

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

O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES DE
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: A ATENÇÃO E A MEMÓRIA -
UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Waldirene dos Santos Faria

SÃO CARLOS

2013

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

O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES DE
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: A ATENÇÃO E A MEMÓRIA -
UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Waldirene dos Santos Faria

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 a
obtenção do Título de Mestre.

SÃO CARLOS - SP

2013

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

F224df

Faria, Waldirene dos Santos.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos : a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural / Waldirene dos Santos Faria. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
90 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Creches. 3. Funções psíquicas superiores. 4. Mediação. 5. Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Waldirene dos Santos Faria
São Carlos 08/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Mello

Prof^ª. Dr^ª. Marlene F. C. Gonçalves

Prof^ª. Dr^ª. Aline Sommerhalder

Aline Sommerhalder

Marlene F. C. Gonçalves

Waldirene dos Santos Faria

AGRADECIMENTOS

Agradeço as Prof^{as}. Dr^{as}. Aline Sommerhalder e Marlene F. C. Gonçalves que aceitaram participar da banca e, com carinho, paciência e dedicação, contribuíram com orientações que puderam valorizar significativamente a pesquisa.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Prof^a. Dra. Maria Aparecida Mello, que acreditou em mim, mesmo antes de eu acreditar. Esta pesquisa só foi possível pelo seu apoio, obrigada.

Agradeço aos amigos Adriana, Abel e Carlos que me apoiaram e incentivaram a enfrentar o desafio do mestrado. Obrigada pelos momentos de conversas informais que, muitas vezes, envolviam a Teoria. Altos papos e reflexões. Vocês foram os verdadeiros mediadores.

Agradeço a todos os meus parentes que me incentivaram.

Aos meus irmãos, Airton e Liliane.

Agradeço, em especial, aos meus pais que, mesmo não sabendo exatamente do que se tratava a minha pesquisa, sempre me incentivaram a estudar.

A minha mãe que sabe me mimar e, ao mesmo tempo, a exigir de mim responsabilidades. Ao meu pai que com palavras confusas me guia e incentiva a superar os obstáculos. Espero, um dia, retribuir todo o suor derramado, nos dias quentes no chão das terras que o senhor arou para eu pudesse ter o conforto em minha casa.

Agradeço as amigas Marcinha, Mone e Fabinha. À Marcinha, ou Professora Dr^a Marcia Regina da Silva, que, depois de minha mãe, foi quem me ensinou a brincar e a viajar nas asas da imaginação. Isto contribuiu para a minha formação como pessoa e professora que sou hoje. Você é, para mim, um incentivo pela pessoa que é e aonde chegou. À Mone que sabe me incentivar e valorizar tudo o que faço e me faz enxergar o que tenho de bom em mim. Pelos conselhos e incentivos nos momentos em que mais precisei. Obrigada, querida. À Fabinha que teve paciência e aceitou os momentos de ausência nos momentos em que precisou de mim. Agradeço por tua alegria que me contagia, pelo incentivo e por enxergar em mim valores que nem eu sabia que tinha. Beijinhos, amiga.

Agradeço a uma pessoa especial em minha vida, que acompanhou o processo de construção da pesquisa bem de perto: meu marido Claudio, conhecido carinhosamente como Branco. Querido, obrigada por tua companhia nos meus momentos de tristezas, angústias, ansiedades, superações, conquistas e alegrias durante os estudos do mestrado. Sua paciência, amor, carinho e severidade com tom de incentivo foram importantes para mim. Eu o amo.

Finalmente, agradeço a Deus, que me acompanhou e me presenteou com essas pessoas importantes que fazem parte de minha vida!

RESUMO

O presente estudo trata do desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças de zero a três anos, especificamente à atenção e à memória e a sua relação com a educação em creches. A questão de pesquisa foi: Quais conceitos da Teoria Histórico-Cultural propiciam a potencialização do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória de crianças de zero a três anos em creches? Estabelecemos como objetivo do estudo identificar conceitos da Teoria Histórico-Cultural que possam auxiliar na atividade docente com crianças de zero a três anos, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e da memória. Fundamentamos a pesquisa nos métodos materialista histórico dialético e histórico-cultural. A metodologia do estudo pautou-se na pesquisa bibliográfica, que se mostrou importante para o agrupamento do objeto de estudo que estava disperso em diversas bibliografias. Os procedimentos metodológicos basearam-se na leitura de reconhecimento das bibliografias, localização das informações mais importantes, escolha de bibliografias mais próximas ao objeto de pesquisa e na última leitura, com o intuito de atender os objetivos propostos. Na análise dos resultados, apresentamos indicações de conceitos que possam subsidiar a atividade docente para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças de zero a três anos, tais como: o desenvolvimento cultural, a atividade principal, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal. Os resultados ratificam que o desenvolvimento infantil dos bebês não é universal e não depende apenas das bases biológicas humanas. As relações sociais são cruciais para o desenvolvimento humano. A educação escolar é principal responsável pelo êxito dos processos de aprendizagem e desenvolvimentos infantis nos dias atuais. Portanto, este ensino deve ser intencional e planejado, levando em conta as especificidades do desenvolvimento infantil e, ainda, proporcionando condições ambientais seguras e com variedade de experiências culturais e intelectuais que promovam o desenvolvimento psíquico de crianças de zero a três anos, de forma a desafiá-lo. As Funções Psíquicas Superiores da Atenção e da Memória não se desenvolvem completamente no primeiro ano de vida. Porém, exigem o ensino intencional para um significativo desenvolvimento psíquico. As aprendizagens promovidas desde a mais tenra idade são base para posteriores desenvolvimentos psíquicos mais complexos.

Palavras-chave: Creche. Funções Psíquicas Superiores. Mediação. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This study addresses the development of Higher Psychological Functions of children aged zero to three years, specifically regarding attention and memory, and its relationship with education in daycare centers. The research question was: What concepts of the Historical-Cultural Theory underlie the need to potentialize the development of Higher Psychological Functions regarding attention and memory in children aged zero to three years in daycare centers? The objective of the study is: to identify Historical-Cultural Theory concepts that can support teaching activities for children aged zero to three years for developing higher psychological functions regarding attention and memory. The research was founded on dialectical and historical materialism and historical-cultural methods. The study methodology was based on bibliographic research, considered important to classify the study subject that was dispersed in several bibliographies. The methodological procedures were based on bibliographic reading recognition; key information localization; choosing bibliographies closer to the research object; and the final reading to achieve the proposed objectives. The result analysis shows concepts that can support teaching activities for developing Higher Psychological Functions in children aged zero to three years, such as cultural development, the main activity, mediation and the zone of proximal development. The results confirm that the development of infants is not universal and does not solely depend on the biological basis of human development. Social relationships are crucial to human development. School education is fundamentally responsible for the success of learning processes and child development nowadays, therefore, such learning must be intentional and planned, taking into account the specificities of child development, and also provide safe environmental conditions and varied cultural and intellectual experiences to promote mental development of children aged zero to three years in order to stimulate them. Higher Psychological Functions regarding Attention and Memory do not develop fully in the first year of life, however, intentional learning is required for significant psychological development. Introducing learning activities at an early age are the basis for subsequent complex psychological developments.

Keywords: Daycare. Higher Psychological Functions. Mediation. Historical-Cultural Theory.

Sumário

Introdução	7
1. Breve caracterização da Educação em Creche no Brasil	12
2. Pesquisas recentes sobre a educação em creche	17
3. O Desenvolvimento Psíquico Humano	27
4. As Funções Psíquicas Superiores	31
4.1. <i>A Atenção</i>	36
4.2. <i>A Memória</i>	40
4.3. <i>A linguagem como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e da memória.</i>	44
5. Metodologia: fundamentos do método da Teoria Histórico-Cultural	48
5.1. <i>Fundamentos do método da Teoria Histórico-Cultural</i>	48
5.1.1. <i>O método Materialista Histórico Dialético aplicado à Psicologia Soviética</i>	50
5.1.2. <i>Superação do Método Estímulo e Reação</i>	53
5.2. <i>Método Genético Histórico-Cultural</i>	55
5.3. <i>Procedimentos metodológicos</i>	56
6. O desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e memória das crianças de zero a três anos: uma análise Histórico-Cultural	58
6.1. <i>Atividade Principal de crianças de zero a três anos e as práticas pedagógicas no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória.</i>	64
6.2. <i>O Desenvolvimento Cultural e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória de crianças de zero a três anos.</i>	69
6.3. <i>A Mediação</i>	72
6.3.1. <i>A mediação intencional e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória das crianças de zero a três anos.</i>	74

<i>6.3.2.A mediação intencional e a zona de desenvolvimento proximal como subsídio para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da Atenção e da Memória de crianças de zero a três anos.....</i>	<i>75</i>
7. Considerações Finais	82
Referências	86

Introdução

Em minha adolescência, ajudei minha mãe a cuidar de crianças que ficavam em nossa casa para seus pais trabalharem. As crianças chegavam a partir dos quatro meses de vida e, com o tempo, tornavam-se parte da família. Meu primeiro emprego informal foi como empregada e babá. Vivenciei muitos momentos prazerosos, inventando brincadeiras e acompanhando cada fase do desenvolvimento das crianças. O tempo passou e eu não me esqueci dos momentos bons que passei com estes bebês. Assim que tive a oportunidade de cursar a faculdade, pensei em trabalhar com crianças maiores de seis anos ou com adolescentes. No entanto, durante a realização do estágio, percebi que não me sentia à vontade trabalhando com crianças nessa faixa etária.

Quando iniciei a carreira docente e pude trabalhar na área da Educação Infantil, tive um sentimento de realização, porém, com muitas dúvidas sobre o que ensinar e qual a melhor forma, dependendo da faixa etária. As crianças de zero a três anos sempre foram um desafio para mim, tive pouco contato com esta faixa etária, mas foi o bastante para instigar dúvidas e o desejo de saber mais sobre o desenvolvimento delas. Durante o meu contato com essas crianças, percebi que elas aprendem hábitos culturais de forma rápida e progridem quando realizamos ações direcionadas de forma contínua. No entanto, esta intencionalidade de ações direcionadas foi mínima, devido à falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil das crianças menores de quatro anos. Desde então, mesmo não atuando com elas, estabeleci contato com professoras¹ que atuam principalmente em escolas públicas. Essa experiência me fez perceber que há muito a ser compreendido e pesquisado sobre o desenvolvimento infantil de zero a três anos, ou seja, o ensino em creche. Existem documentos que orientam a ação da professora em sala, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, no entanto, ainda existem muitas dúvidas e dificuldades em como formar e desenvolver a inteligência das crianças, mediar o ensino e aprendizagem, planejar atividades que potencializem o desenvolvimento dessas crianças tão pequenas que dependem da atenção constante dos adultos para não se machucarem e para atender às suas necessidades básicas de cuidados.

¹ Utilizaremos o termo professora no gênero feminino por ser a maioria dos profissionais, principalmente as que atuam com a faixa etária infantil de zero a três anos, pertencentes a este gênero.

A minha experiência como professora e o contato com outras professoras que atuam há mais tempo na creche, demonstraram que existem muitos entraves que dificultam a ação pedagógica em sala de aula, reforçando o atendimento à criança de zero a três anos como apenas assistencialista. Alguns desses entraves ficam claros durante o dia-a-dia das professoras na escola, tais como: a falta de planejamento da prática pedagógica voltada para as crianças pequenas por parte das professoras, devido à falta de conhecimento de como fazê-lo, falta de apoio daqueles que indiretamente estão envolvidos com a educação e poderiam contribuir com a ação das professoras em sala de aula, problemas nas questões relacionadas à gestão escolar, arquitetura do ambiente que dificulta a ação da criança e das professoras, não disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados e adequados para as crianças pequenas, mobílias inadequadas para a faixa etária e para as professoras que precisam executar cuidados de higiene, alimentação e atividades diversificadas, grande número de crianças por sala.

Os entraves pedagógicos e a inadequação do atendimento das creches existem, tendo como um dos possíveis motivos a falta de entendimento sobre o desenvolvimento infantil dessas crianças por parte de todos que estão relacionados, direta ou indiretamente, com a sua educação escolar, por não investirem em ambientes, materiais pedagógicos, arquitetura, profissionais formados etc.

Esta postura, de prestar a atenção mínima às crianças menores, aparenta ser o suficiente para as mesmas desenvolverem-se integralmente.

Desde 2008, participo de um grupo de Estudos, denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky² - NEEVY -, por meio do qual realizei leituras e reflexões que me proporcionaram conhecer e aprofundar o conhecimento sobre a abordagem Histórico-Cultural e a relacioná-la com a prática pedagógica.

Para Vigotsky (1995), o desenvolvimento do homem depende do seu desenvolvimento cultural. Esse autor apresenta o desenvolvimento humano diferenciando-o dos animais, apresentando as funções psíquicas superiores, especificamente humanas, que são desenvolvidas a partir das aprendizagens culturais.

² Existem várias maneiras de grafar o nome de Vigotsky. Adotaremos esta forma de tradução por não haver uma tradução padrão.

Esta concepção não vê o desenvolvimento como natural e linear, pois compreende que as condições nas quais o ser humano está inserido interferem estritamente em seu desenvolvimento.

As reflexões no grupo de estudos NEEVY e as dúvidas na prática pedagógica com crianças de zero a três anos me instigaram a investigar a importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vivemos em uma sociedade em constante mudança, principalmente tecnológica. Percebemos que as crianças acompanham o desenvolvimento da humanidade adquirindo conhecimentos que alguns anos atrás seriam inconcebíveis para elas. Hoje, uma criança de um ano manipula celulares, máquinas digitais, *tablets*, etc. Isso pode indicar que os bebês têm capacidade de aprendizagens complexas e que as vivências interferem no desenvolvimento psíquico. Pode ser que subestimamos a capacidade de desenvolvimento psíquico infantil. Se crianças tão pequenas podem manipular instrumentos que, para alguns adultos, são complicados, existe a possibilidade de mediar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desde os primeiros anos de vida, ou seja, dependendo dos recursos e mediações utilizadas, o desenvolvimento infantil pode ser potencializado.

Esta dissertação versa sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos, consciente de que o objeto de pesquisa não será esgotado em seu conteúdo, devido à sua complexidade. O intuito é conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento psíquico das crianças menores e, assim, contribuir para um atendimento de qualidade das matriculadas nas creches.

Vigotsky (1995) pesquisou algumas das Funções Psíquicas Superiores, tais como: a linguagem, atenção, memória, aritmética, entre outras. No entanto, existem diversas e podem existir outras que ainda não foram identificadas. Nesta pesquisa focaremos as Funções da atenção e da memória, por estar evidente o início de desenvolvimento dessas funções nas crianças de zero a três anos e por aparentar serem elas base para o desenvolvimento de outras Funções Psíquicas Superiores.

Deste modo, a presente pesquisa de cunho bibliográfico tem por base teórica a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky e seus colaboradores. Esse autor foi um pioneiro nas pesquisas psicológicas, focando o desenvolvimento do homem histórico e cultural. Compreende a criança em sua integralidade e complexidade, entende que ela está inserida em uma história, cultura e desenvolve-se a partir de aprendizagens.

Assim temos como questão de pesquisa: Quais conceitos da Teoria Histórico-Cultural propiciam a potencialização do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória de crianças de zero a três anos em creches?

Para responder a essa questão, temos por objetivo identificar conceitos da Teoria Histórico-Cultural que possam colaborar com a atividade docente, com crianças nessa faixa etária, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e da memória.

Com o intuito de responder a questão, alcançar o objetivo proposto e apresentar o trabalho acadêmico de forma clara e objetiva, organizamos a pesquisa da seguinte forma:

No capítulo 1, com o título: “*Breve caracterização da Educação em Creche no Brasil*”, refletimos sobre os artigos 208 e 212 da Constituição Nacional Brasileira de 1988 e sobre a deliberação recente do Conselho Estadual de Educação N° 111/2012 que demonstram pontos equivocados que não valorizam a educação em creche. Apresentamos, também, os avanços da educação com as leis 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e 11.494/2007 (FUNDEB), ainda não suficientes para garantirem uma educação de qualidade.

No capítulo 2, intitulado: “*Pesquisas recentes sobre a Educação em Creches*” apresentamos uma revisão bibliográfica de estudos acadêmicos relacionados com o desenvolvimento infantil, para entendermos como vem sendo concebido o desenvolvimento das crianças de zero a três anos nas escolas de Educação Infantil.

No capítulo 3, intitulado: “*O desenvolvimento psíquico humano de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.*”, destacamos pontos importantes sobre o desenvolvimento psíquico humano, atrelado ao desenvolvimento social.

No capítulo 4, intitulado: “*As Funções Psíquicas Superiores.*”, apresentamos as principais características do surgimento e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Detectamos as bases biológicas do desenvolvimento das funções psíquicas, denominadas como inferiores, não suficientes para o desenvolvimento pleno do ser humano. Apresentamos, também, a inter-relação que existe entre as funções psíquicas inferiores e superiores e seu desenvolvimento revolucionário, importante para psique humana. Depois, focalizamos as funções psíquicas da atenção e da memória, apresentando suas principais características.

No capítulo 5, intitulado: “*Metodologia- fundamentos do método da Teoria Histórico cultural*”, exibimos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, suas bases marxistas, a metodologia genética de Vigostsky (1995) empregada na pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados no estudo.

No capítulo 6, intitulado: “*O desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e memória das crianças de zero a três anos: uma análise Histórico-Cultural.*”, primeiramente, expomos as particularidades do desenvolvimento das crianças de zero a três anos, de acordo com os estudos de Vigotsky (1995, 2006), faixa etária denominada por Primeiro Ano de vida e Primeira Infância. Em seguida, discorremos sobre as Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória nesta fase. Por último, identificamos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural que podem colaborar com a atividade docente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e da memória, como: *a atividade principal, o desenvolvimento cultural, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal*. Em seguida, expomos algumas sugestões de práticas pedagógicas possíveis de serem objetivadas na educação em creche.

Nas considerações finais, refletimos sobre os pontos principais do estudo e sobre a necessidade de mudanças na educação em creche, de um modo geral.

1. Breve caracterização da Educação em Creche no Brasil

A educação para bebês no Brasil é uma prática recente e apresenta-se em processo de estruturação. As leis referentes à Educação em creches não são claras ou são conquistas recentes, o que demonstra que há muito a ser pesquisado e entendido sobre a importância do ensino para as crianças menores de quatro anos. A Constituição Federal Brasileira (1988), referente à oferta do ensino e responsabilidade daqueles que a oferecem à população, diz:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...) IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (...)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988, emenda constitucional 2012, Art. 208, inciso I, IV, parágrafo 1º e 2º).

Para a educação obrigatória ofertada para a faixa etária de quatro a dezessete anos, os direitos e as responsabilidades de seus mantenedores são claros. No entanto, para a educação não obrigatória, ou seja, os atendimentos em creches, as responsabilidades e direitos não são afirmados na lei. As afirmações desta lei podem nos levar a diferentes interpretações, sendo uma delas: as crianças de zero a três anos não têm o direito subjetivo e gratuito à educação.

Segundo o Artigo 212 da Constituição Federal Brasileira (1988), os financiamentos e recursos para os diferentes níveis de ensino serão administrados da seguinte forma:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988, emenda de 2012, art. 212, parágrafo 3º).

A educação obrigatória terá prioridade nas distribuições de recursos para seu atendimento. A partir da lei, podemos subentender que as creches não têm prioridade nas distribuições de recursos, por não serem consideradas como educação obrigatória.

Em contrapartida, o ensino em creche, há pouco tempo e após muitas reivindicações da sociedade, teve importantes conquistas:

- A partir da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da Educação brasileira, a educação básica passa a ser considerada desde a da Educação Infantil.
- Regulamentação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, com a lei 11.494/2007. De acordo com esta lei no “Art. 2º Os Fundos destinam-se a manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e a valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto desta Lei” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, LEI 11.494/2007).

Anteriormente, a lei do FUNDEB, havia somente o FUNDEF – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, Lei 9.424/96, ou seja, não incluía à Educação Infantil as verbas para a sua manutenção.

O reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica brasileira e a conquista de meios que possam manter esta Educação, por meio de leis e de políticas públicas específicas, são conquistas importantes, mas ainda não garantem uma Educação de qualidade para as crianças da Educação Infantil, principalmente para as crianças atendidas em creches. Há muito a ser compreendido e pesquisado sobre a importância de uma educação de qualidade para as crianças pequenas na faixa etária de zero a três anos.

A criança pequena é dependente do adulto, que, muitas vezes, nas Escolas de Educação Infantil, não tem a formação necessária e sente dificuldade em mediar o desenvolvimento das mesmas. Os ambientes de escolas públicas e filantrópicas que acolhem essas crianças geralmente são limitados, contendo, muitas vezes, apenas uma sala com grande número de crianças. Esta situação faz com que os profissionais que atuam com essa faixa etária exerçam práticas em que há o predomínio da ação espontânea para suprir as necessidades básicas das crianças.

A deliberação recente do Conselho Estadual de Educação N° 111/2012, referente à formação de professores para atuarem em creches, diz:

Art. 3º – A formação de professores poderá ser feita num mesmo curso para:
I – anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano, e pré-escola;

II – anos finais do ensino fundamental, compreendendo do 6º ao 9º ano, e ensino médio.

Parágrafo único – A formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, nº 111/2012 art. 3º).

A formação dos profissionais que atuam na educação em creches terá regulamentação própria, ou seja, não terá as mesmas exigências de formação dos professores de Educação Infantil de quatro a cinco anos, Ensino Fundamental e Médio. Esta deliberação contribui para que os mantenedores das creches contratem profissionais despreparados e sem ensino superior para trabalharem nesta área da educação. Esta situação nos faz pensar nas condições da Educação Infantil em todo o país. Se no Estado de São Paulo, conhecido como uma metrópole com condições econômicas e políticas mais desenvolvidas do que em outros Estados brasileiros, não é exigido formação dos profissionais da Educação, como se dá a educação nas creches nos Estados do Brasil em que as condições econômicas são menos favorecidas?

As leis não claras e a não exigência de profissionais formados para a Educação em creche apontam para a falta de valorização desta fase da vida das crianças de zero a três anos. Admite-se provável uma concepção de desenvolvimento natural e linear, pois demonstra que não importam as condições nas quais as crianças são atendidas nas creches. A falta de mediação apropriada para o desenvolvimento da criança, principalmente das funções psíquicas superiores que estão em formação neste período de desenvolvimento, com procedimentos insuficientes para garantir diferentes aprendizagens, colabora para piorar esse quadro.

As mediações pedagógicas aparentam não ser consideradas como necessárias para garantir o pleno desenvolvimento. Uma vez que atribuem à criança ou à família as deficiências de aprendizagens, concebendo que ações espontâneas e ambientes despreparados para receber as crianças são suficientes para garantir o pleno desenvolvimento infantil.

Caram (2009) pesquisou os períodos de crise vivenciados pelas crianças da Educação Infantil, nos quais utilizou como base as crises investigadas anteriormente por Vigotsky (2006). As crises são denominadas como períodos de mudanças bruscas no desenvolvimento infantil que podem ocorrer de forma turbulenta, mas que são fundamentais para esse desenvolvimento. Podem ser vivenciadas pelas crianças pequenas, mais ou menos a partir de um ano, e depois no terceiro ano de vida. Porém, nem todas as crianças passam por momentos de crises, depende de cada uma e do contexto no qual vive.

Caram (2009) demonstrou que a mediação da professora de Educação Infantil, nesses momentos, é extremamente necessária para que o desenvolvimento seja potencializado. Para isto, é necessário que a professora compreenda o desenvolvimento infantil e promova uma mediação pedagógica intencional, com o intuito de promovê-lo. Pela falta de conhecimento, os períodos de crise são considerados como distúrbios ou desvio de normas e o comportamento inadequado é atribuído à criança ou à família. Então, a convivência entre criança e professora torna-se desgastante e improdutiva.

Isto demonstra que ações pedagógicas espontâneas sem formação não bastam para o desenvolvimento infantil.

Assis (2004) demonstrou em sua pesquisa que há ainda a interpretação equivocada por parte dos pais, Secretaria de Educação e pelas próprias professoras de que na Educação em creche, o cuidar é prioridade. Além do fato desta prática não ser vista como importante para o desenvolvimento infantil, os profissionais que trabalham com a faixa etária de zero a três anos não são consideradas como professoras. No entanto, na Educação Infantil para crianças de 3 a 6 anos, as professoras fazem questão de ressaltar que educam e são professoras como as de Ensino Fundamental.

Esta concepção de que as professoras que atuam na creche não são professoras por necessitarem executar de forma mais constante práticas de higiene, demonstra um entendimento equivocado sobre o ensino e aprendizagem da criança pequena. O cuidar de forma adequada é essencial para um desenvolvimento saudável. Quando a ação pedagógica é planejada, as práticas de higiene devem ser inclusas nesse planejamento, para que ocorram de forma respeitosa e sejam importantes para a formação humana da criança, não havendo, assim, uma dicotomia entre cuidar e educar. Para Vigotsky (1995), o desenvolvimento cultural é crucial para o desenvolvimento pleno do homem e as práticas de higiene fazem parte deste aprendizado cultural. Quanto mais respeitosa e consciente for realizada a prática da higiene, mais importante será para a formação da criança que recebe este cuidado.

É comum, ainda, escutarmos o termo “pré-escola” para referir-se à Educação Infantil. Este termo é aceito em referências antigas, quando a Educação Infantil não fazia parte da Educação Básica. Hoje, as instituições escolares atendem desde a Educação Infantil, começando pela creche, conforme descreve a composição da organização educação escolar na Lei 9.394/06, que apresenta como Educação básica, a formada por: Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Ensino Médio, o que demonstra a inviabilidade do uso do termo “pré-escola” com o objetivo de descrever a Educação Infantil.

Após muitas lutas para reivindicarmos o direito da criança de zero a três anos de estar na escola, não devemos retroceder e dizer que a creche não é escola.

Quando assumirmos este direito, assumiremos que a creche tem o compromisso de ensinar e não apenas de ser um lugar onde as crianças ficam para os seus responsáveis irem trabalhar. Não estamos defendendo aqui a exacerbação do ensino, mas sim o direito das crianças de serem educadas em um ambiente saudável, promotor de aprendizagem e desenvolvimento de forma intencional desde a mais tenra idade, respeitando as peculiaridades do desenvolvimento.

No próximo capítulo, apresentaremos estudos acadêmicos relacionados com o tema desenvolvimento infantil, publicados nos últimos cinco anos, para termos uma representação mais concreta da forma como está sendo conduzida a Educação em creche no Brasil.

2. Pesquisas recentes sobre a educação em creche

Para compreendermos melhor como vem sendo realizada a Educação Infantil no Brasil, principalmente a Educação para as crianças que frequentam a creche, realizamos um levantamento de produções acadêmicas de teses, dissertações e artigos voltados para a Educação em creche, publicados nos últimos cinco anos. Utilizamos como fonte de consultas o banco de dados on-line da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (www.bco.ufscar.br) e site SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Os descritores utilizados foram: Educação Infantil, Creche, Creches, Funções Psíquicas, desenvolvimento infantil.

A revisão bibliográfica demonstrou que a maioria das pesquisas refere-se à idade de três a seis anos e às temáticas que, em primeiro momento, estão distantes de nosso objeto de pesquisa, tais como: saúde, nutrição, alimentação, ambiente familiar, família, inclusão, autismo, cuidado (não referente à educação), cuidado alternativo, violência, gênero, ambientes não escolares, políticas públicas, currículo, privatização, educador, formação de professores, desigualdades sociais, legislação, paternidade, lateralidade, serviço público, meio ambiente, relação mãe-criança. Em relação às crianças de zero a três anos, as temáticas prevalentes foram: anemia, audição, problemas intestinais, nascimento prematuro e amamentação.

Deste modo, foram selecionadas apenas dezessete pesquisas voltadas para a educação e desenvolvimento infantil de crianças na faixa etária proposta. São elas: Campos et al. (2011) e Kagan (2011), Scopel, Souza e Lemos (2011), Almeida e Valentini (2010), Assis (2010), Baltieri et al. (2010), Bonome-Pontoglio e Maturano (2010), Mello (2010), Pino (2010), Richter e Vaz (2010), Souza et al. (2010), Dias e Almeida (2009), Eickmann et al. (2009), Iza e Mello (2009), Rosseti-Ferreira et al. (2009), Santos et al. (2009), Campos de Carvalho e Souza (2008).

Apresentamos os estudos acadêmicos selecionados, demonstrando a concepção de educação e desenvolvimento das crianças pequenas, dos pesquisadores que vão até as instituições de Educação Infantil e das professoras que atuam com a faixa etária de zero a três anos.

Campos et al. (2011) e Kagan (2011) pesquisaram a qualidade das instituições de Educação Infantil no Brasil e demonstraram resultados preocupantes. Algumas creches

apresentaram qualidades insatisfatórias até para a rotina de cuidados pessoais e, em outras, a educação para as crianças pequenas chega a ser prejudicial.

Campos et al. (2011), com o objetivo de verificar a qualidade na Educação Infantil, pesquisou, no segundo semestre de 2009, 147 instituições de seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina). Os resultados revelaram níveis de qualidade insatisfatórios nas creches, principalmente na rotina de cuidado pessoal e na pré-escola, referente à estrutura do programa. Os dados apontaram para a necessidade de infraestruturas mais elaboradas e, na orientação, formação continuada dos profissionais da educação, gestores, equipes técnicas de secretaria, além de sistemas mais eficientes de supervisão.

Já Kagan (2011), demonstrou que 72% das instituições pré-escolares tiveram a qualidade de seus serviços considerada como básica ou inadequada. Os serviços prestados, na educação infantil, podem não influenciar de forma significativa no desenvolvimento e na educação. Apenas 3,6% das instituições puderam ter a qualidade de seus serviços considerada como boa ou promotora de desenvolvimento. As instituições para a educação de crianças menores de três anos apresentaram dados preocupantes: metade dos estabelecimentos foi considerada como inadequada, sendo estes prejudiciais para o desenvolvimento infantil em termos de saúde e segurança.

Por meio das pesquisas acima, podemos entender que a qualidade do atendimento na creche, tanto do espaço como das relações, está relacionada com o desenvolvimento infantil.

Scopel, Souza e Lemos (2011) tiveram por objetivo descrever e analisar produções relevantes para o entendimento da influência do ambiente escolar e familiar para o desenvolvimento da linguagem infantil. A produção científica apontou como relevante a estimulação do ambiente familiar e o nível de escolaridade dos pais, e destacou a falta de produções relacionadas com o ambiente escolar e o desenvolvimento da linguagem infantil.

Os pesquisadores tiveram dificuldades semelhantes à atual revisão bibliográfica em relação à dificuldade de encontrar estudos que relacionassem o desenvolvimento infantil com o ambiente escolar. Scopel, Souza e Lemos (2011, p. 7) entenderam que: “Visto a importância do ambiente escolar no qual a criança está inserida é relevante o estudo que correlacione a capacitação dos profissionais e a qualidade do estímulo que a criança recebe.”

Almeida e Valentini (2010) analisaram a integração de informação e a reativação da memória de bebês. Os pesquisadores observaram 40 crianças, de seis a oito meses, todas

frequentadoras de creche. Dividiram as crianças em dois grupos, o Interventivo e o Controle. O grupo Interventivo recebia intervenções cognitivas-motoras, por meio de atividades de perseguição visual, manipulação de brinquedo e postura corporal. O grupo Controle não recebeu nenhuma forma de intervenção. Os resultados apontaram que as crianças do grupo Interventivo demonstraram melhor desempenho, comparado com o grupo Controle, em relação a invocar informações da memória na retenção e pós-retenção em duas atividades e no fator tempo de realização da atividade.

Os pesquisadores analisaram as tarefas das crianças ao procurarem brinquedos escondidos dentro de caixas, embaixo de panos e dentro de tubos. Dividiram as crianças da creche em dois grupos. O grupo interventivo, com as que tiveram a intervenção do adulto na realização das tarefas, onde este realizava as ações repetidas vezes para a criança ver e só depois a criança realizava a tarefa, e o grupo controle, que não teve intervenção do adulto.

Por meio desta pesquisa, é possível visualizarmos a inicialização do desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores com bebês por meio da mediação intencional, pois é apresentada a viabilidade da realização de atividades que contribuem com o desenvolvimento psíquico, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de bebês de seis a oito meses na creche. Algumas professoras podem conceber como impossível a realização de alguma atividade para crianças menores de um ano de vida, devido à concepção de que as crianças não são capazes de aprenderem, sendo tão pequenas. Conforme Almeida e Valentini (2010, p. 21) a aprendizagem é possível, e ressaltam: “Um ambiente rico em experiências desafia as capacidades do bebê, potencializa o desenvolvimento e gera aprendizagem”.

O estudo acima demonstrou exemplos de atividades importantes e possíveis de serem executadas com bebês. Porém, baseado na Teoria Histórico-Cultural podemos dizer que a pesquisa de Almeida e Valentini (2010) não demonstrou compreender o desenvolvimento como complexo, não ressaltando que o desenvolvimento da memória está atrelado a outros desenvolvimentos e que as relações sociais e a transmissão da cultura são essenciais para o desenvolvimento. A presente pesquisa demonstra um procedimento de estímulo e resposta. O processo de intervenção apresentou ser mecanicista, preocupando-se apenas com a retenção e reativação da memória somente.

Assis (2010), em sua pesquisa, teve por objetivo identificar se a escola e a família contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças e de que forma esse processo ocorre. Por meio de entrevistas e questionários, a pesquisadora registrou a opinião das professoras,

dos funcionários que trabalham na escola, das crianças e dos pais, sobre a importância do desenvolvimento cultural. A faixa etária pesquisada foi de zero a seis anos.

Assis (2010) constatou, de um modo geral, que os entrevistados esperam que a educação infantil seja uma preparação para uma escolarização futura, por meio do trabalho com conteúdos escolares, brincadeiras, transmissão de valores e boas maneiras.

Por meio desta pesquisa, podemos entender que a apropriação de bens culturais como teatro, visita a museus, bibliotecas etc., não tem tanto valor para a família e para a escola para promover o desenvolvimento humano. Após a leitura da pesquisa acima, interpretamos que a concepção das professoras, um dos sujeitos desta pesquisa, sobre desenvolvimento cultural, é a transmissão de conteúdo.

A sociedade dividida em classes e com meios culturais diferenciados, proporciona diferenças não só sociais, mas intelectuais. A cultura intelectual está mais disponível às classes elitistas que desenvolvem suas funções psíquicas superiores para o benefício próprio (LEONTIEV, 2004).

A cultura é de extrema importância para todos os seres humanos. É ela que os impulsiona em seu desenvolvimento cada vez mais superior. O entendimento da família e da escola sobre a não importância da cultura intelectual é uma ideia que, ao longo dos anos, foi imposta à sociedade e hoje é vista como verdadeira.

Os pesquisadores Souza et al. (2010); Santos et al. (2009); Baltieri et al. (2010) e Eickmann et al. (2009) analisaram o desenvolvimento infantil focando os movimentos sensoriais motores, demonstrando grande valor ao desenvolvimento biológico. Os pesquisadores demonstraram uma concepção fragmentada de desenvolvimento.

Baltieri et al. (2010) analisaram o desempenho motor axial, apendicular e global de 40 crianças de 12 a 24 meses. Constataram que 22,5 % do grupo foram classificados com suspeitas de atraso nos desempenhos axial e global, e 35% das crianças, comparadas ao desempenho axial e apendicular, apontaram diferenças significativas, com o desempenho axial aquém do apendicular. Os pesquisadores destacaram a importância da promoção do desenvolvimento infantil, principalmente para a faixa etária de zero a três anos, nas instituições de creche, onde a criança passa a maior parte de seu tempo. Sugeriram ambientes, materiais e atenção de profissionais mais adequados para a criança pequena.

Souza et al. (2010) apontaram, em pesquisa, a necessidade de maior atenção ao desenvolvimento motor das crianças frequentadoras de creche, em período integral, de zero

aos 17 meses. De trinta crianças acompanhadas, 30% delas foram classificadas com atraso motor. Um dos fatores possíveis de afetar o desempenho motor, apontado pela pesquisa, é a pouca estimulação decorrente do ambiente escolar.

Eickmann et al. (2009) pesquisaram quatro creches públicas de Recife, Brasil e tiveram por objetivo identificar os fatores associados aos índices de desenvolvimento motor e mental de 108 crianças com idade entre quatro e 24 meses. Concluíram, ao comparar com os países desenvolvidos, que as crianças analisadas apresentaram o nível neuropsicomotor dentro da faixa de normalidade, mas abaixo do esperado pela idade. Apresentaram como aspectos comprometedores da não estimulação das crianças dentro do ambiente de creche, a grande concentração de crianças nas salas, tendo como consequência o atendimento, pelas professoras, somente das necessidades básicas das crianças, a falta de conhecimento de técnicas de estimulação por parte dos profissionais e o baixo rendimento econômico das famílias.

Santos et al. (2009) observaram as crianças matriculadas na creche, com até três anos de idade e suas famílias. De 145 crianças, de zero a três anos de idade, frequentadoras de creche, 17% delas, menores de 12 meses, apresentaram desempenho motor grosso, com suspeita de atraso. Os pesquisadores relacionaram o baixo rendimento motor ao nível de escolaridade, ao baixo rendimento econômico das famílias e à falta de oportunidades de movimentação dentro do ambiente da creche, pois há evidências de que os bebês passam a maior parte do tempo deitados nos berços.

Estas pesquisas demonstram a falta ou entendimento equivocado de propostas políticas e pedagógicas voltadas para a educação em creches e às condições as quais as professoras estão inseridas, como falta de formação, ambiente desapropriado e o grande número de crianças que impede a mediação intencional escolar. As pesquisas acima de Souza et al. (2010); Santos et al. (2009); Baltieri et al. (2010) e Eickmann et al. (2009) demonstram grande e importante preocupação, por parte das pesquisadoras, com o desenvolvimento motor. No entanto, necessitamos de uma visão mais ampla, como pensar em práticas que favoreçam o desenvolvimento integral infantil. A segregação do desenvolvimento infantil, por exemplo, somente do sensório motor ou cognitivo, pode levar a um entendimento fragmentado e equivocado de desenvolvimento, demonstrando que um ambiente estimulador somente do movimento é suficiente para o desenvolvimento integral infantil.

Nessas pesquisas observamos que existe a mediação do adulto que, de algum modo, apresenta hábitos humanos que, no entanto, são estritamente básicos e não impulsionam o desenvolvimento ou impulsionam de forma limitada. A mediação intencional, com o intuito de potencializar o desenvolvimento de forma cada vez mais superior, é de extrema urgência.

Bonome-Pontoglio e Maturano (2010) demonstraram que as brincadeiras conjuntas mediadas pelo adulto promovem o desenvolvimento das crianças, em termos de diminuir as atividades individuais e de participarem mais das atividades conjuntas com outras crianças e os adultos de forma mais positiva, ou seja, menos agressiva e com mais atenção. As crianças tinham a idade de vinte e dois e vinte e seis meses.

Bonome-Pontoglio e Maturano (2010) também apresentaram ser possível a realização intencional de atividades com crianças pequenas que promovam o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa utilizou o “brincar” com intuito de desenvolver relações sociais entre as crianças. De acordo com uma abordagem histórica e cultural, a mediação intencional das pesquisadoras, em agir na zona de desenvolvimento próximo das crianças, proporcionou o sucesso da pesquisa.

O “brincar” e o brinquedo são meios que impulsionam o desenvolvimento infantil, por satisfazerem as suas necessidades imediatas. Para Leontiev (1978, p. 71) “...la necesidad puede por primera vez orientar y regular la actividad”.

Um ambiente sem estímulos e sem mediação intencional por parte dos responsáveis pela criança transmite a cultura. Porém, um ambiente escolar deve transmitir a cultura de forma diferenciada, ou seja, de uma forma intencional. A organização do ambiente e as escolhas dos brinquedos e objetos que ficarão a disposição da criança precisam ser pensadas anteriormente pela professora. O desenvolvimento cultural humano é complexo e dependente de diversos fatores biológicos, materiais, culturais ...

As pesquisas de Pino (2010), Mello (2010) e Rosseti-Ferreira et al. (2009) se completam, pois concebem à criança da Educação Infantil de forma ampla, reconhecendo-a como ser humano inserido em uma história e cultura e em constante transformação. Destacam-se as relações humanas e o meio no qual a criança está inserida, como principais mediadores do desenvolvimento cultural infantil.

Mello (2010) analisou a conferência ministrada por Vigotsky sobre as influências do meio para o desenvolvimento infantil. A pesquisadora destaca a importância da mediação pedagógica intencional, nas escolas para as crianças pequenas, de um meio escolar

estimulador, rico em experiências e promotor de cultura. E não facilitador, como geralmente é concebido.

Pino (2010) analisou as obras de Vigotsky sobre a influência do meio para o desenvolvimento infantil. Destacou o meio como sendo complexo e dinâmico, formado pela matéria e cultura, não restringindo apenas ao local onde a criança está inserida e sim, abrangendo o ambiente, os contatos sociais e os objetos que estão em constante relação, direta e indiretamente, com a criança. O pesquisador afirmou que o meio é de extrema importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que influencia de diferentes formas o desenvolvimento da criança. Esta vivencia as condições que o meio lhe oferece e o mesmo se torna mediador do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Rosseti-Ferreira et al. (2009) discutem sobre a revisão de concepções e seleção de práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas. As autoras demonstram que no campo da Psicologia do Desenvolvimento, o desenvolvimento infantil tem-se apresentado fragmentado e descontextualizado, delimitando os caminhos que promovem o desenvolvimento. Para que as práticas pedagógicas sejam mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento, é necessário um olhar além da criança, sendo inevitável compreendê-la dentro de uma rede de significações na qual o indivíduo está inserido. Os elementos socioeconômicos, políticos, históricos e culturais devem ser identificados, pois estão atrelados ao processo de desenvolvimento do indivíduo.

Esta concepção de desenvolvimento infantil, apresentada pelos autores acima, é uma forma mais integral e complexa de ver a criança. Todos os responsáveis que atuam direta ou indiretamente na educação, em todos os seus níveis de ensino, ou seja, da Educação em Creche ao Ensino Médio, poderiam incorporar a educação neste viés.

A eficácia da prática pedagógica em sala não depende só da ação da professora, ela vai muito mais além. As condições políticas, econômicas etc. precisam incentivar o processo de ensino. Assim como Vigotsky (1995) os pesquisadores concordam que o desenvolvimento depende das condições nas quais os indivíduos estão inseridos.

As pesquisas de Pino (2010), Mello (2010) e Rosseti-Ferreira et al. (2009) vão ao encontro da Teoria Histórico-Cultural, destacando a necessidade de um meio escolar diversificado, seguro, confortável, promotor das relações sociais e instigante.

Richter e Vaz (2010) apresentam parte dos dados de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola da rede pública de Florianópolis que atende 180 crianças, de zero a

seis anos, com 38 profissionais. Nas considerações, os pesquisadores apresentam os destaques da pesquisa: prática higienista predomina nesta unidade de educação e as crianças são bem cuidadas e alimentadas. No entanto, a preparação dos indivíduos para viverem em sociedade não acontece. As crianças são vistas como sobreviventes e não como sujeitos inseridos em um ambiente cultural.

Esta pesquisa demonstrou que a concepção das professoras sobre o educar das crianças resume-se na higiene e alimentação, mas de uma forma equivocada não reconhece as crianças como sujeitos que estão aprendendo com estas práticas. Não há uma relação de cumplicidade e de afeto, demonstrando a urgência de apropriação teórica por parte das professoras e dos profissionais desta escola, modificando suas ações. Esta concepção de educar entende o desenvolvimento infantil como linear e natural, pois não há a preocupação com o ensino e aprendizagem, como se o desenvolvimento infantil ocorresse de qualquer modo. Para estas professoras é inconcebível que as crianças sejam capazes de aprender e desenvolverem-se culturalmente.

Dias e Almeida (2009) apresentaram 728 interações entre as crianças de Educação Infantil, promovidas por meio de atividades de desenho. Participaram da pesquisa 28 crianças de dois a cinco anos. As autoras demonstraram a conquista dos resultados:

Enfim, os resultados do presente estudo confirmaram que o contexto desenho pode ser promotor de interações sociais frequentes e diversas, podendo favorecer interações sociais entre crianças que envolvam partilhar ou trocar objetos, comunicar ideias, oferecer sugestões, entre outros. Deste modo, o desenho poderia ser explorado no contexto do planejamento das atividades de educação infantil (DIAS e ALMEIDA, 2009, p. 321).

As pesquisadoras acima utilizaram o desenho como mediadores com o intuito de favorecer as interações entre as crianças.

Com base nessa importante pesquisa podemos pensar em outras práticas além do desenho, como técnicas de artes, não só para favorecer as relações sociais entre os indivíduos, mas como potencializadoras do desenvolvimento cultural e psicológico das crianças.

Iza e Mello (2009) analisaram as atividades de movimento promovidas pelas professoras e pajens de uma escola municipal que atende 122 crianças de zero a seis anos. Destacaram que a ação pedagógica prioriza mais o não-movimento, devido à priorização da organização e do cuidado para as crianças não se machucarem. Por isso, perdem a oportunidade de promoverem a mediação necessária para o desenvolvimento integral infantil.

Esta concepção deve-se à falta de formação, inicial e continuada, adequada dos profissionais que trabalham na Educação Infantil.

Segundo Iza e Mello (2009, p. 300):

As professoras da creche têm experiência de trabalho com as crianças, mas falta-lhes o conhecimento de como trabalhar atividades educativas, como as de Movimento. Também é muito forte a ideia de manter as crianças Quietas, incentivando o Não-Movimento. Parece haver a ideia de que o aprendizado dá-se a partir do controle sobre as crianças. O Não-Movimento, ou seja, a concepção que as educadoras têm de manter as crianças quietas e caladas, poderia ser discutido de maneira mais ampla, pois revela como os profissionais vêem a educação das crianças pequenas. É necessário (in)formá-las sobre o desenvolvimento da criança pequena, de modo que haja um encadeamento da sua prática com os conhecimentos sobre a criança, considerando suas características e instigando suas potencialidades.

Para as pesquisas acima, há a necessidade de aprofundamento da formação continuada de professoras da Educação Infantil na direção de mediações mais intencionais nas atividades das crianças. A falta da mediação intencional causa danos para a educação infantil, pois confirma as creches como apenas lugares onde as crianças ficam para os seus responsáveis trabalharem e não locais de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, demonstram uma ação pedagógica baseada no espontaneísmo, dificultando a apropriação da criança sobre meios culturais que promovem o desenvolvimento psíquico. Segundo Markús (1974), as capacidades essencialmente humanas não de ser desenvolvidas socialmente, por meio da mediação do outro.

Campos de Carvalho e Souza (2008) analisaram a relação entre o espaço da sala, seu arranjo espacial e a ocupação do espaço pelas crianças, com o de desenvolvimento infantil. Os grupos de crianças formados eram de um a dois, dois a três e de três a quatro anos. Os pesquisadores destacaram a importância de um ambiente planejado, com materiais adequados e organização, pensando no desenvolvimento e dando mais autonomia às crianças. A ação da professora é fundamental para o bom êxito dos objetivos. Os pesquisadores apontaram a falta de subsídios para as instituições da Educação Infantil como causa de não terem ambientes que favoreçam um desenvolvimento saudável.

Campos de Carvalho e Souza (2008, p. 26) destacaram: “... o modo como o espaço educacional infantil está organizado pode tanto favorecer como dificultar a aprendizagem o desenvolvimento da criança”. A pesquisa demonstrou que, dependendo da organização espacial e dos materiais disponibilizados, as interações das crianças eram diferenciadas. Em

um espaço adequado, as crianças interagem mais entre elas e não buscavam sempre o auxílio da professora, incentivando sua autonomia.

O desenvolvimento integral infantil, com certeza também depende do espaço físico no qual a criança está inserida. Um espaço que não possibilita o movimento, a relação entre seus pares e sem brinquedos variados adequados à idade, não promove a autonomia da criança, dificulta o seu aprendizado e colabora para ela permanecer por mais tempo dependente dos que estão a sua volta.

Assim, a revisão bibliográfica demonstrou algumas condições recentes nas quais se encontram a educação em creche no Brasil na atualidade, bem como as precariedades existentes nas instituições de atendimento à criança pequena, concepções de desenvolvimento infantil variadas e a falta de incentivo político e econômico. Não obstante, também demonstrou ser possível uma mudança qualitativa no atendimento em creches.

Uma educação de qualidade depende não só da ação pedagógica da professora em sala. Esta condição vai muito além das capacidades dos profissionais da Educação, no entanto, a ação intencional da professora em sala de aula faz uma grande diferença para o desenvolvimento infantil. Por isso, a ação pedagógica da professora, o planejamento, o apoio pedagógico e a formação continuada merecem ter consideração. De acordo com as pesquisas, a falta de mediação intencional e adequada, junto às atividades das crianças, trouxeram consequências negativas, como o baixo desenvolvimento motor e conseqüentemente psicológico. De acordo com as pesquisas apresentadas, é urgente a necessidade de instituições adequadas que promovam o desenvolvimento integral infantil com qualidade.

3. O Desenvolvimento Psíquico Humano

O desenvolvimento psíquico humano é um dos objetos pesquisados pela Teoria Histórico-Cultural. Para entendermos o desenvolvimento humano, nessa perspectiva teórica, é necessário refletirmos, pelo menos brevemente, sobre a matéria³.

Triviños (2009, p. 56) nos apresenta a matéria definida por Lênin:

Lênin, numa de suas obras, define a Matéria como “uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas”.

Tudo o que existe, sendo orgânico ou inorgânico, faz parte da matéria. Segundo Shuare (1990), os organismos vivos respondem ativamente às influências externas, apresentando, conseqüentemente, uma matéria qualitativamente nova.

Os seres vivos estão em constante mudança, ou seja, transformação, desde organismos simples aos mais complexos existe a relação com o meio no qual estão inseridos.

Os seres vivos reagem às condições climáticas, às necessidades fisiológicas, aos estímulos do ambiente etc.

O homem faz parte desta matéria viva que, por meio das sensações, reage à matéria orgânica e inorgânica à sua volta e se relaciona com ela. Para Markus (1974), o homem é um ser natural, material, sensório-sensitivo e tem como atividade vital o intercâmbio com a natureza.

O homem, sendo um organismo vivo, também responde às influências do meio. Porém, de modo mais elaborado e complexo, entre todos os seres vivos, ele, por meio das sensações, começa a perceber a natureza compreendendo suas peculiaridades e propriedades e agindo sobre ela para suprir suas necessidades.

De acordo com Leontiev (1978), a ação do homem pode ser denominada como atividade e o reflexo psíquico sobre a realidade é o mediador dessa atividade. Nessa compreensão, a atividade não é apenas o movimento externo do corpo respondendo a um estímulo, uma vez que as ações motoras dependem das ações psicológicas. Então, a atividade

³ Sugerimos a leitura de Garay (2012) que trata de forma detalhada e compreensível o conceito de matéria de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

precisa ser intencional e todo o movimento intencional dos seres humanos depende de atividades psíquicas comandadas pelo cérebro.

As ações humanas podem gerar atividades externas e internas. Leontiev (1978, p. 89) demonstra como essas atividades estão interligadas mesmo sendo distintas:

Hay algunas actividades en las cuales todos los eslabones son esencialmente internos; de este tipo puede ser, por ejemplo, la actividad cognoscitiva. Es más frecuente el caso en que la actividad interna que responde a un motivo cognoscitivo se efectúa mediante procesos que, en lo esencial, son externos por sus forma; de este tipo pueden ser las acciones exteriores o bien las operaciones motrices externas, pero jamás sus elementos separados. Lo mismo se refiere a la actividad externa: algunas de las acciones y operaciones que efectúan la actividad externa pueden tener la forma de procesos internos, mentales, pero de nuevo precisamente y sólo como acciones o como operaciones, es decir, en su integridad, en su indivisibilidad. El fundamento de tal estado de cosas, que es sobre todo fáctico, reside en la propia naturaleza de los procesos de interiorización y exteriorización, porque, en general, no es posible transformación alguna de los “trozos” separados de la actividad. Esto significaría no una transformación de la actividad, sino su destrucción.

As manifestações da vida psíquica são realizadas por meio da percepção, da memória, do pensamento etc. O homem sensitivo, ao viver em sociedade, aprende a interpretar as suas sensações por meio da consciência. Deste modo, dentre os animais, o homem é a matéria mais desenvolvida, por ter a capacidade de desenvolver a consciência.

Para Leontiev (1978, p. 14)

La teoría general sobre la consciencia, como forma superior, específicamente humana, del psiquismo, que surge en el proceso del trabajo social y que supone el funcionamiento del lenguaje, constituye una premisa fundamental de la psicología del hombre.(...) Pero para eso hay que considerar a la consciencia no como un campo que pueda ser contemplado por el sujeto y en el cual se proyectan la imágenes y conceptos de éste, sino como un movimiento interno peculiar, engendrado por el movimiento de la actividad humana.

Durante a história da humanidade o homem foi criando necessidades cada vez mais específicas e diversificadas.

As necessidades humanas evoluíram, assim como as relações entre os homens. As necessidades mudaram drasticamente. O homem não age mais apenas para suprir suas necessidades biológicas básicas. Markús (1974) fala do ir além das necessidades biológicas: “La relación entre hombre y su entorno se hace cada vez más complicada y abundante en aspectos; deja de ser una relación de utilidad determinada por la necesidad biológica”.

O mundo objetivo, que é modificado pelo homem, tem significados construídos socialmente. Para Leontiev “Los significados son ‘formadores’ primordiales de la conciencia humana” (LEONTIEV, 1978, p. 110).

Desse modo, percebemos que, durante o desenvolvimento psíquico humano, existe uma relação entre o aparato biológico do homem e as atividades culturais, as relações sociais, que são exteriores ao homem.

Segundo Vigotsky (2006), o homem não se desenvolve por etapas cronológicas, ou seja, em cada idade já está certo o que ele tem que saber e dominar. No entanto, os indivíduos que vivem em condições materiais semelhantes, irão desenvolver habilidades e funções psíquicas em idades cronológicas semelhantes. Isto não significa que estão no biológico humano as idades marcadas para o desenvolvimento destas funções.

Para Vigotsky (2006), as estruturas biológicas básicas são o suporte para o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento cultural é o mediador para que elas se desenvolvam de forma cada vez mais complexa.

Deste modo, percebemos que o desenvolvimento cultural é essencial para o desenvolvimento biológico humano. Este movimento entre biológico e cultura integra a atividade humana que surge por meio das necessidades do homem.

A vida em sociedade é essencial para o homem. Ele desenvolve-se interagindo com os outros homens e modificando o mundo material por meio da atividade. Devido à vida comunitária, o mundo objetivo passa a ter significados. Porém, entre o social e o individual, os significados são qualitativamente diferentes. Segundo Leontiev (1978, p. 116)

El punto más dificultoso es creado en este caso por el hecho de que los significados llevan una vida dual. Son producidos por la sociedad y poseen su propia historia en el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de las formas de la conciencia social; en ellos se expresa el movimiento de la ciencia humana y de sus recursos cognoscitivos, así como las nociones ideológicas de la sociedad: religiosa, filosófica, políticas. En ésta su existencia objetiva se subordinan a las leyes histórico-sociales y a la lógica interna de su propio desarrollo.

O que é vivenciado pelo homem no contexto social é internalizado. Para Leontiev (1978) “el proceso de interiorización consiste no en que la actividad exterior se desplaza a un ‘plano de conciencia’ interno preexistente; se trata de un proceso en el cual este plano interno se va formando” (LEONTIEV, 1978, p. 78).

As experiências da humanidade são interiorizadas pelos indivíduos proporcionando desenvolvimentos psíquicos cada vez mais complexos. As relações interpessoais, ou seja, a comunicação e a vivência em sociedade fundamentam as relações intrapsíquicas que são os processos psicológicos superiores específicos dos humanos.

As relações humanas transmitem significados que, aos poucos, são interiorizadas pelo homem desde os primeiros anos de vida. Por meio da interpretação das ações do outro vai sendo formada a personalidade do indivíduo.

Segundo Vigotsky (1995, p. 149):

Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad.

A formação da personalidade humana se dá por meio das apropriações dos signos, significados e sentidos durante a vivência do homem ao longo de sua vida.

Vigotsky (1995) apresenta o exemplo do gesto indicativo realizado pela criança. As primeiras vezes que o realiza é com o intuito de alcançar o objeto que está longe de seu alcance. Os adultos que estão a sua volta interpretam a sua ação e colaboram para que ela supere a sua dificuldade. A criança é a última a entender que seu movimento de indicação tem um significado implícito. Após algumas repetições, a criança internaliza o significado do seu gesto, juntamente com a ação dos adultos, e começa a realizar o seu gesto como uma intenção. Segundo Leontiev (1978, p. 163): “La verdadera base de la personalidad es esa estructura particular de las actividades conjuntas del sujeto que surge en cierta etapa del desarrollo de sus vínculos humanos con el mundo”.

No próximo capítulo, apresentaremos o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e Inferiores.

4. As Funções Psíquicas Superiores

Neste capítulo, apresentamos como surgem as Funções Psíquicas Superiores e Inferiores, suas principais características e a inter-relação que existe entre as elas.

O desenvolvimento psíquico, para Vigotsky (1995), tornou-se muito mais complexo do que para os psicólogos de sua época. Constatou, por meio do método, que as aparências nem sempre demonstram o real estado interno do objeto, ou seja, a análise fenotípica nem sempre coincide com o genotípico. Deste modo, analisar o objeto como estável e imutável não é viável para compreendê-lo em sua plenitude. Vigotsky (1995) é um dos primeiros investigadores a entender o homem em sua integralidade, pois começa a analisar a aparência biológica unindo-a as relações humanas e à cultura. Com isso, tem-se a união da psique individual à psique social.

O cérebro humano possui características diferentes das dos animais, segundo Mukhina, (1995), uma pesquisadora cuidou de um macaco ensinando a ele as produções e hábitos puramente humanos. A pesquisadora constatou que o macaco aprendeu as atividades práticas e a comunicar-se com as pessoas. Porém, não com a complexidade com que os seres humanos aprendem. Por exemplo, o limpar o chão era apenas uma ação mecânica, não havia a limpeza de fato, era apenas um esfregar para lá e para cá.

A mesma autora também descreveu um caso conhecido como “as meninas lobo”. São duas meninas chamadas de Amala e Kamala, encontradas vivendo com lobos. Elas se comportavam como os animais que a alimentavam, andavam de quatro e uivavam. Quando resgatadas, a maior, de oito anos, faleceu e a menor, que tinha um ano e meio, sobreviveu, porém, não deixou totalmente os hábitos animais e não desenvolveu plenamente as habilidades especificamente humanas.

Estes dois casos demonstram, primeiramente, que as aparências nem sempre coincidem com a real situação. Por mais que os macacos imitem o homem e assemelhem-se a ele, os seus cérebros nunca desenvolverão habilidades semelhantes às dos homens, pois seu aparato cerebral não é constituído com funções elaboradas. Nenhum animal possui as mesmas capacidades de funções cerebrais humanas, porém, o homem possui características animais quando não desenvolvidas as funções sociais.

A psique individual elementar está relacionada ao biológico e as necessidades básicas do homem são desenvolvidas sem mediadores específicos. As meninas, Amala e Kamala, não

necessitaram de convívio humano para sobreviverem, pois as suas funções elementares foram desenvolvidas. No entanto, não desenvolveram a psique social, habilidade própria do homem e não chegaram a desenvolver formas superiores de conduta especificamente humanas - as funções psíquicas superiores - pela falta de mediadores intencionais sociais e culturais que as tornassem humanas, pois apenas o aparato biológico humano não as torna humanas.

Para Vigostsky (1995, p. 119) este movimento entre funções psíquicas inferiores e superiores é essencial para o desenvolvimento, para explicar a sua importância o autor cita Engels:

El movimiento, en el sentido más general de la palabra, concebido como una modalidad o un atributo de la materia, abarca todos y cada uno de los cambios y procesos que se operan en el universo, desde el simple desplazamiento de lugar hasta el pensamiento. La investigación de la naturaleza del movimiento debiera, evidentemente, partir de las formas más bajas y más simples de este movimiento y explicarlas antes de remontarse a la explicación de las formas más altas y más complicadas (F. Engels. Obra citada, p. 47).

Para entendermos melhor as funções superiores e inferiores da psique humana, podemos descrever que nascemos com uma estrutura cerebral básica, com funções mínimas de sobrevivência, e depois desenvolvemos formas superiores de conduta por intermédio das mediações da cultura humana. Isto quer dizer que essas funções psíquicas superiores, apesar de serem próprias dos seres humanos, e apenas deles, não se desenvolvem espontaneamente.

Vigostsky (1995, p. 121) as explica desta forma:

Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior.

De acordo com Vigostsky (1995), três funções rudimentares humanas foram consideradas como base para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores durante o desenvolvimento da história da humanidade: a função inativa, que precede o controle da conduta, a memória natural e a aritmética natural.

As funções rudimentares têm características mais concretas e visíveis na convivência do homem em sociedade. Elas têm início com as relações interpsicológicas e com o passar do tempo são bases para funções mais abstratas, passando a ser preponderantemente

intrapicológica. Isto demonstra a inter-relação entre a ontogênese e a filogênese, o desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo.

Primeiramente, refletiremos sobre a função inativa base para o desenvolvimento psíquica do controle da conduta. Os estudos sobre a história da humanidade demonstraram que os homens começaram a diferenciarem-se dos animais pelo controle de sua conduta. O homem começa a tomar as próprias decisões modificando a natureza para suprir as próprias necessidades. O estudo sobre o controle da conduta possibilitou o entendimento do desenvolvimento psíquico do homem.

Antes de o homem desenvolver o controle da conduta, ele tomava as decisões importantes por meio de ações espontâneas sem deliberação. Segundo Vigotsky (1995), o homem utilizava-se da função rudimentar inativa. Esta função trás uma longa e complexa história. Neste momento, refletiremos de forma breve. A função inativa, que agia sobre o controle da conduta humana, possuía mais sentido quando o homem cruzava a fronteira do ser homem e o ser animal.

Temos como exemplo de função inativa as ações tomadas por indivíduos que crescem distantes de sociedades mais desenvolvidas, ou seja, onde a cultura é peculiar e não sofreu avanços. Geralmente, os indivíduos dessas tribos tomam as suas decisões importantes recorrendo à sorte. As ações são executadas dependendo dos jogos de sorte, ou seja, o homem organiza os objetos como tábuas e, dependendo das posições nas quais caírem, ele tomará uma atitude pré-determinada. Os jogos de sorte são denominados por Vigotsky (1995) como estímulos artificiais e sendo controles externos, são características das funções rudimentares. Estas funções foram, ao seu tempo, um momento muito importante e significativo no sistema de conduta do homem primitivo.

Vigotsky (1995) demonstra o princípio da formação da conduta pela análise dos jogos de sorte. Demonstra as primeiras iniciativas do homem que determina, de antemão, a sua conduta, sua decisão com a ajuda do estímulo – meio. O estímulo - meio pode ser um jogo elaborado pelo próprio homem, utilizando diferentes objetos, como ossos, tábuas etc. onde, antes de tomar alguma decisão, ele recorre à este tipo de estímulo. Alguns pesquisadores conceberam esta ação como sendo prova da passividade do homem, comparando-a com o método estímulo e reação. No entanto, mesmo que o homem utilize os jogos da sorte para tomar decisões, é ele quem escolhe os objetos e as ações que terá após o jogo. Deste modo, o homem começa a ter o domínio da própria conduta. Para Vigotsky (1995), a introdução do

estímulo - meio se difere do processo Estímulo e Reação pela ação do homem do início ao fim do processo.

Esse longo processo de desenvolvimento da função inativa levou o homem ao controle da própria conduta e ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores, onde não necessita mais de controles externos.

A segunda função rudimentar é a memória natural. Ela é formada em um meio culturalmente instituído. A prática de introduzir meios artificiais e auxiliares na memorização, ou seja, o emprego de estímulos na qualidade de instrumento da memória são traços de comportamento humano. Quando o homem faz marcas ou carrega algum objeto para não se esquecer de algo, são exemplos dessas atitudes. Segundo Vigotsky (1995, p. 77): “La historia de la operación de hacer un nudo en el pañuelo es extremadamente compleja e instructiva. En el momento de su aparición significó que la humanidad se aproximaba a los límites que separaban una época de otra: la barbarie de la civilización” .

O homem, ao criar os estímulos artificiais, domina os próprios processos de sua memória. Isto demonstra determinação na sua conduta, com a ajuda de estímulos criados artificialmente. Estes estímulos aproximam-se da criação dos signos, importantes para o desenvolvimento de uma linguagem mais complexa: a linguagem escrita.

Novamente, vemos o homem conquistando o controle da própria conduta. Porém, agora se utilizando de meios mais elaborados da cultura, os signos.

Temos, como última função rudimentar, a aritmética natural. Podem ser descritas como ações externas que o homem realizava desenvolvendo noções de número e quantidade, como marcas em objetos, contagem com os dedos, contagem das partes do corpo. De acordo com Vigotsky (1995, p.81): “Contar con los dedos fue en su tiempo una conquista cultural importante de la humanidad. Sirvió de puente para que el hombre pasara de la aritmética natural a la cultural, de la percepción de las cantidades al cómputo”.

As funções rudimentares foram as responsáveis pelo desenvolvimento das funções mais complexas durante o desenvolvimento da humanidade. Estas funções podem ser consideradas como inferiores ou primárias por terem se desenvolvido primeiro e, por isso, serem menos desenvolvidas do que as funções mais complexas do cérebro. As funções inferiores estão presentes nas ações do homem desenvolvido da atualidade, estas ações geralmente são mais concretas e servem de base para o desenvolvimento das funções superiores. As ações concretas rudimentares são princípios para as ações internas e abstratas

do comportamento superior. As funções psíquicas superiores do controle da conduta, a memória cultural, e a aritmética cultural surgiram por meio da inter-relação com as funções psíquicas inferiores da função inativa, memória natural e da aritmética natural.

Para Vigotsky (1995), as funções elementares ou primitivas são consideradas como naturais e possuem mais peculiaridades biológicas. As funções psíquicas superiores tem como base o desenvolvimento da história e da cultura.

O contexto social, histórico e cultural da humanidade é a base para a aprendizagem. As funções psíquicas superiores têm as suas raízes nas relações sociais. A comunicação, linguagem e raciocínio são “capacidades” adquiridas, primeiramente, no contexto social. Portanto, a compreensão, a aquisição da linguagem e os conceitos, entre outros processos, se realizam como resultado das relações entre os indivíduos e suas relações com o mundo físico.

Deste modo, compreendemos que o homem é ativo em seu desenvolvimento, sendo ele próprio quem elabora os meios para progredir. Assim, o desenvolvimento humano não pode ser natural, e sim cultural.

Segundo Vigotsky (1995, p. 85 apud C. MARX, ENGELS, Tomo 3, p. 188) “Al actuar sobre la naturaleza externa mediante ese movimiento, al modificarla, el hombre modifica al mismo tiempo su propia naturaleza – dice Marx - . Despierta la fuerzas que dormitan en ella y subordina la dinámica de esas fuerzas a su propio poder”.

Deste modo, o homem é o ser que se torna pensante no mundo capaz de modificá-lo para satisfazer as suas necessidades com as mediações que lhe são oferecidas. As funções psíquicas superiores tornam-se características especificamente humanas. O indivíduo privado de mediadores culturais não desenvolve as funções mentais de modo complexo, mas permanece nas funções rudimentares próximas às dos animais.

Conceder ao cultural, e não ao natural, o papel principal para o desenvolvimento das funções mentais, não significa que Vigotsky (1995) descarta o biológico, mas que reconhece o papel fundamental do desenvolvimento cultural para a aprendizagem e desenvolvimento humano. O homem não é somente biológico, mas também não é somente cultural. É necessária a união entre funções psicológicas, cultura e seu movimento, ou seja, desenvolvimento. Apresentamos as principais características das Funções psíquicas inferiores e das funções psíquicas superiores com o intuito de diferenciá-las para um melhor entendimento. No entanto, não devemos observá-las separadamente, pois há uma relação complexa entre elas, onde uma impulsiona a outra, sendo impossível separá-las.

As “meninas lobo” não desenvolveram as funções cerebrais próprias a dos humanos, mesmo seus cérebros possuindo as capacidades de funções superiores de conduta, por falta de mediadores sociais. As funções psíquicas superiores não são naturais, pois são necessários mediadores para o seu desenvolvimento. As funções básicas elementares são bases para funções mais elaboradas, porém, não são suficientes sem os mediadores sociais.

Segundo Mukhina (1995), se algum setor do cérebro não for exercitado, este pode ser atrofiado, interrompendo o desenvolvimento normal. Podemos supor que foi o caso das meninas Amala e Kamala. Nos primeiros anos de vida, não houve a mediação social e as capacidades das funções psíquicas superiores não chegaram a ser desenvolvidas, atrofiando algumas funções cerebrais.

Assim, entendemos que o desenvolvimento psíquico do homem depende da revolução de transformações existentes entre as funções psíquicas superiores e inferiores, relacionadas com o desenvolvimento social.

A partir desse momento, focaremos as Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória, que fazem parte de nosso objeto de estudo, apresentando sumariamente as principais características dessas funções, seu surgimento e desenvolvimento.

4.1. A Atenção

A atenção é uma função psíquica importante para o ser humano, pois muitas de suas ações dependem dessa função para que sejam bem sucedidas. Segundo Vigotsky (1984, p. 40):

Dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à *atenção*. Vários estudiosos, a começar por Kohler, notaram que a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática.

O desenvolvimento da atenção tem seu início desde a mais tenra infância. De acordo com Vigotsky (1995, p.213):

La historia de la atención del niño es la historia del desarrollo de su conducta organizada. Es una historia que comienza desde el momento en que nace. La atención primaria corre a cargo de los mecanismos nerviosos heredados que

organizan el transcurso de los reflejos según el principio de la dominante conocido por la fisiología. De acuerdo con ese principio, el factor organizador en el funcionamiento del sistema nervioso es la existencia de un foco de excitación principal que inhibe el curso de otros reflejos y se refuerza a costas de ellos. En el proceso nervioso dominante se engendran las bases orgánicas de aquel proceso de la conducta que recibe el nombre de atención.

Para Vigotsky (1995), o desenvolvimento da atenção segue duas linhas fundamentais e que se fundem: a linha do desenvolvimento natural e a linha do desenvolvimento cultural.

El período señalado en el desarrollo del niño que abarca la fase de la maduración natural de las diversas dominantes, es denominado por nosotros como período natural o primitivo de desarrollo de la atención. Se le llama así porque el desarrollo de la atención en este período es la función del desarrollo orgánico general del niño y del desarrollo, sobre todo, estructural y funcional del sistema nervioso central (VIGOSTSKY, 1995, p. 214).

E ainda, no excerto a seguir, deixa bem clara a linha do desenvolvimento cultural:

“El desarrollo cultural de la atención comienza también, en el estricto sentido de la palabra, en la más temprana edad del niño, cuando se produce el primer contacto social entre él y los adultos de su entorno. Al igual que todo desarrollo cultural es, al mismo tiempo, social” (VIGOTSKY, 1995, p. 215).

Segundo Vigotsky (1984), nos primeiros anos de vida ocorre a maturação e desenvolvimento dos aparatos e funções cerebrais. O desenvolvimento da atenção tem início com a percepção. As crianças, primeiro percebem o mundo a sua volta por meio dos órgãos sensoriais sem controle algum, depois começam a prestar a atenção àquilo que as interessa.

De acordo com Vigotsky (1984, p. 40):

o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo. A transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção é conseguida através da reconstrução de atividades isoladas que constituem parte das operações requeridas. Quando isso ocorre, podemos dizer que o campo da atenção deslocou-se do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo, com um componente de séries dinâmicas de atividades psicológicas.

De acordo com Vigotsky (1995), a atenção é no primeiro momento função primária cerebral. Ela depende de processos puramente orgânicos e proporciona o desenvolvimento da

atenção involuntária, ou seja, a atenção que segue aos estímulos naturais, como os dos animais.

A criança percebe o mundo a sua volta e tudo desperta interesse, mas não há classificação dos objetos. Com o tempo, a criança começa a prestar a atenção às coisas que lhe são interessantes, porém, isto não é controlado pela criança, pois esta atenção está próxima à atenção dos animais, sendo instintiva.

Para a atenção chegar à função psíquica superior, onde esta função torna-se subordinada pelo homem, é necessário o desenvolvimento cultural. Nele, a atenção não dependerá somente dos aparatos e funções cerebrais básicas, mas das influências sociais e passa de atenção involuntária para atenção voluntária.

Segundo Vigotsky (1995, p. 214):

Entendemos por desarrollo cultural de la atención su evolución y el cambio de los propios procedimientos y su sometimiento de la atención, el dominio de los procedimientos y su sometimiento al poder del hombre, es decir, se trata de procesos semejantes al desarrollo cultural de otras funciones de la conducta de la que hemos hablado ya en capítulos anteriores.

O reconhecimento da essencialidade do desenvolvimento cultural para o homem demonstra que os processos das funções psíquicas superiores não são universais, nem lineares, mas dependem de processos dialéticos de desenvolvimento.

Vigotsky (1995, p. 224) destaca que

la atención voluntaria 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-voluntaria, 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 restructuración por la influencia de estímulos-medios externos.

O desenvolvimento da atenção tem início por meio das relações sociais com os adultos que estão à sua volta que proporcionam o seu desenvolvimento cultural. Primeiro esta função é involuntária e, por meio de seus mediadores que agem como controles externos, com o tempo, esta função torna-se voluntária. Segundo Vigotsky (2006), este desenvolvimento é complexo e não ocorre de forma rápida e pacífica. Ele depende dos processos de

internalização das regras sociais, por meio dos estímulos e signos que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, o levará ao domínio do próprio comportamento.

No início, os estímulos sociais orientavam a atenção da criança, sem ter sentido para ela. Algo puramente fora de seu controle, sendo subordinada aos estímulos externos. Por meio do processo da mediação externa, o indivíduo internaliza os significados dos signos, instrumentos e das relações sociais, passando a controlar suas ações por meio do uso intencional dos objetos.

Vigotsky (1995, p. 222) descreve a atividade complexa do domínio da atenção da seguinte forma:

Tal esfuerzo, naturalmente, no existe donde el mecanismo de la atención comienza a funcionar automáticamente. Hay en la vivencia del esfuerzo procesos de la atención en otro sentido, y sería un milagro que todo ello sucediera sin desgaste de fuerzas, sin un serio trabajo interno del sujeto, de un trabajo que puede medirse por la resistencia que encuentra la atención voluntaria.

A atenção involuntária interage com a atenção voluntária, como se dialogassem procurando um entendimento entre ambas. Para a atenção voluntária se sobrepor a atenção involuntária, depende dos mediadores culturais que o indivíduo recebe.

Vigotsky (1995) pesquisou o desenvolvimento da atenção voluntária, em crianças, com o intuito de detectar o seu surgimento. Ele aperfeiçoou as pesquisas realizadas por W. Köler, citado em Vigotsky (1995). Os experimentos demonstraram que os gestos das pessoas que estão ao entorno da criança servem como indicadores e esses indicadores são os mediadores para o processo de abstração da atividade da atenção. Para Vigotsky (1995, p. 237): “La indicación que pone en movimiento la capacidad de abstraer constituye, a nuestro juicio, el primer modelo, el modelo de la primer formación del signo”.

A palavra que no princípio não tem sentido para a criança, assim como os gestos, age como uma indicação que dirige a atenção da criança e a orienta. A palavra é quem fará a conexão entre o signo e o significado e o domínio da linguagem leva a criança a outro patamar. Segundo Vigotsky (1995), por meio de processos fisiológicos e culturais, a criança, com o tempo, começa a abstrair e estabelece complexas conexões entre a função indicadora do signo e a função significativa, compreendendo o complexo sistema de linguagem e passando da atenção natural para a atenção voluntária.

As funções psíquicas superiores da atenção, assim como da memória, não são possíveis de serem desenvolvidas plenamente ou chegarem a ser voluntárias totalmente na faixa etária de zero a três anos. Porém, podemos perceber que a qualidade do desenvolvimento cultural é crucial para o desenvolvimento dessas funções. Portanto, a mediação oferecida nesse período pode proporcionar o desenvolvimento das bases biológicas e culturais dessas funções de forma cada vez mais complexa, posteriormente.

4.2. A Memória

A memória, assim como as outras funções psíquicas superiores, é uma riqueza importante da humanidade, pois, esta função psíquica superior é essencial para a transmissão de cultura entre os homens. Graças à capacidade de conservação da memória os indivíduos puderam passar os seus conhecimentos a outros indivíduos, chegando à superação dos instintos e comportamentos animais.

A conservação de experiências vivenciadas pelo indivíduo (explicada de forma sucinta) é possível devido às substâncias nervosas do cérebro ter a capacidade de serem moldáveis por meio das ações externas. Se repetidas essas ações haverá mais possibilidade de conservação no cérebro. De acordo com Vigotsky (2009, p. 13):

O mesmo ocorre com a marca deixada pela roda na terra fofa: forma-se uma trilha que fixa as modificações produzidas pela roda, facilitando o seu deslocamento no futuro. De modo semelhante, em nosso cérebro, estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas.

A função psíquica superior da memória permite conservação e domínio da cultura humana no biológico do homem. Queremos deixar claro que o domínio da memória cultural não é simples e não está relacionado apenas às quantificações de atividades externas que são conservadas no cérebro.

Assim como a atenção, existe a memória natural e a memória cultural. Vigotsky (1995, p. 247) descreve o que é a memória natural:

A nuestro juicio, sin embargo, es mejor designar con la palabra << mneme >> al conjunto de funciones orgánicas de la memoria que se manifiestan en dependencia de unas u otras propiedades del tejido cerebral y nervioso. En la actualidad, son

muchos los psicólogos que hablan de mneme o de las funciones memmónicas en ese sentido, enfatizando por lo tanto la memoria natural.

A memória cultural é a utilização das vivências conservadas pelo indivíduo, de forma consciente, para suprir às suas necessidades. Segundo Vigotsky (1984, p. 41):

A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presentes e passado (por exemplo, o instrumento e o objeto-alvo) num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma a outra função fundamental, a memória (ver capítulo 3). Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. As mudanças que ocorrem na memória são similares aquelas que ocorrem no campo perceptivo da criança, onde os centros de gravidade são deslocados e as relações figura-fundo alteradas. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente.

Segundo Vigotsky (1982, p. 378) existem dois procedimentos distintos e possíveis de desenvolver a memória: a memorização não mediada e a memorização mediada.

El experimento ha mostrado que si elegimos una clase de cualquier grado y colocamos a los alumnos según un rango que esté en función de la intensidad de la memoria inmediata y en función de la memorización mediada, el primero y el segundo rango no coinciden. Las investigaciones han descubierto que cada uno de los procedimientos de la memorización inmediata y mediada posee su propia dinámica, su curva de desarrollo.

Vigotsky (1982, p. 378) destaca a importância do desenvolvimento da memorização mediada:

Las investigaciones teóricas han confirmado la hipótesis de que históricamente el desarrollo de la memoria humana ha seguido en lo fundamental la línea de la memorización mediada, es decir, que el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logró subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana. En particular somos de opinión que el problema de la memorización mediada conduce al de la memoria verbal, que en el hombre actual desempeña un importante papel y que se basa en la memorización del registro verbal de los acontecimientos, de su formulación verbal.

Deste modo, compreendemos que o desenvolvimento da memória depende de transformações biológicas, processos químicos que ocorrem no cérebro e do desenvolvimento social do homem. De acordo com Vigotsky (1984, p. 52):

Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios e um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas.

O domínio da memória cultural está relacionado com desenvolvimento dos aparatos cerebrais, responsáveis pelo armazenamento de vivências proporcionadas pelos mediadores.

O processo de memorização é distinto para a criança e para o adulto:

Vemos que la propia dependencia que determinaba el carácter complejo del pensamiento en la edad temprana, cambia en adelante el carácter de éste. No cabe la menor duda que memorizar un mismo material para quien piensa en conceptos y para quien lo hace en complejos son dos tareas completamente distintas, aunque semejantes. Cuando estoy memorizando un material cualquiera que está ante mí, con ayuda del pensamiento en conceptos, es decir, con ayuda del análisis abstracto encerrado en el propio acto de pensar, me encuentro ante una estructura lógica totalmente diferente que cuando estudio eses material con ayuda de otros medios. En uno y otro caso, la estructura semántica del material es distinta (VIGOTSKY, 1982, p. 380).

Para Vigotsky (1982, p. 379), o desenvolvimento da memória está estritamente ligado ao desenvolvimento do pensamento e este também se diferencia durante as fases do desenvolvimento humano.

En la edad infantil temprana, la memoria es una de las funciones psíquicas centrales, en función de la cual se organizan todas las restantes funciones. El análisis muestra que el pensamiento de niño de corta edad lo determina en alto grado su memoria. Para el niño pequeño pensar es recordar, es decir, apoyarse en su experiencia precedente, en su variación. Jamás manifiesta el pensamiento en tan alta correlación con la memoria como en la edad temprana, en la que aquél se desarrollo en función inmediata de ésta. Pondré tres ejemplos. El primero se refiere a la determinación del concepto en lo niños. En el niño, la determinación de los conceptos se basa en los recuerdos. Por ejemplo, cuando el niño responde qué es un caracol, dice: es pequeño, resbaladizo, se aplasta con el pie; si le pedimos a un niño que describa una cama, dirá que tiene << un asiento blando>>. En semejantes descripciones, el niño relata brevemente recuerdos que reproducen el objeto.

As pesquisas de Vigotsky (1995) demonstraram que as crianças recorrem, no primeiro momento, aos signos externos, criando artifícios externos que auxiliem na memorização. Os adolescentes e adultos não necessitam de signos externos devido à internalização desses signos. De acordo com Vigotsky (1995, p. 51):

Ocorre o que chamamos de internalização; os signos externos, de que as crianças em idade escolar necessitam, transformam-se em signos internos, produzidos pelo adulto como um meio de memorizar. Essa série de tarefas aplicadas a pessoas de diferentes idades mostra como se desenvolvem as formas externas de comportamento mediado.

De acordo com Vigotsky (1984), a memória para a criança é função essencial para pensar.

Segundo Vigotsky (1984, p. 58): “Na idade de transição, todas as ideias e conceitos, todas as estruturas mentais, deixam de ser organizadas de acordo com os tipos de classes e tornam-se organizadas como conceitos abstratos”.

A memória cultural não é apenas o lembrar de um objeto, mas o recordar a situação vivenciada posteriormente e entendê-la, adaptando as situações passadas no presente de forma aperfeiçoada.

Segundo Vigotsky (1984, p. 110): “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê”.

De acordo com Vigotsky (2009, p. 17):

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Durante o “brincar”, podemos entender que a memória tem a colaboração da imaginação. Para imaginar algo ou uma situação para o “brincar”, a criança precisou vivenciar situações anteriores. No entanto, quando a ela brinca, não reproduz de forma fiel a situação que vivenciou, mas combina elementos que foram vivenciados anteriormente em outras situações.

No processo de desenvolvimento da função psíquica da memória e da atenção, entendemos que a linguagem é um fator propulsor e essencial no decorrer do desenvolvimento.

4.3. A linguagem como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e da memória.

A linguagem possibilita o desenvolvimento da memória e da imaginação e é por meio dela que a criança vai se apropriando dos significados dos signos e das relações humanas.

As bases do desenvolvimento da linguagem estão presentes desde a mais tenra idade. Segundo Vigotsky (1995), a linguagem, assim como todas as reações condicionadas, tem como base o reflexo incondicionado, como os gestos e os sons vocais dos bebês que estão relacionados com as reações inatas. Nas primeiras semanas de vida a criança começa a condicionar os seus reflexos. Os choros começam a diferenciarem-se dependendo da necessidade da criança, como fome, sono ou dor. Com o tempo, os gestos incondicionados, as expressões faciais, irão demonstrar, juntamente com os sons vocais, os seus sentimentos, iniciando os gestos condicionados.

De acordo com Vigotsky (1995, p. 171):

El cambio que se produce en el estado general del organismo tiene como consecuencia que se modifiquen también las reacciones emocionales y la reacción vocal.

Por tanto, la primera función de la reacción vocal es la emocional.

La segunda función, que parece ya cuando la reacción vocal se convierte en reflejo condicionado, es la función de contacto social. Ya en el primer mes de vida se forma en el niño un reflejo especial, es decir, un reflejo vocal educado, condicionado, como respuesta a la reacción vocal de las personas de su entorno.

A convivência social promove a organização das reações infantis, permitindo as expressões emocionais e do contato social, não ainda como efetiva função da linguagem. Para Vigotsky (1995, p. 336), o precursor da função da linguagem humana é o gesto indicativo:

Nace el gesto indicativo, el primer precursor del lenguaje humano. Su función es la de señalar llamar la atención. Puede hacerlo directamente, extendiendo un objeto o con un gesto indicador. Antes de cumplir el año, el niño extiende la mano hacia el objeto, el gesto indicativo corresponde al segundo año de vida. Todo el lenguaje del niño se desarrolla mediante los gestos y se forma una especie de desarrollo del lenguaje colateral y zig-zag.

Os primeiros gestos das crianças de apontar ao objeto não são gestos indicativos. É a intenção da criança de pegar os objetos que estão fora de seu alcance, no entanto, seus gestos são interpretados pelas pessoas que estão a sua volta que cooperam, permitindo que a criança

alcance o objeto desejado. Com o tempo, esta relação é interiorizada pela criança e, deste modo, surge o gesto indicativo, ou seja, a linguagem onde temos presentes os interlocutores: a criança, que aponta para o objeto com o intuito que as pessoas que estão próximas entendam o seu gesto e a pessoa, que interpreta o gesto indicativo da criança.

Os gestos são meios importantes para as crianças se expressarem e são base para o desenvolvimento da fala. Deste modo, prevalecem até que a criança domine a mesma. De acordo com Vigotsky (1984, p. 36-37):

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Durante o desenvolvimento linguístico detectamos três fenômenos que a criança vivencia: o desenvolvimento dos aspectos fônicos da linguagem infantil, as dificuldades físicas e fisiológicas e o desenvolvimento dos significados funcionais.

Assim, o desenvolvimento da linguagem infantil ocorre, primeiramente, mediante o desenvolvimento dos fonemas. O fonema visto como som semântico, ou seja, o som atrelado ao significado do contexto social. Quando a criança ouve um som ela relaciona com o meio circundante, estabelecendo um significado semântico. Segundo Vigotsky (2006), podemos somente falar sobre o desenvolvimento da linguagem humana se conservarmos a unidade fônica e semântica. Neste período, a criança ouve os sons e reage a eles dependendo do tom de voz, dos gestos, do que está visível, da situação e de sua relação com o adulto, tentando relacionar o som ao significado semântico.

O segundo momento é a linguagem autônoma em razão das dificuldades físicas e fisiológicas da criança. A criança possui uma linguagem diferenciada da do adulto, esta linguagem, segundo Mukhina (1995), é denominada linguagem autônoma, pois a criança pronuncia as palavras como ela consegue.

A criança também entende a fala de diferentes formas dependendo do que já vivenciou e internalizou. Dependendo de cada etapa a qual a criança se encontra a palavra terá um sentido diferente.

Assim nos explica Vigotsky (2006, p. 355) sobre a assimilação da palavra pela criança:

El niño aprende a comprender el lenguaje antes de generalizar. Por tanto, al hablar de la asimilación del lenguaje no cabe decir que el niño inventa la palabra, sino que la deforma, mutila las palabras que oye decir a los adultos, es decir, se trata de la comprensión deformada por parte del niño, del lenguaje de los adultos. Eso significa que el niño se desarrolla como un todo social, como un ser social. Sin embargo, el significado de las palabras infantiles varía en cada etapa de edad, ya que el grado de adecuación de la comunicación del niño con el adulto, se modifica en cada etapa de edad.

O terceiro e último momento é o desenvolvimento dos significados funcionais. A criança, por ter assimilado a atividade com o objeto, necessita comunicar-se com o adulto. Tem início, então, a comunicação verbal, na qual ela, aos poucos, assimila a palavra ao contexto. Segundo Mukhina (1995, p. 124):

Juntamente com a necessidade de comunicação verbal, desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem as impressões que a criança acumula durante suas atividades objetivas. Essas atividades servem de base para as aprendizagens das palavras, que a criança relaciona com os objetos e fenômenos do mundo circundante (MUKHINA, 1995, p. 124).

Segundo Vigotsky (2006, p. 355), o aspecto semântico da linguagem surge por meio das generalizações:

El rasgo peculiar de la comunicación consiste en que es imposible si no hay generalización. El único medio de comunicación sin generalización es el gesto indicativo que antecede al lenguaje. Cualquier elemento lingüístico que el niño comparte con el adulto o bien recibe de él, es una generalización aunque sea primitiva o incompleta. En las primeras etapas la generalización resulta posible únicamente cuando el niño tiene una imagen visual-directa. El niño es incapaz de generalizar objetos ausentes, no puede hablar de lo que no ve.

Assim nos explica Vigotsky (2006, p. 361) citando Hegel:

Hegel dice que los animales, a diferencia de los seres humanos, son esclavos de su campo visual: pueden ver tan sólo aquello que por sí mismo aparece ante sus ojos. No saben distinguir ningún detalle o parte del objeto si no llama la atención. Diríase que, el niño hasta la edad temprana también es esclavo de su campo visual.

A criança nos primeiros estágios do desenvolvimento é mais sensível: a percepção visual prevalece e as ações concretas fazem sentido. Com o início do domínio das funções psíquicas da atenção e da memória, a criança começa a abstrair e o pensar já não depende tanto dos objetos que estão presentes em sua percepção visual. A criança começa a perceber o mundo de duas formas: por meio da percepção visual e por meio da percepção verbal.

De acordo com Vigotsky (1984, p. 37), a percepção visual e a percepção verbalizada são totalmente distintas, pois a percepção verbalizada é analítica, mais complexa:

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; neste sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica.

Deste modo, segundo Vigotsky (1984), a fala supera a percepção natural e torna-se um mediador essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil.

Vigotsky (2006) destaca que, na Primeira Infância, pela primeira vez, graças a linguagem, a criança tem uma visão ordenada no sentido objetual. Nesta etapa, surge um mundo de objetos estruturados que adquirem sentido.

A linguagem que só pode ser desenvolvida por meio do convívio social promove o desenvolvimento individual, formando a personalidade e a consciência de cada indivíduo.

A linguagem é a Função Psíquica Superior que une e promove o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da Atenção e da Memória. Por meio da linguagem, o homem aprende a controlar sua atenção, a memorizar suas ações e também pode transmitir seus conhecimentos apropriados à outros homens. Com a mesma importância, o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento da atenção e da memória.

No próximo capítulo, apresentamos o método que fundamenta a pesquisa, a metodologia utilizada no estudo e os procedimentos teóricos realizados.

5. Metodologia: fundamentos do método da Teoria Histórico-Cultural

Primeiro, apresentaremos os fundamentos do método da Teoria Histórico Cultural. Em seguida, o método genético histórico-cultural utilizado nas pesquisas de Vigotsky e os procedimentos metodológicos realizados no presente estudo.

5.1. Fundamentos do método da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural que subsidia esta pesquisa tem como método o materialismo histórico dialético. Pretendemos, neste momento, apresentar os seus princípios. Segundo Marx (2008), o mundo material existe independente do homem. É a partir das condições materiais que o homem desenvolve a sua consciência e não a partir de condições idealistas. O materialismo histórico dialético vai além do materialismo metafísico sugerido por Feuerbach e citado por Marx (1998). Este concebe as sensações humanas como meramente contemplativas e abstratas e representa o homem como passivo em seu desenvolvimento.

Nos dias atuais ainda há esta concepção, fruto do materialismo metafísico, em que o desenvolvimento do homem é considerado natural e as influências do meio não são levadas em consideração. Percebemos este entendimento quando ouvimos que uma criança não é capaz de aprender algo, pois os pais não aprenderam, ou quando a criança que vive em condições econômicas desfavoráveis não aprenderá algo complexo, uma vez que seu futuro está determinado por sua situação desfavorável, não importando as mediações concedidas. Este tipo de concepção não deixa claras as desigualdades de condição que limitam o desenvolvimento humano. Todos deveriam ter as condições materiais e mediações necessárias para se expressarem em sua plenitude. De acordo com Marx (1998, p. 11):

A maneira como os indivíduos manifestam a sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

O homem depende das condições da matéria circundante, no entanto, há a relação entre o homem e o meio. De acordo com o materialismo histórico dialético, o desenvolvimento do homem não é apenas estímulo e resposta, é consequência de

transformações complexas. Além das condições materiais, é necessário que o homem conviva com os mesmos de sua espécie para desenvolver-se como ser humano. A vida em sociedade e a história são essenciais para o desenvolvimento da humanidade, pois o homem sozinho não seria capaz de desenvolver as características humanas e evoluir sem o contato com os indivíduos de sua espécie e sem a transmissão de conhecimentos e mudanças genéticas de gerações a gerações. Segundo Petrovsky (1980, p. 83):

Una importantísima distinción entre la psiquis humana y la animal, radica en las condiciones en que ha transcurrido el desarrollo. Si durante el desarrollo del mundo animal el desarrollo de la psiquis transcurrió de acuerdo con las leyes de la evolución biológica, el desarrollo de la psiquis propiamente humana y de la conciencia humana se somete a las leyes del desarrollo histórico-social. Sin la asimilación de la experiencia de la humanidad, sin el contacto con los semejantes, no es posible el desarrollo de los sentimientos propiamente humanos, no se desarrolla la capacidad de atención dirigida, ni la memoria, ni la capacidad de pensar abstractamente y no se forma la personalidad humana.

Para o materialismo histórico, dialético o homem é ativo em seu desenvolvimento, sente o mundo à sua volta, influencia o meio e é influenciado por ele. Porém, as condições materiais dependem do contexto histórico no qual o homem está inserido.

Vigotsky (1995) realizou suas pesquisas com plena consciência do desenvolvimento do homem como ser histórico e social. O desenvolvimento integral do ser humano não está relacionado apenas às capacidades inatas dos indivíduos, pelo contrário, o determinante no desenvolvimento humano são as relações sociais, os tipos de mediações a que o homem é exposto nas condições do meio social em que está inserido.

A história tem papel fundamental para o entendimento psíquico do homem. Durante a história da humanidade, ele se diferenciou dos animais por sua ação e não por sua passividade.

O método materialista histórico dialético visa alcançar a essência do objeto, indo além de sua aparência. Compreendemos este modo de análise quando Marx (2008, p. 258) descreve a forma mais eficaz de estudar um país, do ponto de vista econômico político:

Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a este ponto teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Por meio desta citação de Marx (2008) começamos a compreender o movimento dialético de tese, antítese e síntese. Para evoluir, é necessária a superação do que já se sabe e este é um dos princípios da visão dialética. De acordo com Marx (1996, p. 141):

Em sua forma mistificada, a dialética foi moda alemã porque ela parecia tornar sublime o existente. Em sua configuração racional, é um incômodo e um horror para a burguesia e para os seus porta-vozes doutrinários, porque, no entendimento positivo do existente, ela inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desaparecimento inevitável; porque apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto, também com seu lado transitório; porque não se deixa impressionar por nada e é, em sua essência, crítica e revolucionária.

Para aprender o novo é necessária a superação do velho, no sentido de incorporação do velho ao novo, pois os conhecimentos anteriores são bases para conhecimentos novos e assim sucessivamente.

5.1.1. O método Materialista Histórico Dialético aplicado à Psicologia Soviética

Pretendemos demonstrar neste momento como o método Materialista Histórico Dialético chega à psicologia soviética.

Lenin (2005, p. 12), ao assumir o poder na URSS de 1917, incentivou mudanças radicais baseadas em Marx com o intuito de promover o comunismo:

Todos esses caminhos e veredas conduziram e continuam conduzindo à cultura proletária, do mesmo modo que a economia política, transformada por Marx, mostrou-nos onde tem de chegar a sociedade humana, indicou-nos a passagem à luta de classes, ao começar a revolução proletária.

Deste modo, o método materialista histórico dialético foi divulgado e incentivado.

Shuare (1990) descreve em sua obra as mudanças ocorridas com a Revolução de 1917 na Rússia. Demonstra que a atmosfera de revolução propiciou profundas transformações na poesia, teatro, cinema, pintura etc.. Para a psicologia, as mudanças também foram propícias:

Como acontecimiento económico, social y político la Revolución de Octubre determinó, además de otras cosas, un cambio objetivo en la situación de la psicología como ciencia. A. A. Smirnov, en El desarrollo y el estado actual de la ciencia psicológica en la URSS, dice: “La ciencia psicológica de la joven Rusia soviética dio sus primeros pasos en la investigación de cuestiones prácticas que la construcción de una vida nueva planteaba ante ella. Las posibilidades que se

abrieron ante la psicología ya en este período, en el plano de la utilización de sus logros con la finalidad de resolver tareas prácticas, testimoniaban la necesidad de su amplio desarrollo ulterior” (SHUARE, 1990, p. 25).

Lênin (2005) incentivou a educação, a pesquisa e a modernização do estado. A educação que propôs Lênin é diferenciada da capitalista, no sentido de ser para todos, ser de qualidade e voltada para a prática, não descartando o que a economia antiga tinha de importante para o desenvolvimento humano.

As condições e o incentivo às mudanças políticas, econômicas, culturais e científicas proporcionaram transformações significativas para a Rússia e para o mundo. Porém, não ocorreram de forma ordenada e clara. Houve contratempos até chegar-se a uma psicologia revolucionária, como nos mostra Shuare (1990, p. 27):

En líneas generales y con todos los peligros que implica la esquematización, podemos decir que en los primeros años que siguieron a la Revolución de Octubre se manifiestan: 1) la defensa de la psicología tradicional (subjetivista, empirista) en especial en su línea experimental, que tenía un desarrollo considerable en el país; 2) la prolongación de la tradición científico-natural de la fisiología, que había logrado no pocos éxitos en el estudio del cerebro y del sistema nervioso en general y que pretendía convertirse en modelo para la psicología e, incluso, reemplazarla; 3) los intentos de crear nuevas concepciones sobre la base del marxismo. De manera también esquemática señalemos algunas de las principales consecuencias que caracterizan esta primera etapa: a) la aparición de un “nuevo” objeto de estudio de la psicología, el comportamiento, pero entendido de manera diferente que en el conductismo norteamericano; b) la pretensión de reducir lo psíquico a la manifestación subjetiva de los procesos nerviosos y, en general, distintas interpretaciones materialistas reduccionistas; c) diferentes postulados del marxismo a la psicología. Estos diversos enfoques, honestos, pero limitados permiten valorar aun mejor la envergadura de las transformaciones cualitativas, verdadero salto revolucionario, que producen posteriormente personalidades como L. S. Vigotski en psicología, A. A. Ujtomski y N. A. Bershtein en fisiología.

O novo método foi divulgado e incentivado por grandes pesquisadores, como Vigotsky, citado por Shuare (1990). No entanto, nem todos os psicólogos aceitaram o método, talvez por estarem acostumados com métodos menos abrangentes, mais positivistas. Segundo Shuare (1990), Vigotsky participou de várias conferências, demonstrando a fragilidade das pesquisas que não se pautavam no materialismo histórico dialético ou aqueles que diziam seguir este método, mas sua prática não condizia com o mesmo. Vejamos:

Vigotski desarrolló una idea que, con variantes y precisiones ulteriores, constituyó uno de los motivos centrales de sus reflexiones metodológicas. Vigotski dice: ‘Sobre esta cuestión (qué es la psiquis – M.S.) la reflexología ocupa una posición de idealismo y dualismo puro, que podría llamarse correctamente idealismo del revés.

Para Pávlov son fenómenos inespaciales y sin causa; para Bétterev como Pávlov saben que estos fenómenos, en la psiquis, algo diferente de los reflejos, que debe estudiarse en forma separada e independiente de aquello con respecto a lo cual deben estudiarse los reflejos. Esto, claro, es materialismo sólo en su esfera; fuera de ella es idealismo auténtico: separa la psiquis y su estudio del sistema general del comportamiento del hombre' (SHUARE, 1990, p. 55).

Além de existirem resistências e interpretações diversas à nova psicologia revolucionária, quando Stalin assume o poder, as condições históricas já não mais favorecem as pesquisas científicas. De acordo com Gasparetto (2004), o governo de Stalin foi extremamente severo, pois eram mortos brutalmente todos os que se opunham ao novo sistema político.

Shuare (1990, p. 100) demonstra o extremo autoritarismo de Stalin:

Pero no era esto lo que necesitaba el régimen de Stalin. La propia lógica de su desarrollo interno exigía la represión cada vez más despiadada y refinada de todas las formas de librepensamiento, de diversidad, de variabilidad. Necesitaba la simplificación, el control, la esquematización, la unificación, la falta de información, una verdad... Necesitaba enemigos afuera y adentro del país, enemigos de todo o tipo y en todas partes: en la producción agraria, en el arte, en la ciencia, en la industria, en el aparato estatal, en las estructura del partido...

A ditadura não permite mais a livre expressão, prejudicando todas as áreas do conhecimento. Devido às terríveis atrocidades ocorridas nesta época, o comunismo foi relacionado com a ditadura, tortura, guerra, tomada de propriedade pelos ditadores. Com isso, os pesquisadores que viveram essa época tiveram suas pesquisas proibidas em outros países. Quando as obras eram lançadas em outros países suas traduções eram modificadas quando, em seu original, continham algum conteúdo que se aproximasse ao comunismo.

O método materialista histórico dialético, aplicado à psicologia, promoveu uma nova visão de desenvolvimento psíquico humano, valorizando extremamente a complexidade de ser humano. Porém, devido à dificuldade de entendimento do novo método por parte de pesquisadores que interpretavam erroneamente ou não aceitavam o método materialista histórico, houve dificuldades na divulgação das obras da Teoria Histórico-Cultural, tornando-a incompleta e, em alguns lugares, pouco objetiva.

Prestes (2010, p. 25-26) pesquisou as traduções das obras de Vigostsky para o Brasil e constatou que:

Um dos primeiros livros traduzidos é uma versão resumida sob o título *Pensamento e Linguagem*. Os autores não disfarçam a atitude violenta e prepotente e apresentam seus argumentos para os cortes feitos. (...)

Ou seja, além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo de anos, os primeiros textos de Vigotsky no Brasil sofreram cortes lastimáveis, via Estados Unidos da América.

Devido à censura e à incompreensão do método, as múltiplas interpretações equivocadas da obra de Vigotsky disseminaram-se pelo mundo, inclusive no Brasil, onde se tem mais acesso a autores que falam sobre Vigotsky do que às obras do próprio autor.

Nesta pesquisa, demos prioridades a algumas obras traduzidas para o espanhol, pelas traduções aparentarem ter preservado a originalidade do autor.

5.1.2. Superação do Método Estímulo e Reação

Pretendemos demonstrar como Vigotsky adota o método materialista histórico dialético, superando o método vigente da época: o Estímulo e Reação.

Vigotsky (1995), quando iniciou a pesquisa sobre o desenvolvimento psíquico humano, tinha consciência de que sem um método adequado seria impossível compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade. Por isso, buscou primeiramente entender os métodos de pesquisa utilizados em sua época e analisou as principais correntes psicológicas, tendo como principais pesquisadores Jenings, Méchnikov, Binet e Pavlov.

Os métodos aplicados por esses pesquisadores para entenderem o desenvolvimento psíquico eram sempre os mesmos, não importando o contexto ou o objeto de pesquisa. “Os métodos utilizados para o homem nascido em uma sociedade culturalmente atrasada também eram utilizados para o homem culto” (VIGOTSKY, 1995, p. 55).

A mudança de método possibilitou a ampliação da concepção de desenvolvimento humano. O homem começa a ser visto como um ser natural imerso na cultura, um ser além de seu aparato biológico, semelhante a outros homens na aparência, mas distinto em seu psíquico. Portanto, não seria concebível utilizar um mesmo método de pesquisa para diferentes indivíduos que vivem em culturas diferentes.

O método utilizado por Jenings e citado por Vigotsky (1995), que comparava o desenvolvimento do homem com os dos animais, é criticado por considerar o homem como passivo em seu desenvolvimento, mas possibilitou a observação da diferença entre a

adaptação dos animais e a adaptação do homem. Com isto, Vigotsky (1995) propõe o aperfeiçoamento do método, sugerindo a superação do método Estímulo e Reação, considerando o desenvolvimento histórico do homem. O desenvolvimento psíquico do homem deve ser concebido como sendo uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade.

A teoria evolucionista, representada pelo investigador Méchnikov, citado por Vigotsky (1995), compreendeu o importante significado dos órgãos rudimentares como documentos que podem servir para reestabelecer a genealogia dos organismos. Vigotsky (1995) vê as funções rudimentares como um desenvolvimento histórico da conduta e não somente como uma evolução biológica.

Vigotsky (1995) explica: “... em nossa busca da fórmula básica do método, decidimos começar pelos fatos mínimos, insignificantes e proceder a uma investigação de grande altura teórica com o fim de revelar como se manifestam o grande no menor” (VIGOTSKY, 1995, p. 66).

Binet, citado por Vigotsky (1995), foi um dos pesquisadores que analisou o desenvolvimento psicológico do homem e pretendia reestruturar o esquema básico do processo Estímulo e Reação. Esse pesquisador acrescentou a linguagem como parte do estímulo. Vigotsky (1995) considera a linguagem como essencial nas investigações, no entanto, percebe que esta grande mudança nos processos metodológicos ainda não era adequada, pois a linguagem era considerada apenas como uma reação isolada e não considerava o processo psíquico por completo: “...as respostas do sujeito se consideravam como simples reações motoras e o enfoque naturalista da reação verbal e seu limite mais externo” (VIGOTSKY, 1995, p. 58).

Apesar dos avanços, a consideração da linguagem ocorre de forma equivocada e mecânica. O método de Binet, citado por Vigotsky (1995), era aplicado de forma igual para todas as formas de conduta, inferiores e superiores, sendo assim, insuficientes para o estudo das funções psíquicas.

Pavlov, citado por Vigotsky (1995), na investigação fisiológica, reconhece a peculiaridade quantitativa e qualitativa da palavra, não a comparando com os estímulos condicionados dos animais. Vigotsky (1995) considerou os avanços realizados por este autor, no entanto, encontrou pontos a serem superados. Este enfoque naturalista não diferencia qualitativamente a história humana da história dos animais. Deste modo, a conduta humana

fica à margem da história da humanidade. A concepção de que o homem é um ser passivo, onde a natureza influencia exclusivamente sobre ele, não possibilita o entendimento de que o mesmo também influencia a natureza, havendo trocas.

Vigotsky (1995), diferentemente dos pesquisadores de sua época, ampliou o seu objeto de investigação e percebeu que o método não deveria restringir-se aos fatos isolados, além de destacar a importância de ir à raiz dos problemas investigados para compreender melhor o objeto e as suas transformações.

A análise aprofundada, mais complexa e além das aparências do objeto, possibilitou à Teoria Histórico-Cultural o estudo sobre o funcionamento do cérebro, centralizado no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, exclusivas dos seres humanos. O método materialista dialético, adotado por Vigotsky (1995, p. 67), proporcionou avanços à psicologia de sua época:

Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento.

O desenvolvimento psíquico humano demonstra-se como complexo e ativo. A concepção do desenvolvimento dialético do homem, situado na história e imerso em sua cultura, leva à descoberta das funções psicológicas complexas e desenvolvidas mais abstratas e as funções psíquicas rudimentares ligadas ao biológico, presentes nas ações humanas, consideradas como vestígios de comportamentos mais antigos, importantíssimos sintomas históricos que ainda podem ser percebidos nas ações dos homens da atualidade.

Vigotsky, tendo como fundamento o método materialista histórico dialético, propõe um novo método para a Teoria Histórico-Cultural: o método genético.

5.2. Método Genético Histórico-Cultural

Vigotsky (1995), em suas análises, pretendeu investigar o comportamento superior humano. Para tanto, não lhe bastava apenas descrever o que via exteriormente no comportamento humano ou realizar uma análise fenomenológica e, sim, observar o seu objeto

de pesquisa em sua complexidade e desenvolvimento, por meio do método denominado por ele de Genético, porque vai à busca da gênese do problema investigado.

El análisis fenomenológico o descriptivo toma el fenómeno tal como es externamente y supone con toda ingenuidad que el aspecto exterior o la apariencia del objeto coincide con el nexo real, dinámico-causal que constituye relaciones efectivas que se ocultan tras la apariencia externa de algún proceso. El último análisis se interesa por el surgimiento y la desaparición, las causas y las condiciones y por todos los vínculos reales que constituyen los fundamentos de algún fenómeno. En ese sentido y siguiendo a Lewin, se podrían diferenciar en psicología el punto de vista fenotípico y el genético. Entendemos por análisis genético el descubrimiento de la génesis del fenómeno, su base dinámico-causal. El análisis fenotípico, en cambio, parte de los indicios directamente disponibles y de las manifestaciones externas del objeto (VIGOTSKY, 1995, p. 103).

Para Vigostky (1995, p. 135), a grande dificuldade do método está: “en comprender mediante procesos de conducta artificialmente organizados y provocados por vía experimental el proceso natural del desarrollo en la vida real”.

A investigação genética não isola seu objeto de pesquisa em laboratório. Os experimentos são sempre relacionados com a vida real, compreendendo a complexidade e suas mudanças compreendendo as formas culturais do comportamento.

5.3. Procedimentos metodológicos

Para respondermos à questão de pesquisa: Quais conceitos e/ou diretrizes da Teoria Histórico-Cultural estão subjacentes à necessidade de potencializar o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória de crianças de zero a três anos, em creches? Propusemos realizar uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é descrita por Severino (2007, p. 122), como:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Entendemos que existia a necessidade de uma apropriação mais aprofundada da Teoria Histórico-Cultural e a pesquisa bibliográfica apresentou-se mais indicada.

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre utilizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futuras dos dados obtidos. Portanto difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (Lima e Miotto, 2007, p. 44).

Tivemos por objetivo identificar conceitos da Teoria Histórico-Cultural que possam subsidiar a atividade docente com crianças de zero a três anos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Deste modo, a pesquisa bibliográfica tornou-se importante para alcançar o objetivo proposto. Tivemos a possibilidade de agrupar o objeto de estudo, que estava disperso em diversas bibliografias, confirmando assim a importância da pesquisa e compreendendo a sua complexidade.

Tivemos como um dos procedimentos metodológicos: primeiro a leitura de reconhecimento das bibliografias; leitura rápida, procurando nos sumários e títulos de capítulos assuntos de nosso interesse; localização das informações mais importantes; escolha de bibliografias mais próximas ao objeto de pesquisa; leitura refletindo sobre a questão de pesquisa e objetivo, e a última leitura com o intuito de atender os objetivos propostos.

Os materiais bibliográficos reconhecidos como importantes para a pesquisa foram primeiramente os pertencentes ao da Teoria Histórico-Cultural: Vigostsky (1982), (1984), (1995), (2006) e (2009); Leontiev (1978) e (2004) Petrovsky (1980), Markús (1974) e outros pesquisadores, tais como: Shuare (1990), Heller (2008) e Mukhina (1995).

E também foram necessárias as pesquisas em obras marxistas, devido às bases metodológicas da Teoria Histórico-Cultural. As obras que colaboraram com o estudo foram: Marx (1996, 1998 e 2008); Triviños (2009), Lênin (2005).

No próximo capítulo, apresentaremos as indicações de conceitos e/ou diretrizes que possam subsidiar a atividade docente para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores das crianças de zero a três anos.

6. O desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e memória das crianças de zero a três anos: uma análise Histórico-Cultural

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”

Antoine de Saint-Exupéry

O desenvolvimento infantil de crianças de zero a três anos pode aparentar ser simples à primeira vista. Os adultos responsáveis por seus cuidados se preocupam com a alimentação, higiene e descanso de uma maneira espontânea, muitas vezes não sabendo que estas práticas, dependendo da forma que se realizam, contribuirão para o desenvolvimento psíquico infantil de forma positiva ou negativa.

Para Vigotsky (1995, p. 141), o desenvolvimento infantil não é simples e apresenta as suas peculiaridades:

Sin embargo el positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción cualitativa, de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

Blonski, citado por Vigotsky (2006), pesquisou o desenvolvimento infantil e constatou que este pode ser violento e crítico ou gradual e lento. Blonski denominou estes momentos críticos de crises e dividiu as etapas da vida infantil de acordo com esses períodos. Alguns pesquisadores não viram nas crises algo benéfico ao desenvolvimento, pois exteriormente a criança pode retroceder, tornar-se agressiva, desobediente e alterar seu comportamento, realizando ações que não realizava antes. Vigotsky (2006, p. 256) é um dos primeiros investigadores a pesquisar os momentos de crises, demonstrando a sua importância para o desenvolvimento infantil, e a sistematizar os seus períodos apresentando a complexidade do desenvolvimento infantil:

La primera peculiaridad de tales períodos consiste, por una parte, en que los límites entre el comienzo y el final de la crisis y las edades contiguas son totalmente indefinidas. La crisis se origina de forma imperceptible y resulta difícil determinar el momento de su comienzo y fin. Por otra parte, es muy típica la brusca agudización de la crisis que sucede habitualmente a mediados de ese período de edad. La existencia de un punto culminante de la crisis es una característica de todas las

edades críticas, diferenciándolas sensiblemente de las etapas estables del desarrollo infantil.

As crises, segundo Vigotsky (2006), não são universais, fixas em um período ou iguais para todas as crianças. Estes momentos de crise demonstram uma necessidade interna da criança em mudar, avançar em seu desenvolvimento. As etapas apresentadas não são fixas e para serem diagnosticadas é necessária uma investigação do desenvolvimento infantil e não apenas verificar a idade da criança.

Vigotsky (2006, p. 261) sistematiza os períodos de crises, com a intenção de pesquisá-los melhor, da seguinte forma:

Así, pues, podemos presentar del siguiente modo la periodización de las edades. Crisis postnatal.

Primer año (dos meses- un año)
 Crisis de un año
 Infancia temprana (un año-tres años)
 Crisis de tres años
 Edad preescolar (tres años-siete años)
 Crisis de siete años
 Edad escolar (ocho años-doce años)
 Crisis de trece años
 Pubertad (catorce años-dieciocho años)
 Crisis de los diecisiete años

Em nossa pesquisa não aprofundaremos as características principais das crises, devido ao pouco tempo que temos para realiza-la. Outros pesquisadores aprofundaram este assunto em suas pesquisas, como Caram (2009)⁴, e podem esclarecer possíveis dúvidas ou suprir a necessidade de um conhecimento mais profundo sobre o assunto. Temos que entender, pelo menos de forma básica, as crises, para nos situarmos em um período de desenvolvimento infantil. Neste momento, observaremos o desenvolvimento infantil das fases do *Primeiro Ano* (Primer año- de zero a um ano) e o da *Primeira Infância* (Infancia temprana – de um a três anos).

Nesta pesquisa, analisaremos o desenvolvimento infantil a partir dos seis meses de vida, por ser mais ou menos o período no qual a criança começa a frequentar a creche.

⁴ CARAM. A. M. Crises das idades – os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski. Dissertação. São Carlos: UFSCar, 2009.

De acordo com Vigotsky (2006), a partir do quinto e do sexto mês a criança começa a reagir às ações sociais: a diminuir seus horários de sono, a reagir à presença de outras pessoas. Por meio de sorrisos ou choro, dar os braços aos adultos, procurar brinquedos e expressa alegria ou tristeza. Este comportamento demonstra superar as formas do comportamento de estímulo e reposta. No entanto, seu comportamento é puramente natural e não há ainda resquícios de comportamento cultural. Vigotsky (1995, p. 335) denomina o desenvolvimento desse primeiro ano como:

el bebé se caracteriza por el lenguaje natural, la memoria natural, el desarrollo lógico de la dominante, y los esquemas asimilados en puntos de viraje a base de los cuales se hace posible el ulterior desarrollo cultural, aunque, por sí mismo pertenecen todavía a la fase natural de la historia de la humanidad.

Dos nove meses ao primeiro ano de vida a criança provoca a atenção dos que estão a sua volta por meio de movimentos e balbucios. Ela também começa a ter contato e a manipular, sem objetivo, diferentes tipos de objetos, como brinquedos ou utensílios próprios para alimentação e higiene, entre outros utilizados no dia-a-dia pelos adultos. O manuseio destes diversos utensílios e as primeiras tentativas de comunicação por meio da linguagem são dois momentos importantes que servirão de base para o desenvolvimento cultural.

O primeiro ano de vida, para Vigotsky (2006), é caracterizado pelo início das conquistas do andar, do falar, dos momentos de afeto e da vontade. Neste período, a criança começa a apresentar traços do desenvolvimento cultural, no entanto, prevalece o comportamento natural, principalmente da atenção e da memória natural.

No primeiro ano de vida da criança, sua relação com o adulto é essencial para o seu desenvolvimento.

... Se forma, por tanto, una dependencia única e irrepitible del bebé de los adultos, que traspasa, como ya se ha dicho, las necesidades biológicas más individuales del niño. Esa dependencia confiere un carácter absolutamente peculiar a la relación del niño con la realidad (y consigo mismo): son unas relaciones que se realizan por mediación de otros, se refractan siempre a través del prisma de las relaciones con otra persona. Por tanto, la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. (...) Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las costas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona (VYGOTSKI, 2006, p. 285).

O adulto é o elo entre a condição natural, que se encontra a criança, e a cultural. As reações infantis respondem à ação humana da voz ou de sua presença, principalmente nos primeiros meses.

A Primeira Infância é classificada do primeiro ao terceiro ano de vida. Nesta fase, existem dois momentos que impulsionam o desenvolvimento psíquico infantil: o manuseio de objetos e o brincar. Do primeiro ao segundo ano de vida, o manuseio de objetos é o que orientará o seu desenvolvimento.

Es interesante señalar que tan sólo esa edad se forma en el niño una visión estable del mundo, ordenada en sentido objetal, diferenciado por primera vez gracias al lenguaje. Ante un niño de edad temprana aparece, por primera vez, un mundo de objetos estructurados que adquieren un determinado sentido, ya no es el juego ciego de ciertos campos estructurales que tenía el bebé (VYGOTSKI, 2006, p. 362).

Os objetos começam a ter sentido para a criança e, deste modo, aumenta o interesse por manuseá-los.

Para Vigotsky (1995, p. 332):

la adquisición sociales por parte del lenguaje (la llamada a la atención) y la utilización de las herramientas que facilitan la posibilidad de sobrepasar los límites de los órganos naturales – son los dos momentos más importantes que preparan al niño, en los primeros años de su vida, para los grandes cambios que servirán de base a su posterior desarrollo cultural.

Segundo Mukhina (1995), após completar um ano, a criança consegue caminhar. Começa a dominar o próprio corpo, a adaptar-se ao equilíbrio, amplia sua percepção visual e vai à busca de objetos que não estão ao seu alcance. Andar, para ela, é algo que lhe dá prazer.

A capacidade de andar verticalmente proporciona à criança um contato mais livre e independente com o mundo exterior. O domínio dessa habilidade desenvolve a capacidade de orientação no espaço. A capacidade muscular passa ser a medida com que se calcula a distância e a situação espacial do objeto. Ao se aproximar do objeto, a criança estabelece na prática a direção e a distância no momento em que começa o movimento (MUKHINA, 1995, p. 106).

A relação da criança com os objetos lhe proporciona várias conquistas. As atividades externas desenvolvem as internas e vice-versa, ou seja, as ações motoras promovem o desenvolvimento psíquico, assim como o desenvolvimento psíquico promove o desenvolvimento motor.

Petrovsky (1985) apresenta o desenvolvimento do cérebro do homem primitivo relacionado ao desenvolvimento das articulações da mão para a realização de diferentes atividades laborais. De acordo com as necessidades do meio, o uso de ferramentas e os movimentos motores foram aprimorados, assim como o desenvolvimento psíquico. Esta concepção demonstra que o desenvolvimento motor está intimamente ligado ao desenvolvimento psíquico.

No final da Primeira Infância, a criança começa a interessar-se pelo brincar. Neste período, o brincar tem relação restrita com a realidade e caracteriza-se por criar situações por meio da imitação. Segundo Vigotsky (2006), a criança brinca e imita situações do cotidiano para poder compreendê-las.

Segundo Vigotsky (2006), as brincadeiras com significados variáveis e situações fictícias aparecem somente, de forma rudimentar, no final da Primeira Infância. Antes disto a criança não sabe “fazer de conta”.

Os gestos que as crianças realizam, tais como: alimentar a boneca ou brincar com o carrinho, tem relação com a realidade. Ela está imitando, na tentativa de entender a situação, e não imaginando.

Vigotsky (2006, p. 350) explica:

En la infancia temprana tenemos un cuasi-juego o el “juego en sí”. Objetivamente ya se trata de un juego para el niño, sin embargo, no es, todavía, un juego. La experiencia de Domé resulta sumamente interesante: muestra cómo el niño de edad temprana repite una serie de acciones relacionadas, por ejemplo, con una muñeca que, sin embargo, no forman parte de una situación, cuando con esta muñeca van a alguna parte, la viene a visitar un doctor, etc., no hay una historia coherente plasmada en la práctica, no hay dramatización en el plano de la situación creada por el propio niño.

Segundo Mukhina (1995), neste período a criança concentra-se em sua própria ação na brincadeira, portanto não consegue estabelecer o jogo dramático entre os parceiros. Há momentos em que as crianças brincam próximas uma das outras, mas não há um relacionamento intencional na brincadeira.

De acordo com Mukhina (1995), paulatinamente a criança começa a interessar-se pelas brincadeiras dos amigos e isto a ajudará estabelecer contato com o outro, entendendo as regras de convivência. A brincadeira proporciona o desenvolvimento psíquico da criança. Durante o brincar, a criança tem a oportunidade de desenvolver a atenção e a memória cultural por meio da linguagem.

A utilização de objetos que substituam o objeto original durante a brincadeira, a imitação de ações vivenciadas anteriormente, a resolução de pequenos problemas vivenciados no dia-a-dia, dependem do desenvolvimento da memória. Esta função promove o desenvolvimento da atividade imaginativa.

Por meio da imaginação, a criança começa a distanciar-se das ações práticas de tentativa e erro, ou seja, as “operações orientadoras externas”, apresentadas por Mukhina (1995, p. 137), como: “...pensamento ativo. As crianças recorrem à inteligência ativa para investigar as mais variadas relações do mundo circundante.”, e aproxima-se da abstração, das “operações internas” conforme nos explica Mukhina (1995, p. 137):

Como sabemos, as operações orientadoras externas servem de ponto de partida para as operações internas, psíquicas. Já no estágio da primeira infância, a criança realiza operações mentais, ou seja, sem testar anteriormente. Assim, depois de descobrir certa vez que o pedaço de pau podia servir para alcançar um objeto, a criança utiliza-o para retirar a bola que rolou para baixo do sofá. Essa ação é precedida de uma tentativa mental. Ao realizá-la, a criança não atua com objetos reais, mas com imagens referentes aos objetos e à forma de utilizá-los. O pensamento da criança, que serve de imagens para a solução de um problema de operações internas chama-se imaginativo.

No início, a imaginação é rudimentar, assim como as dos animais. Segundo Vigotsky (2009), somente o homem desenvolve profundamente esta atividade. De acordo com Vigotsky (2009, p. 17):

a atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

As relações humanas propiciam o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória, conduzindo a criança à apropriação da condição cultural. Portanto, essa apropriação não é possível sem a convivência em sociedade.

Deste modo, dependendo da fase na qual a criança se encontra, Vigotsky (2006) constatou que a criança exerce uma *atividade principal* que colabora com o seu desenvolvimento psíquico.

Antes do primeiro ano de vida, ficou evidente que a relação do adulto com a criança é essencial para o seu desenvolvimento. Na primeira infância, os objetos e o brincar impulsionam o desenvolvimento infantil. O conceito de atividade é aprofundado por Leontiev (1978, p. 66) e é denominado como:

La actividad es 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.

A atividade principal orienta a criança no mundo social por meio dos reflexos psicológicos. Deste modo, há uma indivisibilidade entre atividades externas e internas.

Podemos identificar a *atividade principal* como um dos possíveis subsídios para a atividade docente com crianças de zero a três anos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e memória.

6.1. Atividade Principal de crianças de zero a três anos e as práticas pedagógicas no desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória.

O conceito de *atividade principal* leva ao entendimento de desenvolvimento infantil de forma integral. Promover o desenvolvimento psíquico infantil não significa conceber o desenvolvimento de forma fragmentada, do motor ou do cognitivo. É entender que este desenvolvimento está intimamente ligado a todo tipo de desenvolvimento, de forma integrada e indissociável.

A criança nasce como um ser natural e é a mediação humana que promove o desenvolvimento integral por meio das relações sociais, onde é transmitida a cultura que humaniza a criança. Para Vigotsky (2006):

Hemos dicho ya que el medio social origina todas las propiedades específicamente humana de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que se realiza en el proceso de la interacción real de las formas << ideales >> y efectivas (VIGOTSKY, 2006, p. 270).

Segundo Vigotsky (1995), o desenvolvimento psíquico se dá por meio de mediadores e de forma indissociável entre corpo e mente. A criança, ao nascer, não tem controle do próprio corpo e não tem consciência de si. Na medida em que convive com as pessoas à sua volta e interage com o ambiente, ela desenvolve o seu psíquico e o controle do próprio corpo. O bebê aprende, a partir do convívio, a expressar-se por meio do choro. Ele demonstra a necessidade que precisa ser saciada. O choro de fome é diferenciado, para algumas mães, do choro de sono ou quando a fralda necessita ser trocada. O entendimento e o controle do choro vão desenvolvendo-se concomitantemente.

O conceito de atividade de Leontiev (1978) demonstra a razão de não pensarmos no desenvolvimento como dissociado, fragmentado. O conceito de atividade não está relacionado apenas às ações dos seres humanos, ou seja, ao movimento. A atividade pode ser interior, não visível. As atividades interiores e exteriores dependem uma da outra. Deste modo, o desenvolvimento psíquico é refletido por meio de ações exteriores e as mesmas o impulsionam. Leontiev (1978), ao se referir à atividade, não denomina como atividade interna e externa, deixa clara a importância de sua indivisibilidade, pois as atividades externas podem ter relação com as atividades internas, assim como o inverso dessa operação. Este autor destaca a falta de coerência ao dissociar as atividades:

El fundamento de tal estado de cosas, que es sobre todo fáctico, reside en la propia naturaleza de los procesos de interiorización y exteriorización, porque en general, no es posible transformación alguna de los “trozos” separados de la actividad. Esto significaría no una transformación de la actividad, sino su destrucción (LEONTIEV, 1978, p. 89).

A não dissociabilidade da atividade atribui grande importância às condições existentes no meio, pois estas condições suscitaram a necessidade de desenvolvimento das atividades cada vez mais complexas, tornando, concomitantemente, o desenvolvimento psíquico cada vez mais complexo.

Dependendo da etapa na qual se encontra a criança, uma atividade principal promoverá o desenvolvimento psíquico infantil, pois ela sentirá necessidades diferenciadas, como por exemplo, a necessidade de contato com os objetos no primeiro ano de vida.

El encuentro de la necesidad con el objeto es un acto extraordinario que fue ya observado por Darwin; también algunos informes de I.P. Pávlov brindan pruebas sobre él; Uznadzé se refiere a él como condición del surgimiento de la actitud, y los etólogos modernos lo describen brillantemente. Este acto extraordinario es el de

objetivación de la necesidad, es decir, de su “rellenado” con un contenido que se extrae del mundo circundante. Es esto lo que traslada la necesidad al nivel psicológico propiamente dicho (Leontiev, 1978, p. 71).

A professora deve estar atenta às atividades principais, pois elas não são fixas e mudam de acordo com as necessidades da criança. Para potencializar o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e memória, as motivações para o aprendizado infantil devem ser alteradas e, concomitantemente, as necessidades irão mudando, tornando-se cada vez mais complexas. Porém, para Vigotsky (1984, p. 105)

se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brincar. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brincar como uma forma de atividade.

Os brinquedos e as brincadeiras devem ser selecionados de acordo com a atividade principal da criança, propondo experiências desafiadoras, com mediações intencionais.

Mukhina (1995, p. 77) apresenta as necessidades das crianças pequenas, do primeiro ano de vida, tornando claro o porquê de a atividade principal, nessa idade, ser a relação com os adultos:

A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico.

As bases para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da Atenção e Memória podem ser promovidas por meio de atividades feitas pelas professoras. Atividades que, além de suprirem as necessidades orgânicas das crianças, de forma intencional e com qualidade, podem acrescentar o uso de objetos, brinquedos e espaços adequados para deitarem e sentarem de modo seguro e livre para o movimento com o corpo, estimulando as percepções visual, auditiva e motora.

A atividade principal da criança está direcionada para o adulto, que possui a capacidade de suprir suas necessidades básicas. No entanto, a mediação do desenvolvimento se dá, também, por meio da relação entre seus pares. A criança aprende por meio de outras que já desenvolveram outras funções, diferentes da dela. Deste modo, propiciar momentos de relação entre as crianças da sala é de grande importância.

Nesta fase, a criança não tem controle algum sobre a sua atenção e memória, portanto o adulto será o seu controle externo. Ele é quem fará com que perceba o ambiente e os objetos a sua volta, sustentando a atenção da criança por meio do entretenimento. A música com gestos, curtas histórias e bonecos, pode ser uma de várias estratégias possíveis para desenvolver a atenção da criança.

O adulto pode ensinar brincadeiras de esconder objetos embaixo de panos ou dentro de caixas, como umas das formas de observar o desenvolvimento da memória da criança.

Devemos entender que as formas de desenvolver a atenção e a memória infantil não podem ser demoradas, pois quanto menor for a criança, menos “paciência” ela terá para conter a sua atenção a uma situação. As estratégias de desenvolvimento da atenção e da memória devem ser prazerosas para a criança e não desagradáveis levando-a ao stress.

As crianças da Primeira Infância voltam o seu interesse principal para a manipulação dos objetos e a exploração do ambiente, pois começam a dominar a capacidade de andar. “A capacidade de andar verticalmente proporciona à criança um contato mais livre e independente com o mundo exterior” (MUKHINA, 1995, p. 106).

A passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para seu uso, isso é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social. A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito. Na primeira infância produz-se a passagem para a atividade objetiva que será a atividade principal de todo o período (MUKHINA, 1995, p. 107).

Assim, a oportunidade de manipulação de diferentes objetos, com diferentes funções, por meio da contribuição do adulto, motivará a apropriação do uso de objetos pelas crianças, proporcionando o seu desenvolvimento. O incentivo e o ensino do uso de objetos para alimentação, como talheres, copo, guardanapos as ajudará em seu desenvolvimento, levando-as ao entendimento do seu uso.

No final da Primeira Infância surge outra atividade que apoiará o desenvolvimento infantil. Segundo Mukhina (1995, p. 113): “Ao término da primeira infância (no terceiro ano de vida) surgem novas formas de atividade, que alcançam sua plenitude mais adiante e começam a determinar o desenvolvimento psíquico. São o jogo e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção)”.

Mukhina (1995) dá a dica do que pode ser realizado em sala, como o ensino do desenho, modelagem e jogos de construção. Além disso, as professoras poderão ensinar às crianças o uso de diferentes objetos, o modo de manipulá-los, brincadeiras que explorem os movimentos com o corpo, preparar ambientes que estimulem de diferentes formas os sentidos, a percepção, e incentivem a memória e a imaginação. A construção de brinquedos, a utilização de diversos instrumentos para artes plásticas e apresentação de teatro realizada pelas próprias crianças, enfim, ambientes adequados e materiais diversificados promoverão a autonomia da criança de forma segura e estarão desenvolvendo as bases para as Funções Psíquicas Superiores da Atenção e Memória. Essas estratégias exigem a fixação da atenção para executá-las e da memória para lembrar-se das ações que já foram vivenciadas anteriormente para repetir a atividade proposta ou aperfeiçoá-la por meio da memória e da imaginação.

Nesta fase do desenvolvimento, a criança começa a demonstrar o que gosta de realizar e suas preferências, há resquícios do controle da conduta. O adulto ainda age como controle externo, estabelecendo as regras dos momentos próprios para as atividades e brincadeiras e apresentando as formas corretas da utilização dos objetos. Uma sugestão de controle externo é a confecção da rotina da sala junto com as crianças, apresentando de forma clara, por meio de figuras e da escrita, o que acontecerá durante o dia e os objetos que serão utilizados. Esta estratégia ajudará a criança a controlar-se, a prestar a atenção nos acontecimentos do dia e a desenvolver a sua memória, lembrando o que fez e o que irá fazer. Gradativamente, o adulto pode aumentar o tempo das atividades propostas, intensificando o desenvolvimento da atenção, sempre de uma maneira que não sobrecarregue a criança.

Deste modo, compreendemos que a *atividade principal* dependerá das condições nas quais se encontram o indivíduo, pois é por meio dos instrumentos e signos, ou seja, pela cultura, que surge a atividade.

Portanto, temos o segundo conceito possível de subsidiar a atividade docente, com crianças de zero a três anos, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e memória: *o desenvolvimento cultural*.

6.2. O Desenvolvimento Cultural e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória de crianças de zero a três anos.

Como podemos perceber, *a atividade principal e o desenvolvimento cultural* são conceitos dependentes, pois ocorre uma inter-relação. O aprendizado cultural promove a atividade principal.

As capacidades puramente humanas se dão pelo processo de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Para Vigostky (1995), o desenvolvimento dessas funções se dá pelo processo de apropriação histórica e cultural dos costumes e conhecimentos do homem. As funções psíquicas superiores desenvolvem-se por meio da inter-relação com as funções psíquicas inferiores, ditas como elementares, com peculiaridades praticamente biológicas.

As Funções Psíquicas Superiores não devem ser entendidas como naturais e universais, elas dependem de processos históricos e culturais conforme destaca Vigotsky (1995, p. 12):

Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia.

Vigotsky (1995, p. 29) descreve o processo de desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança e a sua estreita relação com o desenvolvimento cultural.

El concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros,

tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

O desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da Atenção e da Memória se dá por meio de um longo processo. Suas bases estão no desenvolvimento Cultural e Histórico e suas estruturas vão formando-se à medida que o homem desenvolve o domínio da própria conduta, não mais necessitando de estímulos externos. As crianças do Primeiro Ano de vida e da Primeira Infância, principalmente da Primeira Infância, dependem mais dos controles externos. A função da escola é fazer com que, aos poucos, ela se aproprie da cultura, aprendendo o uso de diferentes objetos e compreenda os signos e os significados criados pelo homem.

No entanto, não podemos dizer que o desenvolvimento do homem dependa de um momento no qual ocorra a transformação da função psíquica inferior em superior. O desenvolvimento ocorre por meio de uma “eterna” revolução, a superação de umas funções psíquicas em outras, significando que as superiores podem estar em primeiro plano e que as inferiores passam para o segundo plano, porém não desaparecendo totalmente. Entretanto, a qualidade das condições de vida, dos tipos de interações sociais e culturais e dos mediadores na aprendizagem é fundamental para que ocorra essa superação.

Así pues, los centros inferiores se conservan como instancias subordinadas al desarrollarse los superiores y el cerebro, en su desarrollo, se atiende a las leyes de la estratificación y superestructura de nuevos niveles sobre los viejos. La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella (VIGOTSKY, 1995, p. 145).

O desenvolvimento cultural proporciona esta transformação psíquica e impulsiona o desenvolvimento psíquico humano.

A criança humaniza-se por meio da apropriação da cultura. Para Markús (1974, p. 12):

... su proceso de trabajo origina constantemente objetos, con lo que se altera paulatinamente el mundo circundante del hombre. 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.

O acesso à cultura intelectual está atrelado à educação, que é responsável pela transmissão do conhecimento. Como diz Leontiev (2004, p. 291) “O movimento da história só

é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

Um dos meios mais propícios para a apropriação da cultura, e para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, principalmente na Educação para as crianças pequenas, é a arte. No entanto, como nos apresenta Leontiev (2004), a arte não é natural, é cultural, portanto, deve ser aprendida.

Por meio da arte o indivíduo assimila a cultura, aprendendo técnicas importantes, utilizando ferramentas variadas e tem a oportunidade de desenvolver as funções psíquicas mais importantes para o ser humano, como a atenção e a memória por meio da linguagem.

No entanto, a oportunidade de apropriação da cultura intelectual humana é restrita, nem todos têm acesso.

Para Leontiev (2004, p. 294):

A concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma íntima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas.

A arte como um todo, artes plásticas, literárias e musicais, possuem a capacidade de gerar no indivíduo sensações e de estimular a imaginação; deste modo forma, aos poucos, a identidade do mesmo e o prepara para a vivência em diversidade, desenvolvendo de forma complexa a atenção e a memória humana.

Compreendemos que a escola deveria ser o lugar onde está acumulada toda a cultura mais desenvolvida intelectualmente e esta, estaria à disposição de todos, sem exceção, proporcionando o desenvolvimento psíquico superior de forma igualitária e qualitativa.

O ensino e a aprendizagem não se dão somente dentro da escola. Seria interessante se as crianças, mesmo as de um a três anos, pudessem realizar passeios para visitarem lugares onde a cultura humana intelectual se apresenta, tais como: bibliotecas, museus, teatros etc.

Estas experiências poderiam ser levadas para a escola e vivenciadas lá. Por exemplo, montar uma peça de teatro, promover exposições com obras construídas pelas crianças, ter livros a disposição das crianças para que os manipulem e observem. Oportunidades de escutarem diferentes estilos musicais, conhecer e experimentar diferentes formas de

confeccionar artes plásticas. Todas estas prácticas proporcionam o desenvolvimento da atenção e da memória cultural.

Como podemos notar até o momento, o desenvolvimento cultural propicia a atividade principal, ambas não poderiam fazer parte da vivência do homem, se não por meio da mediação.

Deste modo, chegamos ao terceiro conceito pertencente à Teoria Histórico-Cultural, possível de subsidiar a atividade docente com crianças de zero a três anos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e memória: *a mediação*.

6.3. A Mediação

Conceber a mediação como essencial para o processo de ensino e aprendizagem, é afirmar que este processo não é natural, e sim, social.

De acordo com Vigotsky (2006, p.264):

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irreplicable para esta edad. Denominamos esa relación como *situación social del desarrollo* en dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad de que lo social se transforme en individual.

Deste modo, o desenvolvimento humano pode diferenciar-se dependendo dos mediadores presentes ao entorno do indivíduo.

Segundo Mukhina (1995, p. 8): “Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, crianças de idades diferentes se distinguem entre si sobretudo pelo tipo de *atividade* que lhes é acessível e que as *caracteriza*.”

Segundo Markús (1974, p. 27), o homem é um ser natural, social e consciente. Ele torna-se indivíduo por meio das relações sociais:

Esta descripción del ser humano como comunidad contiene dos momentos íntimamente enlazados. Significa, por un parte, que el hombre como tal más que en su relación con los demás y a consecuencia de esa relación. (...) Por otra parte, el individuo no es individuo humano más que en la medida en que se apropia de las capacidades, las formas de conducta, las ideas, etc., originadas y producidas por los

individuos que le han precedido o que coexisten con él, y las asimila (más o menos universalmente) a su vida y a su actividad. Así pues, el individuo humano concreto como tal es un producto en sí mismo histórico-social.

Para Markús (1974), o desenvolvimento cultural depende da apropriação dos objetos de trabalho pelo homem, ou seja, ele precisa desenvolver qualidades especificamente humanas que o permite utilizar esses objetos de forma “adequada” às condições culturais. Porém, essa apropriação não ocorre de forma naturalizada, a mediação humana é a responsável pela apropriação do uso de signos e instrumentos pela criança.

Markús (1974, p. 27 e 28) explica:

En cuanto objetos *humanos* están dados sólo como tarea. 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. Pero esto – en lo que respecta, al menos, a las formas básicas de comportamiento y a las formas objetivas de la mediación de los adultos, esto es, de la sociedad, de las formas de colectividad existentes en cada caso (familia, etc.); por lo demás eso explica que el proceso requiera un tiempo tan asombrosamente corto.

O processo de mediação pode ocorrer de forma espontânea ou intencional.

Durante as relações do dia-a-dia dos adultos com as crianças, principalmente com os bebês, o ensino não é o objetivo primordial, e sim a promoção do cuidado para satisfazer as necessidades básicas das crianças. No entanto, os modos como são ministradas as práticas de higiene e alimentação promovem o desenvolvimento psíquico infantil, de maneira que a criança começa a compreender o mundo por meio de ações, objetos e vivências que estão acessíveis a ela.

A mediação não intencional faz parte de práticas espontâneas. O espontâneo está próximo ao que pode denominar-se de cotidiano, de acordo com Heller (2008):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade (HELLER, 2008, p. 31).

Portanto, no cotidiano não há uma atividade principal. O cotidiano se diferencia do não-cotidiano por haver, no segundo, uma atividade principal e intencional que direciona as

aprendizagens. Heller (2008) explica que a passagem de atividades cotidianas para as não-cotidianas se dá pelo processo de “homogeneização”, ou seja, nas atividades cotidianas há a realização de várias tarefas, que são realizadas de forma mais espontâneas, em um nível de intencionalidade baixo. Nas atividades não cotidianas, há a necessidade da predominância da tarefa, da focalização da atenção, ou seja, de forma mais intencional e intensa. Esse processo de focalização em apenas uma atividade específica é chamado de homogeneização.

Assim, podemos entender que há a mediação espontânea e intencional. Como estamos refletindo sobre o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores de crianças de zero a três anos por meio do ensino escolar, focaremos na mediação intencional.

6.3.1. A mediação intencional e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória das crianças de zero a três anos.

As mediações intencionais estão relacionadas com o ensino e aprendizagem. Assim, a Educação está situada no campo do não-cotidiano. Segundo Saviani (2008, p. 13):

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Deste modo, compreendemos que a prática pedagógica não pode ser espontânea e sem intenção. Entendendo que o desenvolvimento infantil não ocorre naturalmente, compreende-se que há a necessidade de mediações intencionais. Para produzir no indivíduo a humanidade, ou seja, para possibilitar a apropriação do conhecimento acumulado pelo homem, é necessária a mediação do conhecimento.

De acordo com Pasqualini (2011), ao pesquisar Leontiev, não basta expor as crianças a variados estímulos e objetos da cultura, é necessário uma “organização do trabalho educativo”. Isso significa que, mesmo com a criança pequena, faz-se necessária a mediação intencional para avançar em seu desenvolvimento. Pasqualini (2011, p. 72), ao analisar o trabalho pedagógico de Vygotsky (1995), faz a seguinte consideração:

A análise de Vygotski (1995) acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores traz implicações diretas para pensar-se o trabalho pedagógico, pois ressalta a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos. Na medida em que se constata que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, conclui-se que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea das funções psíquicas superiores, nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens. Ao contrário o ensino é responsável por promover o desenvolvimento.

Vigotsky (2006) demonstra que para promover o desenvolvimento não basta trabalharmos o que a criança já domina e consegue realizar sem dificuldade. É necessário investigarmos o que a criança não domina e realiza com auxílio dos que estão a sua volta, ou seja, “a zona de desenvolvimento proximal”.

Vigotsky (2006) apresenta um processo de ensino eficiente por meio da mediação intencional. O mediador observa o nível atual de desenvolvimento ao qual a criança se encontra e o que não está desenvolvido ou em processo de maturação, agindo intencionalmente no que a criança não domina totalmente, com o intuito de avançar o processo de aprendizagem, para que a criança comece a desenvolver o que antes tinha dificuldade.

Neste momento, fica evidente que *a mediação intencional* pedagógica está estreitamente ligada ao conceito de “*zona de desenvolvimento proximal*” apresentada por Vigotsky (2006). É, para nós, neste estudo, o quarto e o último conceito possível de subsidiar a atividade docente com crianças de zero a três anos, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e memória.

6.3.2. *A mediação intencional e a zona de desenvolvimento proximal como subsídio para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da Atenção e da Memória de crianças de zero a três anos.*

Vigostky (2006, p. 268-269) denomina “*a zona de desenvolvimento proximal*” da seguinte forma:

Aquello que hoy puede realizar en colaboración con el adulto y bajo su dirección, podrá realizarlo por sí mismo el día de mañana. Eso quiere decir que cuando esclarecemos las posibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, establecemos al mismo tiempo el área de sus funciones intelectuales en el proceso de maduración que darán sus frutos en el próximo estadio del desarrollo; de ese

modo llegamos a precisar el nivel real de su desarrollo intelectual. Por tanto, al investigar lo que puede hacer en niño por sí mismo, investigamos el desarrollo del día del día anterior, pero cuando investigamos lo que puede hacer en colaboración determinamos su desarrollo del mañana.

La esfera de los procesos inmaduros, pero en vía de maduración, configurada la zona de desarrollo próximo del niño.

A criança que está na creche, do Primeiro ano e da Primeira Infância, necessita de cuidados diferenciados das crianças de quatro a cinco anos, que são biologicamente e culturalmente mais desenvolvidas. No entanto, o cuidar deve ser adequadamente mediado, ele é um dos promotores da cultura e do desenvolvimento psíquico humano. A professora, além de exercer práticas de cuidado de forma adequada, promovendo um desenvolvimento saudável, também pode executar atividades e preparar o ambiente para que a criança comece a desenvolver as Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória de forma mais efetiva.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a criança necessita de mediadores intencionais que auxiliem na “*zona de desenvolvimento proximal*”, contribuindo para que ela avance no seu desenvolvimento cultural.

Os processos educativos são os meios para que as crianças se apropriem da cultura e desenvolvam os processos psíquicos da inteligência.

As crianças do Primeiro ano de vida e da Primeira Infância não chegarão a desenvolver, nestas fases, as Funções Psíquicas Superiores da Atenção e da memória plenamente. Porém, de acordo com as indicações de Vigotsky (2006), as mediações culturais preparam o homem para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, posteriormente. Os mediadores agem, primeiramente, como controles externos e com o passar do tempo, dependendo das apropriações feitas pelo indivíduo, ele começa controlar a própria conduta, independente dos controles externos. Para Vigotsky (1995, p. 123) “... en la estructura superior el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo proceso”.

Deste modo, a compreensão dos signos e dos significados promove ao homem o domínio da própria conduta.

A mediação intencional da professora deve ter o intuito de impulsionar o desenvolvimento. Para isto, é necessário conhecer as fases do desenvolvimento infantil, observar as peculiaridades das crianças com as quais trabalha, sondar o que a criança já domina e realiza sem dificuldade, ou seja, “o nível de desenvolvimento atual” (VIGOTSKY,

2006, p. 268), e o que a criança realiza com a ajuda dos adultos, a “zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKY, 2006, p. 268).

Assim, o planejamento das atividades propostas para as crianças do Primeiro Ano e da Primeira Infância precisa ser estruturado de acordo com o que a criança está em via de maturação, ou seja, de acordo com o que a criança ainda não domina.

Neste caso, as ações devem ser planejadas, levando em conta a fase de desenvolvimento infantil e a *atividade principal* que orienta a criança neste período.

No *Primeiro Ano* de vida, a criança necessita da ação dos adultos que estão a sua volta para relacionar-se com o ambiente e, assim, começa a desenvolver as Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória. Segundo Vigotsky (2006, p. 305):

En la fase de la dentición, cuando el bebé se convierte en un ser que ya se mueve en la cuna, sus relaciones recíprocas con el entorno se hacen mucho más complejas. El niño intenta, por una parte, utilizar la fuerza de los adultos para desplazarse y alcanzar los objetos que desea. Por otra, empieza a comprender el comportamiento de los adultos y establece con ellos una comunicación psicológica, aunque elemental.

De acordo com Mukhina (1995, p. 80):

Uma condição indispensável para a maturação normal do cérebro do recém-nascido é o exercício dos órgãos dos sentidos (dos analisadores), o acesso ao cérebro através deles dos diferentes sinais do mundo externo. Uma criança submetida ao isolamento sensorial (sem receber suficientes impressões externas) experimentam um atraso considerável em seu desenvolvimento. Em contrapartida, na criança que percebe uma quantidade suficiente de impressões, desenvolve-se rapidamente os reflexos de orientação (o que se expressa em sua capacidade de concentração audiovisual) e se cria a base para o desenvolvimento de movimentos mais complexos, bem como para a formação dos processos e qualidades psíquicos. O produtor e, ainda mais importante, o organizador das impressões audiovisuais necessárias para a formação normal do sistema nervoso e dos sentidos da criança é o adulto.

Assim, a mediação Intencional das professoras pode ser planejada com o intuito de desenvolver a atenção e a memória, apresentando ações que promovam o movimento e os sentidos do bebê, ou seja, “o *desenvolvimento proximal*” da criança.

Nesta faixa etária do Primeiro ano de vida, a *atividade principal* está orientada para a relação com o adulto e com os objetos. Deste modo, a professora pode planejar um ambiente seguro, com possibilidades variadas, para que a criança avance em seu desenvolvimento e passe da “*zona de desenvolvimento proximal*” para “*o nível de desenvolvimento atual*”. Este

processo ocorre de forma contínua e complexa, é um motor que estará em constante funcionamento, dependendo dos mediadores que o impulsiona.

Um ambiente promotor do desenvolvimento pode ser organizado de forma que a criança possa exercer diferentes movimentos com o corpo, como mãos, dedos, cabeça e pernas, com objetos atrativos e próprios para a idade. O ambiente e as atividades propostas pelas professoras podem possibilitar o contato com diferentes materiais que estimulem as sensações, como brincadeiras com farinha, fubá, areia, pedras, objetos lisos, ásperos, macios, etc..

Entendemos que um ambiente escolar para os bebês necessita de espaço e diferentes materiais que promovam o movimento da criança pela sala de forma segura, com o intuito de promover o desenvolvimento integral. Um ambiente seguro e saudável é de extrema importância para a saúde e desenvolvimento infantil. O chão da sala dos bebês deve ser limpo e poderia ser feito com materiais que não fossem frios. Para os bebês que não engatinham, colchonetes grandes e almofadas podem protegê-los de possíveis quedas e propiciam a observação do movimento da sala e participação nas atividades, juntamente com os outros alunos.

Diferentes tipos de brinquedos, que estimulem o desenvolvimento cognitivo das crianças, precisam estar à disposição de forma que elas possam, em alguns momentos, alcançá-los facilmente, porém, em outros, longe do alcance, mas possíveis de serem alcançados, se realizarem algum esforço.

Outras práticas são possíveis de serem realizadas focando o desenvolvimento da atenção e da memória das crianças do Primeiro ano de vida. A professora pode promover, utilizando sempre a comunicação, diferentes brincadeiras, como: esconder objetos, entrar e sair de caixas, músicas com gestos, estimular a engatinhar, promover o andar, ensinar a utilizar jogos de encaixe, a guardar os brinquedos, massagens relaxantes, o contar histórias, pequenos passeios dentro da creche utilizando os carrinhos e apresentação de diferentes figuras, explicando seus significados, como, por exemplo, figuras de animais, apresentando seus nomes e sons.

Dependendo da brincadeira proposta, os brinquedos coloridos ou que emitem sons, facilitam a orientar a atenção da criança. A repetição de brincadeiras ou a adaptação desta, incluindo uma ação não existente anteriormente, colabora com o desenvolvimento da memória.

As diferentes sensações promovem a percepção, que por sua vez é base para a atenção. O início do desenvolvimento da atenção promove o desenvolvimento da memória e da linguagem. A linguagem desenvolvida, ou seja, das pessoas que estão a sua volta, também promove o início do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e da memória. Conforme Vigotsky (1984, p. 36-37) diz:

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Tudo isso só será possível se as crianças forem retiradas de seus berços ou carrinhos e tiverem a oportunidade de movimentarem-se e relacionarem-se com as professoras e com outras crianças de forma segura.

O contato com os objetos e o brincar são *as atividades principais* da *Primeira Infância*, que orientam o seu desenvolvimento nesta fase. Deste modo, a professora pode planejar possíveis ações ou brincadeiras que impulsionem o desenvolvimento psíquico infantil, preparando a criança para a compreensão de situações fictícias.

Me parece también bastante fructífera y esencial la definición positiva del juego, que se destaca en esta idea al primer plano, es decir, que el juego es una relación peculiar con la realidad, que se caracteriza por crear situaciones ficticias, transferir las propiedades de un objeto a otro. Esta definición nos permite resolver correctamente el problema del juego, por lo cual desde este punto de vista se caracteriza el primer año. Hay juegos en la infancia temprana. Todos sabemos que el niño de esa edad alimenta a su muñeco, le acuesta, puede fingir que bebe de una taza vacía, etc. Creo, sin embargo, que sería peligroso no ver la diferencia esencial entre ese “juego” y el juego en el propio sentido de la palabra en la edad preescolar cuando se crean situaciones ficticias (VIGOTSKY, 2006, p. 349).

Para Vigotsky (2006), o jogo da criança da Primeira Infância, ou seja, de um a três anos, diferencia-se do pré-escolar, fase classificada dos três aos sete anos, por ser o pensamento da criança da Primeira Infância visual e direto. As coisas são do modo como lhes são apresentadas, diferente das crianças maiores, que podem imaginar coisas que não estão a sua frente e utilizar objetos além de seu objetivo literal.

Deste modo, a mediação intencional das professoras pode planejar práticas que promovam “a zona de desenvolvimento proximal” com o avanço da criança, fazendo com que a ela aproprie-se da fase visual direta e depois avance para a fictícia, desenvolvendo o seu

cognitivo. Isto pode ser feito promovendo o brincar, ensinando a criança a imaginar, por meio de diferentes estilos de contar histórias, além de teatro, utilizando diferentes objetos, como: fantoches, livros e deboches. Brincadeiras que exijam o movimento das crianças são de extrema importância: brincadeiras livres no parque, brincadeiras simples com regras, passar por obstáculos, brincadeiras que promovam o controle do próprio corpo, como pular. Durante as brincadeiras e todo o tempo que as crianças estão na escola, a professora pode propiciar momentos de diálogo, onde possam expor suas necessidades e a professora possa conversar sempre com elas, explicando regras, elogiando e ouvindo-as.

Estas práticas exigirão, a princípio, o desenvolvimento da atenção e da memória para serem executadas e, posteriormente, colaborarão com o desenvolvimento da imaginação e do pensamento abstrato.

Por meio da mediação intencional e da “*zona de desenvolvimento proximal*”, podemos promover o desenvolvimento da Função Psíquica Superior da memória cultural, do desenvolvimento cognitivo do pensar.

Para Vigotsky (1984, p. 57):

O conteúdo do ato de pensar na criança, quando da definição de tais conceitos, é determinado não tanto pela estrutura lógica do conceito em si, como o é pelas suas lembranças concretas. Quanto a seu caráter ele é sincrético e reflete o fato de o pensar da criança depender antes de mais nada, de sua memória.

A fala, aos poucos, promove o desenvolvimento da memória cultural e do pensar.

Emitir palavras, para as crianças, não é tanto indicar conceitos conhecidos como é nomear classes conhecidas ou grupos de elementos visuais relacionados entre si por certas características visualmente comuns. Dessa forma, a experiência da criança e a influência “não mediada” dessa experiência estão registradas na sua memória e determinam diretamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena (Vigotsky, 1984, p. 57).

Podemos entender, então, que o desenvolvimento da memória está atrelado ao pensamento.

A criança da Primeira Infância começa a fazer uso de utensílios escolares de forma não intencional, quando lhe é acessível. Esta prática pode ser um meio de promover o desenvolvimento da atenção e da memória cultural, além disso, segundo Vigotsky (1984), posteriormente será a base para o desenvolvimento da escrita.

De acordo com Mukhina (1995), a partir da primeira infância, a criança começa a garatujar, percebendo que o lápis deixa marcas no papel. Em um primeiro momento, os seus traços são pré-representativos, onde ela reconhece alguma imagem após desenhar e depois começa a atividade representativa, onde anuncia o que vai desenhar e põe em prática. Segundo Mukhina (1995, p. 122): “Para aprender a desenhar, não basta para a criança aperfeiçoar a “técnica” do traçado de linhas, mesmo que alcance a perfeição nisso. É necessário que se formem imagens gráficas nela, o que é possível por meio da influência sistemática do adulto”.

Deste modo, a prática pedagógica tem por objetivo levar a criança a sempre superar as condições nas quais se encontra.

El nuevo punto de vista enseña a buscar tal apoyo, pero con el fin de superarlo. Estudia al niño en la dinámica de su desarrollo y crecimiento; se interroga sobre la finalidad de la educación, pero resuelve el problema de distinto modo. Para el nuevo punto de vista sería una locura si en las clases escolares no se tuviese en cuenta la índole concreta e imaginativa de la memoria infantil: ella es lo que debe servir de soporte; pero sería también una etapa de desarrollo inferior y no comprender que el tipo de memoria concreta no es más que una etapa de transición, de paso al tipo superior, que la memoria concreta ha de superarse en el proceso educativo (VIGOTSKY, 1995, p. 307).

A criança precisa ser mediada intencionalmente por aqueles que dominam a cultura desenvolvida, para desenvolverem as funções psíquicas humanas.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da Atenção e da Memória se dão por meio do desenvolvimento cultural, deste modo, compreendemos que este processo pode ser inicializado desde a mais tenra idade.

Os conceitos de *atividade principal*, *desenvolvimento cultural*, *mediação intencional* e *“zona de desenvolvimento proximal”* indicam a necessidade de potencialização do desenvolvimento das Funções Psíquicas da atenção e da memória. Embora os conceitos da Teoria Histórico-Cultural sejam apresentados separadamente, devemos entendê-los de forma conjunta e em constante relação e transformação.

7. Considerações Finais

Tivemos neste estudo, por objetivo, colocar em questão o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da Atenção e da Memória das crianças de zero a três anos, por meio de atividades pedagógicas. A teoria Histórico-Cultural que fundamentou a pesquisa demonstrou ser possível proporcionar o desenvolvimento destas funções, na criança do Primeiro Ano e da Primeira Infância, por meio dos seguintes conceitos: *a atividade principal, o desenvolvimento cultural, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal*.

A identificação dos conceitos levou-nos a sugerirmos algumas práticas pedagógicas possíveis para a objetivação do desenvolvimento infantil das Funções Psíquicas Superiores da atenção e da memória.

É equivocada a ideia de que os bebês precisam amadurecer para apreender, como foi citado por Pasqualini (2011).

O presente estudo demonstrou que a criança aprende e desenvolve-se por intermédio das mediações do outro. A cultura transmitida pelo convívio social leva a criança a adquirir características humanas, portanto, o *desenvolvimento cultural* é crucial para o desenvolvimento psíquico, segundo Leontiev (2004), Vigotsky (1995) e Markús (1974). As crianças, dependendo da fase de desenvolvimento, aprendem a utilizar os objetos e a atender as regras de convívio social por meio da *atividade principal*. Esta atividade principal está relacionada a uma ação que orientará a criança psicologicamente no meio ao qual está inserida, por exemplo, a relação com o adulto quando bebê e o brincar no final da Primeira Infância, de acordo com Vigotsky (2006 e 1984), Mukhina (1995) e Leontiev (1978). Todo esse processo de desenvolvimento humano não seria possível sem a *mediação*, para Vigotsky (2006) e Leontiev (1978).

A relação do adulto com a criança nem sempre possui a intenção de mediar o desenvolvimento infantil. No entanto, toda a ação voltada para criança e a organização do ambiente, de alguma forma, influenciam em seu desenvolvimento.

Na educação escolar, esta *mediação* precisa ser intencional. A professora precisa ter sensibilidade em suas ações, planejar as práticas e a organização do ambiente, pensando em um ambiente mediador de desenvolvimento adequado e com qualidade. Segundo Saviani (2008, p. 13): “Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Deste modo, incide sobre o ambiente escolar a obrigatoriedade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de forma intencional, por ser a instituição que tem por objetivo educar. Os mediadores escolares devem promover o desenvolvimento psíquico, intensificando o desenvolvimento cerebral de seus alunos, pois diferenciam-se de outros ambientes que podem agir na cotidianidade e espontaneidade por não terem por objetivo conceder a aprendizagem e o desenvolvimento. Deste modo, os mediadores intencionais escolares devem agir na *zona de desenvolvimento proximal*, ou seja, as professoras devem observar o que a criança realiza sem dificuldade e sozinha e identifica o que a criança realiza com dificuldade e dependente dos outros, mas possível de ser alcançada se os mediadores proporcionarem este desenvolvimento. Por exemplo: o andar. A criança já domina o equilíbrio e tem forças para manter-se em pé. As professoras podem estender-lhe a mão para colaborar em seu desenvolvimento, podem manter objetos que a atraiam longe de seu alcance e na altura em que ficar em pé ou passear com a criança segurando uma de suas mãos apenas.

O presente estudo focalizou o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores da Atenção e da Memória. Não obstante, durante a ação escolar, precisamos perceber a criança como um todo. Durante a prática pedagógica, o psíquico integral está em desenvolvimento e de forma complexa. Vigotsky (1995) apresenta o desenvolvimento infantil como dialético.

Assim, a educação escolar depende da cultura humana científica e intelectualizada que, ao ser apropriada pelos homens, promove o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, conforme Leontiev (2004) e Vigotsky (1995).

Durante a pesquisa, compreendemos que uma educação de qualidade, na qual o desenvolvimento infantil seja integral e saudável, depende de várias estruturas, além da existente no ambiente escolar e das ações das professoras. As estruturas políticas, econômicas e financeiras influenciam direta ou indiretamente na ação escolar. Campos et al (2011) e Kagan (2011) apresentaram instituições que funcionam com o mínimo necessário para atender as crianças de zero a três, nas quais, muitas vezes, o atendimento não chega a proporcionar um desenvolvimento saudável.

A formação humana de qualidade na escola depende de inúmeros fatores, como: a necessidade dos profissionais que atuem com crianças de zero a três anos e que conheçam o desenvolvimento infantil ter tempo, fora de sala, para planejarem maneiras de organizarem o

ensino e a aprendizagem, de forma a não apoiar-se na cotidianidade e espontaneísmo. Com ambientes seguros e confortáveis para as crianças, materiais diversificados e adequados à faixa etária e número de crianças suficientes para cada profissional, não prejudicando o processo de educar e cuidar. Todas estas práticas foram sugeridas ou demonstraram a sua importância para o desenvolvimento infantil nas pesquisas da revisão bibliográfica dos trabalhos acadêmicos: Campos et al. (2011) e Kagan (2011); Scopel, Souza e Lemos (2011); Almeida e Valentini (2010); Assis (2010); Baltieri et al. (2010); Bonome-Pontoglio e Maturano (2010); Mello (2010); Pino (2010); Richter e Vaz (2010); Souza et al. (2010); Dias e Almeida (2009); Eickmann et al. (2009); Iza e Mello (2009); Rosseti-Ferreira et al.(2009); Santos, et al. (2009); Campos de Carvalho e Souza (2008).

O ambiente escolar deveria ser adequado à idade das crianças, instigante e, ao mesmo tempo, seguro, com materiais diversificados e de qualidade, com profissionais qualificados e com número de crianças por adulto suficiente para que a professora, em sua prática pedagógica, possa dar a atenção devida a cada aluno de forma a não prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

As estruturas que orientam a Educação em creche, direta e indiretamente, infelizmente, nem sempre contemplam as necessidades básicas das crianças e das professoras, que precisam se adaptar ao meio para atender a criança de modo possível, demonstrando uma desvalorização desta fase do desenvolvimento. Durante o estudo, notamos que a ação pedagógica não é orientada e nem planejada, ela está apoiada no espontaneísmo.

Este fato leva à desvalorização das professoras, responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças de zero a três anos, que muitas vezes, não compreendem a importância do seu papel em promover o desenvolvimento psíquico por meio do ensino da cultura, como apresentado por Assis (2004).

As Funções Psíquicas Superiores não se desenvolvem completamente no Primeiro ano de vida e na Primeira Infância, porém, a aprendizagem promovida intencionalmente pela professora, organizando o ensino com o intuito de desenvolver estas funções, na faixa etária de zero a três anos, é base para um significativo desenvolvimento posterior, levando em consideração que o desenvolvimento psíquico depende de um longo processo de aprendizagem.

As diferentes sensações vivenciadas pelas crianças levam-nas a perceber o meio que, por sua vez, impulsiona a atenção psíquica. As diferentes vivências que a criança presencia

colaboram com a memória que organiza o modo de pensar da criança, de acordo com Vigotsky (2009, 2006, 1995, 1984 e 1982) e Mukhina (1995).

Os dados deste estudo indicaram o desenvolvimento infantil como dependente de mediadores. O processo de ensino e aprendizagem com qualidade promove o desenvolvimento saudável, demonstrando a capacidade de qualquer criança em aprender e desenvolver-se. A presente pesquisa pretende contribuir para uma educação em creche diferenciada, instigante e, ao mesmo tempo, que atenda à criança com conforto. Uma base de desenvolvimento bem estruturada no primeiro ano e na primeira infância prepara a criança para um desenvolvimento psíquico mais rápido e complexo, posteriormente.

Referências

ALMEIDA, C. S. de; VALENTINI, Nadia Cristina. Integração de informação e reativação da memória: impacto positivo de uma intervenção cognitivo-motora em bebês. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 28, n. 1, mar. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822010000100004&lng=en&nrm=iso>. Access on: 29 apr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822010000100004>.

ASSIS, M. S. S. **Representações de professores:** elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil. Dissertação. São Carlos: UFSCar, 2004.

ASSIS, M. S. S. **Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Tese. São Carlos: UFSCar, 2010.

BALTIERI, L. et al . Desempenho motor de lactentes frequentadores de berçários em creches públicas. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 28, n. 3, set. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822010000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822010000300005>.

BONOME-PONTOGLIO, C. de F.; MARTURANO, E. M. Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 3, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300008>.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO NACIONAL BRASILEIRA, 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.shtm . Acesso em: 22 maio. 2012.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.; SOUZA, T. N. de. Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100004>.

CAMPOS, M. M. et al . A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, abr. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>.

CARAM, A. M. **Crises das idades – os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança**: uma leitura a partir de Vygotski. Dissertação. São Carlos: UFSCar, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. INDICAÇÃO CEE Nº 112/12 –
Publicado no DOE em 03/02/2012 - Seção I - Página 46
Res. SE de 14/3/12, publicado no DOE de 15/3/2012 Seção I Página 44
Disponível em:
http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=67166&acao=entrar
Acesso em: 22 maio. 2012.

DIAS, T. P.; ALMEIDA, N. V. F. de. Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, dez. 2009 .
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2009000300005>.

EICKMANN, S. H. et al. Fatores associados ao desenvolvimento mental e motor de crianças de quatro creches públicas de Recife, Brasil. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 27, n. 3, set. 2009 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822009000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 29 abr. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822009000300008>.

GASPARETTO, A. J. Biografias: **Stalin**. 2004. Disponível em: <
<http://www.infoescola.com/biografias/stalin/>> Acesso em: 20 out. 2012.

GARAY, A. G. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural**: implicações nas práticas pedagógicas. São Carlos, UFSCar, 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.25,n.2, ago.2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000200013>.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, abr. 2011 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 30 abr. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>.

LÊNIN, C.; F. e FREI BETTO. **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004. Tradução: Rubens Eduardo Frias.

LIMA e MIOTO. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Ver. Katál. v. 10. n. esp., p. 37-45, 2007.

MARKS, G. **Marxismo y “Antropologia”**. Barcelona: Grijalbo, 1974. Tradução Manuel Sacristán.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. Volume I. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Tomo I. Prefácios e capítulos I a XII. São Paulo: Editora Nova Cultura LTDA, 1996. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.

MARX, K. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Tradução: Maria Lucia Como.

MARX, K. Introdução à contribuição à crítica da Economia Política. In: **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Tradução: Florestan Fernandes.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>.

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

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Ana Carolina Galvão Marsiglia (Org.). Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei 11.494, 20 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 05 ago. 2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 05 ago. 2012.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>.

PETROVSKI, A. Capítulo III. Desarrollo de la psiquis y la consciencia. In: **Psicologia General**. Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. Moscú: Editorial Progreso, 1985.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200006>.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642009000300008>.

SANTOS, D. C. C. et al. Desempenho motor grosso e sua associação com fatores neonatais, familiares e de exposição à creche em crianças até três anos de idade. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 13, n. 2, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552009000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2012. Epub 17-Abr-2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552009000200013>.

SAVIANE, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas/SP, Autores Associados, 2008.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462011005000139&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2012. Epub 13-Dez-2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462011005000139>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SOUZA, C. T. et al . Avaliação do desempenho motor global e em habilidades motoras axiais e apendiculares de lactentes frequentadores de creche. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 14, n. 4, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14135552010000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552010000400007>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1984. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1982.

_____. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

_____. **Obras Escogidas IV**. Psicología Infantil. Madrid: A. Machado Libros, S. A., 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: Ensaio psicológico: Livros para professores – apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009. Tradução Zoia Prestes.