo lugar, a compreensão de que o processo de aprendizagem é um processo ativo por parte da criança. Ou seja, é à criança que cabe realizar as atividades e não o educador por ela ou para ela – prática infelizmente muito comum nas nossas escolas infantis.

O próprio **conceito de atividade** é importante que seja compreendido, devido às implicações pedagógicas que envolve. Leontiev (1988) chama atividade não a qualquer fazer do sujeito, mas aquele fazer que tem um sentido para o indivíduo que o realiza. Nesse ponto vale perguntar: quando um fazer adquire sentido para o sujeito? **Todo fazer humano tem sempre um objetivo - que é alcançado no final do processo, ou seja, o resultado que o sujeito projeta em nível de idéia antes de começar a agir - e um motivo que deflagra sua ação. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o resultado previsto para a ação. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se o sujeito atua efetivamente motivado pelo resultado que alcançará no final da atuação – ou ainda em outras palavras, se o resultado da ação responde a uma necessidade, motivo ou interesse do sujeito -, então a atividade tem um sentido para o sujeito que a realiza. Nesse caso, o sujeito está inteiramente envolvido em seu fazer: sabendo por que realiza a atividade e querendo chegar ao seu resultado.**

Com isso, Leontiev deixa claro que **atividade não é sinônimo de execução de tarefa pela criança. Ao contrário, a atividade – que pode, então, ser compreendida como atividade significativa - envolve o conhecimento do objetivo pela criança e mais ainda, esse objetivo da atividade deve responder a um motivo – necessidade ou interesse - da criança. Isso envolve necessariamente a criança no processo de planejamento – de forma direta ou indireta.**

Como diria Paulo Freire, não se trata de ficarmos, no processo educativo, respondendo perguntas que ninguém fez. Só à medida que respondemos ao desejo de conhecimento das crianças promovemos aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento. A atividade que faz sentido para a criança é, então, a chave através da qual a criança entra em contato com o mundo, aprende a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história - os instrumentos, a linguagem, os costumes, as técnicas, os objetos materiais e não-materiais, tais como a filosofia, a dança, o teatro - e é isso que garante o nascimento de aptidões, cuidado!!!!capacidades, habilidades em cada um de nós.

“preparação para a alfabetização” ou “alfabetização propriamente dita”.

Essa explicitação do processo aprendizagem, tal como faz Leontiev, ao apontar para a apropriação do uso social do objeto e ao revelar o papel essencial do sentido da atividade para o processo de aprendizagem, coloca sob suspeita os processos simulados que reinam, de um modo geral, nas escolas de educação infantil principalmente no atendimento das crianças a partir dos quatro anos quando a preocupação com a aprendizagem começa a permear o trabalho educativo e muito freqüentemente se traduz por A concepção reducionista do processo de apropriação da leitura como decodificação dos sons desenhados na palavra escrita, e da escrita como exercício motor, acolhe procedimentos mecânicos que, segundo Vygotsky (1995, p. 183) “ensinam as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinam a linguagem escrita”. As atividades simuladas - que não envolvem o uso da leitura e da escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas - não respondem às necessidades de leitura e escrita da criança, nem se baseiam em sua iniciativa. Desse modo, não podem fazer sentido para o aprendiz. Ler apenas para aprender a ler e escrever apenas para aprender a escrever configuram-se como fazeres que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita.

Da compreensão do conceito de atividade como um processo necessariamente ativo por parte da criança, e que deve ser significativo para a criança para garantir a apropriação do conhecimento, nascem duas questões que merecem reflexão.

A primeira diz respeito ao fato de que se o bom ensino é aquele que incide sobre o que a criança ainda não sabe, **como garantir que a criança realize ela própria a atividade?** A

resposta a essa questão pode parecer óbvia, no entanto, o mito da incapacidade da criança em relação àquilo que ela não sabe, leva, em geral, a professora da pré-escola a trazer pronta a atividade que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha. Vygotsky (1988) traz subsídios para pensarmos esse problema ao discutir a relação entre as zonas de desenvolvimento real e próxima.

Ao estudar as formas tradicionais de avaliação do desenvolvimento psíquico, Vygotsky percebeu que o indicador, em geral utilizado, apenas apontava aquilo que a criança era capaz de fazer sem a colaboração de outros. No entanto, para a concepção dialética - que trabalha com a categoria de movimento - existe um outro indicador que precisa ser necessariamente considerado ao lado do desenvolvimento real já alcançado pela criança: o nível de desenvolvimento próximo ou potencial, manifesto por aquilo que a criança não é ainda capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente - assim se preparando para, em breve, realizar sozinha a atividade. Dessa forma, para Vygotsky, o bom ensino deve incidir na zona de desenvolvimento próximo - e, nesse sentido, impulsionar o desenvolvimento. Nesse processo o educador não deve fazer as atividades por e nem para a criança, mas sim fazer com ela - atuando no papel de parceiro mais experiente que atua em colaboração, mas não em lugar da criança. Quando a criança realiza - com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes - tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança. Como lembra Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da memória voluntária, do controle da conduta - que só o ser humano tem capacidade de desenvolver - se dá a partir do exterior: primeiro a criança precisa experimentar a fala, a orientação de sua conduta, a atenção, a observação, a memória, a linguagem escrita, o cálculo matemático, etc., em conjunto com os outros e só depois essas funções se tornam internas ao pensamento da criança.

PAPEL DA ESCOLA

Desta forma, fica claro que o papel da instituição de atendimento infantil é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Ou seja, o trabalho educativo deve ser um motor para novos conhecimentos e novas conquistas psíquicas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança - de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe.

Essa discussão destaca não só a importância da interferência intencional do adulto, mas também do trabalho em grupos de crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, onde quem sabe ensina quem não sabe. O educador deve, portanto, intervir, provocando avanços que de forma espontânea não ocorreriam. O que vale destacar é que não se trata de um ensino autoritário, passivo para a criança, centrado no professor: a atividade significativa da criança é o elemento central em seu processo de aprendizagem e toda atividade proposta deve respeitar essa diretriz. Mesmo a imitação pela criança da atividade desenvolvida pelo adulto -

que, segundo Vygotsky é a forma inicial do processo de aprendizagem na criança pequena - não deve ser entendida como um processo mecânico por parte da criança, mas como uma oportunidade para a criança realizar ações que estão além de suas capacidades efetivas ainda que dentro de seu nível de desenvolvimento próximo - prova disso é que a criança não imita toda e qualquer ação do adulto, mas apenas aquela que se encontra dentro de sua zona de desenvolvimento próximo.

A intervenção do adulto deve considerar sempre essa relação entre o desenvolvimento real já alcançado pela criança e o nível de seu desenvolvimento próximo; só assim a intervenção do educador provoca o aprendizado. Para exemplificar, o que não é possível que uma criança de 6 meses faça em colaboração com um parceiro mais experiente não adianta ser compartilhado pelo educador.

A segunda questão levantada pelo conceito de atividade diz respeito ao fato de que a atividade deve responder aos desejos, interesses e motivos da criança e, assim sendo, a

pergunta que se coloca é como diversificar a experiência da criança - uma vez que esta diversidade é condição para seu desenvolvimento – quando o rol de interesses e motivos da criança é restrito. O primeiro elemento a considerar nessa reflexão é que os motivos e interesses são historicamente e socialmente criados e, como tais, não devem ser vistos como algo intrínseco e natural da criança e, conseqüentemente, como algo inquestionável. Os motivos e interesses são aprendidos a partir das condições concretas de vida e educação e, assim sendo, motivos e interesses já existentes podem ser modificados, e novos motivos podem ser ensinados. A partir daí, uma nova questão se coloca: como provocar na criança o surgimento de novos motivos ou interesses de tal forma que ela possa ampliar suas necessidades de conhecimento para esferas de atividade não experimentadas?

Conforme Duarte (1997), o papel da instituição escolar não é o de suprir as necessidades – motivos ou interesses – que as novas gerações trazem consigo ao chegar à escola. Tais necessidades, ensinadas às novas gerações pela esfera da vida cotidiana⁵ ligam-se à sobrevivência do indivíduo, à sua reprodução na esfera da vida cotidiana, mas não criam no indivíduo necessidades de nível superior - necessidades humanizadoras, como a ciência, a arte, a filosofia, a ética, ligadas à apropriação das máximas possibilidades de desenvolvimento humano. É papel da educação escolar justamente promover a mediação entre o âmbito da vida cotidiana e o âmbito não-cotidiano da prática social.

Como criar nas crianças novos motivos e interesses ligados a uma esfera da atividade humana da qual elas não são chamadas a participar pela vida cotidiana?

É Leontiev (1988) quem traz elementos para pensar sobre isso. Ao distinguir os motivos eficazes - aqueles que efetivamente levam o sujeito a agir - daqueles motivos que são compreendidos pelo sujeito mais ineficazes como deflagradores de sua ação, o Autor demonstra a relação entre ambos e a possibilidade de criação de novos motivos nos indivíduos. Em exemplo dado pelo autor, a criança faz a tarefa para ir brincar – este é o motivo eficaz que move sua ação. Ainda que compreenda que fazer a tarefa é importante para aprender o que se ensina na escola, não é esse motivo que leva a criança a fazer a tarefa. Ir brincar - o motivo que efetivamente a leva a fazer a tarefa- não tem relação direta com o objetivo da ação que ela realiza - aprender. Nessa situação, fazer a tarefa não tem sentido para a criança: ela só faz a tarefa por que poderá ir brincar em seguida. E ela faz a tarefa pensando em ir brincar.

No entanto, nesse processo de fazer a tarefa motivada pelo brincar, sob “determinadas condições”, a criança pode passar a fazer a tarefa para aprender, ou seja, pode fazer do objetivo da ação também o seu motivo, tornando, assim, a tarefa uma atividade significativa. Que condições serão essas que provocam a passagem do objetivo da atividade a ser também seu motivo? Segundo Leontiev (1988), quando ao longo do desenvolvimento de uma ação, seu objetivo se tornar mais significativo para a criança do que o motivo que inicialmente deflagrou a ação, a atividade se torna significativa para a criança. Voltando ao exemplo da tarefa escolar, essa passagem se dá quando, no processo de fazer a tarefa, a criança percebe que pode não apenas ir brincar mas também aprender - e passa a fazer a tarefa para aprender. Nesse caso, dizemos que a criança passou a compreender a tarefa num nível mais elevado em sua consciência. Essa passagem - do objetivo da ação a ser também seu motivo - transforma o que era um fazer movido por um motivo alheio em uma atividade significativa. Nesse caso podemos dizer que a criança não mais faz a tarefa pensando em ir brincar – deixa de fazer uma coisa pensando em outra - mas faz a tarefa motivada por seu próprio objetivo – concentra-se na tarefa inteiramente, uma vez que realiza uma atividade que tem de sentido para ela.

⁵ A categoria de vida cotidiana é utilizada aqui conforme a discussão desenvolvida por Agnes Heller em Sociologia de la Vida Cotidiana. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1977

Trazendo essa discussão para a educação infantil, percebemos que as condições concretas para a criação de novos motivos são, em primeiro lugar, que a criança tenha a oportunidade de experiências diversificadas para que possa vir a fazer delas atividades carregadas de sentido, ou seja, é preciso propor experiências que possam vir a se tornar atividades significativas. No entanto, - e essa é a segunda condição para que o fazer se torne uma atividade significativa - essas experiências precisam ser propostas de forma tal que a criança envolva-se inteiramente nesse fazer, que o objetivo da atividade se torne o motivo que move o fazer da criança. Crianças que não gostam de parar para ouvir histórias certamente passarão a fazê-lo se as histórias contadas em sala – por sua temática e apresentação - atraírem sua atenção e criarem nelas um novo desejo, uma nova necessidade, um novo prazer.

A escolha daquilo que será proposto às crianças é elemento essencial nesse processo: conhecer a prática social onde a criança se insere, os temas que atraem inicialmente sua atenção, ao mesmo tempo que descobrir as formas mais adequadas de trabalho com o grupo – a partir do conhecimento de seus níveis de desenvolvimento real e próximo – são condições para a adequação dessa escolha, e a interação da criança com os outros e com a cultura é o momento privilegiado desse conhecimento por parte do educador.

Ainda em relação à atividade, Leontiev (1988) demonstra que cada etapa da vida do indivíduo se caracteriza por uma atividade dominante que assim se caracteriza não por ser aquela que ocupa maior espaço na vida do indivíduo, mas por ser geradora de outras atividades que propiciam o conhecimento do mundo da cultura acumulada pelos homens, por ser responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos que possibilitam a interpretação desse mundo, e pela apreensão dos papéis sociais que permitem a inserção do sujeito nesse mundo.

Na idade pré-escolar, o brincar é a atividade que cumpre este papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. Esta constatação sugere que o educador oportunize o brincar das crianças e não trate esta atividade como uma atividade de segunda categoria que possa ser interrompida ou abreviada, introduzida provisoriamente na rotina das crianças para cobrir a falta do que fazer. Brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança e, conforme Leontiev, é a atividade através da qual a criança mais aprende e se desenvolve.

Dado o papel das condições concretas dessa experiência da criança no processo de desenvolvimento de sua personalidade e inteligência, a atuação do educador precisa ser intencionalmente voltada para garantir ao máximo esse desenvolvimento.

Essa necessária intencionalidade do trabalho educativo merece que nos detenhamos um pouco na sua discussão.

Não há como discordar de Leontiev (1988) acerca de que entre zero e seis anos, o mundo se abre para a criança com intensidade muito maior do que qualquer outro período em sua vida. Quanto menor for a criança, mais o adulto será a fonte principal de suas experiências. No primeiro ano de vida, é o adulto que fala com a criança – conforme estudos desenvolvidos por Lisina (in Davidov e Shuare, 1987), a apropriação da fala pela criança depende de que o adulto fale com ela, faça dela uma interlocutora -, é o adulto que aproxima objetos de sua mão, que a conduz a lugares diferentes e assim lhe proporciona experiências auditivas, visuais e de tato diversificadas. O adulto é também a condição da sobrevivência da criança, nessa fase de total dependência da criança.

O recém-nascido possui, no entanto, uma ilimitada possibilidade de adquirir experiências e formas de conduta humana, e mediante uma educação e organização de vida corretas, as necessidades orgânicas perdem rapidamente seu predomínio, dando lugar às necessidades básicas para o desenvolvimento psíquicos: necessidades de obter impressões – ver, ouvir, tatear -, de movimentos, de relacionar-se com os adultos (Venguer, 1987). À medida que a criança desenvolve seu corpo e hominiza sua esfera motora, a partir de seu contato com o meio circundante de objetos e pessoas, essa dependência do adulto começa a diminuir. No final do primeiro ano, a criança já é bastante diferente dos seus primeiros dias de vida.

Se a focalizarmos, em seguida, em torno dos três anos, perceberemos que ela já está muito independente – tanto que, em geral, a criança quer se comportar como gente grande: quer fazer coisas por ela mesma, por exemplo. Vygotsky aponta, até a idade de 7 anos, três

momentos cruciais onde essas rupturas da criança com seu comportamento anterior têm lugar e que ele chama de crises: a crise do primeiro ano, a crise dos três e a dos sete anos. No entanto, Leontiev (1988) demonstra que tais crises não são inerentes ao desenvolvimento infantil. As rupturas de comportamento das crianças em relação a comportamentos anteriores certamente são inevitáveis, mas as crises só serão inevitáveis se os adultos desenvolverem em relação às rupturas do comportamento infantil uma atitude espontânea, vale dizer não intencional, não refletida. Desse ponto de vista cresce o papel do educador – o pai, a mãe, a empregada doméstica, a babá, a professora – e de sua ação intencional no sentido de organizar de forma adequada as condições de vida e educação das crianças.

Leontiev aponta ainda que o lugar ocupado pela criança nas relações sociais de que participa se torna uma força motivadora de seu desenvolvimento. Esse lugar é justamente determinado pelas relações que os adultos estabelecem com a criança. A relação adulto-criança, apesar dos perceptíveis avanços que podemos contar em nossa sociedade – ensaiamos pensar a criança como cidadã -, é todavia marcada pelo preconceito que concebe a criança como um ser incapaz, alguém que não sabe e não é capaz de aprender. Por isso, em geral, não a ensinamos a usar a máquina fotográfica – mas a escondemos - quando ela tem interesse, tiramos a caneta de suas mãos e a colocamos em lugar inacessível, para ela não a estragar, e assim por diante. Em geral, sempre subestimamos sua capacidade de aprender – ou quem sabe a nossa capacidade de ensinar? - alegando que a criança é pequena. De uma forma ou de outra, sem estabelecer uma relação consciente com o processo de educação dos pequenos, reservamos para eles um lugar menos importante nas relações sociais de que eles participam – na família, na creche, na pré-escola. E tal atitude obstaculiza o desenvolvimento infantil.

Muito se poderia ainda aprender com as contribuições de Lisina, Zaporozhets, Elkonin, Luria e outros acerca do desenvolvimento das crianças pequenas e aprofundar a reflexão acerca das implicações pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural para a educação das crianças pequenas. Os escritos da chamada Escola de Vygotsky apenas começam a chegar aos leitores brasileiros e exigem, conforme Duarte (1997), disciplina de estudos, cautela na análise e reflexão radical e de conjunto para sua interpretação. E, neste processo, apenas nos iniciamos. As concepções apontadas acima já permitem, no entanto, um novo olhar para a educação infantil, em geral, e para a creche, que mais tem sofrido com as concepções inatistas do desenvolvimento humano.

Uma sólida formação dos educadores das crianças pequenas é essencial nesse momento da história da educação infantil, e especialmente da creche, para que não se substitua a concepção anterior - de que nos anos iniciais da vida da criança não fazia sentido ensinar-lhe nada, uma vez que ela não teria ainda alcançado o desenvolvimento necessário para a aprendizagem - pela idéia de que o progresso tecnológico poderá ser apressado com o abreviamento da infância.

Uma sólida formação do educador pode permitir as leituras necessárias tanto da prática como da teoria, de tal forma que a teoria possa efetivamente iluminar uma prática de nova qualidade. Isto, as crianças e a sociedade brasileira merecem e não se cansam de esperar.

Referências Bibliográficas

DAVIDOV, V. e SHUARE, M. - *La Psicologia Evolutiva e Pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, N. - *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

LEONTIEV, A. N. - *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978a.

_____ - *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ed. Ciencias del Hombre, 1978b.

_____ - Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MARX, K - Manuscritos Econômicos e Filosóficos. Texto publicado junto a FROMM, E. - *O Conceito Marxista de Homem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

_____ - *Elementos Fundamentales para la Critica de la Economia Política (Grundrisse)*. México, Siglo Veinteuno, 1978.SAVIANI, D.- *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

VENGUER, L. A.– *Temas de Psicologia Preescolar*. Havana: Pueblo y Educacion, 1987

VYGOTSKY, L. S. - Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____ et al. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____ - *Obras Escogidas* (v.III). Madri: Visor Distribuciones, 1995

_____ - *Imaginacion y el Arte en la Infancia*. México- D.F.: Hispanicas, 1987.

TEXTO 02 -

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Suely Amaral Mello

Para refletir sobre esses dois conceitos tão importantes para a obra de Vygotsky e para o legado que ele deixa como contribuição para a educação e que deve, do meu ponto de vista, revolucionar nosso pensar e agir na escola neste século, começo pelo conceito de desenvolvimento – ainda que sua discussão não se desvincule do conceito de aprendizagem.

Discutir o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural envolve esclarecer a gênese das formas superiores de comportamento. Vygotsky gostava de dizer que o comportamento só poderia ser compreendido como história do comportamento. Ainda assim, para Vygotsky (1995), o conceito de desenvolvimento envolve mais que a idéia de processo presente na idéia de história. Vygotsky reclamava da polissemia de alguns conceitos da psicologia e entre eles estava o conceito de desenvolvimento. De fato, é possível supor que, em sua breve vida de farta produção científica, ele não tenha tido tempo para buscar outro conceito que expressasse a originalidade da compreensão do conceito de desenvolvimento para a teoria histórico-cultural e que superasse, por exemplo, os vestígios de pré-formismo presentes nas teorias do desenvolvimento infantil e que muitas vezes fundamenta nossa concepção de desenvolvimento: aumento quantitativo de algo que já está presente desde antes, apenas esperando o desabrochar.

O conceito de ser humano é condição fundamental para a compreensão do problema do desenvolvimento, para a teoria histórico-cultural. Ao entender o ser humano como um ser histórico-cultural – isto é, como alguém que aprende nas relações sociais a usar a cultura histórica e socialmente produzida e, nesse processo, se apropria das qualidades humanas criadas nesse mesmo processo de produção da cultura -, entendemos o conceito de desenvolvimento

como formação de qualidades humanas não presentes no sujeito no nascimento. Ou seja, entendemos desenvolvimento como **formação e desenvolvimento** de algo que não havia antes e que resulta de um processo de aprendizagem, de apropriação. Em outras palavras, resultante de um processo de educação.

Assim, para Vygotsky (1995) – e diferente de Piaget -, o desenvolvimento se orienta a transformar o que é vivido socialmente em individual, e mais que isso: em converter relações sociais em funções psíquicas. Antes da compreensão articulada pela teoria histórico-cultural, se supunha que a criança de alguma idade era capaz de racionar e argumentar e que do movimento dessas reflexões nascia a discussão. As investigações de Vygotsky e seus discípulos vão demonstrar que, ao contrário, é da discussão que nasce a reflexão individual. Ou seja, a reflexão resulta da experiência social da discussão.

Com isso, Vygotsky (1995) articula o que chamou **de lei geral da formação das funções psíquicas** superiores – que são externas ao sujeito no nascimento, não se fixa biologicamente, mas nos objetos externos da cultura histórica e socialmente criada. Segundo essa lei, toda função psíquica superior - toda qualidade humana - antes de ser interna e individual é vivida externamente, socialmente, coletivamente.

Essa compreensão explica as mudanças radicais cruciais e os saltos revolucionários do desenvolvimento infantil e permite superar as concepções de desenvolvimento como algo que acontece de forma natural, que independe das experiências vividas e das aprendizagens realizadas e na solidão de cada pessoa.

Com a nova compreensão de desenvolvimento, convivem as idéias de evolução e revolução que, para Vygotsky (1995), são duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si e que se pressupõem reciprocamente. Os saltos que se produzem no processo de desenvolvimento da criança são fundamentais como expressão de rupturas e crises. De fato, para Vygotsky (1995), a própria essência do desenvolvimento cultural está na colisão entre as formas culturais de conduta que a criança vai conhecendo e as formas primitivas que caracterizam seu comportamento.

Aí radica uma mudança do ponto de vista em geral admitido dos processos de desenvolvimento psíquico das crianças e das idéias sobre o caráter de sua estrutura de seu transcurso. De um modo geral, os processos de desenvolvimento infantil se apresentam como processos estereotipados em que se considera o desenvolvimento embrionário como modelo para as demais formas. Esse processo depende minimamente do meio externo e a ele se refere desenvolvimento em seu sentido literal – ou seja, o desenvolvimento de possibilidades implícitas no embrião e que se concretizam de modo estável, passo a passo.

Ainda que a discussão científica não sustente mais essa idéia – que se expressa também sob a compreensão de que a criança seja um adulto em miniatura -, esse conceito continua presente subsidiando pesquisas que partem de concepções que entendem o desenvolvimento da

criança como um processo quantitativo. Ou seja, ainda se trabalha com a idéia de que o embrião humano já contém implicitamente os elementos do organismo acabado – como acontece aos seres vivos com exceção do ser humano.

Pensado desse ponto de vista, o processo de desenvolvimento é simples, as características que a criança traz no momento do nascimento vão se revelando à medida que a criança cresce e vão se ampliando gradualmente até que a criança se converta no adulto desenvolvido. Para a educação, essa compreensão tem efeitos dramáticos, pois se a criança não carrega consigo uma habilidade, uma capacidade ou aptidão, não há nada que se possa fazer na escola: podemos diagnosticar o problema, e nada mais!

A psicologia já rechaçou essa idéia há muito tempo e as investigações em diferentes campos do conhecimento têm mostrado que a experiência socialmente vivida pela criança cria capacidades que não estão presentes em sua cultura de origem. No texto “O Homem e a Cultura”, Leontiev (1978) relata a experiência de uma criança abandonada por um grupo indígena das mais primitivas em relação ao desenvolvimento tecnológico - adotada pela família do antropólogo francês que a encontrou - que se tornou, anos depois, antropóloga e falante de várias línguas, entre elas o português.

Criticando a compreensão de desenvolvimento como acúmulo quantitativo de algo presente na criança no nascimento, Vygotsky (1995) apontava também um equivocado conceito de criança que advinha daí. Se pensarmos a criança como um adulto em miniatura, olhamos para o adulto para defini-la e, desse ponto de vista, focamos as ausências e não as capacidades de que a criança está se apropriando. Para Vygotsky, desvendar a complexidade do processo de desenvolvimento implica em procurar as peculiaridades do comportamento infantil, ou seja, perceber as capacidades humanas em processo de formação. Tal percepção é, para o enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano, uma condição essencial para a intervenção adequada do professor ou do sujeito que medeia para a criança o acesso à cultura e à reprodução das qualidades humanas histórica e socialmente criadas. Isso por que, como observa Vygotsky, o momento adequado para potencializar a intervenção do/a professor/a é o momento em que determinada função está em processo de formação – nem antes, quando a criança não tem as bases necessárias para essa formação, e nem depois de formada uma função, mas o momento em que a formação se efetiva constitui o que chamou de período sensitivo, ou seja, sensível e potencializador da intervenção do adulto ou parceiro mais experiente. Vale observar que essa atitude - que para Vygotsky era uma exigência fundamental para o tratamento adequado do desenvolvimento nas investigações nos anos 1920 e 1930 - é incrivelmente atual e se constitui como desafio para o pensar e o agir na educação infantil que se proponha a formar nas novas gerações as máximas qualidades humanas.

Para Vygotsky (1995), o processo de desenvolvimento – na verdade, de formação e desenvolvimento da maioria das funções psíquicas superiores e de todas as qualidades humanas

– não tem nada de um processo estável e livre das influências externas: o desenvolvimento e as mudanças que acontecem na criança se produzem em uma ativa adaptação ao meio externo.

Nesse processo originam-se novas formações e novas situações de desenvolvimento que não reproduzem elos de uma cadeia anteriormente formada. Nessa perspectiva, Vygotsky via toda nova etapa no desenvolvimento do embrião já incluída potencialmente na antecedente como processo de crescimento e de maturação, mas não de desenvolvimento. Esse crescimento e maturação também acontecem no desenvolvimento psíquico da criança, mas na história do desenvolvimento cultural, as novas etapas não têm origem em potências implícitas nas fases anteriores. Ao contrário, resultam dos encontros e desencontros reais entre a criança e o meio.

Segundo Vygotsky (1995), a história do desenvolvimento dos signos nos leva diretamente à lei geral que regula o desenvolvimento da conduta. Seu significado essencial consiste em que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, começa a aplicar a si mesma, as mesmas formas de comportamento que os outros usam com ela. A criança assimila essas formas de conduta e as aplica a si mesma.

Dessa forma, explica-se o nexos entre as discussões de que as crianças participam e suas reflexões, ou seja, seus pensamentos: no início as funções psíquicas superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças sob a forma de discussões e, mais tarde, se convertem em meio de pensamento sob a forma de linguagem interna.

Assim, pois, se compreende que tudo o que é interno em relação às funções psíquicas, foi antes externo. Se é certo que o signo foi antes um meio de comunicação e só depois passou a ser um meio de conduzir a personalidade, fica claro que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego de signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento acontece inicialmente de forma social, externa, coletiva.

Portanto, podemos dizer que as funções psíquicas superiores – como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, o auto-controle da conduta - foram, em um tempo anterior, relações reais entre as pessoas. Assim, a criança se relaciona consigo mesma como as pessoas se relacionam com ela. Ou ainda, como afirma Vygotsky, **passamos a ser nós mesmos através dos outros** – e esta regra não se refere apenas à personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função psíquica como a fala, o pensamento, a imaginação, o controle da própria conduta, a memória.

Retomamos, com essa afirmação, a **essência do processo de desenvolvimento cultural: toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função é, no início, social. É nessa idéia que se fundamenta a lei geral de formação das funções psíquicas superiores que apontamos acima: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no plano social e depois no plano psicológico; no início como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica – e se aplica tanto à memória voluntária, como à formação de conceitos,**

como ao processo de desenvolvimento da vontade ou de controle da conduta. Por isso, o processo de desenvolvimento cultural e psíquico da criança poderia denominar-se como a sociogênese das formas superiores de conduta e, nesse processo de internalização - de interiorização do que é externo - a linguagem serve como elemento essencial.

Assim, se antes procurávamos explicar a conduta social a partir do comportamento individual, para Vygotsky (1995), o desafio é mostrar como se produz a conduta individual a partir de um ambiente social. Se supunha antes que a função – a fala, o pensamento, a imaginação - existia no indivíduo de forma acabada, semi-acabada ou embrionária e que dentro do coletivo se desenvolvia, era enriquecida, ou, ao contrário, se inibiria e se empobrecia. Para Vygotsky, a situação é oposta. Como vimos, é da discussão que tem lugar na atividade coletiva, social e externa à criança que nasce a reflexão individual, interna, pessoal. Como afirma Leontiev, por todas as suas características, o processo de desenvolvimento humano é um processo de educação.

Por tudo o que discutimos até aqui, percebemos que, para o enfoque histórico-cultural, o desenvolvimento é motivado pela aprendizagem.

A compreensão dessa relação aprendizagem/desenvolvimento - que revoluciona a fórmula anterior que entendia o desenvolvimento como condição para a aprendizagem – tem implicações diretas sobre o conceito de criança, sobre o conceito de infância, sobre o papel da escola e do professor. Se a aprendizagem move os processos de desenvolvimento, concluímos que a criança aprende desde que nasce e por que aprende se desenvolve. *O tempo da infância é, desse ponto de vista, um tempo de apropriação de qualidades humanas que possibilitam à criança inserir-se cada vez mais nas relações sociais e na cultura. Essa concepção de infância imprime um novo valor à escola da infância – à educação infantil e aos seus protagonistas, isto é, às famílias, aos professores e às crianças -, uma vez que, com essa concepção, nos damos conta de que as funções que precisam ser apropriadas pelas crianças são funções sofisticadas como a fala, o pensamento, o controle da conduta, a memória e a atenção voluntárias, além das aptidões, capacidades e habilidades que, diferente do que aprendemos a pensar com as velhas teorias, precisam ser aprendidas pelas crianças nas suas vivências.*

O currículo da educação infantil - que se concretiza sob a forma de relações e atividades que acontecem num espaço e num tempo - precisa dar conta do desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores e – podemos já inferir – constitui-se de forma mais elaborada e sofisticada do que se pensava até agora

Sendo a aprendizagem é o motor do desenvolvimento humano, valoriza-se o lugar da escola e seu compromisso de possibilitar para todas as crianças a reprodução das máximas qualidades humanas.

E como Vygotsky e o enfoque histórico-cultural em seu conjunto entendem o processo de aprendizagem?

Três elementos são essenciais nesse processo. A cultura histórica e socialmente acumulada constitui a fonte do desenvolvimento humano, uma vez que guarda o conjunto das qualidades humanas criadas ao longo da história. No processo de criação de cada objeto da cultura - a língua, as linguagens, os objetos, os instrumentos, as formas de pensar, os hábitos, os costumes, as ciências e as técnicas -, os homens e as mulheres que nos antecederam criaram também as qualidades humanas, ou seja, as capacidades, habilidades, funções psíquicas necessárias ao seu uso. Por isso, o acesso ao conjunto da cultura é condição para que as novas gerações reproduzam para si as máximas qualidades humanas.

No entanto, como lembra Leontiev (1978), as qualidades humanas estão apenas postas nos objetos – quer dizer, não são dadas automaticamente. E para que as novas gerações se apropriem delas é necessário que aprendam a utilizar os objetos da cultura em sua forma adequada, ou seja, é necessário aprender a utilizá-los em sua função social, isto é, reproduzindo o uso para o qual os objetos foram criados. Isso só é possível com a mediação de alguém mais experiente. Para dar um exemplo: só aprendo a usar um Ipad com alguém que saiba como usá-lo. Na escola, esse alguém mais experiente é, em última instância, o professor ou a professora, que precisam conhecer a cultura para mediatizar seu acesso às crianças e, ao mesmo tempo, precisa conceber a criança como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender... De outra forma, se o/a professor/a pensar que a criança não é capaz, não vai ensinar a criança.

Finalmente, o processo de aprendizagem exige a atividade da criança que aprende. O sujeito aprendiz não é objeto nesse processo, mas elemento ativo que precisa estar por inteiro presente no que realiza. Conforme Leontiev (1988), a atividade se configura quando o objeto que será alcançado ao final do processo coincide com o motivo que estimula o sujeito a agir. Em outras palavras, a atividade envolve a criança por inteiro, pois quando está em atividade, a criança faz algo motivada por seu resultado. Nesse caso, o físico, o afetivo e o cognitivo estão voltados para o mesmo foco... a criança está por inteiro na ação.

A concepção de aprendizagem e de desenvolvimento formulada por Vygotsky valoriza, pois, a cultura, o papel do professor e a atividade da criança. E estes precisam ser percebidos na sua dialeticidade.

A cultura - o entorno ou o meio físico e social - é a fonte do desenvolvimento psíquico e cultural. No entanto, os aspectos essenciais que explicam sua influência – a influência do meio, vale destacar - sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o desenvolvimento de sua personalidade consciente são *as relações que as crianças estabelecem com esse meio mediadas direta ou indiretamente por parceiros mais experientes*. Em outras palavras, as experiências emocionais que as crianças vivem em suas relações com o mundo da cultura. Não é, pois, a cultura em si, mas a cultura vista através da experiência emocional da criança, isto é, como a criança interpreta o vivido, como se intera das situações e acontecimentos, como se relaciona emocionalmente com essas situações e acontecimentos.

Assim sendo, a influência da experiência social, ou seja, a internalização do vivido externamente para o nível de função psíquica não é algo que se dê de forma linear. Uma situação qualquer vivida por diferentes crianças provocará reações diferentes dependendo de como cada criança se relaciona com o vivido, a partir de duas experiências anteriores com o meio e seus elementos e a partir do sentido que atribui ao que realiza. Por isso, para a teoria histórico-cultural não há uma linearidade entre ensino e aprendizagem. A **intenção do professor dirigida de provocar o máximo acesso à cultura histórica** e socialmente acumulada e a reprodução das máximas qualidades humanas em cada criança é condição essencial do processo de ensino. No entanto, a aprendizagem envolve a atitude ativa de quem aprende e que é permeada por sua experiência emocional num processo por meio do qual a criança atribui sentido aos significados sociais.

O bom ensino - a boa organização de atividades na escola - precisa considerar, pois, os motivos de aprendizagem das crianças. Não apenas considerar os motivos de aprendizagem das crianças, mas formar motivos de aprendizagem nas crianças. Uma vez que os motivos – da mesma forma que todas as qualidades humanas – são aprendidos, a escola precisa estabelecer uma relação crítica com os motivos que as crianças aprendem na vida e trazem para a escola. Ao mesmo tempo, precisa criar nas crianças novos motivos humanizadores que promovem o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Gostaria de apontar ainda uma última questão, entre tantas que são suscitadas pelo enfoque histórico-cultural ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se da necessidade de dirigir o ensino para o futuro e não para o passado do desenvolvimento. Entendendo que a aprendizagem promove o desenvolvimento, passamos a dirigir os processos de ensino para novas aprendizagens superando sempre aquilo que a criança já é capaz de realizar de forma independente da ajuda do professor e da professora. Ou seja, como afirma Vygotsky (1988), o bom ensino deve incidir naquilo que a criança ainda não faz de forma independente do professor, mas pode fazer com ajuda, se preparando assim para realizar sozinha num futuro próximo. A discussão dessa questão refletida na compreensão do conceito de atividade traz implícita a compreensão de que o bom ensino é colaborativo, uma vez que deve

apresentar o novo, sem, no entanto, desconsiderar a necessidade da presença ativa da criança que aprende bem como a forma específica como se explicita sua relação com o mundo da cultura nas diferentes idades. Isso traz elementos importantes para pensarmos qual deve ser o papel do/a professor/a nesse complexo processo como as crianças aprendem.

Referências bibliográficas

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas* (vol. III). Madri: Visor Distribuciones, 1995

VYGOTSKY, L. S. - Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY et al. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988

-----O grupo conversou um pouco a respeito de: NA ESCOLA PERDEMOS O FOCO...

Qual nossa contradição? Para que educamos? Quem são os protagonistas do desenvolvimento infantil? Qual nosso papel? - não basta apenas mudarmos os conteúdos, precisamos também mudar formas e concepções. Antes precisamos nos dar conta da complexidade do processo educativo - nada é feito com receitas e ou apostilas...o único investimento possível para a autonomia é investir na pessoa...na formação docente - para isso tem que ser o agente de um espaço...não adianta lecionar em vários cantos...não é aumentando o orçamento da educação...não é aumentando dias letivos...e sim com investimentos coerentes. Segundo pesquisas... se o governos colocar em prática todos os programas que diz fazer,o dinheiro em educação deverá ser no mínimo de 10.9% - Novamente a formadora contestou os cursos de Pedagogia e seus alunos.(palavras soltas dos participantes)

Plano do dia...o que faremos hoje? A professora reiniciou a aula apresentando a metodologia para aquele encontro.

-Proposta: buscar a participação do grupo

-Explicou o Mural: eu proponho - eu felicito - eu critico = jornal de parede

Fez colocações a respeito da necessidade de fazermos com nossas crianças o Plano do dia ou rotina.

Continuou explicando diferentes tipos de participações de nossa parte.

Palavra aberta - dificuldades na leitura do texto/ contar práticas...etc

Leitura Compartilhada dos textos Avaliação e Apontamentos

Meire - Pede a palavra para salientar a construção dos registros - coloca novamente a proposta de redigirmos os encontros em dois pontos: acontecimentos e sensações. - colocações de participantes dos encontros anteriores **participantes**- *“dificuldades em expor e redigir os acontecimentos, principalmente em se tratando de colocações de opiniões pessoais - fiz a mão para ter minha cara - achei que era desafio por isso aceitei - sei que não era somente sentimento por sentimento e sim ser real -foi um desafio!”*

Meire - aos poucos iremos aprendendo a expor e a redigir - a ter autoria de nossas colocações -até para publicações. Mencionou quem poderia se candidatar para redigir este encontro - em sensações e acontecimentos - Levantei a mão e me propus a redigir este encontro - ou melhor - me propus a mostrar meus registros - solicitei registrar acontecimentos e não sensações porque saliento sempre muito de minhas opiniões pessoais e neste curso quero ouvir mais que falar - além do fato que já faço registro de todo encontro/reunião/acontecimentos e participando desta formação em Educação Infantil - repasso meus registros para as professoras.

A aula continuou com a apresentação de esquemas de pensamento (a professora antes disso perguntou quem tinha lido os textos - Quem leu os dois textos? 60% - Quem leu apenas um? 30

Quem não leu nenhum? 10% - duas porque não receberam a tempo - sendo que Meire apressou-se em anotar os nomes e verificar o porquê.

Concepções de Educação
Quem é o ser humano?
Concepção (VYGOTSKY - citou Gramsci)

De forma tranqüila e objetiva a professora foi expondo suas idéias e questionando, exemplificando para suscitar participações. Foi aos poucos fazendo uma releitura dos dois textos...e neste ponto pude perceber que apesar da grande maioria já ter lido - não aconteceram participações referindo-se as questões teóricas e sim algumas colocações a respeito de suas próprias práticas...(parei: este não é relato de sensações...e sim de acontecimentos...)

Como acontece o desenvolvimento?

Reestruturações de funções existentes

- ✓ Criação de novas funções
- ✓ Continuidade das funções anteriores
- ✓ Transformação das funções anteriores

Momentos estáveis e rupturas - não formações e crises

Ou seja:

Para a teoria histórico-social - qualidades humanas não são naturais -precisam ser apreendidas - precisa se promover o desenvolvimento da personalidade -auto-estima-linguagem-pensamento- Complexidade do processo -explicação da professora - segundo V. tem um movimento interno que não existe sozinho -só existe em estabelecimento com o externo e vice-versa - são ações de conflito /luta de contrários - formas culturais mais desenvolvidas e as formas mais pessoais da criança - ao promovermos estes conflitos temos um movimento interno no sujeito que se transforma para fazer surgir novas categorias - funções novas que vão se ampliando /

as funções antigas não desaparecem e sim transformadas - o processo de desenvolvimento nem sempre é estável-experiências que a criança vai vivendo vai aos poucos e em crise (desestruturando novos conhecimentos. Exemplificou com o processo de alfabetização...e com a crise dos 03 anos: percepções do "eu" e sentimentos de orgulho e vergonha...se o adulto não percebe esta construção e que a criança já está em um patamar superior e continua a tratando como se a mesma ainda estivesse no anterior (graça achamos quando a criança fala errado e nem percebemos que a mesma cresce...insistimos para q continue falando errado porque achamos "bonitinho") - *opa uma pergunta importante: somente em relação ao adulto - não - respondeu a professora - também em relação a um irmão mais velho ou qualquer outra pessoa que interferir neste processo - Comentou mais um pouco as relações estabelecidas com as crianças - roupas de frio e está calor ...não precisamos ser os mandatários -*

Como se muda a rotina da escola? -vamos mudar dentro de algumas coisas pertinentes...alguns acertos já estão postos mas dentro destes limites podemos estranhar o que nos é familiar - exemplificou com horários de entrada flexíveis - almoço as 9 horas? -será que estabelecemos a rotina em função do desenvolvimento infantil?

As neurociências modificaram o modo de se enxergar as crianças menores - (USA).

O que sabemos hoje sobre a educação das crianças pequenas? - o que sabíamos a tempos atrás nos fazia sermos educadores de um jeito e agora que nossas informações são maiores - pensamos em mais concepções e portanto precisamos transformar nossa prática - o discurso precisa estar afinado - teoria e prática.

15 horas - café

15 horas 35 minutos - retorno

A aula continuou totalmente dentro dos textos.

Que forças movem o desenvolvimento?

-a luta de contrários - conflito de formas culturais desenvolvidas externas com as formas culturais menos desenvolvidas internas da criança - comunicação ativa.

O conflito real entre a criança e o meio/ a cultura - vivencias.

A professora anuncia! - vamos ter que rever o foco das nossas práticas - obtive duas questões durante o intervalo, duas colocações de participantes: Vamos ter que mudar tudo na escola?

Sendo que não somos nós que diretamente ficamos com os alunos (diretores e CPs)- devemos investir na formação e acompanhamento do trabalho do professor - o desafio agora é aprender a ser professor que não dá aula - não tem sala de aula - não tem aluno ... criança pequena é diferente de aluno - *Segundo Ana Lucia Goulart de Faria - porque não é assim que criança pequena aprende - a criança aprende na escola inteira -refeitório/corredor/parque...não há hierarquia de espaços -toda relação é pedagógica - devemos rever tempo, relações e intervenções. Mas se o CP/diretor chegar ao grupo e dizer "é assim que a prefeitura quer...perdeu sua capacidade de formação.*

Algumas diretoras fizeram colocações pertinentes a respeito deste ponto de vista com o objetivo de exemplificar que nem sempre o que pensamos da criança ou propomos para elas é o que realmente é - "*vá desenhar para você se acalmar -propôs a professora- mas eu não estou nervoso! Respondeu o aluno -e hoje eu nem te desobedeci!* (relato da diretora Edjane EMEB -Higino de Lima)/ Outro comentário a respeito da participação de alunos na escola (EMEB Bernardo Pedroso -Diretora Gabriela) A professora comenta

uma pesquisa: *“pesquisadora pergunta a criança; o que você está fazendo: escrevendo...Para que? Para lembrar depois? Quem mandou?”* - Com esta última pergunta podemos distinguir qual a concepção pedagógica que esta professora/pesquisadora tem a respeito de educação e devemos promover na escola reflexões - atualizações de concepções - Qual a intenção que temos ao solicitar atividades de escrita para as crianças? É neste universo que nós formadores devemos investir: concepções pedagógicas dos professores. Outros exemplos de atitudes distorcidas: *“você rasgou esta revista então não vai para o intervalo”* - não há ligação com o que foi feito e o castigo / a professora também questionou o porquê podemos rasgar revistas - picotar - recorte e cole com revistas e com o livro não - a criança pequena não distingue qual o momento e qual revista poderá ser rasgada...

Sueli faz uma pequena exposição a respeito da história da educação no Brasil...

A Educação Brasileira a escola é um projeto abandonado pelo governo - declarou que historicamente nossa educação está deixada a segundo plano - a ditadura elegeu a escola particular porque esta lhe é favorável - fez algumas falas em relação ao ensino superior público e particular - dessa perspectiva é que devemos partir para darmos suporte as nossas professoras das crianças pequenas. Sentar junto, pensar junto e apresentar uma produção de práticas coerentes - e para isso é fundamental ouvir a criança - exemplo: uma estagiária preparou a classe de forma a esperar suas crianças com um projeto de rotina bem diferenciado - ...ao final do dia as crianças perguntaram - *“amanhã será assim também?...”*

Neste momento as crianças já avaliam, propõem, participam...tornam se mais motivadas.

O desenvolvimento Infantil é uma Luta de Contrários -embate - *o que eu sei X o que eu não sei* - se eu apresento o simples -o mínimo - não há desenvolvimento. Quando por exemplo, em uma turma de crianças de 02 anos as professoras falam pouco -e são conversas monossilábicas/não cantam juntas /não escrevem/não lêem/ e não usam sua linguagem desenvolvida com as crianças -estas não aprendem a falar... Quais investimentos estão fazendo para o desenvolvimento da linguagem desta criança?

Outra questão fundamental nesta luta que levará ao desenvolvimento é a apresentação da cultura - informações que devem ser apresentadas para as crianças não para cobrar depois e sim para objetivar desenvolvimento...retomando a idéia de que não é uma apresentação do exterior que será absorvida e sim lembrando *do sentido que a criança dá as coisas apresentadas é que levará ao desenvolvimento*.

Sueli comentou a respeito da aquisição da leitura e da escrita pela criança sob a luz da concepção de que a escrita tem valor social e para que a criança aprenda é necessário primeiro identificar e reconhecer o valor social da escrita e não que irá escrever porque a professora mandou. Citou Emília Ferreiro. Exemplificou o processo educativo para a aquisição da escrita, historicamente. Questionando principalmente: o que a escrita representa? Comentou da transcrição fonética- a escrita é uma representação de segunda ordem - VYGOTSKY. Porque representa a fala- e o mundo real não poderá ficar fora -as crianças precisam fazer a ligação de escrita com o mundo real, ou seja, a leitura do escrito é importante para informar, conhecer, transmitir idéias, etc... Se priorizarmos a grafia do alfabeto a criança não identificará o sentido amplo da escrita e o valor e o sabor de sermos leitores.

Comentou de um exemplo: alfabeto com fotos das crianças -colocar no baixinho - deixar as crianças construírem.

COMO O EXTERNO VIRA INTERNO VIRA INTERNO?

VYGOTSKY: Tudo que é interno de alguém, imaginação, valor, moral, ética, capacidades...tudo antes foi externo - porque tudo se forma nas relações sociais - no processo de comunicação- Depende das formas e intervenções que as professoras fazem na resolução de conflitos - ex: dois alunos brigam pelo mesmo lugar na fila e a mesma resolve por si só e não faz esta intervenção no coletivo. Quanto mais pudermos ser criativos nestas relações -melhor será. O processo de internalização não se dá somente pelo que a criança ouve, mas o que vivencia - observa modelos -o professor é o maior deles.

Comentários a respeito do mito do Tarzan/ Robson Crusué.

O QUE SIGNIFICA DIZER QUE A CRIANÇA APRENDE PELA ATIVIDADE?

Tudo que a criança faz está sempre relacionado ao objetivo - ao final do processo (de corpo e alma)-onde o sentido é dado pelo grau de coincidência/ proximidade entre o motivo e o resultado.

Motivo - fazer - *resultado a criança faz a tarefa para ir brincar - este é o motivo eficaz que move sua ação. Ainda que compreenda que fazer a tarefa é importante para aprender o que se ensina na escola, não é esse motivo que leva a criança a fazer a tarefa. Ir brincar - o motivo que efetivamente a leva a fazer a tarefa- não tem relação direta com o objetivo da ação que ela realiza - aprender. Nessa situação, fazer a tarefa não tem sentido para a criança: ela só faz a tarefa por que poderá ir brincar em seguida. E ela faz a tarefa pensando em ir brincar.*

No entanto: motivo - fazer - resultado

Para nota- LEITURA - conhecer o assunto

Brincar - escrever - expressão

Ex:-"faça que depois você possa brincar"(fala do adulto) - a criança até faz mas o afeto não está lá - o pensamento também não - o sentido está fora da estrutura, porque o motivo e o resultado não coincidem...ficará uma atividade alienada...portanto professores tenham atenção aos motivos. Desafio: criar novas necessidades humanizadoras nas crianças (o prazer de conhecer/ de ajudar o outro/ de informar a comunidade/ensinar com prazer... com relações não autoritárias e sim sempre fazendo juntos...prestando atenção ao sentido e ao motivo.

ATIVIDADE: não é qualquer fazer. O motivo coincide com o resultado (há encantamento, vontade, emoção, necessidade, sentido) - quando há relação de afeto -

E Relação educação/desenvolvimento - algo que garanta os contrários -situações problema! Quando se coletiva as resoluções...onde a educação não apenas influencia e sim é elemento central do processo envolvendo 3 elementos ativos - professor aluno e a cultura em constante movimento.

16h45 - Avaliação do encontro com a utilização do jornal de parede;

Eu felicito - a dedicação e a competência docente.

Eu proponho - suscitar participações de todos -partindo da leitura dos textos -

Eu critico

Encaminhamentos para o próximo encontro (vai fazer sentido? Perguntou uma “aluna” – todos riram e a professora comentou que deverá fazer sentido sim – apesar de ser denominada de tarefa deverá ser uma atividade – fazer com o grupo na escola - impossível)

Leitura dos textos deste e dos próximos encontros.

Processo de auto-reflexão – 3 questões – pergunta e respostas.

Que idéias concepções discutimos neste encontro?

Como estas idéias mexem com as minhas idéias?

Como estas idéias mexem com a minha prática?