

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança: a atividade docente de musicalização na Educação Infantil

Carlos Eduardo de Souza

SÃO CARLOS

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança: a atividade docente de musicalização na Educação Infantil

Carlos Eduardo de Souza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

SÃO CARLOS

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S729cm

Souza, Carlos Eduardo de.

A cultura como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança : a atividade docente de musicalização na Educação Infantil / Carlos Eduardo de Souza. -- São Carlos : UFSCar, 2012. 101 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Cultura. 4. Funções psíquicas superiores. 5. Atividades de musicalização. 6. Educação infantil. I. Título.

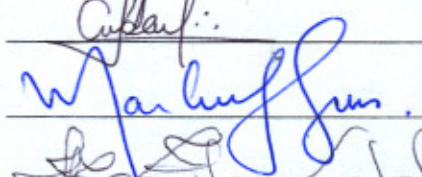
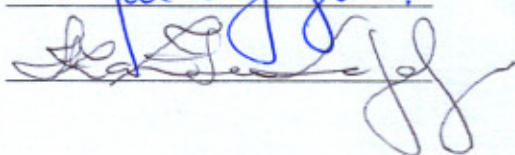
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Aparecida Mello

Profª. Drª. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly

Culdar:



Dedico este trabalho à todos os professores que acreditam no potencial de seus alunos e que enxergam a prática educativa como uma atividade capaz de transformar a vida das pessoas.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Aparecida Mello pelo apoio, incentivo, carinho e paciência. Uma pessoa que acredita sempre no potencial humano. Coerente com aquilo que estuda! Obrigado pela confiança e por ter mediado cada passo desse trabalho, tenha certeza de que ele é uma conquista nossa!

À Profª Drª Marlene F. C. Golçalves pelas valiosas contribuições que tanto me fizeram refletir e pelo material que, carinhosamente, me presenteou.

À Profª Ilza Z. Leme Joly por ter aceitado participar da banca de defesa, por todo carinho sempre demonstrado e por mais uma vez contribuir com o processo de minha formação.

À Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e por apoiar-me e incentivar-me durante toda a trajetória do mestrado.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro a pesquisa.

À minha família, meus pais Carlinhos e Luiza e ao meu irmão Felipe pelo carinho, amor, apoio e incentivo na minha trajetória de vida.

À Patrícia, pelo amor e paciência demonstrados ao longo dos últimos anos. Nunca se esqueça... eu não existo sem você. Obrigado por sempre me apoiar em minhas decisões!

À família Caram Garay, Abel, Adriana, Henrique e Júlia, não tenho palavras para descrever a todo carinho depositado na minha pessoa nesses dois anos que se passaram. Muito obrigado mesmo!

Ao Esteban, Alline e Wal pela valiosa amizade, pelo incentivo e apoio.

Ao amigo Luan, companheiro que por várias vezes teve que escutar minhas incertezas e dúvidas. Obrigado!

Aos amigos de mestrado Sandra, Fernanda, Karina, Flávio e Gisele que dividiram momentos de aflições e angústias, mas também muitas alegrias. Obrigado pelo carinho e pela amizade!

A todos os integrantes do NEEVY que me apoiaram e contribuíram com minha pesquisa.

E a todas as pessoas que de alguma forma sempre incentivaram, acreditaram e vibraram por cada vitória conquistada até esse momento.

RESUMO

O presente trabalho discute a cultura como promotora do desenvolvimento da humanidade no ser humano. O conceito de cultura trabalhado é fundamentado na concepção marxista que, compreende como cultura toda produção desenvolvida pela humanidade ao longo de sua história. A perspectiva Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotsky, baseada nos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético de Marx, foi utilizada como referencial teórico para a compreensão de como a cultura transforma o ser humano, modificando suas funções naturais em funções psíquicas superiores. Na metodologia buscamos traçar uma relação entre a teoria Histórico-Cultural e sua base marxista, demonstrando como Vigotsky utiliza-se do método materialista dialético na realização de seus estudos sobre o psiquismo humano. Nos procedimentos metodológicos apresentamos a forma de coleta de dados, que caracterizou essa pesquisa como de cunho bibliográfico, demonstrando quais foram os critérios para a seleção das teses e dissertações que foram analisadas. Na análise dos dados buscamos demonstrar por meio da atuação do professor, no processo de musicalização, como ele em sua atividade mediadora pode promover o acesso da criança à cultura e, como ele, realizando sua prática na zona de desenvolvimento proximal pode potencializar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Discutimos como a criança em suas atividades mediadas pelas relações sociais intencionais (neste caso, a musicalização na escola) e acesso à cultura, desenvolve as funções psíquicas superiores, exclusivas aos seres humanos.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural, Cultura, Funções Psíquicas Superiores, Musicalização, Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work discusses culture as promoting the development of humanity in humans. The concept of culture working is based on the marxist concept that comprises with culture all production developed by humankind throughout its history. The Historic-Cultural Perspective developed by Vigotsky, based on the theoretical assumptions of dialectical and historical materialism of Marx, was used as a theoretical framework for understanding how culture transforms the humans, modifying its natural functions in higher mental functions. In the methodology we seek to draw a relationship between the historical-cultural theory and its grounding marxist, demonstrating how Vigotsky use of dialectical materialist method in carrying out his studies on the human psyche. In the methodological procedures is presented the form of data collection, which characterizes this research of bibliographic nature, showing what were the criteria for selection of theses and dissertation that were analyzed. In data analysis we seek to demonstrate through the performance of the teacher in the process of teaching music, as he in his mediating activity can promote the children's access to culture and, how he, making his practice in the zone of proximal development can enhance the development in of higher mental functions. We discussed how the child in their activity mediated by intentional social relations (in this case, the musicalization at school) and access to culture, develops higher mental functions, unique to humans.

Keywords: Historical-Cultural Theory, Culture, Higher Psychological Functions, Musicalization, Early Childhood Education.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1	14
O Termo Cultura no Marxismo: Em Busca de uma Compreensão	14
1.1 A atividade vital humana: o trabalho	14
1.2 Apropriação e objetivação da produção humana	21
1.3 Produção e reprodução do gênero humano	24
1.4 - O que é o materialismo dialético?	31
1.4.1 - O que é o materialismo histórico?	32
1.5 - As leis gerais da dialética materialista	33
1.5.1 - Lei da unidade e luta dos contrários	33
1.5.2 - Lei da transformação da quantidade em qualidade	34
1.5.3 - Lei da negação da negação	34
1.6 - A Teoria Histórico-Cultural e sua base marxista	35
Capítulo 2	41
A Teoria Histórico-Cultural como Referência da Prática Docente na Apropriação Cultural da Criança	41
2.1 - Funções Psíquicas Superiores	42
2.2 – Atividade	46
2.2.1 - Atividade docente	49
2.2.2 - Atividade da criança	52
2.3 – Mediação	56
2.4 - Zona de Desenvolvimento Proximal	62
Capítulo 3	66
Metodologia	66
3.1 - Método Histórico-Cultural	66
3.4 - Procedimentos Metodológicos	68

Capítulo 4	74
Análise de dados	74
4.1 - A mediação e zona de desenvolvimento proximal na atividade docente	74
4.2 - A cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na atividade da criança	87
Considerações	95
Referências	97

Introdução

No primeiro semestre do ano de 2009, realizei em parceria com uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma disciplina de Atividade Curricular de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) intitulada Histórias Interativas e Cultura, que foi ofertada nos dois semestres do mesmo ano. Esse trabalho inovador e de caráter experimental, tinha entre seus principais objetivos, promover o acesso a bens culturais às crianças de classes populares pertencentes a escolas de Educação Infantil, por meio da criação de histórias, da sua sonorização, construção de cenários e fantasias, valorizando a participação ativa das crianças no processo de ensino aprendizagem. O trabalho foi embasado na Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky¹.

O nome Histórias interativas, justifica-se, porque partimos da ideia que as crianças devem participar ativamente do processo, sendo essa participação por meio da fala ou de linguagens corporais. Já a palavra cultura, porque entendemos que essa é a base de todo o conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Na primeira oferta da disciplina, além dos alunos matriculados da graduação de diversas áreas do conhecimento, contamos com a participação de professores da rede de ensino do município de São Carlos. Procuramos focar a formação desses profissionais para a realização de tais histórias com suas respectivas turmas, desenvolvendo procedimentos metodológicos que propiciassem a compreensão de elementos que julgávamos importantes para tal realização. Entre esses elementos pudemos destacar: o enfoque no conceito de cultura, a importância da pesquisa junto às crianças e a necessidade de desenvolver a percepção auditiva das crianças, de professores e alunos da UFSCar para os elementos sonoros, nos quais foram trabalhados os parâmetros de som de forma teórica e prática.

De acordo com Lacerda (1961) o som pode ser dividido em quatro elementos cujos nomes são: intensidade, duração, altura e timbre. Estes elementos são chamados de parâmetros do som ou propriedades do som. Essa é uma divisão didática do evento sonoro, que possibilita a compreensão de seus elementos de forma isolada, no entanto, na prática um som produzido possui sempre em sua composição todas essas propriedades, ocorrendo ao mesmo tempo. A intensidade do som é a propriedade dele ser mais forte ou mais fraco. A duração é o tempo de produção de um som, ou seja, se ele é mais curto ou mais longo. Altura

¹ Utilizamos a grafia do nome do autor adotada no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – (NEEVY). No texto aparecem outras formas de grafia, procuramos mantê-las conforme aparecem em cada uma dessas obras.

é a propriedade do som de ser mais agudo ou ser mais grave. O timbre é a propriedade do som que nos permite conhecer sua origem de produção, por exemplo, quando escutamos a voz de alguém que nos é conhecido, mesmo sem ver a imagem dessa pessoa, conseguimos identificá-la justamente por sua qualidade timbrística.

No segundo semestre, a disciplina foi oferecida somente para os alunos de graduação da UFSCar, sendo que estes depois de passar por uma formação similar a que tiveram as professoras na oferta anterior foram para algumas das escolas, nas quais as professoras atuavam para desenvolverem junto às crianças a elaboração das histórias.

Os primeiros resultados obtidos por meio dessa intervenção apontaram que as crianças apropriaram-se dos conceitos desenvolvidos nas temáticas trabalhadas em sala. Pudemos evidenciar essa nova forma de trabalhar com histórias interativas na Educação Infantil, como algo que extrapolava o que normalmente vemos nas escolas: a professora narrando a história, as crianças sentadas, ouvindo e praticamente sem participar. Partimos da ideia que a atividade deveria ter sentido para a criança, para isso fazia-se necessário que elas participassem ativamente de todos os passos do processo.

Nas primeiras experiências que tivemos, atuando em algumas escolas, iniciamos nosso trabalho com rodas de conversa que tinham como objetivo investigar quais os bens culturais que essas crianças não tinham acesso, ou que eram pouco conhecidos delas. Em parceria com as professoras da sala, decidimos qual seria a temática trabalhada dentre todas as apontadas pela turma. Em seguida, começavam as pesquisas sobre os assuntos que deveriam ser abordados, essa pesquisa era realizada tanto por nós, como pelas crianças, junto às suas famílias. Para os encontros eram levados os resultados dessas buscas como: objetos, imagens, vídeos, sons, livros e revistas que pudessem servir como mediadores das crianças no processo de apropriação dos conhecimentos referentes à temática desenvolvida.

Após essa etapa, partimos para a elaboração do texto das histórias em parceria com as crianças. Em seguida esse texto era narrado (normalmente pela professora da sala) e sonorizado em um processo de sonoplastia. Essa sonorização era realizada pelo grupo de graduandos e crianças, e, para tanto, pesquisamos com as crianças o som que melhor representasse o que o texto queria exprimir. Para a realização dessa etapa fizemos pesquisas por meio de materiais sonoros que a própria escola possuía, das casas das crianças e, ainda, o grupo de graduandos levou para a sala de aula, um balde com diversos objetos sonoros. Para terminar, a história era realizada e gravada em vídeo, que ficava como um registro desse produto final, assistido pelas crianças e uma cópia para cada uma.

Pensar na questão relacionada ao som e ao desenvolvimento da percepção auditiva desenvolvida com as professoras e crianças no projeto Histórias Interativas e Cultura, nos proporcionou traçar algumas relações entre essa experiência e a nossa atuação como professor de música na educação infantil.

A presença da música no contexto das escolas de educação infantil está muito relacionada a datas comemorativas, a consolidação de hábitos relacionados à higiene e ao comportamento e, também, ao fato de ser compreendida como uma poderosa ferramenta de apoio pedagógico que, possibilita as crianças memorizarem os conteúdos relacionados aos números e letras do alfabeto. No entanto, nos questionamos onde os conteúdos específicos dessa área de conhecimento são trabalhados? Nossa opinião é que, tais conhecimentos não são trabalhados, pois falta uma formação que possibilite aos professores não somente a realização de um trabalho pedagógico mais voltado para as questões diretamente ligadas a música, como também, compreender qual a importância desse conhecimento específico para o desenvolvimento das crianças.

Percebemos que, durante as atividades que envolveram a escuta no projeto HIC, os professores apresentavam dúvidas em como desenvolver junto de seus alunos os conteúdos trabalhados nas aulas de formação. No entanto, entendemos que o problema não era simplesmente transmitir, mas sim, que esses docentes não haviam se apropriado do som de uma forma que lhes possibilitasse transmitir com segurança tais conteúdos para seus alunos.

Conforme as leituras foram avançando e a nossa apropriação sobre referencial teórico aumentaram, nossa convicção sobre a potencialidade de que, todo ser humano pode perfeitamente desenvolver sua percepção auditiva se consolidou. Mas como desenvolver algo que é comumente atrelado a questões biológicas e ao talento? Como promover uma escuta sensível em uma sociedade mais voltada para a percepção visual?

Dessa forma, entendemos que devido ao fato das questões relacionadas a percepção serem muito pouco trabalhadas e cobradas no meio social, as pessoas acabam por não desenvolverem uma percepção auditiva mais apurada. No caso de professores que atuam na educação infantil, isso pode levar a uma desvalorização do conhecimento relacionado ao som, fazendo com que a música seja entendida não como uma manifestação sonora produzida por meio da atividade humana, mas sim, como uma ferramenta que pode promover diversas aprendizagens que não necessariamente estejam contidas nela própria.

A partir dos questionamentos sobre essas experiências chegamos a seguinte questão de pesquisa:

Quais seriam os princípios teórico-práticos norteadores da Teoria Histórico-Cultural necessários à atividade docente para a musicalização na Educação Infantil, e sua relação com o acesso e apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para todas as crianças?

Objetivo

- Identificar os princípios teórico-práticos da teoria Histórico-Cultural que fundamentam a atividade docente de musicalização na perspectiva de proporcionar acesso e apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de todas as crianças da Educação Infantil.

Em seguida, faremos uma breve apresentação da maneira como está organizado nosso trabalho.

No Capítulo I, apresentamos uma discussão baseada na teoria marxista sobre o conceito de cultura. Procuramos demonstrar como o ser humano por meio de sua atividade modificou a natureza, modificando ao mesmo tempo a si próprio. Buscamos desenvolver uma concepção ampla sobre cultura, cuja compreensão do termo cultura refere-se a todo tipo de produção desenvolvida pelo homem ao longo de sua história, assim como ela deve ser produzida e reproduzida, garantindo a continuidade da transmissão às futuras gerações dessa produção cultural. Procuramos demonstrar qual a importância da compreensão da teoria marxista para uma melhor apropriação da Teoria Histórico-Cultural.

No Capítulo II, apresentaremos a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotsky e sua escola. Nesse momento da pesquisa, buscamos demonstrar por meio de conceitos importantes da teoria vigotskiana como: mediação, zona de desenvolvimento proximal, funções psíquicas superiores e a atividade do professor e da criança. Dessa forma procuramos discutir como o professor em sua atividade pode promover o acesso da criança à cultura, modificando suas funções psíquicas superiores, que são exclusivas dos seres humanos.

No Capítulo III, destacamos a importância e a necessidade do método de pesquisa para a realização de uma investigação, como o método deve guiar a visão do pesquisador, suas concepções e caminhos a serem trilhados. Na sequência, demonstramos os procedimentos metodológicos, a forma de coleta dos dados bibliográficos, bem como quais foram os critérios de seleção para a utilização deles na análise.

No Capítulo IV, apresentamos as duas diretrizes de análise que foram retiradas do referencial teórico estudado nos Capítulos I e II. Na primeira diretriz discutimos como deve a

atividade do professor, sua mediação e sua atuação, podem ser realizadas dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança. Na segunda diretriz apresentamos como a cultura modifica as funções psíquicas superiores na criança por meio de suas atividades.

Nas considerações apresentamos um fechamento sobre os principais pontos abordados ao longo do trabalho. Discutimos a questão da importância de um olhar mais comprometido das políticas públicas sobre a música na escola, bem como indicações de futuras pesquisas sobre alguns pontos discutidos nessa dissertação.

Capítulo I: O Termo Cultura no Marxismo: Em Busca de uma Compreensão

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, e sim nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado. Marx e Engels (2010, p. 124)

O presente capítulo visa demonstrar e compreender o conceito de cultura presente na teoria marxista. Para isso, iremos discutir como se dá o processo de formação do homem na sua atividade vital, como ocorre e qual a importância da apropriação e da objetivação na formação humana e como se dá a produção e reprodução do gênero humano.

Normalmente, quando escutamos alguém utilizar o termo cultura percebemos que ele quase sempre vem acompanhado de ideias como: grandes produções artísticas, as diferenças culturais que diferem uma sociedade da outra, de que algumas pessoas têm cultura enquanto outras não. Será que existe um fio capaz de unir todas essas ideias em apenas uma? O que há de comum entre todas essas concepções sobre o termo cultura? Apoiados nas obras de Marx (1974, 1979, 1996 e 2008), Marx e Engels (s/d e 2010) e alguns de seus comentadores como: Saviani (2005 e 2008), Fromm (1979), Duarte (1992) e Márkus (1974), procuraremos aqui, apresentar uma visão mais ampla sobre esse conceito, demonstrando como surge e qual a sua relação com a humanização da espécie humana.

1.1 A atividade vital humana: o trabalho

Para que possamos compreender a concepção de homem presente nas obras de Marx (1974, 1979, s/d), devemos primeiramente ter como pressuposto a seguinte ideia, na qual, o homem é antes de tudo um ser natural, biológico, e isso não pode ser negado em momento algum. No entanto, esse aspecto biológico, não pode explicar por si só as características que são peculiares ao homem.

Se quisermos entender o processo de formação do homem, que o diferencia dos outros animais é imprescindível discutir o conceito de atividade vital. Mas o que vem a ser essa atividade vital? De acordo com Márkus (1974), o homem deve ser considerado como parte da

natureza, ou seja, ele é um ser natural que teve sua origem em consequência de alguns processos naturais inconscientes. Em outras palavras, homem é um ser natural vivo que, só pode existir como homem, na constante troca que realiza com a natureza. Esse processo de intercâmbio só pode se realizar por meio da sua atividade, nas palavras de Márkus (1974 p. 8), o homem é um “ser natural ativo”, e é, justamente essa atividade que desenvolve junto a natureza que o diferencia das outras espécies animais.

É importante destacar que, o homem não pode criar nada sem a natureza, pois esta é para ele o que Marx (1979) chamou de *mundo exterior sensorial*. Em outras palavras, podemos afirmar que é por meio desse mundo que o homem produz seus artefatos, sendo assim, a natureza pode ser considerada, como a matéria prima, por meio da qual os seres humanos concretizam suas atividades produtivas.

Podemos diferenciar o homem dos animais por meio da atividade vital de ambos. A atividade do ser humano é uma atividade consciente, que serve sempre para suprir suas necessidades, já a animal não consegue diferenciar-se de sua atividade, sendo assim, ele pode ser considerado como sendo sua própria atividade. No caso da atividade humana, esta é uma atividade consciente, ou seja, é uma atividade realizada por uma finalidade estabelecida e, pretendida de ser realizada desde o início. Ilustraremos nossa ideia com o seguinte exemplo, imaginemos o canto de um passáro, pois bem, o passáro não sabe que canta, simplesmente o faz, ou seja, não se diferencia de sua atividade, pois ele é sua própria atividade. Já no caso de uma pessoa que canta, ela sabe o que faz, canta conscientemente e sabe que o passáro também o realiza.

Antes de continuar a discutir sobre a atividade vital, faz-se necessário um breve esclarecimento sobre o conceito de consciência no marxismo. Para Markús (1974), a consciência é sempre a consciência de algo. De um lado, ela aparece como sendo uma reprodução intelectual da realidade existente pelo indivíduo, como se fosse o conhecimento que ele possui do mundo material que o rodeia, que o sujeito toma conhecimento por meio de sua atividade prática. Pelo outro, ela surge como a produção espiritual dos ideais, dos valores e das ideias que os homens realizam por meio da sua atividade. O mundo material se apresenta para o homem, ou seja, reflete-se para ele graças a consciência do mesmo.

Para Marx e Engels (s/d) a linguagem pode ser considerada como consciência prática e real que, surge como uma necessidade, no contato com outros homens. A consciência é, portanto, um produto social e não poderá deixar de ser assim, enquanto existirem os homens. No caso dos animais, suas relações com os de sua espécie não existem como relações, pois eles não conhecem nenhum tipo de relação. Como ressaltam Marx e Engels (s/d)

A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é simultaneamente a consciência da natureza que inicialmente se depara ao homem como uma força francamente estranha, toda-poderosa e inatacável, perante a qual os homens se comportam de uma forma puramente animal e que os atemoriza tanto como aos animais; é, por conseguinte, uma consciência de natureza puramente animal (religião animal). (s/d, p. 36)

De acordo com Marx (1979), os animais não conseguem se separar, se distinguirem da atividade que realizam, eles possuem uma identificação com tal atividade, pois eles são sua própria atividade. Ao contrário disso, o homem “faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado” (MARX, 1979, p. 96). Verificamos assim que o autor demonstra que a atividade do animal é de caráter biológico, no caso dos seres humanos isso não acontece.

Assim como o homem, os animais também conseguem construir suas habitações, como por exemplo, as abelhas, os pássaros, entre outros, mas produzem apenas aquilo que é indispensável a sua própria sobrevivência. Constroem seguindo padrões que nunca são modificados, constroem obedecendo a necessidades físicas imediatas, se por um acaso, um recurso natural necessário para a sobrevivência vier a faltar, ele não conseguiria em um curto espaço de tempo adaptar-se a essa dificuldade e conseqüentemente morreria.

Para ilustrar nossa ideia, utilizaremos o clássico exemplo de Marx (1996) na obra *O Capital*. Para o autor, se observármos de maneira superficial, as operações realizadas entre um tecelão e uma aranha seriam muito parecidas, assim como existem semelhanças entre as operações executadas por uma abelha e um arquiteto. Sem uma análise aprofundada, observando apenas a aparência física, poderíamos dizer que em ambos os casos, os produtos dessas atividades possuem certas semelhanças entre si. No entanto, apesar das aparências em seus produtos, por pior que seja o arquiteto ou o tecelão, eles se diferenciam desses animais pelo fato de antes mesmo de construir a casa e o tapete, eles os construíram mentalmente, ou seja, antes do produto pronto, eles o idealizaram em suas mentes.

Dessa forma, o homem não precisa sentir a necessidade física imediata para poder produzir, ao contrário, ele pode planejar, e realizar ações que antecedem o fato. Pode construir utilizando-se de padrões elaborados por ele, aprimorando constantemente as formas como realiza sua produção. Ao contrário dos animais que, só vão à procura de alimento se sentirem a necessidade biológica, ou melhor, uma necessidade imediata, o homem, ao longo de sua

história, desenvolveu formas de produzir seus próprios alimentos, maneiras de armazenar e conservá-los antecedendo-se a possibilidade de no futuro virem a faltar.

Marx e Engels (s/d) na obra *A Ideologia Alemã*, apontam que podemos distinguir os animais do homem de diversas formas: como pela consciência ou, pela religião, no entanto, essa distinção só ocorre quando o ser humano organiza seus esquemas corpóreos e conseqüentemente começa a produzir os seus meios de vida. Dessa forma, ao produzir os meios de sua existência, o homem, produz de maneira indireta sua própria vida material. Para Marx (2008) na obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (2008, p. 48).

De acordo com Marx e Engels (s/d), a forma como os homens produzem seus meios de vida depende da forma pela qual encontram os meios de vida e, também, a maneira como são produzidos. Dessa forma, não podemos considerar tal processo com algo apenas reprodutivo, como uma simples reprodução da existência física das pessoas, pois é necessário que se amplie tal ponto de vista. É preciso considerar que se trata de algo mais complexo, onde, uma forma específica de atividade de um grupo, determina a forma de manifestar as suas vidas e conseqüentemente o modo de vida dessas pessoas. Marx e Engels (s/d) ressaltam que

A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflecte muito exactamente aquilo que são. O que são coincide portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção. (s/d, p. 19)

Podemos caracterizar condições materiais como sendo toda a produção histórica realizada até um determinado período. Tal produção carrega consigo a influência daquilo que já foi produzido, e também é influenciada pelos recursos naturais onde ela desenvolveu-se. Um simples objeto, como, por exemplo, um copo, carrega consigo todo desenvolvimento histórico, tanto na sua forma, ou seja, da sua aparência física, como também da maneira com que é produzido, muito embora sua função na sociedade não tenha sido modificada. Assim, podemos perceber que, as chamadas comumente de “diferenças culturais”, são produzidas por essas condições materiais encontradas tanto na natureza, como nos produtos da atividade humana.

A produção de habitações pelo homem pode servir de exemplo para ilustrar a passagem anterior. Imaginemos uma pessoa que habita uma região desértica do planeta, sua moradia será produzida seguindo os recursos naturais que tem à sua disposição, bem como seguirá as formas e padrões desenvolvidos pelos seus antepassados, ao longo de sua história. Já uma pessoa que vive em uma aldeia indígena na região amazônica irá produzir sua casa, seguindo outros padrões, e utilizando outros materiais. O que pretendemos demonstrar nesse exemplo, não são as diferenças que existem entre um ou outro tipo de moradia, mas sim, as características que as unem, ou seja, que são moradias que surgem da necessidade do homem em se proteger, se abrigar, seja do calor ou do frio, seja da chuva ou do vento. Podemos dizer que é cultural nos seres humanos produzirem sua própria moradia e que, esta atende às condições materiais com as quais eles se deparam.

O homem, ao transformar o ambiente do qual faz parte, ao mesmo tempo em que o modifica, modifica a si mesmo, numa relação dialética. Markús (1974) reforça tal posição apontando que, não se pode considerar o trabalho apenas do ponto de vista do objeto, mas também do sujeito, ou seja, o trabalho não transforma somente a natureza externa, em outras palavras, as matérias primas em objetos, mas acima de tudo o trabalho modifica a natureza do próprio homem.

Para Fromm (1979), o trabalho realiza a mediação entre a natureza e o ser humano, pois é o esforço do mesmo para regular-se metabolicamente junto à natureza. Para o autor, “o trabalho é a expressão da vida humana e através dele se altera a relação do homem com a natureza; por isso, através do trabalho, o homem transforma-se a si mesmo” (FROMM, 1979, p. 26). Para Marx (1996) quando o homem modifica as formas da matéria natural, ele não está simplesmente dando uma nova forma a um objeto, mas sim, ele faz disso seu objetivo, ou melhor, ele subordina esse processo à sua própria vontade.

E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. (1996, p. 298)

Ao produzir algo, o homem não altera apenas as condições objetivas, ou seja, não modifica apenas o mundo exterior, a natureza. Concomitantemente ao produzir, ele modifica a si mesmo, porque o trabalho exige dele novas qualidades, novas habilidades, que se

desenvolvem nele por meio dessa produção. Enquanto o homem produz, ele produz nele mesmo novas necessidades, novas representações, em outras palavras, ele modifica seu mundo interior (MARKÚS, 1974). O autor reforça essa ideia, apontando que:

La capacidad se presenta así como transposición de determinadas conexiones naturales objetivas a la esfera de la actividad del sujeto. La aparición de nuevas capacidades significa, pues, que el hombre incluye estruturalmente en su actividad y aplica activamente regularidades naturales que no son leyes de su propia naturaleza biológica, pero sin alterar esta última. El hombre es, pues capaz de transformar en leyes, en principios de su propia actividad un ámbito cada vez más amplio de conexiones y regularidades naturales. (MARKÚS, 1974, p. 15)

Podemos nos remeter à cena de um homem primitivo que aprendeu que uma vara de madeira poderia auxiliá-lo no abate de um animal. Para desenvolver a habilidade de manejar a vara com precisão suficiente para conseguir êxito em sua empreitada, ele teve que modificar suas estruturas mentais. Se pensarmos que, além disso, ele teve que aprimorar os seus golpes, o formato da vara, o ângulo de sua ponta, as melhores estratégias de caçada, então, por meio desse simples exemplo, constataremos que várias outras modificações em sua conduta, em suas habilidades motoras e mentais lhes foram necessárias e que ocorreram em seu processo de produção material. Segundo Marx (1996) na sua grande obra *O Capital*:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (1996, p. 297)

Para Marx (1996) não podemos comparar o processo acima descrito com as primeiras formas de trabalho realizadas pelos animais de maneira instintiva. A atividade realizada por um ser humano que vende sua força de trabalho deixou para trás as formas primitivas desse tipo de atividade instintiva. Nas palavras do próprio autor “pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem” (1996, p. 297 - 298).

De acordo com Markús (1974), a produção realizada pelos seres humanos é dirigida a satisfação de suas próprias necessidades. Se voltarmos a um estágio mais primitivo dessa

produção, constatamos que, o homem não se utilizava apenas dos objetos naturais que encontrava dados a ele pela natureza, mas também de objetos já trabalhados por ele. Dessa forma, os objetos consumidos por ele referentes as suas necessidades, são apenas uma parte do total de objetos que ele utiliza em sua vida, pois sua atividade laboral dá origem constantemente a novos produtos, produtos estes que vão gradativamente modificando o mundo circundante a ele. Nas palavras do próprio Markús, “el entorno natural cede su lugar a un entorno cultural, a un entorno que es resultado de la anterior actividad trabajadora y en el que, consiguientemente, se han hecho objetos capacidades humanas, fuerzas esenciales humanas” (1974, p. 12).

Segundo Saviani (2005), Marx compreende que o ser homem, ou seja, a sua existência, não é dada naturalmente, ao contrário, é produzida diariamente pelos próprios homens. Ao invés de ter que se adaptar a natureza como fazem os animais, o homem adapta a natureza a si próprio. O ato de agir sobre a natureza, modificando-a, transformando-a é chamado de trabalho. Dessa forma, os homens produzem a si mesmos por meio do seu trabalho. Sendo assim, aquilo que o homem é, o é pelo trabalho, nas palavras do próprio Saviani “o trabalho é, pois, a essência humana” (SAVIANI, 2005, p. 225).

Como já vimos anteriormente, o que distingue o homem dos demais animais é a sua atividade consciente. O homem separa-se do produto que realiza, diferentemente dos animais. Segundo Markús (1974), o trabalho para Marx é apresentado com sendo um pressuposto necessário da vida humana, pois na troca que realiza com a natureza, ou seja, no seu processo de metabolismo com ela, ele ao mesmo tempo realiza uma atuação livre que desenvolve suas próprias capacidades. Por isso essa pode ser considerada como uma atividade livre. Marx (1979) nos indica que, no tipo de atividade vital se encontram todo o caráter da espécie, no caso dos seres humanos, seu caráter como espécie é a atividade livre e consciente.

Na passagem anterior verificamos que, o homem possui uma atividade livre e consciente, no entanto, quando ele realiza seu trabalho em condições de alienação, essa relação aparece invertida para ele, pois ao realizar sua atividade vital, faz dela apenas um meio para sua própria existência. Como ressalta Markús (1974) “el trabajo de los individuos realizado en las circunstancias de la alienación es, sin embargo, una actividad constrictiva, externa, que unilateraliza y deforma al individuo, esto es, *sólo la apariencia de una actividad*” (1974, p. 51).

Quando o homem realiza um trabalho alienado, este não lhe proporciona nenhum tipo de satisfação. O trabalhador ao realizar sua atividade laboral, não encontra prazer, satisfação na realização de tal atividade, ele a realiza por um motivo que está fora do ato de produzir, ou

seja, o motivo que o leva a produzir está relacionado ao quanto recebe por isso. De acordo com Marx (1979)

Tal como o trabalho alienado: 1) aliena a natureza do homem e 2) aliena o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, assim também o aliena da espécie. Ele transforma a vida da espécie em uma forma de vida individual. Em primeiro lugar, ele aliena a vida da espécie e a vida individual, e posteriormente transforma a segunda, como uma abstração, em finalidade da primeira, também em sua forma abstrata e alienada. (1979, p. 95)

Percebemos que o trabalho realizado sob condições de alienação, separa o homem de sua atividade vital, pois como já dissemos, ele a executa sem um profundo grau de consciência e acaba assim, sem se separar de sua própria atividade. É claro que o nível de alienação varia de acordo com o trabalho realizado, mas Marx nos atenta para o fato de que, o indivíduo que produz em troca de algo que se encontra externamente a ação empregada, não está produzindo realmente seguindo sua própria essência.

Por meio da atividade produtiva o homem produz sua própria vida material, transforma a natureza e a si próprio, desenvolvendo cada vez mais as habilidades latentes em seu ser. No entanto, como já discutimos anteriormente, a natureza humana não lhe é dada pela natureza, ela não nasce com sua humanidade plenamente desenvolvida, mas ao contrário, necessita desenvolvê-la e para isso, precisa apropriar-se e objetivar-se no mundo humano.

1.2 Apropriação e objetivação da produção humana

Até o momento procuramos demonstrar a relação existente entre o homem e a natureza, demonstrando que por meio de sua atividade produtiva, ele modifica o seu entorno. No entanto, a forma com que os seres humanos se relacionam com todo esse mundo cultural, não lhes é dada assim quando nascem, não está presente em sua herança genética, ao contrário lhes é transmitida por meio de dois conceitos que iremos detalhar mais claramente de agora em diante, tratam-se da apropriação e da objetivação.

A primeira forma de apropriação é apropriação da natureza circundante pelo homem, ou seja, quando o mesmo utiliza-se dos objetos que encontra em suas formas naturais, como por exemplo: pedras e pedaços de madeira. Quando um homem primitivo utilizava-se de um galho de árvore para derrumar uma fruta, ele estava apropriando-se desse objeto que se encontrava em seu estágio natural. Para Markús (1974), ao se apropriar de maneira crescente

dos produtos da natureza para produzir e conservar sua própria vida, o homem torna sua relação com ela cada vez mais ampla e complexa, ou seja, aos poucos aumenta em quantidade e qualidade sua relação com o mundo material.

Para se tornar realmente humano, o indivíduo necessita se apropriar das formas de conduta, das capacidades, das ideias, etc., que têm sua origem e são produzidas pelos homens que o precederam ou nos ambientes sociais no qual está inserido. Dessa maneira, ele assimila esses hábitos e os incorpora a sua própria vida e a sua atividade. Nas palavras do próprio Markús (1974, p. 27), “así, pues, el individuo humano concreto como tal es un producto en sí mismo histórico-social”. Sendo assim, a apropriação do mundo produzido pelos homens pode ser considerada como uma condição para que o homem torne-se realmente humano. Como ressalta Markús (1974) os elementos do meio no qual o homem está inserido, não se convertem a sua individualidade de forma passiva, ou seja, ele só se apropria desse seu entorno por meio de sua atividade.

Da mesma forma que os indivíduos têm que se apropriar da natureza em seu estado natural, eles também têm que se apropriar da produção historicamente produzida pela humanidade. Esse processo de apropriação das forças materiais e espirituais desenvolvidas pelos homens, só pode acontecer por meio da coletividade e do intercâmbio com outros homens, ou seja, sendo o homem um ser social e histórico, ele só pode ser produzido no contato com outros seres de sua espécie.

A criança ao nascer encontra um ambiente humanizado, caracterizado pela força do trabalho dos homens presentes em seu contexto e também por aqueles que a antecederam, mas esse mundo produzido pelos homens não lhe é dado diretamente em sua estrutura humana, então, ela necessita apropriar-se deste mundo cultural, por meio das mediações realizadas pelas pessoas que estão a sua volta. Como no diz Markús (1974), tanto a natureza no sentido subjetivo, quanto no sentido objetivo, existem de forma imediata e adequada aos seres humanos. Segundo podemos constatar nas próprias palavras do autor, “para poder comportarse respecto de ellos en cuanto objetivaciones de potencialidades esenciales humanas hay que desarrollar la capacidad de usarlos o de producirlos, la cual no es una facultad naturalmente dada” (1974, p. 29). Mais uma vez, podemos constatar que o aspecto biológico não é responsável pelas características humanas, ele deve sim, ser considerado como um pressuposto, mas nunca como determinante.

Markús (1974) reforça a passagem anterior, ressaltando a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades, para que o indivíduo possa se relacionar com o

material produzido pela humanidade, ou seja, ele tem que apropriar-se dessa produção. Nas palavras do próprio autor

Respecto de esos elementos de su entorno, los individuos tienen que desarrollar en sí mismos – en alguna medida – las cualidades humanas específicas que permiten el uso adecuado de los objetos del trabajo, o sea: se tienen que apropiar de esos productos del trabajo. (1974, p. 13)

Dessa forma, não basta apenas que os indivíduos sejam inseridos no mundo das produções humanas, mas devem desenvolver as habilidades, compreender os usos e costumes desses produtos, apropriando-se da cultura. Ainda baseados nas ideias de Markús, podemos verificar a importância do processo de apropriação para a formação do indivíduo.

Las capacidades, las necesidades, las formas de tráfico, etc., objetivadas en la realidad social-material se convierten, por su apropiación, en elementos intrínsecos, de contenido, del ser humano del individuo, y la individualidad concreta específicamente humana no se origina sino a través de la participación activa en el mundo producido por el hombre, a través de una determinada apropiación de éste. (MARKÚS, 1974, p. 31)

O conceito de objetivação está relacionado com a produção humana, também, podemos entendê-lo como sendo o processo de transformação de objetos por meio da atividade dos homens. Ao produzir uma mesa, por exemplo, o homem deixa nesse objeto traços que são característicos da sua espécie, ao produzir esse artefato, ele realiza uma transferência de características humanas para o objeto produzido. Podemos entender como se o objeto passasse a possuir um pouco do homem que o produziu dentro de seu corpo material. Dessa forma, o objeto produzido passa a ter uma função dentro da vida dos homens, ou seja, ele pode ser aplicado na prática social dos seres humanos, mas para que isso ocorra, outros homens devem apropriar-se desse novo objeto. Vejamos agora a ilustração do que foi colocado anteriormente na seguinte passagem retirada do texto de Markús (1974)

El concepto marxiano de objetivación no es una mera alusión a la presencia de objetos artificiales, sino también y principalmente a la función específica – cualitativamente diversa de las cosas naturales – que tienen esos objetos artificiales en la actividad vital de los hombres. Todo objeto, igual una piedra que una copa de vino, se puede utilizar de modos varios en concretas situaciones diferentes. Pero, a diferencia de los objetos naturales, los productos del trabajo tienen, además, una aplicación normal dentro de la matriz real de la vida social (la copa de vino sirve para beber vino, el jabón para lavarse), y esa aplicación normal tiene una cuasi-corporización como norma ya en la propia forma física de los objetos del trabajo. (1974, p. 13)

Dessa forma, verificamos que na produção de sua vida, ou seja, no trabalho, o homem necessita não só se apropriar das técnicas e dos objetos, mas por meio de sua atividade ele tem que se objetivar nos produtos que realiza. Ao objetivar-se nos produtos que produz, o homem transfere uma parte de seu ser para o objeto, exterioriza nele, algo que havia sido interiorizado do mundo social, externo a seu corpo, por meio do processo de apropriação. Como nos mostra Marx (1996)

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade móvel na forma do ser, do lado do produto. (MARX, 1996, p. 300)

Destacamos que no processo de objetivação, o homem transfere ao produto, qualidades que lhe são específicas, no entanto, tal processo, não pode ser relacionado apenas com a produção de produtos materiais, pois nem todas as objetivações consistem na produção de objetos. Como produção humana, devemos considerar também produtos que não são materiais, como por exemplo, a linguagem e as ideias. Um livro é um produto material, pois trata-se de um objeto concreto, mas o conteúdo do mesmo, as ideias, as teorias que estão redigidas em suas páginas são um produto não material, mas também considerados como objetivações humanas. Saviani (2008, p. 12) define tal ideia, indicando que “trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

1.3 Produção e reprodução do gênero humano

O primeiro pressuposto de toda a existência da humanidade, ou seja, de toda a história dos homens, diz respeito ao fato de que, para que eles possam fazer sua própria história, devem estar em condições de realizá-la, para isso precisam se alimentar, abrigar-se e vestir-se. Como já dissemos anteriormente, o homem é também um ser biológico, e como tal, necessita suprir algumas necessidades básicas, que o mantém vivo enquanto ser biológico.

Segundo Marx e Engels (s/d), esse fato histórico, surge exatamente quando o homem tem que começar a produzir os meios para satisfazer essas necessidades, ou seja, produzir sua própria vida material. Para Marx e Engels (s/d, p. 33) “trata-se de um facto histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos”. Em outras palavras, trata-se aqui de suprir por meio da produção as necessidades mais básicas do homem, que lhe permite a sua sobrevivência no mundo.

No instante em que foram satisfeitas essas primeiras necessidades, surgem novas necessidades no homem que têm origem na ação de tê-las satisfeito e, também, nos instrumentos que se utilizou para realizar tais ações. Imaginemos um homem que se alimentava de tubérculos, e para isso utilizava-se de um pedaço de madeira para retirá-los do solo. Da necessidade de retirar esse alimento da terra com maior facilidade ele teve que produzir objetos que o auxiliassem na sua empreitada, ferramentas que tornassem seu trabalho mais rápido e menos difícil. Para Marx e Engels (s/d) nesse momento acontece o primeiro fato histórico.

Markús (1974) aponta que do processo de surgimento de necessidades e de sua constante satisfação, no qual aparecem novas necessidades, o homem adquire formas superiores de capacidade, de habilidades que lhe são transmitidas pela apropriação das objetivações mais complexas que vão surgindo. De acordo com o próprio autor

De este modo se originan en la historia, partiendo de la apropiación “práctico-espiritual” de la realidad y coexistiendo con ella, formas “superiores” de apropiación espiritual, diversas por sus objetos y por sus relaciones con el objeto: las apropiaciones artística, religiosa y teórico-científica de la realidad. Y así también se producen en el hombre no sólo nuevas capacidades espirituales, sino también nuevas necesidades históricas, como la curiosidad científica, la necesidad estética y la religiosa, la necesidad de realización autónoma de fines propios, etc. (MARKÚS, 1974, p. 41 - 42)

O outro aspecto que interfere no desenvolvimento histórico é o fato de que os homens têm que renovarem as suas próprias vidas, e fazem isso, em suas relações com outros seres humanos, nas relações entre pais e filhos, homem e mulher e na própria família, nessas relações os homens criam outros homens. É importante frisar, que não se trata de uma reprodução simplesmente biológica, e sim de uma reprodução da conduta e das habilidades humanas desenvolvidas historicamente. Podemos dizer então, que não se trata apenas de

reproduzir a espécie humana, mas também e, principalmente, de dar continuidade ao gênero humano.

Nesse momento entendemos que se faz necessário esclarecer nossa compreensão sobre a diferença de espécie humana e gênero humano. Nos referimos à espécie humana como o resultado da evolução biológica das espécies, da qual surge o *Homo sapiens*, no entanto, como já abordamos anteriormente, o ser do homem não é transmitido pela natureza, não lhe é dado no ato do seu nascimento. Segundo Duarte (1992), com o aparecimento do *Homo sapiens*, conclui-se o processo de hominização, mas não o de humanização, sendo este entendido como o processo de desenvolvimento no qual surge o ser humano, ou o gênero humano. De acordo com as palavras do próprio autor

[...] o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente da espécie humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica. (DUARTE, 1992, p. 107 – 108)

Podemos compreender que as características que definem o gênero humano estão relacionadas com a sua objetivação do mundo, ou seja, com as produções culturais que estão no mundo social. No entanto, de forma nenhuma podemos desconsiderar a questão biológica, pois graças à evolução da espécie é que foram desenvolvidos os aparatos biológicos que são pressupostos para que o homem seja capaz de transformar o mundo. Duarte (1992) destaca que o desenvolvimento do gênero humano interfere também na espécie. Como podemos verificar em suas próprias palavras: “a existência humana deixa de depender da mera capacidade adaptativa do organismo em relação ao meio. A organização social passa a ser o elemento decisivo na manutenção dessa existência” (DUARTE, 1992, p. 108).

Marx e Engels (s/d) destacam que, inicialmente a única relação social existente se restringia ao âmbito familiar e que, essa relação é ampliada com o aumento da população e o surgimento de novas necessidades, que tem sua origem nas novas relações sociais existentes. Para o autor, “o homem, no sentido mais literal, é um *zoon politikon* [animal político – grego – N.E.], não somente um animal sociável, mas também um animal que não se pode isolar senão dentro da sociedade” (MARX, 2008, p. 239). Por isso, é impossível imaginar a produção de indivíduos fora de uma sociedade, ou seja, isolados do contato com outros seres humanos. Sendo assim, é o contato com os outros que possibilita ao indivíduo formar-se como ser humano, pois são as pessoas que irão realizar a mediação entre ele e toda produção

cultural desenvolvida historicamente pelos homens. Segundo Markús (1974) o homem deve ser considerado como um ser comunitário, em suas palavras

Esta descripción del ser humano como comunidad contiene dos momentos íntimamente enlazados. Significa, por una parte, que el hombre no puede llevar una vida humana, no puede ser hombre como tal más que en su relación con los demás y a consecuencia de esa relación. (MARKÚS, 1974, p. 27)

Imaginemos uma situação hipotética, na qual uma criança nasce e por algum motivo fica isolada do contato com outras pessoas. Por mais que, suas necessidades biológicas fossem plenamente satisfeitas, ainda sim, suas características humanas não seriam desenvolvidas. O que é bem diferente se pensarmos em uma pessoa que já tenha essa humanidade desenvolvida e que venha a se isolar do contato com a sociedade, ou seja, que se isole de sua relação com os outros. Essa pessoa poderia muito bem, guardadas as proporções, desenvolver formas de sobreviver e produzir, pois suas habilidades humanas já teriam sido desenvolvidas antes de seu isolamento.

Como se trata aqui da reprodução do gênero humano, tal reprodução só pode ser realizada na presença de outros indivíduos, em meio ao mundo cultural, cuja função é exatamente mediar essa produção material exterior, para o interior de cada indivíduo, fazendo com que este se aproprie do legado humano produzido historicamente pela humanidade. Somente ao se apropriar do mundo é que o indivíduo pode objetivar-se dando continuidade a produção histórica.

Como destaca Marx e Engels (2010, p. 124), são os próprios homens que fazem sua história, no entanto, “não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, e sim nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado”. Não podemos compreender o homem e toda sua produção, se retirarmos esse caráter histórico, o qual se relaciona diretamente com aquilo que somos hoje, ou seja, aquilo que somos hoje é fruto do desenvolvimento histórico da humanidade, fruto da produção material e não material dos homens. Marx e Engels (s/d) reforçam tal ideia, apontando que:

A história não é mais do que a sucessão das diferentes gerações, cada uma delas explorando os materiais, os capitais e as forças produtivas que lhes foram transmitidas pelas gerações precedentes; por esse motivo, cada geração continua, por um lado, o modo de actividade que lhe foi transmitido mas em circunstâncias radicalmente diferente. (MARX e ENGELS, s/d, p. 44)

Segundo Fromm “as condições dadas objetivamente que determinam o modo de produção, e em consequência a organização social, determinam o homem, suas ideias, assim como seus interesses” (1979, p. 22). Essas condições dadas objetivamente a que se refere o autor, são as condições de uma determinada fase do desenvolvimento que, tem relação direta com a história.

Um homem é exatamente aquilo que essas condições objetivas lhe permitem ser, no entanto, devemos compreendê-lo não como um ser passivo, mas sim, como alguém que age sempre ativamente no mundo. Uma pessoa que viveu no período histórico da idade média, tinha em suas características a influência do pensamento presente naquele momento, dos produtos que haviam sido produzidos até então. Situação muito diferente de alguém que vive no século XXI, em que as condições objetivas são outras, muitos dos mitos do passado já foram superados, a tecnologia desenvolvida pela humanidade permite uma transformação do mundo mais acelerada, ou seja, essas condições fazem com que essa pessoa tenha características totalmente diferentes das do exemplo anterior.

Quando o homem entra em contato com os objetos, a linguagem e se apropria deles, ele está transferindo para dentro de si, características dos homens que participaram dessa produção. Quando um indivíduo manipula uma colher e compreende sua função social, começa a utilizá-la da forma correta, ele está transferindo para si, um processo que levou milhares de anos para acontecer, ou seja, esse objeto é um meio objetivado de características humanas que são transmitidas pelo seu simples uso.

Markús (1974) destaca que, ao longo do processo de produção, surgem necessidades novas, cuja origem e conteúdos são sociais. A produção realizada, de maneira alguma tem como característica atender a satisfação individual de um indivíduo, ao contrário, trata-se de produzir para satisfazer as necessidades sociais. De acordo com Markús (1974), “Marx considera que la dinámica de esas necesidades sociales nacidas de la naturaleza de la producción material es uno de los motores principales de la evolución de la sociedad” (p. 17).

Os três aspectos que acabamos de apresentar, não podem ser compreendidos como partes distintas da atividade social humana, ao contrário, eles devem ser compreendidos como momentos que existem ao mesmo tempo, desde o começo da história dos homens e que se manifesta ainda hoje. Para Marx e Engels (s/d)

A produção da vida, tanto a própria através do trabalho como a alheia através da procriação, surge-nos agora como uma relação dupla: por um lado como uma relação natural e, por outro, como uma relação social – social no sentido de acção conjugada de vários indivíduos, não importa em que condições, de que maneira e com que objectivo. Segue-se que um determinado modo de produção ou estágio de desenvolvimento industrial se encontram permanentemente ligados a um modo de cooperação ou a um estado social determinados, e que esse modo de cooperação é ele mesmo uma “força produtiva”; segue-se igualmente que o conjunto das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social e que se deve consequentemente estudar e elaborar a “história dos homens” em estreita correlação com a história da indústria e das trocas. (s/d. p. 35)

Para Marx (2008), ao se falar da produção, temos que compreender que intrinsecamente a ela está a produção de indivíduos sociais, de um determinado grau de desenvolvimento social. Sendo assim, pode parecer que, para discutir o assunto, devemos anunciar que se trata de um período histórico definido ou falar do desenvolvimento do processo produtivo, no entanto, o autor destaca que, a produção em suas diferentes fases, possui algumas características comuns entre si. Nas palavras do próprio Marx (2008)

Alguns desses elementos pertencem a todas as épocas; outros são comuns a algumas delas. Certas determinações serão comuns à época mais moderna e à mais antiga. Sem elas não se poderia conceber nenhuma produção, pois se os idiomas mais perfeitos têm leis e caracteres determinados que são comuns aos menos desenvolvidos, o que constitui seu desenvolvimento é o que os diferencia desses elementos gerais e comuns. (2008, p. 240)

De acordo com Marx (2008, p. 47), ao realizarem a produção social dos seus meios de vida, “os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais”. As forças produtivas devem ser entendidas como sendo, o resultado da atividade prática dos homens, a qual é determinada pelas condições materiais dadas e pelo seu nível de desenvolvimento histórico.

Um produto ou uma descoberta científica só pode surgir quando houver todas as condições necessárias para o seu aparecimento. O surgimento do trem elétrico, só foi possível depois da descoberta da eletricidade, e se voltarmos mais no tempo, do domínio da produção das ligas metálicas, dos meios de transporte, ou seja, um produto só pode surgir quando todas as forças produtivas que possibilitem a sua produção estejam plenamente desenvolvidas. Podemos complementar o exemplo, incluindo nas forças produtivas o domínio das técnicas de produção, das ferramentas, além é claro das relações entre os homens que possuem a força de

trabalho e os donos dos meios de produção. Sobre esse assunto, Marx e Engels (2010) ressaltam que

Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que cabem no seu interior e nunca surgem novas e mais elevadas relações de produção antes que as suas condições materiais de existência tenham amadurecido no seio da própria sociedade antiga. Por isso, a humanidade sempre se propõe unicamente os objetivos que pode alcançar, uma vez que, numa consideração mais atenta, observar-se-á que tais objetivos só surgem quando lá existem ou, pelo menos, quando já se estão gestando as condições materiais para a sua realização. (MARX e ENGELS, 2010, p. 97 – 98)

Procuraremos nesse momento demonstrar como ocorrem as mudanças históricas na humanidade, quais são as forças que impulsionam o movimento de transformação na sociedade.

De acordo com Marx (2008), em um dado momento, as forças produtivas entram em contradição com as relações de produção presentes até então, ou seja, aquilo que em um instante era considerado o máximo do desenvolvimento, o mais avançado, começa a não mais suprir as necessidades da mesma forma como antes e, conseqüentemente, precisa ser renovado. Podemos considerar como exemplos dessa transformação, a passagem do sistema econômico do feudalismo para o capitalismo ou as mudanças ocorridas nas formas de produção industrial.

Fromm (1979) reforça tal posição, indicando que o processo de mudança histórica ocorre quando as forças produtivas entram em conflito com as formas com que a sociedade existente se organiza num determinado período histórico. Nas palavras do próprio autor:

Quando um sistema de produção ou organização social prejudica, ao invés de favorecer, as forças produtivas consideradas, uma sociedade, para não entrar em colapso, escolherá as formas de produção adequadas ao novo conjunto de forças produtivas e as desenvolverá. A evolução do homem em toda a história caracteriza-se pela luta do homem contra a natureza. (FROMM, 1979, p. 28)

Markús (1974) ressaltam que Marx define por ser humano, natureza humana e essência humana, todas as características, ou melhor, todos os traços essenciais que compõem a história da humanidade, que permitem entendê-la como um processo “unitario dotado de una determinada dirección y una determinada tendencia evolutiva” (p. 53). É por aqui que compreendemos a cultura humana como sendo algo universal, ou seja, que existem traços que

são comuns a todos os homens. Segundo o próprio Markús (1974, p. 49) “el ser del hombre consiste para Marx en el trabajo, en la socialidad y la consciencia, así como en la universalidad que abarca esos tres momentos y se manifiesta en todos y cada uno de ellos”.

Passaremos agora a discutir como Vigotsky e sua escola ao elaborar seus estudos, utilizaram-se do materialismo histórico e dialético de Marx. Como os pensamentos de Marx, suas concepções sobre história, ciência, homem e, principalmente, seu método foram adotados na construção da Teoria Histórico-Cultural.

1.4 - O que é o materialismo dialético?

De acordo com Triviños (2009) podemos compreender o materialismo dialético como sendo a base filosófica do pensamento marxista, e como essa corrente busca investigar de forma coerente, racional e lógica os fenômenos da natureza, do pensamento e da sociedade. Para Krapivine (1986) trata-se de uma doutrina que discute “a conexão universal e o desenvolvimento que se revelam de modo mais completo e profundo em leis” (p. 154).

O materialismo dialético busca construir uma concepção científica da realidade, onde a prática social dos homens é considerada como um fator enriquecedor. Segundo Triviños (2009) essa filosofia possui seus princípios na dialética, na matéria e na prática social, mas também pode ser considerada como uma teoria que oriente a revolução proletária. De acordo com Althusser e Badiou (1979), o objetivo do materialismo dialético:

[...] está constituído pelo que Engels chama “*a história do pensamento*”, ou para o que Lenin denomina “*a história da passagem da ignorância ao conhecimento*”. Podemos ser mais precisos e designar este objeto como *a história da produção de conhecimentos enquanto conhecimentos*, definição que abrange e resume outras possíveis definições: a diferença histórica entre ciência e ideologia, a teoria da história da cientificidade, etc. (1979, p. 43)

Esse pensamento filosófico tem como objetivo principal “o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento”, compreendendo como a realidade objetiva e concreta se reflete na consciência. Dessa forma, por meio deste enfoque, é possível compreender como a matéria é transformada e como ocorre a passagem das formas inferiores às superiores, por meio das explicações das leis da dialética (TRIVIÑOS, 2009, p. 51)

1.4.1 - O que é o materialismo histórico?

De acordo com Triviños (2009) o materialismo histórico é considerado como sendo “a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade”, de toda a sua evolução histórica e da “prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (51). Ainda para o autor, o materialismo histórico promoveu uma grande mudança na interpretação dos fenômenos sociais que, antes do aparecimento do marxismo, apoiavam-se em concepções idealistas sobre a sociedade humana.

As bases do materialismo histórico foram discutidas por Marx e Engels pela primeira vez na obra *A Ideologia Alemã* (s/d), na qual os autores criticaram Feuerbach e os jovens hegelianos “idealistas”, que entendiam que a história era o resultado das ideologias, ou seja, que a realidade encontrava-se no plano das ideias, em outras palavras, na subjetividade humana.

Marx e Engels (s/d) defendem que o processo histórico deve ser entendido como algo que parta do mundo real, das produções materiais da vida imediata, das formas de intercâmbio correspondentes aos modos de produção e da sociedade em suas diferentes fases, pois estes são os fundamentos de toda a história. É a partir disso que se deve buscar as explicações para os diferentes produtos teóricos e formas da consciência, a filosofia, a moral, a religião, entre outros.

Os idealistas desconsideravam a base real da história, ficavam somente no plano das ideias. Marx e Engels (s/d) criticam tal postura e reforçam a importância de considerar a história como a ação dos homens para com a natureza. Marx aponta para a diferença existente entre seu método dialético e o de Hegel. Nas palavras do próprio Marx (1996)

Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 1996, p. 140)

Podemos compreender na passagem anterior que, Marx (1996) defende a realidade como, o mundo real que é refletido e interpretado pela mente humana. Essa concepção é totalmente inversa a de Hegel que, defende que a realidade é fruto da consciência humana, ou seja, ela só existe na subjetividade do homem.

É importante nesse ponto destacar novamente qual é a nossa compreensão sobre o termo consciência. A consciência é compreendida aqui, como sendo um reflexo da matéria, ou seja, uma propriedade da mesma, ela pode ser considerada como “a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano” (TRIVINÕS, 2009, p. 62). Para o autor, “a grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos”, mas a matéria, a realidade concreta existe independentemente da consciência, ou seja, existe fora dela. (TRIVINÕS, 2009, p. 62)

Passaremos nesse momento a discutir de maneira sucinta, quais são as leis que compõem o materialismo dialético.

1.5 - As leis gerais da dialética materialista

Como ressalta Triviños (2009), Engels² indica que as leis gerais da dialética foram retiradas da própria natureza e também da história da sociedade humana. Como nos indica Krapivine (1986) “a lei é a conexão objectiva, geral, necessária e essencial entre os objectos e fenómenos que se caracteriza pela estabilidade e a repetição. As leis que a filosofia estuda são extensivas a todos os objectos e fenómenos do mundo material” (p. 154). As leis da dialética são as seguintes: lei da unidade e luta dos contrários, lei da transformação da quantidade em qualidade e lei da negação da negação. Apresentaremos em seguida, uma breve explicação sobre cada uma dessas leis.

1.5.1 - Lei da unidade e luta dos contrários

Essa lei reconhece que a fonte do desenvolvimento encontra-se no interior das formações materiais, mas não nega que forças externas também possam modificá-las. Nesse processo de desenvolvimento existem elementos que são chamados de contrários, e estes no processo de transformação são considerados opostos, onde um elemento não pode existir sem a presença do outro. Esses opostos interagem permanentemente e é isto que gera a contradição, ou também chamada de luta dos contrários. A unidade dos contrários, é causada justamente pelo fato de que, mesmo sendo contraditórios, não podem sobreviver de forma

² ENGELS, F. A dialética da natureza. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

independente, ou seja, sem a presença do outro. Por exemplo, é impossível imaginar a presença da burguesia sem a presença do proletariado. (TRIVIÑOS, 2009)

1.5.2 - Lei da transformação da quantidade em qualidade

Uma observação superficial pode nos causar a impressão de que, os fenômenos e objetos se distinguem uns dos outros pela sua qualidade, ou seja, por um grupo de propriedades que lhe são particulares, sendo assim, a qualidade representa aquilo que um objeto é. Algumas dessas propriedades podem desaparecer no processo de transformação sem que o objeto perca sua qualidade. Conhecer um objeto é ir além de conhecer as suas propriedades, é entender a forma como as mesmas estão estruturadas, por isso a estrutura é fator determinante para compreender a qualidade de um objeto.

A matéria não possui apenas qualidade, mas também quantidade que se caracteriza pelo seu grau de desenvolvimento ou de intensidade das propriedades que fazem parte da mesma, como seu peso, volume e dimensão, intensidade das cores e de seus sons. (TRIVIÑOS, 2009).

A qualidade e a quantidade estão unidas e são interdependentes e possuem uma unidade chamada medida, ou seja, uma determinada qualidade corresponde a uma determinada quantidade (KRAPIVINE, 1986). Dessa forma, a quantidade pode variar, dentro de alguns limites, sem que altere a qualidade de um objeto. Como exemplo dessa lei, podemos entender na cooperação entre um grupo de homens como sendo uma forma que crie maneiras mais fáceis de realizar uma determinada atividade.

1.5.3 - Lei da negação da negação

Essa lei significa a passagem das formas inferiores para as superiores e vice-versa. Ela é baseada na evolução e no estudo de todas as classes de movimento, como: regressão, o desenvolvimento e o movimento circular. Isso não significa que o objeto novo elimine o velho, pois o novo objeto possui muitos elementos do antigo (TRIVIÑOS, 2009). Para o autor, “o novo também envelhece e é negado por outro fenômeno. A primeira negação é já a negação e todo o desenvolvimento está constituído por graus de desenvolvimento nos quais um é negação do outro” (2009, p. 72). Para exemplificar, podemos verificar que na passagem do sistema capitalista para o socialista, não significa que, tudo o que exista na vida social tenha que ser totalmente negado ou substituído.

1.6 - A Teoria Histórico-Cultural e sua base marxista

Vigotsky e seus colaboradores utilizaram-se dos pressupostos teóricos do método dialético em seus estudos, realizando pesquisas nas áreas da Psicologia e da Educação que fossem coerentes com o método marxista. A Escola de Vigotsky tinha um grande objetivo, o de oferecer uma teoria que fosse transformadora, capaz de proporcionar a formação de um novo homem, um homem que pudesse contribuir para a construção de uma sociedade mais humana.

Na seguinte passagem de Leontiev retirada do *Tomo I das Obras Escogidas (1991)*, o autor destaca a utilização do método dialético nos estudos de Vigotsky:

La teoría histórico-cultural de Vygotski, con sus ideas sobre el carácter mediado de los procesos psíquicos con ayuda de instrumentos psicológicos (por analogía con la forma en que los instrumentos materiales del trabajo intervienen de forma mediada en la actividad práctica del hombre) fue la primera formalización psicológica de ese modelo. Vygotski introdujo con esta idea el método dialéctico en la ciencia psicológica y gracias a ella elaboró su método histórico-genético. (VYGOTSKI, 1991, p. 449)

O próprio Vygotski (1991) destacou que considerava a dialética como sendo teoria mais geral e universal, pois a mesma engloba as leis da natureza, do pensamento humano e a ciência da história, ou seja, era capaz de explicar o mundo concreto e real. Dessa maneira, o autor entendia que a psicologia dialética ou materialista poderiam ser consideradas como a Psicologia Geral.

Vygotski (1995) aponta para a questão da historicidade, onde considera as relações existentes como sendo fruto de um desenvolvimento histórico da humanidade, assim como as próprias formas de comportamento especificamente humanas. Para ele, um dos equívocos na interpretação da psicologia histórica, é que, identificam a história como sendo algo do passado. Dessa maneira, estudar algo historicamente não significa que esse estudo deve ser obrigado a relacionar-se com um fato do passado. No entanto, o autor defende a ideia de que estudar algo historicamente significa “aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos. Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico” (VYGOTSKI, 1995, p. 67).

Marx em seus estudos, aplica seu método nas análises que faz sobre a produção, a política e a estrutura social, procurando apresentar de forma clara e objetiva, como as relações de produção promovem as desigualdades encontradas no mundo, fazendo com que as pessoas

desumanizem-se cada vez mais. Sobre seu método Marx e Engels (s/d, p. 24) indicam que “é necessário que, em cada caso particular, a observação empírica mostre nos factos, e sem qualquer especulação ou mistificação, o elo existente entre a estrutura social e política e a produção”.

Nos trabalhos realizados por Marx (1996, 2008), algo importante de ser destacado é a questão da totalidade, ou seja, o objeto de estudo deve ser analisado no todo, sem a fragmentação de suas partes, pois se entende que o complexo é que explica o simples, e não o contrário.

Segundo Duarte (2000, p. 90), o homem não pode se apropriar da realidade por meio do simples contato direto com a mesma, pois esse contato provoca no pensamento o que ele chama de uma “representação caótica do todo”, ou seja, é como se o pensamento conseguisse apreender apenas superficialmente as propriedades do objeto de estudo.

De acordo com Duarte (2000) nos estudos desenvolvidos por Vigotsky (1991) na área da psicologia, o autor propunha a utilização do que costumava chamar de “método inverso”. Mas o que vem a ser esse método inverso? Trata-se de procurar a essência de um dado fenômeno por meio da sua forma mais desenvolvida já alcançada, por exemplo, não se pode compreender o ser humano por meio dos estudos realizados em primatas, mas sim, o oposto do enunciado anterior.

Vigotsky (1995) indica que, o desenvolvimento das crianças com deficiências, só pode ser explicado a partir dos estudos com as crianças normais, ou seja, dos processos mais elaborados podem explicar os menos. Nas palavras de Marx (1974) essa relação também fica expressa:

As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação, etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A Economia burguesa fornece a chave da Economia da Antiguidade, etc. (1974, p. 126)

No estudo realizado por Vigotsky (1995) sobre a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o autor indica que as funções rudimentares que são encontradas em qualquer sistema de conduta e que são restos de outras funções similares, mas mais

desenvolvidas em outros sistemas mais remotos, são considerados como provas vivas da origem dos sistemas superiores e de seu vínculo histórico com as formas de conduta mais antigas.

Precisamente por ello, porque su estudio puede darnos a conocer hechos esenciales para entender el comportamiento humano proporcionándonos los datos que necesitamos en nuestra búsqueda de la fórmula básica del método, decidimos empezar por hechos nimios, insignificantes y proceder a una investigación de gran altura teórica con el fin de revelar cómo se manifiesta lo grande en lo más pequeño. (1995, p. 66)

O autor aponta que as análises dessas formas psicológicas nos fazem conhecer como eram antes as funções psíquicas superiores, como era o sistema no qual coexistiam funções rudimentares e ativas. Segundo Vigotsky “el análisis nos proporciona el inicio de su génesis y, al mismo tiempo, el punto de partida de todo el método” (1995, p. 66).

No entanto, Duarte (2000, p. 84) nos chama a atenção para o fato de que “a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações”.

O todo, nada mais é do que a soma de diversas partes que se conectam entre si formando novamente o todo. Essas partes possuem diferentes relações entre si. Sobre a questão da totalidade, Marx (2008) nos indica que:

O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente. (MARX, 2008, p. 259 – 260)

De acordo com Saviani (2005) para que possamos apreender o concreto é preciso identificar todos os seus elementos, sendo assim, é necessário que essas partes sejam isoladas, destacadas, separadas umas das outras pelo processo de abstração, esse procedimento é chamado de análise. Após essa primeira etapa, faz-se necessário realizar o processo inverso, ou seja, reagrupar esses elementos encontrados, rearticulando-os no todo novamente, para que possamos perceber as relações existentes entre ambos. Nas palavras de Marx (2008)

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258 – 259)

Como ressalta Duarte (2000) no método dialético o homem apropria-se do concreto pelo processo mediático de abstrações, chegando, assim, ao pensamento científico. Dessa forma, para se chegar à compreensão da realidade estudada em sua totalidade faz-se necessária a análise como procedimento momentâneo para se chegar ao conhecimento. Dessa forma, o autor destaca a utilização do método dialético materialista nos estudos realizados por Vigotsky:

Assim, a defesa por Vigotski do método da análise e da necessidade da mediação das abstrações traduz sua compreensão dialética e materialista do conhecimento científico. Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade. DUARTE, 2000, p. 87)

De acordo com Marx (1996) é preciso diferenciar o método de exposição do método de pesquisa. O método da investigação deve procurar apoderar-se do objeto de estudo em todas as suas particularidades, suas minúcias, realizando uma análise de suas diferentes formas de desenvolvimento e compreender a conexão que existe entre elas. Concluída essa etapa é possível descrever de maneira adequada o movimento real. Ainda para o autor, “se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*” (1996, p. 140). Vygotski (1995) nos seus estudos realizados na área da Psicologia ressalta que:

En realidad la psicología nos enseña a cada paso que dos acciones pueden transcurrir por su apariencia externa de manera similar y ser, sin embargo, muy distintas por su origen, esencia y naturaleza. En casos así es cuando se necesitan medios especiales de análisis científico para descubrir tras la semejanza exterior las diferencias internas. En estos casos resulta necesario el análisis científico, el saber descubrir bajo el aspecto externo del proceso su contenido interno, su naturaleza y origen. Toda la dificultad del análisis científico radica en que la esencia de los objetos, es decir, su auténtica y verdadera correlación no coincide directamente con la forma de sus manifestaciones externas y por ello es preciso analizar los procesos; es preciso descubrir por ese medio la verdadera relación que subyace en dichos procesos tras la forma exterior de sus manifestaciones. Desvelar estas relaciones es la misión que ha de cumplir el análisis. El auténtico análisis científico en psicología se diferencia radicalmente del análisis subjetivo, introspectivo, que por su propia naturaleza no es capaz de rebasar los límites de la descripción pura. Desde nuestro punto de vista, sólo es posible el análisis de carácter objetivo ya que no se trata de revelar lo que nos parece el fenómeno observado, sino lo que es en realidad. (VYGOTSKI, 1995, p. 104)

O autor defende a ideia, na qual a compreensão do objeto de estudo só pode ser realizada se ultrapassar a sua real aparência, caso contrário, o máximo que se conseguirá é fazer uma descrição daquilo que se observou.

Se pensarmos na questão da atividade da criança, das suas brincadeiras, por exemplo, a tarefa do pesquisador é ir além das aparências, ou seja, é claro e óbvio que as crianças sentem prazer quando brincam, no entanto, diante de tal afirmação nós não podemos explicar por quais motivos a brincadeira é considerada em uma dada fase do desenvolvimento das crianças como uma atividade fundamental para sua formação. Sendo assim, a pesquisa deve procurar ir além dessa aparência real que, só permitirá descrever o fenômeno e compreendê-lo no seu movimento real, ou seja, deve-se ir à busca das múltiplas relações que o objeto de estudo possui com a realidade.

Nas pesquisas realizadas por Vigotsky e sua escola podemos compreender a transformação do homem, seu desenvolvimento, ou seja, a passagem de uma forma elementar, para uma superior, e como já vimos, algumas dessas propriedades não necessariamente desaparecem, como no caso das funções elementares, que não desaparecem com o surgimento das funções psíquicas superiores.

Encontrar o marxismo nos estudos de Vigotsky significa entender que *ser humano* é apropriar-se da cultura produzida ao longo do processo histórico da humanidade, e que para isso foi necessário que o homem passasse por um longo período em que foram amadurecidas suas qualidades específicas da espécie, ou seja, a forma como se relaciona com o meio em que se encontra. É entender que o homem desenvolveu uma capacidade de transformar a natureza para si próprio, por meio de sua prática e de toda teoria concebida junto dessa atividade.

De acordo com Saviani (2005):

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. (SAVIANI, 2005, p. 261)

Vygotsky (1995) procura em seus estudos compreender não somente como ocorreram essas transformações no homem, ou seja, a passagem da forma inferior para a superior, mas também buscou entender como proporcionar uma forma com que todos os homens possam apreender essa cultura, entendendo que todos podem progredir para estágios cada vez mais complexos e que, basta para isso que todos tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades de produzirem suas condições de vida.

Para que possamos compreender o contexto da pesquisa realizada, devemos fazer a sua relação com diferentes aspectos que a influenciaram, captando-a em seu movimento real. Sobre a questão do movimento, Vygotski (1995) destaca que para que se possa entender o objeto da pesquisa deve-se ir além de sua aparência real, de sua forma externa, procurando analisar as partes que compõem o objeto, bem como as relações existentes entre elas. Pretende-se com isso, partir da simples percepção do objeto, ou seja, das representações caóticas do todo, dividir esse todo em partes, por meio do processo de abstração e, chegando ao todo novamente, mas agora o compreendendo como concreto pensado.

O que procuramos demonstrar nesse capítulo é o fato de que para o marxismo o conceito de culturas está estritamente relacionado à cultura do gênero humano, as diferentes culturas têm especificidades, mas, pertencem todas à cultura humana, ou seja, que é comum a todos os seres humanos, independente do local onde vivem. As particularidades de cada sociedade são explicadas pelas condições materiais já dadas no ato do nascimento, com que essas pessoas se deparam. No entanto, como já discutimos anteriormente, as condições materiais podem se alterar de acordo com a localidade ou o período histórico, mas a capacidade de transformação do mundo decorrente da atividade produtiva dos seres humanos não.

Verificamos que ao produzir o mundo material, por meio da sua atividade transformadora, o homem histórico modificou aos poucos a sua própria natureza. No próximo capítulo, procuraremos discutir como o mundo das produções humanas opera na transformação do biológico para o cultural e como devem ser os procedimentos para que isto possa ocorrer.

Capítulo 2: A Teoria Histórico-Cultural como Referência da Prática Docente na Apropriação Cultural da Criança.

La cultura origina formas especiales de conducta,
modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica
nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano
en desarrollo. Vygotski (1995, p. 34)

No presente capítulo nos propomos a realizar uma discussão sobre a Teoria Histórico-Cultural, apresentando alguns de seus princípios teórico-metodológicos que possam nortear a atividade docente, proporcionando a apropriação da cultura às crianças da Educação Infantil. A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotsky (1988, 1991, 1995, 2002, 2007 e 2010) e um de seus colaboradores Leontiev (1978, 1988 e 2004), possui como base teórica o marxismo que entende o homem como sendo um ser social, que se forma em sociedade, nas relações com outras pessoas, por meio da apropriação de toda produção historicamente desenvolvida pela humanidade, ou seja, a cultura.

Como ressalta Leontiev (2004), “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (p. 279). Leontiev (2004) em sua obra *O desenvolvimento do Psiquismo*, aponta o pioneirismo de Vigotsky ao desenvolver seus estudos sobre o psiquismo humano, tendo como referência o desenvolvimento histórico e cultural do mesmo, opondo-se as “concepções biológicas naturalistas do homem” (p. 163) presentes até aquele momento. De acordo com Leontiev (2004):

O mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vygotski interpretava esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes. (2004, p. 163 – 164).

Sendo assim, nosso objetivo é discutir a importância da cultura na formação humana, compreender como ela age sobre os homens, transformando seu aparato biológico e criando as funções psíquicas superiores, compreendendo quais são os aspectos necessários para que

possam ocorrer essas transformações. Pretendemos também, demonstrar como a atividade do docente que atua na Educação Infantil pode colaborar no desenvolvimento de tais funções, contribuindo com o processo de formação das crianças. Para isso abordaremos alguns pressupostos teóricos que julgamos necessários para compreender como se dá o processo de formação cultural na criança, sendo eles: os conceitos de funções psíquicas superiores, de atividade, de mediação e de zona de desenvolvimento proximal. Por uma questão didática, apresentaremos esses conceitos separadamente, mas desde já é importante deixarmos claro que, eles possuem uma estreita relação entre si.

2.1 - Funções Psíquicas Superiores

A criança nasce com as características biológicas tipicamente humanas, entretanto, a humanização acontece pela via das relações com outras pessoas, dentro de uma sociedade humana. É a influência do meio externo que constitui a formação desse novo ser, transformando-o em humano. Como nos indica Vygotski (1995), “es la sociedad y no la naturaleza la que debe figurar en primer lugar como el factor determinante de la conducta del hombre. En ello consiste toda la idea del desarrollo cultural del niño” (p. 89). Por natureza, entendemos que se trata do desenvolvimento biológico, natural da criança, ou seja, aquilo que está dentro de nós “intra” e que, não é suficiente para determinar nossa formação humana. Por exemplo, a cor dos olhos e dos nossos cabelos são herdados geneticamente, sendo assim, o meio externo não exerce influência na sua constituição. De forma nenhuma, podemos descartar o desenvolvimento biológico, mas não é por meio dele que conseguimos compreender as especificidades humanas que, são formadas a partir do meio externo “inter” que nos rodeia, ou seja, o meio social. Vygotski (1995) indica que, o desenvolvimento cultural da criança se sobrepõe aos processos de desenvolvimento biológico, ou seja, o crescimento e a maturação, formando um todo completo, no entanto, somente por meio da abstração podemos diferenciar um do outro.

Leontiev (2004) destaca que as características biológicas não são determinantes das aptidões psíquicas encontradas no homem, para o autor:

As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas *a aptidão para a formação destas aptidões*. (2004, p. 274 – 275)

Para exemplificar e tentar clarear o assunto que estamos nos propondo a desenvolver podemos pensar nos inúmeros casos de crianças que cresceram desprovidas dessas relações humanas e culturais e que, foram criadas por animais selvagens, ou mesmo aqueles casos, nos quais elas crescem isoladas do contato com outras pessoas, ficando confinadas em cômodos onde recebem apenas alimentação. Essas crianças podem até desenvolverem-se biologicamente, mas as características próprias dos seres humanos não se formam nelas, pois estas não são naturais, ou seja, não são herdadas por meio de um código genético, no qual tais características são transmitidas de geração em geração. Podemos concluir a partir do que foi exposto que, o alimento fundamental para nossa formação como seres humanos, é a relação com o meio social na qual estamos inseridos. Como nos indica Vigotsky (1995):

En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (1995, p. 34)

Para Vygotski (1995) a sociogênese das formas superiores da conduta humana pode ser entendida como sendo, o resultado fundamental da história do desenvolvimento da criança, sendo assim o autor indica que a palavra *social* tem grande importância em seus estudos. De acordo com as palavras do autor:

Primero, en el sentido más amplio significa que todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo. (1995, p. 151)

Segundo Vygotski (1995), a compreensão sobre o desenvolvimento cultural pode ser formulada da seguinte maneira: todas as funções psicológicas encontram-se, primeiramente, no meio externo e depois são interiorizadas, ou seja, antes de aparecerem em nível intrapsíquico (das pessoas), elas estiveram em nível interpsíquico, no meio social. Como observamos nas palavras do próprio autor:

[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. (1995, p. 150)

De acordo com Leontiev (2004) é no decorrer do desenvolvimento das relações reais entre o mundo e o sujeito que ocorre o processo de apropriação cultural. “Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições” (2004, p. 275).

O estudo das funções psíquicas superiores foi abordado no Tomo III das *Obras Escogidas* de Vygotski (1995). Segundo o autor, o assunto engloba dois grupos de fenômenos que parecem completamente heterogêneos, à primeira vista, mas que na realidade são como duas vias de formas superiores da conduta do homem que jamais se fundem entre si, mas, também, não podem ser dissolvidas ou separadas, pois caminham sempre juntas.

A primeira delas trata-se do domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, tais como: a linguagem, a escrita, o desenho e o cálculo. Já a segunda, pode ser definida como a dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais que, não podem ser determinadas com exatidão e que são denominadas como: a memória, a atenção voluntária, a lógica, a formação de conceitos, entre outras. De acordo com Vygotski (1995), “tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño” (p. 29).

Vygotski (1995) entende que a conduta humana possui uma peculiaridade que permite com que o homem possa intervir ativamente em suas relações com o meio social e que essa intervenção modifica também seu próprio comportamento, ou seja, a serviço de seu auto controle. No epílogo apresentado por Iaroshevski e Gurguenidze no Tomo I das *Obras Escogidas* de Vygotski (1991) fica clara a importância do processo educativo no desenvolvimento do domínio da conduta pelo homem. De acordo com suas próprias palavras

La educación, como forma específica de la influencia social, determina el proceso de dominio por parte del niño de los instrumentos – signos psicológicos; siendo inicialmente externos, independientes de la conciencia individual (pero indispensablemente social), estos signos asimilados por el sujeto, se transforman de externos en internos (se interiorizan), asegurando con ello la propia regulación o autorregulación, empleando el lenguaje de Vygotski, del comportamiento. (VYGOTSKI, 1991, p. 456 – 457)

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores no homem permite que ele possa se autorregular na sociedade em que está inserido, utilizando-se dessas funções para atingir níveis cada vez mais complexos em seu próprio desenvolvimento. De acordo com Leontiev (2004)

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. (2004, p. 310)

Dessa maneira, podemos entender que a Escola pode e deve contribuir com o desenvolvimento de tais funções. Imaginemos crianças em idade pré-escolar que ficam longos períodos nas instituições de Educação Infantil que, por diversos motivos, inclusive econômicos, têm pouco contato com os pais. A escola, não pode se limitar a cuidar dos filhos enquanto os pais trabalham, ao contrário ela deve promover maneiras de desenvolver essas funções psíquicas nos seus alunos, fazendo com que essas crianças possam apropriar-se do legado cultural desenvolvido ao longo da história dos homens.

Os seres humanos possuem a capacidade de desenvolver habilidades que lhe são peculiares, ou seja, possuem a capacidade de formar aptidões humanas. Segundo Leontiev (2004, p. 255) “mesmo nas esferas das suas funções sensoriais (todavia tão elementares, poder-se-ia crer) produz-se uma constante reorganização que dá origem a faculdades sensoriais absolutamente novas, por assim dizer, próprias exclusivamente do homem”. A percepção acústica em relação ao fenômeno musical pode ser entendida como um exemplo ilustrativo do desenvolvimento de tais aptidões. Tal percepção vista comumente como algo divino, inato nos seres humanos, nada mais é do que uma dessas aptidões que foi desenvolvida, graças aos mediadores externos.

Sendo assim, apoiados ainda em Leontiev (2004), se todos os homens possuem a capacidade para desenvolver tais aptidões, qual seria o motivo pelo qual alguns não as desenvolvem? A resposta a essa questão, vai ao encontro das possibilidades que cada pessoa tem de adquirir essas aptidões, ou seja, o meio no qual está inserida deve lhe proporcionar esse desenvolvimento, o que em boa parte dos casos está relacionado a questões econômicas. Nesse caso, o processo de escolarização tem a função de possibilitar a todos, a formação dessas aptidões humanas. Mesmo a criança em idade pré-escolar deve ter assegurada o direito de desenvolver-se como ser humano, que vai muito além, das políticas assistenciais de creches e pré-escolas, que visam somente o cuidado das crianças, em uma visão unicamente higienistas. A seguir passaremos a discutir a questão sobre a atividade humana.

2.2 - Atividade

No primeiro capítulo desse trabalho discutimos a atividade do homem como sendo a atividade produtiva, na qual ele realiza a transformação sobre a natureza, produzindo sua vida material, suas condições materiais, atividade essa que Marx chamou de *vital*. Para Leontiev (2004), o processo de transformação que ocorre por meio do trabalho possui duas características, uma material e a outra intelectual. Para o autor, isso:

[...] manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. (LEONTIEV, 2004, p. 176 – 177)

Podemos compreender que no processo de objetivação, o homem ao produzir algo transfere ao objeto uma parte de sua humanidade, é como se depositasse um *pouco de si* no fruto de sua produção. Por exemplo, ao escrever um livro, o autor está objetivando suas ideias no texto que foi elaborado. Outra pessoa ao ler esse livro, apropria-se das ideias do autor objetivadas no texto do livro, nesse caso, é como se o livro transferisse parte das ideias do escritor para o leitor, apropriando-se assim dessa humanidade que havia sido transferida para ele, humanizando-se a si próprio nesse processo. De acordo com as palavras de Leontiev (1978)

Ya en la propia organización corporal de los individuos está contenida la necesidad de entrar en una relación activa con el mundo exterior; para existir deben actuar, producir los medios que necesitan para su supervivencia. Al influir sobre el mundo exterior lo modifican; con él se modifican también a sí mismos. Por eso, lo que los hombres son está determinado por su actividad, la que está condicionada por el nivel ya alcanzado en el desarrollo de sus medios y formas de organización. (LEONTIEV, 1978, p. 21)

Segundo Petrovski (1980) é por meio da atividade que o homem atua sobre a natureza, sobre os objetos e as pessoas. Como ressalta o autor “en la actividad, el individuo desenvuelve y realiza sus propiedades internas, interviene como sujeto en relación con las cosas, y como personalidad en relación con las personas” (1980, p. 143). Como ressalta Petrovski

Las necesidades conscientes o inconscientes, naturales o culturales, materiales o espirituales, personales o socialmente personales engendran distintas formas de actividad de la persona que garantizan su formación, existencia y desarrollo como organismo, como individuo y como persona en el sistema de relaciones sociales y de la producción social. (PETROVSKI, 1980, p. 139)

Leontiev (1978, p. 53) destaca que não podemos deixar de compreender a atividade como sendo “la vida realizadora del sujeto”, que por sua vez só pode ocorrer em um processo prático. Para o autor, em cada etapa da vida dos seres humanos, existe o que ele chama de *atividade dominante*, ou seja, é aquele tipo de atividade que mais promove o desenvolvimento psíquico do sujeito na fase em que se encontra.

Leontiev (2004) destaca que a atividade dominante não pode ser considerada como a simples soma de atividades de caráter diferente. Como nos ressalta o próprio autor “alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos” (p. 310). Algumas atividades possuem um papel essencial no desenvolvimento humano enquanto outras, possuem um caráter secundário. Nas palavras do próprio Leontiev é por isso que “devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante” (2004, p. 310). Mais adiante discutiremos qual é a atividade dominante tanto do adulto, mais precisamente do professor e, também, da criança em idade pré-escolar.

Outra característica importante levantada por Leontiev (2004) sobre atividade dominante, diz respeito ao fato de que ela não pode ser reduzida a critérios quantitativos, pois a atividade dominante, em uma certa etapa do desenvolvimento, não é aquela na qual o sujeito dedica-se ou realiza a maior parte do seu tempo. De acordo com sua própria definição

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 2004, p 312)

É importante destacar que, apesar do autor indicar na passagem anterior, somente o desenvolvimento da criança promovido pela atividade, esta pode ser encontrada nas várias fases do desenvolvimento do homem. Por exemplo, podemos encontrar uma atividade dominante no bebê, outra no período da adolescência, no indivíduo em fase adulta, no escolar e no pré-escolar, no entanto, em cada uma dessas etapas ela possui características distintas. Petrovski (1980) ressalta que a atividade pode ser compreendida como sendo, a atuação

interna (psíquica) e externa (física) que é regulada pelo indivíduo, seguindo um fim consciente. O autor destaca que, a atividade está intimamente ligada à consciência do indivíduo. Podemos voltar ao exemplo apresentado no capítulo anterior, dado por Marx (1996) na obra *O Capital*, na qual o autor compara o homem e a aranha, pois bem, diferentemente da atividade do animal, os seres humanos realizam atividades que são guiadas por um fim previamente determinado, isto é, consciente. Quando um tecelão produz um tapete, ele segue um modelo que foi anteriormente visualizado em sua mente e, produz seguindo uma necessidade.

De acordo com Leontiev (1978), a psicologia do homem não pode ser compreendida separadamente da atividade dos indivíduos concretos, dos indivíduos reais e em situações reais, ou seja, não pode ser entendida descolada da relação com os outros homens que o rodeiam, em outras palavras, do ambiente coletivo. O autor destaca que, independente das formas e das condições em que se desenvolvem a atividade humana, não se pode separá-la das relações sociais, da vida dos homens em sociedade. Nas palavras do próprio Leontiev (1978, p. 67) “pese a toda su diversidad, la actividad del individuo humano es un sistema incluido en el sistema de relaciones de la sociedad”.

No estudo de caráter psicológico desenvolvido por Leontiev (1978) sobre o conceito de atividade, podemos verificar que o autor a considera como:

[...] una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. Es un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico, es la unidad de vida mediatizada por el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. En otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo. (LEONTIEV, 1978, p. 67)

Leontiev (2004) aponta que nem todos os processos realizados pelos seres humanos podem ser considerados como atividade. Como já vimos, a atividade deve ser guiada por uma finalidade que seja consciente para quem a realiza. Para que um processo seja considerado como uma atividade, ele deve responder a uma necessidade própria de quem realiza tal processo. Tomemos o seguinte exemplo, uma pessoa trabalha oito horas por dia em uma máquina qualquer. Se o motivo que a leva a realizar esse trabalho resume-se a cumprir a tarefa de maneira mecanizada ela está apenas executando uma ou várias ações. Para que essas ações se transformem em atividade, essa pessoa precisa desenvolver uma consciência mais aprofundada sobre as ações que executa e suas intenções nesse trabalho, a função social dele, etc. Segundo Leontiev (2004)

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo. (2004, p. 315)

Para os casos onde os processos realizados pelos homens não coincidem diretamente com aquilo que executam, Leontiev (2004) chama de ações. Imaginemos o mesmo operário do exemplo anterior em uma situação inversa. Agora os motivos que levam nosso operário a produzir estão fora dos processos que realiza, ou seja, estão alheios a eles. O principal motivo pelo qual ele produz, é o dinheiro que ele recebe no fim de cada mês trabalhado. Sendo assim, o que ela realiza, estando à frente da máquina durante oito horas diárias são ações. Agora procuraremos apresentar algumas das características da atividade realizada pelos grandes responsáveis pela transmissão dos conhecimentos na escola, ou seja, os professores.

2.2.1 - Atividade docente

A atividade dominante na fase adulta do homem é o trabalho, como já foi apontado anteriormente. No caso do trabalho docente, que características específicas possui tal atividade? Nesse momento passaremos a discutir como pode ser realizada essa atividade, fazendo com que o professor na sua prática educativa promova mudanças não só em seus alunos, mas também em si próprio.

A função do professor na escola, ou mais precisamente no nosso caso, na pré-escola é transmitir as futuras gerações o conhecimento produzido pelos homens ao longo de sua história. Mas para que isso possa se concretizar na prática, ele deve organizar os conteúdos, planejar quais são as melhores e mais eficientes formas de transmiti-los aos seus alunos, promovendo-lhes a apropriação da cultura. Para isso, os processos realizados pelo professor devem ser conscientes e intencionais, caracterizando-os assim como atividade.

Segundo Rios (2000) o professor deve possuir a competência do saber fazer bem, que para a autora pode ser dividida em saber e saber fazer. O saber está relacionado aos conhecimentos que o docente necessita para realizar sua atividade, os conteúdos específicos de sua área de formação. Já no caso do saber fazer, trata-se do domínio das técnicas e estratégias necessárias para que o professor possa desenvolver uma prática educativa realmente efetiva junto de seus alunos.

De acordo com o que foi acima exposto podemos nos perguntar, qual o motivo que leva um professor a dar aulas? Como já vimos anteriormente, se o motivo pelo qual ele

desenvolve a sua prática educativa é o dinheiro que recebe para isso, então tal processo não possui um sentido intrínseco e duradouro, ou seja, a atuação do professor não está relacionada à preocupação de promover mudanças no desenvolvimento de seus alunos por meio do ensino, descaracterizando-o, assim, como uma atividade. Mas se o professor planeja suas aulas e busca de forma consciente e intencional ensinar a seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento de todos, então identificamos aqui a realização de uma atividade.

Segundo Petrovski (1979), a função da escola é promover um desenvolvimento harmônico em seus alunos, uma educação que prepare os mesmos para a vida, fazendo com que possam escolher conscientemente suas profissões, exercendo uma intensa atividade no trabalho e na sociedade. Vygotski (1991) ressalta que a educação nada mais é do que o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. O processo educativo não influi no desenvolvimento de apenas uma ou outra função, na verdade, ele reorganiza de forma geral todas as funções do comportamento humano. Dessa forma, a escola só pode promover esse desenvolvimento se, contar com professores que vejam sentido naquilo que realizam e exerçam seu trabalho de maneira dirigida por fins conscientes. De acordo com Petrovski (1979)

En el proceso de la actividad pedagógica, el maestro no sólo pone de manifiesto sus fuerzas físicas y espirituales, sino que también las forma, y cuanto más elevada es la conciencia de la significación social y personal de la especialidad que ha elegido, tanto más grandes son las posibilidades para un vasto desarrollo y formación de su personalidad. (PETROVSKI, 1979, p. 331)

Segundo Petrovski (1979, 331) “la actividad de un maestro es una labor muy compleja y multifacética por su contenido psicológico”, percebemos aqui a complexidade que o autor atribui ao trabalho docente. O autor ainda destaca algumas características que julga necessárias para a realização dessa atividade. Entre elas podemos destacar: o professor como um indivíduo com alto nível intelectual e ideológico, comprometido com os objetivos e desafios impostos pela prática educativa, o amor às crianças, a curiosidade, conhecimento das leis de desenvolvimento humano e da teoria que guia sua prática educativa.

Podemos perceber que o nível de consciência na atuação do professor deve ser elevado, pois ensinar algo a um aluno envolve diversos conhecimentos que passam pela prática, mas ao mesmo tempo a extrapolam. Por exemplo, um professor em seu planejamento define que irá trabalhar com um determinado conteúdo junto de seus alunos, além de delimitar o tema de sua aula, ele deve saber quais são as melhores formas de apresentar o assunto para

os alunos, que características tal faixa etária possui e que devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem, quais são os procedimentos metodológicos que irá utilizar na aula, enfim, uma série de elementos devem ser levados em consideração, para que tenha êxito em sua prática. Como nos ressalta o próprio Petrovski (1979):

Las capacidades pedagógicas son no sólo condición de una actividad docente exitosa, sino también su resultado. Se ponen de manifiesto, se conforman y desarrollan en la estructura general de los caracteres, actitudes y acciones psíquicas de la personalidad del maestro. Constituyen una síntesis de muchas cualidades de la inteligencia, los sentimientos y la voluntad del individuo. (1979, p. 333)

De acordo com Vigotskii (1988) é tarefa do professor desenvolver no seus alunos não apenas uma única capacidade de pensar, ao contrário, deve procurar desenvolver diferentes maneiras de pensar em campos variados. Deve também buscar com que seus alunos desenvolvam faculdades que lhes permitam concentrarem-se em matérias diferentes. Sendo assim, podemos compreender que gostar ou não de uma determinada matéria pelo aluno, é algo que passa pelo trabalho educativo pelo qual foi submetida sua formação na escola. Daqui podemos derrubar ideias que apontam para as capacidades inatas no aluno, entendendo que, ele nasce com uma habilidade para uma determinada área de conhecimento, por exemplo, a matemática. Aceitar uma posição como essa, é o mesmo que negar a transformação gerada pelo processo educativo.

Como ressalta Petrovski (1979), o professor deve dominar não somente os conhecimentos, os conteúdos relacionados a sua área de formação, mas também, a formas, atitudes e hábitos que sejam necessários para sua transmissão dos conteúdos que desejar. Segundo o autor o professor “debe saber movilizar la atención de los alumnos, desarrollar su pensamiento y formar en ellos valores de orientación socialmente significativos” (1979, p. 328). Petrovski (1979) indica para a importância da prática reflexiva do professor, da curiosidade e observação atenta dos alunos em sala de aula. Nas palavras do próprio autor

El elemento más esencial del tacto pedagógico es la actitud reflexiva y atenta del pedagogo hacia los alumnos, hacia la colectividad infantil en su conjunto, la cautela en cuanto a las conclusiones y decisiones que pueden afectar el amor propio del escolar, menoscabar su autovaloración y paralizar la influencia positiva de la colectividad sobre él. El tacto pedagógico se pone de manifiesto en la labor diaria del maestro, en situaciones en las que le toca evaluar los progresos de los escolares en el estudio. (PETROVSKI, 1979, p. 336)

Procuramos demonstrar aqui, a importância do professor em sua prática junto de seus alunos. Somente ao realizar uma atividade consciente, ou seja, aquela dirigida por um fim, é que ele estará exercendo realmente sua profissão. O fim da profissão do docente, ou melhor, os objetivos que dirigem sua atividade devem ser unicamente aqueles que promovam a apropriação da cultura pelos seus alunos, em outras palavras, a apropriação dos elementos produzidos historicamente durante o desenvolvimento da humanidade. A seguir, procuraremos demonstrar mais claramente como pode ser a atuação do professor, levando em consideração a atividade dominante da criança.

2.2.2 - Atividade da criança

Como já indicamos anteriormente, a criança ao nascer precisa desenvolver suas capacidades humanas para que possa se apropriar da produção cultural. Durante a sua infância ela passa por diferentes formas que a possibilita compreender o mundo a sua volta, ou seja, a forma com que realiza sua atividade modifica-se, tornando-se cada vez mais complexa.

Quando um bebê nasce a principal forma de suprir suas necessidades que, em sua maioria são necessidades biológicas, encontra-se na relação que estabelece com o adulto. É ele, o adulto quem lhe dá de comer, oferece atenção, dá carinho entre outras mais. Com o passar do tempo, a criança começa a apropriar-se da cultura, inicia o processo de compreensão da linguagem e dos objetos que estão ao seu redor, e é a manipulação desses objetos que se torna a atividade da mesma nessa fase de seu desenvolvimento. É aqui que a criança junto da mediação do adulto começa a apropriar-se das capacidades humanas objetivadas nesses objetos que manipula.

Como já dissemos, a atividade da criança ganha complexidade com o seu desenvolvimento. Ao passar dos anos apenas a manipulação dos objetos já não garante mais suprir as necessidades da criança, sendo assim surge uma forma mais elaborada de atividade, em outras palavras, surge o brincar. Mas quais são os motivos que levam as crianças a brincarem? Será uma atividade pura e simplesmente prazerosa para ela? Segundo Leontiev (1988) e Petrovski (1979) analisar as brincadeiras infantis como apenas uma forma de obter prazer pela criança é, simplificar por demais algo tão complexo. É por meio do brincar que, a criança começa a compreender o mundo objetivo, o mundo adulto do qual fazem parte.

De acordo com Prestes (2010) o brincar surge na história da sociedade, como uma necessidade de contato social, ou seja, uma aproximação do universo adulto com a criança, “pois se não houvesse separação entre o mundo das crianças e o dos adultos não haveria

necessidade da brincadeira, principalmente da de faz-de-conta” (PRESTES, 2010, p. 157). A autora continua, apontando que

E é ao longo da brincadeira que, combinando situações vividas ou histórias ouvidas, a criança começa a compreender (tomar consciência) das relações que existem entre os mais diferentes fenômenos. Isso reflete-se diretamente em sua capacidade de criar e tem uma importância fundamental para o seu desenvolvimento mental. (PRESTES, 2010, p. 160)

Na idade pré-escolar, a principal atividade realizada pela criança é o jogo, ou seja, é por meio dele que a criança mais se desenvolve durante essa fase. Nas palavras de Petrovski (1979, p. 58) “en la edad preescolar la forma principal de actividad es el juego”. O autor destaca que, o jogo promove trocas qualitativas na psique da criança, estas se formam e, tornam-se a base da atividade escolar que a mesma realizará nos anos seguintes de sua vida.

Leontiev (1988) indica que o jogo possui características particulares que o diferencia dos demais tipos de atividades realizadas pelo homem. A principal especificidade desse tipo de atividade é que, o que dirige a realização de um jogo por uma criança, não é o resultado que vai obter nele, mas sim, o processo que realiza enquanto se submete a ela. O autor utiliza o exemplo da criança que brinca com cubos de madeira, para ela, é mais importante sua própria ação com os objetos do que a montagem final que faz com eles. Segundo Leontiev (1988, p. 123) “isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral. A fórmula geral da motivação dos jogos é “competir, não vencer”.

Imaginemos um agricultor que, ao realizar seu trabalho tem como objetivo produzir alimentos para vender e obter o seu sustento. Para essa pessoa, obter dinheiro com a venda de suas mercadorias pode ser uma das finalidades de seu trabalho, pode também, encontrar uma forma de satisfação pessoal na realização de sua atividade, ou seja, sentir prazer ao colher os frutos de sua lavoura. No entanto, ele jamais ficará satisfeito se uma forte chuva estragar sua plantação, ou por quaisquer outros motivos, ele vier a perder sua produção. Já no brincar da criança, ela não o realiza seguindo um objetivo definido, pois a motivação encontrada para desenvolver essa atividade está na ação que produz e não nos resultados que alcança. Nas palavras de Leontiev (1988)

[...] um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma. O jogo, está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, dos modos obrigatórios de agir ou de operações. (1988, p. 123)

Leontiev (1998) ressalta que a separação entre o sentido e o significado que um objeto possui na brincadeira, não ocorre de maneira antecipada pela criança, como se fosse um pré-requisito da atividade. Essa ruptura só ocorre durante o processo da brincadeira. Por exemplo, se uma criança utiliza-se de uma vara com a função de uma espada durante a sua brincadeira, ela não pensou sobre isso antes de começar a brincar, mas apenas quando começa a realizar a atividade lúdica. Como nos indica o próprio Leontiev (1988, p. 128) “isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando”.

Outro ponto importante destacado por Leontiev (1988) diz respeito à situação imaginária encontrada nas brincadeiras da criança. Segundo o autor, a imaginação não determina as ações da criança no seu brincar, mas ao contrário, são as condições reais em que a ação é realizada “que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (1988, p. 127). Segundo o autor

O conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim a ação real para a criança, que a tira da vida real. Assim sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente; ela não é fantástica. (LEONTIEV, 1988, p. 126)

Quando uma criança se coloca a representar uma situação, essa não é proveniente de sua fantasia, mas sim, de algo que já observou, ou ouviu falar, ou seja, é algo que tem origem na sua vida real. Por exemplo, uma criança se propõe a brincar de fazer comida, ela pode para isso, utilizar-se de potes ou das panelas de sua mãe, os ingredientes podem ser alimentos de verdade ou folhas e terra. Os objetos que irá utilizar para brincar não necessariamente têm que se parecer com os que são aplicados na ação de cozinhar, no entanto, ela não mudará a ordem com que o alimento é preparado. Ela não vai simular que vai comer as folhas que na situação são peixes, sem antes temperá-los e cozinhá-los, pois essa é a ordem real que observa o adulto realizar e esta não pode ser alterada.

Leontiev (1988) indica o exemplo da utilização da vara pela criança na brincadeira, onde o significado do objeto não muda durante a ação, ou seja, a criança tem consciência da função da vara na sociedade, mas o sentido que aplica a vara quando brinca, pode muitas

vezes não condizer com o seu significado, ou seja, o sentido que ela pode atribuir a vara pode ser de uma espada por exemplo. De acordo com o autor

No brinquedo, as operações com a vara fazem parte de uma ação bastante diferente daquela para a qual elas são adequadas. Da mesma forma, a vara, conservando seu significado para a criança, adquire para ela, ao mesmo tempo, um sentido muito especial nesta ação, um sentido que é tão estranho a seu significado quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ocorre; a vara adquire o sentido de um cavalo para a criança. Este é um sentido lúdico. (LEONTIEV, 1988, p. 128)

O jogo simbólico é caracterizado pelo emprego dos símbolos sociais pela criança no momento da brincadeira. Petrovski (1979) ressalta que tal tipo de atividade é de grande importância para o desenvolvimento psíquico da criança. Para o autor “al hacerlo, la capacidad de sustituir un objeto por otro constituye una adquisición que ha de asegurar en el futuro el dominio de los signos sociales” (1979, p. 60).

Petrovski (1979) afirma, ainda, que a atividade de caráter lúdico facilita o desenvolvimento da memória voluntária e da atenção nas crianças. Para ele, durante a execução do jogo, as crianças conseguem se concentrar melhor e recordam com mais facilidade dos fatos do que, quando são submetidas as condições experimentais. Percebemos a importância do professor que trabalha com essa faixa etária conhecer essas características específicas da idade e utilizar-se de atividades lúdicas, de forma consciente e planejada. O autor ainda ressalta que, “el fin consciente – concentrar la atención, memorizar y recordar – es diferenciado por el niño en el juego mejor y más fácilmente que en ninguna otra parte” (1979, p. 60). Em outras palavras, cabe ao professor a tarefa de planejar seu trabalho pedagógico dentro dessas características e necessidades da criança, potencializando sua aprendizagem na escola. Além das atividades que envolvem as brincadeiras, Petrovski (1979) apresenta outras, cuja importância para o desenvolvimento da criança também são relevantes. Para o autor

Junto con el juego desempeña un papel esencial en el desarrollo psíquico de preescolar la actividad productiva, vale decir, el dibujo, el modelado, la aplicación, los juegos de construcción. Cada una de ellas se caracteriza por estar orientada a la obtención de un producto (un dibujo, una construcción) que posea determinadas cualidades preestablecidas. (PETROVSKI, 1979, p. 63)

Defendemos que o professor deve ir além do senso comum, ou seja, o de que brincar é importante para a criança. Como indica Leontiev (1988), só podemos entender a importância de tal atividade se penetrarmos no seu interior, em outras palavras, compreendermos sua

contribuição para o desenvolvimento do psiquismo na criança, por meio de uma análise psicológica dessa atividade. E o professor deve ter consciência disso, para que sua prática realmente contribua para a formação de seus alunos. A seguir, passaremos a discutir o conceito de mediação.

2.3 - Mediação

Já apresentamos a ideia vigotskiana, a qual compreende o ser humano como sendo um ser cultural, ou seja, que suas características humanas são encontradas no meio no qual ele está inserido, descartando assim, as concepções que entendem que tais especificidades seriam transmitidas por meio da herança genética. Álvares (2007) no prólogo que escreveu sobre o livro de Vygotski e Luria (2007) *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*, indica que a proposta vigotskiana de considerar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como sendo mediadas alterou o modelo de investigação na área da Psicologia. O autor destaca ainda que, até os tempos de Vygotski as pesquisas realizadas sobre as funções psíquicas como a memória, a percepção, a atenção ou a inteligência, procuravam por elas no interior da mente humana. Já Vygotski e Luria (2007) afirmam que tais funções encontram-se no território social e instrumental da cultura e que são incorporadas pelas pessoas pelo processo de mediação. Álvares (2007) aponta ainda que, tal afirmação traz contribuições também para a área da Educação, pois

Saber que la incorporación (apropiación) de esos recursos – ya se produzca únicamente en el escenario externo o ya se traslade al interior (interiorización) – forma parte del desarrollo de la mente, redefine el proceso de desarrollo y el proceso de educación, que no es sino un modo de asegurar para toda la comunidad humana la consecución de esos mecanismos de apropiación y/o interiorización. (VYGOTSKI e LURIA, 2007, p. 9)

Sendo assim, podemos entender que é por meio do processo de mediação que os seres humanos apropriam-se da produção histórica, ou seja, do mundo cultural. Portanto, cabe ao processo educativo a tarefa de organizar e desenvolver de maneira adequada as formas de possibilitar ao seu público alvo, em outras palavras, aos seus alunos, a assimilação desse conhecimento produzido. Outro ponto relevante da citação anterior pode ser destacada do seguinte trecho: “assegurar para toda a comunidade humana” (VYGOTSKI e LURIA, 2007,

p. 9), onde fica clara a concepção dos autores que a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade deve ser assegurada para toda população, por meio da educação.

Para Vygotski (1995), Vygotski e Luria (2007) os signos e as ferramentas, são considerados como elementos mediadores entre o homem e a produção histórica. É esse caráter mediador dos signos e das ferramentas, que faz com que, as características culturais presentes externamente no meio social, sejam transferidas aos seres humanos, por meio do processo de apropriação da cultura. Lembramos aqui, que essas características culturais, referidas anteriormente, são aquelas que são “inseridas” nos produtos da produção humana por meio do processo de objetivação. Temos que compreender que essa passagem do meio externo ao interno é algo que ocorre quase que simultaneamente, não podendo ser medida ou quantificada, é algo que só pode ser entendido por meio de abstração.

Para que possamos entender o que são as ferramentas na teoria desenvolvida por Vygotski (1995), devemos ampliar a ideia presente no senso comum, na qual aplicam essa palavra apenas objetos como por exemplo, o alicate, o martelo ou um machado. Se as ferramentas são objetos que têm a função de ampliar as possibilidades humanas, auxiliando na sua produção, então, podemos considerar a lousa e o giz como sendo as ferramentas do professor, assim como também os livros utilizados pelo mesmo. Segundo Vygotski (1995), os seres humanos possuem atos que limitam a sua conduta, mas diferentemente dos outros animais, eles conseguem ampliar em muitas vezes suas ações, por meio da utilização das ferramentas.

Segundo Leontiev (2004), alguns animais também se utilizam de objetos para obter determinado resultado, como por exemplo, os macacos que usam galhos para conseguir pegar um fruto. No entanto, logo que o galho tenha desempenhado a sua tarefa, ele é descartado pelo animal, tornando-se indiferente para o mesmo, pois as operações não se fixam nos instrumentos, ou seja, não se objetivam no mesmo. Dessa forma, eles não guardam esses objetos, e conseqüentemente não os apresentam as futuras gerações. Já nos seres humanos, ocorre uma inversão do processo descrito anteriormente, a mão integra-se no sistema sócio-histórico de operações incorporadas ao objeto “ferramenta”, e é a mão que fica subordinada ao mesmo. Como nos indica o próprio autor “a apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores” (p. 287). A utilização das ferramentas, não amplia somente as habilidades em manuseá-las, mas aumenta todo um conjunto funções no organismo do ser humano. Nas palavras de Vygotski (1995):

No sólo se desarrolla el empleo de las herramientas, sino también el sistema de los movimientos y de las percepciones, el cerebro y las manos, todo el organismo del niño. Ambos procesos se funden en uno, formando, como ya se dijo, un proceso de desarrollo completamente especial. (1995, p. 38)

De acordo com Leontiev (2004), ao utilizar um instrumento, o homem apropria-se de operações motoras que neste estão incorporadas, ou seja, objetivadas no mesmo. É como se as propriedades humanas que estavam objetivadas no instrumento, ou seja, tinham sido transferidas ao mesmo na sua produção, passassem agora para a pessoa que manuseia tal ferramenta. Percebemos assim que, aquilo que nos torna realmente humanos, não é nos dado hereditariamente, mas sim, por meio da apropriação da “herança cultural” que nos foi deixada. Nesse processo o homem forma ativamente novas aptidões, funções superiores de ordem psicomotora.

O outro grupo de elementos mediadores da cultura nos seres humanos são os signos, nas palavras de Vygotski (1995) eles podem ser entendidos como sendo

[...] los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. (1995, p. 83)

Dessa forma, compreendemos como signo, todos os estímulos condicionados, que são criados pelo homem artificialmente e que são utilizados para dominar sua própria conduta. Segundo Vygotski (1995, p. 153), “la base estructural de las formas culturales del comportamiento es la actividad mediadora, la utilización de signos externos como medio para el desarrollo ulterior de la conducta”.

Podemos exemplificar o conceito, demonstrando como a sinalização de trânsito, controla a condução dos motoristas nas ruas e estradas. As placas de trânsito são dispostas em locais estratégicos e têm como objetivo orientar as ações dos condutores de veículos, evitando o maior número possível de acidentes. As placas em si, são objetos materiais, mas o que controla a conduta dos motoristas são os significados que elas possuem, pois de nada adiantaria tal sinalização se um dado motorista desconhecesse o significado das placas, esse significado é dado socialmente, está fora do indivíduo, é produzido pela cultura. Entendemos que, as placas colocadas nas ruas para sinalizar e nortear o tráfego dos veículos, são símbolos que existem fora do homem, ou seja, externos e inseridos no meio social. O sentido existe internamente no homem, atuando como um estímulo criado artificialmente, ou seja, o signo.

Mas para que este signo atue no indivíduo e possa autorregular seu comportamento ele deve ser apropriado pelo homem, caso contrário, ele não fará sentido.

É importante deixar claro que, os signos são culturalmente construídos, sendo assim, aqueles que são específicos de uma determinada sociedade, só farão sentido, ou serão compreendidos pelas pessoas que estão inseridas nesse contexto, e para aquelas que de alguma forma conhecem e conseguem interpretar tais signos. Essa interpretação só pode ocorrer se o sujeito se apropriar do significado de tal signo, gerando o sentido necessário para que ele o utilize em sua vida, sendo assim, seu significado é construído culturalmente e não naturalmente. Como ressalta Vygotski (1995):

[...] la conducta humana se distingue precisamente por el hecho de que es el hombre quien crea los estímulos artificiales de señales y, ante todo, el grandioso sistema de señales del lenguaje, dominando así la actividad de señales de los grandes hemisferios. Si la actividad fundamental y más general de los grandes hemisferios en los animales y en el hombre es la señalización, la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia en primer lugar al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico es la *significación*, es decir, la creación y el empleo de los signos. Tomamos esa palabra en su sentido más literal y exacto. La significación es la creación y el empleo de los signos, es decir, de señales artificiales. (1995, p. 84)

Portanto, os seres humanos possuem a capacidade de significar, ou seja, de atribuir uma função social aos objetos de sua produção. De acordo com Vygotski e Luria (2007) por ser ao mesmo tempo mediador e estimulador, o uso dos signos cria uma nova estrutura no comportamento humano, estrutura esta que, ultrapassa os limites do desenvolvimento natural e cria uma nova forma de comportamento psicocultural.

De acordo com Leontiev (2004), no processo de apropriação não basta que a criança seja colocada em contato com os objetos produzidos pela humanidade, ela precisa agir adequadamente e ativamente com os mesmos. É importante deixar clara a ideia de que os objetos e os signos por si só, não transferem diretamente para as pessoas as características humanas objetivadas neles .

Para exemplificar a passagem anterior imaginemos uma situação hipotética, na qual uma criança fica isolada do contato com os seres humanos, mas em um local repleto de objetos. Por mais que esses objetos possuam características humanas objetivadas em si, eles não podem se transferir para a criança sem a presença da comunicação. Não é a simples interação da criança com os objetos que permite a ela apropriar-se de suas funções e

significados. É necessário, portanto, que “as relações do indivíduo com o mundo dos objetos humanos sejam mediatizadas pelas suas relações com os homens, que sejam inseridas no processo da comunicação” (LEONTIEV, 2004, p. 254). Ou seja, é preciso que as pessoas mais experientes orientem as menos experientes nesse processo de assimilação cultural. Como nos diz o próprio autor

A comunicação, na sua forma exterior inicial, enquanto aspecto da atividade coletiva dos homens, isto é, sob forma de “coletividade direta” ou sob uma forma interior, interiorizada, constitui a segunda condição específica indispensável do processo de apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade. (2004, p. 182)

Como aponta Vygotski (1995), um novo tipo de conduta criada culturalmente deve possuir um novo princípio que a regule. Isto pode ser encontrado na determinação social do comportamento que ocorre com o auxílio dos signos. Para o autor, “entre todos los sistemas de relación social el más importante es el lenguaje” (p. 86). É importante deixar claro a ideia de que a linguagem, aqui, é considerada em um sentido amplo que, vai além da simples comunicação oral. Por linguagem, além da fala, podem ser inseridos também, os gestos e as expressões faciais.

No desenvolvimento da linguagem no ser humano, as palavras não surgem arbitrariamente, mas sempre são signos naturais que são relacionados a uma imagem ou a uma determinada operação. Como nos indica Vygotski (1995), “en el lenguaje infantil los signos no aparecen como inventados por los niños: los reciben de la gente que les rodea y tan sólo después toman conciencia o descubren las funciones de tales signos” (p. 179).

Observamos, aqui, a necessidade do outro nesse processo, como já dissemos anteriormente, a criança não descobre por si só quais são as funções dos objetos que estão a sua volta, mas sim, pela apropriação que faz com a mediação das pessoas que estão próximas a ela. De acordo com Vygotski e Luria (2007)

Tan pronto como incluye el habla y el uso de signos simbólicos en la manipulación, ésta se transforma totalmente y supera las anteriores leyes naturales, engendrando por vez primera formas propiamente humanas de operación instrumental. (2007, p. 22)

Passaremos neste momento a explicar a estrutura do processo de mediação. De acordo com Leontiev (2004), nos estudos realizados por Vigotsky, o autor adotou duas hipóteses. Na

primeira, ele destaca que, “as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado” (2004, p. 164). Já a segunda hipótese aponta que os processos intelectuais do ser humano, têm sua origem, inicialmente, no mundo exterior a ele. De acordo com Leontiev (2004)

Segundo a primeira destas duas hipóteses, as particularidades especificamente humanas do psiquismo nascem da transformação dos processos, anteriormente diretos, “naturais”, em processos mediatizados, graças à introdução, no comportamento, de um nó intermediário (“estímulo-médio”). Daqui resulta a reunião no cérebro de elementos simples numa “unidade” nova. (2004, p. 164).

Leontiev (2004) discute a segunda hipótese:

A segunda hipótese de L. Vygotski não era menos importante: a estrutura mediatizada do processo psíquico forma-se inicialmente nas condições em que o nó mediatizante tem a forma de estímulo exterior (em que, por consequência, o processo correspondente tem, também ele, uma forma exterior). Isto permitiu compreender a origem social da nova estrutura que não surge do interior, não se inventa, mas se forma necessariamente na comunicação que no homem e é sempre mediatizada. (2004, p. 165).

Para o autor, a formação de uma estrutura mediatizada das funções intelectuais do homem surge por meio de sua apropriação de formas de comportamento que, inicialmente, estiveram fora dele, ou seja, estiveram no meio social no qual se encontrava (LEONTIEV, 2004). Sendo assim podemos afirmar que somente os processos de mediação permitem ao homem apropriar-se da cultura humana e tornar-se realmente humano, desenvolvendo as características que lhe são específicas.

Apresentamos até aqui a mediação das ferramentas e objetos, dos signos e da linguagem, no entanto, faz-se necessário dar evidência à mediação exercida pelos próprios homens. Vygotski (1995) indica de forma resumida como seria o processo geral do desenvolvimento cultural da criança. Segundo suas próprias palavras “primero otras personas actúan respecto a él, se produce después la interacción del niño con su entorno y, finalmente, es el propio niño quien actúa sobre los demás y tan sólo al final empieza a actuar con relación a sí mismo” (VYGOTSKI, 1995, p. 232).

Na passagem anterior podemos verificar o caminho pelo qual a criança inicia sua humanidade. Primeiramente, são as outras pessoas que a iniciam no mundo cultural, ou seja, lhe apresentam os objetos, as formas de agir sobre eles e as formas de conduta. Posteriormente é a própria criança que estabelece vínculo com o mundo à sua volta,

explorando os objetos e o espaço em seu entorno. Em seguida, ela começa a estabelecer relações com as pessoas e, finalmente, começa a atuar sobre si própria, ou seja, utiliza-se dessa apropriação para satisfazer suas próprias vontades. É importante deixar claro que esse é um processo longo e complexo e que, portanto, não ocorre de forma tão simplificada como abordamos. No entanto, a estrutura formada na mediação tende no processo de desenvolvimento cultural da criança, a tornar-se cada vez mais elaborada e complexa, atingindo níveis mais avançados.

De acordo com Vygotski (1995), a vida social cria no ser humano a necessidade de subordinar a sua conduta às exigências que a convivência em sociedade lhe impõe. Isso faz com que se formem, ao mesmo tempo, sistemas complexos de sinalização que atuam como meios externos que regulam e orientam a formação de novas conexões no cérebro de cada pessoa. Essa organização da atividade nervosa superior cria algo que se torna indispensável, ela cria a possibilidade da conduta humana ser regulada pelo meio externo em direção ao autodomínio do comportamento.

Cabe ao processo educativo e ao professor a tarefa de, desde os primeiros meses de vida da criança promover a mediação entre ela e a produção humana, de forma organizada e consciente. Em seguida, discutiremos onde deve atuar a mediação realizada pelo adulto na criança.

2.4 - Zona de Desenvolvimento Proximal

Já discutimos a atividade docente e a necessidade da mediação no processo de apropriação da cultura na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Agora iremos discutir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Mas o que vem a ser tal conceito e qual a sua importância dentro do processo educativo?

Iniciaremos nossa resposta ao questionamento anterior com o seguinte exemplo ilustrativo. Um professor aplica uma avaliação diagnóstica individual para identificar aquilo que seus alunos já conhecem sobre determinado assunto. Passado o tempo previsto para a duração do teste, ele os recolhe, analisa e tem certo resultado. No entanto, durante o período em que ocorreu o teste, ele manteve-se sem comunicação com seus alunos, deixando-os realizarem sozinhos a tarefa proposta. O resultado dessa avaliação vai medir o nível de desenvolvimento real de seus alunos, no qual pode ser contemplado aquilo que o aluno já conhece, já sabe e consegue realizar sozinho, ou seja, sem o auxílio de outra pessoa.

Tomemos ainda a mesma situação do exemplo anterior, só que agora em um procedimento inverso, onde durante a realização do teste, o professor auxilie, realize uma ação colaborativa junto dos alunos, o que faz com que eles possam superar os resultados alcançados na primeira forma de avaliar. Sendo assim, podemos definir como zona de desenvolvimento proximal, tudo aquilo que a criança consegue realizar com a mediação do professor, ou em uma parceria com outras pessoas mais experientes. Prestes (2010) indica que o conceito “está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa” (p. 168). Aqui se encontram os processos do desenvolvimento que estão a caminho de ocorrer. De acordo com Vigotskii (1988, p. 113) “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. Como ressalta Prestes (2010, p. 168) “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”.

É importante destacar na passagem anterior que Vigotsky não entende que a instrução possa sempre promover o desenvolvimento da criança, mas sim, que ela cria possibilidades para que ele ocorra. Na seguinte passagem, Vigotski (2002, p. 113) aponta que “a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Não se trata, portanto, de um momento estático, mas sim de um processo dinâmico, em movimento, no qual o desenvolvimento psíquico humano se eleva para níveis cada vez mais altos. Devemos entender então que, aquilo que se tornou novo, como fruto de uma nova aquisição nesse processo, amanhã será velho e base para surgirem outras apropriações.

Prestes (2010) destaca as ideias de Vigotsky no que diz respeito à maneira como o autor entende o desenvolvimento humano, superando o aspecto biologicista da formação humana e indicando sua complexidade. Nas palavras da autora:

Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de nível potencial, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia. (PRESTES, 2010, p. 174)

Dessa maneira, defendemos uma mediação no nível da zona de desenvolvimento proximal da criança, na qual o processo de apropriação da cultura possa proporcionar um

desenvolvimento humano que consiga atingir níveis cada vez mais elevados. Como nos indica Vigotskii (1988, p. 112) “com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente”. Sobre o processo de instrução realizado pelo docente, Vigotski (2010) indica que ele não deve ser ajustado ao nível de desenvolvimento real dos alunos, mas sim, ao contrário, deve ajustar a zona de desenvolvimento proximal. O autor indica que, toda a instrução só é realmente efetiva se for trabalhada nessa zona de desenvolvimento, pois ensinar os alunos aquilo que eles conseguem resolver por si só, sem ajuda do professor, pode ser considerado como perda de tempo. Nas palavras do próprio Vygotski:

Lo fundamental en la instrucción es precisamente lo nuevo que aprende el niño. Por eso, la zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo. (VYGOTSKI, 2001, p. 241)

Prestes (2010) ressalta outra característica importante indicada por Vigotsky, onde a atuação do trabalho docente dentro da zona de desenvolvimento proximal, não se limita apenas às atividades de estudos no âmbito escolar. Trabalhar na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal também é importante em atividades em que a criança possa manipular objetos, em suas imitações e nas brincadeiras que realiza. Segundo Vigotsky (2010), o professor durante o processo de instrução deve criar em seus alunos uma série de embriões que possam se desenvolver, passarem por seu ciclo e finalmente dar os frutos. Como nos diz o próprio autor:

Não se pode inculcar na criança, no sentido direto da palavra, quaisquer ideias novas, ignorando os processos de desenvolvimento. Pode-se somente criar hábitos para sua atividade externa, por exemplo, escrever à máquina. Para criar a zona de desenvolvimento iminente [proximal], ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados. (VIGOTSKI, 2010, p. 283)

Ao trabalhar na zona de desenvolvimento proximal da criança, a escola cumprirá com sua função que, nada mais é que proporcionar a seus alunos a apropriação de conhecimentos que ainda não tem. Ensinar aquilo que os alunos conseguem compreender por si próprios, sem a mediação de outras pessoas é o mesmo que negar a eles que possam se desenvolver.

Procuramos apresentar nesse capítulo, os pressupostos teóricos e práticos que devem guiar a prática do docente que atua no nível da Educação Infantil. A ideia de separar esses conceitos e trabalhá-los individualmente foi uma opção didática, para melhor compreensão, no entanto, seria um equívoco de nossa parte compreendê-los de forma separada na prática.

Quando um professor realiza sua prática, tendo em vista o que discutimos aqui, ele atuará conscientemente, procurando por meio do seu trabalho promover a apropriação da cultura pelos seus alunos. Na medida em que a criança vai se apropriando da cultura, vai modificando a si própria, ou seja, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores. Para que ela possa se apropriar dessa cultura, cabe ao docente, promover em seu trabalho de forma consciente e intencional, atividades de caráter lúdico, problematizando a aprendizagem de seus alunos.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada, fundamentada no método da Teoria Histórico-Cultural.

Capítulo 3: Metodologia

A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Marx (1996, p. 140)

Este capítulo será dividido em duas partes: o método utilizado para a coleta dos dados e os procedimentos metodológicos utilizados na coleta. Na primeira será apresentado o método Histórico-Cultural que, também, servirá de base para a análise dos dados. Procuraremos demonstrar qual a importância do método para a realização de uma pesquisa, como ele guia o olhar do pesquisador sobre o objeto estudado. Já na segunda parte, será demonstrada como foi realizada a pesquisa e quais foram os procedimentos metodológicos adotados na busca e na seleção dos dados.

3.1 - Método Histórico-Cultural

Iniciamos essa parte com um questionamento: qual a importância do método em uma pesquisa? Compreendemos que o método é quem guia as diretrizes da pesquisa, pois nele estão contidas as concepções de mundo, de ciência, de realidade e ser humano. No caso do nosso trabalho, faz uma grande diferença ter como pressuposto que o que nos caracteriza como seres humanos não nos é dado biologicamente, mas sim, como já discutimos anteriormente, nos é fornecido por meio da apropriação da cultura. Mas qual seria o motivo? Se entendemos que frases do tipo: *essa criança não leva jeito para os estudos* ou; *o talento dela é mais voltado para ações de ordem prática*, estão corretas, negamos o processo pedagógico escolar, compreendendo que são fatores biológicos que determinam esses problemas e que, nós devemos apenas remanejar esses alunos para as atividades que mais podem ser desenvolvidas por eles. No entanto, já apresentamos a ideia contrária a essa, pois compreendemos que nesses casos, o que falta é uma mediação adequada para que as crianças consigam se apropriar dos conteúdos escolares.

A presente pesquisa utilizou como método para a coleta, compreensão e análise dos dados o histórico-cultural, pautado no materialismo histórico e dialético. Mas o que vem a ser esse método mais precisamente? Segundo Triviños (2009), a essência do mundo para o

materialismo dialético é a matéria que, possui suas próprias leis, se transforma e se movimenta. A matéria é entendida aqui como sendo anterior à consciência e existe independentemente dela. Outro ponto importante trata que a realidade é objetiva, assim como suas leis e que, estas são cognoscíveis, ou seja, podem de alguma maneira serem compreendidas pelo homem. Segundo Frigotto (1987):

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 1987, p. 77)

Para o Materialismo Dialético, o homem possui a capacidade de conhecer, de compreender o mundo, mas esse conhecimento é relativo a um dado momento histórico. Triviños (2009) ressalta que esse método defende a ideia de que os seres humanos são capazes de apreender a verdade absoluta. No entanto, “este processo de apreensão da verdade absoluta não é imediato, instantâneo, e sim gradual. O pensamento avança no conhecimento do objeto. A verdade imperfeita de hoje pode ser verdade absoluta de amanhã” (TRIVIÑOS, 2009, p. 25). Dessa forma, podemos entender que o conhecimento do ser humano sobre o mundo que o cerca está em constante transformação.

Talvez uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade. E ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus de conhecimento, limitados pela história, mas, como já dissemos em outro lugar, este relativismo não significa reconhecer a incapacidade de o ser humano chegar a possuir a verdade. (TRIVIÑOS, 2009, p. 51)

Dessa forma, à luz do Materialismo Dialético buscamos compreender a realidade, fazendo a sua relação com diferentes aspectos que a influenciam, captando-a em seu movimento real. De acordo com Frigotto (1987), nesse processo dialético de compreensão da realidade, o mais importante que buscar o conhecimento pelo conhecimento ou, realizar a crítica pela crítica é um conhecimento crítico para uma prática transformadora que modifique a realidade encontrada anteriormente, e proporcione um novo conhecimento sobre ela.

Vygotski (1995) apresenta uma ideia sobre a psicologia, na qual indica a existência de alguns processos já fossilizados para pesquisador, ou seja, sua aparência externa não

demonstra sua origem. Vygotski (1995, p. 105) ressalta que estes são “procesos que por su largo funcionamiento se han repetido millones de veces y, debido a ello, se automatizan, pierden su aspecto primitivo y su apariencia externa no revela su naturaleza interior; diríase que pierden todos los indicios de su origem”. O autor destaca que a investigação deve converter o objeto de estudo fossilizado em seu movimento real, transformando e analisando como um processo.

Em seguida apresentaremos os procedimentos metodológicos realizados em nossa investigação e os passos utilizados para a busca e coleta dos dados da pesquisa.

3.4 - Procedimentos Metodológicos

Ao propor como questão de pesquisa: Quais seriam os princípios teórico-práticos norteadores da Teoria Histórico-Cultural necessários à atividade docente para a musicalização na Educação Infantil, e sua relação com o acesso e apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para todas as crianças? Debruçamo-nos na realização de uma pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, o presente estudo é caracterizado como sendo de cunho bibliográfico, ou seja, os dados obtidos pelo pesquisador não foram coletados em idas a campo, mas sim, por meio de levantamentos bibliográficos, principalmente no referencial teórico Histórico-Cultural que fundamentou todas as etapas da pesquisa.

Como podemos verificar em Lima e Mioto (2007, p. 38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Sendo assim, foi realizado um trabalho de levantamento da literatura do marxismo, da teoria Histórico-Cultural e, também, de teses e dissertações que tratam das questões que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil. Retomemos nesse momento os objetivos da pesquisa:

- Identificar os princípios teórico-práticos da teoria Histórico-Cultural que fundamentam a atividade docente de musicalização na perspectiva de proporcionar acesso e apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de todas as crianças da Educação Infantil.

De acordo com Lima e Mioto (2007) a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador se deparar com numerosa fonte de informações, as quais se encontram dispersas em diversas

publicações. Isso permite que se consiga desenvolver ou definir de forma mais precisa o objeto de estudo da pesquisa.

Dessa maneira verificamos que por meio da utilização da pesquisa bibliográfica podemos encontrar e agrupar diversas informações sobre o objeto de estudo. Isso faz com que o pesquisador possa compreender o atual panorama da temática a ser estudada. As autoras discorrem sobre a importância da leitura nesse tipo de pesquisa, para elas:

[...] a leitura apresenta-se como principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41)

De acordo com Salvador (1973) com a intenção de procurar respostas para questões específicas realiza-se a leitura informativa, para isso o autor apresenta cinco fases que devem ser realizadas pelo pesquisador:

- a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico – primeiro contato com o material, leitura rápida, procurando nos sumários e títulos de capítulos assuntos de nosso interesse.
- b) Leitura exploratória – localizar as informações úteis e delas obter uma visão global, procurando verificar se correspondem ou não ao que anunciam.
- c) Leitura seletiva – escolha dos melhores materiais, de acordo com o que se pretende.
- d) Leitura reflexiva ou crítica – elaborar síntese integradora sobre as idéias, informações e dados do autor da obra em análise.
- e) Leitura interpretativa - trata-se de relacionar as idéias do autor com os problemas para os quais se buscam soluções.

O contato com os livros do referencial teórico que nos possibilitou a compreensão dos assuntos abordados nesse trabalho se deu nas disciplinas cursadas, nas indicações de leitura da orientadora e por meio da leitura das referências dos primeiros livros, nos quais procuramos ir sempre que possível à fonte original das ideias. Para melhor compreender os escritos de Vigotsky e seus colaboradores tivemos que ir à busca de suas bases teóricas, ou seja, o marxismo e o materialismo histórico e dialético.

Entre as principais obras sobre o marxismo destacamos Marx (1974, 1996, 2008), Marx e Engels (s/d), Márkus (1974), Fromm (1979) e Duarte (1992), nas quais buscamos a compreensão de ideias importantes sobre a atividade do homem, apropriação e objetivação e

como ocorre a produção e reprodução do gênero humano. Esses trabalhos proporcionaram-nos entender como se dá o processo de produção cultural humana, bem como serviram para uma melhor compreensão da Teoria Histórico-Cultural, além de base para a construção do Capítulo I.

Os principais trabalhos que nos auxiliaram na busca sobre um melhor entendimento da teoria desenvolvida por Vigotsky e sua escola foram: Vygotski (1991, 1995, 1997 e 2001), Vygostski e Luria (2007), Vygotskii, Luria e Leontiev (1988), Leontiev (1978 e 2004) e Petrovski (1979 e 1980). A partir da leitura desses autores aprofundamos a discussão sobre os conceitos: “funções psíquicas superiores”; “atividade docente e atividade da criança”; “mediação” e “zona de desenvolvimento proximal”, o que nos proporcionou uma apropriação mais aprofundada sobre a teoria vigotskiana, fazendo parte da elaboração do Capítulo II. Todas essas produções foram analisadas seguindo as cinco etapas da pesquisa bibliográfica indicadas por Salvador (1973).

O levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br>), no Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>) e no acervo de Teses e Dissertações da Biblioteca Comunitária da UFSCar (www.bco.ufscar.br). Entre os descritores utilizados na busca estão: práticas docentes de Educação Infantil, música na Educação Infantil e cultura na Educação Infantil, entendendo que eles nos possibilitariam encontrar produções que apresentassem práticas educativas realizadas com crianças que pudessem ser refletidas em nossa pesquisa.

Ao utilizarmos os descritores acima encontramos um total de 72 trabalhos. Muitos desses trabalhos apareceram tanto em um descritor como em outro. Não foi utilizado um recorte no ano de publicação dos trabalhos, ou seja, os trabalhos que surgiram na busca não foram produzidos em um período específico. A primeira etapa realizada foi a leitura dos títulos dessas produções, sendo separadas aquelas que apresentavam maior proximidade com a temática estudada por nós. É importante deixar claro que nenhum trabalho foi excluído por utilizar-se de um referencial divergente do adotado nessa pesquisa, pois consideramos que opiniões diferentes são importantes e que nos auxiliam a aprofundar, ainda mais, os nossos estudos teóricos. Dessa forma as divergências teóricas não foram utilizadas como um critério para a não seleção de um trabalho.

Em um segundo momento, a partir das obras selecionadas, realizamos a leitura do resumo dessas pesquisas e, novamente, descartamos aqueles trabalhos que não tinham proximidade com o assunto trabalhado por nós. Entendemos que os resumos das teses e

dissertações devem proporcionar ao leitor um panorama geral sobre o assunto desenvolvido ao longo da pesquisa, tornando desnecessária uma leitura completa delas, caso os resumos não apresentem informações que sejam relevantes para a pesquisa que está sendo realizada.

Ao ler o apenas o resumo de um trabalho, nos deparamos com um problema, ou seja, nos sujeitamos a confiar na síntese que o autor realizou de sua pesquisa. No entanto, isso pode se tornar um complicador no caso da nossa coleta, pois dados importantes podem ter sido descartados devido a resumos mal elaborados.

Da busca inicial separamos oito trabalhos que consideramos possuírem algum tipo de proximidade com o tema desenvolvido por nós, cujos autores são: Soler (2008), Abrahão (2006), Macedo (2005), Spanavello (2005) e Beaumont (2003) que após realizada a leitura foram descartados, pois não apontavam situações da prática pedagógica sobre musicalização no contexto da Educação Infantil que pudessem ser analisadas e refletidas em nosso trabalho.

A pesquisa realizada por Soler (2008) buscou conhecer como se dá o ensino de música em EMEIs e EEIs de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, qual a formação dos docentes que atuam nessas escolas, qual a importância atribuída por eles a esse tipo de conteúdo na escola, bem como as formas de atuação desses professores. Seus dados apresentam a análise de questionários respondidos por esses profissionais, assim como o relato da inserção da pesquisadora em uma das escolas onde ocorreram as investigações.

Em seu trabalho Soler (2008) apresenta dados estatísticos que tratam de assuntos como, por exemplo: formação dos professores polivalentes ou conteúdos musicais trabalhados em sala de aula, bem como a análise de algumas respostas obtidas pela pesquisadora. Esse trabalho não foi utilizado em nossa análise, pois as práticas dos docentes pesquisados não aparecem com clareza suficiente para que pudessemos utilizá-las em nossa pesquisa.

A pesquisa realizada por Abrahão (2006) discute a importância da realização de atividades musicais com crianças no cotidiano de escolas de Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A autora apresenta também um estudo sobre a representação gráfica do som por crianças de 3 a 6 anos de idade. Os sujeitos de sua pesquisa foram profissionais que participaram de um programa de formação continuada sobre música. Os resultados do trabalho apontam que a maioria dos sujeitos da pesquisa atribui que o talento musical possui um caráter inatista, ou seja, que a criança ao nascer já carrega consigo uma pré-disposição natural para desenvolver habilidades musicais. Sendo assim, a questão da prática docente sobre o ensino de música não aparece para que pudessemos refletir e analisá-la.

No estudo realizado por Macedo (2005), a autora parte da perspectiva sócio-histórica com base nos estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, e discute esses aspectos a partir dos discursos das crianças sobre a música que costumam ouvir. Macedo discute o papel da produção musical destinada ao público infantil em tempos de Indústria Cultural. Como ressalta a autora, essas produções “atuam em suas constituições subjetivas e orientam suas formas de se posicionar na sociedade” (2005, p. 11). Seus sujeitos de pesquisa foram crianças entre 7 e 9 anos do ensino fundamental que foram entrevistadas sobre a questão da apreciação musical.

Embora nesse trabalho as crianças estejam em uma faixa etária superior a que nos propomos a pesquisar entendemos que o trabalho pedagógico sobre a apreciação musical é de grande importância no processo de musicalização. No entanto, esse assunto não aparece nesse trabalho como uma prática pedagógica realizada pelo docente que atua com essas crianças, mas sim como uma discussão sobre a opinião das crianças sobre seus gostos musicais.

O trabalho desenvolvido por Spanavello (2005) apresenta a relação entre as práticas educativas em educação musical desenvolvidas por professores não especialistas na área e sua formação musical no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os dados coletados em sua pesquisa foram coletados por meio de entrevistas realizadas com esses professores.

Os relatos apresentados pela autora demonstram uma descrição desses docentes sobre as suas experiências adquiridas no curso de Pedagogia, ou seja, o trabalho da autora é mais voltado para a formação pedagógica musical desses professores e como essa formação interfere nas práticas realizadas por eles em sala de aula. No entanto, não são descritas as situações em que ocorrem essas práticas o que nos impediu de realizar uma reflexão sobre como elas se dão no ambiente escolar.

Na dissertação produzida por Beaumont (2003) a autora relata o projeto intitulado *Música na Escola*, realizado em doze cidades do Estado de Minas Gerais nos anos de 1997 e 1998, que atendeu a professores da rede estadual e alguns da rede municipal. O projeto *Música na Escola* teve como objetivo preparar esses docentes para que pudessem desenvolver a linguagem musical em sala de aula, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para ela o referido projeto não garantiu “uma apropriação significativa dos elementos componentes de musicalização” (p. 29). A autora entende não ter ocorrido uma formação musical, mas sim o treinamento desses profissionais para reproduzirem algumas atividades.

Ainda para a mesma autora, a formação musical deve levar em consideração os saberes musicais que são aprendidos na família e, também, aqueles aprendidos nos pátios das

escolas, ou seja, aqueles que não são aprendidos em disciplinas de cursos de formação universitária. Em sua opinião o curso deveria levar em consideração tais saberes. No seu trabalho aparecem relatos dos professores entrevistados sobre a utilização da música em sala de aula, mas eles não apresentam com detalhes como são realizadas essas práticas, o que no nosso entender, nos impediu de fazer uma análise mais profunda sobre a situação descrita.

Dos oito trabalhos que foram lidos mais atentamente, somente três foram utilizados no capítulo da análise dos dados. As pesquisas selecionadas foram as seguintes: Pacheco (2005), Loureiro (2009) e Tiago (2007). Elas serão melhor detalhadas no próximo capítulo, mas podemos adiantar que elas possuem as descrições e análise de situações pedagógicas que envolvem o trabalho docente com a música na escola.

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados obtidos por meio do levantamento bibliográfico, que foram divididos em duas diretrizes de análise.

Capítulo 4 – Análise de dados

Nesse capítulo apresentaremos os dados obtidos por meio do levantamento bibliográfico e sua análise. Separamos nossos dados em duas diretrizes centrais, são elas: 1 - A mediação e zona de desenvolvimento proximal na atividade docente e; 2 - A cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na atividade da criança. Essas diretrizes surgiram das leituras que realizamos sobre o referencial teórico estudado, bem como do levantamento bibliográfico. Os dados obtidos são provenientes de teses e dissertações sobre a temática da Música na Educação Infantil, pois consideramos a música como uma área de conhecimento importante de ser trabalhada com as crianças. Entendemos que a música apropriada pelas crianças, por meio do processo de musicalização pode ser considerada como um importante mediador no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Além disso, a Educação Musical é a nossa área de formação, o que nos dá maior propriedade e segurança para discutir o assunto. A seguir iremos apresentar a diretriz que se relaciona com o processo de ensino realizado pelo professor.

4.1 - A mediação e zona de desenvolvimento proximal na atividade docente

Procuraremos nesse momento demonstrar como compreendemos a atividade docente na prática educativa, como o professor pode por meio de sua mediação promover a apropriação da cultura em seus alunos e, como ele ao atuar na zona de desenvolvimento proximal pode contribuir para levar seus alunos a níveis cada vez mais elevados no seu desenvolvimento psíquico. Como nossa análise será pautada em atividades de musicalização no contexto da Educação Infantil, é importante contextualizar nesse momento esse termo. Para isso nos apoiaremos nas educadoras musicais Violeta H. Gainza (1988) e Maura Penna (2008).

De acordo com Gainza (1988, p. 101) “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de indole musical”. Segundo a definição de Penna (2008) musicalizar é:

Desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 2008, p. 31)

O que podemos verificar é que no processo de musicalização, a criança desenvolve sua sensibilidade e percepção ao som, compreendendo elementos presentes na música, iniciando seu entendimento sobre os instrumentos musicais e suas formas de agrupamento, conhecendo também diferentes tipos de música decorrentes de maneiras diferentes de organizar o som.

Entendemos que seja necessário contextualizar os trabalhos que serão utilizados aqui, demonstrando de forma simplificada o que cada autor procurou realizar em suas respectivas pesquisas.

A pesquisa realizada por Tiago (2007) procurou conhecer e analisar os saberes e as práticas pedagógico-musicais desenvolvidas em sala de aula, por professoras unidocentes que atuam na Educação Infantil. Seu estudo demonstrou que, mesmo com pouco ou nenhuma formação musical, as professoras utilizam a música e a consideram como um instrumento importante em suas práticas pedagógicas. A autora destaca que, a utilização da música nesse espaço se dá como recurso didático, considerada como ferramenta importante no desenvolvimento das relações afetivas, nas datas e festas comemorativas.

Como podemos verificar na pesquisa realizada por Tiago (2007), o conhecimento específico da área pouco importa nesse processo, pois a música é entendida como um recurso didático no processo pedagógico. Nossa posição sobre isso é a seguinte, se o ensino de música for desenvolvido de forma consciente e planejada pelo docente, respeitando as características da criança, procurando promover o seu desenvolvimento, ele será benéfico para elas, contribuirá para a apropriação cultural, auxiliará no desenvolvimento das relações afetivas e, ainda sim, terá sido realizado um trabalho específico com essa área de conhecimento.

A questão do trabalho com música, tanto na Educação Infantil, como em outros níveis de ensino é algo que gostaríamos de realizar algumas considerações. A grande maioria dos cursos de Pedagogia não oferece uma formação musical que garanta ao professor segurança e domínio de conhecimentos específicos nessa área para realizar o trabalho junto aos alunos. Sendo assim, seria importante que esse professor buscasse essa formação em outros espaços, realizando cursos específicos sobre o trabalho com musicalização.

Outra possibilidade seria a contratação de especialistas formados em música para atuar na sala de aula, em momentos separados das atividades realizadas pelo professor da sala. Ou

então que, a escola desenvolvesse projetos em parceria com as famílias ou profissionais da área, como convidados, que pudessem trabalhar esse tipo de conteúdo com as crianças.

Dessa forma, entendemos que o docente que deseja trabalhar na sala de aula com a música como área de conhecimento específico, deve ter domínio suficiente que lhe permita promover uma prática que possa fazer com que seus alunos realmente se apropriem desse conhecimento. Como ressalta Petrovski (1979), além dos conhecimentos da área em que atua, o professor deve ter em sua formação os hábitos e atitudes necessários para que ele possa ensinar seus alunos de forma intencional e consciente.

Na sequência seguem duas passagens, nas quais Tiago (2007) apresenta suas impressões sobre os usos da música nas práticas docentes na escola, destacando principalmente a utilização do canto:

Desse modo, com as entrevistas e observações podemos afirmar que o ensino de música, para a maioria das professoras colaboradoras, está associado especificamente à atividade de cantar. A presença do canto como atividade musical é recorrente assim como o uso do termo “musiquinha” para se referirem às atividades que envolvem música no cotidiano escolar. (TIAGO, 2007, p. 155)

Nas situações em que o canto está presente na sala de aula, na maioria das vezes, por falta de orientação e mesmo pela ausência de formação musical, o professor não o utiliza da melhor maneira. Muitas vezes o que se observa é um total desconhecimento a respeito das maneiras de utilizá-lo. (TIAGO, 2007, p. 156)

Para Tiago (2007), a ênfase na utilização de atividades de canto pode estar relacionada a falta de recursos materiais para a realização de outros tipos de prática, bem como ao fato do canto estar presente na vida de grande parte das pessoas. Concordamos com a posição da autora, pois o canto pode ser considerado como a primeira forma de contato e muitas vezes a única, pela qual as pessoas se relacionam com a música. No entanto, o professor que pretende trabalhar com o canto em sala de aula deve ter consciência de alguns aspectos que podem favorecer a qualidade da sua prática. Entre essas qualidades podemos destacar a afinação, a forma com que posta a sua voz e a compreensão que possui da tessitura de canto de seus alunos. Sendo assim, não entendemos que para trabalhar com o canto em sala de aula, ou com a música de maneira mais geral, o professor tenha que ser um exímio cantor lírico, um compositor, ou um habilidoso instrumentista, ao contrário, ele deve ter consciência da forma com que utiliza a voz nas atividades que envolvem o canto, manusear um instrumento de tal

forma que consiga acompanhar uma música simples, enfim, um repertório básico de conhecimentos musicais.

Sobre a questão da afinação e do ouvido musical necessários para desenvolver um trabalho com o canto, desde já gostaríamos de deixar claro que eles podem ser plenamente desenvolvidos, sem que para isso, seja necessário o que comumente chamam de talento ou dom, como se estes fossem transmitidos geneticamente de uma pessoa para outra. Sobre a questão do desenvolvimento da percepção, Márkus (1974) ressalta que os sentidos humanos são de origem social, sendo assim, para que os homens sejam capazes de compreender a música precisam desenvolver o ouvido musical; para apreciar a beleza e a forma encontradas nas obras de arte, precisam aprender a apreciá-las, ou seja, devem ser educados para isso. Dessa forma, qualquer pessoa que possua seu aparato vocal e auditivo desenvolvidos pode perfeitamente educá-los e com isso apropriar-se do canto e da audição musical.

O professor com maior domínio sobre a técnica do canto pode proporcionar ao seu aluno uma melhor utilização de sua voz nas atividades que envolvem o canto. Um professor que grita ou força demais sua voz, não será um bom modelo para seus alunos, visto que eles tendem a repetir por imitação muito do que experienciam. Ao trabalhar com atividades que envolvem o canto, o docente deve procurar demonstrar de forma intencional que cantar é diferente de gritar, qual a melhor postura corporal para sua realização e que, ao gritar perde-se qualidade no som produzido, bem como podem prejudicar a saúde do aparato vocal. Se atuar dessa maneira, na medida em que o professor desenvolve as atividades com o canto irá perceber a mudança de postura, na conduta e nos hábitos que envolvem o canto, em seus alunos.

Markús (1974) ressalta que, para que a criança possa usufruir das objetivações essencialmente humanas, das quais consideramos a música como uma objetivação, ela precisa aprender a utilizá-las e produzi-las, faculdade essa que não é dada a elas naturalmente. Para que a criança possa se humanizar no processo de apropriação e objetivação, ela necessita da mediação dos adultos, ou seja, da sociedade na qual vive. No caso do professor de musicalização, ele deve mediar intencionalmente situações em que a música possa ser apropriada pela criança, como por exemplo, ao demonstrar e incentivar a combinação de sons por parte da criança, ele estará desenvolvendo nela a criatividade e, demonstrando que todos podem criar uma música e não somente os chamados de “grandes gênios” da música.

A pesquisa realizada por Pacheco (2005) procurou possibilitar a formação continuada em educação musical para professores atuantes na Educação Infantil. Por meio de reuniões, os professores recebiam orientação para o planejamento de suas práticas sobre o ensino de

música, nas quais, também, ocorriam situações que possibilitavam a aprendizagem musical por parte dos docentes e reflexões sobre as atividades que eram realizadas pelos professores junto a seus alunos, proporcionando uma melhoria nas formas de atuação deles.

Pacheco (2005) apresenta em um dado momento de seu trabalho, o relato da aplicação de uma atividade por uma professora. A docente planejou uma sequência de músicas, onde, cada uma tinha um tipo de orientação definida para os alunos, por exemplo, ao escutar a faixa número 3 do CD (samba), as crianças deveriam imitar com gestos e movimentos o instrumento que estava sendo executado ou, ao escutar a faixa número 5 (valsa) elas deveriam dançar como achavam que deveria ser. Esse tipo de atividade demonstra um direcionamento daquilo que as crianças poderiam fazer ao escutar uma determinada música. É comum observarmos professores que colocam uma música para seus alunos e pedem para que se expressem, deixando-as livres sem qualquer tipo de orientação. Na análise desse caso, Pacheco (2005) nos diz:

Esse relato é um exemplo da busca de transformações evidenciada na própria transformação. Essa atividade demonstra que a professora propõe que, através de uma brincadeira, as crianças façam uma audição crítica das músicas que estão ouvindo. Assim, ao estar prestando atenção aos instrumentos que compunham cada obra, as crianças estavam trabalhando com o conceito de timbres. Ao tentar representar os sons musicais, através dos movimentos do corpo, os alunos e alunas estavam trabalhando com a intensidade, com a duração dos sons e com o andamento de cada música. Sem abandonar o caráter de ludicidade, indispensável ao trabalho realizado na educação infantil, o planejamento da professora possibilitou que as crianças experimentassem uma situação de aprendizado musical, propondo uma relação com o fazer musical diferenciada daquelas que atribuem à música somente o papel de divertimento e apoio para as ações pedagógicas nas escolas de educação infantil. (PACHECO, 2005, p. 84 – 85)

É interessante notar que a professora se utiliza do caráter lúdico para aplicar a atividade com seus alunos, só não conseguimos identificar se esse é um ato consciente nela, pois entendemos que ao planejar algo assim, ela deve ter a compreensão que esse tipo de atividade pode proporcionar muito mais do que prazer às crianças, pode promover o seu desenvolvimento psíquico necessário ao acesso a esse bem cultural – a música.

Outro ponto que achamos importante discutir é que a professora solicita aos seus alunos que imitem os instrumentos que escutam na música. Diante disso nos fazemos o seguinte questionamento: e se algum desses alunos nunca ouviu ou desconhece a existência de um pandeiro, por exemplo, como ele irá representar os gestos ou movimentos de execução? Não temos essa informação no trabalho de Pacheco (2005), mas entendemos que ao propor a

realização de uma atividade como esta, o professor deve apresentar o instrumento ou uma imagem dele e sua respectiva sonoridade, pois só assim a criança poderá se apropriar desse conhecimento. Ou então, ele poderá apresentar o instrumento depois da música, mas dessa maneira, não terá como cobrar de seus alunos uma proximidade entre os gestos reais realizados na execução do instrumento e os apresentados pelas crianças.

Segundo Petrovski (1979, p. 330) “en la actividad práctica, el maestro siempre aparece como personalidad integral, como sujeto consciente y protagonista activo del progreso social”. Dessa forma, para que possamos aprofundar nossa compreensão sobre as potencialidades das mediações que realizamos junto às crianças necessitamos ter clareza sobre nossa intencionalidade ao propormos a atividade para a classe. As mediações cada vez mais intencionais nas práticas pedagógicas tornam-se ferramentas efetivas de auxílio aos professores a desenvolverem o domínio das situações de ensino preparadas e implementadas por eles e, principalmente; de avaliação da atividade para proposição de outras mediações em função das aprendizagens das crianças.

Petrovski (1979) ressalta que o professor deve possuir uma capacidade perceptiva que lhe possibilite observar e compreender a atividade da criança, verificando assim, quais são as melhores formas de intervenção pedagógica para aquela criança. Segundo suas próprias palavras:

Sólo si existe esta capacidad, el maestro estará en condiciones de dirigir adecuadamente el proceso educativo, de comprender y tener en cuenta como corresponde los intereses de los escolares, de satisfacer sus demandas y de establecer con ellos interrelaciones correctas, de proyectar su desarrollo y controlar y organizar con habilidad su enseñanza. (PETROVSKI, 1979, p. 333)

É importante destacar que essa capacidade não é um talento natural que qualifique uma pessoa a ser professor e outra não, essa capacidade está relacionada à sua formação pedagógica que deve lhe oferecer todas as ferramentas necessárias para que ele possa atuar com êxito em seu trabalho. É claro que não descartamos, também, a experiência que o professor adquire no seu trabalho. Mas, a prática não pode ser respondida apenas por meio da prática. Apoiados nas ideias de Vasquez (1977), compreendemos que o movimento correto deve partir da prática para a teoria e, voltar para uma prática transformada pela reflexão teórica.

A pesquisa realizada por Loureiro (2009) trata de um estudo de caso sobre a prática pedagógica de uma professora que leciona aulas de música para crianças de 4 a 5 anos de

idade em uma escola de Educação Infantil. A autora destaca a necessidade de uma formação musical básica, bem como uma formação pedagógica, como critérios para que professores possam promover uma educação musical que venha a contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

Em um de seus relatos sobre a prática da professora de música, Loureiro (2009) apresentou uma atividade que relacionava os instrumentos musicais (surdo e caixa) e as propriedades do som emitidos por eles, nesse caso, as propriedades trabalhadas foram altura (grave e agudo) e intensidade (forte e fraco). Nesse trabalho pedagógico, a professora conceituou tanto os instrumentos como as propriedades do som produzidas por eles, como também, permitiu com que seus alunos pudessem manipular e explorar cada um desses objetos. Segundo as palavras da própria Loureiro (2009):

À medida que se desenrolava a segunda fase da atividade, que era o manuseio dos instrumentos, concluiu-se que trabalhar ou explorar os instrumentos musicais, por exemplo, pode facilitar a aprendizagem dos conceitos que estão sendo abordados. (LOUREIRO, 2009, p. 89)

Na situação relatada anteriormente podemos comprovar a preocupação da docente em apresentar para seus alunos uma experiência prática, na qual a manipulação e exploração dos instrumentos pudesse permitir-lhes compreensão mais aprofundada de como se realiza a produção de som, como ele pode ser tocado, bem como, o som real que a própria criança retira ao percutir uma caixa, por exemplo. Por meio da manipulação e das orientações da professora, as crianças apropriaram-se dos conhecimentos relacionados à música.

É importante deixar claro que consideramos a intencionalidade da ação docente fundamental para que a criança possa apropriar-se de maneira efetiva do conhecimento trabalhado. Mas qual o motivo de reforçarmos essa posição? Em nossa experiência na docência de música na Educação Infantil nos deparamos com situações nas quais as professoras deixavam as crianças com vários instrumentos musicais, manipulando-os livremente, sem a mínima orientação, afirmando com isso que trabalhavam música com seus alunos.

Assim, não podemos considerar que a simples interação com os instrumentos possa promover aprendizagem musical por parte das crianças, como por exemplo: as formas corretas de uso, ou seja, elas não podem se apropriar da técnica de execução do instrumento e da forma de manipulá-lo corretamente sem a orientação do outro. Sobre a importância do adulto na apropriação da cultura pela criança Petrovski (1979) nos diz:

El contenido fijado en el objeto no se da por sí solo al niño. Este puede abrir y cerrar infinidad de veces la puertita de un armario así como golpear largo tiempo con una cuchara en el piso, pero esa actividad no le posibilita llegar a conocer el destino de los objetos. Las propiedades funcionales de los objetos se le revelan al pequeño a través de la influencia educativa y formativa de los adultos. (PETROVSKI, 1979, p. 51)

Sendo assim, é tarefa do professor realizar a mediação intencional entre a produção cultural e a criança. No caso dos instrumentos musicais, ele deve demonstrar para seus alunos quais são as formas corretas de segurar e executá-los, visto que a qualidade do som retirada de um instrumento musical deve-se em grande parte à forma com que é manipulado.

Em outra situação apresentada por Loureiro (2009), a professora investigada propôs que seus alunos identificassem os sons que apareceriam em algumas músicas que ela iria colocar para tocar no aparelho de som. Segundo a descrição de Loureiro (2009), a intenção da docente era fazer com que as crianças parassem para ouvir, ou seja, prestar atenção naquilo que era reproduzido pelo aparelho e não, necessariamente, que respondessem corretamente o que ouviram. Depois das músicas, a professora questionou a turma sobre o que entendiam por som e quais os sons que eles conheciam. Em seguida procurou conceituar junto às crianças, o que viria a ser os sons e como estes são produzidos. Segue o depoimento de Loureiro (2009) sobre suas impressões da atividade observada

Durante a observação dessa atividade, algumas crianças comentaram que não haviam ainda identificado os diversos sons contidos na música, como: do pássaro, de objetos e dos instrumentos, entre outros. Mais uma vez, a professora solicita silêncio e explica a relevância do mesmo para ter um aproveitamento maior naquele momento, ou seja, ter uma escuta mais atenta em relação ao que se está ouvindo. (LOUREIRO, 2009, p. 91)

Da situação pedagógica apresentada anteriormente gostaríamos de destacar dois pontos que consideramos importantes na prática da professora. O primeiro diz respeito à proposta de trabalhar com o elemento mínimo que compõe todo tipo de música, ou seja, o som. Se toda música é composta da combinação de sons de diferentes tipos, por que não realizar uma discussão com as crianças sobre a matéria prima da música? A compreensão conceitual do som por parte dos alunos pode auxiliá-los na forma com que lidam com os materiais sonoros, com os quais se deparam constantemente. Mesmo que o conceito não envolva a explicação da Física sobre o som, a criança pode passar a entender que a música é feita de sons, e que eles não estão somente na música, mas, em toda parte: como forma de alerta (buzina dos carros); como forma de controlar a conduta (sinal da escola, ou o apito do

juiz em um jogo); nos sons da natureza; entre tantos outros. Trata-se de um conhecimento importante e que na maioria das vezes é pouco explorado pelos professores que trabalham com música.

O professor pode questionar a criança sobre qual é a sua compreensão sobre o som. Dessa forma, o docente parte, primeiramente, dos conhecimentos que a criança já possui, servindo como uma proposta de avaliação diagnóstica, na qual ele detecta qual o ponto de partida de sua intervenção, planejando suas estratégias educativas. Sendo assim, sua atividade pode promover a mediação entre a criança e os conhecimentos relacionados ao som, bem como atuar na zona de desenvolvimento proximal, pois ao identificar aquilo que os alunos já conhecem ele pode promover atividades com novos conhecimentos que levem adiante o seu desenvolvimento. Como ressalta Vygotski (2001), o fundamental no processo de instrução é exatamente aquilo de novo que a criança pode aprender, pois é essa instrução que promoverá o seu desenvolvimento. Por exemplo, ao confeccionar em colaboração com as crianças, um mapa de sons que parta dos conhecimentos delas, o professor pode avançar o conhecimento das crianças sobre a origem e produção dos sons, sua classificação, enfim, ele pode enriquecer o repertório das crianças sobre esse conteúdo.

De uma atividade como esta, o professor pode ampliar o repertório das crianças em relação aos instrumentos musicais, pois seria uma maneira de valorizar o conhecimento que as crianças já possuem e levá-lo para níveis superiores. Dessa forma, o professor poderia apresentar para a turma uma série de instrumentos diferentes e realizar um processo de classificação, demonstrando conceitos de altura, princípio de produção do som, quais os materiais de que são construídos e quais são seus timbres. De um assunto como esse, podem surgir discussões sobre a formação de conjuntos musicais em suas mais variadas formas.

Como ressalta Petrovski (1979) e Rios (2000) o professor deve possuir não só o conhecimento em sua área de formação, mas também nas formas e técnicas necessárias para realizar essa transmissão com qualidade. Sendo assim, além dos conhecimentos específicos, no caso, a música, ele deve também compreender com essa atividade de música pode ser trabalhada com as crianças na perspectiva de apropriação desse bem cultural. Se esse professor concebe em sua formação a importância do seu papel como mediador da apropriação das aprendizagens pelas crianças, e exerce essa mediação cada vez mais intencionalmente em sua prática pedagógica, então, sua atenção passa a ser focada na pesquisa dos mediadores mais efetivos para atingir seus objetivos junto às crianças.

O outro ponto que consideramos relevante nessa atividade foi o fato da professora realizar a intervenção, quando seus alunos indicam que não conseguiram identificar os sons

presentes na música. Por mais óbvio que possa parecer, a criança precisa de um estímulo externo, nesse caso, da professora que atua de forma mediadora, demonstrando a ela como pode fazer para conseguir identificar os sons na música; como fazer silêncio e aumentar sua atenção nos sons da música. Assim, a professora é o estímulo externo que, preferencialmente, pode e deve ajudar as crianças a desenvolver essas habilidades que envolvem o controle da própria conduta, nesse caso, o silêncio. As crianças pequenas têm pouco desenvolvidas a função psíquica de atenção e, por isso, as mediações intencionais da professora, ao utilizar de mediadores potentes e bem planejados são fundamentais para essas aprendizagens. Aos poucos a própria criança passa a entender que, para conseguir identificar os sons presentes na música ela precisa fazer silêncio e prestar atenção e, a partir daí essa habilidade pode se ampliar e manter-se mais constante em situações similares, garantindo-lhes a possibilidade de acesso aos bens culturais que, nesse caso, envolvem a música.

Analisaremos nesse momento, outra situação apresentada por Loureiro (2009), na qual procuraremos demonstrar como a professora ao trabalhar dentro da zona de desenvolvimento da criança pode aprofundar os conhecimentos, contribuindo para o seu desenvolvimento. Loureiro (2009) descreve uma situação em que a docente faz uma explicação para seus alunos do conceito de grave e agudo, propondo na sequência uma brincadeira onde cada uma das crianças recebia dois cartões, um azul e outro verde. Em seguida, observemos a descrição da própria autora:

Enquanto a professora tocava uma música no piano, elas deveriam andar pela classe e prestar atenção ao som emitido pelo piano. Quando o som fosse grave, teriam de apresentar o cartão verde e quando o som emitido pelo piano fosse agudo, o cartão seria azul. Após algum tempo do decorrer da atividade, todas haviam entendido as instruções, principalmente o conceito de grave e agudo para apresentar o devido cartão. (LOUREIRO, 2009, p. 103)

Segundo a descrição de Loureiro (2009), as crianças conseguiram realizar a atividade sem maiores problemas. Podemos deduzir que elas já conheciam os conceitos grave e agudo e que não encontraram dificuldades em relacionar esses conceitos com as cores dos cartões propostos pela professora. Entendemos que o exercício proposto pela professora encontra-se em um nível que Vygotski (2001) chamou de zona de desenvolvimento atual da criança, ou seja, são todas aquelas tarefas, ações e exercícios que ela consegue realizar sozinha, sem para isso necessitar do auxílio de outra pessoa. Ou seja, podemos inferir, então, que essas crianças já conheciam os sons agudos e graves e puderam fazer a relação com as cores sem

dificuldades. Podemos inferir que a professora obteve êxito na atividade proposta. No entanto, vale ressaltar apoiados no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotski (2001) que o professor deve também realizar atividades que elevem o desenvolvimento de seus alunos. Para isso o professor deve planejar atividades em que a instrução esteja à frente daquilo que seus alunos já sabem.

Vygotski (2001) ressalta que o ensino não pode ter como objetivo do desenvolvimento da criança o ontem, mas sim, sempre o amanhã, pois a instrução deve procurar despertar os processos de desenvolvimento que estão na zona de desenvolvimento proximal. O autor faz uma analogia com uma árvore, onde o jardineiro seria o professor. Pois bem, este jardineiro ao observar sua árvore iria verificar que nela existem frutas já crescidas e flores que ainda estão por se transformar em frutos. Sendo o jardineiro um professor preocupado em trabalhar na zona de desenvolvimento proximal, ele dedicaria seus esforços para as flores, ou seja, daria sua atenção àquilo que ainda está por se desenvolver, mas que com certeza amanhã se tornarão belos frutos. Sobre o papel da instrução no desenvolvimento da criança, Vygotski (2001) no diz:

La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo. En eso consiste precisamente el papel principal de la instrucción en el desarrollo. (VYGOTSKI, 2001, p. 243)

Sendo assim, o professor deve procurar promover o desenvolvimento de seus alunos por meio da instrução que lhes oferece, buscando com isso, elevar o nível de desenvolvimento das crianças com as quais ele trabalha.

Em outra passagem de seu trabalho, Loureiro (2009) apresenta uma atividade que envolveu a execução de guizos pelas crianças. A professora mostrou o instrumento para as crianças, demonstrou como se toca, bem como explicou que seu som pode ser forte ou fraco, trabalhando com o conceito de intensidade do som. As crianças puderam manipular o guizo e experimentar suas possibilidades sonoras. Em seguida a professora colocou para tocar no aparelho de som uma música, que as crianças deveriam acompanhar com o guizo, tocando no pulso da música. Na sequência, Loureiro (2009, p. 96) ressalta que “em todo o momento da realização da atividade houve uma facilitação da professora em relação à exploração do instrumento pelas crianças, sem a utilização de restrições, deixando-as bem à vontade com o mesmo”.

Esse tipo de atividade é muito utilizada em aulas de musicalização para crianças. Concordamos que é uma forma simples de inserir a utilização de instrumentos musicais na vida das crianças, fazendo com que elas possam apropriar-se dos seus usos e objetivar-se na execução junto à música que está sendo ouvida. O trabalho da autora não nos fornece maiores detalhes sobre como foi facilitada essa atividade, no entanto, discordamos da posição de Loureiro (2009) ao entender que, ao facilitar a utilização dos instrumentos pelas crianças, a professora está de alguma forma, contribuindo com a aprendizagem delas.

Da maneira como estamos buscando aprofundar a compreensão sobre o processo de ensino na escola, a palavra facilitar deveria ser substituída por mediar; problematizar. Mas de forma nenhuma, estamos propondo uma simples troca de palavras, ao contrário, o que pretendemos é que, a forma com que o professor atua nesse processo seja transformada.

Ao atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, o professor não deve ser entendido como um facilitador. Por exemplo, um professor de música propõe para seus alunos que acentuem com uma batida de palma o tempo forte de uma determinada canção que ele escolheu. Imaginemos que no momento da execução as crianças não consigam realizar a atividade proposta e o professor acaba por subestimá-las ao achar que ainda não desenvolveram a capacidade para tanto, chegando a conclusão que deve facilitar o exercício. Ao facilitar o exercício ele perde a oportunidade de promover o desenvolvimento das crianças, elevando-o para níveis mais elaborados.

Quando o professor facilita uma atividade e as crianças conseguem encontrar a sua solução, isso pode levá-lo a seguinte conclusão, não conseguiram porque seu desenvolvimento ainda não tinha chegado ao ponto de possibilitar a elas essa resolução, mas no momento em que ficou mais fácil elas conseguiram. No entanto, a colaboração que Vygotski (2001) propõe no conceito de zona de desenvolvimento proximal, não deve ser interpretada na prática pedagógica do professor como facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Voltemos ao exemplo anterior, se o professor pretende trabalhar na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, e verifica que a forma com que propôs a atividade não é suficiente para que eles consigam realizá-la, o que ele deverá fazer? Ele pode dar algumas dicas ou pistas que façam com que as crianças passem a obter êxito na realização da atividade, ou seja, inserir outros mediadores mais efetivos, exercer mediações mais ajustadas às necessidades ou à criação de necessidades nas crianças para que elas dominem a habilidade exigida na atividade. Como podemos observar nas palavras do próprio Vygotski (2001)

El factor principal lo constituye el desarrollo base en la instrucción. Por conseguinte, el aspecto central para toda la psicología de la instrucción estriba en la posibilidad de elevarse mediante la colaboración a un grado intelectualmente superior, la posibilidad de pasar con ayuda de la imitación de lo que el niño es capaz de hacer a lo que no es capaz. En esto se basa toda la importancia de la instrucción en el desarrollo y eso es lo que constituye en realidad el contenido del concepto de zona de desarrollo próximo. La imitación, si la interpretamos en el sentido amplio, es la forma principal en que se lleva a cabo la influencia de la instrucción sobre el desarrollo. (VYGOTSKI, 2001, p. 241)

No caso da atividade proposta na pesquisa analisada, onde as crianças deveriam bater palmas no tempo forte da música, uma possível dica do professor seria propor às crianças que o imitassem. Nesse caso, por meio da imitação dos gestos do professor as crianças poderiam conseguir aprender o momento correto de bater a palma, acentuando o tempo forte ritmo da música. Segundo Vigotskii (1988), a criança ao ser auxiliada pela imitação na atividade dirigida pelo docente, ela pode realizar tarefas que sozinha não conseguiria fazer, ou seja, ela torna-se capaz de ir muito além daquilo que sua capacidade de compreensão lhe permitiria alcançar de forma independente.

No epílogo do tomo V das *Obras Escogidas* de Vygotski (1997), Bein e seus colaboradores (1997) discutem a relação entre ensino e desenvolvimento estabelecida na teoria vigotskiana. Como podemos verificar

La división entre lo ya alcanzado por el niño (nivel actual del desarrollo) y sus posibilidades potenciales (zona de desarrollo próximo) resultó excepcionalmente fructífera para comprender la interconexión entre la enseñanza y el desarrollo. Vygotski afirmaba que la enseñanza no debe apoyarse tanto en lo que el niño ya ha logrado, cuanto en los procesos en avance, que aún no se han consolidado. En la diferenciación de lo que es accesible al niño sólo en colaboración con los adultos y aquello que se convierte en su patrimonio personal como consecuencia del desarrollo, queda expresada una de las ideas centrales de Vygotski: las fuentes del desarrollo de los procesos psíquicos son siempre sociales. Sólo posteriormente van adquiriendo un carácter psicológico-individual. (BEIN, et al., 1997, p. 369)

O professor ao atuar na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, acaba por gerar mudanças qualitativas no psiquismo deles. Sobre o papel da educação e do professor no desenvolvimento da criança, Vygotski (1991) faz uma analogia muito interessante e que apresenta sua visão do processo de ensino. Nas suas próprias palavras:

[...] es imposible transformar el río Niágara en el lago Erie y retenerlo en él, se pueden construir nuevos canales y obligarle a hacer girar la ruedas de las fábricas al servicio del hombre. Esta es la fórmula exacta de la educación. Y para eso es completamente necesario que el maestro sepa de forma concreta y rigurosa hacia qué canales debe desviar las tendencias naturales del niño, qué ruedas deben hacer girar a que mecanismo. (VYGOTSKI, 1991, p. 161)

Observamos que para o autor, a atividade docente deve promover a transformação, ou seja, o professor deve possuir uma visão ampla sobre o processo educativo que, lhe permita guiar e conduzir seus alunos nos caminhos precisos em busca de sua plena humanização por meio da cultura. Sendo assim, o professor por meio de sua atividade pedagógica deve buscar sempre de forma intencional propor situações em que ele possa mediar a aprendizagem de seus alunos, buscando atuar na zona de desenvolvimento proximal, promovendo assim, o desenvolvimento deles.

Passaremos de agora em diante, a discutir como, por meio de sua ação ativa no mundo, a criança apropria-se da cultura e internaliza as funções psíquicas superiores.

4.2 - A cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na atividade da criança

Nesse momento, iremos procurar demonstrar como a criança, por meio de ação ativa no mundo, apropria-se da cultura, promovendo dessa forma o seu desenvolvimento psíquico. Em outras palavras procuraremos discutir como a apropriação da cultura promovida pelo processo de aprendizagem na musicalização desenvolve suas funções psíquicas superiores.

Em uma passagem do trabalho realizado por Pacheco (2005), o autor aponta para uma discussão realizada com o grupo de professoras que participavam da formação continuada, na qual elas apresentavam a dificuldade em colocar músicas para as crianças ouvirem sem que estas pudessem se movimentar, pois a escuta atenta naquele momento seria mais importante. Ele aponta que as vivências musicais que, tanto as professoras como as crianças tinham até aquele momento estavam muito atreladas ao movimento, à dança e ao entretenimento. Sobre a questão da apreciação musical relacionada ao movimento, Pacheco (2005) ressalta:

Gostaria de ressaltar que, quando as crianças dançam ao ouvir música, também estão se expressando e tendo uma relação com a linguagem musical que pode ser muito sadia e proveitosa para o seu desenvolvimento. O que defendo aqui é a ampliação das possibilidades de relacionamento que essas crianças podem ter com as práticas educativas que envolvem a música na sala de aula. Dançar representa uma dessas possibilidades. Os alunos podem cantar, tocar, transformar músicas conhecidas em novas obras e criar outras. Todo esse trabalho deve ser orientado por uma postura de reflexão crítica, oportunizando pensar sobre as músicas que são ouvidas, que são tocadas e que são criadas. (PACHECO, 2005, p. 79)

Concordamos com a posição defendida pelo autor, tanto em relação ao fato da música relacionada ao movimento, como também, ao fato de desenvolver nas crianças a escuta atenta sem o movimento. Como podemos verificar em Luria (1979) e também em Mukhina (1995), o corpo da criança torna-se um mediador da aprendizagem de conhecimentos importantes relacionados à música, ou seja, o movimento corporal realizado por ela pode permitir com que se aproprie de conteúdos relacionados à área musical. Como podemos verificar em Luria (1979):

A percepção auditiva é radicalmente distinta tanto da percepção tátil como da visual. Se as percepções tátil e visual refletem o mundo dos objetos dispostos no espaço, já a percepção auditiva está relacionada com uma sucessão de irritações que ocorrem no tempo. (LURIA, 1979, p. 86)

O som diferentemente dos objetos e imagens dispostos no mundo é primeiramente muito abstrato para a criança, pois ele não pode ser visualizado e nem manipulado por ela. Mukhina (1995) ressalta que, as propriedades do som não possuem cores, nem formas, não poder ser tocadas e comparadas, pois a relação existente entre os sons transcorre no tempo e não no espaço como os objetos. Segundo as palavras da própria autora para “o desenvolvimento da percepção auditiva é muito importante o movimento das mãos, dos pés e de todo o corpo. Reproduzindo com seus movimentos o ritmo da música ou do verso, a criança aprende a dividir o ritmo” (MUKHINA, 1995, p. 255 - 256).

Gostaríamos de reforçar mais uma vez que, apesar de considerarmos de grande importância o movimento, a atividade da criança no processo de apropriação da cultura, entendemos que cabe ao professor mediar as situações que promovam essa apropriação. Por exemplo, o professor explica que ao ouvir um som agudo a criança deve levantar os braços e ao ouvir um som grave deve baixá-los, ou seja, ele promove uma atividade mediadora para que ela possa, primeiramente, com o auxílio de seu corpo compreender o estímulo externo, no nosso caso, o som grave ou agudo e, posteriormente, ela interioriza esse conhecimento não

necessitando mais do recurso corporal. Portanto, nossa compreensão é totalmente distinta da posição em que basta a criança mover-se livremente, sem a mínima orientação, para aprender sobre os sons da música; como se a suposta liberdade de seus movimentos representasse realmente aquilo que ela consegue captar da música que está ouvindo.

Mas qual seria a hipótese que levantamos para essa questão? Entendemos que em muitos casos as crianças não possuem ainda um repertório musical ou, mesmo de dança que lhes possibilite se expressar por meio dos gestos e movimentos o que captam da música. O que já pudemos constatar em nossa prática pedagógica é que, muitas crianças acabam por imitar os gestos e movimentos realizados pelas outras crianças. Não estamos de forma alguma diminuindo esse tipo de prática, mas ao realizá-la com os alunos, o professor pode não estar trabalhando realmente com o conteúdo musical, ou seja, ele usa como um recurso para os mais variados fins, menos com o objetivo de musicalizar.

Voltaremos nesse momento ao relato de Pacheco (2005) sobre a questão da escuta musical sem o movimento. Que tipos de habilidades poderiam ser desenvolvidas por meio desse tipo de atividade? Certamente, o aumento da percepção da criança, visto que ao escutar a música de forma concentrada ela pode, sob a mediação do professor, começar a distinguir aspectos musicais, tais como: instrumentação, propriedades do som, fraseado, melodia entre tantos outros.

Como já foi discutido em outros capítulos, a música faz parte da produção humana, ou seja, é um produto cultural desenvolvido ao longo da história da humanidade, sendo assim, a criança ao se deparar com esse som presente no meio social e, mediada pela prática do professor, poderá produzir transformações em seu psiquismo. Como disse Vygotski (1995) as funções psíquicas antes de serem internalizadas pelos homens, estiveram primeiramente no meio social. No nosso entender, ao propor uma atividade de escuta, o professor está promovendo por meio da música o desenvolvimento da atenção de seus alunos. Como nos diz o próprio Vygotski (1995)

[...] el proceso de la atención voluntaria orientada por el habla o el lenguaje es, al principio, tal como ya dijimos, un proceso donde el niño más que dominar su percepción se subordina a los adultos. Gracias al lenguaje, los adultos orientan la atención del niño y sólo a base de ello el propio niño empieza a dominar su atención. (VYGOTSKI, 1995, p. 238)

Dessa forma, o professor ao orientar seus alunos sobre a importância e a necessidade do silêncio e da atenção que devem procurar ter para captar no som suas nuances e propriedades, promove o desenvolvimento da habilidade de atenção. Vale ressaltar que esse

silêncio não deve ser imposto às crianças, ao contrário, deve ser apresentado com um sentido, para que elas possam compreender o motivo e a importância dele nos momentos de apreciação musical. Sendo assim, aos poucos, a criança caminha de uma atenção mediada pelas orientações do professor, para um domínio de sua atenção, ou seja, ocorre a passagem do meio social “intersíquico” para si própria no seu “intra-psíquico”.

Para Vigotski (1995) o desenvolvimento cultural da atenção, deve ser entendido como o domínio de procedimentos que se submetem ao poder do homem, ou seja, a sua vontade. No processo de desenvolvimento cultural, o homem passa da atenção mediada para a atenção voluntária. Primeiramente o homem tem sua atenção mediada por fatores externos como: a linguagem e os signos e posteriormente passa a não mais precisar desses estímulos externos, pois ele próprio internaliza essa função. Nas palavras do próprio Vygotski (1995):

Podemos decir, por lo tanto, que la atención voluntária es un proceso de atención mediada arraigada interiormente y que el propio proceso está enteramente supeditado a las leyes generales del desarrollo cultural y de la formación de formas superiores de conducta. Eso significa que la atención voluntária, tanto por su composición, como por su estructura y función, no es el simple resultado del desarrollo natural, orgánico de la atención, sino el resultado de su cambio y reestructuración por la influencia de estímulos-medios externos. (1995, p. 224)

Em outro trecho Pacheco (2005) apresenta o relato de uma professora que conta que seus alunos montaram uma bateria com caixas e que a disposição delas dava-se de acordo com a altura do som que produziam, ou seja, como uma reprodução do instrumento musical real, como o qual tiveram contato em uma visita à Banda do Exército da cidade. A bateria segue uma sequência onde os tambores são disponibilizados de acordo com a altura do som que produzem, ou seja, o tambor da direita é o mais grave e o da esquerda o mais agudo. Os tambores que ficam entre essas extremidades, possuem alturas que ficam gradativamente mais agudas, no sentido da direita para a esquerda. A única exceção é o bumbo que fica no chão, ele é o tambor mais grave desse instrumento musical.

Pacheco (2005) destaca que, a visita a Banda do Exército possibilitou às crianças a oportunidade de conhecer instrumentos que nunca haviam tido contato. Quando voltaram para a escola iniciaram uma representação da experiência que tiveram contato, demonstrando a apropriação musical que aquele momento lhes proporcionou. Segundo o relato de uma das professoras apresentado por Pacheco (2005):

As crianças estavam brincando de fazer música, tendo como um dos elementos da brincadeira o conceito de timbre. Já a professora Raquel nos contou que seus alunos organizaram uma brincadeira na qual um grupo de crianças imitava um instrumento e outro grupo deveria adivinhar qual o nome do mesmo. (PACHECO, 2005, p. 81 – 82)

Percebemos nesse relato, que as crianças estão procurando compreender o mundo que está ao seu entorno na forma mais característica desse período de seu desenvolvimento, ou seja, por meio do brincar. Segundo Leontiev (1988), as crianças ao brincar reproduzem o mundo dos adultos, reproduzem as experiências que tiveram contato de alguma maneira, sendo assim, ao brincar de imitar os instrumentos musicais, as crianças estão apropriando-se do mundo cultural dos homens. Essa apropriação cultural acaba por promover mudanças qualitativas na criança, modificando suas funções psíquicas superiores. Leontiev (1988) afirma que para cada momento do desenvolvimento humano, existe um tipo de atividade que possui a capacidade de gerar mudanças mais profundas no homem. Como o próprio autor nos diz:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p. 65)

Outro exemplo de atividade musical que envolve o brincar pode ser encontrado em Loureiro (2009). A autora apresenta uma brincadeira proposta pela professora que recebe o nome de detetive. A brincadeira consiste em escolher uma criança que será o detetive que, terá que descobrir onde está localizado o objeto escondido. As outras crianças da sala auxiliam o detetive na sua busca pelo objeto, alterando a intensidade e a altura da voz na medida em que ele se aproxima do esconderijo. Dessa forma, toda vez que o detetive se aproxima do objeto as crianças devem falar mais forte e grave e quando ele se distancia elas falam mais fraco e agudo. Segue na sequência a impressão de Loureiro (2009) sobre a atividade proposta pela professora.

Essa atividade trouxe um resultado final importante em termos do entendimento do conceito, porque, como já foi dito, a música mantém uma forte ligação com o brincar. As crianças estavam muito envolvidas durante o processo de desenvolvimento dessa atividade, que, ao mesmo tempo com característica lúdica, também desenvolvia conceito referente à linguagem musical – forte / grave e fraco / agudo.

Houve um outro fator positivo no desenrolar dessa atividade, que foi perceber que o jogo estimula a criança no sentido de ela estar atenta à escuta, discriminar o som e estar focada a um gesto de um colega de classe que possa dar uma “dica” onde esteja o objeto, entre outras características. (LOUREIRO, 2009, p. 100 – 101)

Desse exemplo podemos retirar um aspecto que consideramos importante e que merece maior atenção de nossa parte. Trata-se do desenvolvimento de uma função psíquica específica, ou seja, da percepção musical nas crianças.

Escutar um fenômeno sonoro é algo que qualquer ser humano que possuir seu aparelho auditivo sem nenhum tipo de anomalia pode fazer, pois essa é uma função biológica. No entanto, para compreender e decodificar esse impulso sonoro é preciso desenvolver faculdades que nos permitam separar, agrupar e classificar esses sons. Por meio do processo de musicalização o ser humano começa a interpretar e compreender os componentes presentes na música. Sendo assim, verificamos como a cultura, no nosso caso, o processo de musicalização atua como um mediador, transformando a capacidade de ouvir, em uma habilidade de decodificar os sons recebidos. Como ressalta Vygotski (1995) trata-se do desenvolvimento cultural do homem, onde os produtos desenvolvidos por ele agem como mediadores, transformando suas funções elementares, em funções psíquicas superiores.

Como já dissemos anteriormente, os sons não possuem forma, cor e não podem ser observados e manipulados como um objeto qualquer, sendo assim, como a criança pode desenvolver sua percepção musical sobre esse fenômeno? Por meio da mediação dos movimentos realizados pelo seu corpo e sob a orientação intencional do professor, a criança passa a compreender conceitos como: a intensidade (forte e fraco), altura (agudo e grave) e duração (longo e curto). Esse tipo de movimento diferencia-se de propostas em que os movimentos da criança não são orientados pelo professor. A forma com que produz seus movimentos corporais sob a orientação do professor, pode levá-la a compreensão das propriedades do som de uma forma mais aprofundada que se o fizesse sozinha. Por exemplo, para que ela possa compreender a intensidade do som, o professor pode propor que ela caminhe representando em seus passos se o som produzido por um instrumento qualquer é forte ou fraco, ou seja, quando escuta um som forte deve caminhar empregando mais força, maior vigor físico e quando escuta um som fraco caminhar com suavidade.

Dessa forma, ao ter a possibilidade de experimentar o som, de manipulá-lo sob a mediação de seu próprio corpo, ela aos poucos começa a internalizar o som e suas qualidades. Como nos diz Mukhina (1995):

Para examinar o som, a criança adapta a esse seus movimentos e, em primeiro lugar, suas cordas vocais: cantarola a melodia ou repete os sons da linguagem. Inicialmente, a criança percebe a melodia e as palavras de forma indiscriminada: com o tempo, aprende a dominar seu aparelho vocal e adapta-o aos sons que escuta, reproduzindo-os; assim aprende a distinguir os sons que compõem a melodia ou a palavra. (MUKHINA, 1995, p. 255)

É interessante observar na passagem anterior que, Mukhina (1995) assim como Leontiev (2004), atribuem importância, além do movimento de braços e pernas, o movimento realizado pelas cordas vocais na emissão do som. O movimento realizado pelas cordas vocais da criança constitui-se em um mediador que a auxilia na sua capacidade de ajustar a sua voz ao som que está escutando.

Em outro trecho da pesquisa de Loureiro (2009) verificamos a proposta da professora de música de construir instrumentos musicais junto das crianças da sala. O instrumento sugerido por ela foi o ganzá, também, conhecido popularmente como chocalho. Para isso ela solicitou que as crianças trouxessem de seus lares os materiais para a confecção dos objetos como, por exemplo, garrafas plásticas, rolos de papel, copos de iogurte para compor o corpo do instrumento e arroz, feijão e pedrinhas para colocar no interior dele. Segundo Loureiro (2009) a diversidade proposta pela professora teve como objetivo proporcionar a construção de instrumentos com timbres diferentes, ou seja, com sonoridades que se diferenciam devido aos materiais com os quais os instrumentos foram confeccionados.

Ao possibilitar a confecção de instrumentos musicais às crianças, o professor desperta a curiosidade, além de ser uma atividade criadora para elas. Por meio da construção, elas podem realizar experiências, testar hipóteses, montar, desmontar, trocar os materiais e verificar que resultados essas trocas lhe proporcionará. Outro ponto importante está relacionado ao fato de compreender na construção do seu instrumento, como se dá o processo de produção do som dele e de outros instrumentos similares.

Podemos aqui fazer uma relação com a construção de brinquedos apresentada por Campos e Mello (2010), onde a confecção de brinquedos realizada pela própria criança, deve ser considerada como uma forma de promover o desenvolvimento e a criatividade dela. Ainda para os autores:

A prática de confecção de brinquedos é um importante material didático a ser desenvolvido pelas crianças em conjunto com os professores. Essa elaboração coletiva envolve uma pesquisa a ser realizada tanto pelas crianças como professores, a qual deve conter: a história do brinquedo, os seus diferentes usos, os materiais a serem empregados na confecção, etc. (CAMPOS e MELLO, 2010, p. 61)

Da mesma forma, podemos pesquisar junto das crianças, a história do instrumento que se deseja confeccionar, quais são os materiais mais utilizados na produção e como se dá sua execução. No entanto, entendemos que é sempre importante apresentar para a criança como é o instrumento real, mesmo que seja por imagens ou vídeos, assim a produção dela parte tendo como base o objeto real.

A partir das duas diretrizes de análise pudemos perceber que a atividade docente envolve princípios teóricos da Teoria Histórico-Cultural que auxiliam a apropriação da cultura pela criança, ou seja, dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

A primeira diretriz nos proporcionou por intermédio do conteúdo de música discutirmos a atividade docente com intencionalidade, de forma a realizar a mediação entre a criança e o mundo cultural. A atividade docente se realizada dentro do que Vygotski (2001) chamou de zona de desenvolvimento proximal, pode promover o desenvolvimento da criança, elevando-o para níveis superiores. A utilização de reflexões sobre a prática educativa sobre o processo de musicalização foi devido à formação do pesquisador nessa área, embora possamos generalizar para todo e qualquer conteúdo a ser ensinado na pré-escola como por exemplo, o desenho e o movimento, entre outros.

A segunda diretriz nos auxiliou na discussão sobre a importância da atividade da criança ser mediada intencionalmente pelo professor para que ela possa ter acesso a cultura produzida pelos homens. A criança ao ter acesso a cultura, a transforma e é, ao mesmo tempo, transformada por ela, ou seja, como Vygotski (1995) disse a cultura promove na criança o seu desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Considerações

Ao discutirmos o conceito de cultura na visão marxista e apresentar uma concepção mais ampla do que a comumente encontrada, considerando como cultural toda a produção desenvolvida pela humanidade ao longo de sua história, estamos primeiramente apresentando uma ideia que rompe com algumas concepções que tratam a cultura como algo elitista e pertencente a um grupo seletivo.

A visão de cultura que buscamos traçar nesse trabalho apontou como cultural a atividade humana de produzir, sob condições diversificadas, nas quais o ser humano ao transformar a natureza e produzir os seus meios de vida, foi concomitantemente transformando a si próprio. Por meio de seu trabalho o homem ao longo de sua história desenvolveu o mundo cultural com o qual nos deparamos hoje. No entanto, diferente das características biológicas que são transmitidas geneticamente às futuras gerações, essa produção cultural não se revela diretamente ao homem, para que ele possa usufruir e continuar o processo de transformação. Faz-se necessária a apropriação e a objetivação dessas produções. Nesse processo os homens garantem a continuidade não só da produção cultural, mas também das reproduções do gênero humano, ou seja, asseguram que os novos seres humanos também irão apropriar-se da cultura e objetivar-se nos produtos de sua atividade.

Em uma concepção fundamentada no marxismo, Vigostsky elaborou seus estudos sobre o desenvolvimento humano. O autor inovou a psicologia de sua época, ao considerar como um fator fundamental para o desenvolvimento do homem, não só a questão biológica, mas acima de tudo, a ideia de que o entorno cultural age na transformação psicológica do homem.

Compreender a Teoria Histórico-Cultural e inseri-la no contexto da Educação Infantil, nos faz perceber a necessidade desses espaços irem além da questão assistencialista, fornecendo às crianças a oportunidade de potencializar seu desenvolvimento humano. No entanto, a prática educativa do professor, deve ser pensada e planejada, e ter a intenção de promover tal transformação. Para isso é necessário ao professor conhecer a criança e compreender que as atividades propostas devem realmente auxiliá-la em sua formação.

Ao conhecer o conceito de funções psíquicas, o professor pode tomar consciência de que todos os seus alunos podem se desenvolver e que, esse desenvolvimento não é apenas uma condição biológica, mas também uma responsabilidade dele, como profissional que atua no espaço escolar. Ao compreender que é por meio de sua mediação que a criança apropria-se das produções humanas e que, cabe a ele a tarefa de realizar, por meio de sua prática

educativa, atividades que promovam essa apropriação e conseqüentemente o desenvolvimento psíquico de seus alunos. Ao realizar essa atividade mediadora dentro do que Vigotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal, o professor irá potencializar esse desenvolvimento de seus alunos.

A música considerada aqui como uma dessas produções culturais, também pode atuar como mediadora desse processo de desenvolvimento psicológico da criança. Ao trabalhar com a musicalização na Educação Infantil, o professor pode proporcionar aos seus alunos a apropriação de um conteúdo importante que, não só enriquece o repertório cultural das crianças, bem como pode auxiliar em seu desenvolvimento, como no caso da percepção musical e outras funções psíquicas superiores.

Apesar de o conteúdo musical estar presente em muitas instituições de Educação Infantil e ser apresentado nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil como uma importante área do conhecimento, o que observamos na prática é que muito pouco de seu potencial é aproveitado. A grande maioria dos cursos de formação de pedagogos não oferece uma formação que dê condições para uma utilização da música como um fim em si mesma. Isso a transforma na maioria dos casos em uma ferramenta de apoio pedagógico ou relegada às datas comemorativas. É importante e necessário que as políticas públicas procurem uma solução para esse problema, a contratação de especialistas na área musical seria uma delas.

É importante termos clareza de que nossa discussão sobre a real importância da música na Educação Infantil não chega ao fim com esse trabalho. Vários pontos abordados aqui merecem um estudo mais minucioso e detalhado. Entendemos que para valorizar uma área de conhecimento dentro do espaço escolar, é necessário termos a clareza de seu potencial transformador, de como realmente esse conteúdo, no nosso caso a música, pode atuar como um potente mediador do desenvolvimento das crianças. Um estudo mais detalhado que busque um melhor entendimento sobre a importância da música no desenvolvimento psicológico do homem pode ser início para a compreensão e valorização dessa produção humana nas escolas de Educação Infantil.

Referências

ABRAHÃO, A. M. P. L. C. **A música na escola: um privilégio dos especialistas? –** Concepções dos professores sobre as capacidades musicais no ambiente escolar e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade. 2006. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Acesso em: 11. set. 2011.

ALTHUSSER, L ; BADIOU, A. **Materialismo histórico e materialismo dialético.** São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 1979.

BEAUMONT, M. T. **Paisagens polifônicas da música na escola: saberes e práticas docentes.** 2003. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003. Disponível em: http://www.bdtd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1929. Acesso em: 11. set. 2011.

CAMPOS, D.A.; MELLO, M. A. **As linguagens corporais e suas implicações nas Práticas Pedagógicas: Brinquedos, Brincadeiras, Jogos, Tecnologias, Consumo e Modismos.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

DUARTE, N. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano.** 1992, 238 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** Rev. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, p. 79 – 115, Julho/00.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: _____. FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 6.

FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

GAINZA, V. H. **Estudos em Psicopedagogia Musical.** 3 ed. São Paulo: Summus Editora, 1988.

KRAPIVINE, V. **Que é o materialismo dialético?** Moscovo: Edições Progresso, 1986.

LACERDA, O. **Teoria elementar da música.** São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In:_____. VIGOTSKII, L. V., LURIA, A., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In:_____. VIGOTSKII, L. V., LURIA, A., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LEÓNTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LIMA, T. C. S. ; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metológicos na construção do conhecimento** : a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37 - 45, 2007.

LOUREIRO, S. R. C. **Música na Educação Infantil, além das festas comemorativas**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1424. Acesso em: 10. set. 2011.

LURIA, A. A. **Curso de Psicologia Geral – Sensações e Percepção – Psicologia dos Processos Cognitivos**. Vol. II. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1979.

MACEDO, N. M. **A apreciação musical infantil**: aspectos da constituição da infância contemporânea no discurso de crianças do Ensino Fundamental. 2005. 224 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesdesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=59. Acesso em: 10. set. 2011.

MÁRKUS, G. **Marxismo y Antropologia**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1974.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital** – Crítica da Economia Política. Vol. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. p. 83 – 170. In: FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura** – textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

PACHECO, E. G. **Educação Musical na Educação Infantil**: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005. Disponível em:
http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1655. Acesso em: 10. set. 2011.

PETROVSKI, A. **Psicologia Evolutiva y Pedagógica**. Moscú: Editorial Progreso, 1979.

PETROVSKI, A. **Psicologia General** – Manual didáctico para los institutos de pedagogía. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa** – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em:
<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>. Acessado em: Acesso em: 10 jun. 2010.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1973.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In:_____. LOMBARDI, J. C. ; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**.Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOLER, K. I. S. **A Música na Educação Infantil**: um estudo das EMEIs e EEIs da cidade de Indaiatuba – SP. 2008. 242 f. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp111918.pdf> Acesso em: 11. set. 2011.

SPANAVELLO, C. S. **A Educação Musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005. http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=342. Acesso: 11. Set. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TIAGO, R. A. **Música na Educação Infantil**: saberes e práticas docentes. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em :
http://www.bdtd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1755. Acesso: 11. Set. 2011.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimentos Intelectual na Idade Escolar. In:_____. VIGOTSKII, L. V., LURIA, A., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente** – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Anexo 11. In: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa** – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>. Acessado em: Acesso em: 10 jun. 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1991.

_____. **Obras Escogidas II**. 2 ed. Madrid: A. MACHADO LIBROS, S. A., 2001.

_____. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

_____. **Obras Escogidas V**. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1997.

VYGOTSKI, L. S. ; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo de niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.